

APERFEIÇOAMENTO DAS AULAS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO ENSINO SUPERIOR

The enrichment of FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN HIGHER EDUCATION

Lígia DE GRANDI

ligia.grandi@fatec.sp.gov.br

Fatec Jaboticabal, São Paulo, Brasil

Michelle Aranda FACCHIN

michelle.facchin@fatec.sp.gov.br

Fatec Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil

Resumo: O objetivo deste estudo é apresentar práticas de ensino de línguas estrangeiras no Ensino Superior, com base no estudo bibliográfico e na abordagem de pesquisa qualitativa, estabelecendo um diálogo entre a Aprendizagem Baseada em Problemas (Savi-Badden, 2003; Mathews-Aydinli, 2007; Tano, 2019) e o Ensino e Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos (Nadin, 2022), uma vez que as propostas foram elaboradas para os cursos tecnológicos de Graduação em Marketing e em Gestão Empresarial. De acordo com Savi-Badden (2003), o aprendizado baseado em problemas articula modelos de conhecimento, ação e reflexão, mobilizando o estudante para a participação ativa, como protagonista no processo de aprendizagem, incluindo qualidades morais, emocionais e intelectuais, sendo essa abordagem compatível com o Ensino de Línguas para fins específicos, pois as aulas de Espanhol e de Inglês aqui apresentadas foram pensadas de acordo com as necessidades técnicas dos cursos tecnológicos em questão. Segundo Nadin (2022), as aulas de língua estrangeira para fins específicos devem focar nas demandas dos contextos profissionais de cada curso. Desse modo, partimos do pressuposto de que este estudo poderá colaborar para o enriquecimento do ensino de línguas estrangeiras no Ensino Superior, com o objetivo de atender às necessidades do exercício profissional dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino de línguas para fins específicos; Ensino de línguas estrangeiras; Ensino Superior; Aprendizagem baseada em problemas (ABP).

Abstract: The aim of this study is to present foreign language teaching practices in Higher Education, based on a bibliographical study and a qualitative research approach, promoting a dialogue between the theory of Problem-Based Learning (Savi-Badden, 2003; Mathews-Aydinli, 2007; Tano, 2019) and the Language for Specific Purposes (Nadin, 2022), considering that the proposals were designed for undergraduate technological courses of Marketing and Enterprise Management. According to Savi-Badden (2003), Problem-Based Learning articulates models of knowledge, action and reflection that mobilize the student for the active participation as a protagonist in the learning process, including moral, emotional and intellectual qualities. This approach is compatible with Language Teaching for Specific Purposes, because the Spanish and English lessons presented here have been designed according to the technical needs of the aforementioned technological courses. According to Nadin (2022), language teaching for specific purposes should focus on the needs of the professional contexts of each course. Therefore, this study is expected to contribute to the enrichment of foreign language teaching in higher education, with the aim of meeting the needs of students' professional practice.

Keywords: Language teaching for specific purposes; Foreign language teaching; Higher education; Problem-based learning (PBL).

INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre o ensino de línguas estrangeiras nos cursos de Graduação têm evoluído continuamente no que diz respeito à prática docente baseada no uso de metodologias ativas (“active learning” / “metodologías activas”), cujas técnicas possibilitam ao aluno protagonizar a construção do conhecimento, contando com o professor como mediador e apoiador do processo. Assim, este estudo pretende pôr em pauta um dos tipos dessa metodologia, classificada, segundo Lovato *et al.* (2018), como colaborativa, uma vez que seu enfoque pedagógico está direcionado para a solução de um problema em grupo. Isto é, a aprendizagem baseada em problema (ABP) desenvolve o raciocínio crítico do estudante respaldada na Pedagogia Construtivista, solicitando que os alunos partam de um problema real para dialogar e apresentar uma medida resolutiva.

De acordo com Savi-Badden (2003, p.23), o aprendizado baseado em problemas busca a articulação de múltiplos modelos de conhecimento, ação, reflexão e criticidade, mobilizando o estudante-pesquisador para oportunidades de questionamento, desafio e avaliação do cenário apresentado, sendo uma metodologia bastante eficaz para o desenvolvimento de uma série de habilidades e competências, incluindo qualidades morais, emocionais e intelectuais.

Dessa forma, com o intuito de propor aulas mais dinâmicas em contextos de ensino de línguas estrangeiras em cursos superiores tecnológicos, as aulas buscam contemplar atividades que desenvolvam vocabulários e estruturas linguísticas em situações específicas dos futuros profissionais em questão. Para isso, também nos alicerçamos no Ensino-Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos (EALFE), pois o vemos como parte do ambiente em que se encontra o aprendiz por considerar suas necessidades, sua área de conhecimento, o contexto de ensino e o conhecimento léxico-terminológico que o aluno possui em língua materna, conforme a Abordagem Terminológica-Discursiva, proposta por Nadin (2022).

Este trabalho foi dividido em três seções. Na primeira e na segunda seções, buscamos fundamentar, brevemente, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e o Ensino-Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos (EALFE), respectivamente. Na terceira seção, propomos as aulas em dois subitens: uma aula de inglês e uma aula de espanhol. Para finalizar, apresentamos algumas reflexões a modo de conclusão.

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS: ALGUMAS REFLEXÕES

Uma vez que a sala de aula é um ambiente de interações sociais, torna-se compatível com a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), a qual favorece o trabalho em grupo, envolvendo habilidades de diferentes naturezas, tais como pensar, agir e sentir, fortalecendo, sobretudo, as

relações dos alunos entre si e deles com o professor. O objetivo é claro: pesquisar, debater e construir compreensões sobre o tema estudado; por esse motivo, há um investimento significativo do aluno em leituras, discussões em grupo, pesquisas, escrita e outras formas de expressão que envolvem ativamente o indivíduo, proporcionando-lhe maior compromisso e consciência sobre o processo de ensino-aprendizagem.

A UNESCO aborda essa temática, enfatizando as camadas de desenvolvimento do aluno focado no ensino por problemas e por projetos, sendo a experiência pessoal alargada e o conhecimento construído sobre alicerces significativos e com extensão de letramento, promovendo ampliação na compreensão de textos e também de situações: “A focus on problems [...] can help them [students] see the world as changeable rather than fixed, build knowledge and discernment, and develop students’ powers of literacy and meaningful expression” (UNESCO, 2021, p. 52).¹⁷

De acordo com Mathews-Aydinli (2007, p. 1), a Aprendizagem Baseada em Problemas integra o desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas tanto no ensino quanto na aprendizagem. Surgida na década de 60, na faculdade de Medicina de McMaster no Canadá, a ABP incentiva os alunos a aprenderem não só o conteúdo da língua, mas também desenvolve a autonomia. A prática pedagógica em questão tem suas origens na pedagogia de projetos de John Dewey (1938 *apud* Mathews-Aydinli, 2007, p.1) e foi incorporada no contexto do ensino de segunda língua, com o uso de estratégias para a aprendizagem ativa do idioma.

O papel do professor, nesse contexto, vai além de transmitir conhecimento ou direcionar o andamento das atividades, pois atua como promotor de desafios, guiando os alunos na busca por recursos e materiais necessários à solução dos problemas, assim como auxiliando na autoavaliação e no desenvolvimento de habilidades interpessoais e técnicas. Seu objetivo principal é, pois, apoiar o desenvolvimento tanto das habilidades de resolução de problemas quanto das capacidades linguísticas e de letramento dos estudantes.

A implementação da ABP na área médica nas décadas de 60 e 70 do século XX mostrou que era possível colocar o aluno como agente ativo na resolução de problemas para fins de aprendizagem. Com o tempo, o uso dessa metodologia em sala de aula foi sendo moldada para sua aplicação em outras áreas, pois se notou que essa prática incorpora o futuro ambiente de trabalho a ser vivenciado pelo estudante. Conforme apontam alguns estudos (Tano, 2019; Alvarez *et al.* 2015), a ABP desenvolve as habilidades de comunicação, pesquisa, interpretação teórica, assim como a capacidade de se adaptar em grupos.

¹⁷ O foco em problemas [...] pode ajudar os estudantes a verem o mundo como mutável em vez de fixo, a construírem conhecimento, terem discernimento e a desenvolverem os poderes de letramento e expressão. (Tradução das Autoras).

No Brasil, a ABP também chegou via área médica e, no ensino de línguas, as primeiras ponderações surgiram com a publicação dos PCN (Brasil, 1998), em que são sugeridas atividades para as aulas de língua estrangeira a partir da resolução de problemas, conforme consta no seguinte trecho: “[...] encontrar a situação da história em que estão apresentados os personagens e o contexto em que atuam, o aluno se prepara para encontrar o problema, em seguida a solução e a avaliação” (Brasil, 1998, p.90). Vale ressaltar que encontrar ou entender o problema, solucionar e avaliar a resolução são etapas colocadas pela ABP.

Mais recentemente, a necessidade de tornar o ensino interdisciplinar começou a exigir do docente um papel de mediador em suas ações na sala de aula. Esse formato, cujas disciplinas devem estar integradas nas atividades dos alunos, segundo propõe a Base Nacional Comum Curricular, permite adotar estratégias dinâmicas e colaborativas (Brasil, 2017) que condizem e proporcionam a aplicação da Aprendizagem Baseada em Problema.

Cinco etapas na implementação da ABP

A Aprendizagem Baseada em Problemas pode ser implementada por meio de cinco passos, conforme quadro 1: (1) explicar a aprendizagem baseada em problemas, (2) apresentar o problema aos alunos e o vocabulário específico, sondando o conhecimento prévio dos estudantes, (3) organizar os grupos de acordo com os níveis de proficiência e oferecer os recursos necessários para a resolução do problema, (4) observar e apoiar, (5) oportunizar a apresentação das soluções pelos alunos e conduzir avaliação / autoavaliação.

Desse modo, pretende-se apresentar duas aulas conduzidas no Ensino Superior, sendo uma de Inglês e a outra de Espanhol, de modo a demonstrar os cinco passos propostos no quadro abaixo:

Quadro 1 – Passos de uma aula baseada na ABP

Processo para os Alunos	Papel do Professor
	Pré-ensinar
Conhecer a abordagem baseada em problemas	Explicar os objetivos e benefícios de uma abordagem baseada em problemas Enfatizar a importância de usar a língua em aprendizado para a resolução da situação.
↓	Introduzir Problema e Vocabulário
Entrar em contato com o problema	Apresentar o problema aos alunos utilizando imagens, vídeos e textos. Introduzir o vocabulário relacionado ao problema. Perguntar aos alunos sobre experiências pessoais anteriores relacionadas ao problema. Fornecer exercícios de pré-leitura se necessário.
↓	Agrupar Alunos, Fornecer Recursos
Explorar saberes prévios	Pontuar que não há uma única resposta ou solução e que eles precisam escolher a que parece mais viável e por quê. Disponibilizar aos alunos acesso a recursos como Internet, livros, revistas, folhetos, etc. Agrupar os alunos em grupos com diferentes origens linguísticas e níveis de proficiência, se possível.
↓	Observar e Apoiar
Gerar possíveis soluções	Observar os alunos e fornecer suporte conforme necessário, mas não tentar direcionar seus esforços ou controlar suas atividades na resolução do problema.
↓	
Considerar consequências e escolher a solução mais viável	Observar, fazer anotações e fornecer feedback sobre a participação dos alunos na atividade e sobre a linguagem utilizada durante a atividade.
↓	Acompanhamento e Avaliação
Autoavaliação	Oferecer aos alunos oportunidades de apresentar e compartilhar os resultados do trabalho. Desenvolver atividades de acompanhamento com base em suas observações, como instrução focada em gramática, pronúncia ou questões pragmáticas. Avaliar a participação dos alunos na atividade, contando com ferramentas de autoavaliação.

Fonte: elaborado pelas autoras, com base no quadro de Mathews-Aydinli (2007, p. 2).

Essas discussões têm-se ampliado e a ABP vem sendo debatida nas últimas décadas, com ênfase na inovação do ensino com metodologias modernas. Com isso, propostas de aulas nesse modelo ganharam espaço como forma de se experimentar e investir em novos contextos, incluindo o ensino de línguas para fins específicos, que, igualmente a outras áreas de formação, passou a adotar a ABP. Mais especificamente no ensino superior, a ABP para o ensino de línguas estrangeiras parece ocupar um espaço bastante apropriado e possível de bons resultados, já que as atividades desempenham o papel de desafiar o estudante para a resolução de problema na área de atuação futura do graduando.

ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS: ALGUMAS REFLEXÕES

Não é objetivo deste trabalho entrar nas particularidades do Ensino de Línguas para Fins Específicos e suas diversas abordagens, sendo este tema discussão para outro estudo. No entanto, nossa prática como docentes de ensino de línguas estrangeiras em cursos de Ensino Superior Tecnológico nos permite notar maior motivação do aluno quando apresentamos contextos vinculados às práticas profissionais de sua futura profissão. Por esse motivo, cabe refletirmos sobre a convergência entre os processos de ensino e de aprendizagem concebidos por meio de atividades que contemplem o desenvolvimento do idioma-alvo com base em fins específicos e dinâmicas em que coloquemos os estudantes de forma ativa na execução de atividades (ABP).

O ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior, mais precisamente na formação de tecnólogos, requerem atenção na proposta e composição do conteúdo a ser trabalhado, considerando, inclusive, a carga horária prevista em cada curso; pois, observamos que, nas aulas, é possível priorizar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, enquanto as habilidades auditiva e oral, dadas as características desse contexto, são menos trabalhadas.

Desse modo, as aulas apresentadas neste estudo, além de terem sido construídas com base nos passos da ABP, em busca de uma didática mais eficaz, visando à participação efetiva do estudante, também oferecem uma temática articulada ao vocabulário e estruturas pertencentes à parte da formação do curso em questão, ou seja, envolvendo atividades que coloquem o aluno em situações vivenciadas por profissionais da área do Marketing e da Gestão Empresarial. Gollin-Kies *et al.* (2015) orientam sobre o papel do professor no ensino de línguas para fins específicos, alertando que o docente passa a ser docente, pesquisador e também um produtor de material em conjunto com os seus alunos. Estes, por sua vez, são os espectadores no processo de aprendizagem, que podem ter a decepção de suas demandas linguísticas não contempladas pela abordagem em sala de aula, como também podem atuar como agentes na construção do material, a partir do ponto em que dialogam

com o professor e trazem as principais necessidades de suas áreas específicas. Nesse contexto, o empoderamento do aprendiz no sentido de influenciar e não apenas consumir o discurso que lhe chega em sala de aula é algo a ser discutido sobre a análise dos gêneros no ensino de línguas (Gollin-Kies *et al.*, 2015, p. 91). Este é o ponto enfatizado por Nadin (2022, p. 103) ao afirmar sobre a conveniência de “partir das necessidades impostas pelos contextos técnico e/ou científico no(s) qual/quais o aprendiz está inserido, seja como estudante, seja como profissional”.

Ainda nessa perspectiva, Nadin (2022, p.104) aborda os “usos das línguas naturais em contextos especializados”, isto é, o aluno/futuro profissional precisa ter acesso a gêneros textuais e contextos que sua área de especialidade demande, uma vez que a língua a ser aprendida não é uma “língua à parte”, mas sim uma língua natural em contexto especializado, e, portanto, relacionada a sua terminologia específica. Segundo o autor, na sala de aula, isso se reflete no fato de o aluno conhecer o conceito na sua língua materna ou estar em momento de desenvolvimento de competências léxico-terminológicas e comunicativo-especializadas¹⁸ cuja abordagem sequencial ou simultânea em língua estrangeira poderá enriquecer o currículo do estudante. Dentro deste escopo, reitera-se a razão pela qual o estudante sente-se motivado em participar e envolver-se com a aprendizagem da língua estrangeira, pois, na medida em que o programa de aulas proposto esteja associado às reais necessidades do estudante, lhe será permitido avançar de forma ativa e criativa, com mais autonomia na aprendizagem.

APRESENTAÇÃO DAS AULAS

Nesta seção, serão apresentadas duas propostas de aulas de língua estrangeira para falantes de outras línguas, com base nas etapas de aplicação da ABP elencadas, conforme quadro 1. Por meio dessas práticas a serem expostas, espera-se colaborar para o compartilhamento e enriquecimento do ensino de línguas estrangeiras no Ensino Superior, pensando em abordagens de ensino que atendam aos principais objetivos profissionais dos graduandos. Reitera-se que o termo “abordagem” é considerado de acordo com as orientações de Marques e Cunha (2022, p. 10), como uma “forma particular com a qual cada professor concebe e desenvolve sua prática, a partir da compreensão que ele adquiriu sobre as instâncias (metodologia, método, técnica e recursos de ensino)”.

Aula de inglês

A presente aula foi elaborada para cumprir um requisito do tecnólogo em formação no curso de Gestão Empresarial da Fatec (unidade Sertãozinho). Os graduandos foram colocados em situação

¹⁸ Para Dell Hymes (1995), a competência comunicativa é a habilidade de circular na língua-alvo de modo apropriado, de acordo com os diversos contextos de comunicação.

de formulação de uma entrevista em língua inglesa, considerando os conteúdos ensinados na disciplina de Inglês II. Do mesmo modo em que o candidato a uma vaga de emprego é confrontado com aspectos emocionais e técnicos, a situação-problema apresentada requer habilidades de um gestor preparado para ambas as demandas, sejam elas técnicas e/ou emocionais e interpessoais, em diálogo com outras disciplinas do curso, tais como: Sociologia das Organizações e Gestão de Pessoas.

A aula foi conduzida de acordo com as etapas da PBL, conforme apresentadas a seguir:

Etapa 1: explicação da aprendizagem baseada em problemas

O primeiro passo para o desenvolvimento da aula proposta foi promover uma reflexão sobre a aprendizagem baseada em problemas. Para atender a essa etapa fundamental, alguns trechos foram apresentados aos alunos, com base na teoria que segue:

Problem-based learning is an educational approach whereby the problem is the starting point of the learning process. Usually, the problems are based on real-life problems which have been selected and edited to meet educational objectives and criteria [...] Activity-based learning is a central part of the PBL learning process, requiring activities involving research, decision-making and writing (De Graaffa; Kolmos, 2003, p. 658).

Group-based learning is the last principle, whereby the majority of the learning process takes place in groups or teams. Personal competencies are thereby developed, so that students learn to handle the process of group co-operation in all its stages (De Graaffa; Kolmos, 2003, p. 659).

Esta etapa é importante para alinhar a metodologia e assegurar que os estudantes aceitem o contrato implícito de falarem em inglês, pois um dos maiores desafios enfrentados no ensino de língua estrangeira é o uso da língua portuguesa durante a resolução do problema proposto pelo professor. Naturalmente, os estudantes buscam como ferramenta de elaboração de textos a língua materna, o que pode ser contornado pela mescla de pessoas com diferentes níveis de proficiência no mesmo grupo. Ou seja, o contrato inicial com os grupos é essencial para que a língua estrangeira seja utilizada como meio utilizado para a resolução da situação-problema, incluindo, se necessário, o “*pre-teaching*”, etapa na qual são apresentados recursos para habilitar o estudante com o vocabulário e as estruturas básicas de comunicação para a abordagem do problema proposto, pois, caso essa preparação não ocorra, será provável o uso da língua materna pelo discente (Mathews-Aydinli, 2007, p. 5).

Etapa 2: apresentação do problema aos alunos e o vocabulário

A situação-problema aqui proposta tem o objetivo de abordar as habilidades técnicas e também as chamadas “soft skills”, que envolvem habilidades interpessoais e emocionais necessárias no contexto discursivo do gestor empresarial.

Quadro 2 – Situação-Problema da aula

The situation
Olivia lost an important interview three days ago because: • she wrote the meeting on the wrong date in her personal calendar; • she had a very busy week with many tasks; • she had an emotional disturbance because her dog got seriously sick; • The recruiters are giving her a second chance because they haven't found the right person for the job.

Fonte: elaborado pelas autoras.

De acordo com o **Dicionário de términos clave de ELE** (Martín Peris, 2008 *apud* Nadin, 2022, p. 104), a aprendizagem da língua para fins específicos “se propõe a partir dos gêneros discursivos (orais ou escritos) próprios de cada campo profissional ou acadêmico abordado”, sendo que o uso de língua se faz presente por meio do uso de materiais e situações que envolvam particularidades da área técnica, ou seja, no caso do curso de Gestão empresarial, optamos por trabalhar com o uso da língua em entrevistas de trabalho, proposta essa lançada aos alunos do curso de Graduação, conforme consta no quadro abaixo:

Quadro 3 – Comando Principal

The command
Create an interview between Olivia and the recruiter You should include: • Questions and Answers; • Olivia's explanation for getting the dates wrong in the agenda; • Reasons to hire Olivia; • A coherent conversation.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Quadro 4 – Linguagem sugerida

Suggested use of language
• First of all, thank you for being here today • I really appreciate this second chance • I'm truly committed to this process • I'm very interested in the position • It was a failure in my organization • That's not typical of me • How do you usually handle pressure? • Sounds like you adapt well to change

Fonte: elaborado pelas autoras.

Etapa 3: grupos de estudantes, oferecimento de recursos

A formação dos grupos considera o nível de proficiência dos estudantes, a fim de permitir um intercâmbio de diferentes saberes, por meio da interação linguística entre pessoas de diversos níveis de inglês. Na maioria das vezes, tenta-se articular que alunos mais tímidos e que falem pouco interajam com estudantes mais comunicativos e com vocabulário de nível mais elevado. Outra questão a se considerar nesta etapa é a convivência grupal harmoniosa, na qual haverá uma troca de conhecimentos de maneira fluida, o que pode gerar um impacto bastante negativo caso não seja possível essa interação.

Outro aspecto importante nesta etapa é o apoio linguístico, com a orientação do professor sobre as ferramentas e os recursos a serem utilizados para a busca de vocabulário, tais como apps, dicionários online, I.A, e também por meio do suporte necessário à elaboração de estruturas de fala a cada estudante em interação no grupo. O secretário do grupo, aquele que fica responsável por anotar dúvidas e questionamentos, é o elemento principal de mediação entre o grupo e o professor e será incumbido de manter a dinâmica de interação e de uso da língua estrangeira, assim como poderá organizar e conduzir as dúvidas do grupo para o professor.

Etapa 4: observação e suporte

Nesta etapa, o professor é agente mediador, responsável por orientar os grupos, caso haja alguma dificuldade nos passos da pesquisa para a resolução da situação-problema. Esse é o momento de caminhar pelos grupos, “espionar” os avanços, as dificuldades e realizar anotações caso delas necessite para uma devolutiva individual posterior a cada aluno. Além disso, os estudantes terão a possibilidade de tirar dúvidas e corrigir estruturas de comunicação, caso haja algum desvio ou motivo de insegurança na elaboração das frases que utilizará para comunicar as suas ideias.

Um problema bastante frequente nesta etapa é o uso da língua materna e, por isso, é de real importância que os estudantes tenham “aceitado” o contrato implícito da ABP, ou seja, que tenham claro o objetivo de utilizarem a língua estrangeira, principalmente não se esquecendo de que estão em uma aula de idiomas.

Etapa 5: acompanhamento e avaliação

A avaliação dos alunos é formativa e baseada no processo todo, desde a interação e participação nos grupos até a apresentação do resultado. Normalmente, os grupos apresentam a resolução do problema nesta última etapa, porém a avaliação do professor não acontece com base apenas nesta etapa, mas inclui as etapas anteriores, inclusive o passo anterior, que envolveu a observação e o apoio ao grupo. Neste momento do percurso, sugere-se que haja uma devolutiva para o grupo por meio de uma ficha individual, na qual cada aluno possa visualizar o progresso que teve durante o módulo de PBL proposto.

O modelo de ficha para avaliação individual inclui a autoavaliação, sendo que o aluno participa do score que será preenchido, junto ao professor-mediador em atendimento individual. Desse modo, são apontados os fatores de melhoria de forma colaborativa, envolvendo um diálogo entre professor e aluno.

Quadro 5 – Ficha de autoavaliação

Individual Progress	
Ability to speak English	☆☆☆☆☆
Ability to understand English	☆☆☆☆☆
Ability to interact (social skills)	☆☆☆☆☆
Skills to be developed	☆☆☆☆☆

Fonte: elaborado pelas autoras.

Aula de espanhol

A presente aula foi elaborada para cumprir um requisito do tecnólogo em formação no curso de Marketing da Fatec (unidade Jaboticabal). Os estudantes simulam participar da equipe de uma empresa responsável na promoção de eventos, considerando os conteúdos ensinados na disciplina de Espanhol II. Do mesmo modo em que o promotor de evento é colocado em situações de emergência, a situação-problema apresentada requer habilidades de criatividade para solucionar o problema, elaborar comunicados para os espaços ocupados e comunicar-se durante a contratação de serviços de terceiros, em diálogo com outras disciplinas do curso, tais como: planejamento estratégico, comunicação e expressão e liderança e motivação.

Com base no quadro 1, apresenta-se, a seguir, as etapas da aula de língua espanhola.

Etapa 1: explicação da aprendizagem baseada em problemas

Nesta etapa, o professor discute com os alunos o que é a ABP e qual a sua importância para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para fins específicos. É válido que o professor tente motivar os alunos a refletirem sobre esta metodologia de forma que eles também coloquem suas opiniões sobre esta proposta de atividade e o que cada um pode oferecer de si para que consigam executar todas as etapas, pois vão trabalhar em grupos, pesquisando e dialogando uns com os outros em língua espanhola.

O professor também pode introduzir essa discussão com os alunos por meio de uma breve leitura sobre a metodologia. Para esta aula de espanhol, propõe-se a leitura de dois textos em espanhol.

Quadro 6 – 1ª explicação da ABP da aula de espanhol

TEXTO I

El ABP es un abordaje de Metodología Activa, empleado, actualmente, en clases de lengua extranjera. Está basado en un problema como punto de partida para que los estudiantes se reúnan en grupos y encuentren la solución, utilizando el idioma de aprendizaje. Es decir, el aprendizaje se centra en el alumno como principal actor en el trabajo. En resumen, las etapas para el desarrollo de esta actividad son las siguientes: 1. Presentación y comprensión del problema; 2. Labor de los estudiantes, como investigar vocabulario y estructuras lingüísticas con base en referencias ofrecidas por el profesor, u otras formas de referencias encontradas por los estudiantes para solucionar el problema en lengua extranjera; 3. Conclusión de la actividad con un registro escrito de la solución, la socialización oral y autoevaluación.

Fonte: elaborado pelas

autoras.

Quadro 7 – 2ª explicação da ABP da aula de espanhol

TEXTO II

Aprendizaje Basado en Problemas.

Definición: Método de enseñanza-aprendizaje cuyo punto de partida es un problema que, diseñado por el profesor, el estudiante ha de resolver para desarrollar determinadas competencias previamente definidas.

Competencias: resolución de problemas; toma de decisiones; trabajo en equipo; comunicación: argumentación y presentación de información; actitudes y valores: meticulosidad, precisión, revisión, tolerancia, contraste.

Ventajas: permite analizar y resolver cuestiones propias de la práctica profesional, acercando a los estudiantes al tipo de problemas que tendrá que afrontar en el futuro [...] (Miguel Díaz, 2006, p.96-7).

Fonte: elaborado pelas autoras.

Etapa 2: apresentação do problema aos alunos e vocabulário

Na ABP, a situação-problema deve representar um desafio que, normalmente, o estudante enfrentará no seu cotidiano, ou seja, o problema deve corresponder a uma situação do mundo real ou o mais próximo possível dele, relacionado com aplicações em contextos profissionais da área em que o aluno atuará.

Para apresentar o problema o professor pode usar textos, vídeos, gráficos, gravações ou outro material que convenha. A forma como se opta por explicar deve abranger os detalhes para a compreensão da situação-problema. Precisa estar claro também que o aluno deve, neste momento, resolver suas dúvidas, caso não haja compreendido o problema.

Na atividade de espanhol, o texto de apoio apresentado aos alunos trata-se de uma breve explicação sobre o que é a Fenatran (Feira de transporte rodoviário de cargas), onde normalmente a feira acontece, quem promove e qual o problema que terão de solucionar. O texto deve ser disponibilizado aos alunos.

Quadro 8 – Situação-Problema da aula de espanhol

Fenatran es una feria internacional para la industria del transporte y es una de las más importantes del mundo. Es organizada por RX, una empresa comprometida en llevar a cabo un portafolio de más de 400 eventos en muchos países en los más diversificados sectores de la economía.

Esta feria tiene lugar a cada dos años y, durante estos 24 meses, Reed Exhibitions identifica las tendencias en flotas de diferentes industrias, transportes de carga, concesionarias y talleres mecánicos para promover el evento.

Cada empresa expositora tiene su stand. Autobem Brasil es una sociedad cooperativa de protección y especializada en la protección de vehículos pesados y es una empresa que suele estar presente. Ella estará ubicada en el stand B206.

A 15 días del inicio de la feria el centro de convenciones tuvo problemas con el espacio donde Autobem Brasil expondría. Los promotores tendrán que averiguar qué pasa y poner solución, pues todo el recinto, en cada stand, está ocupado por una empresa e incluso algunas ya tienen sus equipamientos puestos.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Quadro 9 – explicação da Situação-Problema da aula de espanhol

CLARIFICACIÓN DE LA SITUACIÓN-PROBLEMA

- Fenatran se celebra en São Paulo y Autobem es una empresa ubicada en Goiânia-GO.
- El espacio que ocuparía Autobem Brasil tuvo dos problemas: filtración de agua en techo y problema de electricidad.

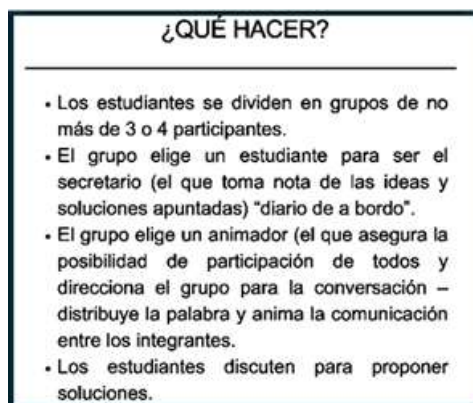
Fonte: elaborado pelas autoras.

O professor disponibiliza materiais de pesquisa aos alunos, entre eles o site da Fenatran e da Autobem Brasil, assim como vídeos sobre a feira e a empresa são facilmente encontrados na internet. Também se faz necessário oferecer material de pesquisa cujas temáticas de aprendizagem da língua espanhola serão desenvolvidas para a solução do problema. Os alunos devem realizar pesquisas; no entanto, o professor, como mediador da atividade, pode solicitar que usem os materiais já estudados na disciplina, assim como oferecer novas fontes de vocabulário e estruturas que, possivelmente, os grupos precisarão para construir o texto escrito e oral em língua estrangeira. Sobre isso, coincidem Mathews-Aydinli (2007) e Tano (2019) quando mencionam a necessidade de introduzir o vocabulário sobre o problema e o suporte que o professor deve oferecer durante a discussão para a resolução do problema sem interferir na execução.

Etapas 3: grupos de estudantes, oferecimento de recursos

Nesta etapa, o docente disponibilizará algumas instruções aos grupos.

Quadro 10 – ações dos grupos



Fonte: elaborado pelas autoras.

O professor orienta a divisão dos grupos e a escolha do secretário e do líder motivador do grupo. No contexto brasileiro, a atividade elaborada neste capítulo, foi proposta para estudantes (brasileiros) aprendizes de língua espanhola para atuação profissional específica. Não há, portanto, alunos de outra nacionalidade; ainda assim, o docente deve atentar-se ao nível de habilidade da língua entre os integrantes do grupo, pois há alunos com nível elementar e há alunos com nível básico (Mathews-Aydinli, 2007; Tano, 2019). Neste sentido, a composição mesclada do grupo é mais propícia para atingir os objetivos da atividade no modelo da ABP.

É válido destacar a função do secretário com a função de “escrevente”, isto é, aquele que anota as ideias e as propostas; e também do líder motivador que é aquele que garante a participação de todos os integrantes do grupo e de que estão utilizando a língua espanhola para desenvolver a solução do problema (Tano, 2019). Delegar esse tipo de função a alguns integrantes dos grupos desenvolve senso de responsabilidade e colaboração, também torna a atividade significativa durante a resolução, permitindo ao grupo maior integração na conversação em língua estrangeira.

Etapa 4: observação e suporte

Nesta quarta etapa, o docente observa o desenvolvimento das discussões dos grupos sem interferir ou direcionar a resolução do problema. Observar os esforços dos alunos, a forma como dialogam, as estruturas e vocabulário que usam, as pesquisas que realizam e os materiais utilizados para a resolução do problema permitirá ao docente realizar a etapa cinco. Portanto, é fundamental que o professor acompanhe e faça anotações de como os alunos estão desenvolvendo a atividade para obter elementos que possibilitem uma avaliação criteriosa.

Caso os grupos precisem, o professor apoia, podendo direcionar a pesquisa, especificando onde encontrar suporte linguístico, mas não ajudar a solucionar o problema. Pode ter previamente separado glossários, sites, livros que ofereçam base aos alunos.

Etapa 5: acompanhamento e avaliação

A quinta etapa está relacionada às anteriores. Parte dela foi sendo executada à medida que o problema foi sendo solucionado pelos alunos: o acompanhamento. Em nenhum momento, durante a execução, o docente se afasta, mas, sim, acompanha.

Parte da etapa, neste último passo da execução da ABP, é o momento de avaliar o progresso, já que os grupos socializam a solução do problema. No entanto, muito além de ponderar como certo ou errado, avalia-se o processo percorrido que permitiu chegar à resolução. A avaliação do docente e a autoavaliação dos alunos permitem rever aspectos linguísticos, pronúncia, estruturas e vocabulário que podem ser melhorados e modificados no intuito de trazer maior precisão ao texto oral e escrito elaborado na solução do problema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das cinco etapas propostas, acreditamos que seja possível envolver os estudantes como agentes no processo de ensino-aprendizagem, incentivando a autonomia e o uso da língua estrangeira para a resolução de uma situação-problema, que compreenderá não só conhecimentos técnicos, mas também a interdisciplinaridade e as habilidades emocionais e interpessoais. A aprendizagem baseada em problemas possibilita um apoio individual e grupal ao mesmo tempo, exigindo a participação ativa tanto dos professores quanto dos alunos, o que vemos como um avanço no ensino de línguas estrangeiras, cuja abordagem ultrapassa o campo da memorização e do tradicionalismo graças ao empenho de todos no processo. Não se apresenta como uma metodologia fácil, pois conta com grande tempo de preparação e pesquisa, no entanto, tem como resultado um conhecimento sólido, significativo, em que o aluno consegue visualizar o progresso individual da parte técnica e da parte formativa, em sua interação social, fatores esses que desenvolvem diversos tipos de inteligência, incluindo a chamada inteligência emocional. (Goleman, 1995).

Observa-se que estar imerso em um contexto de aprendizagem baseado em situações reais alimenta o compromisso do estudante em utilizar os termos adequados para o cumprimento da atividade proposta, assim como seu nível de envolvimento e de interesse na resolução do problema apresentado. De acordo com Gollin-Kies (2015, p. 27), o foco da língua estrangeira para fins específicos debruça-se sobre uma visão de comunicação voltada para um cenário social, em que o contexto e a motivação para o uso da língua têm papéis cruciais.

O trabalho colaborativo exigido na resolução do problema aproxima os estudantes de demandas que serão encontradas no exercício profissional. Desse modo, quanto mais o professor direcionar o foco para situações possíveis de serem vivenciadas no mercado de trabalho, melhor será para o desenvolvimento integral dos estudantes, pois a situação-problema colabora para a

construção da autonomia, de habilidades linguísticas sólidas, conhecimentos teóricos multidisciplinares e habilidades interpessoais. Associar a Aprendizagem Baseada em Problemas às demandas do Ensino e Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos permite ao professor engajar os aprendizes em situações colaborativas em que eles não são passivos na recepção de informações, mas se tornam ativos ao se comprometerem com a proposta, adquirindo e relacionando conhecimentos estratégicos para sua atuação no mundo do trabalho. Sendo assim, além de criar mecanismos e competências para a atuação profissional, tal associação amplia as destrezas linguísticas no idioma de aprendizagem, cumprindo a ação interdisciplinar requerida nos processos de ensino e aprendizagem atuais.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ, Pedro Castro; PÉREZ, Graciela González; ESPINO, Liliana A. Casar. Metodología para la organización de los cursos de inglés con fines específicos basada en el problema. **Revista Internacional de Lenguas Extranjeras (RILE)**, Tarragona, n. 4, p. 31-52, 2015. Disponível em: <https://raco.cat/index.php/RILE/article/view/304491>. Acesso em: 3 nov. 2024.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEE, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2017.

DE GRAAFFA, Erik; KOLMOS, Anette. Characteristics of problem-based learning. **International Journal of Engineering Education**. Britain: Tempus, v. 19, n. 5, p. 657-662, 2003. Disponível em: <https://www.ijee.ie/articles/Vol19-5/IJEE1450.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOLLIN-KIES, Sandra; HALL, David R.; MOORE, Stephen H. **Language for specific purposes**. Hampshire; New York: Palgrave Macmillan, 2015.

HYMES, Dell Hathaway. Acerca de la competencia comunicativa. In: Llobera, Miquel (coord.). **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, 1995.

LIMA, Gerson Zanetta de; ALMEIDA, Henriqueta Galvanin Guidio de; FERREIRA FILHO, Olavo Franco; LINHARES, Rosa Elisa de Carvalho; OBERDIEK, Hermann Iark; COLUS, Ilce Mara de Syllos. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): construindo a capacitação em Londrina. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, jan/abr., 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/MLJ87RxQLj7jnBcjbPvPLTH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 nov. 2024.

LOVATO, Fabrício Luís; MICHELOTTI, Angela; SILVA, Cristiane Brandão da; LORETTO, Elgion Lucio da Silva. Metodologias Ativas de Aprendizagem: uma breve revisão. **Acta Scientiae**, v. 20, n. 2, mar./abr. 2018. P. 154-171. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/3690> Acesso em: 13 abr. 2025.

MARQUES, Glessyan de Quadros; CUNHA, Marcia Borin da. Abordagem, metodologia, método, estratégia, técnica ou recurso de ensino: como definir a Aprendizagem Baseada em Problemas? **Revista Prática Docente**, Confresa, v. 7, n. 1, 2022. Disponível em: <http://doi.org/10.23926/RPD.2022.v7.n1.e018.id1436>. Acesso em: 09 dez. 2024.

MATHEWS-AYDINLI, Julie. Problem-based learning and adult English language learners. **Caela Brief**, Washington, p.1-8, 2007. Disponível em: problem-based-learning-and-adult-english-language-learners.pdf. Acesso em: 26 out. 2024.

MIGUEL DÍAZ, Mario de. **Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio de educación superior**. Oviedo: Ministerio de Educación y Ciencia, 2005.

NADIN, Odair Luiz. Abordagem Terminológico-Discursiva: pelo resgate da Terminologia e da Terminografia no Ensino e na Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 61, p. 97-108, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/i/tla/a/sTLpHTDQSq3ZwGKWpTYQPHc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2025.

SAVI-BADDEN, Maggi. **Facilitating problem-based learning**. London: SRHE; Open University, 2003.

TANO, Marcelo. Propuesta metodológica para la enseñanza del español de especialidad según el aprendizaje basado en problemas. **Le Cahiers du GÉRES – Revue du Groupe d’Etude et de Recherche en Espagnol de Spécialité**, Villeurbanne, n. 11, p. 285-302, 2019. Disponível em: <https://hal.science/hal-02970269/>. Acesso em: 20 out. 2024.

UNESCO. **Reimagining our futures together: a new social contract for education**. Paris: Unesco, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>. Acesso em: 26 out. 2024.