

Estudo exploratório de uma comunidade no contexto de ensino-aprendizagem de inglês instrumental

Silvia Matravolgyi Damião
Instituto Tecnológico de Aeronáutica

Resumo: *Com o objetivo de melhor compreender o contexto em que um curso de inglês instrumental está inserido, este trabalho procurou analisar como os alunos de uma faculdade de engenharia, matriculados no curso de inglês instrumental oferecido no primeiro ano de graduação, descrevem e entendem o contexto institucional em que tal curso está inserido, como o comparam ao curso de línguas proposto e como entendem a proposta pedagógica desse curso. Tal análise teve por objetivo verificar se existem elementos constitutivos de uma comunidade nesse contexto. Para tanto, os alunos participaram de uma conversa semi-estruturada, que foi analisada à luz de categorias comuns a diversas conceituações de comunidade existentes na literatura e discutidas ao longo do artigo. Os resultados mostraram que o contexto institucional parece englobar elementos constitutivos de uma comunidade, ao passo que o curso de inglês instrumental não se constitui como uma comunidade, permanecendo, na percepção dos alunos, apenas um curso que tem uma proposta pedagógica diferenciada dentro de um contexto muito singular.*

Palavras-chave: *comunidades; ensino-aprendizagem; inglês instrumental.*

INTRODUÇÃO

Muito do que se fala sobre educação hoje em dia está fundamentado em discussões sobre mudanças na sociedade. Autores como Sampaio e Leite (1999), por exemplo, afirmam que os avanços tecnológicos estão diretamente relacionados a novas maneiras de se refletir sobre educação e que, portanto, é importante se pensar em formas diferentes de ensinar numa sociedade que vive um momento histórico marcado por rápidas transformações nos instrumentos de comunicação e trabalho, e conseqüentemente, nas relações interpessoais. Isso nos permite dizer que o contexto educacional atual permite o uso do computador de forma que ele represente muito mais do que meramente um instrumento de comunicação e de armazenamento de dados. Nesse contexto o computador “conquista status de ambiente cognitivo, tecnologia mediadora a partir da qual vemos o mundo e construímos conhecimento” (Ramal, 2002, p.15).

É com base na concepção sobre educação que pensa em novas maneiras de ensinar e aprender (Sampaio; Leite, 1999) e aceita as

diversas possibilidades de inserção de novas tecnologias no contexto instrucional (Ramal, 2002), que está calcado o desenho de um curso de língua inglesa para alunos do primeiro ano de graduação de uma faculdade de Engenharia. Tal curso segue a abordagem instrumental de ensino de línguas (Hutchinson; Waters, 1987; Robinson, 1991; Dudley Evans; St John, 1998, entre outros) e, para sua elaboração, inicialmente foi feito um levantamento das necessidades dos alunos. A partir das respostas coletadas, o curso foi desenvolvido com base em dois eixos teóricos¹: o primeiro deles, o paradigma educacional emergente (Moraes, 1997), fundamenta a possibilidade de se reconhecer, no aprendiz, “um indivíduo que aprende, representa e utiliza o conhecimento de modo diferente, que conhece o mundo de uma maneira específica dependendo do perfil de inteligências que possui, do contexto e da cultura em que foi gerado” (Moraes, 1997, p.139). O outro aporte teórico utilizado está calcado nos pilares do conhecimento (Delors et al., 2001). São eles: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser.

O contexto institucional em que tal curso é ministrado é marcado por uma tradição de mais de cinquenta anos de existência. Observa-se, portanto, a existência de um forte descompasso entre a proposta pedagógica que fundamenta o curso de língua inglesa e a cultura institucional. Assim sendo, com o objetivo de melhor compreender o contexto em que tal curso de línguas está inserido, este trabalho procurará analisar como os alunos desse curso descrevem e entendem o contexto institucional, como o comparam ao curso de línguas proposto e como entendem a proposta pedagógica desse curso. Tal análise possibilitará verificar se existem elementos constitutivos de uma comunidade no contexto institucional e no contexto do curso e, em caso afirmativo, permitirá dizer o tipo de comunidade que se constitui, ou de comunidades que se constituem. Servirá, também, para a efetivação de uma análise do meio² (Dudley Evans; St John, 1998), considerada um dos componentes essenciais para o desenho de cursos de línguas calcados na abordagem instrumental.

Reflexões sobre comunidades são muito instigantes para ajudar a compreender o meio em que estamos inseridos. Por meio de

¹ Esses eixos teóricos vêm acompanhando o trabalho da professora-designer do curso nos últimos anos.

² No original, os autores usam a expressão *means analysis*.

uma análise detalhada, é possível entender os valores, convenções e histórias que fazem parte de um determinado contexto e justificam o modo de ser e de agir de seus integrantes. Passa-se a observar a existência de uma linguagem comum; além disso, como comunidades são elementos vivos, observa-se que os papéis se modificam com o tempo dentro da estrutura organizacional existente; os processos e formas de comunicação estabelecem as ligações entre as pessoas; surgem os questionamentos e o senso de pertencimento, os mecanismos de aprendizagem, as normas rituais e comportamentos que a caracterizam.

ALGUNS TIPOS DE COMUNIDADE PRESENTES NA LITERATURA

Primeiramente será feita uma análise do conceito de comunidade de um modo mais amplo. Em seguida, serão discutidos alguns tipos de comunidade específicos, que dizem respeito ao contexto educacional e que, portanto, interessam a este estudo.

São vários os autores que discutem o termo comunidade na literatura. Com base em estudos nos campos da antropologia, da sociologia e da educação, Barab e Duffy (2000) chegaram às seguintes características que, segundo eles, são necessárias para a constituição de qualquer comunidade: existência de herança cultural e histórica comum a todos os integrantes, incluindo-se aí objetivos compartilhados, significados negociados e práticas; um sistema interdependente, no qual os integrantes da comunidade tornam-se parte de algo maior do que eles próprios; e um ciclo de reprodução, por meio do qual novos integrantes podem, gradativamente, passar para a posição de integrantes mais experientes (antigos) e, assim, dar continuidade à comunidade.

Schulte-Tenckhoff (2001), por sua vez, afirma que um grupo pode ser considerado como uma comunidade quando seus membros demonstram senso de solidariedade e de pertencimento, quando se observa a busca de objetivos comuns e quando os integrantes mostram um certo grau de participação e de organização. Para a autora, comunidades podem passar por conflitos internos, especialmente no que diz respeito a questões de identidade e de representação. Tais conflitos, porém, podem inclusive vir a solidificar as relações dentro da comunidade. De acordo com ela, dificilmente as fronteiras dentro de uma comunidade conseguem ser delimitadas com precisão, pois

elas variam de acordo com a posição do participante dentro da comunidade. Ainda para Schulte-Tenckhoff (2001), pela própria natureza, comunidades são heterogêneas e complexas.

Conforme Jonassen, Peck e Wilson (1999), existem diversas categorizações para o termo 'comunidade', como, por exemplo, comunidade de prática, de aprendizes ou de aprendizagem, entre outras, que se confundem e se sobrepõem umas às outras. Todas elas, no entanto, consideram as contribuições cognitivas e sociais de seus integrantes, a colaboração e o apoio entre seus membros, com o objetivo de se alcançarem objetivos compartilhados. Para melhor ilustrar semelhanças e diferenças entre as diversas categorizações de comunidade, será feita, a seguir, uma breve análise sobre alguns tipos de comunidade presentes na literatura e que são relevantes para este estudo.

Lave e Wenger (1991), por exemplo, cunharam o termo comunidade de prática. Para esses autores, tal termo procura mostrar a relevância das práticas comuns para vincular pessoas a comunidades e também a importância das comunidades para legitimizar as práticas individuais. Assim, o indivíduo que pertence a uma comunidade de prática compromete-se a participar de um sistema de atividades em que os integrantes compartilham dos mesmos ideais e entendem o significado desse comprometimento em suas vidas e na vida de sua comunidade. Num trabalho desenvolvido posteriormente, Wenger (1998) definiu quatorze elementos que, em conjunto, indicam a formação de uma comunidade de prática. São eles³:

- a) relacionamentos mútuos sustentáveis, sejam eles harmoniosos ou conflitantes;
- b) formas compartilhadas de engajamento para execução de atividades a serem feitas em conjunto;
- c) fluxo rápido de informações e de propagação de inovações;
- d) ausência de preâmbulos introdutórios, como se conversas e interações fossem a continuação de um processo em andamento;
- e) rápido estabelecimento de problema a ser discutido;

³ A tradução dos 14 elementos indicativos de formação de comunidade de Wenger (1998) foram feitos por mim, assim como as demais traduções de trechos dos autores citados neste artigo.

- f) sobreposição substancial na descrição dos participantes sobre pertencimento à comunidade;
- g) conhecimento sobre o que os outros membros da comunidade sabem, sobre o que sabem fazer e sobre como podem contribuir num empreendimento coletivo;
- h) identidades mutuamente definidas;
- i) habilidade para avaliar a adequação de ações e de produtos;
- j) instrumentos específicos, representações comuns e outros artefatos;
- k) histórias compartilhadas, saber local, piadas compartilhadas pelo grupo, riso conhecido;
- l) jargão e atalhos na comunicação bem como facilidade para se construir novos jargões e atalhos;
- m) alguns estilos reconhecidos como identificadores de filiação;
- n) discurso compartilhado que reflete uma certa visão de mundo.
(Wenger, 1998, p.125-26).

Em um projeto desenvolvido em uma escola pública em Salt Lake City, nos Estados Unidos, Rogoff, Matusov e White (2000) desenvolveram um modelo de instrução denominado de comunidade de aprendizes. Tal modelo encontra-se ancorado na teoria sócio-interacionista de ensino e aprendizagem (Oliveira, 1998), “pois assume que a aprendizagem envolve transformação da participação em um empreendimento cooperativo” (Rogoff; Matusov; White, 2000, p.322). Segundo os autores, a perspectiva teórica da transformação da participação tem como principal premissa que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem enquanto as pessoas participam e se envolvem nas atividades em sua comunidade e que seu entendimento sobre a comunidade, seus papéis dentro dela e suas responsabilidades se transformam à medida que participam. Tal visão encontra-se respaldada no conceito, cunhado por Lave e Wenger (1991), de participação periférica legítima. Segundo esses autores, dentro de uma comunidade, a participação dos aprendizes inevitavelmente se transforma à medida que o novato se envolve com o funcionamento da comunidade. Assim, a participação periférica legítima “fornece uma forma de se falar sobre as relações entre novatos e veteranos e também sobre atividades, identidades. [...] O conceito diz respeito ao processo pelo qual novatos se tornam

membros de uma comunidade de prática” (Lave; Wenger, 1991, p.29).

No modelo de instrução de comunidade de aprendizes de Rogoff, Matusov e White (2000), todos os participantes, sejam eles pais, alunos ou professores, têm participação ativa no processo de aprendizagem. O que varia é o grau de participação de seus membros. É por isso que tal modelo considera a aprendizagem em termos “de transformação da participação das pessoas e concebe os participantes como tendo responsabilidade compartilhada pela aprendizagem, com a orientação de esforços conjuntos proporcionados por alguns participantes” (p.340).

Diferentemente das comunidades de aprendizes, as comunidades de aprendizagem têm o foco na aprendizagem, ou seja, no processo. Assim, com base em Palloff e Pratt (1999), Kenski (2003, p.108) conceitua comunidade virtual de aprendizagem como aquela em que todos os membros têm os mesmos objetivos; existe centralização dos resultados a serem alcançados; há igualdade de direito e de participação para todos os membros; são definidos valores, normas e comportamentos de comum acordo; o trabalho é feito em equipe; os professores assumem o papel de animadores e orientadores da comunidade; a aprendizagem ocorre de forma colaborativa; ocorre a criação ativa de conhecimentos e significados de acordo com o tema de interesse da comunidade; e finalmente, a interação entre os participantes é permanente. Os critérios definidos por Kenski (2003) para o estabelecimento de uma comunidade virtual de aprendizagem encontram-se fundamentados na visão de Lévy (1999) sobre comunidades virtuais. Segundo ele, “uma comunidade virtual é construída sobre as afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de troca, tudo isso independentemente das proximidades geográficas ou filiações institucionais” (p.127). A conceituação de comunidade virtual de aprendizagem pode ser aplicada para o processo de aprendizagem em qualquer tipo de ambientação, seja ela virtual ou presencial.

Além das variações de comunidades descritas até aqui, temos ainda a comunidade de questionamento⁴ proposta por Garrison, Anderson e Archer (2000). Para esses autores, que fundamentam sua

⁴ No original, os autores utilizam a expressão *community of inquiry*.

proposta no construtivismo interacionista, o modelo de comunidade de questionamento, com enfoque em ambientação mediada por computadores, toma como pressuposto que a aprendizagem dentro da comunidade ocorre pela interação de três elementos centrais, que são a presença cognitiva, a presença social e a presença de ensino. A primeira delas, presença cognitiva, relaciona-se à compreensão pela comunicação, ou seja, refere-se à capacidade dos participantes de uma comunidade de questionamento de construir significados por meio de processos de comunicação sustentada. O segundo elemento do modelo desse tipo de comunidade é a presença social, definida pelos autores como a habilidade dos participantes em projetar suas características pessoais para a comunidade, mostrando-se aos demais participantes como realmente são. Tal elemento é essencial quando se assume que, além dos fatores cognitivos, o processo educacional também envolve fatores afetivos. Finalmente, o terceiro elemento central para o estabelecimento de uma comunidade de questionamento é a presença de ensino, que compreende duas funções gerais a serem desempenhadas por qualquer integrante da comunidade. Entretanto, no meio educacional, segundo os autores, tais funções geralmente incidem na figura do professor, que se encarrega, então, do planejamento do curso e assume o papel de facilitador, podendo compartilhá-lo, ou não, com alguns ou com todos os demais participantes da comunidade.

As comunidades de aprendizagem e de questionamento possuem muito em comum já que ambas têm foco na aprendizagem. O que parece diferenciá-las é que a primeira parece estar mais voltada para ambientes formais de ensino, com foco no processo de ensino e aprendizagem, enquanto que a segunda também carrega um cunho ideológico, com foco na reflexão crítica, podendo ter conseqüências educacionais, ou não.

Johns (1997), por sua vez, traz à tona o conceito de comunidade acadêmica, baseando-se nas seis características propostas por Swales (1990) para definir uma comunidade discursiva, que são: estabelecimento de objetivos comuns compartilhados; existência de mecanismos de comunicação entre os membros da comunidade (como, por exemplo, boletins informativos); utilização de mecanismos de participação, principalmente para fornecer informação e *feedback*; desenvolvimento de vocabulário próprio, além dos gêneros que já estão incorporados à comunidade; existência de integrantes com

diferentes níveis de conhecimento conteudístico e de discurso; utilização e posse de um ou mais gêneros para a continuidade comunicativa de seus objetivos (Swales apud Johns, 1997, p.52). Além disso, Johns (1997) enfatiza que a filiação a uma comunidade acadêmica ocorre de forma voluntária, ou seja, seus membros escolhem vincular-se a ela e os vínculos são estabelecidos devido à existência de interesses comuns. A autora também afirma que o comprometimento do indivíduo com a comunidade geralmente varia com o tempo. Um outro aspecto que vale ser destacado diz respeito a conflitos que podem surgir, decorrentes de mudanças pelas quais alguns indivíduos passam quando se vinculam a uma comunidade acadêmica. Segundo ela, o envolvimento intenso ou filiação a comunidades acadêmicas exigem que estudantes abram mão de aspectos culturais e lingüísticos que possuíam antes de se vincular a essa comunidade. Um outro aspecto, ainda, diz respeito às constantes mudanças dentro de qualquer comunidade. É natural que as comunidades evoluam constantemente, embora alguns membros já estabelecidos possam tentar manter o poder por meio do controle da linguagem e dos gêneros, deixando os novatos, por conveniência, numa posição mais periférica.

O quadro a seguir procura sintetizar as diferentes categorizações de comunidades revisadas nesta seção.

LAVE e WENGER, 1991	WENGER, 1998	ROGOFF, MATUSOV e WHITE, 1996/2000
Comunidade de prática	Comunidade de prática	Comunidade de aprendizizes
PALOFF E PRATT, 1999; KENSKI, 2003	GARRISON, ANDERSON e ARCHER, 2000	JOHNS, 1997
Comunidade virtual de aprendizagem	Comunidade de questionamento	Comunidade acadêmica

Quadro 1: algumas categorizações de comunidades.

Conforme é possível observar no Quadro 1, apesar das diferentes naturezas das comunidades, existem, em cada uma delas, elementos constitutivos que coincidem, alguns que se confundem e ainda outros que se sobrepõem. No entanto, para que uma comunidade se constitua como tal, são necessários vários aspectos, destacados pelos diversos autores analisados neste artigo. Assim, é possível estabelecer um paralelo, por exemplo, entre a comunidade acadêmica, descrita por Johns (1997) e os demais tipos de comunidade. De alguma forma, todos possuem aspectos comuns, como, por exemplo, a importância do estabelecimento de objetivos comuns compartilhados por seus membros e a existência de uma estrutura interna e de um senso de pertencimento que é inerente aos membros da comunidade. Assim como Wenger (1998), Johns (1997) ressalta a necessidade de mecanismos de comunicação entre os integrantes da comunidade e a relevância da existência de uma linguagem comum e de um vocabulário próprio a seus membros. Ainda, na conceituação de comunidade acadêmica feita por Johns (1997), a autora destaca a relevância da existência de participantes com diferentes níveis de conhecimento conteudístico e de discurso e que o comprometimento do indivíduo com a comunidade varia com o tempo. Essa característica pode ser associada ao que Lave e Wenger (1991) e Wenger (1998) entendem por diferentes formas de participação e por participação periférica legítima.

As reflexões sobre os diferentes tipos de comunidade contribuirão para a compreensão do contexto em que se insere o curso de língua inglesa em foco neste estudo e para verificar se existem elementos constitutivos de uma comunidade nesse contexto.

O CONTEXTO INSTITUCIONAL E A INSERÇÃO DO CURSO DE INGLÊS NO CURRÍCULO

O curso de graduação em Engenharia no instituto onde este estudo se desenvolveu difere de outros cursos de Engenharia brasileiros por diversas razões. Os alunos são provenientes das cinco diferentes regiões do Brasil e vivem no alojamento estudantil situado no *campus* durante todo o ano letivo. Os estudantes podem fazer as refeições no refeitório próximo ao alojamento e têm acesso a diversas facilidades como clube, supermercado, correio, bancos e atendimento médico, que também se situam dentro do *campus*. Além disso, todos os apartamentos do alojamento têm possibilidade de

acesso à rede de computadores. É, portanto muito comum que o aluno de graduação não sinta a necessidade de sair do *campus* no seu dia-a-dia e que não freqüente a cidade, já que ele consegue dar conta de sua rotina sem sair das imediações em que a instituição se encontra. Dessa forma, a convivência dos estudantes fica restrita e bastante centrada em colegas de curso – todos da área de Engenharia.

Além desses fatores, é importante acrescentar que a carga curricular ao longo de toda graduação é bastante densa (cerca de 32 horas/aula semanais) e inflexível. Os cursos são semestrais, não são baseados em sistema de créditos e, para ser aprovado, a cada semestre o aluno deve atingir média 6,5 (seis e meio) em todas as matérias. No caso de média semestral inferior a 6,5, o aluno deve fazer exame de segunda época no início do semestre seguinte; porém, são permitidas apenas duas segundas épocas por semestre. O controle da presença nas aulas é bastante rigoroso e deve-se observar o limite de faltas: 10% do total de aulas de um semestre, ou 15% do total de aulas de uma única matéria no semestre. O não-cumprimento desses limites pode levar ao trancamento da matrícula e, em caso de reincidência, o aluno pode vir a ser desligado do curso. Tal rigor no regime escolar torna os alunos extremamente disciplinados e muito preocupados com o excesso de trabalho e de avaliações: os alunos sabem que qualquer deslize de sua parte pode levá-los ao desligamento do curso.

Por um lado, um contexto como esse é favorável ao desenvolvimento de projetos pedagógicos: os alunos estão próximos, têm uma convivência intensa com seus pares, todos têm facilidade de acesso aos professores, que geralmente trabalham na instituição em regime de período integral, e também a computadores ligados em rede. Cumprem as atividades propostas pelos professores, se não por interesse pela atividade em si, por receio de repreensão e de uma nota baixa. Por outro lado, a constante pressão a que os alunos são submetidos devido às obrigações escolares e da pressão por um bom desempenho acadêmico dificulta o envolvimento e a participação mais espontânea em atividades que não sejam “para nota”, o que representa um forte traço da cultura institucional.

As matérias de língua inglesa são ministradas como disciplinas obrigatórias no primeiro ano do curso de graduação. Geralmente as turmas são divididas de acordo com o resultado obtido na prova de inglês do exame vestibular, cujo enfoque é a

compreensão de textos. Os alunos com desempenho acima da média costumam ser dispensados do curso obrigatório; aqueles com desempenho mediano são encaminhados para um curso de inglês instrumental que trabalha as quatro habilidades comunicativas, e os alunos com desempenho abaixo da média são matriculados no curso de inglês instrumental cujo enfoque maior está na habilidade de compreensão escrita. O curso em foco neste trabalho é o curso instrumental que trabalha as quatro habilidades (compreensão oral e escrita; e produção oral e escrita): ele tem duração de dois semestres e carga horária semanal de três horas/aula de cinquenta minutos cada, com um total de 48 horas/aula previstas para cada semestre letivo.

Diferentemente do modelo de ensino-aprendizagem que marca a tradição institucional, o curso de inglês segue uma programação flexível, a que Graves (2000) denomina de *abordagem de sistemas para desenho de curso*. De acordo com a autora, os componentes do desenho de um curso (como, por exemplo, definição de objetivos, organização de materiais, análise de necessidades) encontram-se entrelaçados e, portanto, o planejamento de um dos componentes sempre contribui com os demais. Além disso, conforme exposto no início deste artigo, o curso encontra-se calcado no paradigma educacional emergente (Moraes, 1997) e nos pilares do conhecimento (Delors et al., 2001).

O ESTUDO EXPLORATÓRIO

Com o objetivo de saber como os alunos descrevem e entendem o contexto institucional, o curso de inglês e a proposta pedagógica desse curso, foi conduzida uma discussão semi-estruturada com alguns alunos matriculados no curso de inglês instrumental descrito na seção anterior.

Para dar início ao estudo, que pode ser descrito como um estudo exploratório, os alunos foram convidados para participar de uma conversa com a professora-designer do curso. Esse convite foi feito de forma aberta, solicitando voluntários para participar de uma conversa sobre a instituição e sobre o curso fora do horário de aula. Três alunos de uma turma e cinco de outra dispuseram-se a participar. Essas conversas foram realizadas em duas sessões, uma com cada grupo, gravadas em áudio e transcritas posteriormente, para fins de análise. A leitura preliminar das transcrições das conversas mostrou

não existir diferenças entre as falas dos alunos dos dois grupos, portanto, os dados das entrevistas foram analisados conjuntamente, sem distinção entre a conversa realizada entre uma turma e outra.

Para orientar a conversa, foi preparado um roteiro (Anexo A) contemplando os diversos elementos constitutivos de comunidades discutidos neste artigo. Para a elaboração desse roteiro procurou-se listar as diversas categorias que definem uma comunidade, relacionando-as aos autores que as utilizam. Posteriormente esses elementos foram utilizados para a análise dos dados.

Objetivos	Barab e Duffy, 2000; Schulte-Tenckhoff, 2001; Lave e Wenger, 1991; Wenger, 1998; Kenski, 2003; Johns, 1997
Processos e formas de comunicação (e participação)	Wenger, 1998; Kenski, 2003; Garrison, Anderson e Archer, 2000; Johns, 1997; Lave e Wenger, 1991
Linguagem	Wenger, 1998; Johns, 1997
Território	Schulte-Tenckhoff, 2001; Garrison, Anderson e Archer, 2000
Estrutura Organizacional	Wenger, 1998; Johns, 1997
Questionamento	Garrison, Anderson e Archer, 2000
Senso de pertencimento	Schulte-Tenckhoff, 2001, Wenger, 1998
Aprendizagem (formas de lidar com o conhecimento)	Rogoff, Matusov e White, 2000; Kenski, 2003; Garrison, Anderson e Archer, 2000; Johns, 1997; Wenger, 1998; Lave e Wenger, 1991
Normas e rituais e comportamentos	Wenger, 1998; Kenski, 2003; Johns, 1997

Quadro 2: a organização do roteiro.

Conforme ilustra o Quadro 2, o roteiro de discussão enfocou diversas categorias constitutivas de uma comunidade. Assim, durante a conversa com os alunos foram abordadas questões que discutem os objetivos (da instituição e do curso); questões sobre como se dá a comunicação no contexto, ou seja, os processos e as formas de comunicação; e ainda, se existe uma linguagem que diferencia os integrantes da Instituição. Outro aspecto analisado foi a percepção que os alunos têm do espaço institucional e da estrutura organizacional. Outras perguntas procuraram focar em questionamentos que emergem do meio. Observou-se, também, se existe senso de pertencimento ao meio; e, finalmente, como é o comportamento na instituição, isto é, se existem normas e rituais que lhe são característicos.

Durante a conversa com os alunos, chamou atenção o fato de as questões institucionais serem tão fortes a ponto de praticamente ofuscarem questões relativas ao curso de inglês. Embora as conversas não tenham ocorrido de forma tão linear, a análise será dividida em duas partes: primeiramente serão levantadas questões relacionadas à instituição como um todo; em seguida, serão considerados os pontos referentes ao curso de inglês propriamente dito. Com isso, pretende-se observar se há elementos constitutivos de uma comunidade, ou de comunidades, nesse contexto. A análise procurará seguir os itens do roteiro da conversa (Anexo A), porém não necessariamente na mesma ordem.

ANÁLISE DA CONVERSA COM OS ALUNOS

As conversas com os alunos foram conduzidas de forma a buscar compreender sua visão da instituição como um todo e do curso de inglês inserido no contexto institucional. Serão consideradas como instituição, a faculdade (doravante X) e a moradia (doravante Y). Isso porque, muitas vezes, dentro da cultura institucional, torna-se difícil delimitar a fronteira entre uma e outra. A fala de um dos alunos ilustra esse ponto:

[...] é meio paradoxal o X e o Y serem a mesma coisa. O ano passado teve um menino que deu muito problema no Y e ele foi trancado no X. Quer dizer, o X trancou porque o cara não tinha moral. Se ele não morasse lá, o X não ia nem saber, então não sei como que se dosa isso.

Pensando que é inerente a uma comunidade a existência de um território (Wenger, 1998; Lévy, 1999), é possível ver, na fala de outro aluno, que os espaços se mesclam e se confundem:

Eu acho que é o Y e o X, mas quem faz do X um único espaço é o Y. Porque o Y fortalece muito a união que tem aqui, [...] o X é hoje, eu acho que 70% do Y.

Portanto, a análise feita neste estudo assumirá essa visão de que faculdade e moradia são territórios integrados, que ora se interseccionam, ora se mesclam e ora se diferenciam mas que, de uma forma ou de outra, representam um único espaço.

Foco na instituição

A existência de objetivos comuns compartilhados é um dos aspectos essenciais apontados na literatura para o estabelecimento de qualquer comunidade. Observa-se, na fala dos alunos que participaram da conversa, que para eles os objetivos da instituição estão claros:

Eu acho que o grande objetivo do X é formar engenheiros, e pessoas muito capazes, uma boa elite, principalmente, de engenheiros para o país...

Quanto aos objetivos dos alunos que estão na instituição, observa-se que eles estão presentes, porém, não são fixos e previamente estabelecidos, conforme mostram os trechos a seguir:

Eu não vejo um objetivo, não. O X é que dá a chance de você cumprir seu objetivo. Quando você está aqui, você começa a mudar tanto os seus objetivos que você vê as oportunidades que o X te dá.

– o pessoal se decepciona muito quando entra aqui. Não sei se é porque espera muito antes de entrar. [...] Mas o pessoal vem pra cá com a expectativa de que vai virar gênio. Então quando chega vem com o espírito de que vai fazer um monte de matérias extracurriculares, mas não dá porque o X não deixa... é muita matéria em pouco tempo e a cobrança é muito grande, e o pessoal fica esgotado. E acaba fazendo o mínimo [...]

Geralmente o aluno chega à instituição cheio de sonhos e ambições, orgulhoso por ter sido aprovado num exame vestibular bastante seletivo e se depara com uma estrutura organizacional complexa que não lhe permite agir conforme os objetivos previamente planejados. O que se observa é que, gradativamente, o aluno vai se acomodando dentro da estrutura da Instituição e os objetivos que tinha antes de se juntar a ela vão mudando para que consiga se manter dentro dela. Pode-se entender isso, também, como uma forma de integração e de obtenção do senso de pertencimento ao meio (Lave; Wenger, 1991), uma vez que os objetivos da comunidade vão, gradativamente, sendo adotados e incorporados pelos novos membros.

Ao falarem sobre como se estabelecem os processos de comunicação, surgem também questões relativas a hierarquias e formas de participação dentro do contexto institucional. Na percepção dos alunos, a comunicação, dentro da instituição, com os professores em geral, e principalmente com professores que já foram alunos da mesma instituição, é considerada satisfatória, conforme mostra trecho da entrevista:

- O cara que se formou no X, pode ter muito tempo, mas o X se mantém estável. Então, mais ou menos ele tem uma idéia do que você está passando aqui, se você chegar na prova dele, o Prof. A⁵ ele sabe, porque ele já fez. Ele já tem uma idéia, mesmo...

- Então a comunicação fica mais fácil ?

..... se você vai conversar com ele, você já sabe o que você vai falar para ele, e já sabe as respostas.

- Sendo da matéria ou não.

Na percepção dos alunos, a comunicação entre os pares também flui bem, principalmente quando se trata de alunos da mesma turma, que ingressaram na Instituição no mesmo ano.

Comunicação aluno-aluno, é pessoal. Todo mundo mora junto.

Aluno-aluno é muito próxima a relação, você dá alguns passos conversa com um, conversa com outro e tal...

⁵ O professor, cujo nome foi omitido propositalmente, foi aluno na Instituição no início dos anos 80.

- E essa comunicação do Y se estende aqui dentro do X, já que você colocou essa diferença.
- Principalmente com a própria turma.

O mesmo já não ocorre em alguns casos quando a comunicação se dá com alunos de outros anos, conforme ilustra o trecho a seguir:

- Dentro do Y também existe essa distinção. Entre 'bixo'⁶ e veterano.
- Tem cara que você vai conversar e ele já olha com cara de bunda para você, e já fala "ah, idiotice...".
- Por que você é "bixo"?
- É.

Conforme aponta Wenger (1998), a existência de hierarquias, de papéis bem definidos e de diferentes formas de participação e de práticas são inerentes às características de uma comunidade. Os trechos acima, bem como o trecho a seguir ilustram isso:

- as hierarquias são de turma mesmo. O quinto ano manda, os outros quatro (anos) fazem. O quarto ano manda, os outros três fazem... [...]
- esse é um dos valores que eles passam pra gente adestrando sobre isso. Então, por exemplo, a 09⁷ aprendeu a respeitar veterano, assim como a 05 foi ensinada a respeitar todos os veteranos (que já saíram). O que eles alegam é que quem tá aqui há mais tempo tem mais experiência de vida – que até tem – mas não sei se esse argumento é válido.
- vocês que são 'bixos' este ano, vão mudar em relação aos 'bixos' o ano que vem?
- algumas pessoas já estão se preparando pra isso, vão fazer as mesmas coisas e vai continuar, vai manter a tradição.
- O problema é que quem não mantém as tradições é recriminado.

Outro ponto que emerge a partir desses exemplos diz respeito às formas de participação. Lave e Wenger (1991) introduziram o conceito de participação periférica legítima para descrever como se

⁶ Os calouros são chamados de "bixos", termo grafado propositalmente desta forma.

⁷ Refere-se ao ano que a turma irá se formar. Portanto 'a 09' refere-se aos alunos que se formarão em 2009.

dá a participação do indivíduo dentro da comunidade, participação esta que se modifica de acordo com sua trajetória dentro da comunidade. O que os autores colocam é que a participação periférica não é contrária a uma participação mais central. O integrante vai mudando de papéis, passando, gradativamente, de uma participação menos complexa na comunidade para uma participação mais completa e complexa. O que se observa na fala dos alunos é que a existência de uma hierarquia muito acentuada no contexto da moradia acaba por influenciar a forma de participação do aluno. Isso acaba por interferir, também, em sua atuação no contexto escolar, só que de outra forma. Na moradia, o “bixo”, aluno de primeiro ano, não tem muito espaço para atuação, principalmente nos primeiros meses na instituição. Isso se modifica com o passar do tempo e é marcado pelas definições para cada ano do estudante na escola: primeiramente ele é “bixo”, mas depois ele não passa simplesmente a veterano: ele passa por diversas fases até chegar a ser conhecido por “semideus” (4º ano); e “deus” (5º ano).⁸

A participação, de acordo com o relato dos alunos, pode ser descrita como uma curva de distribuição normal, conforme o gráfico a seguir.

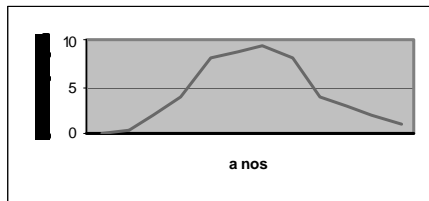


Gráfico 1: representação da participação.

Logo que o aluno é aprovado no vestibular e ingressa na instituição, ele não atua em nada, ou atua muito pouco no meio; aos poucos, dependendo do interesse do aluno, e conforme ele se integra, ocorre uma ascensão na participação, que passa a decrescer à medida que a formatura e a expectativa de busca de um emprego se aproximam. Isso não significa, porém, que o aluno vá se distanciar do meio pois, mesmo depois de formados, a ligação entre ex-alunos

⁸ Essa referência às hierarquias é uma terminologia que faz parte da linguagem nesse meio.

e entre ex-alunos e a instituição é bastante forte e marcada pela existência de diversos instrumentos, como listas de discussão, associação de ex-alunos, boletins informativos e eventos anuais para promover encontros entre alunos e ex-alunos. Isso nos remete a alguns itens da lista de 14 elementos propostas por Wenger (1998) para indicar a formação de uma comunidade de prática. Observa-se a existência de instrumentos específicos que identificam os membros de uma comunidade, como a organização de encontros, listas e associações para compartilhar saberes e histórias; a efetivação de uma linguagem comum a todos os integrantes; e um espaço (presencial e virtual) para se compartilhar experiências. Tais mecanismos também são identificados por Johns (1997) ao caracterizar uma comunidade acadêmica.

Além disso, conforme aponta a fala de um dos alunos, existe uma “máfia” que, de certa forma, obriga os alunos a desenvolver certos tipos de comportamento:

[...] você entra aqui aí fica muito aquela máfia; o pessoal fala muito de máfia: não criticar muito veterano, não bater de frente com veterano. É porque você pode sair daqui e precisar de um emprego e seu veterano vai poder te dar. Isso acontece muito...

Esse tipo de preocupação retratada pelas diferenças entre veteranos e novatos reforça o pressuposto de existência de mecanismos de participação e de comportamento hierarquizados existentes na Instituição.

No contexto acadêmico também existe uma mudança na participação do aluno com o passar do tempo. No início, tudo é novo e diferente. Com o passar do tempo, o aluno vai incorporando as normas de funcionamento da faculdade tanto no que diz respeito a procedimentos administrativos como no que se refere ao andamento da rotina escolar. Isso certamente interfere em sua forma de participação. Uma vez que o aluno se torna mais familiarizado com o meio, sua atuação e sua participação também mudam.

você vai lá no segundo ano, o cara não é mais cobrado por veteranos, não tem ninguém enchendo a cabeça dele, e você acaba se acomodando mais.

Isso significa que, passado o período de adaptação, o aluno se sente mais confortável com o funcionamento da estrutura à qual está vinculado.

Uma preocupação que também se mostra muito acentuada na fala dos alunos é a dificuldade que sentem para que se efetue qualquer modificação na estrutura que existe e que está solidificada. Parece não haver espaço para questionamentos de um modo geral e para qualquer tipo de contestação e de tentativas de mudança pois há uma estrutura de poder muito rígida. O trecho a seguir ilustra bem essa situação:

Quando você chega, a preocupação dos veteranos é adestrar o pessoal. Em certo ponto isso é até bom, porque tem muita coisa lá que você só aprende na marra mesmo. Mas tem outras que você tem que acabar aceitando sem criticar, porque se você critica, é que você ainda não faz parte, você não entende isso. Pra quem a gente critica e que dá ouvidos, é aquele pessoal totalmente decepcionado com o Y que já desistiu de fazer qualquer coisa pra mudar. E se você for conversar com o pessoal que é mais ativo ali, é o pessoal mais vibrão dessa história de sistema já imposto.

Assim, embora isoladamente os alunos até questionem, reflitam e critiquem diversos assuntos no que diz respeito à moradia e também à faculdade, está claro para todos que o sistema é muito complexo e estruturado de tal forma que não há espaço para questionamentos ou mudanças. O poder instituído é muito forte e está enraizado de tal forma que não há como contestá-lo. O aluno se vê obrigado a aceitar ou a se calar. Apesar disso, quando emerge o tema relacionado a senso de pertencimento, após algumas discussões, a fala de um dos alunos reafirma o que já havia sido dito anteriormente, reforçando, mais uma vez, alguns dos elementos listados por Wenger (1998):

no meu caso eu acho que eu to andando, caminhando (para pertencer cada vez mais) porque eu não conheço a comunidade, eu conheço algumas turmas que também estão aprendendo como eu só que já estão aqui há um pouquinho mais de tempo...

Apesar da estrutura bastante hermética, os alunos vão mudando sua forma de participação e sentindo-se, gradativamente,

mais integrados ao meio.⁹ Essa integração, no entanto, pode ser compreendida como uma forma de sobrevivência no meio. Por um lado, isso é visto como um resultado natural de estar cursando uma determinada faculdade que tem características muito singulares. Por outro lado, isso também os assusta e os deixa, de certa forma, alertas, como mostra o trecho a seguir:

- com relação a essa coisa de comunidade do X, por exemplo, eu tenho medo, quando eu volto pra casa, por exemplo, eu tenho medo de voltar completamente diferente, ou de as pessoas me estranharem. [...] Ah, foi pra lá, olha como voltou... A nossa comunidade ..., lá fora tem gente que conhece, de uma forma, tipo 'ah, X mongolóide'...
- é aquele negócio, quando é pra fazer um trabalho chama alguém do X agora se é prá jogar bola...
- Mas acaba que é um orgulho tremendo fazer parte do X, você fica superfalado...

Os trechos acima corroboram a posição de Johns (1997) ao afirmar que o envolvimento intenso ou a filiação em comunidades acadêmicas levam o estudante a abrir mão de aspectos culturais e lingüísticos que possuía antes de integrar aquela comunidade. O aluno passa a se ver diante de comunidades diferentes com exigências diferentes. E isso se torna muito forte na instituição que é objeto deste estudo. A partir do momento em que o aluno ingressa na faculdade e passa a morar no alojamento, ele começa a adquirir um vocabulário muito característico do local e também a incorporar traços e tradições pertencentes à cultura local. Ele percebe, portanto, que existem diferenças entre os membros da comunidade X e outras comunidades às quais possivelmente ele esteja vinculado. E percebe, também, que está diante de comunidades diferentes, com exigências diferentes.

Na análise feita até aqui, cujo foco foi a instituição, aí entendida como faculdade e moradia, observa-se a existência de objetivos comuns compartilhados pelos membros da comunidade, a presença de uma estrutura interna bastante enraizada e, nesse caso, muito pouco flexível. Mesmo demonstrando algum desconforto com relação a algumas peculiaridades inerentes ao meio, os participantes sentem-

⁹ É importante lembrar que os participantes deste estudo são todos alunos do primeiro ano de graduação e que quando a entrevista ocorreu eles estavam na instituição há cerca de seis meses.

se membros da comunidade, ou seja, há um senso de pertença crescente. Além desses aspectos, existem outros que devem ser destacados: Johns (1997) e Wenger (1998) ressaltam a necessidade de mecanismos de comunicação entre os membros de uma comunidade e a relevância da existência de uma linguagem comum e de um vocabulário próprio a seus membros. No contexto analisado, essas características são muito fortes. Além de instrumentos internos de comunicação, existe uma linguagem bastante própria e característica na comunidade, que a torna bastante peculiar. Ainda, na conceituação de comunidade acadêmica feita por Johns (1997), a autora destaca a relevância da existência de membros com diferentes níveis de conhecimento e diz que o comprometimento do indivíduo com a comunidade varia com o tempo. Essa característica, que também é destacada por Lave e Wenger (1991) e Wenger (1998), relaciona-se a formas de participação dentro da comunidade e ao conceito de participação periférica legítima, o que é descrito e enfatizado claramente pelos participantes durante as entrevistas. Assim, torna-se possível constatar que o contexto em que o curso de Engenharia está inserido, constituído pela faculdade e moradia, representa uma comunidade com características muito próprias com traços de uma comunidade de prática (Lave; Wenger, 1991; Wenger, 1998) e também de uma comunidade acadêmica (Johns, 1997).

Na próxima seção será discutida a percepção dos alunos sobre o curso de inglês inserido dentro do currículo de graduação e ministrado aos alunos no primeiro ano da faculdade.

Foco no curso de inglês

Conforme indicado no início deste estudo, durante a conversa com os dois grupos, as questões relativas ao curso de inglês foram ofuscadas pelas questões institucionais. Tal encaminhamento mostra-se como um indício de que questões relativas à instituição são complexas e fortemente enraizadas na cultura local, dificilmente abrindo espaço para reflexões mais aprofundadas sobre experiências diferenciadas, como a proposta pedagógica do curso de inglês. Essas questões, entretanto, surgiram durante a conversa com os grupos e serão pontuadas a seguir.

A primeira questão diz respeito à cultura local, que transmite, ano a ano, para os alunos ingressantes na instituição a idéia de que as matérias da área de Ciências Humanas e de Línguas (materna e estrangeira) não são tão relevantes para a sua formação como as matérias ministradas pelos demais departamentos, todos da área das Ciências Exatas.

Eu sabia, quando cheguei aqui, que Humanidades seria a matéria mais tranqüila. Todo mundo passou isso pra gente; humanidades é 'coçado' [...].

Assim, boa parte dos alunos já ingressa no curso de inglês tendo como pressuposto que a matéria não é relevante, deixando claro que se encontra enraizada, na cultura local, uma tácita noção de prestígio de algumas disciplinas em detrimento a outras, o que traz dificuldades posteriores relativas a motivação, envolvimento e participação no curso de inglês, entre outros.

Embora os alunos tenham conhecimento do programa do curso de inglês desde o primeiro dia de aula, e considerem a programação muito bem elaborada, os objetivos do curso tal como este está estruturado não são claros para eles. Parece que aí entram questões relativas a crenças sobre o que é aprender uma língua estrangeira e como isso se insere no currículo de uma faculdade de Engenharia. O trecho a seguir ilustra bem isso:

É um erro colocar o inglês de bengala no X. Porque não parece um curso de inglês e sim algo que está querendo se adequar ao X. A gente não estuda inglês, inglês como eu gostaria de estudar. A gente estuda pra complementar o X, o curso parece mais autoconhecimento, pra aprender engenharia. Parece que eu estou aprendendo engenharia, e de quebra, eu aprendo inglês. Não parece que eu estou aprendendo inglês: é de quebra, eu ganhei inglês de bônus. Eu acho que a gente devia ter um cursinho regular de inglês.

Apesar dessa insatisfação e da falta de entendimento por parte dos alunos sobre o que seja um curso fundamentado na abordagem instrumental (Hutchinson; Waters, 1987; Dudley Evans; St. John, 1998, entre outros), alguns pontos relevantes e que interessam à proposta pedagógica do curso emergem na fala dos alunos. A primeira diz respeito à dinâmica da aula, calcada em

tarefas colaborativas (Ellis, 2003), que é considerada diferente e mais envolvente do que as demais matérias do currículo.

Um grande problema do X é que ele é movido a prova. Te prende, tal. A didática do curso de inglês é melhor mas choca com o resto.

O segundo ponto relevante diz respeito à participação nas aulas propriamente ditas. Enquanto, no dizer dos alunos, as demais aulas seguem um padrão tradicional, marcado pelo “cuspe e giz”, o que leva boa parte dos alunos a dormir em sala de aula, nas aulas de inglês há bastante envolvimento:

A participação no curso de inglês é bem maior que nos outros cursos. Porque o curso de inglês você se relaciona muito. Nos outros cursos o pessoal dorme.

Essa participação, explicitada pelos alunos, também vai ao encontro da proposta da teoria de ensino e aprendizagem na qual o curso está fundamentado (Moraes, 1997; Oliveira, 1998; Barros; Cavalcante, 2000, entre outros).

Finalmente, o terceiro ponto a ser destacado nas conversas diz respeito aos mecanismos de comunicação do curso. Primeiramente a comunicação e conseqüente interação em sala de aula, tanto entre professora-alunos quanto alunos-alunos:

se comparada aos outros cursos, é mais próxima. Você como professora, mesmo a gente como aluno, a intimidade é bem maior. Pelo próprio modelo da aula. Eu gosto disso. Pelo jeito da aula. A dinâmica da aula é diferente. Nas outras matérias eu só preciso perguntar o que tenho que fazer, quanto tenho que tirar ou que prova que vai ter.

Segue-se a comunicação pelo meio eletrônico, na forma de um fórum disponibilizado no *site* do curso:

no começo, quando eu soube dos fóruns eu fiquei bem entusiasmado. Nossa que legal!! Achei que a gente ia conversar... a idéia eu achei bem legal. Só que o pessoal já é desinteressado aqui, então quando sai pra fora ainda é pior.

Embora a comunicação que se estabeleça dentro da sala de aula mostre proximidade entre os alunos e entre os alunos e a professora, mesmo com a disponibilização de uma ferramenta de comunicação eletrônica assíncrona, não se observa a emergência de mecanismos de comunicação característicos de uma comunidade, como descritos por Johns (1997) ou Wenger (1998).

Os elementos apontados acima confirmam que o curso de inglês está calcado em princípios educacionais diferentes dos demais cursos do currículo da instituição. Confirmam, também, que existe um descompasso entre o curso de inglês e as demais disciplinas cursadas pelos alunos na instituição.

Conforme explicitado no início deste artigo, o curso de inglês foi planejado fundamentando-se na abordagem instrumental, tendo os quatro pilares do conhecimento e o paradigma educacional emergente como suportes teóricos. Além disso, incluiu-se no curso um componente eletrônico, na forma construção coletiva de um *site*, para inserção das produções dos alunos, disponibilização de *links* de interesse e também para comunicação entre os participantes por meio de um fórum. Este *site* recebeu o nome de “*X’s English learning community*” por sugestão da professora-designer, por supor que um curso fundamentado nos alicerces acima descritos poderia conduzir à formação de uma comunidade.

Como visto nesta análise, a literatura mostra, no entanto, que uma comunidade dificilmente se constitui se não houver uma combinação entre uma série de elementos, entre eles, objetivos compartilhados por todos os membros, senso de pertencimento ao meio e normas, rituais e comportamentos característicos. Esses elementos não foram observados na conversa com os alunos sobre o curso de inglês o que leva à conclusão de que esse curso, dentro do contexto institucional, não se constitui numa comunidade. Isso, no entanto, não representa empecilho para a continuidade do curso no contexto no qual ele se encontra inserido. A análise mostra, isso sim, a importância do conhecimento e da análise do meio (Dudley Evans; St Johns, 1998) no contexto de ensino-aprendizagem de línguas. Consciente das limitações impostas pelo meio, o professor que segue a abordagem instrumental poderá definir melhor os parâmetros que nortearão o desenho de seu curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou analisar como os alunos de uma faculdade de engenharia, matriculados no curso de inglês instrumental oferecido no primeiro ano de graduação, descrevem e entendem o contexto institucional em que tal curso está inserido. Tal análise teve por objetivo verificar se existem elementos constitutivos de uma comunidade nesse contexto.

Conforme nos mostra a literatura, o conceito de comunidade, e suas diversas categorizações, de certa forma se misturam e se sobrepõem. De qualquer forma, observa-se que, para que uma comunidade se efetive como tal, é necessário que ela seja marcada por diversos fatores como: objetivos comuns compartilhados por seus integrantes; mecanismos de comunicação bem estabelecidos; formas de participação que vão de uma participação periférica legítima para uma participação mais integral, completa e complexa; papéis bem definidos; uma estrutura organizacional clara; normas, rituais e comportamentos característicos; formas, processos de aprendizagem de seus integrantes; além de marcas que fazem com que seus integrantes sintam-se pertencentes a ela.

Foi possível verificar, na análise feita, que o contexto institucional, que compreende moradia estudantil e faculdade, parece englobar elementos constitutivos de uma comunidade, o que nos permite dizer que esse meio se constitui como uma comunidade de prática, se assumirmos os pressupostos teóricos fundamentados por Lave e Wenger (1991) e Wenger (1998), ou uma comunidade acadêmica, se tomarmos como pressuposto Johns (1997). O mesmo não ocorre ao se focar o curso de inglês. Esse se encontra inserido num contexto maior, numa comunidade, mas ele, por si só não se constitui como uma comunidade, permanecendo, na percepção dos alunos, apenas um curso que tem uma proposta pedagógica diferenciada dentro de um contexto muito singular.

Sendo este um estudo exploratório, além das considerações feitas até aqui, ele também contribuiu para que a professora-designer do curso compreendesse as limitações enfrentadas durante o curso, limitações essas inerentes ao próprio contexto institucional e à comunidade que caracteriza esse contexto.

Estudos exploratórios sobre comunidades podem ser de grande valia no contexto de ensino-aprendizagem em geral e de

cursos dentro da abordagem instrumental em particular, uma vez que, conforme apontado no início deste artigo, esses estudos podem se relacionar diretamente à análise do meio em que o curso está inserido.

REFERÊNCIAS

BARAB, Sasha A.; DUFFY, Thomas M. From practice fields to communities of practice. In: JONASSEN, David H.; LAND, Susan M. (Org.). *Theoretical foundations of learning environments*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate Publishers, 2000. p.25-55.

BARROS, Simone; CAVALCANTE, Patrícia S. Os recursos computacionais e suas possibilidades de aplicação no ensino segundo as abordagens de ensino-aprendizagem. In: NEVES, André; CUNHA FILHO, Paulo C. (Org.). *Projeto Virtus: educação e interdisciplinaridade no ciberespaço*. Recife: Editora da UFPE; São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2000. p.33-46.

DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO, 2001.

DUDLEY EVANS, Tony; ST JOHN, Maggie Jo. *Developments in English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ELLIS, Rod. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

GARRISON, Randy; ANDERSON, Terry; ARCHER, Walter. Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. *The Internet in higher education*, v.2, n.2-3, p.87-105, 2000.

GRAVES, Kathleen. *Designing language courses: a guide for teachers*. Boston: Heinle & Heinle, 2000.

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. *English for specific purposes: a learning centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

JOHNS, Ann M. Discourse communities and communities of practice: membership, conflict, and diversity. In: _____. *Text, role and context: developing academic literacies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p.51-71.

JONASSEN, David H.; PECK, Kyle L.; WILSON, Brent G. *Learning with technology: a constructivist perspective*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1999.

KENSKI, Vani M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2003.

- LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MORAES, M. Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 1997.
- OLIVEIRA, Marta K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1998.
- PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. *Building learning communities in cyberspace*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999.
- RAMAL, Andréa C. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ROBINSON, Pauline. *ESP today: a practitioner's guide*. New York: Prentice Hall, 1991.
- ROGOFF, Bárbara; MATUSOV, Eugene; WHITE, Cynthia. Modelos de ensino e aprendizagem: a participação em uma comunidade de aprendizes. In: OLSON, D.R.; TORRANCE, N. (Org.). *Educação e desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p.322-344.
- SAMPAIO, Marisa N.; LEITE, Lígia S. *Alfabetização tecnológica do professor*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SCHULTE-TENCKHOFF, Isabelle. *The concept of community in the social sciences and its juridical relevance*. Paper prepared for the Law Commission of Canada, 2001. Disponível em <http://www.lcc.gc.ca/en/themes/sr/cp/schulte-tenckhoff/schulte-tenckhoff_toc.asp> Acesso em: 5 março 2006.
- WENGER, Etienne. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Recebido em fevereiro de 2007
e aceito em setembro de 2007.

Title: *Investigating a community in the context of an ESP course*

Abstract: *With the objective of understanding the environment in which an ESP course is held, this article analyzes how undergraduate engineering students enrolled in that course describe and understand the institutional context and compare it to the language course context. The aim of such analysis was to verify the existence of elements that constitute a community. In order to reach such aim, some students participated in a semi-structured interview which was then analyzed in the light of the various categories that constitute different types of communities and which are discussed in this article. The results show that the institutional context seems to constitute a community whereas the ESP course does not, remaining, to the students, a course that has a unique course design inserted in a very particular context.*

Keywords: *communities; foreign language teaching and learning; ESP.*

ANEXO A

Conversa sobre o “olhar” do aluno para a instituição e para o curso

Objetivos	Com foco na instituição como um todo Como vcs entendem os objetivos do X? Para vcs, quais são eles? Em que medida vcs compartilham desses objetivos?	Com foco no curso de inglês E os objetivos do nosso curso?
Processos e formas de comunicação (e participação)	Como se dá a comunicação entre vocês e a Instituição? Vcs ↔ professores; Vcs ↔ vcs; Vcs ↔ direção Que canais de comunicação existem na Instituição?	Como se dá a comunicação no nosso curso: Vcs ↔ euVcs ↔ vcs Que canais de comunicação existem no nosso curso?
Linguagem	Vamos falar um pouco da linguagem: existe uma linguagem compartilhada por todos? Ela difere (e em que) qdo a comunicação se dá entre vcs e entre vcs e a Instituição? Ela difere dependendo do canal de comunicação usado?	Como é que isso se dá no nosso curso?
Território	Vcs percebem o X como um único espaço ou como vários espaços que convivem em X um mesmo território físico?	Como vcs percebem nosso curso no espaço ou em relação aos vários espaços identificados na Instituição?

<p>Estrutura Organizacional</p>	<p>Como vcs se vêem na estrutura do X? Qual é a participação de vcs dentro dessa estrutura? Como vcs descreveriam a participação de vcs na estrutura organizacional? Ela se altera ou tem se alterado ao longo do tempo? Vcs se identificam com essa estrutura? Como percebem essa identificação ou não-identificação?</p>	<p>Como vcs se vêem na estrutura do curso? Qual o papel de vcs nesse curso? Isso difere do papel de vcs nos demais cursos? Se difere, como, em quê? Como é a participação aulas? Isso difere da participação nos demais cursos? Se difere, como percebem isso, em que sentido percebem essa diferença?</p>
<p>Questionamento</p>	<p>Vcs percebem que existe espaço para questionamentos em relação à Instituição, de forma geral? Como seus questionamentos/ críticas são recebidos pela Instituição? Se existe possibilidade de expressar esses questionamentos, como isso é feito? Com quem ou através de quem/ do quê é expresso?</p>	<p>Como se dá esse tipo de reflexão, de questionamento no nosso curso?</p>
<p>Senso de pertença</p>	<p>Vcs se consideram membros/integrantes da comunidade do X? Como? O que isso significa? Como vc identificaria um membro da comunidade X e</p>	<p>Existe um sentimento semelhante se pensarmos exclusivamente no curso de inglês? Ou nos alunos da turma 3 / 4?</p>

Aprendizagem (formas de lidar com o conhecimento)	um não-membro? O que os distingue? Vamos falar um pouco sobre como se dá sua aprendizagem dentro do contexto educacional do X.	E dentro da proposta do nosso curso?
Normas e rituais e comportamentos	Vcs sentem que existem normas institucionais que diferenciam o X de outras instituições? Por exemplo? (se for o caso) Na opinião de vcs, existem rituais que diferenciam o X de outras instituições? Por exemplo? (se for o caso)	Vcs sentem que existem normas que diferenciam nosso curso dos demais? Por exemplo? (se for o caso) Na opinião de vcs, existem rituais que diferenciam este curso dos demais? Por exemplo? (se for o caso)