

CRISTIANE BRAGA PASSOS

**DO GIZ AO *PEN DRIVE*:
O PROFESSOR E SUAS COMUNIDADES DE ENSINO DE LE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras

Orientador: Prof. Dr. Vilson José Leffa

Pelotas

2009

P289d Passos, Cristiane Braga

Do giz ao Pen Drive : o professor e suas comunidades de ensino de LE. – Pelotas : UCPEL , 2009.

73f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Pelotas , Programa de Pós-Graduação em Letras, Pelotas, BR-RS, 2009.

Orientador :Leffa, Vilson José.

1.teoria da atividade. 2.professor reflexivo.
3.ensino/aprendizagem de língua estrangeira. 4. comunidades de ensino/aprendizagem I Leffa, Vilson José II. Título.

CRISTIANE BRAGA PASSOS

**DO GIZ AO *PEN DRIVE*: O PROFESSOR E SUAS COMUNIDADES DE ENSINO
DE LE**

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador Prof. Dr. Vilson José Leffa

1º Examinador Prof. Dr. Hilário Inácio Bohn

2º Examinador Profa. Dr. Luciene Brisolara

Pelotas, 24 de novembro de 2009

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, Reinaldo, e à minha mãe, Valdira, por serem exemplos de determinação, força e coragem. Por jamais medirem esforços para me ajudar.

AGRADECIMENTOS

À professora Dr. Carmen Lúcia Matzenauer, por ser exemplo de dedicação e eficiência;

Ao professor Dr. Vilson José Leffa, pela orientação atenta e pela compreensão;

Aos demais professores do PPGL - UCPel, pela competência e pelo saber que me ofereceram durante o curso;

À Valquíria Mendes, secretária do PPGL - UCPel, por sempre ouvir, aconselhar e ajudar nos momentos difíceis, sempre dando força e motivação para seguir em frente nesta árdua caminhada de pesquisa;

Aos professores e alunos que foram sujeitos desta pesquisa, pela disponibilidade e esforço em contribuir para meu estudo e, ao mesmo tempo, refletir sobre suas práticas;

À equipe do Curso de Formação de Professores de Língua Espanhola como Língua Estrangeira (FPELE) – UFPel/UAB, da qual faço parte, na pessoa da coordenadora Prof^a. Dr. María Pía Mendoza Sassi, pela compreensão e pelo apoio;

À professora Ms. Janaina Brum, pela leituras e discussões;

À professora Esp. Marisa Brisolara, pelas sugestões de leitura e pela amizade;

À amiga e colega Esp. Liliane Soares Conceição, pelo incentivo;

À minha família, pelo amor, pelo carinho e pela compreensão de minha ausência em momentos tão difíceis;

A todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta pesquisa;

Agradeço, por fim, a Deus, por ter me dado forças para seguir este caminho.

“Mestre não é aquele que aprendeu a ensinar, mas aquele que ensina a aprender”.

Marcelo Soriano

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a prática docente do professor de Língua Estrangeira (LE), considerando três espaços de sua atuação: curso pré-vestibular, curso de idiomas e curso de graduação. A base para este estudo está na Teoria da Atividade, enfatizando o trabalho do professor como uma ação coletiva em busca de um objetivo, e no paradigma de Schön, sobre o professor reflexivo. Os dados coletados partem de reflexões pessoais sobre a diversidade do trabalho docente e de depoimentos de professores e alunos, em seus diferentes contextos de ensino/aprendizagem. Em termos de reflexões pessoais, apresento aspectos que considero relevantes para o fazer pedagógico, na determinação de um perfil desejável em cada um desses três espaços. Considerando os depoimentos coletados, destaco os diferentes valores que são dados pelos sujeitos a estratégias na interação entre professores e alunos, em cada um desses contextos. Desse modo, o conhecimento e a adaptabilidade às comunidades nas quais o professor insere-se são de fundamental importância, pois permitem a utilização de estratégias e recursos específicos de cada contexto de ensino/aprendizagem, a fim de que haja uma maior efetividade no processo de acordo com a situação real em que se encontram aluno e professor. Entretanto, destaco a importância do fato de não ser meu objetivo propor substituição de métodos, mas promover a *reflexão* a partir de um ponto de vista particular sobre o ensino de LE, construído juntamente com professores e alunos.

Palavras-chave: Teoria da Atividade, Professor Reflexivo, Ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira, Comunidades de Ensino/Aprendizagem.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre la práctica docente del profesor de Lengua Extranjera (LE), llevando en consideración tres espacios de su actuación: curso prevestibular, curso de idiomas y curso de graduación. Este estudio está basado en la Teoría de la Actividad, enfatizando el trabajo del profesor como una acción colectiva en busca de un objetivo, y en el paradigma de Donald A. Schön, sobre el profesor reflexivo. Los datos colectados parten de reflexiones personales sobre la diversidad del trabajo docente y de testimonios de profesores y alumnos, en sus distintos contextos de enseñanza/aprendizaje. En términos de reflexiones personales, presento aspectos que considero relevantes para el saber pedagógico, en la determinación de un perfil deseable en cada uno de estos tres espacios. Considerando los testimonios colectados, destaco los diferentes valores que son dados por los sujetos a estrategias en la interacción entre profesores y alumnos, en cada uno de estos contextos. Así, el conocimiento y la adaptabilidad a las comunidades en las cuales el profesor interese son de fundamental importancia, pues permiten la utilización de estrategias y recursos específicos de cada contexto de enseñanza/aprendizaje, a fin de que haya una mayor efectividad en el proceso de acuerdo con la situación real en que se encuentran alumno y profesor. Sin embargo, destaco la importancia del hecho de que mi objetivo no es proponer sustitución de métodos, pero promover la reflexión a partir de un punto de vista particular sobre la enseñanza de LE, construido junto con profesores y alumnos.

Palabras Clave: Teoría de la Actividad, Profesor Reflexivo, Enseñanza/Aprendizaje de Lengua Extranjera, Comunidades de Enseñanza/Aprendizaje

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 APORTES TEÓRICOS: Teoria da Atividade e Professor Reflexivo	13
2.1 Teoria da Atividade	13
2.2 O professor reflexivo	20
3 METODOLOGIA	26
4 COMUNIDADES	32
4.1 História do ensino de língua estrangeira no país	32
4.2 Curso Pré-vestibular	35
4.2.1 A história do vestibular	36
4.2.1.1 Vestibular tradicional	38
4.2.1.2 Análise do histórico escolar e currículo	39
4.2.1.3 Avaliação seriada	39
4.2.1.4 Habilidade específica	39
4.2.1.5 Aptidão física	39
4.2.1.6 ProUni	40
4.2.1.7 Enem	40
4.2.3 Análise dos depoimentos de professores e alunos de curso pré-vestibular	41
4.3 O CURSO DE IDIOMAS	49
4.3.1 Ensino de Língua Espanhola na atualidade	49
4.3.2 Análise de Depoimentos de Professores e Alunos de Cursos de Idiomas	50
4.4 Língua estrangeira para fins específicos no curso de administração com ênfase em comércio exterior	57
4.4.1 Língua Estrangeira com Finalidades Específicas	57
4.5.2 Análises dos Depoimentos de Alunos de Língua Estrangeira Voltada ao Comércio Exterior	60
5 CONCLUSÃO	67
REFERÊNCIAS	72

1 INTRODUÇÃO

A escolha e a vivência de uma profissão mobilizam desejos, expectativas, experiências, sonhos construídos em tempos e espaços reais e simbólicos, alicerçados na história de vida e no contexto cultural. Para mim, a escolha de ser professora representou a concretização de um ideal, um sério comprometimento com a educação e uma profunda paixão pelo seu exercício. A razão dessa escolha e a permanência na profissão proporcionaram uma trajetória de formação continuada e uma identidade profissional sobre a qual reflito no presente trabalho.

As influências de adultos e de fatos vividos oportunizaram-me aspirações que foram assumidas como metas a serem atingidas, o que resultou em um crescimento pessoal e profissional ao longo do tempo. Desse modo, em minha trajetória, evidenciam-se fatos que semearam interesse e busca pelo conhecimento, fundamentando a decisão pela profissão que viria exercer.

Sempre desejei ser professora. Advinda de uma família na qual predominavam educadores, recebi uma forte influência que, possivelmente, tenha colaborado para desenvolver minha “vocação” e meu “dom” de ensinar. Minhas melhores lembranças da infância sempre foram escutar minha tia-avó dando suas aulas de francês. Chamava-me atenção o fato de ouvir uma língua estrangeira, mesmo sem entender uma palavra.

O interesse pela língua inglesa começou a partir de aulas particulares com uma professora britânica, além de ter sido estimulado pelo gosto por canções norte-americanas e britânicas. Logo, passei a me interessar pela docência, inventando brincadeiras coletivas em que era capaz de desenvolver minha criatividade, simulando uma pequena “sala de aula”.

Já o interesse pela língua espanhola adveio do fato de a minha família ter residido na Espanha durante algum tempo. Em contato direto com nativos da língua e com a cultura local, além de meu já conhecido interesse pelas línguas, pude aprender o espanhol e desejar ser professora dessa língua.

Entendo que a memória, em um primeiro momento, representa as articulações humanas resultantes de incitações que se cruzam para, finalmente, compor um todo que, por sua vez, muda de tempos em tempos. A esse respeito, vejamos as palavras do poeta Baudelaire:

A verdadeira memória, considerada do ponto de vista filosófico, não consiste, acho eu, senão numa imaginação muito viva, fácil de emocionar-se e, por conseqüência, suscetível de evocar em apoio de cada sensação as cenas do passado apresentado-as como encantamento da vida (BAUDELAIRE *apud* BACHELARD, p.115).

Partindo dessa visão de memória, revivo momentos importantes de minha formação que se tornaram significativos no meu crescimento como docente e acadêmica da área de Letras.

No final da década dos anos 80, mais precisamente no ano de 1989, prestei vestibular para o Curso de Letras – Licenciatura Plena em Português/Inglês, concluído no ano de 1993. No ano de 1996, ingressei no curso de Letras com ênfase na língua espanhola, o qual conclui em 1998. Logo no primeiro ano de formada, senti a necessidade de me aperfeiçoar, por isso fiz alguns cursos de Atualização de Professores de Espanhol como Língua Estrangeira, na Universidad de la República, Uruguai, nos anos de 1998, 1999, 2000, 2002 e 2004. Em 2001, fiz Especialização em Língua e Literatura Espanhola, na Universidad de Leon, Espanha.

Começava, assim, uma carreira voltada ao ensino e à aprendizagem de línguas. A graduação em Letras permitiu a minha atuação no ensino médio, em cursos de idiomas e em cursos preparatórios para o vestibular. Com a pós-graduação, foi possível reger aulas em universidades, em disciplinas como Língua e Literatura Espanhola, além de disciplinas de espanhol instrumental.

Acredito que o aperfeiçoamento do profissional é indispensável. Para Giesta, “A formação inicial e continuada do professor com enfoque crítico-reflexivo facilitam dinâmicas de auto-formação contínua e participativa no contexto educacional.”. Ainda, a autora afirma que o professor sente maior segurança em práticas com perspectivas reais de progresso e êxito. Considerando essa perspectiva, penso que o profissional da área de língua estrangeira deve sempre se aperfeiçoar, buscando participar constantemente de cursos, congressos e seminários. O profissional do ensino deve estar continuamente em formação, atualizando-se.

Entretanto levanto a seguinte questão: O curso de licenciatura em Letras prepara o futuro professor para a sala de aula, ou será a sala de aula que prepara o professor para o futuro? Qual a relação entre teoria e prática do ensino? Para responder a essas questões, proponho-me a definir o que entendo por *teoria* e

demonstrar sua utilidade para o professor em formação, de modo que se integre devidamente à prática.

Entendo que teoria nasce da tentativa de explicar os fenômenos que nos rodeiam, enquanto a prática exige a experimentação de métodos e técnicas de ensino de LE e o desenvolvimento de competências e habilidades comunicativas. Assim, ambas devem agir concomitantemente na atuação do professor, em uma constante troca, o que possibilita a reflexão sobre as práticas de ensino e a atividade criativa na solução de problemas e no desenvolvimento de novos métodos e estratégias adequados a cada comunidade em que professor e aluno inserem-se.

O trabalho que aqui desenvolvo busca refletir sobre três comunidades em que atuam professores de língua estrangeira: (1) cursos pré-vestibular; (2) curso de idiomas; (3) cursos universitário, na disciplina de língua instrumental. Cada uma dessas comunidades exige do professor competências específicas, que precisam ser desenvolvidas durante ou após sua formação.

A formação de um professor de Língua Estrangeira (LE) deve tratar das necessidades que surgem no desenvolvimento profissional, com diferentes aspectos, para interagir no mercado de trabalho, relacionando o conhecimento ao processo comunicativo e didático.

Este trabalho está embasado na Teoria da Atividade (Leontiev, 1978), mas com ênfase no conceito de Professor Reflexivo (Schön, 1987, 1995, 1998 e 2000 e Perrenoud, 1993, 2002).

A Teoria da Atividade (TA) surgiu com os estudos do psicólogo russo Vygotsky e desenvolveu-se principalmente em torno da relação entre sujeito e a comunidade em que está inserido, centrando-se no conceito de *mediação*. Em termos gerais, a TA defende que toda atividade desenvolvida pelo ser humano necessita de instrumentos mediadores entre o sujeito e o objeto de apropriação.

O paradigma do Profissional Reflexivo defende que o profissional precisa frequentemente atualizar-se e isso é feito por meio da *reflexão*. Ele deve contar com alguns elementos que envolvem principalmente a *criatividade*, pois deve repensar constantemente a sua prática.

Com base nessas duas formas de pensamento, o objetivo geral de meu trabalho foi investigar os diferentes perfis profissionais e a adaptabilidade necessária ao professor de línguas para atuar em espaços heterogêneos. Busquei também apoiar essas afirmações com dados coletados nas três comunidades de ensino

analisadas, através de depoimentos de professores e alunos de língua estrangeira, objetivando analisar os diferentes instrumentos de mediação utilizados especificamente nos três contextos.

Como objetivos específicos, busquei estudar as comunidades de ensino constantes deste trabalho, analisar como um mesmo professor se adapta às diferentes comunidades em que atua; e identificar as ações constituintes dessas comunidades a partir dos pressupostos da Teoria da Atividade (Leontiev, 1978) e do Professor Reflexivo (SCHÖN, 1987, 1995, 1998, 2000).

As seguintes questões norteiam o trabalho:

1. Quais são os espaços de aprendizagem em que o professor de LE atua?
2. Como se dá a atuação do professor de LE dentro das diferentes comunidades?
3. Os professores, nas instituições investigadas, de um modo geral, têm procurado adaptar seus projetos pedagógicos com o intuito de tornar a aula mais motivadora e interessante?

Por fim, a estrutura da presente dissertação, que visa relatar a pesquisa, apresenta-se da seguinte maneira: em primeiro lugar, faço uma explanação sobre os dois paradigmas teóricos que embasaram minha pesquisa. Após, apresento considerações de cunho metodológico que permitiram realizar o trabalho nas três comunidades de ensino. No capítulo em que serão feitas as análises, interseccionam-se questões teóricas e políticas a respeito do ensino de línguas, além de um apanhado histórico a respeito de cada uma das comunidades que serão analisadas. Na conclusão, apresento os principais resultados de minha investigação, retomando alguns pontos importantes no desenvolvimento do trabalho.

2 APORTES TEÓRICOS: TEORIA DA ATIVIDADE E PROFESSOR REFLEXIVO

Minha pesquisa toma como suporte dois paradigmas teóricos que são capazes de dar conta, no meu entender, do processo de ensino/aprendizagem. Em primeiro lugar, trato da Teoria da Atividade (doravante TA), a qual sustenta que toda atividade – inclusive aquela que acontece em sala de aula – envolve, de maneira geral, um objetivo a ser alcançado, através de ferramentas mediadoras. Já o conhecimento sobre o profissional reflexivo fornece subsídios para que se possa pensar sobre a necessidade de uma contínua reflexão do professor a respeito de suas práticas.

Assim, busco descrever o processo de ensino/aprendizagem à luz da TA no que concerne ao desenvolvimento da aprendizagem com o foco no aluno, sendo o professor um mediador entre o sujeito aprendiz e o objetivo que deve alcançar. Em contrapartida, o paradigma do profissional reflexivo permite analisar o modo como o professor vem desenvolvendo o seu trabalho em sala de aula, enfatizando a reflexão sobre e durante a prática docente.

De acordo com essas duas linhas de pensamento, pretendo analisar – através de depoimentos dados por professores e alunos de língua estrangeira (LE), inseridos em três comunidades de ensino/aprendizagem – as concepções do professor ideal a fim de que se supram as necessidades que surgem no decorrer da atividade docente em cada um dos espaços educacionais.

2.1 TEORIA DA ATIVIDADE

A Teoria da Atividade tem seus fundamentos nos estudos de Vygotsky, psicólogo que analisou principalmente a interação do sujeito com o seu contexto social. Segundo esse teórico, o sujeito é fruto do meio, sendo também o responsável por modificá-lo, ou seja, ele influencia os desenvolvimentos, as práticas que têm lugar em seu contexto e, ao mesmo tempo, é influenciado por tudo que está ao seu redor.

No entanto, essa interação entre o sujeito e o meio não ocorre de maneira direta, isto é, para que a relação entre o homem e o contexto social no qual está inserido ocorra, deve haver *mediação*. Vygotsky postula que toda a atividade

humana é feita através de uma *ferramenta mediadora*. Para que o sujeito atinja determinado objeto, ele deve utilizar-se de instrumentos ou artefatos que permitam chegar a seu objetivo.

Toda atividade é mediada, desde a infância até a idade adulta. Posso citar alguns exemplos que partem da minha própria experiência em sala de aula. Como professora de inglês na pré-escola, eu utilizava várias ferramentas para que a aprendizagem fosse efetiva. Para ensinar meios de transporte, fazia com que os alunos simulassem, em sala de aula, diferentes veículos. Utilizando-se de cadeiras, eles as posicionavam de acordo com a distribuição de assentos em um carro, ônibus ou trem, cantando músicas de acordo com o veículo que simulavam: “I like my big car...”. Com esse simples verso, que partia de um contexto específico, as crianças entravam em contato com o vocabulário, com a organização frasal e com o sistema pronominal da língua.

Com alunos mais adiantados, além de utilizar músicas como ferramentas, fazia adaptações de peças teatrais, shakespearianas e musicais da Broadway, saraus literários, entre outros. A arte, de maneira geral, costuma ser um instrumento de mediação muito significativo no ensino de LE. Assim, as ferramentas podem ser das mais simples, como o giz e o quadro negro, até as mais complexas, como é o caso das já citadas peças teatrais. O importante, a meu ver é que os elementos mediadores estejam de acordo com o nível de desenvolvimento da aprendizagem dos sujeitos. Acho importante ressaltar que a atividade mediada, conforme o entendimento de Vygotsky, não se limita somente às situações de sala de aula, como nos exemplos citados, mas acontece também em todas as outras atividades humanas.

As idéias de Vygotsky são precursoras da TA. A noção de ferramenta mediadora continua sendo fundamental em estudos posteriores. Esta constitui a chamada “Primeira Geração da TA”.

A segunda geração da TA foi desenvolvida principalmente a partir das idéias de Leontiev. Para esse autor (1978, p. 80), “[...] a atividade mental não está separada da atividade prática”. Pensando essas questões do ponto de vista da aprendizagem, concordo com Leontiev (1978, p.82), quando diz:

[...] o objeto *da atividade* é seu verdadeiro motivo. Subentende-se que este pode ser tanto material como ideal, tanto dado em percepção como existente somente na imaginação, no pensamento. O fundamental é que por trás do motivo está sempre a necessidade, que o motivo responde sempre a uma ou outra necessidade.

Para Leontiev, o sujeito da aprendizagem orienta-se por motivos, por fins a serem alcançados. Segundo ele, “[...] o conceito de atividade está necessariamente unido ao conceito de motivo. Não há atividade sem motivo; a atividade ‘não motivada’ não é uma atividade sem motivo, mas uma atividade com um motivo subjetiva e objetivamente oculto” (LEONTIEV, 1978, p. 82).

A Teoria da Atividade, a partir da perspectiva histórico-cultural vygotskyana e de suas atualizações, enaltece a importância do aprendizado através da ação e das interações com o meio sócio-cultural, possibilitando o desenvolvimento das pessoas e da própria atividade.

De acordo com Leffa (2005, p. 2), “A interação entre um sujeito e outro não se dá diretamente, mas através de um processo de mediação, com o uso obrigatório de um determinado instrumento, que pode ser a própria língua ou algum artefato social como o livro ou o computador”.

Para fins deste estudo, os instrumentos utilizados pelo professor a fim de atingir os objetivos compartilhados com os alunos serão, por vezes, os mesmos (a língua), em outras vezes, serão diferentes: para o curso vestibular, a ênfase poderá estar no desenvolvimento da compreensão leitora, exigindo, como instrumento de mediação, a apostila, enquanto que, no curso de idiomas, com ênfase na oralidade, um instrumento importante pode ser o aparelho de áudio. O domínio na preparação e o uso de todos esses instrumentos, em diferentes contextos, é parte importante do desenvolvimento do professor para o exercício de sua profissão.

As atividades pedagógicas devem prever a participação ativa dos sujeitos no processo de ensino/aprendizagem. Para que isso aconteça, é indispensável a consideração do motivo subjacente a toda atividade humana. Para Leontiev (1978), a atividade humana desenvolve-se a partir de *necessidades*, sendo que estas diferem de *motivos*. Segundo esse autor, torna-se importante distinguir *necessidade* e *motivo*. Embora estes dois elementos estejam ligados intimamente, sempre a necessidade virá antes. Na formação da personalidade, as necessidades do sujeito não têm claramente delineados os objetivos capazes de satisfazê-las. Eles somente serão reconhecidos no momento da primeira satisfação. É assim que a necessidade

é objetivada. Desse modo, o objeto torna-se um motivo, ou seja, a medida que ele é conhecido é que surge uma atividade produtiva. Esta é de fundamental importância para que o sujeito desenvolva toda e qualquer atividade. Nas palavras de Leontiev (1978, p. 14):

[...] na própria condição de necessidade do sujeito, o objeto que é capaz de satisfazer a necessidade não é claramente delineado. Até o momento de sua primeira satisfação, a necessidade 'não conhece' seu objeto; ele ainda precisa ser revelado. Só como resultado dessa revelação, é que a necessidade adquire sua objetividade e o objeto percebido (representado, imaginado) vem a adquirir sua atividade provocativa e diretiva como função; isto é, torna-se um motivo.

Da mesma maneira, os motivos não coincidem a priori com os objetivos. Estes são reconhecidos pelo sujeito enquanto aqueles não o são necessariamente. A coincidência entre um e outro acontece em um momento posterior, resultando da aquisição de um objetivo ou do reconhecimento de motivos, que se tornam, conseqüentemente, *motivos-objetivos*. Mesmo que o sujeito reconheça motivações imediatas para suas ações, nem sempre elas deixam ver seu verdadeiro motivo (LEONTIEV, 1978).

Entretanto, a atividade nem sempre é direcionada a um único motivo; torna-se, durante seu desenvolvimento, multi-motivacional. A atividade humana é relacionada simultaneamente a motivos sociais e pessoais. Como exemplo, referindo-me ao ensino, posso citar o caso de um aluno que, ao decidir ingressar em um curso pré-vestibular, responde a inúmeros motivos, entre os quais a satisfação pessoal ao escolher preparar-se para um curso, cujos conteúdos deseja estudar, e a demanda do mercado de trabalho, que exige trabalhadores cada vez mais qualificados.

Para Leontiev (1978), existem *motivos formadores de sentido* e *motivos-estímulos*. Estes são fatores de estimulação que podem ser positivos ou negativos, de caráter emocional e/ou afetivo. Já os motivos formadores de sentido levam ao desenvolvimento da atividade e, ainda, dão a ela um sentido pessoal. Devo dizer que a hierarquia desses motivos não é imutável, mas dinâmica, isto é, um motivo que ora é formador de sentido pode vir a ser, em outro contexto, motivo-estímulo, sendo que o contrário também é possível.

Essas relações hierárquicas entre os motivos permitem dizer que os formadores de sentido ocuparão sempre posição superior, mesmo que não estejam diretamente ligados às necessidades vitais. Não serão elas as determinantes da relação hierárquica e, tampouco, a influência exercida por um ou outro motivo, mas as conexões provocadas pelas atividades do sujeito e por suas mediações. Por isso, a hierarquia será sempre relativa.

Outro aspecto relevante, tratado por Leontiev (1978), com relação à atividade humana é o fato de que as redes de atividades do sujeito vão aumentando ao passar do tempo. O ser humano, quando nasce, tem à sua volta relativamente poucos objetos e pessoas. Na medida em que ele se desenvolve, aumenta esse círculo de objetivos, necessidades e motivos, através da interação e da percepção sensorial que tem deles. Com isso, as redes de atividades tornam-se cada vez mais complexas e se desprendem da atividade prática, podendo basear-se em experiências objetivas e concretas e/ou subjetivas e abstratas. Pensando no trabalho que realizo, posso dizer que a atividade de aprendizagem desenvolvida pelos sujeitos da pesquisa já se encontra em um estágio avançado e já conta com um círculo ampliado de objetos.

Com base na consideração da complexidade das redes de atividades e da interação entre elas, foram desenvolvidos os estudos da chamada Terceira Geração da TA. Nesse momento, é desenvolvida a ideia da interação do sujeito com a comunidade nas relações entre os sistemas de atividade. Esses sistemas estabelecem relações comunicativas, formando uma rede complexa de atividades, em que estão envolvidos diversos aspectos e, entre eles – o que é particularmente importante para meu trabalho –, as regras e divisões de tarefas que são impostas pela comunidade em que os indivíduos estão inseridos. Desse modo, é de fundamental importância, para quem trabalha com a Teoria da Atividade, considerar a determinação, no uso de um dado instrumento de mediação ou outro, pela comunidade da qual o sujeito faz parte.

Nesse sentido, as comunidades determinam e estipulam suas próprias regras. De acordo com cada uma, essas regras podem ou não se modificar. Nas atividades de ensino/aprendizagem, professor e aluno exercem papéis sociais diferentes, os quais são determinados pelo funcionamento das interações em cada organização social. Como exemplo, cito duas realidades educacionais bem diferentes uma da outra. Em um curso pré-vestibular, o aluno não é submetido a

uma avaliação sistemática, pois o seu objetivo, construído socialmente, é a realização de uma prova de seleção para ingresso em um curso superior. Já em um curso de idiomas, os alunos são submetidos a avaliações sistemáticas, pois objetivam, em uma primeira instância, avançar etapas na aquisição da língua-alvo. Essas relações são determinadas pela orientação ao objeto da atividade e são construídas socialmente pela comunidade, nesse caso, de ensino/aprendizagem.

Na terceira geração da TA, foram sistematizados os seis princípios básicos que regem todo estudo à luz dessa teoria. Coube a Kaptelinin fundamentar esses princípios com base nos escritos de outros estudiosos da TA. Entretanto, a individualização de cada um deles somente ocorre a fim de tornar claro determinados elementos que compõem a atividade, com fins teórico-científicos, não sendo nitidamente separados no curso da atividade concreta.

O primeiro princípio é aquele que se refere à *unidade entre consciência e atividade*, sendo que a consciência é entendida aqui como uma síntese dos processos mentais, desenvolvendo-se conforme a evolução das necessidades humanas e, conseqüentemente, dos objetivos e motivos. Para a análise da consciência, é imprescindível que o contexto seja levado em conta em sua dimensão histórica. A evolução das atividades humanas, assim, estabelece a possibilidade de sistemas de atividades mais complexos.

Já o segundo princípio diz respeito à *orientação* de qualquer atividade a um *objeto* determinado. Como já disse, o sujeito pratica ações com o intuito de satisfazer uma determinada necessidade e, desse modo, alcançar um dado objetivo, respondendo a um motivo.

A *estrutura hierárquica* é o terceiro princípio fundamental da TA. Esse princípio dá conta da complexidade da atividade. Baseado nos estudos de Leontiev (1978), Kaptelinin diz que há três níveis na atividade humana. A *atividade* seria um nível superior, em que há um grau maior de consciência, na qual o sujeito responde a um motivo e age em direção a um objetivo. Com o intuito de desenvolver determinada atividade, o indivíduo deve realizar múltiplas *ações*, sendo que estas possuem um menor grau de consciência. O terceiro e último nível é aquele em que acontecem práticas inconscientes, por vezes, mecânicas, as chamadas *operações*.

O princípio da *internalização/externalização* refere-se ao fato de o ser humano adquirir conhecimentos, significados e valores advindos das relações sociais estabelecidas na comunidade a qual integra. Apropriando-se desses

elementos, ou seja, internalizando-os, o indivíduo pode interagir adequadamente com o seu meio, sendo capaz de externalizar o conhecimento adquirido, fazendo com que a aprendizagem evolua.

O quinto princípio diz respeito ao conceito de *mediação*, postulado por Vygotsky. Toda atividade humana somente pode ser realizada por meio de uma ferramenta mediadora, a qual pode ser externa – livro didático, computador, aparelho de som, entre outros – ou interna – palavras, conceitos, significados, etc.

O último princípio relaciona-se ao *desenvolvimento* de uma determinada atividade, ou seja, para que possa compreender a complexidade dessa atividade, é necessário que o sujeito considere sua evolução no contexto sócio-histórico.

De posse desses seis princípios e dos principais pressupostos da TA, posso dizer que essa teoria tem suas implicações na educação. O ensino/aprendizagem, sob o ponto de vista da Teoria da Atividade, constitui-se em transformar objetivo em resultado, por meio da ação. Em função disso, a atividade é modificada, atualizada e desenvolvida, visando à satisfação das necessidades dos indivíduos em seus diversos espaços de aprendizagem e em sociedade.

Considerando serem as atividades dinâmicas, pois proporcionam repetidas transformações em todos os níveis – da escola ou do trabalho –, é preciso que elas se adaptem às novas formas sociais que surgem. Portanto, a educação, nos moldes atuais, traz no seu bojo a dualidade, representada pela necessidade de promover a continuidade nos estudos e, ao mesmo tempo, preparar mão-de-obra para atender às necessidades do mercado que, a todo o momento, atualiza-se, em função das mudanças geradas pelos modos de produção, avanços tecnológicos, alta competitividade e globalização. Além disso, entendo que é preciso desenvolver o professor elementos motivacionais, como aqueles proporcionados pela criatividade, necessária ao exercício da ação pedagógica, principalmente no âmbito do ensino de LE.

Por fim, devo dizer que a TA é capaz de dar conta do processo de ensino/aprendizagem de LE. Essa teoria prevê uma dinamicidade em relação às atividades e, conseqüentemente, aos seus elementos integrantes, ou seja, aos vários níveis de realizações. Cabe ressaltar ainda que a TA não é prescritiva, isto é, não visa estabelecer modelos baseados em relações de certo/errado; mas descritiva, o que possibilita analisar satisfatoriamente o processo de ensino/aprendizagem.

A seguir, descrevo as idéias expressas por Shön (1987, 1995, 1998 e 2000) e Perrenoud (1993 e 2002) a respeito da necessidade de o profissional, particularmente do ensino, optar por uma prática reflexiva.

O *professor reflexivo* constantemente deve reformular suas ações visando a uma maior efetividade do processo de ensino/aprendizagem. Quando vê que seus alunos não estão conseguindo alcançar o objeto de maneira significativa, o professor reformula suas ações em sala de aula, traz à consciência operações. Assim, acredito ser possível analisar o processo de ensino/aprendizagem no que concerne ao aluno e ao professor. Nisso reside à relação entre a TA e o paradigma do Professor Reflexivo.

2.2 O PROFESSOR REFLEXIVO

Como fazer com que a teoria e a prática se complementem? Essa é uma reflexão que vem preocupando acadêmicos e profissionais do ensino, pois, na maioria das vezes, há uma distância entre a sua formação, basicamente teórica, e a realidade em sala de aula, ou seja, suas experiências práticas.

Quando o professor depara-se com situações inusitadas em sala de aula, ele não pode buscar soluções prontas, já predeterminadas, provenientes de seus estudos. Isso acontece porque teoria e prática são de naturezas diferentes. A teoria deve oferecer suporte para que o futuro profissional consiga lidar com situações variadas, decorrentes da heterogeneidade de grupos de alunos e das comunidades nas quais o professor atua.

Donald Schön é um teórico que vem abordando, ao longo das últimas décadas, questões relativas à necessidade de formar profissionais reflexivos. A respeito da relação entre formação profissional e prática docente, Schön (1998) diz:

Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. E, em situações de conflito de valores, não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção técnica dos meios. (p. 17)

Schön prevê a existência de “zonas indeterminadas da prática” as quais fogem da “racionalidade técnica”, ou seja, escapam da preparação anterior à prática:

a incerteza frente a situações desconhecidas, problemáticas e inesperadas, a singularidade de cada ação e os conflitos de valores que surgem inevitavelmente no exercício docente.

Nesse sentido, Schön (1998) baseia-se no que ele chama de “talento artístico profissional”, consistente em diferentes habilidades que devem fazer parte da formação e atuação do professor. Esse talento artístico profissional requer uma reflexão que se desenvolva no momento em que é praticada a ação. A isso Schön denominou reflexão-na-ação:

[...] podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um presente da ação, um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Eu diria, em casos como este, que refletimos-na-ação. [...] (p.32)

As idéias de Schön sobre o desenvolvimento do conhecimento profissional baseiam-se em noções como a de pesquisa e de experimentação na prática. A designação “*professional artistry*” (talento profissional artístico) é usada pelo autor para se referir às competências que os profissionais revelam em situações características, muitas vezes, por serem únicas, incertas e de conflito ou medo em aprender uma nova língua.

Entendo por talento profissional artístico uma habilidade que o professor adquire ao longo de sua prática em sala de aula, onde ele desenvolve, ou pode desenvolver, sua criatividade em lidar com situações adversas, em escolher as mais adequadas estratégias de ensino/aprendizagem, em motivar o aluno, em criar atividades de acordo com o nível dos estudantes, focalizando interesses comuns e valendo-se em todas as situações de uma linguagem acessível.

Acredito ser interessante prestar atenção ao adjetivo *artístico*, implicado na designação de Schön para o perfil do profissional ideal. Qual a concepção de “artístico” é levada em conta no conceito de profissional reflexivo? Nas obras de Schön, há dois principais fatores a serem levados em conta na formação profissional: o primeiro é a criatividade, ou seja, a capacidade de o docente valer-se dos recursos existentes a fim de criar alternativas em uma dada situação, visando a um maior interesse dos alunos; a segunda é a reflexão, isto é, a capacidade de (re)pensar a prática, visando a um melhor desempenho tanto por parte do professor quanto do aluno.

O conhecimento que emerge nessas situações de um modo diferenciado e espontâneo e cuja explicitação verbal, muitas vezes, não pode ser feita pelo profissional, é capaz de ser descrito quando observamos e refletimos sobre as atitudes desempenhadas.

Schön apresenta o conceito de prática reflexiva como sendo o exame contínuo que o profissional faz – ou deve fazer – de sua prática, valendo-se do conhecimento que possui sobre ela. De acordo com Schön (1983, 1987), os professores aprendem por meio da análise e interpretação da própria prática. É a reflexão-na-ação.

Donald Schön tem sido uma referência teórico-metodológica dos profissionais que atuam na área de formação de professores por afirmar que os bons profissionais utilizam um conjunto de processos que não dependem da lógica, da racionalidade técnica, mas sim, são manifestações da sagacidade, intuição e sensibilidade artística. Schön orienta para que se observe estes professores para averiguarmos como desenvolvem suas práticas, como fazem o que fazem, para colhermos lições para nossos programas de formação. (LEAL, 2002)¹.

Conforme Dutra & Melo (2004, p. 31), o professor reflexivo é visto como “não somente aquele que aplica, de maneira apropriada ou não, metodologias de ensino”, mas aquele que pensa sobre a sua prática.

Entretanto existe uma considerável diferença entre a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a ação. Essa última é percebida quando o professor pratica uma determinada ação e constata que pode haver readequações. A reflexão acontece posterior à ação, possibilitando ao profissional, novas alternativas para futuras práticas. Perrenoud (2002) fala de uma reflexão distante do calor da ação que serve para pensar no que aconteceu nas estratégias bem sucedidas, ou não, além de possibilitar continuar, retomar e enfrentar problemas futuros. Esse autor diz ainda que essa reflexão pode ser retrospectiva e prospectiva.

De forma equivalente à *reflexão-na-ação* de Schön, Perrenoud (2002) prevê a existência de uma reflexão durante o calor da ação pedagógica. Nesse sentido, o professor em formação deve ser estimulado a pensar sobre suas ações em sala de aula. Em contrapartida existem situações específicas para as quais o

¹ Pesquisa realizada na Universidade de Fortaleza: “O ‘saber-fazer competente’ dos professores para além do olhar da escola ou da prática docente: saberes revelados no cotidiano escolar”. Professora coordenadora: Regina Barros Leal. Professoras orientadoras: Mônica Mota Tassigny, Grace Troccoll, Josenilde Costa. Orientandas: alunas da disciplina de Práticas de Ensino e Didática.

profissional somente estará preparado a partir de sua experiência prática. Para tanto o docente deve ser formado para a *prática reflexiva*.

Para haver prática reflexiva, é preciso evoluir de uma reflexão ocasional, proporcionada somente por “situações-problemas”, a uma reflexão habitual ou permanente, ou seja, aquela que será feita durante todo trabalho do profissional, desde sua formação, passando por suas primeiras experiências em sala de aula, até sua atividade “madura”. Segundo Perrenoud (2002):

Essa reflexão constrói novos conhecimentos, os quais, com certeza, são reinvestidos na ação. Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. Ele ingressa em um ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza sua própria prática, seja consigo mesmo, seja com uma equipe pedagógica. (p. 44)

Assim, é necessário que as instituições de ensino revejam constantemente seus projetos pedagógicos, objetivando formar profissionais que estejam preparados para lidar com o novo, ou seja, com os avanços tecnológicos e com a heterogeneidade cada vez maior das comunidades de ensino, o que implica, certamente, novas competências e habilidades.

Desse modo, passa-se a privilegiar uma formação na qual o professor apresente múltiplas habilidades e uma constante adaptabilidade às mudanças. Hoje, já não há mais lugar para a capacitação centrada em uma única especialidade, pois a sociedade atual sofre contínuas mudanças, as quais exigem do professor constante aperfeiçoamento e desenvolvimento, implicando uma atualização permanente, com participações em congressos, cursos de aperfeiçoamento, pós-graduação entre outras atividades capazes de contribuir para o seu crescimento e aprimoramento profissional e, também, para formar-se como um professor reflexivo.

Além disso, é importante que o professor não seja um mero transmissor de conhecimentos, mas, acima de tudo, um pesquisador que busca, segundo Leffa (2006, p. 43), “conhecer o conteúdo daquilo que ensina; deve também possuir uma metodologia adequada para transpor esse conteúdo para o aluno e, finalmente, deve ter determinados traços de personalidade para facilitar todo esse processo de aprendizagem”.

Leffa cita várias habilidades já constatadas por outros estudiosos que o professor de LE deve ter, tais como: a capacidade de criar estratégias para que os alunos se motivem, de produzir material de ensino de acordo com o nível dos estudantes e de cativá-los. Também há traços de personalidade que são desejáveis no professor de línguas. Acredito que a criatividade, da qual já falei brevemente em momento anterior, seja um desses principais fatores.

Em uma sala de aula, penso competir ao professor a definição dos recursos mais apropriados para cada espaço em que atua. Assim, ele deve usar sua imaginação, técnica, intuição e conhecimento prévio para explorar de forma criativa e divertida os recursos existentes. Com o avanço da tecnologia, esse universo fica ainda mais amplo.

Quando penso em um profissional de LE sempre lembro d'*As Mil e Uma Noites*, obra clássica da literatura oriental. Essa é a história de um rei da Pérsia, que, após ser vitimado pela infidelidade de sua mulher, mandou matá-la e resolve passar cada noite com uma mulher diferente, que mandava degolar na manhã seguinte. A filha do vizir, encarregado de levar as moças, oferece-se como esposa do rei, garantindo haver uma forma de escapar à morte.

Sherazade, após um primeiro encontro com o rei, principia a contar a extraordinária "História do Mercador e do Efreem", mas, antes que a manhã rompa, ela para seu relato, deixando um clima de suspense, só dando continuidade à narrativa na manhã seguinte. Assim, Sherazade conseguiu sobreviver, graças à sua criatividade e à curiosidade do rei. Ao fim do conto, ela já havia tido três filhos e, na milésima primeira noite, pede ao rei que a poupe, por amor às crianças. O rei finalmente responde que lhe perdoa, sobretudo por sua dignidade.

O mestre deve ter criatividade para fazer florescer nos seus alunos o desejo de construir o próprio conhecimento, de modo a tornarem-se cidadãos críticos e reflexivos. É indispensável ao professor de língua estrangeira incentivar a criatividade dos alunos que estão ao seu redor, a fim de motivá-los e entusiasamá-los, para, conseqüentemente, descobrir talentos.

Leffa (2006, p. 47) alerta, parafraseando a poetisa norte-americana Emily Dickinson, que: "Para ser criativo na sala de aula o professor precisa de alunos e de uma lousa, mas se não tiver uma lousa, bastam os alunos".

Retomando a teoria de Schön, devo dizer que a criatividade é um dos principais fatores para o que ele chama de "talento profissional artístico", qualidade

necessária ao professor reflexivo. Esse professor deve ser capaz de transformar a atividade, bem como as ações e operações nela envolvidas, a fim de que haja uma maior efetividade no processo de ensino/aprendizagem.

No capítulo seguinte, traçarei os procedimentos metodológicos que permitem analisar de forma significativa a atuação docente e discente em três comunidades de ensino, com base nos paradigmas teóricos anteriormente descritos.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa constitui uma investigação acerca das concepções de professor ideal de Língua Estrangeira em três comunidades de ensino/aprendizagem. Assim, optei por tomar como objeto deste trabalho as concepções do professor adequado – partindo da opinião de alunos e professores – para atuar em cursos pré-vestibulares, de idiomas e de graduação – estes últimos em disciplinas de LE instrumental –, adotando uma abordagem qualitativa de coleta e análise de dados.

Minha escolha por essas três comunidades especificamente se deve ao fato de eu atuar nesses três espaços em que se dá o processo de ensino/aprendizagem de LE. Foi desse modo que surgiu o interesse em investigar as diversas formas através das quais o idioma deve ser apresentado aos alunos de cursos diferentes. Senti a necessidade de adaptar constantemente minha prática, não somente com relação à inovação de métodos, mas, principalmente, com o fato de ter que lidar com alunos que demandavam distintas maneiras de aprender língua estrangeira.

Dessa maneira, tratarei, num primeiro momento, de descrever os aspectos relevantes para o ensino de LE em um curso pré-vestibular, com suas demandas específicas, partindo do pressuposto de que o interesse – mesmo que inconsciente – é um aprendizado voltado para textos escritos, com ênfase na leitura. Além disso, há outras características dessa comunidade que devem ser levadas em conta no momento de escolher e utilizar determinadas abordagens e técnicas em detrimento de outras, tais como o grande número de alunos em sala de aula – entre 100 a 150 –, a carga horária reduzida – geralmente uma hora/aula semanal –, a heterogeneidade dos alunos, oriundos de diferentes comunidades de Ensino Médio – escolas privadas, escolas públicas, ensino de jovens e adultos, não esquecendo aqueles que resolveram retomar seus estudos após um longo período.

Já no curso de idiomas, o interesse dos alunos é voltado principalmente para a competência oral, mesmo sendo trabalhadas igualmente todas as habilidades. Outros aspectos são também relevantes; o número de alunos, por exemplo, é geralmente reduzido. As turmas têm no máximo oito alunos, visando a uma maior participação de todos. A carga horária é maior – geralmente três

horas/aula semanais. As turmas tendem a ser mais homogêneas, pois os alunos são agrupados por níveis, o que não acontece no curso pré-vestibular. Os alunos, em um curso de idiomas, visam a desenvolver não somente as quatro habilidades da língua – escrita, leitura, fala e compreensão auditiva –, mas também aproximar-se da identidade cultural dos países que falam a língua-alvo.

Na graduação – especificamente em disciplinas de LE instrumental para um curso de Administração de empresas com ênfase em Comércio exterior –, o enfoque é a leitura e a habilidade escrita. O interesse é voltado para o futuro mercado de trabalho em que serão necessárias noções de LE. Além disso, nessa turma específica, existia um grande número de alunos que trabalhavam no porto de Rio Grande e estavam permanentemente em contato com nativos do espanhol. Esse aprendizado tinha um efeito imediato na sua vida diária. O aprendizado da LE é voltado para uma área do conhecimento específica. Por vezes, essas turmas exigiam do professor conhecimentos relativos à área do Comércio exterior, exigindo estratégias diversas.

Essas diferenças implicadas no ensino de LE em cada comunidade a ser analisada exigem do professor habilidades específicas, de modo que ele vai precisar adequar-se a cada espaço de ensino/aprendizagem, respondendo à demanda de cada um.

Para realizar tal estudo, realizei, em uma primeira etapa, um levantamento bibliográfico, em que foram utilizadas várias fontes, tais como livros especializados, artigos acadêmicos e dissertações de mestrado, viabilizando, assim, a sustentação teórica do trabalho. Assim, os dados serão analisados à luz, como já disse, da Teoria da Atividade e do Profissional Reflexivo, pois esses paradigmas teóricos são, a meu ver, capazes de dar conta do processo de ensino/aprendizagem no que concerne à imagem do professor ideal feita por professores e alunos no âmbito de cada comunidade a ser analisada.

Minha pesquisa visou analisar as abordagens pensadas como ideais a serem utilizadas na prática em sala de aula de LE nas diferentes comunidades de ensino, analisando o perfil e as experiências cotidianas dos docentes, assim como os métodos usados para motivar os alunos. Para realizar essa análise, foram coletados depoimentos de professores e alunos de LE nas três comunidades envolvidas no estudo.

O estudo de caso, seguindo os princípios das abordagens qualitativas, mostrou-se adequado para esse estudo e a pesquisa se constitui como estudo interpretativo de dados, sem visar a uma prescrição de métodos e abordagens a serem utilizados na sala de aula de LE.

André (2005) associa o estudo de caso à capacidade de retratar o real, levando em conta a sua complexidade e sua dinâmica natural, possibilitando ao leitor confirmar, contestar ou continuar a investigação, a partir dos dados levantados e analisados. Dessa maneira, como professora de LE nas três comunidades estudadas, pude, além de coletar os depoimentos de alunos e de colegas, ser ao mesmo tempo docente e pesquisadora, analisar a relação das opiniões sobre o professor ideal e o que acontece realmente na sala de aula. Assim, as análises dos depoimentos levam também em conta os saberes experienciais como professora nas três comunidades. Vejo meu trabalho como um estudo de caso. Apesar de analisar três comunidades, o que não é comum nessa modalidade de pesquisa qualitativa, os dados acerca da rotina em sala de aula são extensos e coletados de maneira natural, já que não há um pesquisador estranho ao meio que se insere, por tempo determinado, nos referidos espaços de ensino/aprendizagem, causando uma certa modificação no meio.

Desse modo, considero que a investigação sobre o contexto no ensino/aprendizagem de LE precisa dar conta das formas de apropriação das experiências profissionais dos envolvidos no processo educativo. Os saberes experienciais originam-se no trabalho diário e no conhecimento do meio profissional. São provenientes da experiência e são validados por ela e relacionam-se às funções dos professores e às demandas do aluno, sendo mobilizados na prática. Esse saber prático precisa ser adequado, portanto, à realização das funções e aos problemas das situações específicas de trabalho. Com isso, embora tenha coletado depoimentos de colegas, agi como professora e pesquisadora na minha própria sala de aula durante o período de coleta de dados.

Um dos fatores que torna o estudo de caso exemplar é essa exaustiva coleta de evidências relevantes (YIN, 2001), sendo que as mesmas são obtidas em diferentes momentos e por meio de variadas fontes. Por objetivar compreender todo o comportamento do grupo, o estudo de caso não pode ser concebido segundo uma mentalidade única para testar proposições gerais. A observação dá acesso a uma ampla gama de dados inclusive os tipos de dados cuja existência o investigador

pode não ter previsto no momento em que começou a estudar e, portanto, é um método bem adequado aos propósitos do estudo de caso.

Assim, seu objetivo principal é entender o significado que os entrevistados atribuem a questões e situações em contexto que não estruturadas anteriormente a partir de suposições do pesquisador.

Entretanto, para André (2005), as generalizações nesse tipo de estudo realizam-se somente no âmbito do leitor – que fará associações e relações com outros fenômenos – e não busca estabelecer universais, mas oferecer subsídios para a realização de outros estudos. Não pretendo, portanto, universalizar o modo de funcionamento do processo de ensino/aprendizagem nas três comunidades, mas estudar os modos como ocorre nesses contextos, segundo a visão de alunos e professores inseridos na comunidade analisada.

A coleta dos dados ocorreu entre os anos de 2008 e 2009. Os depoimentos dos alunos foram solicitados durante as aulas que ministrava, sendo, assim, analisados concomitantemente à pesquisa sobre o processo *in loco*, ou seja, na sala de aula dos três espaços em que atuava. Já os depoimentos dos professores foram coletados também no ambiente de trabalho, mas não enquanto atuavam, através de conversas informais e discussões durante os encontros na sala dos professores. Após, pedia que eles fizessem um texto escrito. Entretanto, tanto os depoimentos dos alunos quanto os dos professores eram estimulados pela mesma questão: “Qual é o perfil ideal do professor de Língua Estrangeira no contexto no qual estás inserido?”

Embora a questão fosse a mesma, possibilitou respostas de naturezas diferentes, devido às vivências de cada um e ao fato de ser uma pergunta aberta, ou seja, sem a possibilidade de respostas objetivas do tipo “sim/não”. Esse tipo de pergunta é adequado à pesquisa qualitativa, pois não impõe muitas restrições ao sujeito.

Young (*apud* GIL, 1991) define que estudo de caso é “um conjunto de dados que descrevem uma fase ou a totalidade do processo social de uma unidade, em suas várias relações internas e suas fixações culturais”. Assim, o estudo de caso apresenta uma série de vantagens, como: estimular o pesquisador à busca de novas descobertas; enfatizar a consideração da totalidade e à simplicidade dos procedimentos. Torna-se, portanto, o método de pesquisa mais adequado à essa situação.

Gil (1991, p. 168) destaca que:

É claro que o estudo de caso também apresenta limitações. A mais grave refere-se à dificuldade de generalização dos resultados obtidos. Pode ocorrer que a unidade escolhida para investigação seja bastante anormal em relação às muitas de sua espécie.

No entanto, a abordagem descritivo-qualitativa é considerada propícia para capturar o fenômeno estudado, visto que busca observar os fenômenos, procurando descrevê-los sem interferir ou manipular a realidade. A impossibilidade de generalização é uma característica que se alia a esse fato, pois o estudo de caso é propício a situações concretas, enquanto a generalização requer, de certo modo, uma abstração.

Assim, o estudo de caso é adequado a situações em que é necessário refletir sobre as práticas que vêm acontecendo em um dado contexto. Roesch (1999, p.155) relata que:

[...] a pesquisa qualitativa é apropriada para a avaliação formativa, quando se trata de melhorar a efetividade de um programa, ou plano, ou mesmo quando é o caso de proposição de planos, ou seja, quando se trata de selecionar metas de um programa e construir uma intervenção, mas não é adequada para avaliar resultados de programas ou planos.

Isso permite dar conta da adaptabilidade necessária do professor em relação aos diferentes contextos de ensino/aprendizagem. Esse método permite avaliar um determinado “modo de ensinar” e até que ponto um dado plano é adequado para espaços diferentes. Essa atividade de pesquisa *in loco* permite, ainda, uma intervenção direta. Nesse caso, a minha, como professora e pesquisadora, refletindo não somente sobre o perfil ideal, mas também sobre a minha prática docente, adaptando-me a diferentes contextos. Entretanto, após completar a análise, o observador enfrenta o complicado problema de como apresentar suas conclusões e suas respectivas evidências.

Segundo Becker (1997), é comum surgirem questionamentos a respeito da credibilidade de tais análises; é, até mesmo, justificável que os leitores de relatórios de pesquisa qualitativa não consigam estabelecer conclusões sobre as evidências que foram avaliadas. Portanto, a fim de garantir credibilidade, procurei garantir uma visão mais ampla e imparcial dos depoimentos coletados e uma

neutralidade na condução das análises em relação ao significado das descobertas e conclusões.

Os dados foram submetidos a uma análise descritivo-qualitativa. Como relata Becker (1997), os procedimentos qualitativos têm como objetivo: descrever a complexidade de determinado problema; analisar a interação das categorias analisadas; compreender e classificar processos dinâmicos vividos pelos grupos sociais; possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos e das organizações.

Finalmente, cabe ressaltar, conforme indica Godoy (1995), que a análise esteve presente durante os vários estágios da pesquisa, a fim de proporcionar o confronto dos dados com as questões e proposições orientadoras do estudo.

Com base nos procedimentos metodológicos que adotei nesta pesquisa, farei, no próximo capítulo, a análise dos dados nos contextos descritos e, para isso, darei uma explanação histórica a respeito de cada um deles.

4 COMUNIDADES

Para esta investigação, achei pertinente relatar parte de minha experiência profissional em diferentes contextos educacionais, visto que existem poucos trabalhos desenvolvidos a respeito do ensino/aprendizagem de LE que abranjam os três espaços analisados aqui: (1) Cursos Pré-vestibulares; (2) Cursos de Idiomas e (3) Cursos de Língua Estrangeira Instrumental em nível de Graduação.

Este capítulo trata de características específicas de cada um desses espaços, seguidas de análises de depoimentos de professores e alunos que exercem algum tipo de atividade em cada um desses ambientes de ensino de LE.

4.1 HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO PAÍS

Antes de analisar as comunidades específicas com as quais trabalharei, acredito ser necessário traçar um panorama da evolução do ensino de línguas estrangeiras no país. Conhecer essa história é importante para qualquer trabalho que trate do assunto, pois é impossível falar em ensino de LE sem considerar sua evolução na linha do tempo. Dessa forma, farei uma breve explanação sobre essa trajetória tal como aconteceu no Brasil.

O contato direto com estrangeiros impulsionou o ensino de línguas estrangeiras. Sejam quais forem as razões - econômicas, diplomáticas, sociais, comerciais ou militares -, a necessidade de entrar em contato com falantes de outro idioma é muito antiga.

No Brasil, antes da colonização, várias línguas indígenas eram faladas, mas com a chegada dos portugueses, a língua portuguesa começou a ser ensinada pelos jesuítas, caracterizando o início do ensino de uma língua estrangeira no país. Já nesse momento, na educação formal, foi introduzido também o ensino das línguas clássicas, quais sejam, o grego e o latim. Mais tarde, em 1750, a língua portuguesa foi institucionalizada como língua oficial.

Foi somente na época do Império que outras línguas foram introduzidas no ensino. As línguas modernas passaram a ser ensinadas nos colégios brasileiros a partir da vinda da Família Real e, posteriormente, com a criação do Colégio Dom Pedro II, em 1837. Durante o Império houve, portanto, uma ascensão no ensino de

LE no país. No entanto, também houve problemas nesse período: a falta de metodologia para o ensino de línguas modernas e alguns problemas de cunho administrativo (LEFFA, 1999). Começou, então, um período de decadência na área. A escola secundária e, conseqüentemente, a língua estrangeira passou gradativamente a perder seu prestígio.

Durante o período da República, a carga horária de aprendizagem de línguas sofreu uma drástica redução. O número de línguas ensinadas também caiu. Antes, eram oferecidas em torno de seis línguas aos alunos de escolas secundárias, passando-se, então, a oferecer apenas inglês e alemão, sendo que os estudantes deveriam escolher apenas um dos idiomas (LEFFA, 1999).

Em 1931, aconteceu a reforma de Francisco de Campos, a fim de que se reerguesse o ensino secundário. Quanto ao ensino de LE, essa reforma introduziu reformas no que concerne ao conteúdo e no que concerne à metodologia. Foi nesse momento que o método direto – ensino da língua através da própria língua – foi introduzido na educação secundária. Também se passou a considerar a importância de desenvolver as quatro habilidades: auditiva oral e escrita. Já a reforma de Capanema (1942) também dava ênfase ao método direto, focando o ensino em conhecimentos práticos e na leitura (LEFFA, 1999). Essa época é considerada o ápice do ensino de LE no Brasil.

Segundo Leffa (1999), a Lei de Diretrizes e Bases para a educação de 1961 diminuiu significativamente a carga horária de LE. Com a LDB 1971, a LE passa a ser disciplina optativa, segundo as condições de cada instituição de ensino. EM 1996 foi publicada uma nova LDB, na qual é colocada a necessidade de ensinar-se ao menos uma LE. Nesse momento, abandona-se a idéia de utilização de apenas um método de ensino, concentrando-se na pluralidade. Ainda segundo Leffa (1999), nesse momento são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais sugerem uma abordagem sócio-interacional, enfatizando-se a leitura.

Essa ênfase na leitura recebe muitas críticas devido à impossibilidade de o aluno poder desenvolver as quatro habilidades da língua estrangeira, deslocando os interessados em falar outras línguas para os cursos particulares de línguas.

A seguir, apresento uma breve cronologia do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, a fim de sistematizar o que já foi exposto:

1500 - Com a chegada dos colonizadores, a Língua Portuguesa começou a ser ensinada aos índios, informalmente, pelos jesuítas. Posteriormente, foi considerada a primeira língua estrangeira falada em território brasileiro. 1750 - Com a expulsão dos jesuítas e a proibição do ensino e do uso do tupi, o português virou língua oficial. Os objetivos eram enfraquecer o poder da Igreja Católica e organizar a escola para servir aos interesses do Estado.

1759 - O alvará de 28 de julho determinou a instituição de aulas de Gramática Latina e Grega, que continuaram como disciplinas dominantes na formação dos alunos, e eram ministradas nos moldes jesuítas.

1808 - Durante o período colonial, a língua francesa era ministrada somente nas escolas militares. Com a chegada da família real, esse idioma e o inglês foram introduzidos, oficialmente, no currículo.

1889 - Depois da Proclamação da República, as línguas inglesa e alemã passaram a ser opcionais nos currículos escolares. Somente no fim do século XIX elas se tornaram obrigatórias em algumas séries.

1942 - Na Reforma Capanema, durante o governo de Getúlio Vargas (1882-1954), Latim, Francês e Inglês eram matérias presentes no antigo Ginásio. Já no Colegial, as duas primeiras continuavam, mas o Espanhol substituiu o Latim.

1945 - Lançamento do *Manual de Espanhol*, de Idel Becker (1910-1994) que, por muito tempo, foi a única referência didática do ensino do idioma. Idel, argentino naturalizado brasileiro, tornou-se um dos pioneiros das pesquisas na área.

1961 - A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) retira a obrigatoriedade do ensino de Língua Estrangeira no Colegial e deixa a cargo dos estados a opção pela inclusão nos currículos das últimas quatro séries do Ginásio.

1970 - Na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, é criado o primeiro programa de pós-graduação em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas no país, tendo como um dos idealizadores Maria Antonieta Alba Celani.

1976 - Com a Resolução 58/76 do Ministério da Educação, há um resgate parcial do ensino de Língua Estrangeira Moderna nas escolas. É decretada a obrigatoriedade para o Colegial, e não para o Ginásio.

1977 - O professor José Carlos Paes de Almeida Filho, hoje professor da Universidade de Brasília, é o primeiro brasileiro a defender uma dissertação de mestrado com foco na abordagem comunicativa para o ensino de um idioma.

1978 - Evento realizado na Universidade Federal de Santa Catarina foi pioneiro no Brasil em combater as idéias estruturalistas do método audiolingual, funcionando como semente do movimento comunicativista.

1996 - Publicação da Lei de Diretrizes e Bases que tornou o ensino de Línguas obrigatório a partir da 5ª série. No Ensino Médio, seriam incluídas uma língua estrangeira moderna, escolhida pela comunidade, e uma segunda opcional.

1998 - A publicação dos PCNs de 5ª a 8ª séries listou os objetivos da disciplina. Com base no princípio da transversalidade, o documento sugere uma abordagem sócio-interacionista para o ensino de Língua Estrangeira.

2000 - Na edição dos PCNs voltados ao Ensino Médio, a Língua Estrangeira assumiu a função de um veículo de acesso ao conhecimento para levar o aluno a comunicar-se. A medida será implantada em cinco anos, de acordo com a peculiaridade de cada região

2005 - A Lei nº 11.161 institui a obrigatoriedade do ensino de Espanhol. Conselhos Estaduais devem elaborar normas para que a medida seja implantada em cinco anos, de acordo com a peculiaridade de cada região.

2007 - Foram desenvolvidas novas orientações ao Ensino Médio na publicação PCN, com sugestões de procedimentos pedagógicos adequados

às transformações sociais e culturais do mundo contemporâneo² (BORGES, 2009).

Esse panorama da evolução do ensino de LE no Brasil é de fundamental importância para as análises que apresento a seguir, de modo que, penso, não se pode compreender o processo de ensino/aprendizagem tal como é realizado nas três comunidades a serem analisadas sem que se conheça a história que o precede.

4.2 CURSO PRÉ-VESTIBULAR

Escolhi analisar a comunidade de cursos pré-vestibulares por vários motivos: (1) por já atuar nesse âmbito há mais de dez anos; (2) por essa comunidade de ensino possuir certas peculiaridades que exigem dos professores aptidões específicas; e (3) principalmente por esse espaço não ser objeto de reflexões durante um curso de graduação, nesse caso, de formação de professores de línguas.

Quando comecei a dar aulas em um curso pré-vestibular utilizava a mesma metodologia com a qual eu já estava familiarizada, proveniente de minhas aulas em cursos de idiomas. Logo percebi que os interesses dos alunos do “cursinho” não eram os mesmos dos estudantes do curso de idiomas. Refletindo sobre a transposição dessa metodologia a um outro ambiente de ensino/aprendizagem, percebi a necessidade de adaptar minhas práticas ao novo espaço.

A atuação de um professor de LE em um curso pré-vestibular exige uma dinâmica peculiar devido ao fato de o aluno dessa comunidade ter um objetivo diferenciado: obter sucesso em uma prova específica para ingresso em um determinado curso universitário. De certa forma, isso facilita o trabalho do professor em sala de aula, pois esse aluno tem consciência da necessidade de aproveitar todo o conhecimento a ser construído em um curto espaço de tempo.

Cabe ao professor valer-se de aptidões específicas para transformar sua sala de aula em um ambiente adequado a fim de que o conhecimento seja transmitido de forma prazerosa e ao mesmo tempo dinâmica. Essas aptidões

² BORGES, Lúcio Machado. Revista Nova Escola. Disponível em www.unb.br/II/let/helb Acesso em: 20 abr. 2009.

tendem a ir ao encontro de um grande número de alunos oriundo de diferentes classes e de diferentes instituições de ensino – privadas ou públicas. Além disso, esses alunos possuem uma grande carga horária de estudos – seja porque ainda não terminaram o Ensino Médio, porque estudam para o vestibular também individualmente em casa, ou porque trabalham.

Entre essas aptidões posso destacar a partir da minha experiência: (1) a capacidade de lidar com um grupo grande e heterogêneo; (2) elaborar um material didático apropriado para suprir essa necessidade e (3) valer-se de sua criatividade, estabelecendo um ambiente lúdico para, assim, proporcionar ao aluno uma situação de aprendizagem de forma descontraída e prazerosa, demonstrando um *talento artístico profissional* (SCHÖN, 1987, 1995, 1998 e 2000).

Entretanto, os cursos de graduação em Letras não preparam os futuros profissionais para atuar em um espaço dessa natureza. A graduação oferece estágios apenas em turmas de Ensino Fundamental e Médio, especificamente em escolas públicas, constituindo essas apenas um dos tipos de espaços em que o futuro professor poderá atuar. Assim, o profissional de ensino não tem conhecimento formal acerca do processo de ensino/aprendizagem em um pré-vestibular. Portanto, penso ser necessário refletir a respeito do funcionamento educativo nesse espaço.

Na presente seção, farei, primeiramente, um breve histórico das formas de ingresso em uma universidade tal como ocorre no Brasil, o que será útil para entendermos as funções do curso pré-vestibular. Após, farei as análises de depoimentos de professores e alunos desse âmbito de ensino/aprendizagem.

4.2.1 A história do vestibular

A educação é dever do Estado e um direito do cidadão. Entretanto, não é o que se verifica no Brasil. Grande parte da população nacional não consegue terminar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Os poucos que o conseguem precisam, ainda, ser aprovados em um processo seletivo para terem o direito de ingressar em uma universidade.

Esse processo seletivo conhecido atualmente como *exame vestibular*, passou a ser usado a partir de 1915, apesar de já existirem exame de admissão antes disso. O adjetivo *vestibular* refere-se ao substantivo da língua portuguesa

vestíbulo, que significa ante-sala, ou seja, seria o momento anterior ao ingresso em uma universidade. Desde então, esse exame tem sido bastante usado.

O exame de admissão, apesar de ainda não ser chamado de vestibular, passou a ser obrigatório por lei, no Brasil, a partir de 1911. Naquela época, as faculdades realizavam os testes em duas etapas. A primeira era escrita e dissertativa e a segunda era oral. Esse foi o formato usado até meados dos anos 1960, quando surgiram as questões de múltipla escolha. O curso de Medicina da Universidade de São Paulo (USP) foi o primeiro a utilizar tal sistema. Mais tarde, o número de candidatos continuava a crescer rapidamente, fazendo com que surgisse a necessidade de realizar testes com questões de mais fácil correção.

Em 1964, foi criada a Fundação Carlos Chagas, que tinha a função específica de elaborar as provas de vestibular das universidades públicas. Era utilizado o sistema de nota mínima, o que acabou aprovando muito mais candidatos do que o número de vagas ofertados pelas universidades. Surgiu, assim, um problema para o governo, que se viu obrigado a encontrar uma solução, criando a Lei 5.540/68. Instituiu-se, assim, o sistema classificatório com corte por nota máxima. No entanto, ainda existiam mais candidatos do que vagas em universidades públicas. Porém, na expectativa de aliviar esse problema, o Ministério da Educação autorizou a abertura de um grande número de faculdades privadas.

Em 1996, o governo decretou a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, a qual estabelece que o sistema federal de ensino compreende as instituições mantidas pela União, as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação. A lei permite que cada entidade escolha o seu próprio sistema de ingresso.

Como já disse, o exame para ingresso nas universidades tornou-se obrigatório a partir de 1911. Entretanto, ele já existia antes. Pela cronologia a seguir, pode-se ver a evolução de tal exame:

1808 – Foram instituídos os exames preparatórios para os cursos superiores brasileiros. No entanto, o ingresso em uma universidade passou a ser privilégio de alunos advindos de colégios de elite.

1911 – Foi criada uma lei que torna obrigatório o exame de admissão.

1915 – Foi adotada a nomenclatura *exame vestibular*, conforme o decreto n. 11.530.

1964 – Foi criada, em São Paulo, a Fundação Carlos Chagas, que tinha o objetivo de realizar as provas de seleção dos candidatos a vagas nas universidades. Passaram a ser utilizadas, nos exames vestibulares, questões de múltipla escolha, processadas em computadores, o que facilitou a correção das provas.

1968 – Os candidatos aprovados com média mínima que ficavam sem vagas iniciaram um movimento a fim de solucionar o problema. Então, foi criada a Lei n. 5.540/68, instituindo-se o sistema classificatório por nota máxima.

1970 – Foi instaurada a Comissão Nacional do Vestibular Unificado, a fim de organizar o processo seletivo no país.

1976 – A Universidade de São Paulo unificou o seu exame vestibular, com a criação da FUVEST – Fundação Vestibular. Essa nova prova foi implementada no ano seguinte e foi utilizada também em duas outras instituições estaduais, a Unicamp e a Unesp.

1994 – A primeira fase do vestibular da Fuvest tornou-se eliminatória.

1996 – Foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases, segundo a qual cada universidade poderia adotar diferentes critérios de avaliação para o ingresso ao ensino superior.³

2009 – O Ministério da Educação apresenta uma proposta de reformulação do ENEM. Essa proposta visa a uma futura unificação do processo seletivo nas universidades públicas federais que aderirem à proposta.

Como disse no cronograma, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 deu plenos poderes às instituições de ensino superior para instituírem seus próprios critérios e métodos de avaliação. Assim, além do vestibular tradicional, conhecido por todos, existem inúmeras outras formas de avaliação. A seguir, listo alguns desses processos seletivos.

4.2.1.1 Vestibular tradicional

O vestibular tradicional consiste, na maioria das universidades, em uma prova com questões de múltipla escolha referente às diversas áreas do conhecimento e de uma redação a ser desenvolvida pelo candidato a partir de uma determinada proposta.

³ Essas informações estão disponíveis em: <<http://pessoas.hsw.uol.com.br/vestibular1.htm>> Acesso em: 25 mar. 2009.

4.2.1.2 Análise do histórico escolar e currículo

Nesse tipo de seleção, a classificação é feita pela média aritmética – geralmente simples – de todas as notas obtidas pelo candidato no Ensino Médio. Cursos de idioma, informática e outros, podem significar pontos extras para os candidatos. Esse tipo de avaliação não é muito comum.

4.2.1.3 Avaliação seriada

Para participar desse tipo de avaliação, o aluno deve inscrever-se logo no 1º ano do Ensino Médio. São realizadas três provas, uma ao final de cada ano. Cada prova é composta por questões relativas a assuntos estudados durante o ano em questão. Após o término da terceira prova, obtém-se a média final. O aluno também pode optar por prestar o vestibular tradicional e, depois disso, escolher a sua melhor nota para concorrer a uma vaga na instituição. A grande vantagem desse sistema é que o aluno pode melhorar sua nota ano a ano.

4.2.1.4 Habilidade específica

Trata-se da avaliação de noções práticas e teóricas sobre a área do curso que o candidato pretende cursar. Alguns cursos como Arquitetura, Artes Cênicas, Artes Plásticas e Música podem ter provas de habilidade específica.

4.2.1.5 Aptidão física

Normalmente, são testes que verificam se o candidato possui resistência e está apto para realizar todas as atividades do curso. O curso de Educação Física pode utilizar esse tipo de avaliação para selecionar os candidatos.

4.2.1.6 ProUni

O Programa Universidade para Todos – ProUni – é um programa do Governo Federal criado no ano de 2004, que passou a vigorar em 2005, com a finalidade de possibilitar o ingresso em universidades privadas aos alunos de baixa renda, egressos de Ensino Médio em escolas públicas ou na condição de bolsistas integrais em escolas privadas.

A seleção dos alunos é feita a partir da nota obtida na prova do Enem. Os alunos com melhores notas são contemplados com bolsas de estudos parciais ou integrais, o que depende da renda familiar. Assim, os estudantes que alcançam as melhores notas no exame possuem maiores chances de escolher o curso e a instituição de ensino em que estudarão.

4.2.1.7 Enem

Os estudantes que estão terminando ou que já concluíram o Ensino Médio podem fazer a prova do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. Esse exame, até o ano de 2008 era opcional, porém, muitas instituições utilizavam as notas dos alunos no vestibular tradicional. Algumas instituições destinavam parte de suas vagas para candidatos que tivessem prestado o Enem. Outras estipulavam uma média que o estudante deveria atingir no Enem para que pudessem usar sua nota como forma de ingresso. Outras ainda utilizavam a combinação da nota do Enem com a nota no vestibular.

A partir do ano de 2009, foram propostas mudanças no Enem. Algumas universidades não farão a prova de vestibular e serão selecionados conforme suas notas no Enem. A portaria 109/2009 do Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira – INEP – propôs essas modificações. Conforme essa portaria, as universidades poderão usar o Enem de várias formas: (1) como fase única, em um sistema unificado de seleção; (2) juntamente com a prova de vestibular da instituição, funcionando como uma fase apenas; (3) combinado com a seleção própria à universidade, contribuindo para a nota final do aluno; e (4) como única fase, visando preencher as vagas remanescentes do vestibular.

Considerando as várias formas de avaliação, acredito ser possível ver a complexidade das atividades desenvolvidas em um curso pré-vestibular. O envolvimento do professor com essa realidade que os alunos estão prestes a viver é inevitável. Angústias, dúvidas e anseios são divididos com o professor, o qual acaba fazendo um duplo papel: o de mediador entre os estudantes e o conhecimento e o de uma espécie de “psicólogo” e amigo, pois ajuda a resolver os conflitos relativos à escolha da profissão, comuns principalmente naqueles que são mais jovens. Esse duplo papel será importante também na construção do perfil do professor de pré-vestibular, o que poderá ser visto mais detidamente na seção que segue.

4.2.3. Análise dos depoimentos de professores e alunos de curso pré-vestibular

Um curso preparatório para o vestibular (popularmente conhecido como cursinho ou curso pré-vestibular) é um curso oferecido aos estudantes brasileiros que concluíram o Ensino Médio – ou estão em vias de concluir – e encontram-se aptos a prestar o concurso vestibular ou, ainda, por qualquer indivíduo que deseja retomar os estudos e submeter-se a tal prova. Esse curso tem o objetivo de oportunizar ao estudante uma revisão do conteúdo aprendido ao longo da vida escolar para que, preparado, possa ser classificado nos, tradicionalmente concorridos, exames vestibulares.

Comecei a dar aulas em cursos pré-vestibulares no ano de 1998, quando, ainda, cursava o último semestre da graduação em Letras – Espanhol. Nessa época, a disciplina de Língua Espanhola estava entrando em seu apogeu no ensino brasileiro, pois, havia pouco, fora criado o Mercado Comum da América do Sul (1995) – MERCOSUL. Minha experiência até o momento era como professora de Língua Inglesa de Ensino Fundamental e Médio, em uma escola particular.

Logo, apresentou-se o primeiro grande desafio: a elaboração do material didático. A apostila era direcionada aos conteúdos pertinentes aos vestibulares das universidades da região. Esse material costumava ser elaborado pelos professores, sendo composto, geralmente, por quatro livros, para os cursos de intensivo, e oito, para os de extensivo, além de um livro de revisão.

Como fazer um material didático direcionado a uma prova de LE em um processo seletivo de vestibular? Quem são os alunos desses cursos preparatórios e quais as metodologias a serem adotadas para motivá-los? Qual deve ser o perfil do professor que deseja trabalhar nesse espaço?

Para elaborar minha primeira apostila, usei como modelo provas de Língua Espanhola dos últimos dois anos anteriores das universidades da região sul. Utilizei textos literários, informativos, músicas e paródias elaboradas por mim. Além disso, fiz uso de textos atuais, como notícias retiradas de diferentes fontes. Essas escolhas embasaram-se nos conteúdos propostos para o vestibular pelas instituições promotoras. Sem dúvida, a escolha do material didático faz diferença em sala de aula, por ser ele um instrumento que serve de consulta, assim como, de motivação aos estudantes que, afinal, formam grupos heterogêneos, visto que são oriundos tanto do ensino público quanto do privado, além de serem das mais diversas faixas etárias.

A questão da motivação, já mencionada no capítulo teórico, é um fator de extrema importância no ensino/aprendizagem e toma contornos diferentes no contexto de cursos pré-vestibulares. Nesse tipo de comunidade, os professores tendem a preocupar-se bastante com isso, devido ao curto espaço de tempo que têm para desenvolver conteúdos que os alunos deveriam ter visto durante toda sua vida escolar. Nos depoimentos coletados, percebi certa recorrência da preocupação com elementos motivadores:

[...] é preciso motivar os alunos, que normalmente estão se sentindo pressionados e cansados com as cobranças e expectativas inerentes ao pré-vestibular. As aulas devem ser produtivas, mas também estimulantes, com o uso de músicas e muita disposição do professor, por exemplo. (B.T. Professora de Pré-vestibular)

No depoimento da professora B.T., pude ver uma reflexão acerca das demandas da comunidade na qual leciona. A professora, a partir do momento em que comenta a necessidade de motivar seus alunos, mostra que refletiu sobre sua prática em sala de aula, a fim de repensar estratégias para um melhor aproveitamento do aluno. Analogamente, o professor, em sua atividade docente, visando a um objetivo determinado, refletiu acerca dos instrumentos de mediação necessários para que o aluno tenha seu objetivo alcançado, através de elementos motivadores. Por isso, o professor deve repensar constantemente suas experiências

em sala de aula, adaptando-as de acordo com as necessidades específicas dos alunos:

O trabalho de reflexão torna-se ainda mais importante se levarmos em consideração o fato de que grande parte da responsabilidade dos professores está em auxiliar os aprendizes a superar suas dificuldades e restrições com relação à aprendizagem, possibilitando; assim, que estes se tornem aprendizes autônomos. (BARCELOS, 2006, p.150)

Assim, a atividade vai se transformar de acordo com dois parâmetros diferentes: (1) as demandas da comunidade de ensino/aprendizagem, ou seja, aquelas que são provenientes dos objetivos dos alunos, de suas características como grupo e da heterogeneidade inerente a qualquer meio social; e (2) a sensibilidade do professor em perceber as deficiências da comunidade, a disposição em sempre reconstruir e repensar suas práticas e a constante reflexão acerca de seu trabalho em relação ao aluno.

Ainda pensando na motivação, segundo minha experiência de doze anos em um curso pré-vestibular que está há mais de 20 anos no mercado, devo dizer que a atuação do professor em comunidades como essa deve se pautar em elementos como a criatividade e, como já disse antes, a reflexão. As demandas que sofremos nessas comunidades são advindas não somente de nossa prática em sala de aula, mas também da instituição que exige constantemente que o professor prepare material auxiliar das mais variadas naturezas. Exemplos disso são exercícios complementares, aulas de revisão, “plantões” – em que os professores ficam à disposição dos alunos a fim de sanar dúvidas –, provas simuladas, os chamados “aulões”, que consistem em atividades de natureza lúdica que comportem os conteúdos mais cobrados em provas vestibulares e, ao mesmo tempo, sejam capazes de proporcionar ao aluno um ambiente descontraído, a fim de que possam relaxar antes de uma prova tensa e cansativa.

Outro desafio que se apresenta nas comunidades pré-vestibulares é a escolha das estratégias didáticas a serem adotadas em salas de aula que são normalmente grandes, feitas em auditórios, com todo um aparato técnico que contém elementos como palco e microfones, a fim de que o professor seja visto e ouvido por todos, além do giz com cores fortes para chamar a atenção dos mais variados perfis constantes do grupo. Como professora nessa comunidade, adotei estratégias que considerava exemplares, conhecidas a partir de minha experiência

como aluna em curso pré-vestibular, renovando-as com freqüência, segundo as demandas dos alunos.

O conhecimento, aliado às características necessárias a um professor para atuar nessa comunidade específica, tais como criatividade, bom humor, versatilidade, carisma, respeito à diversidade política, religiosa e étnica, entre outras, bem como uma didática específica, que se adapte ao espaço de tempo reduzido, à grande quantidade de alunos em sala de aula e aos métodos e abordagens referentes ao ensino de LE, deve ser colocado em prática na sala de aula a fim de que o aluno possa ter espaço para desenvolver suas capacidades e resolver os problemas que surgem no decorrer da aprendizagem.

Um professor de curso pré-vestibular deve ter **conhecimento**, pensamento rápido, mas de nada adianta ser um especialista em sua área se ele/ela não tiver **carisma**. O aluno de pré-vestibular é muito crítico em relação à postura, à "atitude" do professor em sala de aula. Quem demonstrar acanhamento está perdido. Deve transmitir o conhecimento de forma lúdica, tornando-o interessante e divertido, mas sem ser excessivamente superficial [...]. A sala de pré-vestibular pode ser um ambiente hostil ou extremamente recompensador, dependendo da empatia que se forme entre professor e alunos já nas primeiras aulas. (J. A. E. Professor de Pré-vestibular)

O depoimento do professor J. A. E. denota a preocupação com a atitude do aluno em relação às atitudes do professor na sala de aula. Ainda, ressalta uma característica importante do aluno de pré-vestibular: o posicionamento crítico. Diferentemente do aluno de Ensino Médio, por exemplo, o aluno de cursinho está diretamente interessado no desenvolvimento da aprendizagem, pois vê claramente objetivo final de seus estudos: a aprovação no concurso vestibular. Esse ponto deve ser levado em conta pelo professor nas suas práticas, pois estas serão certamente diferentes nessa situação específica. Podemos ver que o professor J.A.E. reflete sobre esse aspecto e, conseqüentemente, reformula suas ações, com vistas à transformação da sua atividade docente.

Em relação à minha experiência, posso dizer que, desde meus primeiros anos como professora em cursos pré-vestibulares até hoje, trabalhei em uma constante adaptabilidade, aprendizado e crescimento como profissional e, também, como pessoa. A adaptabilidade ao contexto e, principalmente, em situações de conflito é necessária a qualquer professor em qualquer ambiente. Entretanto, essa

adaptabilidade é acentuada no pré-vestibular devido à grande heterogeneidade dos componentes de cada grupo inserido na comunidade.

Posso dar alguns exemplos de adaptabilidade que precisei desenvolver, partindo das minhas vivências em sala de aula de cursinho. Em minhas primeiras aulas, procurava falar o tempo todo em Língua Espanhola, já que minha experiência inicial com essa língua era em um centro de idiomas, o qual adotava uma metodologia comunicativa. Aos poucos, trocando idéias com outros professores de LE e com alunos de pré-vestibular, comecei a perceber que algo não estava funcionando para muitos destes, uma vez que o objetivo nesse espaço é a interpretação de textos, exigindo um maior desenvolvimento do trabalho com ênfase na leitura e não na comunicação oral. A partir desse momento, percebi a necessidade de fazer uma transposição da ênfase na oralidade para uma ênfase na leitura, visando assim compartilhar com os alunos um objetivo comum, de acordo com a Teoria da Atividade.

Segundo Moita Lopes (2002, p.130-150), o ensino de uma LE priorizando a leitura:

Centra-se na aprendizagem de uma habilidade que é útil para os aprendizes, que podem continuar aprendendo em seu próprio meio, o que fornece a possibilidade de aumentar seus limites conceituais, já que, através da leitura em uma LE, pode-se ser exposto a visões diferentes de mundo, de sua própria cultura e de si mesmos como ser humano (...) (LOPES, 2002, p.134)

Assim, o aluno que vai prestar exame vestibular precisa desenvolver sua capacidade de compreensão leitora, o que envolve, além de estratégias específicas para a leitura em LE, um conhecimento de mundo amplo, principalmente no que concerne à cultura. Aos poucos, descobri que a familiarização a essa realidade era uma questão de tempo. As vivências em sala de aula mostraram-me que metodologia de ensino adotar em um dado contexto.

Assim como o professor, o aluno também é capaz de refletir sobre os elementos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem e isso acontece com freqüência em cursos pré-vestibulares. Em busca de um objetivo, o aluno reflete sobre questões que o incomodam nas metodologias adotadas pelos professores ou, ao contrário, que lhe agradam. Ao solicitar depoimentos sobre o trabalho do professor para os alunos, respondi a duas demandas diferentes: (1) a minha, como

pesquisadora, referente à necessidade de saber como se dá o processo de ensino/aprendizagem; e (2) a uma demanda mais geral, referente à necessidade de reflexão, por parte de aluno e professor. O depoimento da aluna C.C. reflete essas diferentes demandas:

O perfil ideal de um professor para atuar em um cursinho de pré-vestibular deve ter como principal característica a **adaptabilidade**, uma vez que não pode ater-se a um rumo fixo no andamento da matéria. Muitos alunos têm perfis diferentes, uma vez que são oriundos de diferentes escolas, portanto, de diferentes professores, com diferentes métodos de ensino. Cabe ao professor de cursinho a tarefa de uniformizar uma turma, coisa que deve ser muito difícil, e saber lidar com as dificuldades e habilidades de cada um, para que no vestibular o conhecimento seja suficiente para a aprovação. Vale ressaltar que além de adaptabilidade, a tarefa requer do professor grande conhecimento. (C.C., aluna)

A aluna C.C. levanta uma questão muito interessante, a meu ver, no que se refere à “uniformização” de uma turma. Ao mesmo tempo em que ela acha necessário “uniformizar” a turma, afirma que o professor deve “saber lidar com as dificuldades e habilidades de cada um”. Isso demonstra a capacidade de reflexão da aluna, embora não se trate propriamente de uma “uniformização”, mas de um olhar atento e cuidadoso por parte do professor, a fim de saber como captar os focos deficientes heterogêneos em uma mesma turma e lidar com isso na sua prática. Trata-se, portanto, da necessidade de criar uma comunidade em que todos – alunos, professor e recursos – trabalhem juntos visando atingir o mesmo objetivo: desenvolver o conhecimento necessário para obter um bom resultado no concurso do vestibular.

Na sua atividade de aprendizagem, a aluna foi capaz de refletir, a partir de minha demanda como pesquisadora, a respeito do papel do professor em uma sala de aula que conta com diferentes realidades. Aliados, conhecimento e adaptabilidade, podem transformar as ações relativas à atividade de ensino/aprendizagem e obter melhores resultados.

Há muitas críticas ao modelo de funcionamento dos cursinhos, entre as quais se destaca a idéia de que eles apenas transmitem aos alunos estratégias pré-determinadas para obterem sucesso nos vestibulares e não fazem o mais importante, que é fazê-los compreender o assunto ou preparar o aluno para a vida universitária. Entretanto, os gerenciadores de cursinhos em geral argumentam que sua existência se deve à necessidade de cobertura de uma falha do sistema

educacional, cumprindo, bem ou mal, uma função que algumas escolas não fazem: dar uma visão sistêmica do conteúdo exigido para o ingresso na universidade.

Esse pensamento pode também não ser totalmente verdadeiro, haja vista as informações que já relatei. No entanto, o papel do cursinho seria revisar conteúdos já vistos pelo aluno em sua trajetória escolar, com o objetivo específico de sistematizar, como já disse, o conhecimento necessário para o concurso vestibular. O aluno T.L. reflete sobre esse fato:

O ensino no Brasil, tanto o primário como o secundário, é muito precário. E isso se deve ao fato de que o governo não incentiva e remunera os professores para que esses se inspirem e estimulem os jovens a ter interesse em aprender. Os estudantes saem do ensino médio para fazer um vestibular com vários conteúdos não vistos. Em consequência disso, aqueles estudantes que têm dinheiro e pretendem ingressar numa universidade pública recorrem aos famosos “cursinho pré-vestibular” a fim de prestar um bom vestibular. Esses cursinhos atualmente ao invés de fazerem com que os estudantes relembrem os conteúdos, eles têm que ensinar esses porque não foram ensinados no colégio. Além disso, muitas vezes os professores de cursinho trocam de papel e passam a ser como um amigo ou até mesmo um parente dos jovens, tornando a relação aluno-professor mais prazerosa e também melhorando o ensino. Ao contrário do que ocorre nos colégios, onde a relação entre o aluno e professor é tensa e torna o ensino chato e nada prazeroso. (T. L., aluno)

Esse aluno, além de refletir sobre a deficiência do ensino regular e a conseqüente responsabilidade assumida pelos cursos pré-vestibulares, refere-se a elementos motivadores como a relação prazerosa a ser mantida em sala de aula entre professor e aluno, fazendo com que essa relação interfira diretamente no processo de ensino/aprendizagem, resultando em uma interação mais descontraída, na qual o aluno sinta-se à vontade para tirar dúvidas, externar suas curiosidades e preferências. Para o ensino/aprendizagem de LE, esse contato mais direto é extremamente útil, já que há uma maior participação dos alunos em sala de aula.

Como ficou claro através da análise dos depoimentos, o conhecimento não é suficiente para que o professor tenha sucesso. Alcançar um determinado objetivo está relacionado, também, às estratégias de ensino/aprendizagem utilizadas conforme a comunidade específica em que o professor atua. O aluno L.I.L.S. percebe esse aspecto:

[...] Na condição de aluno de um pré-vestibular acredito que a tarefa não é pra qualquer um subir em um palco e ensinar em um ano a matéria de todo o ensino médio. E para isso é preciso ter muita **didática** e mais importante

dominar os **conteúdos**, ser amigo, companheiro, alegre, simpático, educado e acima de tudo transmitir segurança. **A didática é fundamental** devido ao curto intervalo de tempo, e mais ainda agora que os cursinhos ensinam ao invés de revisar. E como os vestibulares exigem cada vez mais dos alunos, por sua vez, os alunos exigem cada vez mais do professor.....(tenho um conhecido aqui no cursinho que está sempre dizendo – recebo mais carinho do(a) professor(a) X que de meus pais – bem estou apenas citando o exemplo pois felizmente este não é meu caso mas as vezes prefiro desabafar com uma “amigo-professor” que em casa. (L.I.L.S., aluno, grifo meu)

Juntamente com a qualificação técnica e profissional de um professor, representada pelo conhecimento e pela didática, aparecem características também importantes para o professor em um pré-vestibular: “ser amigo, companheiro, alegre, simpático, educado e acima de tudo transmitir segurança”. Esses traços de personalidade que o professor deve ter, segundo a concepção do aluno, fundamentam-se em uma didática que leve em conta elementos lúdicos e que são do interesse dos alunos inseridos na comunidade pré-vestibular.

Tendo em vista as análises dos depoimentos de alunos e professores inseridos em uma comunidade pré-vestibular, posso dizer que a atividade transforma-se segundo as demandas dos indivíduos e do meio. Os artefatos de mediação devem ser adequados aos objetivos específicos a que os sujeitos – alunos e professores – direcionam-se. O perfil ideal do professor em um cursinho é o de um sujeito carismático, acessível, compreensivo, versátil, a fim de que possa ao mesmo tempo construir, juntamente ao aluno, com segurança o conhecimento necessário para obter um resultado satisfatório, e despertar no aluno o interesse pelo conhecimento de uma língua estrangeira, levando em conta as características que singularizam essa comunidade.

Para que o processo de ensino/aprendizagem como atividade seja eficaz, fazendo com que os sujeitos consigam atingir seus objetivos, é necessário que o professor esteja em permanente processo de reflexão, utilizando-se de estratégias adequadas ao meio e modificadas conforme as diferentes demandas do grupo. É assim que se deve considerar o chamado “talento artístico profissional”, o que possibilita a constante reflexão de que falei no desenvolvimento de cada ação pedagógica.

4.3 O CURSO DE IDIOMAS

4.3.1 Ensino de Língua Espanhola na atualidade

Atualmente, o espanhol rompeu fronteiras, tornando-se um idioma fundamental para a comunicação entre povos das mais diversificadas nações, principalmente, tratando-se da comunicação entre latino-americanos e pessoas de outros países. A formação do Mercado Comum da América do Sul (MERCOSUL) – ocorrida em 1995 –, que tem como países-membros oficiais Argentina, Uruguai, Paraguai, Brasil, Chile e Bolívia, junto à criação do Mercado Comum dos Países da América do Norte (NAFTA), que envolve Canadá, Estados Unidos da América (EUA) e México, foram fatores de influência decisiva para o favorecimento da globalização e, conseqüentemente, expansão do idioma entre os países.

Com a criação do MERCOSUL, as relações entre os países do Cone Sul da América Latina estreitaram-se, ao menos economicamente, tornando clara a necessidade de brasileiros possuírem domínio da língua espanhola. Negociações, contratos e argumentações podem não ter êxito sem a comunicação clara e eficiente. Hoje, a idéia de aprender espanhol como uma segunda ou terceira língua já se faz presente entre a maioria de nossos jovens, a fim de que possam qualificar-se profissionalmente.

Com essa expansão, o espanhol passou a disputar o espaço com o inglês, principalmente, para acordos comerciais. Na Europa, o espanhol caminha lado a lado com inglês como “língua global”, de acordo com as normas da Comunidade Econômica Européia.

O espanhol é a língua oficial de 21 países e é falado, no mundo todo, por aproximadamente 500 milhões de pessoas. É a quarta língua mais falada no mundo – depois do mandarim, do hindu e do inglês. Nos Estados Unidos, mais de 12% da população é de origem hispânica.

Apesar de nossa proximidade cultural e geográfica com países latino-americanos de língua espanhola, a diferença lingüística tem sido um fator de distanciamento. Durante muito tempo, era comum encontrarmos quem pensasse não ser necessário aprender espanhol. Sendo, uma língua muito próxima do português, imaginava-se que a compreensão se daria mais facilmente. Hoje, já

temos consciência de que as duas línguas, apesar de serem próximas, são diferentes entre si, podendo haver confusões na compreensão de falsos cognatos, por exemplo.

Essa necessidade de aprender a língua espanhola manifesta-se também nas orientações oficiais acerca do ensino regular. Entretanto, como já disse anteriormente, os PCNs direcionam o ensino da LE para a questão da leitura, o que, de certa forma, faz com que a demanda pelo aprendizado do espanhol volte-se para cursos de idiomas, pois os alunos visam principalmente a falar e escrever e, obviamente, compreender a língua. Assim, para falar uma língua estrangeira, nesse caso, o espanhol, o aprendiz não pode restringir-se somente ao que aprende na escola, mas deve buscar outros cursos de LE, o que acaba levando-o a centros de idiomas/línguas.

4.3.2 Análise de Depoimentos de Professores e Alunos de Cursos de Idiomas⁴

Em primeiro lugar, devo fazer uma rápida distinção entre duas linhas seguidas por cursos de idiomas. A primeira delas se refere à atuação do professor segundo um determinado material didático pré-determinado. Nesse caso, os professores são *treinados* a utilizar uma metodologia específica e, além disso, a utilizar um material, incluindo-se textos, tarefas e provas prontos, escolhidos pela própria escola. Acredito que esse funcionamento limita a criatividade, a autonomia e a reflexão do professor, fazendo com que as mesmas práticas sejam repetidas em turmas diferentes, sem considerar o contexto específico de cada uma delas.

Leffa (2001) faz uma distinção muito útil entre *treinamento* e *formação*. No primeiro, o profissional segue uma linha seqüencial na qual não há retorno, é instruído para uma finalidade específica e imediata. Já na *formação*, o processo é contínuo, envolvendo a teoria, a experiência e a reflexão, sendo que pode começar em qualquer um desses pontos. A reflexão acontece na medida em que há um movimento circular entre teoria, experiência e a própria reflexão. A *formação* não

⁴ No Curso de Idiomas em que coletei os dados, somente eu atuava como professora de Língua Espanhola. Entretanto, colhi depoimentos de professores de outras LE a fim de que o estudo pudesse ser mais amplo, já que a metodologia utilizada é semelhante para as classes de todas as LE.

termina, ela é contínua durante todo o desenvolvimento das atividades de um indivíduo.

A segunda linha seguida por cursos de línguas dá espaço para a *formação*. Nessa perspectiva, o professor constrói seu próprio material de ensino, escolhe os livros didáticos, pode pôr em prática sua criatividade, ser mais autônomo nas suas decisões relativas à sala de aula e, assim, refletir sobre suas práticas, reformulando-as constantemente de acordo com os seus objetivos e com os objetivos do aluno. É sobre essa segunda linha que pretendo falar, visto que a quase totalidade de minha experiência aconteceu nesse âmbito.

Comecei a dar aulas em curso de idiomas em 1998. Na primeira instituição de ensino de línguas estrangeiras em que trabalhei, cada professor escolhia o livro didático a ser utilizado nas aulas, de acordo com seu perfil e sua metodologia. Também era considerada a necessidade de cada grupo.

Em cursos de idiomas, são geralmente trabalhadas as quatro habilidades da língua: oral, auditiva, escrita e leitora. Na grande maioria das vezes, quando um aluno procura um curso de idiomas, ele visa em um primeiro momento comunicar-se enfatizando a habilidade oral como sendo a de maior interesse. Entretanto, já nas primeiras aulas ele percebe que a compreensão auditiva também é essencial ao processo comunicativo. Em um segundo momento, após entrar em contato com a língua, através de áudios e vídeos e, conseqüentemente, envolver-se com a cultura, esse aluno passa a sentir a necessidade de entender a língua escrita, ou seja, de ler textos na língua-alvo, para posteriormente poder utilizar esse código escrito.

El profesor que trabaja en un curso de idiomas debe hacer con que el alumno hable mucho, ya que el estudiante de lenguas tiene generalmente como meta poder comunicarse fuera de su país. Además, tiene que saber sobre la cultura del país de la lengua para que pueda pasar sus conocimientos para los alumnos. (G. P. M., aluno)

Como se pode notar, o aluno G. P. M. vê, como interesse primordial do aluno, a fala, identificada à comunicação, o que já pressupõe também, embora ele não cite, a compreensão oral. A necessidade de dominar as outras habilidades vem à consciência conforme o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem.

A avaliação é feita de acordo com essas quatro habilidades. As avaliações são realizadas em dois momentos, visando acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos. Elas são elaboradas conforme esse processo,

considerando sempre o nível em que eles se encontram. O professor deve ter sensibilidade, adquirida com a experiência, para visualizar desenvolvimento do estudante nas quatro habilidades. Caso não se chegue aos objetivos pretendidos, o docente deve rever o processo avaliativo e os procedimentos metodológicos, a fim de que o aluno possa obter um maior sucesso.

No contexto de sala de aula de língua estrangeira, a avaliação [...] pode ser um efetivo instrumento para a verificação do desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem.

Através do resultado das avaliações, o professor pode manter as etapas planejadas para alcançar os objetivos de aprendizagem, ou mudá-las, caso esses objetivos não estejam sendo alcançados. Dessa forma, pode-se afirmar que a avaliação na sala de aula de língua estrangeira desempenha um importante papel no planejamento da aula, na realização propriamente dita dessa aula e na verificação do desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem. (SILVA & STANKE, 2008, p. 2-3)

Assim, o professor é incentivado a refletir constantemente sobre suas práticas conforme o desenvolvimento da aprendizagem, ou seja, o foco é o aluno, o professor aprimorará suas práticas de sala de aula de acordo com as necessidades específicas e os objetivos dos estudantes.

O foco no aluno configura também um fator de suma importância na distribuição das turmas. As salas de aulas são pequenas, com o máximo de 12 alunos por turma. Além disso, costumam ser equipadas com uma diversidade de material: quadro branco, pincéis de várias cores, computador, além de aparelhos de som, TV e DVD. Compete ao professor a utilização do instrumento de mediação mais adequado para cada situação ou cada grupo.

O público do curso de idiomas é diversificado e tem, na maioria das vezes, como objetivo, aprender um idioma em sua totalidade, ou seja, sua competência lingüística (fonológica, ortográfica, lexicológica e gramatical), sua competência pragmática e aspectos sócio-culturais (cultura e variação lingüística). Para suprir essas necessidades, compete ao professor estar sempre atualizado de maneira a aprimorar seu conhecimento, a fim de motivar seus alunos. O professor deve, também, propor atividades que estimulem o aluno a pesquisar e exercitar aquilo que foi visto em sala de aula, estimulando a autonomia. O depoimento da aluna M. B. traz esse pensamento:

Há alguns anos, quando discutíamos maneiras de motivar alunos, um professor me disse:

- Um professor motivado motiva o aluno.

Penso que, nas aulas de língua estrangeira, é necessário que o aluno tenha **motivação** para o aprendizado, mais do que em outras aulas. O professor deve sempre cobrar que aluno fale, escreva e pesquise. Conseguindo, através de sua maneira de ensinar, fazer com que o aluno se sinta motivado a aprender e adquira bastante autonomia. (M.B., aluna, grifo meu)

Assim, pude observar que a aluna do curso de idiomas tem consciência da importância de a motivação estar, em primeiro lugar, vinculada ao professor. Se o professor não está motivado, ou seja, não reflete constantemente sobre suas práticas como algo verdadeiramente significativo em sua vida, dificilmente conseguirá estimular a motivação do aluno. O professor deve ter noção de que, para estar ali, existe, além de seu objetivo, objetivos heterogêneos que partem dos alunos e deve, como bom profissional, a um só tempo, levar em conta esses objetivos diversos e tentar trazê-los à consciência do aluno para que a atividade de ensino/aprendizagem tenha um resultado efetivo.

Estando o aluno motivado – processo esse que acontece, de maneira geral, internamente, a partir de estímulos externos e também internos –, a autonomia passa a ser gradativamente maior. O aluno que tem claro seu objetivo e o motivo que o faz intentar determinada atividade é capaz de buscar por si só estratégias que tragam um maior sucesso para o seu processo particular de aprendizagem. Nesse sentido, o depoimento de P. L. G. também é interessante:

Um professor de língua estrangeira deve ter um perfil dinâmico, participativo e escolher um método claro, objetivo, de como transmitir seus conhecimentos. O professor ideal passa aos seus alunos segurança, apoio, alegria de ensinar, ele cativa seu aluno e faz com que eles se sintam responsáveis em relação ao seu próprio processo de aprendizagem. (P. L. G., aluna)

Penso que a questão da motivação está presente no depoimento dessa aluna quando ela fala que o professor deve ter “alegria de ensinar”, o que está de acordo com o depoimento anterior no que concerne ao professor motivado ser capaz de motivar o aluno. Já a questão da autonomia como decorrência da motivação, está presente quando a estudante diz que o professor faz com que “eles [os alunos] se sintam responsáveis em relação ao seu próprio processo de aprendizagem”. Isso aliado à consideração do processo singular de cada aluno no processo de

ensino/aprendizagem, é capaz de fazer com que a atividade tenha o maior êxito possível.

Desse modo, o curso de idiomas, visando a esse percurso singular de aprendizagem, oferece, sob demanda do aluno, também aulas particulares, uma vez que existem alunos interessados em aprender a língua em um curto espaço de tempo, buscando resultados quase imediatos, já que possuem objetivos específicos como viagem, teste de proficiência ou concurso, visando, portanto, a rapidez e a exclusividade.

Em virtude das diferentes possibilidades de se trabalhar em curso de idiomas, tanto com turmas quanto com alunos particulares, o professor deve ter variadas metodologias de ensino. Portanto, para que haja sucesso, é necessária a formação adequada e continuada. Visando não só o conteúdo, mas também o enfoque educacional, pensando nas melhores maneiras de o aluno aprender. Nesse sentido:

É muito comum os leigos julgarem que um bom falante de uma determinada língua estrangeira é também um bom professor. Talvez seja de senso comum que um professor também é um bom usuário da língua que ensina, mas um bom usuário é, com o perdão da redundância, um bom usuário. E ponto. (RAMOS, 2008, p.3)

Portanto, para ministrar aulas de língua estrangeira em cursos de idiomas, não basta apenas ser um falante. É preciso ser um profissional da área ou, então, procurar uma formação contínua em que seja privilegiada a reflexão, em detrimento do simples treinamento. A respeito, é relevante o depoimento da professora A. C. B.:

Acredito que o perfil ideal de um professor de LE seja de um considerável domínio do idioma, tanto oral quanto escrito; constante aprofundamento de seus conhecimentos e sólida formação pedagógica. Na maioria das vezes, estas qualidades têm de ser aprimoradas, ou até mesmo, adquiridas fora dos cursos de graduação, através do esforço individual do profissional; principalmente se considerarmos o profissional em formação. Além disso, dependendo da instituição de ensino em que este profissional atuar, será exigido dele determinadas competências. Normalmente, em um curso de idiomas, por exemplo, é exigido do profissional a fluência oral e relativo domínio de conteúdo; sendo, às vezes, ignorada a formação pedagógica. (A.C.B. 22 anos. Professora de Inglês)

A reflexão do depoimento baseia-se no fato de, em muitos cursos, existirem professores que não são formados em algum tipo de licenciatura, mas sim são apenas falantes. Entretanto, a professora A. C. B. diz, em um primeiro momento, que o profissional de LE deve ter uma sólida formação pedagógica, embora isso não seja sempre exigido em cursos de idiomas. Para ela, mesmo não sendo exigida a formação adequada, o professor deve ter certas características que pressupõe essa formação, características essas que podem não ser adquiridas somente no curso de graduação, mas também – e talvez principalmente – no decorrer da prática docente. Nesse sentido:

A legislação não fala em formação específica para os professores que trabalham no setor de cursos de idiomas por entender que estão fora das escolas de formação em que o idioma faz parte do currículo a ser trabalhado. Isso não significa, porém, que a formação seja algo desnecessário aos profissionais de cursos de línguas estrangeiras. (RAMOS, 2008, p.3)

Dessa forma, para que haja qualidade no ensino de idiomas, deve ser considerada a necessidade da formação docente. Sem isso e sem o respeito ao professor habilitado, é difícil esperar bons resultados nesse espaço de ensino. Assim, considerando a diferença entre formação e treinamento, posso dizer que a formação, ou seja, aquilo que é, pelo que se pode ver através dos depoimentos, esperado do professor de língua, não significa necessariamente que ele tenha que restringir-se ao que aprendeu no curso de graduação, mas deve buscar constantemente novos conhecimentos relacionados à(s) comunidade(s) em que atua, refletindo sobre o que é ou não necessário, sobre o que é ou não de interesse e pertinente aos objetivos dos alunos. A esse respeito, a professora M. M. K. diz:

[...] Para ser mais objetiva, há muitas formas de "levar em consideração a necessidade do aluno" no ambiente do curso livre, seja perguntando do que ele gosta (apesar de termos uma cartilha a seguir, com assuntos selecionados por editoras que muitas vezes desconhecem a realidade dos países que adotam seus materiais), seja substituindo uma atividade enfadonha por outra mais interessante, seja simplesmente prestando atenção no perfil de cada um, em suas habilidades, mas ainda defendo que a mais crucial e importante delas seja respeitar que nem todos aprendem do mesmo jeito e no mesmo tempo. Esse posicionamento com frequência me atrasa no calendário previsto e me faz dar aulas extras não remuneradas para fins de cumprir o conteúdo, mas me deixa em paz como educadora. (M. M. K., professora de inglês)

A questão de levar-se em conta a necessidade dos alunos é trazida mais uma vez à tona pela professora M. M. K. Nesse sentido, a professora leva em conta problemas mais simples de serem resolvidos, como levar em conta a opinião dos estudantes, passando por uma reflexão sobre as tarefas que chamam ou não a atenção do aluno, e chegando a um ponto de fundamental importância, que é a questão de respeitar a heterogeneidade no processo de ensino/aprendizagem. Ao considerar que nem todos os alunos têm o mesmo ritmo, a professora mostra sua preocupação com a reflexão que deve ser feita durante sua atividade de sala de aula ao longo do processo de aprendizagem. Assim, mesmo envolvendo um esforço maior por parte do profissional, o desenvolvimento singular de cada um dos estudantes é levado em conta, o que indica a reformulação de ações visando a uma atividade docente efetiva.

Voltando-nos para a TA, podemos dizer que a professora traz à consciência operações como aquelas envolvidas em uma tarefa específica que não estão adequadas aos interesses do aluno, classificadas no depoimento como “enfadonhas”, a fim de que suas ações em sala de aula sejam reformuladas para que, desse modo, a atividade do sujeito atinja seu objetivo. O professor enquanto mediador entre o aluno inserido em um contexto específico e o objeto a ser alcançado – a língua – deve refletir sobre os artefatos de mediação que utiliza. Quanto ao professor como mediador, o depoimento da professora S. P. é interessante:

O meu ponto de vista parte do princípio básico de que qualquer língua é fácil de aprender. Para atingir essa meta, o professor deverá ser o instrumento básico. Este deverá despertar ânimo e estimular todos os participantes. O professor não deverá esmorecer nunca. Deverá trabalhar a autoconfiança de cada participante. Cada aluno deverá perceber de que está sempre avançando e de que está valendo a pena o seu esforço. Para isso, o professor deverá fazer essa interação fazendo com que cada aluno esteja comprometido com a proposta feita. O professor precisa estar ao lado do aluno. Assim, não haverá recuos e desânimos. A língua a ser estudada terá vida e sentido real, quando há este envolvimento de compromisso, o resultado será sempre o sucesso. (S. P., professora de alemão)

Para S. P., o professor é “instrumento básico” para o sucesso da aprendizagem. Assim, acredito ser possível voltar ao pensamento de Vygotsky, segundo o qual toda atividade humana é mediada, ou seja, o sujeito não desenvolve qualquer atividade sem haver um instrumento de mediação. Nesse caso, o próprio

docente funciona como um dos instrumentos necessários para que a atividade de ensino/aprendizagem se dê de maneira satisfatória. S. P. considera ainda que o estudante deve ter consciência do processo no qual está envolvido e de que essa atividade terá sucesso na medida em que os instrumentos sejam adequados ao contexto e que ele possa ser motivado, a partir do objetivo a ser alcançado. O professor deve, para isso, atender às demandas dos alunos, a partir da motivação, e perceber suas necessidades, seus interesses e suas deficiências, a fim de que essas últimas possam ser sanadas.

Acredito ter sido possível, nesta seção, referente à comunidade curso de idiomas, perceber vários pontos de encontro com as características de outras comunidades de ensino/aprendizagem de LE, bem como pontos em que a comunidade em questão diferencia-se das outras. A questão da reflexão sobre a atividade tem sido recorrente nas duas comunidades já analisadas, bem como a motivação. Entretanto, no curso de idiomas, tanto alunos quanto professores sentem a necessidade de trabalhar as quatro habilidades da língua, o que geralmente não acontece no curso pré-vestibular.

Na seção seguinte, farei uma breve explanação acerca do ensino/aprendizagem de LE instrumental para fins específicos em um curso de Administração de Empresas com ênfase em Comércio Exterior, bem como análises de depoimentos de alunos desse curso.

4.4 LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA FINS ESPECÍFICOS NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO COM ÊNFASE EM COMÉRCIO EXTERIOR

4.4.1 Língua Estrangeira com Finalidades Específicas

O ensino de língua estrangeira para uma finalidade específica vem crescendo nos últimos anos, nas instituições de ensino superior. Há algum tempo, o ensino/aprendizagem em LE era construído sem distinção entre aspectos relevantes para uma área determinada. Entretanto, para alunos de cursos de graduação voltados para uma área específica do conhecimento, a LE passa a ser um requisito de fundamental importância para a realização de empreendimentos comerciais,

visando os fins mais heterogêneos: leitura de textos acadêmicos, interações profissionais, preparação de documentos de âmbito internacional, dentre outros.

A importância do ensino de LE com fins específicos deve-se principalmente à expansão das relações internacionais que tem lugar no princípio do século XXI. A primeira LE que passou a ser utilizada no âmbito dos negócios internacionais foi o inglês, língua que funciona até hoje como língua franca, embora o espanhol tenha também ganhado espaço.

Já nos anos 1960 o ensino de língua inglesa com fins específicos começou a abrir espaços, respondendo às necessidades de determinados setores da sociedade. Assim, passou-se a diferenciar o ensino de LE no geral e o ensino de LE para fins específicos. No primeiro, não haveria uma definição exata dos fins a serem alcançados; já no segundo, haveria uma finalidade bem definida, fosse ela científica ou profissional.

Entretanto, Beltrán (1998) diz que todo estudo de LE tem finalidades específicas, ou seja, sempre é orientado a um objetivo: “el hecho de aprender una lengua extranjera ya implica un propósito, una finalidad. Todo lenguaje está orientado a un fin.” (p. 7). Assim, o estudante, quando sente a necessidade de aprender uma LE tem, para si, um objetivo.

Geralmente, nos cursos de graduação, há disciplinas de LE instrumental que visam à proficiência em leitura de textos acadêmicos da área do conhecimento em que os estudantes se inserem. Considerando que, nas universidades brasileiras, LE instrumental tem ênfase na leitura, considero útil fazer a distinção entre LE instrumental e LE com finalidades específicas. No primeiro caso, as disciplinas parecem voltar-se somente à leitura de textos técnico-científicos, sendo que as habilidades auditiva, oral e escrita não são contempladas. Já a LE com fins específicos pressupõe não só a habilidade leitora, mas todas as outras, visando à proficiência na língua voltada para um determinado âmbito da atividade humana.

Tratarei, neste trabalho, de LE para fins específicos, haja vista o fato de pesquisar o processo de ensino/aprendizagem em uma comunidade de graduação em que as quatro habilidades são trabalhadas, visando à atuação em um setor específico da atividade profissional.

Como já disse, essa demanda específica teve início nos anos de 1960, nos países anglo-saxões com relação à língua inglesa, sendo denominado English for Specific Purposes (ESP). Nesse momento, o ensino de línguas para fins

específicos segue um caminho extremamente semelhante ao do ensino de línguas em geral, apesar de apresentar algumas particularidades (Beltrán, 1998). Assim, através de pesquisas, chegou-se à conclusão de que havia elementos lingüísticos que tinham maior difusão em áreas específicas da atividade humana do que no estudo da língua em geral.

Em um segundo momento, os estudos sobre LE para fins específicos centraram-se em aspectos retóricos e discursivos, ou seja, esses estudos baseavam-se no pressuposto de que a simples análise de orações não era útil ao estudante, pois não levava em conta os aspectos comunicativos e as várias situações específicas em que a língua passaria a ser utilizada.

Nos anos 1980, passou-se a privilegiar os interesses dos alunos em aprender uma língua. Assim, considerava-se que havia determinadas necessidades que levavam os estudantes a aprender uma LE, possibilitando, desse modo, a eles alcançar suas metas. Nesse momento, o foco nas necessidades do aluno passou a ter uma grande importância, passando a ser o princípio de que se partia para preparar um curso de LE.

Ainda nos anos 1980, passou a haver um direcionamento às habilidades e às estratégias. A compreensão leitora e auditiva e as estratégias capazes de fazer com que os alunos alcancem seus objetivos comunicativos constituíam, então, o foco da aprendizagem. Na quinta etapa desses estudos é aquela centrada na aprendizagem. Nas etapas anteriores, o foco estava na língua, em seus usos e nos conteúdos. Diz Beltrán que:

El interés de las etapas anteriores se había centrado en la lengua, en su uso y en los contenidos y se había relegado la metodología y la manera de aprender. Es decir, había primado el qué enseñar en vez de el cómo enseñar y aprender. (p. 11)

Desse modo, centrava-se no processo de aprendizagem do aluno. Além de serem consideradas suas necessidades, era considerado o percurso particular de cada um na construção do conhecimento da LE com fins específicos.

Com respeito ao espanhol, foi somente nos anos 1980 que se passou a considerar o ensino com fins específicos. A demanda pela Língua Espanhola com uma determinada finalidade foi favorecida pela adesão da Espanha à hoje União

Européia e pela realização do V Congresso Nacional de Lingüística Aplicada, dedicado ao ensino de ELE com fins específicos, o qual ocorreu em 1987.

No momento atual, o interesse pela Língua Espanhola tem sido cada vez maior. O enfoque passa a ser voltado a gêneros de texto direcionados à atuação profissional em uma determinada comunidade. Nessa perspectiva, a consideração do contexto da atividade humana em que os futuros profissionais terão que atuar é de fundamental importância para que o aprendizado da língua tenha sucesso, considerando que os objetivos da comunicação estão diretamente relacionados com a comunidade em que as interações acontecem.

A interdisciplinaridade é, assim, fundamental, quando consideramos o ensino de LE para fins específicos. O professor deve considerar, em sua sala de aula, conhecimentos exteriores à LE a fim de que, a um só tempo, haja sucesso na aprendizagem e que esta seja útil na vida profissional do estudante.

Assim, como professora do curso de Administração com ênfase em Comércio Exterior, procurei intercalar atividades que proporcionassem aos alunos conhecer a estrutura básica da língua, trabalhada nas quatro habilidades, com fins acadêmicos e comunicativos, e desenvolver destrezas escritas e orais em situações específicas relacionadas ao âmbito do negócio internacional.

Na próxima seção, farei uma breve caracterização do curso de Administração com ênfase em Comércio Exterior, relacionando-o às necessidades da região em que o curso se inseria e a conseqüente necessidade de haver, no projeto pedagógico, disciplinas de LE, bem como análises de depoimentos de alunos do curso.

4.5.2 Análises dos Depoimentos de Alunos de Língua Estrangeira Voltada ao Comércio Exterior

A análise de comunidades de ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira para fins específicos na graduação em Administração de Empresas com ênfase em Comércio Exterior distingue-se da análise das comunidades pré-vestibulares e de cursos de idiomas por vários motivos, mas o principal deles é o fato de que não teremos análises de depoimentos fornecidos por professores, já que eu era a única professora de LE a ministrar aulas no curso. Assim, a análise basear-

se-á em maior grau na minha experiência particular e em depoimentos fornecidos exclusivamente por meus alunos.

A área do Comércio Exterior vem crescendo nos últimos anos na região sul do Brasil. Por sua proximidade com países do MERCOSUL como Uruguai, Argentina e Paraguai, a região tornou-se uma área profícua para o estudo do negócio internacional. Assim, o espanhol como LE passa a ser de fundamental importância nesse âmbito, visto que as relações entre o Brasil e os demais países do MERCOSUL, cuja língua oficial é o espanhol, têm se estreitado.

Os cursos de Administração têm se voltado, assim, para o Comércio Exterior, visando ao amplo mercado de trabalho que se expande cada vez mais. O espanhol tem sido, como já disse nas seções anteriores, levado em conta nos concursos vestibulares e muito procurado em cursos de idiomas. Assim, em cursos com ênfase no negócio internacional, ele também tem ganhado grande importância.

As relações humanas, junto ao desenvolvimento tecnológico, e as comunicações com países, principalmente com aqueles que formam o MERCOSUL, e, ainda, a União Européia, trazem a necessidade de um amplo conhecimento para que as relações profissionais tenham maior êxito. A LE certamente é um desses elementos. Compete também ao professor de LE oferecer aos alunos uma aproximação ao mundo dos negócios, permitindo que adquiram um conhecimento geral da língua a ser estudada, para, progressivamente, alcançar um nível razoável de domínio de estruturas lingüísticas.

Comecei a dar aulas de Língua Estrangeira focada em um objetivo específico, neste caso, para o curso de Administração de Empresas com ênfase em Comércio Exterior, no ano de 2005. No curso em que exercia docência, eram oferecidas duas disciplinas de Espanhol, a primeira sendo obrigatória e a segunda, optativa. O curso fundamenta-se numa abordagem interdisciplinar, entendendo-se a interdisciplinaridade como uma forma de dar conta do pluralismo de concepções de ensino, do conhecimento e da prática profissional. Assim, o primeiro grande desafio que enfrentei nessa comunidade de ensino/aprendizagem foi construir o plano de ensino.

Procurei, então, fazer com que os alunos desenvolvessem as quatro habilidades da língua em nível básico de proficiência, voltando os conteúdos para os interesses empresariais e econômicos priorizados no curso. O desenvolvimento de competências lingüísticas requer um desenvolvimento das destrezas comunicativas,

de forma que o aluno consiga progredir em sua expressão oral e escrita, juntamente à compreensão auditiva e leitora.

As tarefas eram voltadas a práticas no mundo dos negócios, tais como elaboração de currículos e documentos, transações econômicas, de forma oral e escrita, apresentações de trabalhos acerca das características sociais e econômicas dos países hispânicos da América Latina, entre outras. Assim, os alunos podiam, a um só tempo, desenvolver o uso da língua e praticar os conhecimentos construídos em outras disciplinas na aula de LE, realizando o que era proposto no Projeto Pedagógico do Curso⁵ (PPC), ou seja, uma metodologia que viabilizasse a integração entre campos teóricos e práticos e o intercâmbio com diversos segmentos do mercado.

O PPC prevê essa inserção da Língua Estrangeira na estrutura curricular, haja vista a necessidade de, em uma região fronteira, comunicar-se com empresas e organizações estatais de outros países, bem como a participação em um mercado globalizado. A Língua Espanhola, ao lado da Língua Inglesa, é de particular importância, devido à proximidade com países hispânicos, como já disse, e à expansão do idioma como língua franca.

Essas considerações são implicadas certamente na construção do plano de ensino das disciplinas de LE. O fato de a LE dever estar voltada a objetivos específicos dos alunos de um curso com ênfase em Comércio Exterior incide na metodologia e nos procedimentos a serem adotados em sala de aula. A análise das necessidades específicas é fundamental para que a aprendizagem seja efetiva.

Ainda, devemos considerar que o aluno é adulto e que está sendo formado para o mercado de trabalho. Assim, o plano de curso para essa comunidade será diferente daqueles feitos para as comunidades pré-vestibulares e de cursos de idiomas. A heterogeneidade do público é necessariamente menor, visto que os alunos têm objetivos mais ou menos comuns, embora ainda exista.

Assim, considero que os objetivos a serem alcançados por meio de variados instrumentos de mediação, a começar pelo professor, passam a ser mais claros para os alunos na medida em que o professor é capaz de voltar o processo de ensino/aprendizagem para situações específicas da área de estudos em questão. Dessa forma, o conhecimento sobre os negócios internacionais é, além de

⁵ Projeto Pedagógico do Curso de Administração de Empresas das Faculdades Atlântico Sul – Rio Grande – RS.

necessário, consequência da atividade docente de um professor comprometido com o meio no qual está inserido.

Entretanto, acredito ser necessário trazer para a sala de aula situações heterogêneas em que sejam priorizadas alternada ou concomitantemente, as quatro habilidades da LE, de forma que o aluno não se restrinja a uma ou outra, considerando que a atividade profissional na área de Comércio Exterior não se restringe às interações escritas ou orais, mas pressupõe ambas. O aluno deve ser capaz de comunicar-se de forma oral e escrita, bem como deve ser capaz de compreender textos escritos e orais em LE.

No que concerne à expressão oral, como professora de LE nesse contexto, procurava desenvolver tarefas em que os alunos pudessem expressar-se na língua-alvo. Um exemplo disso é a apresentação de trabalhos em que os alunos discorriam, em espanhol, sobre países hispânicos. A um só tempo, os alunos deveriam praticar a expressão oral e realizar pesquisas sobre as características sócio-econômicas dos países em questão. Essas atividades mostravam-se particularmente proveitosas, pois possibilitavam uma interação que gradativamente tornava-se mais próxima de uma situação real.

Outro exemplo eram as simulações de entrevistas de emprego em língua espanhola, situação passível de acontecer nas vidas de qualquer um dos alunos, haja vista a expansão das relações comerciais entre Brasil e os países vizinhos, bem como a Espanha. Os alunos preparavam dramatizações em que um deles representava o entrevistador e o outro, o entrevistado. Nessa tarefa estavam envolvidos conhecimentos como aqueles sobre o funcionamento de interações desse tipo, expressão oral formal, entre outros, de forma estrita, e o funcionamento de gestões empresariais, além de possibilitar, em um nível mais amplo, o conhecimento acerca da estrutura de currículos profissionais.

Quanto à compreensão auditiva, especificamente, procurava trazer para a sala de aula falantes nativos de espanhol que trouxessem informações úteis para a futura atuação profissional dos estudantes. Foi o caso da palestra “Importando e exportando em outra língua e em outra moeda”, proferida por um capitão de um navio mercantil panamenho. O evento foi interessante para que os alunos desenvolvessem, em primeiro lugar, sua compreensão oral, juntamente com o conhecimento acerca do negócio internacional proporcionado; e, em segundo plano, a desenvolver sua expressão oral, pois puderam, ao final da palestra, fazer

perguntas ao capitão. Desse modo, os alunos puderam, ainda, analisar sua própria capacidade, segundo aquilo que conseguiam ou não compreender e expressar.

A capacidade leitora foi trabalhada através de textos atuais voltados para atividades econômico-empresariais, bem como instruções de como elaborar documentos, o que já permitia o desenvolvimento da expressão escrita. Um texto proposto para leitura versava sobre como ler anúncios de ofertas de emprego, o que permitia não somente exercitar a capacidade leitora, como desenvolver uma leitura crítica e o posterior exercício de escrita, pois quem procura um emprego precisa elaborar um currículo e, em alguns casos, uma carta de apresentação.

Assim, a expressão escrita também era trabalhada a partir da leitura e da interpretação de textos. Ao pedir que os alunos elaborassem seu currículo, bem como a carta de apresentação, em LE, permitia que eles desenvolvessem a expressão escrita e adquirissem vocabulário técnico, além das estruturas lingüísticas mais ou menos complexas.

Dessa maneira, acredito que o aprendizado da língua com fins específicos é capaz de atingir seus objetivos com maior êxito, visto que os conteúdos trabalhados em sala de aula versavam sobre assuntos pertinentes ao mercado de trabalho em que os estudantes estavam prestes a se inserir. O ensino de LE voltado para um âmbito específico da atividade humana exige do professor uma capacidade reflexiva pontual, segundo a qual o profissional orienta não somente suas práticas como também os conteúdos a serem trabalhados.

O profissional que trabalha com LE para finalidades específicas deve repensar suas práticas principalmente no que concerne à diferença entre o ensino de LE em geral e especial. Assim, além de o professor tornar-se um profissional reflexivo, será também capaz de formar profissionais reflexivos e críticos, o que se constata no depoimento da aluna C. B.:

A querida professora, que marcou minha trajetória acadêmica, que deixou exemplos de competência e seriedade, e principalmente que trabalhou sem nunca esquecer dos motivos reais de sua doação como profissional. Àquela que demonstrou diariamente que se importa e que fez de meus pensamentos um lugar diferente, onde eu possa **refletir**, usar minha **criatividade** e ser mais crítica com os acontecimentos a minha volta. (C. B., aluna)

Elementos como reflexão e criatividade são considerados por essa aluna como necessários à atividade profissional direcionada à área de Administração de Empresas com ênfase em Comércio Exterior. A reflexão e a criatividade são elementos necessários não somente ao professor mas também ao aluno, futuro profissional. Assim, o profissional reflexivo (Schön, 1987, 1995, 1998, 2000) não será somente o professor, mas o administrador de empresas formado a partir desse paradigma. O ensino/aprendizagem de LE, nessa comunidade, não se restringe a situações de uso de língua, mas leva em conta todo um contexto específico, a saber, aquele vinculado aos negócios internacionais. A atividade humana em um dado contexto exige do professor e do aluno uma constante reflexão acerca dos objetivos a serem alcançados, que são, nesse caso, bem delineados. É o que se pode ver no depoimento da aluna M. L.:

O professor de LE para o curso de Comércio Exterior em primeiro lugar precisa ter foco, para que as atividades possam ser direcionadas na área do comércio internacional. Além de ter que possuir muita didática, conhecimento geral e específico e versatilidade, visto que o curso de Comércio Exterior é muito amplo na sua atuação. De tudo o que foi visto na graduação, pode-se dizer que a dinâmica da aula, a concentração do foco estabelecido e do conhecimento que foi transmitido é de suma importância o professor possuir tais habilidades que hoje me são atribuídas.(M.L.,aluna)

A aluna fala de um elemento muito importante: foco. As atividades na sala de aula de LE voltada para um fim específico devem, em primeiro lugar, estar focadas em um objetivo comum. A questão da versatilidade colocada pela aluna diz respeito ao fato de o professor de LE nesse âmbito dever dominar conteúdos exteriores ao seu conhecimento adquirido durante a faculdade. Mais uma vez, se comprova, a meu ver, que o professor deve procurar uma formação continuada, reformulando suas estratégias didáticas, metodologias e abordagens de forma a fazer com que se alcancem, através das mais variadas ferramentas mediadoras, os objetivos comuns aos alunos de LE com finalidades específicas.

Nesse depoimento, pode-se ver, novamente, a questão de as habilidades atribuídas ao professor serem diretamente ligadas às habilidades que os estudantes devem possuir para sua atuação profissional. A comunidade do curso de graduação em Administração de Empresas com ênfase em Comércio Exterior apresenta-se como um contexto em que há maior clareza de objetivos, o que faz com que professor e aluno possam refletir sobre suas práticas.

Dessa maneira, considerando os conhecimentos sobre a Teoria da Atividade e sobre o Profissional Reflexivo, posso dizer que, assim como as comunidades pré-vestibular e de cursos de idiomas devem levar em conta a heterogeneidade e a mutabilidade das relações entre professor e aluno no decorrer do processo de ensino/aprendizagem de LE, a comunidade do curso de graduação em Administração também o deve, considerando-se suas especificidades. Como âmbito da atividade humana determinado, essa comunidade exige do professor uma atuação reflexiva, em que as práticas de sala de aula sejam constantemente reformuladas, visando a atingir com êxito seus objetivos.

Para finalizar, devo dizer, segundo minha experiência, que a aula de LE com fins específicos deve contemplar situações análogas àquelas possíveis de acontecer na vida real do futuro profissional, fazendo, assim, com que ele possa ter uma postura crítica, reflexiva e, conseqüentemente, autônoma frente às mais diversas situações da sua prática.

Essas relações ficam mais claras em um curso de LE visando a fins determinados. Entretanto, acredito que a aula de LE em um pré-vestibular e em um curso de idiomas, também deve aproximar-se das situações reais de uso da língua na vida dos alunos, fazendo com que eles desenvolvam um posicionamento crítico, uma capacidade de reflexão sobre suas atividades e consigam, assim, atingir seus objetivos.

No que respeita aos objetivos nessas três comunidades, posso dizer que, no curso de graduação, eles são mais claros para os estudantes. No entanto, esses objetivos específicos existem em toda comunidade de ensino/aprendizagem. O papel do professor é, portanto, trazer à consciência os objetivos dos estudantes de cada comunidade, o que pode fazer com que a aprendizagem atinja um nível muito grande de êxito. Analogamente, o aluno que souber qual o objetivo a ser alcançado, terá uma maior motivação para desenvolver as ações propostas em sala de aula, o que estará refletido certamente no resultado do processo de ensino/aprendizagem.

5 CONCLUSÃO

Como se sabe, as práticas pedagógicas são, ainda, em sua grande maioria, baseadas nos modelos tradicionais de ensino, nos quais os conteúdos são repassados aos alunos por meio de aulas expositivas que não abrem espaço para questionamentos, discussões, críticas e reflexões. Professores e alunos precisam manter um relacionamento que facilite o processo de ensino/aprendizagem, privilegiando a troca de informações, o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo acerca dos temas abordados em aula. Os conteúdos devem ser introduzidos com base em atividades que oportunizem a participação dos alunos, para que possam desenvolver um trabalho em equipe, no qual professor e aluno compartilhem os mesmo objetivos.

A motivação é um fator essencial. Penso que se pode fazer com que a aprendizagem de uma LE seja mais motivadora quando se está atento ao que está acontecendo na sala de aula entre os estudantes e também entre eles e nós, além de todo um contexto que excede os limites da sala de aula. O professor deve aproveitar as potencialidades do(s) seu(s) grupo(s) de alunos. Entretanto, a motivação é “incentivada” pelo professor, mas parte de um trabalho conjunto com o aluno, já que, pela reciprocidade da interação, o professor também acaba sendo motivado.

Nessa concepção, o sujeito age por meio de intenções, por ações planejadas coletivamente. É dessa maneira que o sujeito-aprendiz vai chegar aonde deseja. Então, na atividade educativa, o professor – mediador – deve planejar suas ações de tal maneira que seus alunos possam sentir-se envolvidos, com clareza dos motivos e finalidades de aprender sobre “determinadas coisas”, trabalhando junto com o professor.

Para que isso seja possível, acredito ser necessário que o professor tenha certa intuição. Segundo Leffa, “a intuição consiste na habilidade de se adaptar às circunstâncias, de perceber as relações entre aspectos teóricos e o que acontece na sala de aula” (p. 47). Para isso, o professor deve refletir sobre suas vivências e sobre seu conhecimento teórico, adquirido ao longo da sua formação e de sua atividade profissional, criando condições e oportunidades de o aluno apreender o que é discutido em sala de aula.

A atividade pedagógica vem evoluindo ao longo do exercício profissional daquele professor que prioriza uma aula motivadora. Há pouco tempo, contava-se apenas com o giz, a lousa e a boa vontade do professor e dos alunos. Hoje, percebe-se que existem mais recursos que possibilitam a criação de inúmeras condições para que a aprendizagem ocorra, como os recursos digitais e audiovisuais. Cabe ao professor utilizar os recursos mais adequados a cada comunidade em que atua. Não é o uso do recurso por si só que vai garantir a motivação do aluno; é sua adequação aos objetivos compartilhados pela comunidade.

A aprendizagem faz parte da existência do ser humano. A apreensão do conhecimento vai estar ligada às oportunidades que cada sujeito tem no decorrer de sua vida, seja na escola, no contexto familiar ou social. Assim como um engenheiro civil não tem como meta depositar os tijolos sobre um terreno, mas construir, aos poucos, um edifício, por exemplo, o professor não é um depositário de conteúdos, mas, sim, um construtor de conhecimentos, já que a proposta para que o processo de ensino/aprendizagem seja prazeroso, motivador e, assim, eficaz é criar oportunidades para que o aluno seja agente do seu próprio saber.

O envolvimento com a profissão fez com que fosse descobrindo, com o tempo, como é atuar em diferentes comunidades de ensino de línguas. Acredito que os sonhos, as expectativas e os desejos que embasaram a escolha em ser uma professora de línguas, aliados ao conhecimento adquirido na formação inicial e continuada, bem como as experiências acumuladas com o passar dos anos, são de significativa colaboração para a pesquisa e a reflexão sobre a importância do saber, do fazer e do ser professora de LE.

A *experiência* enquanto saber, fazer e ser professor é um ponto a se pensar. Existe um clichê, segundo o qual, nos livros e nos centros de ensino, aprende-se a teoria, o saber que vem dos livros e das palavras, e, no trabalho, adquire-se a experiência, o saber que vem do fazer ou da prática. Entretanto, essa *experiência* advém da teoria e da prática docente, não podendo esses dois elementos funcionar separadamente. Assim, a experiência não é um caminho até um objetivo previsto claramente, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar. Mesmo que se tenha claro um objetivo a ser alcançado, podemos chegar a algum outro lugar e a atividade mesmo assim obter sucesso.

A diversidade de comunidades e a conseqüente heterogeneidade do alunado com a qual o professor pode lidar exige um alto grau de reflexão durante a atividade docente. Os artefatos de mediação do processo de ensino/aprendizagem nas três comunidades as quais analisei são também diversos e compete ao professor lidar e reformular suas práticas conforme as características das comunidades nas quais atua.

Cada comunidade, dependendo de sua situação geográfica e de seu momento histórico, tem seus próprios instrumentos de mediação. Na comunidade pré-vestibular, as principais ferramentas mediadoras são a apostila, construída pelos próprios professores, o quadro negro e giz de cores fortes, para que o grande número de alunos em uma sala de aula de cursinho possam enxergar o que é apresentado no quadro. Na comunidade curso de idiomas, são utilizados elementos de audiovisuais, além do livro didático, para que o aluno possa entrar em contato com uma situação mais próxima ao real na sala de aula de línguas. Já na comunidade de curso de LE para fins específicos, na minha experiência pessoal, foram utilizados principalmente recursos informáticos, como a lousa digital e a utilização de explicações em programas de apresentação de slides, projetados através de data show, em que professores e alunos levam o material a ser utilizado em sua aula em um *pendrive*.

Através dos depoimentos de alunos e professores dessas três comunidades de ensino/aprendizagem, pude constatar a heterogeneidade de público e, conseqüentemente, de artefatos de mediação utilizados para atingir os diferentes objetivos e interesses de professores e alunos nessas diferentes comunidades. Um professor que tem que lidar com meios tão diversos deve, através da prática reflexiva, manter uma constante adaptabilidade, reformulando suas ações com vistas à transformação da atividade de ensino/aprendizagem. A adaptabilidade da ação pedagógica, com base na Teoria da Atividade e no paradigma do Profissional Reflexivo – que privilegiam a reflexão como fio condutor do processo de ensino/aprendizagem –, faz-se, sob o meu ponto de vista, necessária em contextos tão heterogêneos, não somente no que concerne à LE, mas no que diz respeito a todos os âmbitos educacionais.

Penso que há, portanto, a necessidade de buscar alternativas para o ensino/aprendizagem de LE que contemplem os objetivos específicos de cada contexto em que o professor pode atuar. Como professora de LE em três

comunidades diferentes – pré-vestibular, curso de idiomas e curso de graduação – sempre acreditei ser essencial levar em conta os diferentes objetivos e as diferentes formas de mediação, bem como o contexto social de cada comunidade, para que os alunos consigam efetivamente aprender.

Dessa maneira, para a presente análise, embasei-me na minha própria experiência docente e em depoimentos de professores e alunos que atuam em cada uma das comunidades que fizeram parte desta investigação sobre suas concepções sobre as características ideais para atuação em cada um dos diferentes contextos de ensino/aprendizagem.

Na comunidade pré-vestibular, pude constatar que o perfil desejável de professor envolve algumas qualidades pessoais que precisam estar presentes no seu fazer pedagógico. O professor deve ser carismático, a fim de que possa dar aulas agradáveis aos alunos que estão sob uma pressão muito grande que é a perspectiva da realização de um concurso vestibular, a qual será a um só tempo a realização de um sonho e o início de uma jornada profissional; acessível, para que os alunos possam tirar dúvidas e expressar suas apreensões; compreensivo, a fim de que os estudantes possam obter segurança na realização da prova; e versátil, possuindo várias habilidades que contemplem a heterogeneidade de assuntos tratados em uma prova de vestibular. Não posso deixar de lembrar que esse professor deverá focar o conteúdo e as tarefas na habilidade leitora, visto que é essa habilidade que será exigida nesse tipo de exame.

Já no curso de idiomas, considerando-se o fato de haver várias características comuns com a sala de aula de LE da comunidade anterior, o professor ideal parece ser aquele que é capaz de trabalhar em sala de aula as quatro habilidades da língua e que tenha conhecimentos sobre a cultura dos países que têm a língua estudada como oficial. Os alunos dessa comunidade visam, geralmente, comunicar-se na língua estrangeira. Portanto, deixa-se o foco na leitura e passa-se a focar as quatro habilidades, começando-se pela compreensão auditiva e pela expressão oral.

Finalmente, na comunidade de estudantes de graduação em Administração com ênfase em Comércio Exterior, em uma disciplina de LE com fins específicos, apesar de o público ser relativamente homogêneo, o perfil ideal do professor parece ser o de um indivíduo que domine os mais amplos conhecimentos acerca da língua e das estruturas textuais implicadas em situações de interação –

orais e escritas – no âmbito do negócio internacional. Esse conhecimento vai desde questões relativas à língua – nas quatro habilidades – e à cultura até questões concernentes a gêneros de texto e interações em âmbito empresarial.

Mesmo intuitivamente, professores e alunos das três comunidades analisadas foram capazes de levantar questões pertinentes acerca da formação e da atuação docente nas três comunidades em foco. Assim, pode concluir que a atividade do professor de LE deve ser constantemente reformulada segundo a reflexão na prática. As ações e as operações que compõe a atividade devem ser trazidas à tona para que o professor consiga reformulá-las com vistas a atingir os objetivos do processo de ensino/aprendizagem, formando, em qualquer comunidade na qual atue, alunos críticos e capazes de refletir sobre suas atitudes e sobre as atitudes de seus professores. Desse modo, professor e aluno são agentes do processo de ensino/aprendizagem, sem que um possa transformar as atividades separadamente do outro. O conhecimento é, dessa maneira, construído conjuntamente.

A reflexão do professor de LE possibilita a sua formação continuada sob o que Schön (1987, 1995, 1998, 2000) denomina *talento profissional artístico*. Assim, o professor pode refletir sobre sua prática e, gradativamente, na sua prática, reformulando suas ações e repensando os artefatos de mediação segundo os objetivos a serem alcançados na atividade de ensino/aprendizagem, segundo os pressupostos da Teoria da Atividade.

Por fim, devo dizer que este estudo, tal como qualquer pesquisa embasada na TA, não visa a uma prescrição de como o professor de LE deve atuar em sua sala de aula, mas a uma descrição de como isso vem ocorrendo e das expectativas de alunos e professores quanto ao que é ideal que se faça. Dessa maneira, conhecimento, incentivo, interação, autonomia e conscientização são palavras-chaves para o sucesso do processo de ensino/aprendizagem de LE, seja no curso pré-vestibular, no curso de idiomas ou no curso de graduação, respeitando-se as particularidades de cada uma dessas comunidades.

Assim, acredito não ser possível afirmar que haja uma fórmula para a atividade de professores e alunos. O professor que for capaz de refletir sobre suas práticas poderá adequá-las a cada comunidade em que atuar. Vale lembrar os versos do poeta espanhol Antonio Machado (1973, p 158), que, sabiamente coloca: “Caminante, no hay camino,/se hace camino al andar.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Séries Pesquisas. v. 13. Brasília. Líber Livro Editora, 2005.

BACHELARD, G. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BARCELOS, A. M. F. **Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas**. In: BARCELOS, A. M. F., 2006.

BECKER, Howard S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BELTRÁN, Blanca A. **Enfoque, metodología y orientaciones didácticas de la enseñanza del español con fines específicos**. In: *Carabela - La enseñanza de español como lengua extranjera con fines específicos*. n. 44: Sociedad General Española de Librería S. A., 1998.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões**. Campinas, Pontes, p. 31-44. 2004.

GIESTA, Nágila Caporlínua. **Cotidiano escolar e formas reflexivas do professor: moda ou valorização do saber docente?** 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GODOY, Arilda S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio-junho, 1995.

LEAL, Regina Barros. **Planejamento de ensino: peculiaridades significativas**. In: Revista Iberoamérica de Educación. Nº 37/3, 2005.

LEFFA, Vilson José. **Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade**. 2005. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br>> Acesso em: 19 mar. 2009.

LEFFA, Vilson José. **Metodologia do Ensino de Línguas**. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br>> Acesso em: 26 set. 2006.

LEFFA, Vilson José. **O professor ideal**. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br>> Acesso em: 26 set. 2006.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. S. I. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência e personalidade**. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>>. Acesso em: 03 mar. 2009.

MEC. **ProUni**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/prouni>>. Acesso em: 20 jul. 2009.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. 4 ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

NÓVOA, Antônio (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

RAMOS, Paulo R. S. **Professores de idiomas: profissionalismo e formação**. Jornal Extra Classe. Porto Alegre, 2008.

ROESCH, Sylvia Maria A. **Projetos de estágios e de pesquisa em Administração**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **El profesional reflexivo: como piensan los profesionales cuando actúan**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1998.

_____. **Educating the Reflective Practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa António (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA, R; STANKE, R. C. S. F. Avaliação da Leitura na Sala de Aula de Língua Estrangeira: Tipologia de Exercícios e Questões. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/artigos_xvii/31_roberta_stanke.pdf> Acesso em: 15 mar. 2009.

UOL. **História do vestibular**. Disponível em: <<http://pessoas.hsw.uol.com.br/vestibular1.htm>> Acesso em: 25 mar. 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.