



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de São José do Rio Preto

Jéssica Laira de Araujo Esgoti Uliana

A Interação entre Alunos em Aulas de Língua Inglesa Para Fins
Específicos no Contexto Pandêmico sob a Perspectiva Sociocultural

São José do Rio Preto
2023

Jéssica Laira de Araujo Esgoti Uliana

A Interação entre Alunos em Aulas de Língua Inglesa Para Fins
Específicos no Contexto Pandêmico sob a Perspectiva Sociocultural

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Orientador: Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo

São José do Rio Preto
2023

U39i

Uliana, Jéssica Laira de Araujo Esgoti

A Interação entre Alunos em Aulas de Língua Inglesa Para Fins Específicos no Contexto Pandêmico sob a Perspectiva Sociocultural / Jéssica Laira de Araujo Esgoti Uliana. -- São José do Rio Preto, 2023
159 p. : il., tabs., fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto

Orientador: Douglas Altamiro Consolo

1. Estudos Linguísticos. 2. Inglês para Fins Específicos. 3. Teoria Sociocultural. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Jéssica Laira de Araujo Esgoti Uliana

A Interação entre Alunos em Aulas de Língua Inglesa Para Fins
Específicos no Contexto Pandêmico sob a Perspectiva Sociocultural

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto
Orientador

Profa. Dra. Marília Mendes Ferreira
USP – Câmpus de São Paulo

Profa. Dra. Maximina Maria Freire
PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Profa. Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

Profa. Dra. Solange Aranha
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

São José do Rio Preto
22 de Maio de 2023

A Deus.

Para minha filha, Júlia.

Para minha eterna irmã de alma, Taiane.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos, primeiramente, a DEUS, pois sem Ele eu não teria conseguido chegar até aqui. Agradeço por Ele ter me dado forças nos dias que eu senti que não conseguiria mais continuar.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo, por me acolher tão bem. Agradeço o incentivo para realizar e prosseguir este estudo. Seu apoio, comentários, discussões e reflexões foram fundamentais ao longo de todo o percurso.

Agradeço a Profa. Dra. Marília Mendes Ferreira, Profa. Dra. Maximina Maria Freire, Profa. Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli, Profa. Dra. Solange Aranha, Profa. Dra. Teresa Helena Buscato Martins, Profa. Dra. Suzi Marques Spatti Cavalari e a Profa. Dra. Vera Lúcia Teixeira da Silva pela participação na Comissão Examinadora dessa tese.

Aos meus pais, *Paulo (in memorian)* e *Rose*, por todo amor e incentivo aos meus estudos. Amo vocês eternamente! Aos meus avós, *Maria (in memorian)*, *Orlando (in memorian)* e *Alaíde*, por sempre estarem por perto. Meus maiores exemplos de vida! Ao meu marido, *Leandro*, pela companhia nessa jornada. À minha irmã, *Briane*, com quem sempre pude contar. À minha filha *Júlia*, por ser a minha luz diária e força impulsionadora. Por entender, ainda que com contragosto infantil, minhas ausências, momentos de isolamento para estudar e mesmo assim, me recompensar com todo o amor do mundo. Aos meus tios, tias, primos e primas, por me fazerem acreditar que eu posso ser a melhor no que faço. Ao meu sogro e minha sogra, *Márcio* e *Shirley*, pelo apoio incondicional e por me tratarem como filha. Aos meus cunhados, *Tatiane*, *Lucas* e *Alisson*, por me ajudarem sempre que precisei e celebrarem cada conquista em minha formação acadêmica. A todos os meus familiares que sempre tiveram palavras de apoio.

À direção, coordenação, gestão, professores, amigos, colegas e alunos da Instituição em que realizei a investigação e da qual também sou professora. Obrigada por confiarem no meu trabalho.

A todos os amigos com quem pude compartilhar conhecimentos, alegrias e tristezas.

Obrigada a todos!

“O correr da vida embrulha tudo, a vida é
assim: esquenta e esfria, aperta e daí
afrouxa, sossega e depois desinquieta. O
que ela quer da gente é coragem.”

(ROSA, 1956, pag. 293)

RESUMO

Durante os anos de 2020 e 2021, a pandemia da COVID-19 mudou significativamente o cenário educacional no mundo. O uso da tecnologia para ministrar aulas de forma remota emergencial trouxe diversos desafios para o progresso da aprendizagem e interação entre alunos e professores. Pensando nesse contexto, este trabalho de investigação analisou a colaboração vista por meio das interações entre alunos em aulas da disciplina denominada Inglês Instrumental de uma turma do curso Técnico em Açúcar e Álcool, oferecido por uma instituição técnica pública do estado de São Paulo, a fim de refletir sobre o auxílio colaborativo de discentes durante as atividades no período do ensino remoto emergencial. O levantamento de dados foi realizado por meio de pesquisas bibliográficas, questionário aos 22 alunos - questionário on-line na plataforma *Microsoft Forms* -, entrevista on-line com o professor, gravação em vídeo das aulas remotas que foram ministradas pela plataforma digital *Microsoft Teams*, anotações em diário, transcrição e análise das aulas e momentos de interação, tendo como base os conceitos da Análise de Micro-discurso (van COMPERNOLLE, 2015) - abordagem de análise de discurso, a partir da perspectiva êmica, concentrando-se em unidades linguísticas menores, como frases, expressões, entonações e gestos, observando contextos específicos de interação social -, sendo todos os dados coletados interpretados à luz da perspectiva sociocultural (VYGOTSKY, 1996, 1998, 2005; JOHNSON, 2009; LANTOLF; POEHNER, 2014, 2020; van COMPERNOLLE, 2015, 2018, 2021). Por meio da análise dos dados, identificou-se que mesmo com as dificuldades impostas pelo contexto pandêmico, houve momentos de interações, contudo pode-se afirmar que não basta a oferta de atividades que gerem interações entre os alunos, faz-se preciso oportunizar situações para ampliação da Zona de Desenvolvimento Proximal e os discentes estarem também engajados em tais atividades. Tal identificação poderá corroborar nas ponderações em relação à preparação de aulas de Inglês para Fins Específicos, buscando não apenas atividades que ofereçam maior compartilhamento de aprendizagem, mas situações que potencializem as mediações, tanto no ambiente virtual como no ambiente presencial, ou até mesmo híbrido.

Palavras-chave: Curso técnico. Inglês para Fins Específicos. Interação. Perspectiva sociocultural.

ABSTRACT

During the years of 2020 and 2021, the COVID-19 pandemic changed the educational scenario in the world dramatically. The use of technology to teach emergency remote classes brought several challenges to the progress of learning and interaction between students and teachers. Thinking about this context, this study aimed to analyze the collaboration seen through interactions between students in ESP (English for Specific Purposes) classes of the Sugar and Alcohol Technical Course offered by a public technical institution of the state of São Paulo in order to reflect on the collaborative assistance from students during activities in the emergency remote teaching period. The data collection was carried out by bibliographic research, a questionnaire answered by 22 students - online questionnaire on the Microsoft Forms Platform -, online interview with the teacher, video recording of remote classes that were taught through the Microsoft Teams Platform, diary, notes, transcription and analysis of classes and moments of interaction based on the concepts of the Microdiscourse Analysis (van COMPERNOLLE, 2015) - a discourse analysis approach from the emic perspective, focusing on smaller linguistic units such as phrases, expressions, intonations, and gestures, observing specific contexts of social interaction - with all collected data interpreted in the light of the sociocultural perspective (VYGOTSKY, 1996, 1998, 2005; JOHNSON, 2009; LANTOLF; POEHNER, 2014, 2020; van COMPERNOLLE, 2015, 2018, 2021). Through data analysis, it was identified that even with the difficulties imposed by the pandemic context, there were moments of positive interactions, however, it can be affirmed that it is not enough to offer activities that generate interactions between students, it is necessary to create opportunities for the extension of the Zone of Proximal Development, and students must also be engaged in such activities. This identification may contribute to considerations regarding the preparation of ESP classes, seeking not only activities that offer greater sharing of learning but also situations that enhance mediations, both in the virtual and face-to-face environments, or even hybrid ones.

Keywords: Technical course. English for Specific Purposes. Interaction. Sociocultural perspective.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mediação	43
Figura 2 - Zona de Desenvolvimento Proximal	46
Figura 3 - Triangulação dos dados	78
Figura 4 - Ambiente Virtual – Plataforma Microsoft Teams	80
Figura 5 - Sala do Ambiente Virtual – Plataforma Microsoft Teams	80
Figura 6 – Contexto panorâmico das aulas	94
Figura 7 – Chat da sala do grupo A1 - Aula 13 (14/05/2021)	107
Figura 8 - Chat da sala do grupo A1 - Aula 14 (21/05/2021)	107
Figura 9 - Videochamada da sala do grupo A1 – Aula 16 (11/06/2021)	108
Figura 10 - Chat da sala do grupo A1 - Aula 20 (02/07/2021)	108
Figura 11 - Chat da sala do grupo B1 - aula 12 (07/05/2021)	112
Figura 12 - Chat da sala do grupo B1 - aula 20 (02/07/2021)	113
Figura 13 - Chat da sala do grupo C1 - aula 12 (07/05/2021)	117
Figura 14 – Sala da equipe B2	122
Quadro 1 - Levantamento de pesquisas em contextos de <i>ESP</i>	17
Quadro 2 - Componente curricular: Inglês Instrumental	64
Quadro 3 - Expectativas do ensino de Inglês Instrumental por meio do ERE	70
Quadro 4 - Visão geral das aulas	73
Quadro 5 - Perguntas de pesquisa, instrumentos e seus objetivos	74
Quadro 6 - Conjunto de códigos e formas utilizadas nas transcrições	76
Quadro 7 – Visão Geral das Interações nas aulas	85
Quadro 8 - Visão geral das interações do grupo A1	106
Quadro 9 - Visão geral das interações do grupo B1	114
Quadro 10 - Visão geral das interações do grupo C1	117
Quadro 11 - Visão geral das interações do grupo A2	120
Quadro 12 - Visão geral das interações do grupo B2	121
Quadro 13 - Benefícios da interação, na visão dos alunos	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Possui conhecimento de língua inglesa	68
Tabela 2 - Expectativas em relação ao componente de Inglês Instrumental	69
Tabela 3 - Meios de aprendizagem do idioma	70
Tabela 4 - Divisão dos grupos de interação	96
Tabela 5 - Organização das atividades dos grupos de interação	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
ESP	<i>English for Specific Purposes</i>
ELFE	Ensino de Línguas para Fins Específicos
LinFE	Línguas para Fins Específicos
TSC	Teoria Sociocultural
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
A.A.	Açúcar e Álcool
AMD	Análise de Micro-discurso
PTD	Plano de Trabalho Docente

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.2 Organização da dissertação	22
2.1 Inglês para Fins Específicos	23
2.2 O ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos	28
2.3 A Teoria Sociocultural vygotskiana	34
2.3.1 Mediação	39
2.3.2 Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)	44
3. PERCURSO INVESTIGATIVO	55
3.1 Metodologia e natureza da pesquisa	55
3.1.1 Análise de Micro-Discurso	57
3.2 Contexto da pesquisa	59
3.2.1 A disciplina de Inglês Instrumental	62
3.2.2 Os participantes	65
3.2.2.1 Professor	66
3.2.2.2 Os alunos	67
3.3 A coleta de dados	72
3.3.1 Procedimentos de análise	74
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	79
4.1 Análise panorâmica das aulas	79
4.2 Grupos de interação	95
4.2.1 Grupo de interação A1	98
4.2.2 Grupo de interação B1	109
4.2.3 Grupo de interação C1	115
4.2.4 Grupo de interação A2	118
4.2.5 Grupo de interação B2	121
4.3 Como ocorre a interação entre alunos durante o ensino remoto sob a perspectiva sociocultural?	123
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS	125
5.1 Discussão dos resultados	125

5.2 Limitações e encaminhamentos para futuras investigações	129
6 REFERÊNCIAS	130
APÊNDICE A. PLANO DE TRABALHO DOCENTE (PTD) OU POAH.....	141
APÊNDICE B. COMPONENTE DE INGLÊS INSTRUMENTAL	144
ANEXO A. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – MAIORES	145
ANEXO B. TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – MENORES	147
ANEXO C. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – RESPONSÁVEIS	149
ANEXO D. QUESTIONÁRIO INICIAL - ALUNOS	151
ANEXO E. QUESTIONÁRIO FINAL – ALUNOS	153
ANEXO F. ROTEIRO ENTREVISTA - PROFESSOR.....	155
ANEXO G. QUESTIONÁRIO FINAL - PROFESSOR	156
ANEXO H. ROTEIRO AUTOBIOGRAFIA - PROFESSOR.....	157

1 INTRODUÇÃO

A língua inglesa desempenha um papel muito importante na sociedade atual, sendo considerada uma língua global. Segundo Caltabiano e Vian Jr. (2018), isso se deve ao diligente crescimento econômico, científico, social e tecnológico, fazendo com que a língua seja fundamental em todos os referidos setores. Uma prova de tal impacto é a previsão da inserção do idioma, de forma opcional, na principal avaliação educacional do mundo, o PISA (PISA - *Programme for International Student Assessment* - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), a partir do ano de 2025. A inclusão do idioma nessa avaliação de alto nível evidencia a relevância que o inglês ganha a cada dia em todo o mundo. Pode-se mencionar também a pesquisa realizada pela empresa de recrutamento *Hays*, em 2019, que revelou que a habilidade de falar inglês é uma das qualificações mais procuradas pelos empregadores no mercado de trabalho global. Segundo a pesquisa, 62% dos empregadores consideram o inglês como uma habilidade essencial para os candidatos, principalmente em cargos relacionados a finanças, tecnologia e marketing.

Diante desse cenário, observa-se o crescimento da procura e demanda do ensino de língua inglesa, tanto em cursos privados de idiomas como na grade de cursos de ensino técnico e superior. No contexto do ensino técnico e de graduação, o ensino da língua é proposto visando à necessidade de uso da língua pelo estudante em sua área de escolha, sendo esse ensino conhecido como Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE), no caso da língua inglesa – Inglês para Fins Específicos (IFE), tendo sua sigla em inglês – *ESP (English for Specific Purposes)*. Segundo Robinson (1991, p. 13, tradução nossa),

[...] um curso de *ESP* tem um propósito e seu objetivo é o desempenho satisfatório nos âmbitos educacionais ou profissionais. É baseado numa análise rigorosa das necessidades dos alunos e deve ser 'feito para eles'. (...) É bem provável que a duração seja limitada. Os alunos são na maioria das vezes adultos e podem estar em qualquer nível de competência na língua [...].¹

¹ **No original:** [...] *an ESP course is purposeful and is aimed at the successful performance of occupational or educational roles. It is based on a rigorous analysis of students' needs and should be 'tailor-made'. (...) It is likely to be of limited duration. Students are more often adults and may be at any level of competence in the language [...]*

No Brasil, a importância do ensino de Inglês para Fins Específicos teve início com o projeto denominado *Brazilian ESP Project*, encabeçado pela professora doutora Maria Antonieta Alba Celani, coordenadora do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da PUC (Pontifícia Universidade Católica) de São Paulo, na época. Para Celani (2005), o ensino de *ESP* surgiu por uma necessidade da época, década de 70 – 80. As atividades e atuação do projeto duraram até meados da década de 90. De acordo com Ramos (2009a), o projeto tinha como objetivo a utilização do inglês, primordialmente, em leituras de materiais de diferentes áreas acadêmicas.

Pensando no ensino da língua, durante as aulas, faz-se necessário que o professor de *ESP* lembre-se de que não bastam as suas competências e habilidades linguísticas, haja vista que o ensino visa a um fim específico do curso ou do aluno (HUTCHINSON; WATERS, 1987). Desse modo, é preciso que o docente esteja disposto a enfrentar os desafios diários, já que poderá lidar com situações da língua as quais talvez não façam parte de sua rotina. Nesses momentos, é preciso considerar também que os alunos não são uma tábua rasa, mas seres com bagagem intelectual, emocional e educacional, podendo esses interagir com o professor e/ou com os demais alunos, auxiliando na ampliação de conhecimentos e melhorando seu desempenho linguístico.

Com base nisso, Vygotsky (1996), segundo a Teoria Sociocultural (doravante TSC), afirma que os pares de interação podem manter uma relação de cooperação, de respeito e de crescimento, no qual o professor ou o par mais competente é considerado como um sujeito interativo e ativo no processo colaborativo de conhecimento dele e dos demais, podendo esse papel estar em constante mudança nas interlocuções.

Entre os anos de 2016 e 2018, a pesquisadora da presente tese elaborou sua dissertação de Mestrado, que consistiu na análise de como ocorre o processo de ensino-aprendizagem em aulas do componente de Inglês Instrumental no curso Técnico em Açúcar e Alcool, com o objetivo de identificar como acontece a (co)construção de conhecimentos entre os alunos e professor. A motivação para o presente projeto de doutorado nasceu, além da contínua atuação da pesquisadora em sala de aula, mas também pelo fato de sua pesquisa de Mestrado ter apresentado algumas limitações e encaminhamentos, para se seguir a investigação nessa área da Teoria Sociocultural.

No Mestrado, pelo fato da pesquisa ter tido como foco as situações de interação em que houve a participação do professor nas mediações e negociações, não foram observados os momentos de desenvolvimento de atividades e situações de discussão somente pelos alunos, como por exemplo, durante as elaborações de diálogos ou outras atividades em grupo, o que poderia ter enriquecido o estudo. Como a pesquisa foi desenvolvida de modo presencial com gravação das aulas e apenas uma câmera para captura de cenas, houve a impossibilidade de reconhecimento da fala de todos os alunos, devido ao grande número de discentes, havendo momentos em que muitos falavam concomitantemente.

Desse modo, esta pesquisa justifica-se, assim, pelo interesse na investigação dos momentos de interação aluno x aluno nas aulas do componente denominado Inglês Instrumental sob a perspectiva sociocultural, observando como é a atuação dos discentes nesses momentos.

O quadro 1 apresenta um mapeamento de algumas pesquisas publicadas que investigaram o contexto das aulas de *ESP* durante os últimos cinco anos. Devido ao número muito grande de publicações nessa área, foram selecionadas de duas a três pesquisas por ano. Tal levantamento foi organizado em ano, autor, título do trabalho de pesquisa, fonte da publicação e o contexto em que foi realizada a pesquisa, sendo o quadro diferenciado por marcadores visuais: verde – pesquisas no contexto de graduação e pós-graduação, rosa – pesquisas no contexto de cursos técnicos, branco – pesquisas em contextos diversos (empresas, ensino médio, curso de inglês, EJA (Ensino de Jovens e Adultos), dentre outros) e negrito pesquisas na área em *ESP* com base na perspectiva vygotskiana.

Quadro 1 - Levantamento de pesquisas em contextos de *ESP*

ANO	AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO DE PESQUISA	CONTEXTO PESQUISADO
	ROSSINI, A. M. Z. P.	O uso de tecnologias digitais da informação e comunicação em um curso de inglês para fins específicos na área jurídica – Artigo/ Revista <i>The ESPECIALIST</i>	Curso de inglês para profissionais da área jurídica
2017	Silva, C. M. O.	Aprendizagem colaborativa de inglês instrumental por alunos surdos: um estudo com alunos do curso de Letras: Libras da UFG – Tese/UFG	Graduação: Letras
2018	FADANELLI, S. B.	A terminografia didático-pedagógica e as sequências didáticas no ensino de leitura em ESP - Artigo/ Revista <i>The ESPECIALIST</i>	Cursos de ESP
	CANTAROTTI, A.; PINTO, P. T.	Inglês para fins específicos e o ensino para o secretariado: data driven learning e tradução - Artigo/ Revista <i>The ESPECIALIST</i>	Graduação: Secretariado Executivo, (bacharelado)
	COOPER, J. S.; OLIVEIRA, A. C.	Inglês para tecnologia de informação: um curso FIC em um campus do instituto federal do rio grande do norte - Artigo/ Revista <i>The ESPECIALIST</i>	Ensino Técnico e Tecnológico: Área de Informática

2018	SILVA, R. C	Análise de necessidades em inglês: proposição e reflexões sobre um instrumento de coleta de informações - Artigo/ Revista <i>The ESpecialist</i>	Graduação: Bacharelado em Letras
	MATOS, A. S.; NICOLAIDES, C. S.	Os Ambientes Virtuais como espaço para o desenvolvimento da autonomia sociocultural: uma (inter)relação possível - Artigo/ Revista <i>The ESpecialist</i>	Pós-graduação: Mestrado em Administração
2019	VARGAS, B. Q., & NICOLAIDES, C. S	Aulas online e o conflito como instrumento de aprendizado e transformação. - Artigo/ Revista <i>The ESpecialist</i>	Pós-graduação: Professores em formação (LETRAS)
	SÁ, I. F. G.	Ensino de Inglês Instrumental no contexto da Educação Profissional e Tecnológica: princípios norteadores e práticas educativas- Dissertação - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco	Cursos técnicos - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE)
2020	DI LACERDA, J. R., & FIGUEIREDO, F. J. Q. DE.	Ensino de Inglês para fins específicos: um estudo sobre os recursos tecnológicos e metodológicos do curso ESP-T para profissionais da saúde. - Artigo/ Revista <i>The ESpecialist</i>	Curso esp-t (online): profissionais da saúde
	SOUZA, E. L. DE, & MONTEIRO, M. DE F. E C	Representações de Inglês para Fins Específicos- Leitura e algumas implicações para o ensino-aprendizagem de línguas. - Artigo/ Revista <i>The ESpecialist</i>	PROEJA do Instituto Federal do Amazonas – IFAM

2020	Silva, T. P.	Revisitando o ensino/aprendizagem de inglês no contexto da educação técnica profissionalizante a partir da prática de um letramento crítico-translúgüe - Tese/ Unicamp	3º ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Química
	BLOS BOLZAN, D.	A mediação na prática de revisão por pares de produção escrita em uma perspectiva sociocultural de aprendizagem de L2. - Artigo/ Revista <i>The ESpecialist</i>	8º ano do Ensino Fundamental: currículo bilíngüe Português-Inglês
2021	MOTA, I. S.; PIRES, G. S.; OLIVEIRA, I. A.	Interações cotidianas em língua inglesa de forma remota: desafios e perspectivas – Academia.edu	Curso de Interações Cotidianas em Língua Inglesa
	SERAFIM, V. F.	Reflexões sobre experiências em uma disciplina de inglês instrumental durante o período letivo excepcional da UFRJ na pandemia de covid-19 - Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade	Disciplina de Inglês Instrumental 1: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Fonte: Elaborado pela autora

Para o mapeamento das pesquisas, foram acessados os repositórios institucionais de dissertações e teses em Linguística Aplicada de diversas universidades do país: UNICAMP, UNESP, USP, PUC, UFG e UFSCar. Foi realizada também uma verificação nas principais revistas da área: *The ESPecialist* (PUC-SP), DELTA (PUC-SP) e HELB (História do Ensino de Línguas no Brasil).

Das 15 pesquisas selecionadas sobre Inglês para Fins Específicos (também comumente chamado de Inglês Instrumental), pode-se identificar que há apenas duas que se referem ao Ensino Técnico, sendo as demais com foco em cursos de Ensino Superior (Graduação e Pós-Graduação), Ensino Fundamental e Médio, assim como cursos de inglês para uma área específica. Mesmo as duas referidas pesquisas sendo voltadas para o contexto de *ESP* em cursos técnicos, elas diferenciam-se entre si. A pesquisa realizada por Cooper e Oliveira (2018) tem como objetivo identificar e quantificar as marcas linguísticas utilizando instrumentos e categorias com base teórica da Linguística Sistêmico Funcional, enquanto a pesquisa de Sá (2019) tem como finalidade compreender a relação entre o ensino de inglês instrumental e os pressupostos teóricos da Abordagem Instrumental do Ensino de Inglês e da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tendo como enfoque a análise de necessidades dos discentes e as práticas educativas.

Dos demais trabalhos, mesmo não sendo referentes à área de *ESP* no contexto de ensino técnico, vale destacar três que foram realizados no cenário de cursos superiores, mas que tiveram como embasamento teorias vygotskianas. A pesquisa de Matos; Nicolaides (2018) analisou as relações de autonomia dos aprendizes e o uso de ambientes virtuais mediante o agenciamento de membros nesse cenário. Já no trabalho de Vargas; Nicolaides (2019), analisaram-se aulas que ocorreram por meio digital (via Skype), partindo da ideia do conflito como instrumento de aprendizado e transformação do indivíduo. Por fim, Serafim (2021) faz reflexões sobre experiências na disciplina denominada Inglês Instrumental 1, da UFRJ, durante o período letivo em meio à pandemia do coronavírus.

Observa-se, mediante a apresentação do mapeamento acima exposto, que das pesquisas selecionadas sobre Inglês para Fins Específicos, apenas duas referem-se ao contexto do ensino técnico, três tem como embasamento teorias vygotskianas e somente uma menciona o período de ensino durante a pandemia da COVID-19.

Ao longo dos anos, diversas pesquisas foram realizadas com enfoque na interação entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-material no contexto de ensino de língua inglesa (CARVALHO, 2009; SILVA, 2011; HICKMANN, 2015; BASSO; LIMA, 2010; NUNES-MACEDO, MORTIMER, GREEN, 2004; MORDENTE, FERRONI, 2012; BRITO, 2019; COSTA, 2001; SILVA, 2007). Inicialmente, este trabalho particularizava-se por ter o propósito de analisar as interações dos alunos em um currículo de Ensino Técnico. Contudo, pode-se afirmar que a presente pesquisa se diferencia ainda mais pelo fato de analisar a interação dos alunos, sob a perspectiva sociocultural, em um componente de *ESP* de um curso técnico que foi moldado para ocorrer de forma presencial, o qual, no entanto, devido a pandemia do coronavírus teve que ser ministrado de forma remota, exigindo assim, adaptação de todos os envolvidos para cumprimento do currículo nos moldes EAD.

A presente pesquisa poderá agregar no conjunto de trabalhos do cenário de ensino-aprendizagem de *ESP*, no contexto de ensino técnico durante a pandemia da Covid-19, a luz da perspectiva sociocultural. Desse modo, espera-se contribuir na área de Estudos Linguísticos no que compete na análise de colaboração vista por meio das interações entre alunos em aulas de língua inglesa para fins e assim, colaborar também no preparo de aulas de futuros professores, buscando meios que ofereçam maior colaboração durante as interações, tanto no ambiente virtual como no ambiente presencial, ou até mesmo híbrido.

O presente trabalho teve por objetivo de investigação analisar a colaboração vista por meio das interações entre alunos em aulas da disciplina denominada Inglês Instrumental de uma turma do curso Técnico em Açúcar e Álcool, oferecido por uma instituição técnica pública do estado de São Paulo, a fim de refletir sobre o auxílio colaborativo de discentes durante as atividades no período do ensino remoto emergencial. Com esse propósito, foram utilizados os seguintes instrumentos de investigação: pesquisas bibliográficas, questionário aos 22 alunos - questionário on-line na plataforma Microsoft Forms -, entrevista on-line com o professor, gravação em vídeo das aulas remotas que foram ministradas pela plataforma digital Microsoft Teams, anotações em diário, transcrição e análise das aulas e momentos de interação, tendo como base os conceitos da Análise de Micro-discurso (van COMPERNOLLE, 2015) - abordagem de análise de discurso, a partir da perspectiva êmica, concentrando-se em unidades linguísticas menores, como frases, expressões,

entonações, observando contextos específicos de interação social -, sendo todos os dados coletados interpretados à luz da perspectiva sociocultural (VYGOTSKY, 1996, 1998, 2005; JOHNSON, 2009; LANTOLF; POEHNER, 2014, 2020; van COMPERNOLLE, 2015, 2018, 2021). Dessa forma, essa investigação visa responder os questionamentos:

1. Como ocorre a interação entre os alunos durante o ensino remoto sob a perspectiva sociocultural?
 - 1.1 Quais as características de mediação assumidas pelos alunos?
 - 1.2 Em quais contextos o aluno se torna mediador?
 - 1.3 Há efetividade nas interações? Se sim, de qual natureza?

1.2 Organização da dissertação

O trabalho encontra-se organizado em uma seção introdutória e mais quatro seções. A seção introdutória tem como objetivo apresentar o contexto da pesquisa, sua justificativa, objetivos e perguntas que guiaram o estudo. A seção 2 traz a fundamentação teórica do trabalho que propõe apresentar as teorias que o norteiam, sendo essa integrada de explicação sobre o Inglês para Fins Específicos e um breve histórico de seu surgimento, tanto no mundo quanto no Brasil. Nessa seção também são apresentados os contextos de ensino-aprendizagem de *ESP*, a Teoria Sociocultural vygotskiana - aprofundando os conceitos de mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A seção 3 apresenta o percurso investigativo, relatando a metodologia da pesquisa, sua natureza e o contexto em que foi realizada a investigação: o componente de Inglês Instrumental no Curso Técnico em Açúcar e Alcool, como também o perfil dos participantes: professor e alunos. Posteriormente, traz a coleta de dados e os procedimentos de análise. Segue-se, então, para a seção 4, na qual são expostas a análise e discussão dos dados coletados. Por fim, a seção 5 apresentando as considerações finais e os encaminhamentos para futuras investigações.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente seção é constituída pela revisão de literatura na qual são apresentados cinco eixos temáticos: Inglês para Fins Específicos, O ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos e A Teoria Sociocultural Vygotskiana.. A Fundamentação Teórica inicia-se com a explanação do termo Inglês para Fins Específicos, sendo apresentado um breve histórico do seu andamento tanto no mundo como no Brasil. A exposição encaminha-se para o processo de ensino-aprendizagem de *ESP*, tendo como foco os papéis desempenhados por professores e alunos nesse contexto.

Com base no cenário descrito, aprofunda-se na Teoria Sociocultural vygotskiana, que atribui enorme importância ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano. Nessa sequência é abordado o conceito de mediação, sendo esse um ato de interação que ocorre entre um mediador e um mediado (SOUZA, 2012). Aborda-se também o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e os níveis de desenvolvimento real e potencial. Tecem-se, ainda, considerações as categorias de mediação (MERCER, 2004; COMPERNOLLE, 2015 e HERAZO; DONATO, 2012).

2.1 Inglês para Fins Específicos

A língua inglesa foi aos poucos dominando o mundo moderno, tendo sua supremacia iniciada no período da Segunda Guerra Mundial (1945), quando os Estados Unidos se disseminaram tecnológica e economicamente. Nesse momento, o uso do inglês tornou-se algo necessário, já que se fez preciso uma única língua para comercialização entre os países. O que os estudiosos chamam atualmente de Inglês para Fins Específicos (IFE) nasceu da sigla *ESP* (*English for Specific Purposes*), sendo o seu ensino desenvolvido com o intuito de atender às necessidades específicas do aprendiz (VIAN JUNIOR, 1999).

De acordo com Hutchinson e Waters (1996), o ano de 1962 marca o início do ensino de *ESP* no mundo moderno com a publicação do artigo “*Some measurable characteristics of modern scientific prose*” (Algumas características mensuráveis da prosa científica moderna), de Barber (1962), já que esta foi uma tentativa de definir

algumas características gerais do nível de sentença do inglês para ciências e tecnologia. Para Hutchinson e Waters (1987), há três fatores que auxiliaram na expansão do ensino de *ESP*, sendo estes: o surgimento de uma geração de alunos com necessidades específicas, os estudos em linguística com mais foco no mundo real e o último seria o olhar da Psicologia associado à Educação. Tais autores elencam também cinco fases no desenvolvimento do *ESP*, sendo essas relacionadas às diferentes formas de percepção das necessidades dos alunos para a organização de um programa de ensino.

- **1ª Fase - Análise do Registro:** Essa fase ocorreu nas décadas de 62 a 72, no qual as necessidades dos alunos eram voltadas para as questões gramaticais. Acreditava-se que compreender uma língua era dominar a sua estrutura. Esse período teve como seu expoente o linguista Halliday. Pode-se afirmar que essa fase se limitou em habilidades isoladas, como itens lexicais e gramaticais em diversos textos de diferentes áreas do conhecimento (Engenharia, Biologia, Ciências, dentre outros), sem levar em conta a comunicação real no contexto do aprendiz (GUERRA, 2017).
- **2ª Fase - Análise Retórica ou do Discurso:** Segundo Hutchinson, Waters, (1996), a segunda fase (1972-1981) voltou-se para o nível do discurso, objetivando identificar os padrões organizacionais de textos, ou seja, analisar como as sentenças combinavam-se no discurso a fim de produzir significado. Por ser muito focada na forma, sem levar em consideração o conteúdo ou contexto do discurso, acaba-se perdendo de vista o significado geral e sua função comunicativa, podendo levar a uma compreensão limitada ou superficial.
- **3ª Fase - Análise das Necessidades ou da Situação-Alvo:** Tal fase teve como centro as necessidades do aluno, possibilitando ao aprendiz usar a língua que estava aprendendo em uma situação-alvo. Deve-se pontuar que, mesmo essa fase sendo centrada no aluno e orientada para o seu contexto específico, faz-se preciso equilibrar a abordagem da análise das necessidades com uma visão mais ampla e flexível do ensino de *ESP*. É importante não apenas focar nas necessidades imediatas dos alunos, mas também fornecer habilidades linguísticas e estratégias mais amplas e transferíveis que possam ser aplicadas em diferentes contextos de comunicação.

- **4ª Fase – Análise das Estratégias e Habilidades:** A quarta fase teve foco no aluno e no entendimento, buscando observar os processos de raciocínio e interpretação (por exemplo, deduzir significado de palavras a partir do contexto). Foi nessa fase, na década de 80, que surgiu no Brasil o Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, que se centrou no desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura. Pelo fato de concentrar-se nas habilidades mecânicas de decodificação de texto, houve limitação de outras habilidades críticas de leitura, como a compreensão, análise e interpretação de textos de forma mais aprofundada. Segundo Ramos (2008, p.10) “o mito mais predominante associado ao ESP no Brasil foi criado devido ao Projeto Brasileiro de *ESP* de que “ESP é leitura””. Desse modo, teve-se como repercussão de que o Ensino de Inglês para Fins Específicos deveria ser entendido como sinônimo de leitura e que qualquer curso de leitura deveria ser entendido como ESP.
- **5ª Fase - Abordagem Centrada na Aprendizagem:** Na quinta fase, o interesse direto foi a aprendizagem da língua, visando entender esse processo. Essa abordagem levou em consideração o fato de que os alunos aprendem de maneiras diferentes (HUTCHINSON, WATERS, 1987). Deve-se ter cuidado com essa abordagem para não haver uma sobrecarga cognitiva nos alunos, especialmente se eles são novos em uma área de estudo. Isso ocorre porque a abordagem coloca a responsabilidade pelo aprendizado nas mãos do discente, exigindo que eles identifiquem suas próprias necessidades de aprendizado, buscando recursos adequados para preenchê-las, seja de forma individual como de forma coletiva – em atividades colaborativas.

Como visto acima, as últimas fases ocorreram em meados de 80 – 90. Ramos (2004) afirma a existência de uma sexta fase, sendo essa com enfoque na análise de gêneros (MARTIN, 1984, 2000; SWALES, 1990; BHATIA, 1993). Alguns autores que contribuíram para o desenvolvimento da análise de gêneros no ensino de *ESP* são Swales (1990), que propôs o conceito de "comunidade discursiva" e desenvolveu uma metodologia para a análise de gêneros textuais em diferentes áreas de atuação; Bhatia (1993), que enfatiza a importância da análise dos contextos de uso dos gêneros textuais; e Berkenkotter e Huckin (1995), que abordam a análise de gêneros a partir

da perspectiva da retórica. Pode-se, assim, afirmar que a pesquisa em *ESP* foi e ainda é vasta, sendo esse contexto caracterizado por uma variedade de temas, cenários e metodologias para investigações futuras (LESIÁK-BIELAWSKA, 2015).

No Brasil, a importância do ensino de Inglês para Fins Específicos teve início com o projeto denominado *Brazilian ESP Project*, encabeçado pela professora doutora Maria Antonieta Alba Celani, coordenadora do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da PUC (Pontifícia Universidade Católica) de São Paulo, na época. De acordo com ela, a ideia nasceu em 1977:

Pode-se dizer que a ideia inicial nasceu em 1977, com Maurice Broughton, então Professor Visitante (*British Council*), no Programa de Estudo Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a partir de experiência anterior na Tailândia. Com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Professores de Ensino Superior (CAPES), em 1978 iniciou-se a viagem “transbrasil” (como Maurice jocosamente se referia a ela), que incluiu visita a vinte universidades federais, do Rio Grande do Sul ao Amazonas, com o objetivo de se identificar interesses e necessidades. (CELANI, 2009, p.18)

Ramos (2009a, p.36) afirma que o Projeto *ESP* foi o “marco inicial do ensino-aprendizagem de Inglês Instrumental no país” e a PUC-SP foi a instituição responsável pela implantação do projeto e pela ampliação da abordagem em nível nacional. O projeto foi apoiado por universidades e Escolas Técnicas Federais (ETF), profissionais da área, recebendo o auxílio do governo britânico, do Ministério da Educação, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Celani (2005) afirma que o ensino de *ESP* surgiu por uma necessidade da época, década de 70 – 80. As atividades e atuação do projeto duraram até meados da década de 90, que segundo Ramos (2009a, p. 36), tinha como objetivo:

[...] o aprimoramento do uso de inglês por pesquisadores brasileiros, professores de diferentes áreas de especialidades e técnicos, principalmente no que dizia respeito à leitura de materiais das respectivas áreas.

O objetivo do projeto era desenvolver um programa de ensino de inglês especializado para estudantes brasileiros que precisavam do idioma em suas áreas de atuação profissional. Após uma análise de necessidades com base na visita a vinte universidades federais brasileiras, identificou-se os interesses e necessidades dos

alunos: desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. O programa de ensino de *ESP* desenvolvido pelo projeto *Brazilian ESP* foi um sucesso e o que começou com as necessidades nas universidades, se expandiu para as escolas técnicas, vestibulares, seleção de mestrado e doutorado, concursos públicos entre outros.

Se pensado e projetado para a atualidade, o projeto poderia ser considerado limitado por uma visão muito instrumentalista da linguagem. Contudo, para o período em que foi idealizado e desenvolvido, esse levou em consideração o contexto social e cultural em que a linguagem fora usada: necessidade de leitura de textos. Desse modo, o projeto contribuiu para o desenvolvimento de novos materiais didáticos, a formação de professores especializados na área e a promoção de parcerias entre universidades brasileiras e estrangeiras.

Por muito tempo o ensino de *ESP* foi referido como ensino de Inglês Instrumental, já que seu início foi dado pelo projeto previamente mencionado: projeto *Brazilian ESP Project* (Projeto Brasileiro de Inglês Instrumental). Ramos (2005), afirma que há diversos pontos de vistas equivocados no que se refere ao termo Inglês Instrumental, sendo esse um dos motivos pelo qual a autora menciona a mudança do uso do termo Inglês Instrumental por Inglês para Fins Específicos:

Uma segunda reflexão se faz em relação a rubrica Instrumental usada no país: ou se sucumbe ao mito de que ela é leitura ou o combatemos. No primeiro caso, sucumbir significa mudar de nome, ou seja, ao invés de dizermos Inglês Instrumental, termo que ficaria restrito a indicar cursos de leitura, passaremos a chamar todo o resto (e por que não cursos instrumentais de leitura?) de Inglês para Fins Específicos, como muitos profissionais da área de francês vêm fazendo. Acredito que mercadologicamente seria conveniente mudar, pois o mito de que Instrumental é leitura é forte e se propaga cada vez mais com as novas publicações de livros didáticos. Entretanto, do ponto de vista teórico, cria-se um problema, pois ambos querem dizer a mesma coisa e a criação de dois nomes indica que cada termo conceitua objetos diferentes, que na verdade nem sempre são. (RAMOS, 2005, p. 122)

Em outro momento, no XXII Seminário Nacional de Inglês Instrumental e o X Seminário Nacional de Línguas Instrumentais, ocorrido na UESC/ Ilhéus em 2009, Ramos menciona novamente a mudança da nomenclatura do termo Instrumental para Fins Específicos, já referida por outros autores também. Sendo assim, na literatura mais atual passou-se a usar os termos: ELFE (Ensino de Línguas para Fins Específicos) ou LinFE (Línguas para Fins Específicos) e IFE (Inglês para Fins Específicos).

Com o passar dos anos, o ensino de IFE no Brasil expandiu-se e o foco, que antigamente estava apenas na leitura de texto, agora mostra-se mais abrangente, abordando áreas diversas: ensino de inglês para negócios (VIAN JR, 2014), secretariado bilíngue (LOURENÇO, 2015), direito (ROSSINI, 2017), tecnologias da informação (OLIVEIRA; COOPER, 2018). Os frutos do projeto *Brazilian ESP Project* idealizado e concretizado pela professora Celani nas décadas de 70 - 90, são vistos até hoje mediante diversas pesquisas que são realizadas na área, revistas específicas voltadas para publicação de trabalhos referentes ao *ESP* – como a revista *The Specialist* (revista com publicação semestral, vinculada ao Programa de Pós-Graduação de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP, em conjunto com o grupo de pesquisa ILCAE - Inclusão Linguística em Cenários de Atividades Escolares. – e o Congresso Nacional de Línguas para Fins Específico, que tem como objetivo a divulgação de pesquisas e experiências docentes da área.

2.2 O ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos

De acordo com Paltridge e Starfield (2013, p. 2, tradução nossa),

Inglês para fins específicos (ESP) refere-se ao ensino-aprendizagem de inglês como uma segunda língua ou língua estrangeira, em que o objetivo dos alunos é usar o inglês em um domínio particular. O ensino de *ESP*, nos dias atuais, foi em grande parte motivado pela necessidade de comunicar-se por meio de línguas em áreas como o comércio e a tecnologia (ver Benesch 2001, Johns, este volume, Starfield 2012 para revisões desses desenvolvimentos). Isso tem se expandido para incluir outras áreas, tais como Inglês para fins acadêmicos (EAP), Inglês para fins profissionais (EOP), Inglês para fins profissionais (EVP), Inglês para fins médicos (EMP), Inglês para fins comerciais (EBP), Inglês para fins legais (ELP) e Inglês para fins socioculturais (ESCP) (Belcher 2009).²

Essa afirmação vai ao encontro da analogia de Hutchinson & Waters (1987) do ensino de inglês e uma árvore, em que, por meio da imagem da planta, os autores exploram o caminhar da aprendizagem e da comunicação. Segundo os autores, as

² No original: “*English for specific purposes (ESP) refers to the teaching and learning of English as a second or foreign language where the goal of the learners is to use English in a particular domain. The teaching of English for specific purposes, in its early days, was largely motivated by the need to communicate across languages in areas such as commerce and technology (see Benesch 2001, Johns, this volume, Starfield 2012 for reviews of these developments). This has now expanded to include other areas such as English for academic purposes (EAP), English for occupational purposes (EOP), English for vocational purposes (EVP), English for medical purposes (EMP), English for business purposes (EBP), English for legal purposes (ELP), and English for sociocultural purposes (ESCP) (Belcher 2009).*”

raízes da árvore representam a base do ensino de línguas - aprendizagem (*Learning*) e a comunicação (*Communication*). O tronco representa o ensino de línguas e estende-se para o ensino de língua inglesa (*English Language Teaching*).

O ensino da língua inglesa ramifica-se como galhos da árvore, indo para três direções: Inglês como língua materna (*English as a Mother Tongue – EMT*), Inglês como língua estrangeira (*English as a Foreign Language – EFL*) e Inglês como segunda língua (*English as a Second Language – ESL*). Do ensino de Inglês como língua estrangeira, os galhos dividem-se em dois: Inglês Geral (*General English – GE*) e Inglês para Fins Específicos (*English for Specific Purposes – ESP*), sendo essa ramificação o cenário da presente pesquisa. Lamri (2016) afirma que o que diferencia o ensino Geral de inglês para Fins Específicos está na distinção dos aprendizes e os seus objetivos e necessidades de aprendizagem, uma vez que o aluno de *ESP* aprende com o foco em uma determinada situação ou contexto.

Esses contextos individualizados são retratados pelos ramos mais altos da árvore, em que se pode identificar as subáreas do *ESP*, haja vista que é um termo guarda-chuva que abrange uma gama de contextos de ensino diversos: Inglês para a Ciência e a Tecnologia (*English for Science and Technology - EST*); Inglês para Negócios e Economia (*English for Business and Economics - EBE*) e Inglês para as Ciências Sociais (*English for Social Science - ESS*), sendo cada uma dessas ramificações subdivididas também em: Inglês para Fins Acadêmicos (*English for Academic Purposes - EAP*) – Inglês para Estudos Médicos (*English for Medical Studies*), Inglês para Economia (*English for Economics*), Inglês para Psicologia (*English for Psychology*), dentre outras divisões; e Inglês para Fins Ocupacionais (*English for Occupational Purposes - EOP*) – Inglês para Técnicos (*English for Technicians*), Inglês para Secretárias (*English for Secretaries*), Inglês para Fins de Ensino (*English for Teaching*), assim seguindo outras divisões também.

Segundo Hutchinson e Waters (1987, p.19, tradução nossa), afirmam que:

O ensino de *ESP* deveria ser visto como uma abordagem, não como um produto. *ESP* não é um tipo de linguagem ou metodologia específica, nem consiste em um tipo de material didático específico. Na verdade, é uma abordagem de ensino-aprendizagem a qual se baseia nas necessidades do aluno.³

³ No original: “*ESP must be seen as an approach not as a product. ESP is not a particular kind of language or methodology, not does it consist of a particular type of teaching material. Understood properly, it is an approach to language learning, which is based on learner need.*”

O ensino de Inglês para Fins Específico foi discutido por muitos anos por diversos autores no meio acadêmico, afirmando suas considerações sobre o que é esse ensino e suas características (ROBINSON, 1980; HUTCHINSON & WATERS, 1987; STREVENS, 1988; ROBINSON, 1991 E DUDLEY-EVANS, ST JOHN, 1998). Na década de 90, Dudley-Evans e St. John (1998) revisitam as definições acerca do ensino de *ESP* apresentadas por Hutchinson & Waters (1987), Strevens (1988) e Robinson (1991), para que, baseados em tais leituras, apresentassem a sua definição:

- **Características absolutas:**

- *ESP* é desenhado para suprir as necessidades do aluno;
- *ESP* utiliza metodologia e atividades que subjazem a disciplina em questão;
- *ESP* é centrado na língua (gramática, léxico, registro), nas habilidades, no discurso e nos gêneros apropriados para as atividades.

- **Características variáveis**

- *ESP* pode ser relacionado ou desenhado para disciplinas específicas;
- *ESP* pode usar, em situações específicas de ensino, uma metodologia diferente daquela usada em Inglês geral;

Por meio de suas definições, observa-se que os autores enfatizam a importância de uma abordagem integrada no ensino de *ESP*, que leve em conta não apenas a análise de necessidades dos alunos, mas também a formação linguística mais ampla e o desenvolvimento de habilidades importantes para a comunicação efetiva em um determinado campo de atuação. Segundo os autores, é preciso também distinguir os tipos de necessidade. Dudley-Evans e St. John (1998) propõem quatro cenários que sustentam cursos de *ESP*: análise da situação-alvo - que se baseia no resultado final e envolve identificar necessidades objetivas e percebidas; análise da situação de aprendizagem - que se concentra no processo e envolve identificar necessidades subjetivas e sentidas, caracterizadas como desejos; análise da situação atual - que se baseia na língua, habilidades e experiências de aprendizagem do aluno,

referente às lacunas existentes e análise do meio - que se baseia na observação do ambiente onde o curso será ministrado e auxilia na escolha da metodologia.

Com base no histórico do ensino de *ESP* aqui apresentado, pode-se tecer algumas afirmações pautadas em leituras da área como também como pesquisadora e professora atuante. Por um lado, é verdade que o ensino deve levar em conta as necessidades específicas dos alunos para que possam desenvolver as habilidades linguísticas necessárias para atender às demandas de seu campo de atuação. Portanto, a análise de necessidades é uma etapa crucial na elaboração de um programa de ensino de *ESP* (ARAUJO, 2015). No entanto, a abordagem centrada apenas na análise de necessidades pode levar a uma falta de visão ampla das habilidades e competências necessárias para o sucesso em uma determinada área. Por exemplo, se um curso de *ESP* para médicos se concentra apenas em termos médicos e vocabulário específico, pode negligenciar outras habilidades importantes para a comunicação efetiva com pacientes e colegas, como a capacidade de se comunicar de forma clara e eficaz, ou habilidades culturais e interculturais.

Além disso, a abordagem centrada apenas na análise de necessidades pode levar a um ensino fragmentado e descontextualizado, que não considera as interconexões entre diferentes áreas do conhecimento. Um curso de *ESP* para engenheiros, como outro exemplo, pode se concentrar apenas em termos técnicos, deixando de lado a compreensão do contexto social, econômico e ambiental em que a engenharia é praticada. Logo, é importante que o ensino não seja apenas pautado na análise de necessidades, devendo visar as mais diversas habilidades e competências necessárias para o sucesso em uma determinada área, considerando o contexto em que a linguagem é utilizada (SOUZA, 2014). Na prática, não bastam as necessidades dos alunos, como era focado nas décadas de 80 – 90, deve-se levar em conta as diferenças culturais e linguísticas entre os usuários da linguagem, indo além da simples transmissão de conhecimentos e habilidades linguísticas. Deve-se incluir uma reflexão crítica sobre as práticas socioculturais em que a linguagem é utilizada. Algo que nem sempre ocorre quando pensamos em planos de aula ou matrizes de cursos que já são pré-estabelecidos por instituições de ensino.

O conceito de Dudley-Evans e St. John (1998) em relação à metodologia das aulas de Inglês para Fins Específicos enfoca na interação entre o professor e seus alunos, em que afirmam que o professor é tido como um consultor linguístico e o aluno

mantém o seu status de especialista em sua área de atuação específica. Em outras palavras, o professor é quem, supostamente, tem o domínio da língua estrangeira e o aluno o conhecimento técnico específico da área de ensino a ser explorada.

A frase é parcialmente verdadeira, mas carece de uma interpretação mais precisa e completa em relação à metodologia de aulas de Inglês para Fins Específicos. De fato, Dudley-Evans e St. John (1998) defendem uma abordagem centrada no aluno para o ensino de *ESP* que enfatiza a interação entre o professor e os alunos, com o objetivo de desenvolver as habilidades linguísticas e comunicativas necessárias para que possam se comunicar efetivamente em sua área de atuação específica. Nesse sentido, o professor é visto como esse consultor linguístico que orienta os alunos a desenvolver suas habilidades comunicativas em inglês, ao mesmo tempo em que leva em conta suas necessidades, objetivos e contextos profissionais.

No entanto, a afirmação de que o aluno mantém seu status de especialista em sua área de atuação específica pode ser interpretada de maneira equivocada, pois o papel do aluno no processo de aprendizagem de *ESP* não é apenas o de especialista em sua área de atuação, mas também o de aprendiz de uma língua estrangeira. Nesse sentido, o aluno é desafiado a desenvolver suas habilidades linguísticas e comunicativas em inglês ao mesmo tempo em que aprimora seus conhecimentos e competências em sua área de atuação, conforme declara Souza (2014) “[...] que o ensino de línguas necessita focar em todo o processo de aprendizagem e não somente no produto, analisar somente a necessidade poderia ser insuficiente para obtenção dos resultados”. Portanto, é importante considerar que a abordagem enfoque na interação entre o professor e os alunos, mas também leve em conta a necessidade de desenvolver as demais habilidades dos discentes em inglês, além de considerar suas necessidades, objetivos e contextos profissionais.

É importante também que o professor considere o ambiente e realidade circundante do aluno, para que ambos possam interagir e buscar o desenvolvimento do ensino, de acordo com a necessidade do discente (PATEL, 2017). Uma vez definidas tais demandas, esses poderão se transformar em sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem, panorama ideal para o avanço do componente, muitas vezes denominado como Inglês Instrumental. Nesse contexto de ensino, pensando em salas de aulas com diversos aprendizes, faz-se necessário também levar em consideração que tanto o professor como os discentes podem atuar como

mediadores do saber, posto que os alunos são carregados de bagagem sociocultural. Em verdadeiros ambientes de ensino-aprendizagem, os educandos podem desenvolver papéis centrais no ensino, deixando de ser meramente passivos e transformando-se em sujeitos ativos que colaboram ampliação do conhecimento. Esse é um cenário hipoteticamente ideal para a aprendizagem, todavia, sabe-se que na realidade das universidades e escolas – principalmente as públicas - não ocorre da mesma forma, visto que para isso acontecer, precisa-se que todos os fatores mediadores externos (ambiente, instalações, comunidades, entre outros) e internos (professor, alunos, funcionários, materiais, entre outros) colaborem para o efetivo processo de aprender.

Lamentavelmente, ainda na atualidade, deparamo-nos com diversos empasses para o pleno desenvolvimento do ensino de Inglês para Fins Específicos, podendo esses serem elencados: falta de recursos didáticos adequados, variedade de áreas de especialização, níveis variados de proficiência em inglês, uso limitado de inglês fora da sala de aula, falta de motivação dos alunos e falta de formação adequada para os docentes na área de *ESP* (CRISTOVÃO E BEATO-CANATO, 2016). Quando se tem situações inversas a essas mencionadas, o trabalho e preparação do professor para um ensino de *ESP* com qualidade é mais fácil.

Desde o início do *ESP* no Brasil, percebe-se que muitos pontos mudaram, ilustrando as demandas vibrantes de diversas partes interessadas e que veem o valor de aprender *ESP* associado a várias áreas de sua vida. Em pleno século XXI, a integração de tecnologia em um currículo de Inglês para Fins Específicos é altamente benéfica para os alunos, uma vez que a tecnologia permite atividades interativas e comunicativas que podem estar relacionadas profissionalmente ao local de trabalho atual ou futuro. Por meio de pacotes multimídia especialmente projetados de acordo com as necessidades dos alunos, eles podem ser facilmente expostos ao uso autêntico da língua-alvo, permitindo assim mais prática de linguagem que, muitas vezes, é insuficiente em materiais tradicionais (CRUSE; PECK, 2012).

Contudo, apenas o conhecimento e aplicação das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) não são suficientes para um ensino promissor de *ESP*, haja vista o exemplo do período pandêmico. A tecnologia foi implantada de modo emergencial, desafiando tanto professores como alunos a adequarem um ensino, antes aplicado presencialmente, agora de maneira remota sem tempo considerável

para preparo de ambas as partes (SOUSA, OLIVEIRA E MARTINS, 2020). Levando em consideração esse período de ensino remoto, o uso da linguagem (escrita/ oral) como ferramenta mediadora foi de suma importância, uma vez que se perdeu o contato visual e linguagem corporal, elementos significativos no processo de ensino-aprendizagem, como afirma Procópio; Souza (2009, p. 140) “o código visual contribui mais para a memória de longo termo do que o código verbal”.

No contexto de ensino de línguas, no presente contexto a língua inglesa, a sua utilização como instrumento de aprendizagem e troca de informações está em consonância com Vygotsky (1996), que defende a linguagem como elemento mediador. De acordo com Lantolf (2000, p. 2), a teoria sociocultural "entende que o desenvolvimento humano é mediado por sistemas simbólicos, especialmente pela linguagem e que a mente e a cultura são aprimoradas". Nessa perspectiva, a aprendizagem não é vista como um processo individual, mas sim como uma atividade social e cultural que ocorre na interação entre o indivíduo e o ambiente sociocultural em que ele está inserido.

Nessa perspectiva, para melhor compreender os momentos colaborativos durante as interações dos discentes - contexto da presente pesquisa - buscou-se embasamento da Teoria Sociocultural, enfocando nas relações de trocas entre os alunos em aulas da disciplina denominado Inglês Instrumental, em uma turma do curso Técnico em Açúcar e Álcool – oferecido por uma instituição pública do estado de São Paulo – durante o período pandêmico da COVID-19.

2.3 A Teoria Sociocultural vygotskiana

Lev Semenovich Vygotsky, professor e pesquisador, nasceu em Orsha - pequena cidade da Bielo-Rússia – em 17 de novembro de 1896 e faleceu em 11 de junho de 1934. Vygotsky foi influenciado pelas discussões marxistas do período de 1917, procurou estudar o que define uma psicologia humana e como essa é formada, levando em consideração tanto o homem como sujeito histórico (desenvolvimento filogenético), quanto indivíduo influenciado e fundado nas e pelas interações sociais (desenvolvimento ontogenético). Conforme suas pesquisas, um dos fatores que podem propiciar que um indivíduo adquira conhecimento é estar inserido em um ambiente sociocultural, mediado pela língua, textos, símbolos, cultura, dentre outros. Ao longo de sua interação com um sujeito mais capaz, esse indivíduo poderá se

desenvolver e aprender elementos novos. Ferreira (2015) e Figueiredo (2019) afirmam que a teoria vygotskiana recebe diferentes nomenclaturas por pesquisadores acadêmicos, sendo apresentadas nessa introdução algumas delas:

- Psicologia da cultura (SHWEDER, 1995; COLE, 1995, 1998): destaca a importância do contexto cultural na formação da mente humana. Tais autores enfatizam que a cultura fornece o sistema de valores e crenças que guiam o comportamento humano, influenciando a forma como as pessoas pensam, sentem e agem.
- Teoria histórico-cultural (CHAIKLIN, 2012; VAN DER VEER, VALSINER, 1996): enfatiza a importância da cultura e da história na ampliação do conhecimento humano. Esses autores defendem que as habilidades mentais e as funções cognitivas são socialmente mediadas, ou seja, dependem das ferramentas e instrumentos culturais disponíveis em cada época e contexto.
- Sociointeracionismo (GOLDFELD, 1997; BECKER, 2003): destaca a importância da interação social na ampliação do conhecimento e do desenvolvimento humano. Os autores enfatizam que o aprendizado ocorre por meio das trocas sociais e que as habilidades cognitivas e sociais são construídas nas interações sociais.
- Teoria socio-histórica (RATNER, 1995; MOLL, 1996; LUCCHI, 2006): é proposto que o desenvolvimento humano é construído socialmente e historicamente, como resultado das interações entre o indivíduo e o meio social e cultural de sua época.
- Teoria Sociocultural (Lantolf, 2000a; Lantolf e Poehner, 2014; Wertsch, 1985, 2007; van Compernelle, 2015, 2020): visão estadunidense da teoria, é proposta como uma teoria da mente, que “reconhece o papel central que as relações sociais e os artefatos culturalmente construídos desempenham na organização das formas unicamente humanas” (LANTOLF; THORNE, 2009, p. 1).
- Teoria da atividade sócio-histórico-cultural – TASHC (LIBERALI; MATEUS; DAMIANOVIC, 2012): Essa teoria tem como princípio o estudo das atividades em que os sujeitos estão em interação com outros em contextos culturais determinados e historicamente dependentes. O conjunto de ações pode ser compreendido como uma atividade no tocante em que os sujeitos nela atuantes

estejam dirigidos a um fim específico, definido a partir de uma necessidade percebida.

- Teoria socio-histórica-cultural e da atividade/ Teoria da atividade e pesquisa sócio-histórico-cultural (APPEL, LANTOLF, 1994; FERREIRA, 2012; FERREIRA; MARTINELLI, 2015): aproximação da perspectiva vygotskiana sociocultural/ histórico-cultural com a Teoria da Atividade, de Leontiev.

Conforme mencionado por Ferreira (2015), há e ainda continuarão a existir muitos vygotskis devido aos momentos que cada pesquisador de sua teoria está inserido histórica e culturalmente. Dentre todas essas denominações, optou-se nesse trabalho utilizar o termo Teoria Sociocultural em razão do enfoque no estudo do papel da mediação semiótica (processo da comunicação em que um elemento - como um objeto, imagem, gesto ou palavra - atua como um mediador entre os interlocutores, podendo ser considerado um signo que pode ser interpretado de diversas maneiras pelos indivíduos, dependendo de seus conhecimentos, experiências e contexto cultural) interação social e comunicação no desenvolvimento do sujeito.

Segundo Vygotsky (1987), o desenvolvimento cognitivo não é um processo puramente biológico, mas influenciado pelo universo do qual o indivíduo faz parte. Logo, os fatores biológicos e culturais formam um sistema mental dialeticamente organizado, sugerindo que a mente humana é uma entidade complexa que é moldada por fatores biológicos e culturais de maneira interdependente e dinâmica. Em outras palavras, a mente humana é formada por uma interação constante entre fatores biológicos e culturais que estão em sucessivas mudança e adaptação. Os fatores biológicos incluem a herança genética, o desenvolvimento cerebral e hormonal e outros aspectos físicos que são inerentes ao ser humano. Esses fatores influenciam a forma como os indivíduos percebem, processam e respondem aos estímulos externos (PINHO, LIMA, 2009).

Por outro lado, os fatores culturais incluem as crenças, valores, práticas e comportamentos compartilhados por um grupo social. De acordo com Neves, Damiani (2006) a cultura molda a forma como os indivíduos percebem o mundo ao seu redor e como eles interagem com outras pessoas. A teoria da dialética sugere que esses dois fatores não são autossuficientes, mas sim que um é mutuamente dependente do outro e que a interação entre eles é contínua. Por exemplo, a herança genética de

uma pessoa pode influenciar a forma como ela processa informações, mas a cultura em que ela cresce e as experiências que ela tem também influenciam seu desenvolvimento cognitivo. Lantolf (2000) afirma que apesar de os fatores biológicos serem fundamentais para o surgimento das funções mentais elementares (reflexos, sensações), os fatores socioculturais são essenciais para o desenvolvimento dessas funções. Assim, a transformação de processos elementares em processos de ordem superior (memória lógica, atenção voluntária, pensamento conceitual, planejamento, percepção, solução de problemas) é possível em interação e por meio do auxílio de um instrumento mediador.

De acordo com a TSC, a aprendizagem pode ocorrer mediante várias ferramentas mediadoras – linguagem, materiais e situações de atividade, ou em outras palavras, no agir humano. É fato de que a linguagem exerce papel indispensável na vida em sociedade, visto que é a partir dela que nos fazemos comunicar, entender e conviver. Como discutido no pensamento vygotskiano, ainda que tenhamos condições biológicas de comunicação desde o nosso nascimento – com balbucios, sons comunicativos, sem palavras ou gramáticas – só conseguimos ter consciência da fala quando aprendemos em comunidade. Desse modo, as atividades mentais mais complexas de um indivíduo, como a aprendizagem de uma segunda língua, são influenciadas e moldadas por interações e mediações sociais.

Deve ficar claro que ao mencionar o termo “mediação” Vygotsky não está apenas vinculando um ato mediador entre uma ação de “estímulo-resposta”, uma vez que a interação social, especialmente a linguagem, é muito mais complexa. Na obra “A formação Social da Mente” (2007) – livro que apresenta uma seleção cuidadosa dos ensaios mais importantes de Vygotsky, editada por um grupo de eminentes estudiosos da obra – é apresentada a intenção do autor ao se referir ao termo acima discutido:

[...] essa noção é que, nas formas superiores do comportamento humano, o indivíduo modifica ativamente a situação estimuladora como uma parte do processo de resposta a ela. Foi a totalidade da estrutura dessa atividade produtora do comportamento que Vygotsky tentou descrever com o termo "mediação" (VYGOTSKY, p. 15, 2007).

Embora os estudos de Vygotsky não discutam especificadamente o contexto de ensino de uma segunda língua, muitos estudiosos e pesquisadores acadêmicos da área de Linguística como por exemplo: Donato (1994); Johnson (2009); Lantolf (2000);

Lantolf; Poehner (2014) interpretaram e expandiram as perspectivas vygotskianas para auxiliar na linha de pesquisa de ensino-aprendizagem de línguas. Fundamentado na TSC, Lantolf (2000) descreve a linguagem como uma ferramenta simbólica que é utilizada pelos indivíduos para agir consigo mesmos ou com outros indivíduos, sendo essa uma atividade comunicativa. Desse modo a linguagem só pode existir sendo um elemento integrante da prática social, sendo um elemento produzido e reproduzido na prática.

Johnson (2009) declara que:

[...] o desenvolvimento cognitivo é um processo interativo mediado pela cultura, contexto, linguagem e interação social. [...] Isso sugere que o significado não reside propriamente na linguagem, mas em vez disso, no uso da linguagem pelo grupo social, por conseguinte, o desenvolvimento cognitivo é caracterizado como a aquisição e manipulação de ferramentas e conhecimentos culturais, dos quais o mais poderoso é a linguagem⁴ (JOHNSON, 2009, p.12-13, tradução nossa).

Em outras palavras, é mediante o uso da linguagem e em interação com o outro que o indivíduo se coloca no centro não apenas do processo, mas também do mundo, sendo ele próprio um agente de transformação, mudando a si e o seu meio físico e social, sendo essa uma ação revolucionária (NEWMAN; HOLZMAN, 1993).

De acordo com Vygotsky (1978), em seu livro "Mind in Society", ele argumenta que o processo de desenvolvimento não é sinônimo ao processo de aprendizagem. Pelo contrário, há uma falta de sincronia entre esses dois processos, em que o processo de aprendizagem vem antes do processo de desenvolvimento. Essa falta de sincronia resulta na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que pode ser entendida como uma área simbólica que representa o potencial do aprendiz.

Ao se relacionar tais conceitos com a prática diária dos docentes e as interações dos discentes, é perceptível – como professora atuante na área e pesquisadora – há ainda dificuldades em olhar o ensino de forma colaborativa. Mesmo com as muitas mudanças na educação, até o presente percebe-se que o modo da escola tradicional predomina ao manter antigas maneiras de conceber os processos de ensino-aprendizagem como um modelo individualista.

⁴ **No original:** “[...] cognitive development is an interactive process, mediated by culture, context, language and social interaction. [...] This suggests that meaning does not reside in language itself, but instead in the social group’s use of language, and therefore cognitive development is characterized as the acquisition and manipulation of cultural tools and knowledge, the most powerful of which is language.”

2.3.1 Mediação

Segundo Uliana (2018), durante a interação, há a ingerência de um elemento agenciador; essa interação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. No processo de ensino-aprendizagem, à luz da TSC, é por meio da ação partilhada que se constrói o conhecimento e a mediação ocorre. Dessarte, a mediação acontecerá quando o outro, por meio da linguagem, por exemplo, auxilia no processo de internalização, resultando em progresso, em comparação ao desenvolvimento inicial. Segundo Vygotsky (2005, p.30):

A integração dos meios mediadores transfere a operação psicológica para formas mais elevadas e qualitativamente novas e permite que os seres humanos, com a ajuda de estímulos extrínsecos, controlem seu comportamento externo. O uso de sinais leva os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que rompe com o desenvolvimento biológico e cria novas formas de um processo psicológico culturalmente baseado.

O processo mencionado, que recebe o nome de "internalização" por Vygotsky (1995), é explicado por Leontiev (1978) por meio do conceito de "apropriação". Ambos concordam que os seres humanos, ao contrário dos outros animais, desenvolvem e incorporam em si mesmos instrumentos físicos e simbólicos que mudam sua relação com o mundo e sua própria consciência. Esse processo não é engessado ou padronizado, uma vez que internalizamos mediante as informações do meio que são mediadas conforme nossa socialização com o(s) outro(s). Segundo o pensamento vygotskiano, dois elementos básicos são elencados por distinguir a mediação: o instrumento e o signo. Vygotsky (1987), afirma que os instrumentos são ferramentas físicas que ajudam a regular e controlar as ações sobre objetos externos, enquanto os signos são símbolos que regulam as ações sobre o psicológico das pessoas. O autor enfatizou a importância dos signos na aprendizagem, pois eles ajudam a mediar a relação entre o indivíduo e o ambiente, permitindo que as pessoas desenvolvam habilidades cognitivas e aprendam com a interação social.

Partindo desses princípios, o instrumento como objeto mediador irá influenciar nas atividades sobre algo. Um exemplo dado por Vygotsky é o machado. Ao cortar uma árvore, a relação do homem com a planta não é direta, mas sim, mediada pelo instrumento machado. Em uma sala de aula, ao realizar alguma leitura ou explicação

teórica, a ligação do professor com o discente não é direta, mas esse pode fazer uso de instrumentos mediadores como livros, lousa, cadernos, dentre outros. Vale ressaltar que os instrumentos são provocadores de mudanças externas, por ampliarem as opções das atividades externas, como mencionado acima o exemplo do machado. Sua utilização facilitará a ação e permitirá a execução em menor tempo do que a utilização direta das mãos para cortar a árvore. Além disso, o homem pode criar instrumentos, preservá-los, modificá-los e transferir suas funções para demais membros de sua comunidade, alterando-os ou até criando instrumentos de acordo com a necessidade – histórica ou cultural.

Sobre os signos mediadores, eles agirão no psicológico do ser, sendo algo exclusivamente humano, assim, os signos tornam-se “instrumentos psicológicos, que têm a função de auxiliar o homem nas suas atividades psíquicas, portanto, internas ao indivíduo (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.” (REGO, 2014). Como dito anteriormente, alguns exemplos de sistema de signos mediadores são a linguagem (palavras escritas ou faladas - signos linguísticos) e a matemática (números - signos matemáticos). O primeiro tem atenção particular de Vygotsky, sendo considerado como um mediador simbólico, social e historicamente construído, que permite organizar os signos em estruturas complexas que permitirão o homem identificar ações, objetos, suas características e estabelecer relações entre esses. É por meio da linguagem que o ser humano pode expressar suas emoções, ideias, opiniões e fazer relações mentais na ausência da matéria (MOREIRA, 1995).

Mediante o uso da fala e da escrita, o ser humano pode servir de mediador para outro indivíduo, apoiando-o no desenvolvimento de alguma tarefa que, inicialmente, sozinho ainda não é capaz de realizar. Yoon; Kyeong-Kim (2012) apresentam três representações diferentes que o professor pode ter durante a mediação, contudo a mediação não precisa ocorrer apenas com a intervenção do professor, podendo um outro indivíduo – no contexto de sala de aula, um outro par mais capaz – representar esse papel mediador:

- 1. O professor/indivíduo mais competente auxilia utilizando a língua como principal ferramenta linguística:** Nesse contexto, pode-se fazer uso do termo “apoio temporário”. O professor/indivíduo mais competente usa a língua como “apoio” para facilitar a aprendizagem. O uso de repetição de palavras,

entonação, questionamento são exemplos do uso da língua como ferramenta mediadora (YOON; KYEUNG-KIM, 2012).

2. O professor/indivíduo mais competente promove interação utilizando a língua como ferramenta social e política: De acordo com Lewis, Enciso e Moje (2007), há uma extensão da TSC, a qual esses pesquisadores denominam de Teoria Sociocultural Crítica, por dar atenção mais direta às questões de poder, identidade e agenciamento⁵. Os autores afirmam que durante a interação social, de forma intencional ou não, os sujeitos transmitem certas mensagens por meio da linguagem. Desse modo, o professor/indivíduo mais competente usa a língua para, além de facilitar a aprendizagem, posicionar o outro de forma potente ou impotente durante a interação social (YOON; KYEUNG-KIM, 2012).

3. O professor/indivíduo mais competente auxilia o outro aprendiz a fortalecer a aprendizagem por meio de atividades significativas. Durante a interação, a fala de assistência ou fala mediadora do professor/indivíduo mais competente pode inspirar e promover aprendizagem durante o desenvolvimento de atividades de criação de significado (YOON; KYEUNG-KIM, 2012).

Com base na TSC, é no momento da interação com o próximo que pode haver mediação, os sujeitos interagem e dessa interação pode-se ter a aprendizagem de novos saberes. Para a presente pesquisa, os novos saberes podem ser a própria língua que está se aprendendo – língua inglesa; conceitos da área de estudo – sucroalcooleira; novo olhar sobre a LI; maior participação nas atividades (sozinho ou em grupos); autoconfiança durante a aula, entre outros.

Todavia, vale ressaltar que não bastam as interações entre um par/professor mais competente para que haja aprendizagem. Tavares-Silva (2006) afirma que, no decorrer de uma sala de aula, a intervenção mais efetiva do mediador - seja um

⁵ No presente trabalho utilizou-se o termo “agenciamento” com base nas definições de Hunter e Cook (2007, p.75) e Salomão (2013), no qual definem “agência” como “a capacidade de agir com iniciativa e efeito em um mundo socialmente construído”. Desse modo, “agenciamento” entende-se como uma ação autônoma e consciente.

professor ou par mais capaz - é aquela que ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, nas estruturas mentais que ainda não estão completamente maduras no indivíduo. Segundo a teoria de Vygotsky (1987), o aprendizado progride mais rapidamente do que o desenvolvimento e é na zona de desenvolvimento proximal que o mediador deve atuar, ajudando o outro a avançar seu conhecimento por meio da linguagem.

Com uma visão mais crítica sobre o emprego da teoria na área de ensino-aprendizagem de LE, conforme apresentado e discutido por Ferreira (2010, 2012), o foco de seu uso como embasamento teórico (tanto em pesquisa como em utilização prática em sala de aula) não pode ser apenas a estrutura: sala de aula – atividade colaborativa – mediação – aprendizagem - desenvolvimento, resumindo a teoria vygotskiana de forma simplista como ações para resultados:

Em decorrência, um Vygotsky pragmático, instrumentalista surge para responder aos objetivos instrumentais da área de ensino-aprendizagem de línguas. Conceitos cruciais são reduzidos a uma visão superficial: interação restrita a um diálogo face a face e a mediação de caráter instrumental objetivam promover a aprendizagem da língua estrangeira. Promove-se um Vygotsky antidesenvolvimento já que não se busca transformar realidades com esses 'instrumentos'. A mediação, a interação (e sua equalização com ZDP) se tornam "instrumentos para resultados" (tools for results) (Vygotsky, 1996) para uma agenda não-transformadora de aulas de língua estrangeira em que o artefato é estrangeiro, não controlado pelo aluno, e em prol de uma prática de ensino baseado na compartimentalização e no empirismo em que se mantém a necessidade de algo mais para se alimentar a indústria do ELT (Ferreira, 2012a). (FERREIRA, 2015).

Logo, deve-se levar em consideração que o progresso do aluno em uma sala de aula de *ESP* não se resume apenas em adquirir conhecimentos ou formas linguísticas, já que a verdadeira aprendizagem deve estar relacionada com os seus saberes anteriores, seus objetivos futuros, sua realidade, saberes significativos que o constituem como ser humano. A mediação é parte desde processo, contudo só será eficaz uma vez que todos os requisitos essenciais estejam alinhados "a oferta de um novo conhecimento estruturado de maneira lógica; a existência de conhecimentos na estrutura cognitiva que possibilite a sua conexão com o novo conhecimento; a atitude explícita de apreender e conectar o seu conhecimento com aquele que pretende absorver" (TAVARES, 2004, p. 56). O objetivo da TSC não reside na aprendizagem, mas sim no desenvolvimento humano, sendo a aprendizagem um dos itens desse

processo. Ou seja, a aprendizagem é a força impulsionadora do desenvolvimento das funções mentais superiores do indivíduo.

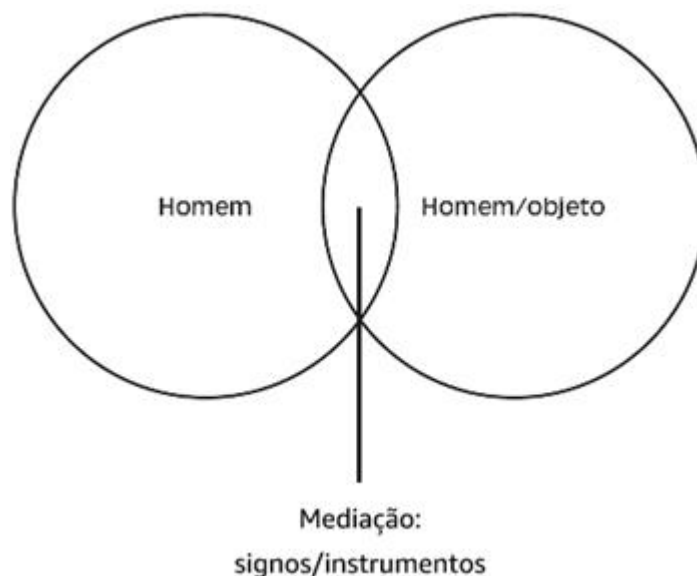
Assim, o aprendizado adequadamente ofertado resulta em desenvolvimento:

Aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VIGOTSKI, 2007, p.103).

Vale ainda ressaltar que nem sempre esse aprendizado adequado ocorre, devido ao fato de a sala de aula ser um ambiente vivo, que está em constante mudança. Enfatiza-se também nessa fala, que ao pensar no contexto da presente pesquisa, a sala de aula teve o seu roteiro completamente mudado, visto que as aulas foram ministradas durante o período da Covid- 19.

Como dito anteriormente, a mediação ocorre pela atividade na zona de desenvolvimento proximal do aluno e essa mediação poderá gerar as aprendizagens significativas, como exemplificado pela figura 1:

Figura 1 - Mediação



Fonte: ROMERO, 2015, s.p.

Pode-se observar na figura 1 que a mediação é um elemento intermediário, signos ou instrumentos, dentro de uma relação, assim, essa relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Portanto, fica clara a importância da interação entre os indivíduos para a ampliação do conhecimento, enfatizando que é mediante a interação social com outros agentes que a aprendizagem na sala de aula pode ocorrer. As interações sociais possibilitam conceber o ser humano como um indivíduo em constante evolução e mudança, que, por meio dessas interações, adquire e atribui novos sentidos e perspectivas para a vida em sociedade e para os pactos coletivos (MARTINS, 1997).

No entanto, vale frisar que não há como garantir que toda interação seja efetiva, visto que depende de diversos fatores para a sua eficiência. A título de exemplo, a necessidade de investigar as aquisições já realizadas pelo aluno – nível de desenvolvimento real -, para então, poder agir adequadamente na Zona de Desenvolvimento Proximal. Nesse caso, Oliveira (1992, p. 68) afirma que “em cada situação de interação com o mundo social o indivíduo apresenta-se, portanto, num momento de sua trajetória particular, trazendo consigo determinadas possibilidades de interpretação e ressignificação do material que obtém dessa fonte externa”

Nessa conjuntura, cabe também esclarecer que Vygotsky utilizou o conceito de mediação não apenas como sinônimo de “ponte”, “conexão” ou “elo” entre o indivíduo e o objeto, mas sim como um processo de “[...] interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e provoca desenvolvimento [...]” (MARTINS, 2013). Logo, a mediação deverá ocorrer na ZDP como atividade transformadora – ação revolucionária – em que tais mediações são pré-requisito (instrumento) e produto (desenvolvimento).

2.3.2 Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)

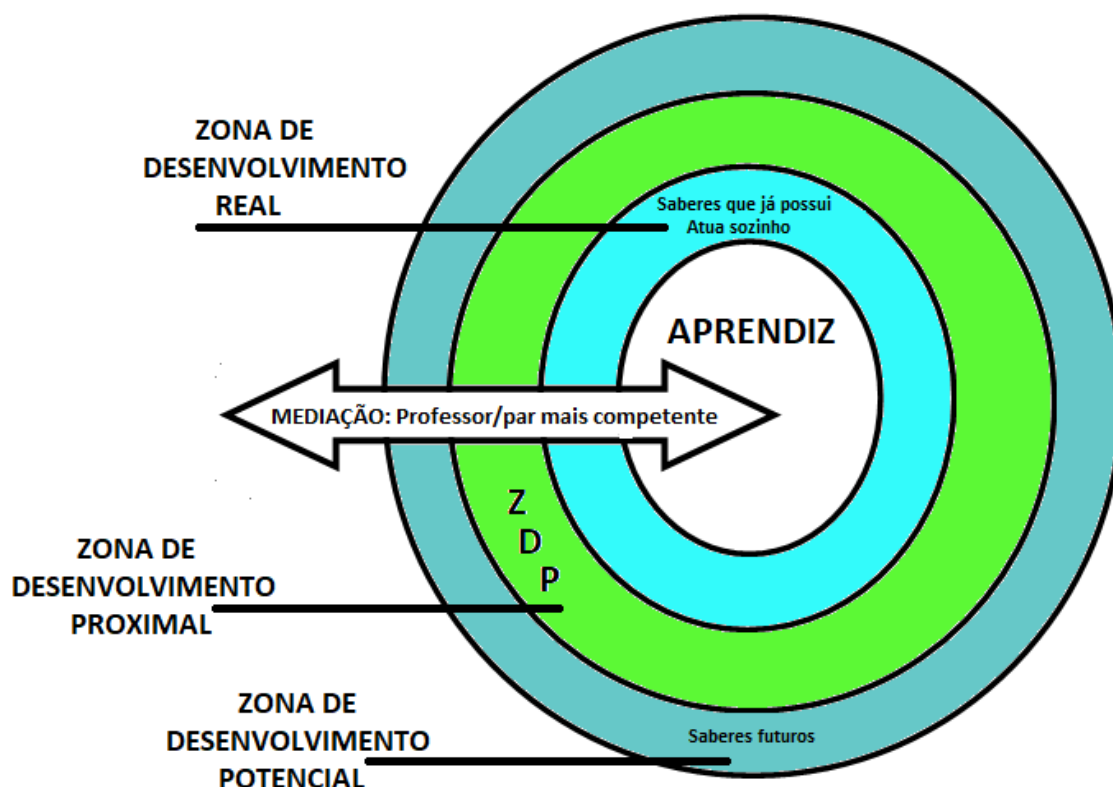
De acordo com a teoria vygotskiana, o que se chama de "desenvolvimento real" representa o estado atual do aprendiz, as funções mentais já estabelecidas que são feitas de forma independente. As interações sociais, os desafios e as vivências proporcionarão oportunidades para esse (re)construir novos conhecimentos ou novos saberes, sendo esses representados pelo desenvolvimento potencial. Os saberes possíveis de serem (re)construídos estarão entre o desenvolvimento real e potencial, denominado Zona de Desenvolvimento Proximal.

Assim, como já mencionado, a ZDP está diretamente relacionada com o processo de mediação, pois ela representa o distanciamento entre o nível de saber atual e o nível de saber potencial do indivíduo. Vale ressaltar que a ZDP não é um espaço físico, mas simbólico, representando a transição de saberes do indivíduo. De acordo com Vygotsky (1996, p.98) “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”.

O conceito apresentado por Vygotsky refere-se ao processo de aprendizagem da criança, porém esse pode ser empregado para se estudar e analisar o processo de ensino-aprendizagem (LANTOLF, 2000; PAIVA, 2000). Em um cenário de sala de aula de ensino de língua inglesa, o que o aluno poderá realizar hoje é considerado saber potencial, que por intermédio das interações sociais e apoio do professor/colegas, o espaço simbólico da Zona de Desenvolvimento Proximal, tornar-se-á saber real amanhã. Para ser eficaz, o mediador deve entender as ideias dos alunos e agir na situação-problema para que o aluno entenda o desafio e alcance a zona proximal de desenvolvimento.

Para se entender melhor esse processo, na figura 2 ilustra as zonas de desenvolvimento:

Figura 2 - Zona de Desenvolvimento Proximal



Fonte: Elaborado pela autora

Percebe-se na figura 2 que o professor ou par mais competente, à medida que interage com o aprendiz, esse é capaz de colocar em movimento processos de desenvolvimento que talvez fossem impossíveis de ocorrer sem o auxílio externo. Destarte, o aprendizado é o responsável por criar o conceito da ZDP (REGO, 2014). Logo, ela não se restringe a transmissão de conhecimento de quem tem mais para quem tem menos, ela deve ser vista como “modos específicos que indivíduos medeiam socialmente ou criam circunstâncias para a aprendizagem” (MOLL, p. 162, 1990).

O conceito da ZDP pode ser exemplificado pela situação em sala de aula de um professor/ par mais competente atuando em momentos de interação da aprendizagem de um determinado termo. Durante esse processo, o indivíduo poderá reagir às ações do aprendiz por meio de apoios temporários: correções, incentivo, exigências, perguntas e indicações. O aprendiz vai evoluindo mediante tais auxílios e a aprendizagem daquela situação, que seria o desenvolvimento potencial, passa a ser

realizada sozinha pelo aprendiz, sendo agora desenvolvimento real e esse podendo estar preparado para novos desafios.

Usa-se os termos “temporários” ou “ajustáveis” devido ao fato de o apoio ser oferecido apenas no momento da dificuldade para uma melhor realização da tarefa, sendo que após a sua prática, as correções, incentivo, exigências, perguntas e indicações podem não ser mais necessárias. Wood et al. (1976, p.98) destacam seis funções durante a interação social, já que o professor/par mais competente é quem avalia a situação e determina qual o tipo e nível de assistência necessária:

- **Recrutamento:** Atrai o interesse do aprendiz para a tarefa;
- **Redução do nível de liberdade:** Simplifica a tarefa;
- **Manutenção do direcionamento:** Mantém o aprendiz motivado para alcançar um objetivo;
- **Marcação das características críticas:** Destaca certas características relevantes e aponta discrepâncias entre o que foi produzido e o que é esperado;
- **Controle da frustração:** Reduz a ansiedade e a frustração durante a solução do problema;
- **Demonstração:** Apresenta um modelo de solução, completa ou explica uma solução que o próprio aprendiz tenha iniciado.

Ao fazer uso de recrutamento, o professor/par mais competente poderá chamar a atenção do aluno para algum tópico em específico, fazendo perguntas para verificar sua compreensão ou direcionar a participação durante atividades em grupos. Ao se utilizar da redução do nível de liberdade, com o intuito de simplificar a tarefa, pode-se assumir uma comunicação mais direta ou utilizar-se de marcadores discursivos mais simples. Com o intuito de manter o direcionamento, o docente/par mais competente pode direcionar os comandos aos discentes ou outros para que estes se mantenham focados no objetivo da aula ou tarefa. Ao marcar as características críticas, pode-se corrigir uma fala, discutir um conceito ou demonstrar que não compreendeu algo – sinalizando de forma direta ou indireta, com olhares ou gestos. Para controlar a frustração, o discente pode parafrasear a mensagem do outro, uma vez que esse demonstra dificuldade de se expressar, demonstrando tê-lo compreendido e, assim, auxiliando no controle das emoções e na sua aprendizagem. A mediação por meio de

demonstração pode valer-se de mímica ou estratégia verbal, mostrando ao discente como resolver sua dificuldade. (CAVALCANTE, 2007)

Uma vez que o aprendiz consegue, posteriormente, realizar sozinho aquilo que no início parecia-lhe difícil, os saberes potenciais vão sendo internalizados e passam a fazer parte do nível de conhecimento real. Internalização é “um processo bidirecional no crescimento interno e externo em que os meios de mediação são apropriados por conta própria e, portanto, são transformados, pois são integrados como ferramentas que medem comportamentos internos e externos”⁶ (Lantolf & Thorne, 2006 apud van Compernelle, 2015, p.47, tradução nossa). Ou seja, a internalização é o processo em que a atividade se inicia mediada por outro - no externo ou também podemos dizer, na interação com o outro - e em seguida é controlada por ela mesma e passa a ser interna, sem a necessidade de apoio. São nos momentos de interação que ocorrem as discussões e negociações, sendo os sujeitos, de forma recíproca, protagonistas e coadjuvantes da ação. Antón (1999) aponta que as interações podem ser realizadas por turnos comunicativos: perguntas, estímulos, repetições, gestos; estando os membros em um constante movimento de criação, recriação e interpretação de conceitos e significados.

Como supracitado, de acordo com Vygotsky (1987), a ZDP é a diferença entre o que uma pessoa pode realizar sozinha e o que pode ser alcançado com o suporte de outra pessoa mais experiente ou um objeto/artefato cultural. A ZDP seria uma zona potencial de desenvolvimento cognitivo do indivíduo, na qual atividades interpsicológicas podem gerar atividades intrapsicológicas. Na aprendizagem de L2, não é preciso, necessariamente, a interação entre um participante mais experiente e um menos experiente. Em vez disso, a ZDP pode ser mais bem definida como a construção colaborativa de oportunidades para o desenvolvimento dos indivíduos, incluindo a ajuda entre pares que se engajam em atividades de construção de conhecimento compartilhado por meio de diálogo e colaboração, independente no nível de conhecimentos desses aprendizes (OHTA, 2001)

A ZDP consiste em um local simbólico e dinâmico de aprendizagem existente entre os sujeitos, construído na interação do aprendiz com seu parceiro. Em contexto de aprendizagem de L2, vários estudos observaram que, mesmo em pares em que

⁶ **No original:** “Internalization is a bidirectional process in inward and outward growth in which mediation means are appropriated at one's own and are therefore transformed as they are integrated as tools mediating internal and external behaviors.”

não é possível identificar um indivíduo mais experiente, os participantes foram capazes de prover auxílio um ao outro e avançar na atividade. A experiência não será mensurada entre aprendizes mais ou menos experientes, mas será compartilhada no esforço conjunto da dupla em colaborar e realizar a tarefa. O auxílio mútuo nas interações é analisado a partir da ideia de “suporte”, que prevê que a assistência entre o indivíduo e o interlocutor com competência superior pode levar à aprendizagem. Trata-se de um processo construído a partir da necessidade do aprendiz, em função da colaboração entre aprendizes, mediando na ZDP de um deles, ou seja, de um processo interativo de negociação no nível de competência do aprendiz (BOLZAN; SPINASSÉ, 2016).

É na interação e ampliação do conhecimento que a assistência é fornecida, quando necessária, na medida necessária e é gradualmente diminuída quando o indivíduo passa a se autorregular. O suporte coletivo consiste em episódios em que os aprendizes unem seus conhecimentos parciais da L2 para tomar decisões que dizem respeito ao vocabulário e às estruturas linguísticas. Esse conhecimento coletivo pode ser internalizado e desenvolver as habilidades linguísticas individuais. Porém, sabe-se que o maior desafio da sala de aula é promover a ZDP de forma adequada e eficaz ao aluno. São diversos itens os quais o professor deve levar em consideração para não se limitar apenas em promover atividades de interação não significativas:

- Identificar a ZDP: no ambiente de sala de aula, isso envolve determinar o que o discente é capaz de fazer sozinho e onde ele precisa de ajuda. É importante lembrar que a ZDP é diferente para indivíduo e pode mudar ao longo do tempo (WOOD, BRUNER, & ROSS, 1976);
- Proporcionar atividades adequadas para a ZDP: Depois de identificar a ZDP de, é importante oportunizar atividades que significativas. As atividades devem ser desafiadoras o suficiente para estimular o aprendizado, mas não tão difíceis a ponto de serem frustrantes. É importante também adaptar as atividades às habilidades e interesses (THARP; GALLIMORE, 1988).
- Fornecer assistência adequada: Isso pode incluir orientação, feedback e suporte emocional. É importante lembrar que a assistência deve ser ajustada às necessidades individuais de cada um e não deve ser excessiva ou insuficiente (ROGOFF, 1990).

- Promover a autonomia: Embora a assistência seja importante, também é essencial promover a autonomia. Isso pode ser feito dando ao aluno a oportunidade de tomar decisões e de ser responsável por suas próprias ações. É importante também reconhecer e valorizar suas conquistas (ROGOFF, 1990).

Todos esses fatores devem ser levados em consideração, itens os quais deixam o processo de ensinar mais desafiador, especificamente ao se referir ao contexto de pesquisa: ensino remoto emergencial durante a pandemia da Covid-19. Para a presente pesquisa, foi realizado um levantamento acerca dos diferentes conceitos de mediação que ocorrem durante as interações sociais, sendo esses, conceitos norteadores durante a análise, por meio da Análise de Micro-discurso, das aulas transcritas:

➤ **Sequência mediacional:** Uma sequência de inserção no qual as tarefas são interrompidas para que o mediador e o aprendiz possam discutir sobre a dificuldade no desempenho, apresentando 3 partes: a abertura, a negociação e o fechamento. (COMPERNOLLE, 2015).

➤ **Mediação autoiniciada:** É a mediação iniciada pelo sujeito que experiencia dificuldade, por meio de um pedido explícito ou implícito de assistência. (COMPERNOLLE, 2015).

➤ **Mediação iniciada por outro:** É a mediação iniciada pelo interlocutor (professor ou par mais competente) no intuito de direcionar a dúvida que o outro está experienciando (COMPERNOLLE, 2015).

➤ **Mediação com foco no significado:** Refere-se à mediação que apoia a produção de conteúdo significativo (HERAZO; DONATO, 2012).

➤ **Mediação com foco afetivo:** Refere-se a movimentos que medeiam a vontade do sujeito de participar (HERAZO; DONATO, 2012).

➤ **Mediação com foco na língua:** Trata-se da mediação da adaptabilidade linguística, tipicamente morfossintaxe. (HERAZO; DONATO, 2012).

➤ **Mediação proativa:** Orienta a atenção do sujeito para a sua próxima participação, estimula-o a falar mais (HERAZO; DONATO, 2012).

➤ **Mediação em progresso:** Corresponde à assistência processual, ocorrendo quando o sujeito está formulando um enunciado (orientação temporal) (HERAZO; DONATO, 2012).

➤ **Mediação reativa:** Refere-se aos movimentos de apoio que orientam a atenção do sujeito para enunciados anteriores, geralmente para a forma imprecisa dessas expressões, em vez de seu significado (HERAZO; DONATO, 2012).

➤ **Negociação de significado:** Contexto no qual o processo psicolinguístico interno/individual pode ser impulsionado, em um cenário sociointerativo (COMPERNOLLE, 2015).

➤ **Ação conjunta (mediada):** A interação comunicativa medeia e é mediada pelo conjunto de ações dos interlocutores (COMPERNOLLE, 2015, p.39). O significado é construído na ação conjunta ao invés de ser transmitida para o aprendiz (LEE; SMAGORINSKY, 2000.)

➤ **Regulação:** A maneira no qual o indivíduo regula (controla, suporta, medeia) as ações do outro (COMPERNOLLE, 2015).

➤ **Corregulação:** Uma perspectiva dialógica na interação, que reconhece as contribuições complementares de todos os participantes na coprodução de ações comunicativas, incluindo mediação (ação conjunta) e negociação de significado (COMPERNOLLE, 2015).

➤ **Intersubjetividade:** Compreensão mútua das intenções dos coparticipantes (momento em que a negociação de significado é implícita). A negociação de significados e a correção são mecanismos comunicativos em que os participantes mantêm a intersubjetividade (COMPERNOLLE, 2015).

➤ **Discussão disputada:** Discussão disputada é caracterizada por desacordo e tomada de decisão individualizada. A discussão disputada também tem algumas características do discurso - trocas curtas consistindo em afirmações e desafios ou contra afirmações ("Sim, é." "Não é!") (MERCER, 2004).

➤ **Discussão cumulativa:** Discussão cumulativa é aquela em que os falantes constroem positivamente, mas sem crítica, sobre o que os outros disseram. Os parceiros usam a conversa para construir um "conhecimento comum" pela acumulação. O discurso cumulativo é caracterizado por repetições, confirmações e elaborações (MERCER, 2004).

➤ **Discussão exploratória:** Discussão exploratória é aquela na qual os parceiros se envolvem criticamente, mas de forma construtiva, com as ideias uns dos outros. As declarações e sugestões são oferecidas para consideração conjunta. Todos os parceiros participam ativamente e as opiniões são buscadas e consideradas antes que as decisões sejam tomadas em conjunto. (MERCER, 2004).

Observa-se nos diferentes conceitos de mediação apresentados que tanto aluno como professor podem utilizar de tais processos durante a mediação, buscando a melhor forma de interagir e ampliar o conhecimento entre os interlocutores. A sequência mediacional ocorre quando o mediador e aprendiz percebem a necessidade de pausa para negociarem possíveis dúvidas durante a interlocução, abrindo caminho para o questionamento, esclarecimento e fechamento e, sem seguida, dar sequência à comunicação. A interação também pode ser autoiniciada - momento em que o próprio aprendiz identifica sua dificuldade e interrompe a interlocução para solicitar esclarecimento; ou iniciada por outro - momento no qual o professor/par mais competente percebe a dificuldade e esse interrompe para questionar a dúvida ou já esclarecê-la. Em ambos os momentos, há negociação entre os envolvidos.

As mediações realizadas pelo interlocutor mais competente podem variar de foco: foco no significado, objetivando a construção de conteúdos significativos; foco afetivo, com o intuito de motivar a participação do outro; ou foco na língua, buscando auxiliar na escolha linguística a ser mais bem utilizada durante as atividades. Essas negociações podem ser consideradas proativas, quando partem do incentivo do par mais competente; progressivas, quando o aprendiz está se comunicando e o par competente interage no momento que observa ser necessária intervenção; e reativas, quando são retomadas pelo par competente.

Há também a negociação de significados - momento em que os interlocutores constroem por meio da negociação o significado de uma palavra ou expressão a qual se tem dúvida. Quando essa negociação ocorre com interação de ambas as partes, afirma-se que houve uma ação conjuntamente mediada. Esses momentos de negociação podem ser moderados por quaisquer as partes, podendo os participantes regularem as ações uns dos outros. Quando ambos os interlocutores reconhecem essa regulação, dá-se a correção, havendo interação de forma equilibrada. A

intersubjetividade ocorre quando os interlocutores têm essa interação harmoniosa e alcançam um grau notável de compartilhamento, seja com o mesmo foco no tópico ou significado, tendo reciprocidade em suas concepções.

Tais interações podem também ser, como mostrado acima, discussões disputadas – quando os interlocutores não concordam em algo, negociam o assunto, porém é perceptível que a troca existente é apenas superficial e composta apenas de comandos e afirmações. Podem ser discussões cumulativas – no qual os integrantes buscam uma simetria na interação, mas não atingem um grau de criticidade. E podem ser ainda exploratórias – há a regulação e correção, desse modo, ocorrendo a intersubjetividade. Salienta-se que, para Vygotsky (1987), significado não é o mesmo que sentido. Para ele, significado é a zona mais estável e precisa, que é uma construção social, de origem convencional (ou sócio-histórica) e de natureza relativamente estável. Já a palavra sentido é a soma dos eventos psicológicos que a palavra evoca na consciência. Pode-se afirmar que o sentido se refere ao significado que a palavra tem para cada pessoa, sendo esse composto pelas relações que se tem com o contexto em uso, suas vivências e experiências individuais. Um exemplo trazido por Taille, Oliveira e Dantas (1992, p. 81) evidencia a diferenciação entre significado e sentido:

A Palavra carro, por exemplo, tem o significado de 'veículo de quatro rodas, movido a combustível, utilizado para o transporte de pessoas'. O sentido da palavra carro, entretanto, variará conforme a pessoa que utiliza o contexto em que é aplicada. Para o motorista de táxi significa um instrumento de trabalho; para o adolescente que gosta de dirigir pode significar uma forma de lazer; para um pedestre que já foi atropelado o carro tem um sentido ameaçador, que lembra uma situação desagradável, e assim por diante. O sentido da palavra liga seu significado objetivo ao contexto de uso da língua e aos motivos afetivos e pessoais dos seus usuários. Relaciona-se com o fato de que a experiência individual é sempre mais complexa do que a generalização contida nos signos.

Na presente pesquisa são observados os momentos de negociação de significados, visando a sua ligação ao contexto de análise (sentido) – curso Técnico em Açúcar e Alcool. Durante essas interações podem ser construídos os conceitos científicos, uma vez que eles representam o que é apresentado pelo outro e, posteriormente, internalizado pelo aprendiz. O discente, com base nos seus conceitos cotidianos – aqueles trazidos pela sua bagagem cultural – ao ser inserido em um ambiente de aprendizagem, poderá fazer uma relação desse conceito com o novo que

lhe for apresentado (conceito científico) e, desse modo, o educando terá o seu conceito prévio ampliado.

Como previamente mencionado, quando o professor/par mais competente auxilia o outro na realização de alguma atividade por meio de direcionamento, negociações ou induções e o outro reage a esse estímulo de forma recíproca, ambos mantêm a intersubjetividade, fator fundamental em todos os aspectos de interação comunicativa (van COMPERNOLLE, 2015). Logo, a interação entre professor x aluno e aluno x aluno é de suma importância para a ampliação da aprendizagem:

A troca de percepções entre os alunos estimula a ampliação de ideias, a testagem de hipóteses pessoais e, conseqüentemente, a negociação de sentidos. O indivíduo não nasce pronto nem é cópia do ambiente externo. Em sua evolução intelectual, há uma interação constante e ininterrupta entre processos internos e influências do mundo social. A partir dessa afirmação, Vygotsky justifica a necessidade de interação social no processo de aprendizagem. Atento à “natureza social” do ser humano, que desde o berço vive rodeado por seus pares em um ambiente impregnado pela cultura, Vygotsky defendeu que o próprio desenvolvimento da inteligência é produto dessa convivência. Para ele, “na ausência do outro, o homem não se constrói homem”. Enfim, é por meio da aprendizagem nas relações com os outros que construímos os conhecimentos que permitem nosso desenvolvimento mental. Essa interação deve se concretizar em sala de aula por intermédio do estímulo da troca de ideias e de opiniões entre os alunos. [...] No momento em que um aluno ouve a opinião do colega e reflete sobre o que ele diz, ele tem a oportunidade de ratificar ou retificar sua opinião, por meio de uma síntese dialética, necessária a todo conhecimento consistente. Promover a interação entre os alunos (SANTOS, 2008, p. 72).

Para uma investigação mais profunda e completa da interação que ocorre entre os alunos e os momentos de negociação, faz-se preciso uma abordagem de análise discursiva que seja descritiva e intensa em relação ao processo interacional. A abordagem da Análise de Micro-discurso (van Compernelle, 2015), embasada na Análise Sociocultural do Discurso (Mercer, 2004, Wertsch, 2007), auxilia nesse procedimento, uma vez que busca explorar detalhadamente as relações entre os agentes da interação.

3. PERCURSO INVESTIGATIVO

A presente seção é composta pela metodologia de pesquisa e seu contexto, sendo esse uma sala de aula do curso técnico em Açúcar e Álcool (A.A.) no qual foram ministradas aulas da disciplina curricular denominado Inglês Instrumental - oferecido por uma instituição técnica pública do estado de São Paulo. Sua sequência segue com a explanação e discussão da matéria de Inglês Instrumental, descrição dos participantes da pesquisa: autobiografia e entrevista do professor participante, como também os resultados do questionário inicial respondido pelos alunos a fim de se verificar o perfil da sala. Fecha-se a seção com a apresentação de como os dados foram coletados e analisados, visando a triangulação de todas as informações para responder às subperguntas e à grande pergunta de pesquisa.

3.1 Metodologia e natureza da pesquisa

O levantamento de dados do presente trabalho foi efetuado por meio de diferentes fontes, sendo cada uma delas importante por expor informações que contribuíram para melhor compreensão do contexto em análise:

- Pesquisas bibliográficas – leitura física e/ou digital de artigos, dissertações, teses, livros, sites e documentos que deram embasamento para a construção do referencial teórico;
- Questionário aos alunos de forma on-line – foi utilizada a plataforma digital *Microsoft Forms* para o questionário inicial e o questionário final;
- entrevista on-line com o professor da turma;
- gravação em vídeo das aulas remotas que foram ministradas pela plataforma digital *Microsoft Teams*;
- anotações em diário;
- transcrição e análise das aulas e momentos de interação entre professor tendo como base os conceitos da Análise de Micro-discurso, sendo os dados interpretados à luz da perspectiva sociocultural (VYGOTSKY, 1996, 1998, 2005; JOHNSON, 2009; LANTOLF; POEHNER, 2014, 2020; van COMPERNOLLE, 2015, 2018, 2021).

Esse trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, visto que esse tipo de investigação conta com a realidade natural como fonte direta de dados, no caso, a sala de aula (remota); por meio do estudo do comportamento humano do referido contexto. Cavalcanti e Moita Lopes (1991) afirmam que durante o processo de investigação, os aspectos a serem pesquisados podem ser reorientados e sofrerem mudanças, buscando examinar a construção da realidade. Devido o pesquisador estar inserido diretamente no contexto, esse pode tomar as decisões necessárias, como mudar ou permanecer com as técnicas de coleta, as questões que orientam a pesquisa e a metodologia utilizada, tudo ainda durante o processo do trabalho.

Segundo o mesmo autor, Moita Lopes (2006):

A pesquisa qualitativa em linguística aplicada é fundamentada numa perspectiva social e interacional de linguagem e pressupõe o diálogo com o sujeito da pesquisa. Trata-se de uma abordagem que se pauta pela investigação de fenômenos linguísticos e comunicativos em sua complexidade, buscando compreender como a linguagem é utilizada, em que contextos e com que objetivos. (Moita Lopes, 2006, p. 54)

Com base em questões abrangentes que se tornam mais claras ao longo da investigação, o estudo qualitativo pode seguir por diferentes estratégias de pesquisa, sendo a presente investigação considerada um estudo de caso. Conforme afirma Yin (2005, p. 32), “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”. A observação, nessa estratégia de pesquisa, desempenha um papel fundamental. Ao observar, busca-se compreender aparências, eventos e/ou comportamentos. A observação pode ser tanto participante como não participante. No referido estudo, o pesquisador atua apenas como um observador atento, visando identificar os momentos de interação entre os discentes. Os dados foram analisados qualitativa e quantitativamente e interpretados à luz do referencial teórico com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa propostas por essa investigação, tendo como alicerce a abordagem da Análise de Micro-discurso (van Compernelle, 2015), embasada na Análise Sociocultural do Discurso (Mercer, 2004, Wertsch, 2007).

3.1.1 Análise de Micro-Discurso

A importância dada às conversas tornou-se mais um benefício decorrente do reconhecimento da relação efetiva entre linguagem e sociedade. A abordagem linguística, a abordagem filosófica, o enfoque etnossociológico e o enfoque psicológico e psiquiátrico são as abordagens precursoras do estudo sistemático das interações verbais. Tais abordagens são consideradas as raízes da Análise da Conversação (AC) (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006). Dentre essas, os enfoques etnossociológicos correspondem pelo maior número de abordagens. A etnometodologia também procede dos enfoques etnossociológicos, no qual contribuiu para os estudos da AC.

A etnometodologia foi responsável por ter percebido que as pessoas compartilham conhecimentos e práticas sociais, entende-se que é somente a partir desse mundo compartilhado que o sentido social é criado. De acordo com as perspectivas da Etnometodologia, conforme explicado por Garcez (2008), um dos pesquisadores dessa corrente, a Análise da Conversação Etnometodológica (ACE) é baseada na observação detalhada dos dados de uso espontâneo da linguagem. Essa abordagem enfatiza a perspectiva êmica, ou seja, a visão dos participantes sobre as ações, assim como a racionalidade dos agentes sociais evidenciada em sua conduta. Os temas clássicos abordados nessa abordagem de pesquisa, que incluem aspectos sociais como gênero, raça, identidade e status social dos participantes, bem como aspectos interacionais marcados linguisticamente, como a organização dos turnos de fala, a sequência de eventos, preferências e adjacências, correções, reparos e outros, são elementos essenciais do trabalho do analista e são frequentemente considerados em estudos dessa natureza (FRAZÃO, LIMA, 2017).

Nessa perspectiva etnometodológica, surge a abordagem da Análise de Micro-discurso, a qual busca identificar quais são as funções discursivas da linguagem empregadas em distintas situações, com ênfase na linguagem falada. A análise é denominada “micro” pelos autores devido ao fato de que envolve a minuciosa inspeção de pequenos trechos de texto. O objeto de estudo das pesquisas pautadas nessa abordagem analítica de conversas concentra-se na compreensão da interação entre linguagem e mundo, examinada a partir do impacto da fala nos eventos sociais (GARCEZ, 2008).

Mediante essa abordagem, pode-se observar a evolução de forma qualitativa – aumento de participação do aluno, crescimento do nível de confiança em utilizar-se da língua inglesa, evolução do conhecimento específico da área. Essa abordagem tem como fundamento a abordagem de Análise Sociocultural do Discurso, na qual Mercer (2004) afirma ser possível analisar como os integrantes de uma conversação usam a linguagem para introduzirem novas informações, orientarem suas perspectivas e entendimento uns dos outros, assim como agir em conjunto. Desse modo, a AMD consiste no detalhamento do processo de interação entre indivíduos, possibilitando uma transcrição detalhada dos dados gravados (WERTSCH, 2007). Segundo Van Compernelle (2015, p. 22, tradução nossa) a Análise de Micro-discurso:

Implica uma inspeção próxima da organização sequencial do momento a momento das interações (por exemplo, como um turno responde e/ou projeta uma ação próxima relevante), sensibilidade às características microinteracionais de conversação (por exemplo, prosódia, tempo de precisão, pausas, fala) e uma expansão das evidências para além do "idioma" ao incluir como o corpo (por exemplo, o olhar, os gestos) e o meio ambiente (por exemplo, artefatos físicos) estão integrados e medeiam a interação.⁷

Vygotsky (1978) afirma que um momento de negociação entre os sujeitos da interação pode ocorrer debaixo dos nossos olhos, em questão de segundos ou frações de segundos. A abordagem de Análise de Micro-discurso (AMD) captura momento a momento, retomando um conceito já mencionado por Vygotsky (1978, p. 68) “*to grasp the process in flight*” - de capturar o processo no exato momento. Por meio da AMD é possível analisar os dados coletados, podendo elencar as tipologias de mediação e observar os mínimos detalhes das interações (câmera aberta ou fechada, participação no chat, tom de voz), dado que as aulas foram ministradas de forma remota ampliando as possibilidades de observações.

Tento como referencial teórico e prático a abordagem de Análise de Micro-discurso, as aulas gravadas foram observadas de forma atenta, buscando analisar as ilhas de interação dos interlocutores e identificar como as mediações ocorrem, quais suas características e implicações no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa para fins específicos. Contudo, os dados da presente investigação foram

⁷ No original: “*This entails close inspection of the moment-to-moment sequential organisation of the interactions (e.g., how one turn responds to and/or projects a relevant next action), sensitivity to microinteractional features of talk (e.g, prosody, precision timing, pauses, speech delivery), and an expansion of the evidential basis beyond "language" to include how body (e.g., eye gaze, gestures) and the environment (e.g, physical artifacts) are integrated into and mediate interaction.*”

coletados em um contexto inusitado, aulas remotas devido a pandemia da COVID 19, necessitando do Ensino Remoto Emergencial no período de *lockdown* e distanciamento social. Dessa forma, faz-se necessário a exposição dos tipos de ensino para melhor compreensão de suas características e objetivos.

3.2 Contexto da pesquisa

A proposta inicial de pesquisa fora discutida e aprovada pelo orientador e pesquisadora no final do ano de 2019, objetivando a coleta de dados no 1º semestre de 2021, já que o curso escolhido para investigação se iniciaria no ano de 2020, tendo a disciplina de Inglês Instrumental somente no terceiro semestre do curso. O cenário definido foi uma sala de aula do curso técnico em Açúcar e Álcool. O referido curso tem a duração de um ano e meio, sendo dividido por módulos (I, II e III) e, de acordo com o plano de curso, as aulas de Inglês Instrumental são apenas realizadas no módulo III (período de um semestre), sendo considerado uma disciplina transversal. A coleta dar-se-ia de maneira presencial, com observação da sala de aula e gravação das aulas, focando nas interações entre os alunos.

Contudo, no início de 2020, surgiu a pandemia da COVID-19, que mudou de modo significativo o cenário da educação de forma global. As aulas presenciais da instituição foram canceladas e o ensino passou a ser de forma remota, com aulas on-line - síncronas e assíncronas – com utilização da plataforma *Teams*. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), o surto da COVID-19 foi firmado como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), sendo esse o mais alto nível de alerta da Organização (OPAS, 2021).

Durante esse momento, foi recomendado o distanciamento físico como forma de auxílio na contenção e circulação do vírus. Devido a essa quarentena, a rotina das pessoas mudou completamente, havendo um grande impacto na educação, visto que as aulas presenciais foram suspensas por período indeterminado. Em março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) divulgou a portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que afirma:

Art. 1º Fica autorizada, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, por instituição de educação superior integrante

do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) é descrito como uma mudança momentânea de ensino, sendo esse ofertado de maneira on-line. Vale ressaltar que há uma diferença entre o ERE e o Ensino à Distância (EAD), uma vez o termo “emergencial” caracteriza-se como algo de necessidade imediata enquanto o EAD é previamente planejado e projetado para ser oferecido ao aluno de forma on-line. (MOHMMED, KHIDHIR, NAZEER & VIJAYAN, 2020).

Saraiva et al. (2020), afirmam que o Ensino Emergencial se diferencia também pelo fato desse ser focado em atividades menos avaliativas e podendo ocorrer tanto de modo assíncrono como síncrono, havendo mais atenção ao gerenciamento de tempo. Para isso, foram utilizadas diversas plataformas on-line como *Google Meet*, *Zoom* e *Microsoft Teams*. Essa modalidade de ensino trouxe muitos desafios para o professor e alunos: professores adaptando seus espaços para ministrarem aulas virtualmente e aprofundarem seus conhecimentos de uso das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), e os alunos a administrarem seu tempo e estudo, já que passaram a ser protagonistas de seu desempenho educacional (DIAS; FERREIRA, 2020; VIEIRA; RICCI, 2020).

Tal ensino foi prolongado nos anos de 2020 até final do 1º semestre de 2021, momento em que foi permitido o retorno de uma porcentagem das atividades presenciais dos alunos, variando de acordo com a porcentagem de contágio da COVID-19 em cada região e seguindo a estrutura de espaço de cada instituição escolar, sendo esse novo momento referido como Ensino Híbrido (EH). O EH é caracterizado, segundo Peres e Pimenta (2011, p.15) como “a combinação obtida pela articulação entre a aprendizagem síncrona ou presencial e a aprendizagem assíncrona que caracteriza a denominação de aprendizagem mista, *blended-learning* ou simplesmente *b-learning*. Na situação da pandemia da COVID-19, especificadamente no 2º semestre de 2021, a instituição em que ocorreu a pesquisa denominou o ensino como híbrido pelo fato de que uma porcentagem dos discentes podiam assistir as aulas e realizar suas atividades presencialmente, enquanto ainda era ofertado aos demais as aulas de forma virtual.

É nessa perspectiva que se pode afirmar que professores e alunos tiveram muitas influências externas nos momentos de ensino-aprendizagem, haja vista que

esse foi desenvolvido no espaço familiar de cada um. Para Vygotsky (2003), o aspecto emocional de uma pessoa tem tanta importância quanto os outros aspectos, sendo objeto de preocupação da educação. Nessa conjuntura, as interações e reações emocionais fazem-se necessárias como fundamento do processo educativo.

Sabe que o ensino presencial da língua inglesa é desafiador no contexto de ensino-aprendizagem brasileiro, principalmente o público, conforme afirma Siqueira; Anjos (2012, p.128):

Muito também se tem debatido sobre as práticas e metodologias voltadas para o ensino da língua inglesa nesse ambiente, suas demandas e implicações, seus resultados pífios, deixando-se emergir e solidificar, com bastante frequência, crenças diversas a esse respeito, inclusive a pior de todas, e talvez a mais propagada no inconsciente coletivo, de que é impossível se aprender inglês nas escolas públicas brasileiras.

Desse modo, faz-se claro que o ensino já era desafiador e com o isolamento imposto pela COVID-19, o ambiente escolar/domiciliar foi considerado de solidão. Foi preciso que o professor estimulasse a todo momento, durante o ERE, a interação com os alunos e entre eles, buscando a criação de vínculos e apropriação do conhecimento. Para tanto, é necessário que todos os participantes do ensino, mesmo que à distância, tenham o comprometido de manter a comunicação ativa e contínua no ambiente virtual (SANTOS, 2020).

Como tudo ainda era incerto, no primeiro semestre de 2020 a pesquisadora e orientador apenas discutiram como poderia ser realizada a pesquisa caso as aulas permanecessem de forma remota. Nesse momento, fora recomendado pelo orientador uma coleta de dados piloto em um outro curso que oferecesse a disciplina de Inglês Instrumental, visando observar o contexto remoto e suas particularidades, assim como testar as escolhas de coletas das interações dos alunos e gravação das aulas.

Após a coleta de dados piloto, na qual ocorreu na matéria de Inglês Instrumental do curso Técnico em Administração, foram discutidos com o orientador os meios utilizados e algumas observações das aulas, visando a melhoria da coleta no próximo semestre no curso de escolha da pesquisa – Técnico em Açúcar e Alcool. No início do 1º semestre de 2021, as aulas de Inglês Instrumental, do referido curso, iniciaram de forma remota – 1ª aula - com orientação para mudança para o ensino híbrido. A 2ª aula do curso ocorreu de maneira híbrida, todavia, no final do mês de fevereiro e início

de abril, a contaminação da COVID-19 voltou a crescer e já na 3ª aula o ensino retornou a ser 100% remoto, permanecendo assim até o término do semestre.

A turma analisada estava cursando o módulo III, no 1º semestre de 2021, com aulas à noite, por se tratar de um curso do período noturno, sendo a classe composta por 27 alunos. Os discentes não possuíam o mesmo nível de conhecimento geral da língua inglesa pelo fato de a sala conter alguns que só tiveram o conhecimento por meio das aulas oferecidas no ensino médio e/ou fundamental, e outros que aprenderam por meio de aplicativos ou sozinhos, conforme relatado. Foi solicitada uma declaração de permissão de pesquisa à instituição técnica, como também foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁸ (TCLE), assinado pelos participantes maiores de idade e o professor. Elaborou-se um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido⁹ (TALE) para os menores e um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁰ para os responsáveis desses participantes menores. Todos os documentos foram assinados e devidamente entregues à pesquisadora.

3.2.1 A disciplina de Inglês Instrumental

Como já mencionado, o ensino de Inglês para Fins Específicos – *ESP* – exige que haja a consideração das necessidades de aprendizagem dos alunos, para que o curso e seu planejamento sejam desenhados, com o intuito de suprir os interesses dos sujeitos envolvidos. No referido contexto de pesquisa, cada habilitação profissional de curso técnico tem seu plano de curso específico (documento que fundamenta e organiza os módulos de ensino). O plano de curso é dividido por módulos, contendo as disciplinas que serão ministradas em cada semestre, sendo as disciplinas denominadas na instituição de pesquisa como componentes curriculares e

⁸ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é um documento de caráter explicativo, no qual são abordadas todas as questões relativas ao estudo clínico que possam estar relacionadas à decisão do sujeito da pesquisa e, assim, garantir sua participação voluntária. O termo é assinado apenas por maiores de idade. O termo se encontra nos anexos para consulta.

⁹ Termo de Assentimento Livre e Esclarecido é um documento de caráter explicativo, elaborado em linguagem acessível, muitas vezes lúdica, evitando termos técnicos ou quaisquer outras palavras que possam gerar incompreensões por parte das crianças, adolescentes ou incapazes - uma vez que esse documento é para assinatura de participantes menores de idade. No documento são abordadas todas as questões relativas ao estudo clínico que possam estar relacionadas à decisão do sujeito da pesquisa e, assim, garantir sua participação voluntária. O termo se encontra nos anexos para consulta.

¹⁰ O termo se encontra nos anexos para consulta.

cada componente curricular é dividido em: Competências, Habilidades e Bases Tecnológicas.

O plano de curso é o que norteia o caminho do professor e suas escolhas no processo de ensino-aprendizagem, auxiliando-o na elaboração de seu Plano de Trabalho Docente (PTD), com o propósito de organizar suas ações didáticas dentro do exigido pelas especificidades de cada curso técnico. Desse modo, não compete à função do professor formular a estrutura de seu componente curricular, pois ele é previamente estabelecido pelo órgão superior que rege a instituição pública do contexto. Devido a isso, pode-se afirmar que o professor não teve como identificar as necessidades de aprendizagem e necessidades da situação-alvo dos discentes, uma vez que o currículo já é pre-estabelecido. Assim, a disciplina de Inglês Instrumental é denominada de disciplina curricular de Inglês Instrumental, sendo ministrado uma vez por semana – 2,5 aulas - equivalente à 1h50min de aula.

A disciplina curricular de Inglês Instrumental é composta por Competências, Habilidades e Bases Tecnológicas específicas da área, as quais serão desenvolvidas no decorrer do semestre pelo professor. Competência é definida como:

capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz das atividades requeridas pela natureza do trabalho. Justifica-se pela atual configuração do trabalho que passa a exigir do cidadão-trabalhador o desenvolvimento de competências profissionais que lhe permitam enfrentar e responder aos desafios profissionais esperados e inesperados, previsíveis e imprevisíveis, rotineiros ou inusitados, com criatividade, autonomia, ética e efetividade (art. 6º da Resolução CNE/CEB nº 4/99 e item 6.3 do Parecer CNE/CEB nº 16/99)

As Habilidades representam a dimensão prática das Competências profissionais, ou seja, a capacidade de executar uma determinada tarefa. Elas permitem que as Competências sejam colocadas em prática de maneira eficiente e eficaz. Por sua vez, as Bases Tecnológicas consistem em um conjunto organizado de conceitos, princípios e processos tecnológicos que resultam, em geral, da aplicação de conhecimentos científicos a uma área produtiva específica. Esse conjunto de conteúdo é fundamental para dar suporte às Competências e Habilidades, e é o que deve ser ensinado em sala de aula.

É importante destacar que as Bases Tecnológicas não são rígidas e podem ser adaptadas pelo professor de acordo com as características e necessidades de cada turma, desde que sejam mantidos os objetivos das Habilidades e Competências. Isso

significa que o professor tem liberdade para incluir conteúdos caso acredite ser pertinente, mas deve sempre garantir que o plano de curso esteja alinhado com as metas estabelecidas do que foi pré-determinado pelos órgãos superiores da instituição.

O quadro 2 ilustra como o componente de Inglês Instrumental é detalhado no plano de curso do curso técnico em A.A.:

Quadro 2 - Componente curricular: Inglês Instrumental¹¹

Competências	Habilidades	Bases Tecnológicas
<p>1. Apropriar-se da língua inglesa como instrumento de <u>acesso à informação e à comunicação profissional.</u></p> <p>2. Analisar e produzir <u>textos da área profissional</u> de atuação, em língua inglesa, de acordo com normas e convenções específicas.</p> <p>3. Interpretar a <u>terminologia técnico-científica da área profissional</u>, identificando equivalências entre português e inglês</p>	<p>1.1 Comunicar-se oralmente na língua inglesa no <u>ambiente profissional</u>, incluindo atendimento ao público.</p> <p>1.2 Selecionar estilos e formas de comunicar-se ou expressar-se, adequados ao <u>contexto profissional</u>, em língua inglesa.</p> <p>2.1 Empregar critérios e aplicar procedimentos próprios da interpretação e produção de texto da <u>área profissional.</u></p> <p>2.2 Comparar e relacionar informações contidas em textos da <u>área profissional</u> nos diversos contextos de uso.</p> <p>2.3 Aplicar as estratégias de leitura e interpretação na compreensão de <u>textos profissionais.</u></p> <p>2.4 Elaborar <u>textos técnicos pertinentes à área de atuação profissional, em língua inglesa.</u></p> <p>3.1 Pesquisar a terminologia da <u>habilitação profissional.</u></p> <p>3.2 Aplicar a terminologia da <u>área profissional/habilitação profissional.</u></p> <p>3.3 Produzir pequenos glossários de equivalências (listas de termos</p>	<p>1. <i>Listening</i> • Compreensão auditiva de diversas <u>situações no ambiente profissional:</u> ✓ atendimento a clientes, colegas de trabalho e/ou superiores, pessoalmente ou ao telefone; ✓ apresentação pessoal, da empresa e/ou de projetos.</p> <p>2. <i>Speaking</i> • Expressão oral na <u>simulação de contextos de uso profissional:</u> ✓ atendimento a clientes, colegas de trabalho e/ou superiores, pessoalmente ou ao telefone.</p> <p>3. <i>Reading</i> • Estratégias de leitura e interpretação de textos; • Análise dos elementos característicos dos <u>gêneros textuais profissionais;</u> • <u>Correspondência profissional</u> e materiais escritos comuns ao eixo,</p>

¹¹ Grifos feitos pela autora

(formas equivalentes técnicos e/ou científicos) entre do termo técnico).
português e inglês, relativos à área profissional/habilitação profissional.

como manuais técnicos e documentação técnica.

4. *Writing* • Prática de produção de textos técnicos da área de atuação profissional; e-mails e gêneros textuais comuns ao eixo tecnológico

Fonte: Grupo de Formulação e Análises Curriculares – GFAC (2016).

O quadro 2 apresenta o que foi selecionado pelo órgão superior da instituição como as necessidades de aprendizagem do discente no que se refere à língua inglesa no curso Técnico em Açúcar e Alcool. É possível notar que as competências exigidas são relacionadas a ações mais genéricas de uso da língua e isso pode ser comprovado pelos verbos utilizados, tais como apropriar-se, analisar, produzir e reconhecer. Além disso, observa-se que todas essas ações a serem aprendidas são referentes à área profissional, que no caso é a sucroalcooleira. Esse foco nas competências com ações mais superficiais pode ser explicado pela natureza da disciplina Inglês Instrumental no curso técnico, já que a matéria é prevista para ser ministrada apenas um semestre.

As habilidades do curso são mais específicas e estão vinculadas com as bases tecnológicas (incluindo as quatro habilidades da comunicação: Ouvir - *listening*; Falar - *speaking*; Ler - *reading*; Escrever – *writing*). O objetivo do curso é que os alunos possam se comunicar oralmente ou por escrito em suas atividades de trabalho, mas não é especificado se em um nível básico, intermediário ou avançado. No entanto, considerando que o plano de curso é projetado para um semestre, com cerca de 20 aulas de 1h50 cada, é difícil imaginar que os alunos possam concluir o curso com proficiência avançada em língua estrangeira.

3.2.2 Os participantes

Os participantes desta pesquisa são os alunos que cursaram o Técnico em Açúcar e Alcool, sendo observadas apenas as aulas da disciplina de Inglês Instrumental que ocorrem no módulo III. Participou também o professor de línguas que

ministrou o componente durante o 1º semestre de 2021. Os participantes serão descritos detalhadamente no decorrer deste texto. Além desses, há a pesquisadora que atuou como observadora, para não haver interferência durante a coleta de dados do contexto remoto. Todas as aulas ministradas na plataforma digital *Microsoft Teams* foram gravadas, mas a pesquisadora também esteve presente sincronamente quando lecionadas.

3.2.2.1 Professor

Devido à pandemia, optou-se no trabalho a realização de uma entrevista¹² semiestruturada com o professor (homem de 26 anos) – de forma síncrona, via plataforma *Teams* e gravada - e foi também solicitado a ele uma autobiografia¹³. Segundo Manzini (1991), a entrevista semiestruturada é aquela na qual o pesquisador segue um roteiro pré-estabelecido, porém não há respostas antecipadas ou alternativas, tendo o entrevistado e entrevistador liberdade para interação. A entrevista contou com sete perguntas e foi realizada antes do início das aulas (no dia 28/01/2021), gravada na plataforma *Microsoft Teams* e, posteriormente, transcrita. A autobiografia foi redigida pelo professor e entregue à pesquisadora, sendo realizada por meio de uma sugestão de roteiro. Ao término do semestre, foi enviado ao professor um questionário elaborado na plataforma *Microsoft Forms* com duas perguntas (questionário final¹⁴), para identificar sua visão sobre o decorrer da matéria de Inglês Instrumental na turma de Técnico em Açúcar e Alcool.

Mediante as informações fornecidas pela entrevista e a autobiografia, pode-se afirmar que o professor possui graduação em Letras - Português e Inglês pela Fundação Educacional de Fernandópolis (2015 - 2017) e pós-graduação em Pedagogia. Já atuou na secretaria Municipal da cidade de Fernandópolis - como professor de língua inglesa para o ensino infantil -; professor do programa bilingue - Sistema Integrado de Ensino Fundamental; trainee da escola de idiomas “Centro Cultural América - Fernandópolis” e, consecutivamente, professor da referida instituição; agente de organização escolar do Centro de Educação Incentivo Ensino Médio e coordenador administrativo do Centro de Educação Incentivo Ensino Médio,

¹² A entrevista se encontra nos anexos para consulta.

¹³ A sugestão de roteiro para a elaboração da autobiografia se encontra nos anexos para consulta.

¹⁴ O questionário final do professor se encontra nos anexos para consulta.

também em Fernandópolis. Atualmente, leciona como professor de língua inglesa nos ensinos médios e técnicos, tanto de escola da Rede Estadual de Ensino, como em instituições particulares. Na referida instituição da pesquisa, o professor é contratado por prazo indeterminado.

3.2.2.2 Os alunos

Os alunos passaram por um processo classificatório para ingressarem na instituição pública de ensino em que a pesquisa foi realizada. Para matricular-se em algum curso técnico da instituição referida no presente trabalho, faz-se necessário que os alunos se submetam a um processo seletivo mediante a realização de um vestibulinho que oferece 40 vagas por turma. O Exame do Processo Seletivo Vestibulinho é constituído de uma prova com 50 (cinquenta) questões-teste, cada uma com cinco alternativas (A, B, C, D, E), relacionadas às diferentes áreas do saber (científico, artístico e literário), à comunicação e à expressão, em diversos tipos de linguagem, abrangendo conhecimentos comuns de 5ª a 8ª série ou do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, sendo de caráter classificatório e não eliminatório. Para se inscreverem, os candidatos precisam estar matriculados na 2ª série do ensino médio/EJA (Educação para jovens e adultos) ou já o terem concluído.

A turma em questão iniciou com 40 alunos no módulo I – 1º semestre de 2020 – posteriormente à aplicação do vestibulinho. Contudo, a turma teve a desistência de 13 alunos no decorrer do 1º para o 3º semestre. No início do módulo III, quando a pesquisa foi iniciada, a turma era composta por 27 alunos, mas cinco alunos não participavam das aulas da disciplina de Inglês Instrumental por terem aproveitamento de estudo, sendo assim, a pesquisa ocorreu com o número de 22 discentes. O aproveitamento de estudo ocorre mediante solicitação do aluno, quando apresentado documento comprobatório de que ele já possui as competências linguísticas exigidas pelo curso – diploma de curso de idiomas ou já ter realizado algum curso técnico que contemple o componente de Inglês Instrumental.

A coleta de dados dos alunos, para organização do perfil da turma, foi também realizada de forma on-line mediante questionários elaborados na plataforma *Microsoft Forms*, sendo o questionário inicial aplicado no dia 19/02/2021, tendo respondido apenas 20 alunos. De acordo com o questionário, pôde-se obter o seguinte perfil da

turma em análise: é composta, em sua maioria por discentes do sexo feminino (13), maioria ainda menores de idade – entre 16 e 17 anos, que provavelmente ainda estão cursando o ensino médio. Apenas 5 discentes do sexo feminino são maiores. Observa-se também que o número de alunos do sexo masculino é composto por menores – 5 alunos de 17 anos – e apenas dois maiores.

Os alunos também foram questionados sobre qual o meio utilizado para assistirem as aulas remotas, podendo eles assinalarem mais de uma opção. Dos 20 alunos que responderam ao questionário, 15 afirmaram assistir às aulas por meio de computador convencional/ notebook e desses 15, nove também afirmaram usar, além do computador, o aparelho celular. Dos 20 discentes, apenas quatro 4 declaram fazer uso somente do celular e um aluno optou pela resposta “Outros”, mas não respondeu qual seria o meio.

Questionou-se ainda sobre o conhecimento de LI antes de ingressar no curso técnico em A.A., tendo como opção o Ensino Fundamental, Ensino Médio, Universidade(s), Escola de Idiomas, Aulas particulares e Outros, podendo o aluno assinalar mais que uma opção e, caso essa fosse Outros, deveria detalhar. Pode-se constatar os dados pela tabela 1:

Tabela 1 - Possui conhecimento de língua inglesa

Opções	Alunos
Ensino Fundamental	18
Ensino Médio	18
Universidade(s)	0
Escola(s) de idioma(s)	0
Aulas particulares	0
Outros	2

Fonte: Elaborado pela autora

É perceptível que a maioria dos alunos possuem apenas o conhecimento adquirido no ensino básico (Ensino Fundamental e Médio), levando-se em consideração também que a maioria ainda cursa o Ensino Médio. Apenas dois alunos relataram terem conhecimento prévio pela categoria “outros”, sendo um relato de ter

aprendido sozinho (jogos, sites, músicas e filmes) e outro afirmou ter adquirido conhecimentos de inglês por meio da ferramenta “Duolingo”.

Dentre as indagações, foi questionado sobre quais as expectativas dos alunos para as aulas do componente de Inglês Instrumental no curso técnico em A.A., podendo os sujeitos assinalarem mais de uma opção, também apresentarem novas expectativas, especificando-as. Segue a tabela 2 para ilustração de tais informações:

Tabela 2 - Expectativas em relação ao componente de Inglês Instrumental

Expectativas	Alunos
Ensino de gramática	8
Tradução	11
Desenvolvimento da fala (conversação)	11
Exercícios auditivos	8
Desenvolvimento da escrita	7
Desenvolvimento da leitura	13
Outros	0

Fonte: Elaborado pela autora

Foi permitido aos alunos assinalarem mais de uma opção, porém fica evidente que a prevalência na expectativa é o desenvolvimento de leitura, provavelmente as técnicas e facilitadores de leitura – incluindo vocábulos específicos da área sucroalcooleira -, juntamente com a tradução de texto e desenvolvimento da fala (conversação). Assim, pode-se afirmar que os alunos não veem muita relevância no ensino de gramática, escrita e exercícios auditivos para o contexto do ensino de língua inglesa para o curso técnico em questão.

Fora questionado ainda, de qual(uais) maneira(s) o aluno acredita que melhor aprende o idioma, podendo novamente assinalar mais de uma alternativa. Os dados são apresentados na tabela 3:

Tabela 3 - Meios de aprendizagem do idioma

Opções	Alunos
Explicação do professor	15
Por meio da prática (resolução de atividades sozinho)	5
Por meio da prática (resolução de atividades em grupos e/ou pares)	11
Ensinando um colega da turma	2
Sendo ensinado por um colega da turma	2

Fonte: Elaborado pela autora

Por meio dos dados expostos, é afirmado que os alunos dão preferência para a explicação do professor, acreditando essa ser a melhor maneira que aprendem a língua inglesa. Observa-se também que a prática mediante resolução de atividade em grupos e/ou pares também auxilia na aprendizagem, segundo os discentes.

Como última pergunta, questionou-se aos alunos quais seriam as suas expectativas/medos para o desenvolvimento do componente de Inglês Instrumental por meio do ensino remoto, sendo essa uma pergunta aberta. Suas respostas estão evidenciadas no quadro 3:

Quadro 3 - Expectativas do ensino de Inglês Instrumental por meio do ERE

Aluno	RESPOSTAS
LM ¹⁵	Compreender os nomes das vidrarias ¹⁶ do laboratório de Química em língua inglesa
JF	Acho que, talvez, não desenvolvendo a "conversação" e interpretação de textos. Pois meu objetivo principal com as aulas é melhorar a interpretação de textos.
GA	Expectativas boas, sem preocupações por ser por meio do ensino remoto.
AM	Não conseguir falar inglês, mas acredito que vou me desenvolver bem!
GM	Não conseguir compreender.

¹⁵ Para preservar o nome dos participantes da pesquisa, optou-se por utilizar apenas as iniciais de seus nomes (nome e sobrenome) para diferenciá-los durante a análise dos dados.

¹⁶ Vidraria de laboratório refere-se a uma grande variedade de equipamentos de laboratório que tradicionalmente são feitos de vidro. Em geral é utilizada em análises e experimentos científicos, principalmente nas áreas de Química e Biologia.

AR	Espero superar minhas expectativas, as aulas de inglês serem bem dinâmicas, interativas e muito legais.
GB	Meus medos são que as aulas sejam bastante monótonas, minhas expectativas são bem medianas com o componente, mas acredito que isso será mudado ao decorrer do curso
VR	Ensino remoto e presencial seguem os mesmos padrões de qualidade de ensino.
VC	Que eu não aprenda nada como sempre
GS	Nada
JR	Principalmente, medo de não conseguir desenvolver qualquer aprendizado devido a uma certa falta de foco no remoto, no entanto, encararei como uma oportunidade de estudar o inglês fora do ensino médio, assim, reforçando alguns conceitos.
YV	Minha expectativa é melhorar minha pronúncia
BM	De não conseguir acompanhar
WR	Não costumo criar muitas expectativas em geral, mas, para esse componente do curso, minhas expectativas são melhoras na dificuldade de interpretação e de escrita, e espero que ambas sejam alcançadas. E em relação a medos, não possuo nenhum.
SM	Meu medo é de ser muito gramática e regras, espero que o professor consiga chamar a atenção mostrando coisas simples do dia a dia
VM	Meu maior medo é ser algo “maçante” e de difícil compreensão, ou repetitivo sendo somente o verbo <i>to be</i> como na maioria das escolas.
TG	Eu não consigo aprender nada ou prestar atenção. Por isso sinto muita dificuldade no meu aprendizado
AC	Meu medo é não poder acompanhar, mas espero que no final dê tudo certo
RP	Expectativas de agregar conhecimento.
CS	Medo de não conseguir compreender a proposta do inglês em EAD, porém espero que o professor consiga como profissional trazer uma matéria difícil com um ótimo humor e de fácil compreensão

Fonte: Elaborado pela autora

Com base nas respostas dadas pelos alunos, pode-se inferir que a expectativa em relação ao ensino da língua não está relacionada ao fato de ser realizada de forma remota, mas concentra-se propriamente nos mitos de dificuldade de aquisição da língua em si, devido ao fato de terem tido dificuldades anteriormente com a aprendizagem dessa língua. Isso revela que os alunos, provavelmente já se adaptaram ao ERE, visto que no período de coleta de dados, esses já estavam cursando o Técnico em Açúcar e Alcool há um ano, assim como o Ensino Médio. Ao término do questionamento e posteriormente analisadas as respostas, é possível afirmar que a turma é composta - em sua maioria - por menores que não possuem conhecimento prévio de inglês na área de Açúcar e Alcool, apenas no contexto geral da língua, acreditam aprender melhor por meio da interação entre aluno/professor e atividades em grupo e que o ERE não lhes provoca nenhum receio, pelo contrário, já estão familiarizados, havendo apenas recesso na aprendizagem específica de inglês.

3.3 A coleta de dados

O conjunto de informações reunidas por intermédio dos instrumentos de entrevistas e autobiografia são considerados dados de observação não-participante, haja vista que não há envolvimento da pesquisadora no ambiente em análise. Decidiu-se também, fazer na pesquisa o uso do método de observação participante, que é conceituada como:

processo no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo (MAY, 2001, p. 177).

Esse método permite que o pesquisador tenha mais proximidade e vivencie o ambiente investigado, podendo observar o contexto sem ocasionar interferências ou alterações no mesmo. Isso relaciona-se com a coleta de dados nas aulas on-line, por meio das gravações e anotações em diários.

Durante o semestre, foram ministradas 20 aulas de 1h50 cada, sendo as aulas gravadas representadas pela cor branca, as aulas sem gravação pela cor azul, as aulas gravadas com interação em grupos destacadas pela cor amarela e de cor verde o ponto facultativo, conforme descritas no quadro 4:

Quadro 4 - Visão geral das aulas

Aula	Data	Conteúdo	Gravação
1.	12/02/2021	Aula geral – com professor	com gravação
2.	19/02/2021	Aula geral – com professor	com gravação
3.	26/02/2021	Híbrido (presencial – atividade assíncrona)	sem gravação
4.	05/03/2021	Aula geral – com professor	com gravação
5.	12/03/2021	Aula geral – com professor	com gravação
6.	19/03/2021	Aula geral – com professor	com gravação
7.	26/03/2021	Aula geral – com professor	com gravação
8.	09/04/2021	Atividade – prova	sem gravação
9.	16/04/2021	Aula geral – com professor	com gravação
10.	23/04/2021	Atividade – interpretação de texto	sem gravação
11.	30/04/2021	Aula geral – com professor	com gravação
		Grupos de interação	
12.	07/05/2021	Aula geral – com professor	com gravação
		Grupos de interação	
13.	14/05/2021	Aula geral – com professor	com gravação
		Grupos de interação	
14.	21/05/2021	Grupos de interação	com gravação
15.	28/05/2021	Aula geral – com professor	com gravação
	04/06/2021	ponte – feriado 03/06	sem gravação
16.	11/06/2021	Aula geral – com professor	com gravação
		Grupos de interação	
17.	12/06/2021	Reposição ponte – feriado 03/06 Atividade assíncrona	sem gravação
18.	18/06/2021	Palestra	sem gravação
19.	25/06/2021	Aula geral – com professor	com gravação
		Grupos de interação	
20.	02/07/2021	Aula geral – com professor	com gravação
		Grupos de interação	

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com o quadro 4, das 20 aulas ministradas pelo professor, 15 aulas contaram com gravações (aulas 1, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 19 e 20). As demais não tiveram gravação, pois: uma aula aconteceu de modo híbrido - estando alguns alunos em sala presencialmente e outros on-line – e com atividade assíncrona (aula 2, no dia 26/02/2021); outra aula foi aplicação de prova (aula 7, no dia 09/04/2022), houve também uma aula prevista pós feriado, ocorrendo “ponto facultativo” no calendário escolar (aula 15, no dia 04/06/2021), outra aula foi reposição da aula 15 com atividade assíncrona (aula 17, no dia 12/06/2021) e uma aula com palestra técnica da área sucroalcooleira (aula 18, no dia 18/06/2021).

3.3.1 Procedimentos de análise

Para os procedimentos de análise, foram separados todos os dados coletados pelos diferentes instrumentos: entrevista e autobiografia do professor, questionário inicial e final dos alunos, anotações em diário de campo, gravações em vídeo das aulas remotas, transcrição das ilhas de interação e plano de curso do docente. Para se analisar o processo de ensino-aprendizagem por meio das interações discursivas entre os alunos, foi necessário gravar integralmente todas as aulas, exceto as mencionadas acima devido aos fatores apresentados.

Foi essencial que se assistisse a todas as gravações das aulas na íntegra, incluindo os grupos de interação, buscando as situações-alvo relacionadas às perguntas de pesquisas e, então, transcrever e analisar apenas os momentos de interação entre os alunos. O quadro 5 apresenta as perguntas de pesquisa, os instrumentos e os propósitos dos instrumentos utilizados:

Quadro 5 - Perguntas de pesquisa, instrumentos e seus objetivos

Como se constrói a interação entre os alunos durante o ensino remoto sob a perspectiva sociocultural?		
Subperguntas de Pesquisa	Instrumentos de coleta de dados	Propósito
		Obter informações que justifiquem as suas escolhas pedagógicas.

Entrevista ¹⁷		
1.1 Quais as características de mediação assumidas pelos alunos?	Autobiografia ¹⁸	Proporcionar ao professor autorreflexão, com base em suas experiências, obtendo informação que justifiquem suas escolhas pedagógicas.
	Gravações em vídeo das aulas remotas	Captar os detalhes do processo de ensino-aprendizagem durante as interações entre os alunos.
	Anotações em diário de campo	Registrar as anotações da pesquisadora durante as aulas síncronas – observação de ações que podem passar despercebidas posteriormente, no momento de revisitar a gravação da aula. ¹⁹
	Plano de curso	Identificar os conteúdos, as metodologias, os procedimentos e as técnicas que orientaram as escolhas e atividades escolares do professor.
1.2 Em quais contextos o aluno se torna mediador?	Gravações em vídeo das aulas remotas	Ter uma visão panorâmica das aulas do professor, mapeando os diferentes comportamentos, expressões e ações dos participantes.
	Transcrição das ilhas de interação	Capturar momento a momento, de forma criteriosa, cada fala de seus participantes de pesquisa, visando a interação entre os discentes.
	Questionário inicial	Identificar o perfil dos alunos e investigar suas expectativas em relação ao curso.
	Gravações em vídeo das aulas remotas	Captar os detalhes das aulas e grupos de interação visando o desenvolvimento dos alunos.

¹⁷ Vale ressaltar que a pergunta tem foco no aluno, contudo faz-se pertinente os dados proporcionados pelo professor, visto que as suas escolhas/decisões pedagógicas influenciam diretamente os alunos e as suas ações em sala de aula.

¹⁸ Vale ressaltar que a pergunta tem foco no aluno, contudo faz-se pertinente os dados proporcionados pelo professor, visto que as suas escolhas/decisões pedagógicas influenciam diretamente os alunos e as suas ações em sala de aula.

¹⁹ As anotações são referentes a situações que podem não ser observadas posteriormente ao assistir as gravações para realizar as transcrições das aulas, a exemplo, conversas no chat durante a aula, alunos que entram ou saem da sala.

1.3 Há efetividade nas interações? Se sim, de qual natureza?	Transcrição das ilhas de interação	Capturar momento a momento, de forma criteriosa, cada fala de seus participantes de pesquisa, visando a interação entre os discentes.
	Questionário final	Identificar a visão dos alunos em relação ao componente ministrado e sua evolução durante as aulas.
	Questionário final do professor	Identificar a visão do docente em relação ao componente ministrado afim de comparar com as percepções do discentes.
Triangulação dos dados		Relacionar múltiplos métodos de coleta e análise de dados, como entrevistas, observações, questionários, análise de documentos e outros, a fim de obter uma imagem mais completa e precisa do objeto de estudo.

Fonte: Elaborado pela autora

Marcuschi (2001, p.49) afirma que “transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados.” Com base em seu livro *Análise de Conversação* (1986), foi elaborado o quadro 6 em que são apresentadas as formas de sinalizar as transcrições do presente trabalho:

Quadro 6 - Conjunto de códigos e formas utilizadas nas transcrições

Ocorrências	Sinais/Códigos
Falas Simultâneas	[[
Sobreposição de vozes	[
Sobreposição localizada	[]
Pausa	(+) ou (2.5)
Incompreensão de palavras/segmentos ou suposições	(-----)
Truncamento de palavras ou segmentos	/
Entonação enfática ou acento forte	MAIÚSCULA

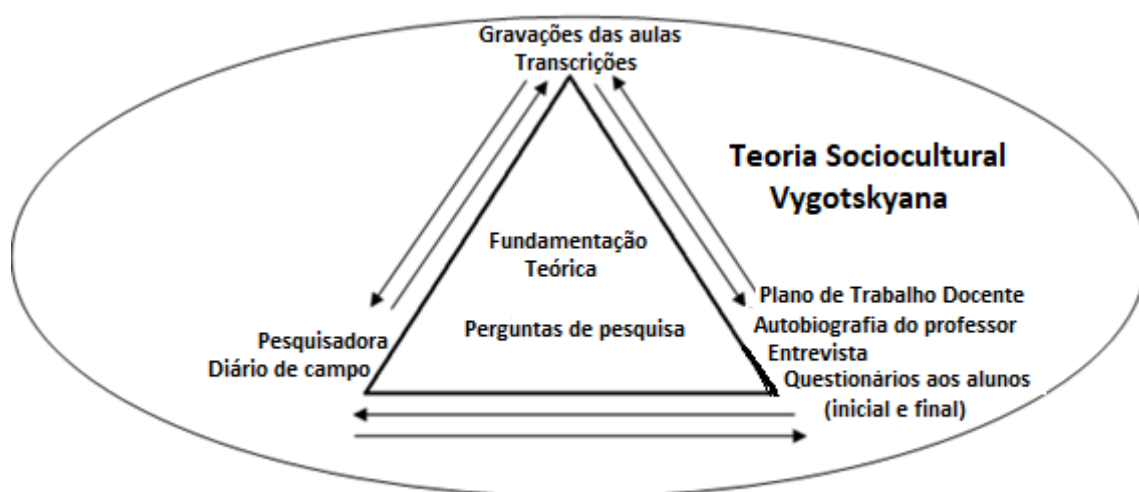
Alongamento de vogal	::
Comentários descritivos do pesquisador	((minúscula))
Ênfase do pesquisador	Negrito
Sinais de entoação	" (?) ‘ (, ;)
<i>Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção</i>	<i>eh, ah, oh, mhm</i>
Indicação de Transcrição Parcial ou eliminação	/.../ ...
Palavras em língua estrangeira	<i>Itálico</i>
Professora	P
Todos	T
Vídeo	V
Pesquisadora	PE

Fonte: Adaptado de: MARCUSHI, L. A. A Análise da Conversação (1986).

Durante as transcrições, o aluno é descrito com uma numeração específica, seja durante as aulas gerais como durante os grupos de interação, com o objetivo de analisar as interações verbais de cada aluno desde o início ao término da disciplina de Inglês Instrumental. Assim, pode-se ficar visível as atuações, mediações e desenvolvimento dos saberes de cada discente. Após as aulas transcritas, analisou-se as recorrências das ações mais frequentes do professor em sala de aula, tipificando sua prática docente; tendo, desse modo, uma análise panorâmica das aulas remotas. Pelo fato de as aulas serem de 1h50, houve diversos momentos de atividades, explicações e interação entre os interlocutores, contudo, por meio da Análise de Microdiscurso foram observados os momentos exatos de interação dos discentes para se analisar como esses se apropriam dos conhecimentos.

Como já mencionado, a coleta de dados seguiu os seguintes itens: questionário inicial e final aos alunos por meio de questionário on-line (*Microsoft Forms*); entrevista e autobiografia do professor por meio da Plataforma *Microsoft Teams*; observação e gravação em vídeo das aulas remotas que foram ministradas pela plataforma digital *Microsoft Teams* da disciplina de Inglês Instrumental no curso técnico em Açúcar e Álcool durante o ensino remoto emergencial; anotações em diário e transcrição das aulas. Todos os dados foram analisados e triangulados à luz da teoria sociocultural vygotskiana, conforma ilustrado na figura 3:

Figura 3 - Triangulação dos dados



Fonte: Elaborado pela autora

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

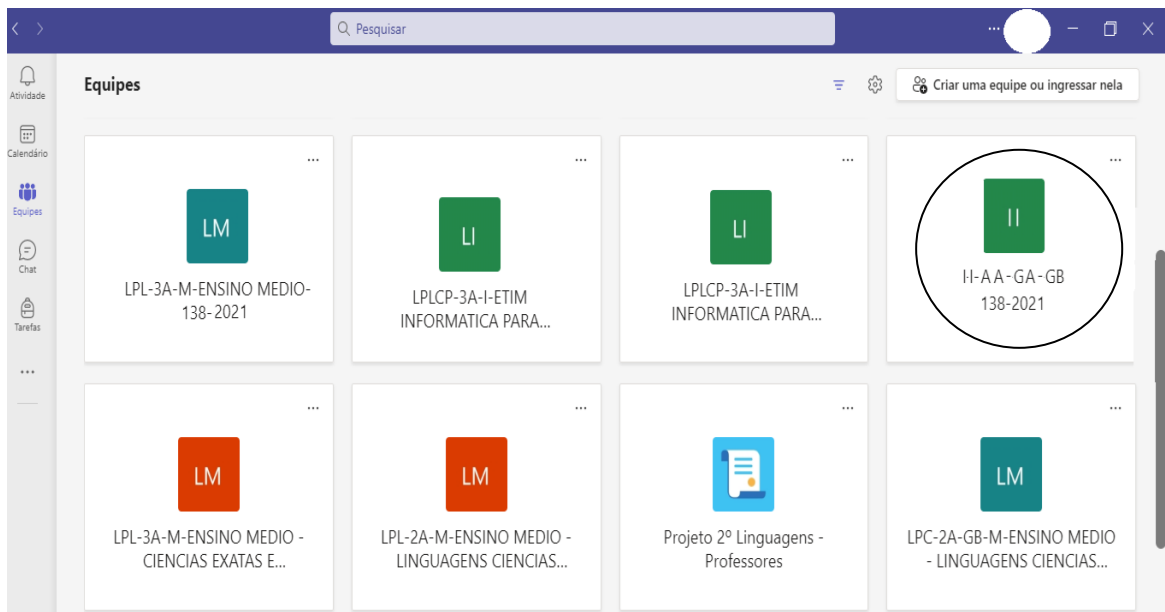
Essa seção tem como objetivo apresentar as análises e discussão dos dados coletados, considerando a base teórica do presente trabalho – a TSC – visando responder as perguntas de pesquisa. A seção apresentará os elementos levados em consideração pelo professor: plano de curso – Competências, Habilidades e Bases Tecnológicas –, seu Plano de Trabalho Docente (PTD) e suas concepções de interação, retratando uma análise panorâmica das aulas durante o semestre.

Posteriormente, são apresentados excertos das transcrições dos momentos exatos de interação nos grupos dos alunos para se discutir como se constrói a interação entre os alunos durante o ensino remoto sob a perspectiva sociocultural, observando e elencando quais as características de mediação assumidas pelos alunos e o contexto das mediações.

4.1 Análise panorâmica das aulas

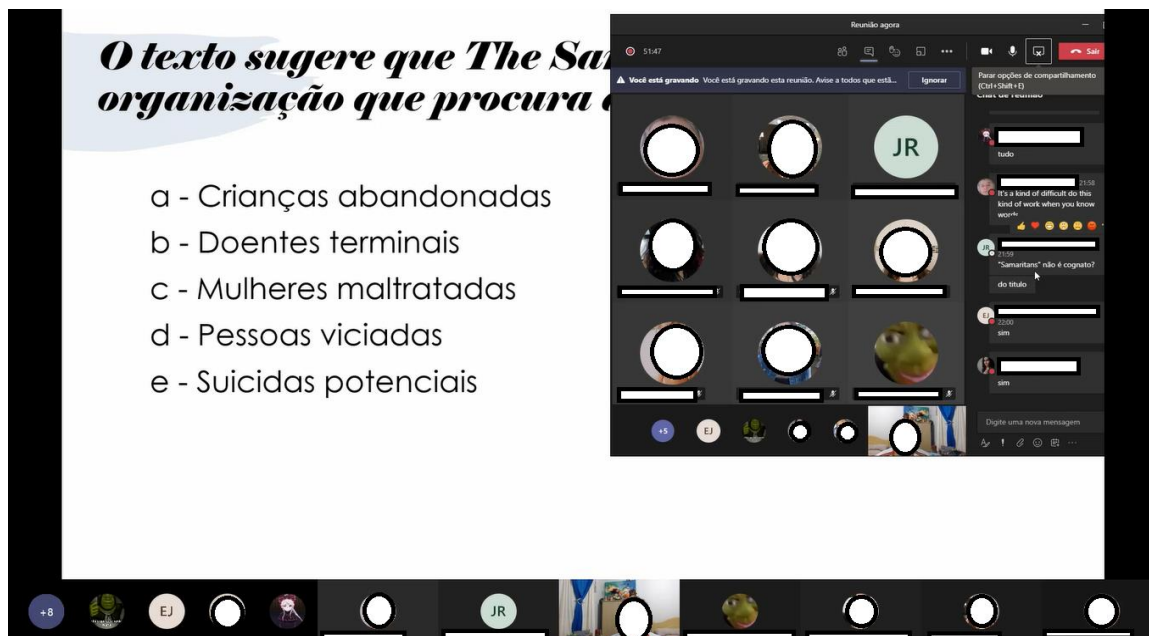
As aulas da disciplina de Inglês Instrumental, de uma turma do curso Técnico em Açúcar Álcool do 1º semestre de 2021, foram ministradas pela plataforma *Microsoft Teams*, em que a sala fora criada pela secretaria acadêmica da instituição. Foram alocados e com acesso amplo (membros) o professor, diretor, coordenador pedagógico e orientador de apoio educacional; assim como os alunos – contudo com acesso restrito (participantes). Os membros podem pré-agendar aulas, alocar outros membros, gravar aulas, postar materiais e agendar tarefas. O layout do ambiente utilizado para as aulas pode ser visto na figura 4, sendo destacada a sala criada para a matéria de Inglês Instrumental (II) para a turma de Técnico em Açúcar e Álcool (AA). Já a figura 5 mostra a sala durante uma aula do ERE:

Figura 4 - Ambiente Virtual – *Plataforma Microsoft Teams*



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 5 - Sala do Ambiente Virtual – *Plataforma Microsoft Teams*



Fonte: Elaborado pela autora

As aulas do primeiro bimestre ocorreram, em sua maioria, na sala criada pela instituição, em que os alunos e professor tinham acesso. A aula era pré-agendada pelo professor na plataforma *Microsoft Teams* e no seu horário determinado, os alunos acessavam, já estando o professor os aguardando. A pesquisadora também tinha acesso à aula, porém com acesso restrito como os alunos, sendo a permissão de gravação apenas de encargo do docente.

Antes do início do semestre letivo, no dia 28/01/2021, foi realizada e gravada uma entrevista na plataforma *Microsoft Teams* e, posteriormente, transcrita. Durante a entrevista, foi questionado ao docente a sua avaliação sobre o plano de curso de A.A²⁰. Vale salientar que, conforme apresentado no quadro 2, as Competências do plano de curso de Técnico em Açúcar e Álcool são apresentadas de forma ampla, mediante o uso dos verbos: apropriar-se, analisar e produzir e interpretar, voltados para o uso da língua inglesa no contexto sucroalcooleiro. As Habilidades englobam comunicar-se na área de atuação, utilizar estratégias de leitura para interpretar textos e fazer uso de terminologia específica. Sobre as Bases Tecnológicas, fica explícita a proposta de ensino das quatro habilidades: Ouvir - *Listening*; Falar - *Speaking*; Ler – *Reading* e Escrever – *Writing*.

O professor, ao ser questionado sobre a sua visão sobre o Plano de Curso que que já vem pré-estabelecido pelo órgão superior que rege a instituição, respondeu que analisa o plano como sendo extenso se comparado ao período e quantidade de aulas previstas para que seja contemplado de forma aprofundada. Confirma-se sua visão no excerto 1:

1. **P²¹** /.../ o plano de curso (+) ele é bem::: (+) na minha opinião (+) ele é bem
2. abrangente (+) ele é bem extenso (+) acredito que ele (+) acredito que a
3. gente (+) a gente não consiga trabalhar to:::do ele (+) em todas as aulas
4. (+) ter um aproveitamento 100% de todas as habilidades (+) consiga
5. trabalhar todas elas sim' (+) mas não de forma tão aprofundada (+) na
6. minha opinião (+) seria o mais adequado a ser feito (+) né (+) trabalhar

²⁰ O Plano de Curso já foi apresentado e analisado pela pesquisadora na seção 3.3.1 A disciplina de Inglês Instrumental e está nos anexos dessa tese.

²¹ P = professor

7. um pouquinho de *speaking* de *reading* de *writing* de *listening* mas
8. acredito que a gente precisasse de mais tempo (+) pra desenvolver
9. essas habilidades (+) é::: (+) são só seis meses' 20 aulas se não me
10. engano (+) não dá pra desenvolver tão::: afundo' eles acabam só
11. sabendo o que é' como é' mas não dá desenvolver todas essas
12. habilidades (+) o que seria mais adequado'

Excerto 1. Trecho da entrevista do professor em 28/01/2021.

O docente também relatou na entrevista sua insegurança inicial com a disciplina de Inglês Instrumental na turma de Técnico em Açúcar e Álcool, ao ser questionado sobre o que leva em consideração do Plano de Curso para a preparação e implementação de suas aulas. Esse receio se deve ao fato de alguns alunos terem alegado, previamente à coordenação do curso, que não gostam de inglês e estavam receosos da matéria no módulo III. O excerto 2 expõe sua afirmação:

1. **P** /.../ a turma (+) a turma não é uma turma de primeiro (+) primeiro contato
2. contato com o inglês (+) até antes do primeiro contato com a turma (+)
3. em uma conversa que eu tive agora com a coordenação (+) antes de
4. iniciar as aulas (+) é uma turma que relatou que detesta inglês (+) que
5. não suporta (+) acha totalmente desnecessário no curso' então (+) eu já
6. cheguei com uma visão um pouco assustada sobre isso' fiquei' tipo' meu
7. deus" (+) o que eu vou fazer sobre isso" ((risos)) dai (+) eu acabei
8. pensando um pouco mais em como eles utilizariam o inglês (+) a língua
9. no mercado de trabalho (+) o uso (+) dela' não necessariamente a escrita
10. (+) que faz parte do uso' mas (+) o uso prático" até um telefonema'
11. responder um e-mail como um técnico da área' então (+) pensei em
12. oferecer pra eles essas ferramentas (+) esses meios (+) essas técnicas

13. de como desenvolver isso (+) e as ferramentas para que eles possam
14. desenvolver isso de forma autônoma (+) que foi a parte da minha
15. implementação' dicionários' as ferramentas para estudos sozinhos'
16. para treinar *listening*' (+) o *LyricsTraining* (+) pretendo usar bastante'
17. bastante' (+) as músicas' os vídeos' (+) o *TED-Eds* (+) vou mostrar pra
18. eles também' dicionários' os dicionários que falam as palavras' para
19. que eles tenham essa noção (+) um pouco melhor /.../

Excerto 2. Trecho da entrevista do professor em 28/01/2021.

Com base na fala do docente, é incontestável a sua apreensão no que diz respeito à disciplina de Inglês Instrumental na referida turma, uma vez que essa apresenta um pré-conceito sobre a matéria. Contudo, evidencia-se também o empenho do professor em preparar aulas que possam atrair a atenção do aluno, por meio de prática, fazendo com que esse identifique o uso da língua em sua futura área de atuação profissional. Nas linhas 10 a 16, fica claro o intuito do docente em oferecer aos alunos um contexto real de ações práticas, voltadas para o mercado de trabalho, quando ele menciona oportunizar situações concretas como o “telefonema” ou o “email”, contextualizando assim, o uso da língua inglesa, com base no Plano de Curso.

Pode-se aqui revisitar a fala de Cristovão e Beato-Canato (2016) sobre a questão de falta de formação adequada para os docentes na área de *ESP*. O professor relatou em sua biografia que durante o período da faculdade não teve conteúdo específico referente ao ensino de Inglês para Fins Específicos, mas que sua atuação em uma escola de idiomas deu-lhe um pouco de repertório – tanto de conhecimento como de materiais – para atuar na área. Mesmo com essa experiência, ele afirma ainda sentir-se apreensível com a situação dos alunos não enxergarem a necessidade da disciplina. Com tal situação, é possível refletir que nem todos os docentes têm experiências externas na área de *ESP* e essa falta de preparação pode interferir no decorrer das aulas e nas escolhas didático-pedagógicas do professor. Cabe ainda tecer a observação de que além do fato dos alunos, previamente às aulas, afirmarem a sua rejeição com a matéria, há o desafio de ministrá-la de forma remota, item discutido no referencial teórico.

Para compreender melhor o panorama das aulas que foram ministradas e como ocorreram as interações, foi elaborado o quadro 7 com uma visão geral das interações nas aulas:

Quadro 7 - Visão geral das interações nas aulas

Aula	Data	Conteúdo	Interação	Tipologia	Conteúdo
1.	12/02/2021	Aula geral – com professor	Professor x aluno	mediação iniciada por outro	Inglês Geral²² - Apresentação do Plano de Curso - Contrato didático - Técnicas de leitura
2.	19/02/2021	Aula geral – com professor	Professor x aluno	mediação iniciada por outro mediação proativa	Inglês Geral - Reading Strategies - Texto: <i>The importance of English</i> - Reading - Estrutura e léxico da língua
			Aluno x aluno	sequência mediacional	
3.	26/02/2021	Híbrido (presencial – atividade assíncrona)	sem gravação		Inglês Geral - Texto: <i>The importance of English</i> - Perguntas de interpretação
4.	05/03/2021	Aula geral – com professor	Professor x aluno	mediação iniciada por outro	Inglês Geral - Grammar: - Simple Present - Greetings - Articles - Professions
5.	12/03/2021	Aula geral – com professor	Professor x aluno	mediação iniciada por outro	Inglês Geral - <i>Introducing yourself</i> - <i>Conversation</i>

²² Inglês Geral refere-se ao ensino de inglês com foco em habilidades básicas e necessárias para interagir socialmente, sem ter um foco específico em conteúdo ou contexto.

6.	19/03/2021	Aula geral – com professor	Professor x aluno	mediação iniciada por outro	Inglês Geral - <i>Yes, No Questions</i>
7.	26/03/2021	Aula geral – com professor	Professor x aluno	mediação iniciada por outro	Inglês Geral - <i>Possessive</i> - <i>WH Questions</i>
8.	09/04/2021	Atividade – prova	sem gravação		ESP - Contextualização da gramática com texto da área - Questões de interpretação e gramática
9.	16/04/2021	Aula geral – com professor	Professor x aluno	mediação iniciada por outro	Inglês Geral/ESP - Correção da atividade - Retomada <i>Scanning/ Skimming</i> - <i>Listening</i> : Aula de Microbiologia (youtube) - Orientação dos grupos: - Fluxograma (Usina Virtual)
10.	23/04/2021	Atividade – interpretação de texto	sem gravação		ESP - Contextualização da gramática com texto da área - Questões de interpretação e gramática
11.	30/04/2021	Aula geral – com professor	Professor x aluno	mediação iniciada por outro	ESP - Orientação sobre o Fluxograma - Retomada (Usina Virtual)
		Grupo A1	Aluno x aluno	mediação cumulativa mediação regulativa mediação exploratória mediação em progresso	Elaboração Fluxograma
		Grupo B1		mediação exploratória mediação proativa	
		Grupo C1		CHAT – Vídeo sem conversa	
		Grupo A2		discussão exploratória mediação proativa	

		Grupo B2		CHAT – Vídeo sem conversa	
12.	07/05/2021	Grupo A1	Aluno x aluno	Mediação com controle da frustração	Elaboração Fluxograma
		Grupo B1		manutenção do direcionamento	
		Grupo C1		CHAT – Vídeo sem conversa	
		Grupo A2		CHAT	
		Grupo B2		CHAT – Vídeo sem conversa	
		Aula geral – com professor	Professor x aluno	mediação iniciada por outro	ESP - Apresentação do Fluxograma
13.	14/05/2021	Aula geral – com professor	Professor x aluno	mediação iniciada por outro	ESP - Orientação sobre o Seminário - <i>Virtual Mill – Sugarcane Planting</i>
		Grupo A1	Aluno x aluno	CHAT – Vídeo sem conversa	Elaboração Seminário
		Grupo B1		manutenção do direcionamento	
		Grupo C1		CHAT – sem colaboração	
		Grupo A2			
		Grupo B2		CHAT – Vídeo sem conversa	
14.	21/05/2021	Grupo A1	Aluno x aluno	CHAT – Vídeo sem conversa	ESP Elaboração Seminário
		Grupo B1		Intersubjetividade	
		Grupo C1		mediação cumulativa	
		Grupo A2		CHAT – Vídeo sem conversa	
		Grupo B2		CHAT	
15.	28/05/2021	Aula geral – com professor	Professor x aluno	mediação iniciada por outro	ESP - Apresentação do seminário - Orientação sobre <i>Job interview</i>
	04/06/2021	ponte – feriado 03/06	sem gravação		
16.	11/06/2021	Grupo A1	Aluno x aluno	CHAT – Vídeo sem conversa	Elaboração <i>Job Interview</i>
		Grupo B1		CHAT manutenção do direcionamento	

		Grupo C1		CHAT – Vídeo sem conversa	
		Grupo A2		CHAT – Vídeo sem conversa	
		Grupo B2		CHAT – Vídeo sem conversa	
17.	12/06/2021	Reposição ponte – feriado 03/06 Atividade assíncrona	sem gravação		ESP - Contextualização da gramática com texto da área - Questões de interpretação e gramática
18.	18/06/2021	Palestra	sem gravação		
19.	25/06/2021	Grupo A1	Aluno x aluno	sequência mediacional mediação autoiniciada mediação iniciada por outro manutenção do direcionamento	ESP Elaboração <i>Job Interview</i>
		Grupo B1		CHAT	
		Grupo C1		CHAT – Vídeo sem conversa	
		Grupo A2		CHAT	
		Grupo B2		Professor x aluno	mediação iniciada por outro
20.	02/07/2021	Aula geral – com professor	Professor x aluno	mediação iniciada por outro	Apresentação - <i>Job Interview</i>
		Grupo A1	Aluno x aluno	CHAT	Correção colaborativa
		Grupo B1		CHAT manutenção do direcionamento	
		Grupo C1		CHAT – Vídeo sem conversa	
		Grupo A2		CHAT	
Grupo B2	CHAT				

Fonte: Elaborado pela autora

Por meio das gravações em vídeos das aulas on-line e também anotações em diários, pode-se afirmar que as aulas da disciplina de Inglês Instrumental foram ministradas em língua materna (português), utilizando-se de textos e áudios com foco no ensino geral da língua (Youtube, exercícios gramaticais de livro didático) como também textos e áudios da área técnica (os quais foram retirados do site “União da Indústria de Cana-de-Açúcar e Bioenergia - Unica), foram utilizados ainda exercícios de interpretação e contextualização gramatical, podendo-se afirmar que foram, sem suma, com foco no inglês geral. O professor, durante o período de ERE, mostrou-se bem dinâmico e as interações entre aluno x professor ocorreram de forma explícita, porém, em diversos momentos, essa interação acabou por ser centrada no educador. As aulas podem ser classificadas como expositivas e de maior índice de mediação intitulada “mediação iniciada por outro” (professor ou par mais competente iniciam a interação no intuito de direcionar a dúvida que o outro está experienciando (COMPERNOLLE, 2015). O quadro 7 atesta essa análise panorâmica das aulas, como também pode ser confirmado pela exemplificação do excerto 3.

Durante a aula 1 (12/02/2021), o professor iniciou expondo aos alunos o Plano de Curso que contempla a disciplina de Inglês Instrumental e mostrou também o seu Plano de Trabalho Docente (PTD), evidenciando as relações entre esses documentos. Ao falar sobre o seu PTD, discorreu sobre a importância de cada habilidade para o ensino de inglês para a área profissional sucroalcooleira e mencionou os Testes de Proficiência de Língua Inglesa. Com base nesse contexto, o professor aproveitou para interagir com os alunos sobre os seus conhecimentos prévios em relação à Teste de Proficiência e Fluência em uma língua estrangeira. A interação entre Professor x aluno é exposta pelo excerto 3:

1. **P** /.../ vocês já ouviram falar do teste proficiência (+) vocês sabem o
2. que é:: (+) na verdade eu vou fazer uma pergunta diferente (+) vocês
3. sabem o que é (+) hum::: (+) tem diferença entre proficiência e
4. fluência”:::
5. **VM**²³ professor (+) eu lembro que tem a prova *TOEFL* (+) *proficiency* (+)

²³ Para preservar o nome dos participantes da pesquisa, optou-se por utilizar apenas as iniciais de seus nomes (nome e sobrenome) para diferenciá-los durante a análise dos dados.

6. **P** isso::: sim::: (+) a gente tem o *TOEFL* (+) *TOEFL IBT* (+) *TOIEC*
7. (+) vou ler o chat pra vocês (+)
8. **GB c**²⁴ fluência é saber falar a todo momento e com facilidade ((professor fez
9. a leitura do chat))
10. **P** isso mesmo (+) fluência é quando você é capaz de se comunicar (+)
11. **GB c** proficiência seria saber usar o básico (+) eu acho ((professor fez a
12. leitura do chat))
13. **P** você acertou fluência (+) ago:::ra proficiência não é bem isso (+) olha
14. (+) vou explicar a diferença pra vocês”

Excerto 3. Trecho da aula 1 (12/02/2021).

Evidencia-se, pelo trecho exposto, que o professor propõe um questionamento aos alunos, nas linhas 1 a 4, e aguarda a resposta. Há a interação de uma aluna e, subsequente, resposta do professor, sendo esse momento denominado como “mediação iniciada por outro”, em que o par mais competente abre o questionamento esperando haver uma interação durante a comunicação (van COMPERNOLLE, 2015). Observa-se também a participação de um discente pelo chat da plataforma on-line, mas não há evidência de interação entre os alunos, ficando explícito o esquema: P x A – P x A (interação professor x aluno de maneira contínua).

Pela apresentação do quadro 7, fica visível que o padrão das aulas no primeiro bimestre foi de ensino de inglês geral - inglês com foco em habilidades básicas e necessárias para interagir socialmente, sem ter um foco específico em conteúdo ou contexto. Essas aulas com foco no ensino da língua inglesa sem especificidades da área sucroalcooleira ocorreram mediante explicações, utilização de textos, leitura, interpretação e exercícios de contextualização (aulas 1 a 9). Durante esse período, houve poucos momentos de interação entre os discentes, predominando novamente o esquema: P x A – P x A (interação professor x aluno de maneira contínua).

Como já exposto por Siqueira; Anjos (2012), na seção de Tipos de Ensino, o ensino de língua inglesa sempre foi um ambiente desafiador, tanto para alunos quanto

²⁴ c = Chat da plataforma *Microsoft Teams*

para professores. Durante o período do Ensino Remoto Emergencial, os alunos foram condicionados a transformar suas casas em sala de aula. O fato de os alunos não interagirem com o professor, cabendo a ele a busca incessante de interação por meio das solicitações de participação, questionamentos, pode ser justificado pelo contexto das aulas, valendo-se de que muitos tinham vergonha de falar (algo comum também nas aulas presenciais), pode-se relacionar à questão financeira e social também (não se sentirem à vontade de abrirem as câmeras e exporem seus ambientes familiares), como o mencionado pelo professor do pré-conceito dos discentes em relação à disciplina de Inglês Instrumental.

Na aula 2 (19/02/2021) o professor retomou os conceitos apresentados na aula anterior “*Skimming* e *Scanning*” e começou a explicar sobre algumas estratégias de leitura. Para exemplificar o que havia explicado, o docente utilizou-se de um texto em inglês sobre a importância da língua inglesa. O texto era curto, com vocábulos simples e foi compartilhada a tela para juntos lerem e fazerem os apontamentos com base nas estratégias de leitura. O excerto 4 apresenta um dos poucos momentos de interação entre os discentes durante as aulas on-line:

1. **P** /.../ vamos tentar ler esse texto (+) pensando nas palavras *cognates* (+)
2. e nas palavras familiares (+) eu ia pedir para um de vocês ler (+)
3. **CS** ahh::: professor (+) eu ia falar para gente tentar fazer (+) uma frase cada
4. um (+)
5. **P** então vocês me ajudam a ler”
6. **GB** isso::: a gente podia tentar cada um lê um pouco
7. **P** alguém pode me ajudar a ler (+) preciso de *volunteers*:::
8. **LM** professor (+) eu tenho sério problema de não saber ler em Inglês
9. **CS** ah::: mas o fato de tentar A2 (menciona o nome do aluno) é legal pelo
10. menos eu acho (+) ah::: desculpa professor
11. **P** se você não estiver confortável em tentar (+) sem problemas
12. **LM** vamos lá professor (+) vamos ver como é que fica

13. **P** vamos lá (+) a gente te ajuda (+) então”
14. **LM** OK::: vou ler a primeira linha (+) *english is a very important (+)language*
15. (+) *in many (+) occupations (+)* não sei se é assim que fala ((aluna
16. apresentou dificuldade na leitura do vocábulo “occupations”))
17. **CS** *occupations* ((CS auxilia a LM com a pronúncia do vocábulo))
18. **LM** *occupations* (+) obrigada
19. **P** isso (+) *occupa:::tions*

Excerto 4. Trecho da aula 2 (19/02/2021).

No excerto 4, fica claro o apoio e incentivo do professor para que haja a participação dos alunos (linhas 5, 7, 11 e 13). De acordo com Herazo e Donato (2012), essa é considerada uma mediação proativa, em que o par mais competente orienta os participantes da interlocução para participação, estimulando-os a falarem mais. Evidencia-se também o apoio e interação entre os discentes (LM e CS) com relação à dificuldade de pronúncia (linhas 9 a 17). Essa interação é denominada como sequência mediacional, como menciona van COMPERNOLLE (2015), já que há uma sequência no apoio oferecido, visto que a LM pausa para expor a sua dificuldade (abertura), logo em seguida há o apoio da CS com a correção da pronúncia (negociação) e, posteriormente, o fechamento da LM com a repetição da pronúncia correta do vocábulo.

É perceptível que o professor tenta incentivar os alunos a participarem da aula, seja por interações orais diretas com o docentes (microfone) ou escrita, via chat. Mas é evidente também a dificuldade em fazer com que essas interações ocorram. Essa atitude de apoio e incentivo aos alunos comprova-se pelo pensamento que o docente tem sobre o suporte docente para que os alunos participem e interajam entre si pode ser também comprovado pela exposição do seu pensamento ao ser questionado sobre como ele acredita que ocorra a construção de conhecimento entre os discentes, como apresenta o excerto 5, com parte da entrevista realizada:

1. **P** /.../ eu acredito que (+) né::: compartilhando conhecimento (+) eu não

2. me vejo ali (+) como principal portador do saber (+) chego ali na frente
3. e jogo as informações pra eles (+) eu não concordo com isso e não acho
4. que seja dessa forma (+) é::: eu acho que trazendo um pouco (+) do que
5. é::: de como eu uso (+) pra::: quê eu vou usar::: `é muito mais importante
6. (+) para que eles assimilem o conhecimento (+) então trazer (+) oh::: (+)
7. é assim que usa o verbo *to be* (+) mas pra quê” (+) quando você vai
8. utilizar isso” (+) né::: (+) fala pra eles (+) no dia a dia você vai usar isso
9. pra falar isso’ isso’ isso’ dessa forma’ dessa forma’ dessa forma’ (+) e
10. com eles treinando isso (+) entre eles mesmo (+) desenvolvendo (+) é
11. muito mais proveitoso do que eu (+) simplesmente chegar ali na frente
12. (+) fala’ fala’ fala’ fala’ e::: (+) ninguém entender nada (+) até mesmo
13. porque o sistema ERE (+) on-line (+) não (+) a gente não consegue ter
14. esse contato tão próximo (+) então::: (+) é (+) às vezes tirar o som
15. do celular (+) eles vão pra outro lugar (+) o professor está ali falando (+)
16. então::: (+) é (+) puxar eles para participarem pra::: (+) pra ter esse
17. envolvimento (+) é muito’ muito’ proveitoso (+) inclusive (+) penso (+)
18. como já conversamos (+) fazer criação de salas (+) para que eles
19. trabalhem em grupo (+) conversar (+) desenvolver (+) ter essa troca de
20. informação (+) essa troca desenvolvimento (+) é muito mais proveitoso
21. (+) pra que eles construam esse conhecimento (+) do que (+)
22. simplesmente (+) chegar ali e jogar a regra (+) é isso /.../

Excerto 5. Trecho da entrevista do professor em 28/01/2021.

Como já mencionado no texto, o conhecimento ocorre no momento da ação compartilhada entre os interlocutores (VYGOTSKY, 1987), sendo esse pensamento evidenciado quando o docente declara acreditar que a troca de informações é muito

proveitosa e permite que os alunos se apropriem de conhecimento em ações colaborativas (linhas 19 a 22). Contudo, por mais que o docente faça tal declaração, pode-se afirmar que suas aulas ocorreram de forma mais tradicional, tendo o professor como centro da aprendizagem, muitas vezes pelo fato de pouca participação dos alunos.

Por mais que o professor busque interagir com os alunos durante as aulas, é muito desafiador instigar que participarem, seja via chat ou com uso do microfone, não havendo tanta interação entre docente e alunos, menos ainda com os demais discentes durante as aulas iniciais. Esse panorama das aulas pode ser confirmado por meio de trecho de anotações do diário da pesquisadora, apresentado no excerto 6:

1. **PE²⁵** /.../ na aula de hoje, o professor iniciou com a proposta de trabalhar os
2. pronomes. com os alunos. Como forma de *warm-up*, ele sugeriu aos
3. alunos que se apresentassem e falassem como estão, utilizando a
4. estrutura “*I am*”. Os alunos disseram, em português, alguns estados
5. emocionais e o professor foi anotando no word – com a tela
6. compartilhada – essas emoções em inglês. Nas aulas anteriores, o
7. professor utilizou do mesmo esquema de aula: começa com uma
8. atividade introdutória, os alunos falam em português quando não
9. conhecem o vocábulo e o professor ensina-os em inglês. É perceptível.
10. o empenho do docente para estimular a participação dos alunos, tanto
11. com o professor, quanto com os demais colegas, mas os alunos
12. parecem ter receio de interagir.

Excerto 6. Trecho do diário de campo da pesquisadora (26/03/2021, aula 6).

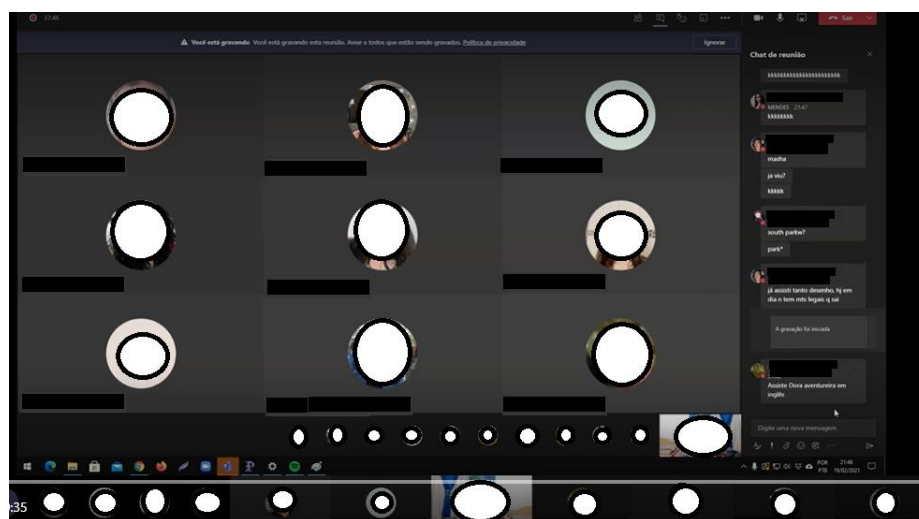
Conforme já apresentado no quadro 4, as aulas gravadas até o final do 1º bimestre são, em grande parte, expositivas e com o professor sendo o centro. No

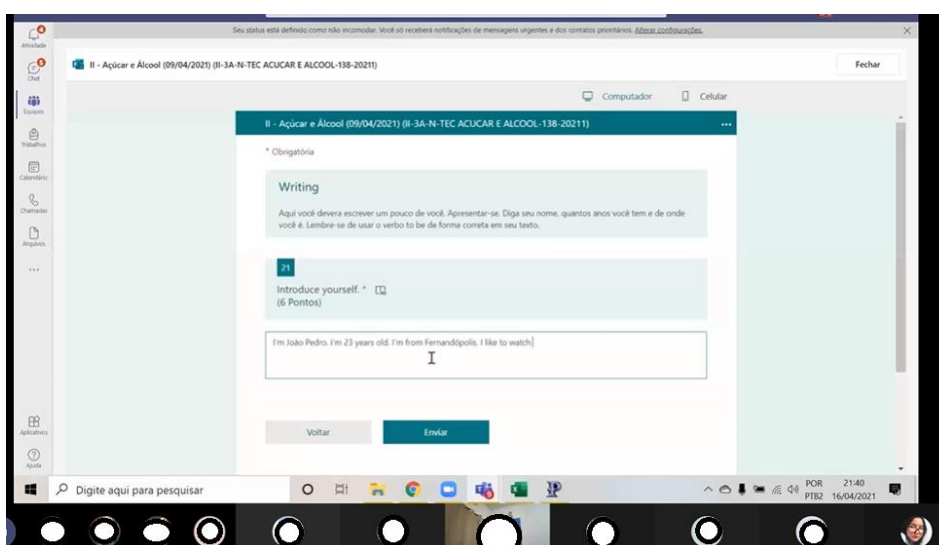
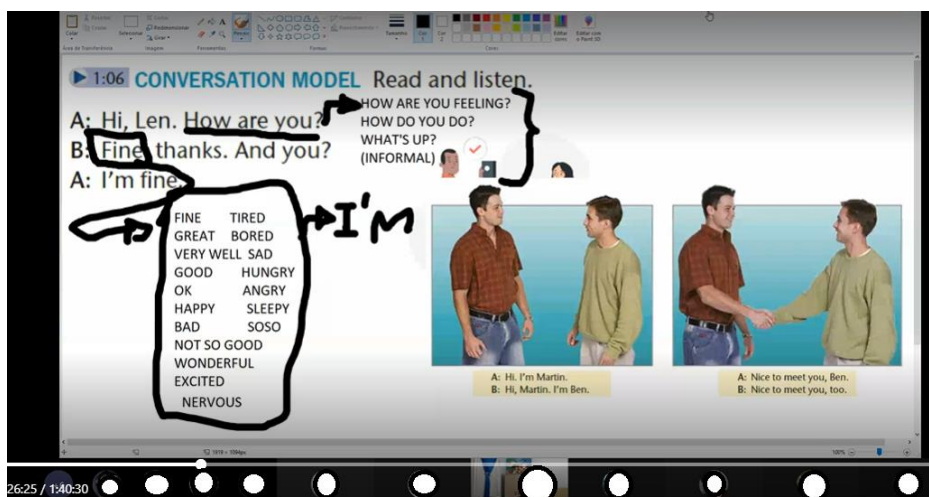
²⁵ PE = Pesquisadora

trecho do diário de campo da pesquisadora, assim como em outros momentos de anotação, fica indicado o esforço do professor em evocar a participação dos alunos. Nas gravações em vídeo, suas expressões revelam seu desconforto da necessidade de continuamente solicitar uma participação mais ativa e poucos alunos responderem com reciprocidade. Os alunos nunca negaram responder ou interagir com o professor, mas essas ações só ocorreram quando eles foram requisitados pelo docente, não havendo iniciativa por parte deles.

Para o fechamento da visão panorâmica das aulas do professor, é exposta a figura 6 evidenciando um momento da aula com a tela compartilhada e o chat com respostas dos alunos quando solicitados pelo professor, sem haver interações significativas entre eles. Evidencia-se também um momento de explanação gramatical do professor, visando um momento de apresentação entre os docentes por meio de contextualização gramatical. E, por fim, um momento de compartilhamento de tela para correção de atividade na plataforma *Microsoft Forms*. Esses cenários podem ser confirmados na figura 6:

Figura 6 – Contexto panorâmico das aulas





Fonte: Elaborado pela autora

O foco da pesquisa são as interações entre os alunos, todavia, faz-se preciso a análise dos elementos que foram levados em consideração pelo professor e sua conduta durante as aulas, pois esses são fatores fundamentais para entender as escolhas do docente em relação as atividades propostas, visando a aprendizagem dos alunos.

4.2 Grupos de interação

De acordo com o PTD (Plano de Trabalho Docente) do professor, no primeiro bimestre de 2021 foram previstas aulas mais expositivas, apresentando os vocábulos da área técnica e conceitos gramaticais da língua por meio de textos, leitura e

exercícios. Já para o segundo bimestre, após a familiarização dos alunos com a língua, foram programadas aulas com atividades em grupo das quais os alunos colocassem em prática o que foi desenvolvido no primeiro bimestre - com elaboração e apresentação de fluxograma sobre as etapas de produção de açúcar e álcool, elaboração e apresentação de seminário com base nas etapas de trabalho em uma Usina Virtual, elaboração de entrevista de emprego na área sucroalcooleira e simulação, sendo todas as ações realizadas em grupo separados e, posteriormente, apresentados na sala geral da turma. Para tanto, devido à dificuldade de interação entre os alunos durante as aulas e para maior acompanhamento do processo de elaboração das atividades, compartilhamento de saberes entre os discentes e supervisão da participação ativa de todos, o professor decidiu criar salas na plataforma *Microsoft Teams* com a separação dos alunos em grupos interativos – mesclando alunos que tenham apresentado facilidade no primeiro bimestre de aula com alunos que apresentaram dificuldades.

Essa divisão foi realizada com base no fechamento das notas intermediárias dos alunos e também de se manter um padrão nos grupos, caso houvesse a necessidade de retorno presencial das aulas (para evitar contágio da Covid-19, foi orientado pela instituição criar “bolhas de aprendizagem” – grupos fixos de trabalho).

A turma foi dividida em cinco grupos de interação, sendo esses grupos separados e nomeados da conforme apresenta a tabela 4:

Tabela 4 - Divisão dos grupos de interação

Grupo	Quantidade de discentes	Alunos
Grupo A1	formada por 5 alunos	CS – JF – AR – BM – AC
Grupo B1	formada por 7 alunos ²⁶	SM – LM – WR – AM – GB – GS – TG
Grupo C1	formada por 3 alunos	JR – GA – GM
Grupo A2	formada por 3 alunos	VC – RP – VR
Grupo B2	formada por 2 alunas	VM – YV

Fonte: Elaborado pela autora

²⁶ O grupo B1 foi composto pela junção dos alunos que já faziam parte dessa equipe, mais os integrantes da equipe C2, pois os discentes dessa equipe estavam encontrando dificuldades de acesso da sala criada.

Os grupos de interação foram nomeados seguindo a nomenclatura A1, B1, C1, A2, B2, seguindo uma organização da escola devido a pandemia, sendo que os grupos A1, B1 e C1 seriam da turma A e os grupos A2, B2 seriam da turma B – caso fosse necessário o retorno às aulas de maneira híbrida os alunos deveriam se revesar entre Turma A e B. As aulas 10, 11, 12, 13, 16, 19 e 20 foram realizadas nas salas dos grupos interativos. O professor iniciava a aula na sala geral da turma, orientava a atividade a ser desenvolvida pelo grupo, posteriormente os alunos se dirigiam a suas salas designadas e realizavam as tarefas do dia. A tabela 5 apresenta a organização do conteúdo trabalhado pelo professor no 2º bimestre, sendo essas realizadas pelos grupos pré-estabelecidos:

Tabela 5 - Organização das atividades dos grupos de interação

Aula	Data	Conteúdo	Gravação
11.	30/04/2021	Vídeochamada + chat Elaboração de fluxograma	com gravação
12.	07/05/2021	Vídeochamada + chat Apresentação do fluxograma	com gravação
13.	14/05/2021	Vídeochamada + chat <i>Virtual Mill – Sugarcane Planting</i> (Seminário)	com gravação
14.	21/05/2021	Vídeochamada + chat <i>Virtual Mill – Sugarcane Planting</i> Elaboração do seminário	com gravação
15.	28/05/2021	Aula geral – com professor Apresentação seminário	com gravação
	04/06/2021	ponte – feriado 03/06	sem gravação
16.	11/06/2021	Vídeochamada + chat Elaboração de entrevista	com gravação
17.	12/06/2021	Reposição ponte – feriado 03/06 Atividade assíncrona	sem gravação
18.	18/06/2021	Palestra	sem gravação

19.	25/06/2021	Vídeochamada + chat Apresentação da entrevista	com gravação
20.	02/07/2021	Vídeochamada + chat Correção colaborativa (12/06)	com gravação

Fonte: Elaborado pela autora

Mediante a tabela 5, observa-se que foram desenvolvidas quatro atividades colaborativas entre os grupos de interação. Nas aulas 11 e 12 o professor propôs a elaboração de um fluxograma em língua inglesa com as etapas de uma usina sucroalcooleira – desde o plantio até fabricação de álcool e/ou açúcar. Já na aula 13, o docente orientou os alunos e já iniciaram a elaboração de um seminário para explicação aprofundada das etapas apresentadas no fluxograma, ficando cada grupo responsável de um item: Sugarcane planting – grupo A1; Harvest e Sugarcane arrival – grupo A2; Sugarcane crushing e Sugar production – grupo B1; Ethanol e Ethanol storage and distribution – grupo C1; Bioelectricity e Daily life work – grupo B2. A apresentação do seminário ocorreu na aula 15.

Durante a aula 16, os alunos tiveram como atividade colaborativa o desenvolvimento de um diálogo que representasse uma situação da área de atuação profissional, sendo a apresentação do diálogo de cada equipe realizada na aula 19. Como forma de encerramento das atividades em grupo, foi proposto pelo professor uma correção coletiva da atividade assíncrona do sábado letivo (12/06).

Em todas as salas, tanto o professor, quanto a pesquisadora tinham acesso, realizando assim a gravação. Como eram atividades simultâneas em cinco grupos diferentes, durante a coleta de dados, a pesquisadora observou um período de cada grupo e, após as gravações, assistiu na íntegra a aula de cada grupo e realizando a transcrição apenas dos momentos de interação entre os discentes, de acordo com o conceito da Análise de Micro-discurso.

4.2.1 Grupo de interação A1

O grupo A1 é composto por 5 discentes, sendo esses quatro meninas e um menino. Na aula 11, os alunos entraram na sala geral da turma e o professor orientou

sobre a elaboração de um fluxograma em língua inglesa sobre as etapas de uma usina sucroalcooleira – desde o plantio até fabricação de álcool e/ou açúcar. O excerto 7 ilustra um momento de interação entre os discentes da equipe A1 durante a aula com o grupo interativo. Os alunos estavam no desenvolvimento do fluxograma das etapas de uma usina sucroalcooleira e uma dos integrantes se depara com uma dificuldade de pronúncia.

1. **BM** /.../ deixa eu treinar' deixa eu treinar' que eu sou péssima em inglês
2. **JF** pode falar (+) vai lá
3. **BM** *eletric magnetic'* tá certo" muito difícil essa palavra ((risos))
4. **AR** acho que tá' você já foi (+) no google tradutor (+) pra ver a pronúncia"
5. me ajudou muito
6. **JF** quer que eu repita para você"
7. **BM** pode ser ((risos))
8. **JF** *eletric*
9. **BM** *eletric*
10. **JF** *magnetic*
11. **BM** *magnetic'* isso" *eletric magnetic*
12. **JF** isso (+) vai treinando

Excerto 7. Trecho da aula 11 (30/04/2021). Equipe A1

É observado na interlocução acima que há novamente agenciamento por parte dos indivíduos. Essa mediação é cumulativa, como explica Mercer (2004), em que os participantes interagem, porém apenas com concordância de afirmações, não havendo criticidade/questionamentos na negociação – o que ocorre na maioria das vezes com o professor durante as aulas na sala geral da turma. Percebe-se na linha 6, no momento em que o JF questiona se a BM precisa de auxílio e essa afirma que sim, espaço simbólico da Zona de Desenvolvimento Proximal, momento em que JF está oferecendo por meio da própria língua o apoio com a pronúncia do vocábulo.

Essa mediação pode ser considerada como regulativa, já que o JF é quem regula (controla, suporta, medeia) as ações do outro (linhas 8 a 12), conforme explica van Compernelle (2015).

Como já mencionado, o papel dos discentes pode mudar durante as interações, podendo em alguns momentos os alunos menos experientes se beneficiarem das interações com os colegas mais experientes e momentos em que esses alunos também podem auxiliar os demais em elaborações que sozinhos talvez não fossem capazes de realizar. Isso fica explícito em um outro período de interação da equipe.

Na mesma aula de desenvolvimento do fluxograma das etapas de uma usina sucroalcooleira, houve outros momentos de interlocução e apoio entre os alunos e nesse momento é perceptível a mudança de papel, conforme mostra o excerto 8:

1. **CS** /.../ vocês vão pesquisando os termos das etapas da usina”
2. **JF** sem problemas (+) vamos sim (+) eu já pesquisei algumas (+)
3. usina” encontrei os termos (+) *power plant* (+) e (+) *mill*
4. **BM** o termo *power plant* é mais utilizado
5. **JF** eu não conhecia esse termo (+) vocês podem explicar
6. **CS** no site da UNICA²⁷ eles usam o termo *mill* para usina
7. **BM** sim (+) mas encontrei o termo (+) *power plant* (+) em revistas da área
8. também (+) acredito que ambos são usados na área
9. **CS** Podemos colocar os dois termos (+) que legal”
10. **JF** já anotou os dois termos (+) obrigada

Excerto 8. Trecho da aula 11 (30/04/2021). Equipe A1

Ao analisarmos o excerto 8, podemos evidenciar que a BM, que em outro momento teve dificuldade e necessitou de agenciamento, sendo auxiliada pelo JR, agora assume o papel de par mais competente e interage com o CS (nas linhas 4 a 10), enquanto o JR passa a ser o interlocutor com menos competência nessa

²⁷ Sigla para União da Indústria de Cana-de-Açúcar e Bioenergia (UNICA).

interação. Essa interação entre a BM e CS é caracterizada como mediação exploratória, conforme afirma Mercer (2004), uma vez que há a regulação e correção, chegando ao nível de intersubjetividade, pois os interlocutores negociam e renegociam, participando ativamente e com reciprocidade de conceitos.

Como afirmado no referencial teórico, o desenvolvimento dos saberes dos alunos pode englobar não apenas a língua inglesa, mas diversas outras potencialidades como conceitos da área de estudo, maior interação, ferramentas de estudos, dentre outros. No início da elaboração do cronograma, por ser a primeira aula em que os alunos estavam interagindo sozinhos – sem intervenção ou estímulos do professor – esses ainda aparentavam estar receosos ao se comunicarem, algo incomum pensando na realidade de uma sala de aula presencial.

É importante relacionar também as respostas dos alunos do questionário inicial, especificadamente a questão 5, no qual foram indagados sobre qual o meio utilizado que eles acreditavam aprender melhor. Todos os integrantes da equipe mencionaram que acreditam aprender melhor por meio da explicação do professor, mas vale destacar que o discente JR também assinalou a opção de que acredita aprender ensinando um colega da turma. E a discente BM, além do professor, assinalou que aprende quando é ensinada por um colega da turma. Essas afirmações dos alunos ficam comprovadas quando se percebe que as trocas de informações, inicialmente, estenderam-se entre os referidos alunos e são reforçados por trecho de anotação de diário da pesquisadora, conforme exposto no excerto 9:

1. **PE** /.../ após acompanhar a interação do grupo A1, durante aula do dia
2. 30/04/2021, posso afirmar que é uma equipe com alunos engajados e
3. que têm conhecimento da área sucroalcooleira' contudo' alguns alunos'
4. inicialmente' apresentam medo da língua inglesa' a discente BM
5. mencionou' muitas vezes' sua insegurança em relação a ter que
6. apresentar o fluxograma e falar em inglês' já o aluno JR' que também
7. afirmou não ter tanto conhecimento' apresenta-se mais confiante e é ele
8. que tomou as iniciativas no decorrer da aula de hoje' ficou perceptível a

9. sua liderança no grupo'

Excerto 9. Trecho do diário de campo da pesquisadora (30/04/2021, aula 11).

A declaração da pesquisadora confirma-se novamente em outro momento de interação do grupo. Na mesma aula de elaboração do fluxograma, o docente JR teve a iniciativa de começar a elaborar o fluxograma no site do Canva e afirmou em um determinado momento que não dominava o seu uso, mas iria tentar fazer. No excerto 10, é exposto um momento de compartilhamento entre os docentes, aprimorando o conhecimento deles, mesmo não sendo especificadamente sobre a língua inglesa:

1. **JF** /.../ deixa eu colocar vários círculos para montar o *layout* (+) eu já vou
2. colocando pra deixar pronto (+) se não (+) se não vai demorar muito'
3. gente (+) eu acho que vou ter que fazer em outro slide (+) o que vocês
4. acham' o que acham' outro slide' né'
5. **BM** pode ser (+) o que você achar melhor (+) pode ser (+) o que ficar mais
6. fácil para você'
7. **JF** não::: é que eu acho que vai ficar melhor (+) a estética (+) melhor para
8. a nossa nota também'
9. **BM** ((risos))
10. **AC** o::: JR' tem como você copiar o negócio de cima sim' sem ter a página
11. em branco' você vai perto da lixeirinha' só você clicar ali (+) tem como
12. duplicar a página'
13. **JF** ah::: (+) obriga:::do (+) eu não sabia dessa tecnologia'
14. **AC** ((risos)) é que eu uso (+) às vezes o Canva (+) é por isso que eu sei
15. essas coisinhas'

Excerto 10. Trecho da aula 11 (30/04/2021). Equipe A1

Nesse trecho, o apoio que a discente AC deu ao grupo pode ser considerada como uma mediação em progresso (HERAZO; DONATO, 2012), já que ela não espera o discente JF solicitar por ajuda, ela faz a intervenção no momento que percebeu a necessidade de dar auxílio sobre o uso do Canva. Tais ações reforçam o conceito da TSC que concerne no agenciamento humano, por meio da interação dos indivíduos, para que um auxilie o outro a conseguir atingir o conhecimento proximal.

Na aula do dia 07/05/21, os docentes se reuniram no grupo de interação para finalizarem o fluxograma e treinarem a sua apresentação. Como relatado acima, a discente BM apresenta muita insegurança em relação a língua inglesa, algo que ela já havia mencionado no questionário inicial, respondendo ter medo de não conseguir acompanhar as aulas. Esse sentimento de temor da língua inglesa é exposto novamente durante o treino entre os colegas, conforme o excerto 11:

1. **JF** /.../ pessoal (+) eu já vou compartilhar a tela (+) ai ‘ a gente pode
2. começar a treinar nossa pronúncia
3. **BM** meu deus’ eu já estou tremendo’
4. **CS** relaxa BM’ essa apresentação é mais superficial
5. **JF** o que você tiver dificuldade (+) a gente te ajuda (+) relaxa’
6. **BM** tá bom’

Excerto 11. Trecho da aula 12 (07/05/2021). Equipe A1

Observa-se nesse trecho que os colegas de sala tentam acalmar a discente em relação ao uso da língua inglesa. Esse apoio pode ser considerado um instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que auxilia a controlar a frustração, como mencionado por Wood et al (1976), reduzindo a ansiedade e colaborando para que a aluna consiga realizar a sua atividade com êxito. Salienta-se também que a discente CS, no questionário inicial, relatou ter medo de não acompanhar as aulas; contudo, fica evidente nesse trecho que mesmo com essa insegurança, ela oferece apoio a outra colega durante a sua dificuldade.

Na aula do dia 25/06/2022, os alunos finalizaram a elaboração da entrevista na área de atuação profissional e iniciaram a prática de leitura. Essa aula pode ser

considerada a com maior colaboração entre os docentes, visto que as dúvidas em relação à pronúncia dos vocábulos foram diversas. A mudança de papel nos momentos de suporte foi muito evidente, sendo relatado também nas anotações da pesquisadora e explicitado no excerto 12:

1. **PE** /.../ durante a aula de hoje' os alunos participaram atividade no grupo de
2. interação' fora realizado por eles a prática do diálogo elaborado referente
3. a área sucroalcooleira' os alunos alternaram ativamente os papeis de par
4. mais competente' havendo agenciamento de ambas as partes' pode-se
5. afirmar que dos momentos de interação em grupo' a aula de hoje foi a
6. mais precisa'

Excerto 12. Trecho do diário de campo da pesquisadora (25/06/2021, aula 19).

Esse movimento dos papéis durante as interações e momentos de apoio são apresentados no excerto 13, mesma aula de elaboração da entrevista de emprego:

1. **JF** /.../ galera (+) vamos treinar esse trecho aqui (+) oh::: (+) eu estou com
2. um pouco de dúvida'
3. **CS** belezinha
4. **JF** *no, (+) I think I have a pretty good understanding of the job' (+) I believe*
5. *that I can handle it (+) não sei fala essa palavra (+) ((aluno pronuncia with*
6. *ease com dificuldade))*
7. **CS** *I can handle it with ease'*
8. **JF** ((risos))
9. **BM** assim você lê igual (+) sei lá (+)
10. **T²⁸** ((risos))

²⁸ T = Todos

11. **CS** *I can*
12. **JF** *I can*
13. **CS** *handle it*
14. **JF** *handle it*
15. **CS** *with ease'*
16. **JF** não consigo ((rissos))
17. **AR** *with ease'*
18. **JF** *with ease'*
19. **AC** isso (+) vamos arrasar nesse diálogo'
20. **AR** agora eu (+) *nice meeting you'* (+) *Thank you for coming'*
21. **BM** aqui poderia falar também (+) nice to meet you''
22. **AC** poderia também'

Excerto 13. Trecho da aula 19 (25/06/2021). Equipe A1

Percebe-se nesse momento de interação que os discentes auxiliam uns aos outros buscando o desenvolvimento da aprendizagem. Nas linhas 4 a 6 dá-se início de uma sequência mediacional, em que há a pausa para esclarecimento de dúvida – pronúncia de vocábulos. Essa sequência mediacional é autoiniciada, uma vez que a dúvida sobre a pronúncia é explicitada pelo docente JF. A partir da linha 7, a mediação é iniciada por outro, já que a aluna CS já responde ao questionamento, direcionando JF para o esclarecimento (van COMPERNOLLE, 2015).

Com base nas informações gerais do quadro 7, foi elaborado o quadro 8 para sintetizar os tipos de interações que ocorreram no grupo A1:

Quadro 8 - Visão geral das interações do grupo A1

Aula	Data	Conteúdo	Interação	Tipologia	Conteúdo
11	30/04/2021	Grupo A1	Aluno x aluno	mediação cumulativa mediação regulativa mediação exploratória mediação em progresso	ESP Elaboração Fluxograma
12	07/05/2021	Grupo A1	Aluno x aluno	Mediação com controle da frustração	ESP Elaboração Fluxograma
13	14/05/2021	Grupo A1	Aluno x aluno	CHAT – Vídeo sem conversa	ESP Elaboração Seminário
14	21/05/2021	Grupo A1	Aluno x aluno	CHAT – Vídeo sem conversa	ESP Elaboração Seminário
16	11/06/2021	Grupo A1	Aluno x aluno	CHAT – Vídeo sem conversa	ESP Elaboração <i>Job Interview</i>
19	25/06/2021	Grupo A1	Aluno x aluno	sequência mediacional mediação autoiniciada mediação iniciada por outro	ESP Elaboração <i>Job Interview</i>
20	02/07/2021	Grupo A1	Aluno x aluno	CHAT	Correção colaborativa

Fonte: Elaborado pela autora

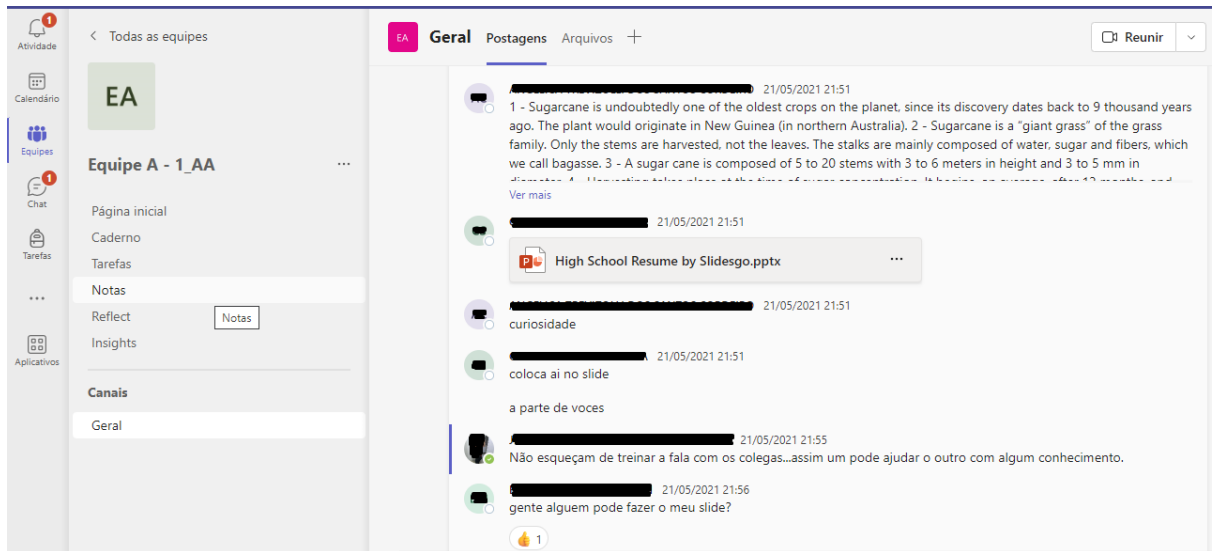
Com base nos dados acima, observa-se que os discentes do grupo A1 demonstraram interesse durante as aulas nos grupos colaborativos, tendo momentos de conversa para tomada de decisões sobre os trabalhos – como mostrado nos excertos. Em algumas aulas nos grupos colaborativos, os alunos já haviam se organizado em relação ao trabalho a ser feito e apenas trocavam informações pelo chat do grupo ou até mesmo pelo *Whatsapp*, tendo isso ocorrido nas aulas 13 (14/05/2021), 14 (21/05/2021), 16 (11/06/2021) e 20 (02/07/2021). As figuras 7 a 10 mostram o chat do grupo A1, nos respectivos dias:

Figura 7 – Chat da sala do grupo A1 - Aula 13 (14/05/2021)



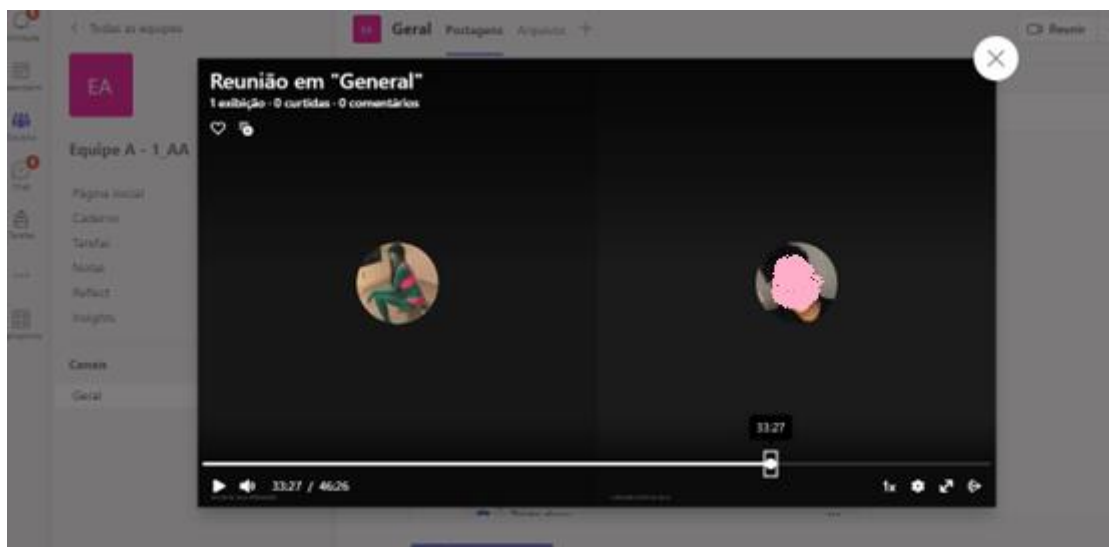
Fonte: Elaborado pela autora

Figura 8 – Chat da sala do grupo A1 - Aula 14 (21/05/2021)



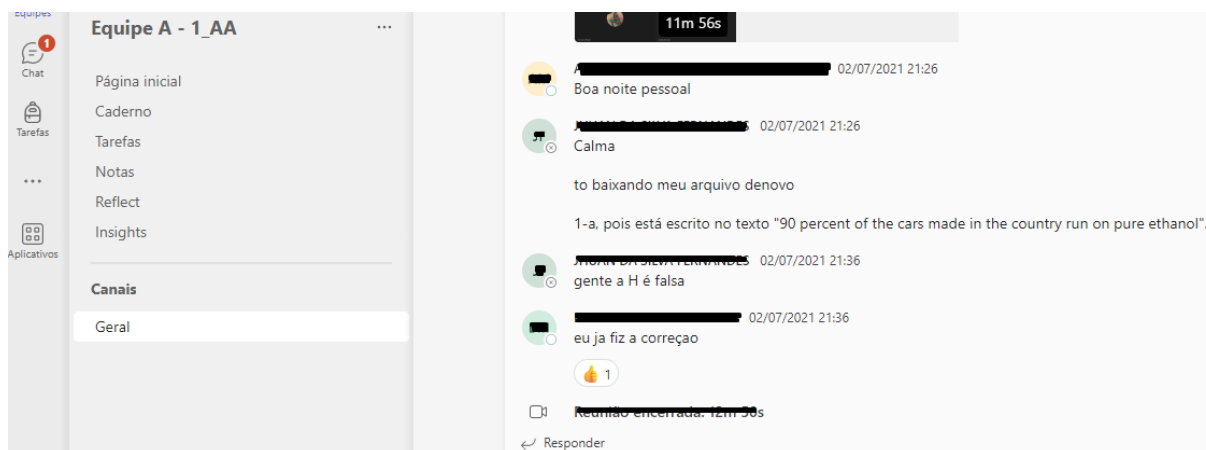
Fonte: Elaborado pela autora

Figura 9 – Videochamada da sala do grupo A1 – Aula 16 (11/06/2021)



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 10 – Chat da sala do grupo A1 - Aula 20 (02/07/2021).



Fonte: Elaborado pela autora

Por meio das figuras 7 e 8, observa-se que os alunos compartilhavam materiais, usavam o Whatsapp, se organizavam em relação o que cada um deveria fazer no trabalho. Isso demonstra que pelo fato dos discentes estarem em suas casas, a forma como pesquisavam ou realizavam a sua parte do trabalho ficava difícil de ser acompanhada pelo professor. Durante esses momentos de interação no grupos

individuais, o professor constantemente entrava nas salas para verificar como estava o andamento das atividades e oferecer auxílio aos grupos. Essa intervenção do professor pode ser observada na figura 8, quando ele escreve no chat da sala para os alunos treinarem a pronúncia da apresentação do trabalho, instigando que eles compartilhem conhecimento entre si.

4.2.2 Grupo de interação B1

A equipe B1 é composta por 7 integrantes, sendo 3 meninas e 4 meninos. A equipe também apresentou alguns momentos de interação e compartilhamento de conhecimentos. Um exemplo é durante a mesma aula do dia 30/04/2021, com o desenvolvimento do fluxograma já mencionado. Após a orientação do professor sobre o trabalho na sala geral, os alunos foram para o grupo individual e iniciaram as pesquisas sobre os vocábulos da área técnica – caminhos desde a colheita da cana até gerar o álcool ou açúcar – e um dos discentes encontra dificuldade em um dos vocábulos técnicos. O excerto 14 mostra essa comunicação:

1. **LM** /.../ pessoal' estou com dúvida (+) nesses vocábulos
2. **AM** quais”
3. **LM** *heating (+) ou leaming (+)*
4. o que é mesmo em português
5. **GB** Caleagem
6. **AM** caleagem”
7. **SM** adição da cal hidradata
8. **AM** o tradutor traz os dois”
9. **LM** sim (+) qual será mais adequado”
10. **GB** vou pesquisar

Excerto 14. Trecho da aula 11 (30/04/2021). Equipe B1

Observa-se nesse trecho outro momento de mediação exploratória, visto que os alunos negociam os significados considerando o *background* adquirido durante o curso. Percebe-se que o início da negociação se dá na linha 4, quando o LM questiona os vocábulos “*heating* e *leaming*”, sendo essa uma mediação proativa, devido ao fato de ter sido iniciada pela colega na referida linha, instigando os demais a falar suas opiniões.

Nas aulas dos dias 07/05 a 21/05 os alunos tiveram maior interação nos momentos de desenvolvimentos dos trabalhos sobre a elaboração e apresentação do fluxograma, assim como o desenvolvimento do seminário sobre as etapas em uma usina sucroalcooleira. Nesses momentos, os alunos fizeram as divisões da parte de cada integrante, quais seriam as ferramentas de pesquisa e forma de apresentação, mas não houve momentos específicos de mediações visando esclarecimentos de dúvidas, seja do uso da língua inglesa, como de termos do contexto específico de ensino da área técnica. As interações apresentaram momentos de apoio e incentivo para participação, visando minimizar as inseguranças acerca da aprendizagem do idioma. Um exemplo dessas interações como forma de incentivo pode ser confirmado por meio do excerto 15, em que os alunos estão se organizando para a elaboração e apresentação do seminário:

1. **LM** /.../ GB (+) você está usando a ferramenta de tradução (+) que o
2. professor indicou”
3. **GB** estou (+) você recebeu a minha mensagem no chat”
4. **SM** a LM está ficando desesperada”
5. **T** ((risos))
6. **AM** /.../ calma gente’ vai dar tudo certo’
7. **SM** vou dar uma dica (+) podemos montar em tópicos (+) os termos em
8. inglês (+) e depois ir explicando’
9. **AM** isso (+) *sugarcruising* (+) seria como se fosse o preparado da cana
10. (+) mesmo’

11. **TG** Moagem'
12. **GS** ae::: vai ficar ótimo (+) falamos o termo em inglês (+) e fazemos (+)
13. depois (+) a explicação'
14. **LM** ok (+) realmente (+) assim fica mais fácil para apresentarmos
15. **WR** vamos ficar tranquilos (+) os conceitos da área nós já sabemos (+)
16. estamos no módulo III::: (+) ago:::ra (+) é só identificar os termos em
17. inglês (+) e praticar'
18. **TG** Agora até eu quero começar apresentando (+) quero treinar
19. **T** ((risos))

Excerto 15. Trecho da aula 14 (21/05/2021). Equipe B1

Percebe-se nesse excerto que não há uma negociação de significados ou mediações no que concerne o uso da língua. Porém, observa-se que há intersubjetividade entre os interlocutores. Nas linhas 6 a 15, os discentes atingem um compartilhamento melhor que os anteriores, já que assumem pontos de vista idênticos, havendo uma reciprocidade de ideias (van COMPERNOLLE, 2015). Evidencia-se também o controle da frustração de LM, na linha 14, por meio desse agenciamento do aluno SM, nas linhas 7 e 8.

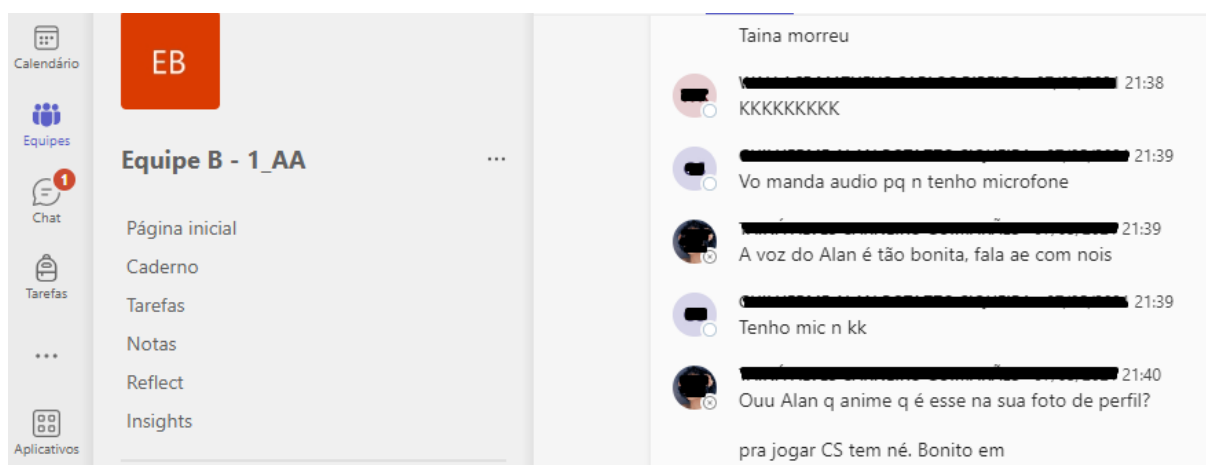
Destaca-se, nesse momento, a fala da aluna TG, na linha 18, expondo seu interesse em participar de forma entusiasmada. No questionamento inicial, a aluna afirmou não conseguir aprender nada ou prestar atenção durante as aulas, sendo esse o motivo de sentir muita dificuldade no meu aprendizado. Fica evidente que o agenciamento dos colegas, dando apoio e incentivando a participação de todos, fez com que a aluna TG sentisse-se confiante em interagir, mesmo tendo insegurança no componente. Esse apoio é fundamental, pois é perceptível a mudança de comportamento, fazendo-se possível a realização de atividades que, provavelmente, sozinha, ela não seria capaz de realizar.

Essa postura de apoio também pode ser confirmada ao relacionar que no questionário final, quando perguntado sobre qual o meio utilizado que eles acreditavam aprender melhor, todos os alunos da equipe B1 assinalaram a opção: Por

No excerto 16, observa-se que os alunos estão falando sobre o trabalho e mencionam o aluno GB. Pela fala dos discentes, pode-se supor que o aluno GB tenha dificuldades com a língua inglesa e pode ser também que esse tenha dificuldades com estudo, uma vez que eles até mencionam a questão do aluno aproveitar que irá estudar para o trabalho de inglês e estudo para o TCC (Trabalho de Conclusão de Curso). Mas é interessante perceber que os demais alunos demonstram apoio uns aos outros, evidenciando uma das funções elencadas por Wood et al. (1976, p.98), manutenção do direcionamento, motivando o aluno GB para alcançar um objetivo. Isso também se comprova na figura 11, quando a aluna LM diz para ele falar rapidinho e o orienta a só trazer uma definição de seu vocábulo.

Uma observação sobre as interações pode ser discutida mediante o chat da turma durante a aula do dia 02/07/2021, conforme apresenta a figura 12:

Figura 12 – Chat da sala do grupo B1 - aula 20 (02/07/2021)



Fonte: Elaborado pela autora

Durante a aula 20, foi solicitado pelo professor que os alunos entrassem na sala dos grupos individuais para fazerem a correção dos exercícios que foram trabalhados no sábado letivo. Foi pedido que os alunos verificassem o gabarito e compartilhassem suas respostas e possíveis questionamento, primeiro no grupo de interação e, posteriormente na sala geral com o professor. Por meio da imagem do chat da turma, percebe-se que os alunos ainda usam o Whatsapp como ferramenta de conversa entre ele, mesmo havendo o chat da sala e é observado pela aluna TG que o aluno

GS afirma que vai mandar áudio pelo Whatspp pois está sem microfone. No momento de sua fala a aluna tece a observação “ Pra jogar CS tem, né. Bonito!”. O quadro 9 expoe uma visão geral das interações do grupo B1:

Quadro 9 - Visão geral das interações do grupo B1

Aula	Data	Conteúdo	Interação	Tipologia	Conteúdo
11	30/04/2021	Grupo B1	Aluno x aluno	mediação exploratória mediação proativa	ESP Elaboração Fluxograma
12	07/05/2021	Grupo B1	Aluno x aluno	manutenção do direcionamento	ESP Elaboração Fluxograma
13	14/05/2021	Grupo B1	Aluno x aluno	manutenção do direcionamento	ESP Elaboração Seminário
14	21/05/2021	Grupo B1	Aluno x aluno	Intersubjetividade	ESP Elaboração Seminário
16	11/06/2021	Grupo B1	Aluno x aluno	CHAT manutenção do direcionamento	ESP Elaboração <i>Job Interview</i>
19	25/06/2021	Grupo B1	Aluno x aluno	manutenção do direcionamento	ESP Elaboração <i>Job Interview</i>
20	02/07/2021	Grupo B1	Aluno x aluno	CHAT manutenção do direcionamento	Correção colaborativa

Fonte: Elaborado pela autora

Po meio do quadro 9 e a observação da discente na figura 12, pode-se inferir que muitas vezes os alunos não queriam abrir suas câmeras ou falar ao microfone por não terem vontade de participar da aula, situação essa que fora intensificada devido ao isolamento imposto pela pandemia. Em um contexto presencial de sala de aula, por mais que os alunos apresentam desmotivação para participar, a presença constante do professor em sala acaba impondo tal interação, algo que torna-se muito difícil no ambiente virtual, uma vez que o professor tem que ficar circulando virtualmente em todas as sala.

4.2.3 Grupo de interação C1

A equipe C1 é formada por três alunos: duas meninas e um menino. Esse grupo, por ser composto por menos integrantes, as interações ocorreram de forma mais passiva, não havendo negociações significativas. O aluno JR que gerenciou as ações e as alunas GA e GM assumiram uma posição mais inativa. Tal afirmação pode ser confirmada pelo excerto 17:

1. **JR** /.../ nós ficamos com dois temas”
2. **GE** acho que sim (+) armazenamento e produção do ethanol’
3. **JR** armazenamento e produção do ethanol (+) tá (+) agora tem que
4. pesquisar (+)
5. **PE** ((a sala fica em silêncio por quase 20 minutos))
6. **JR** GE (+) está aí”
7. **GE** sim
8. **JR** eu achei (+) esses dois sites para pesquisarmos (+) mas esse é mais
9. simples (+) da distribuição (+) é (+) tipo (+) só leva
10. **GE** sim (+) pesquisei também
11. **JR** Agora (+) eu (+) vou procurar um modelo pra slide
12. **GA** Vou dar uma olhada também

Excerto 17. Trecho da aula 13 (14/05/2021). Equipe C1

Nesse trecho, confirma-se o que fora tido anteriormente. O aluno JR que guia a interação entre os interlocutores, sendo perceptível uma mediação cumulativa (MERCER, 2004), pois ambos os participantes interagem, mas não há questionamento ou criticidades no diálogo, apenas concordância de afirmações.

Diferente dos grupos anteriores, os integrantes não demonstram interesse em dar suporte para o discente mais necessitado, no caso a aluna GA. Nas demais equipes, era evidente o apoio por parte de todos os discentes – quanto em

questionamento sobre a língua inglesa, como apoio em relação à questão emocional/ insegurança – já na equipe C1, não há oferta explícita de apoio, nem mesmo quando solicitado. O excerto 18 exemplifica essa afirmação, apresentando um momento de interesse de esclarecimento de dúvida da aluna GA, contudo os alunos GE e JR ignoram essa solicitação de apoio, mesmo sendo eles os pares mais competentes:

1. **GA** /.../ a gente vai precisar ler em inglês”
2. **JR** acho que sim (+)
3. **GA** ah::: (+) mas pra vocês é fácil (+) vocês já sabem inglês
4. **GE/ JR** ((risos))
5. **GA** vocês acreditam que eu já esqueci a pronúncia das palavras que eu
6. pesquisei”
7. **JR** vai no site que o professor indicou (+) e ouve de novo
8. **GA** eu fui (+) mas eu esqueço
9. **JR** mas a sua parte é fácil (+)
10. **GE** o seu é fá:::cil
11. **GA** mas eu não sei falar
12. **GE** eu também não (+) só vai
13. **JR** você só tem três siglas (+) então é fácil /.../

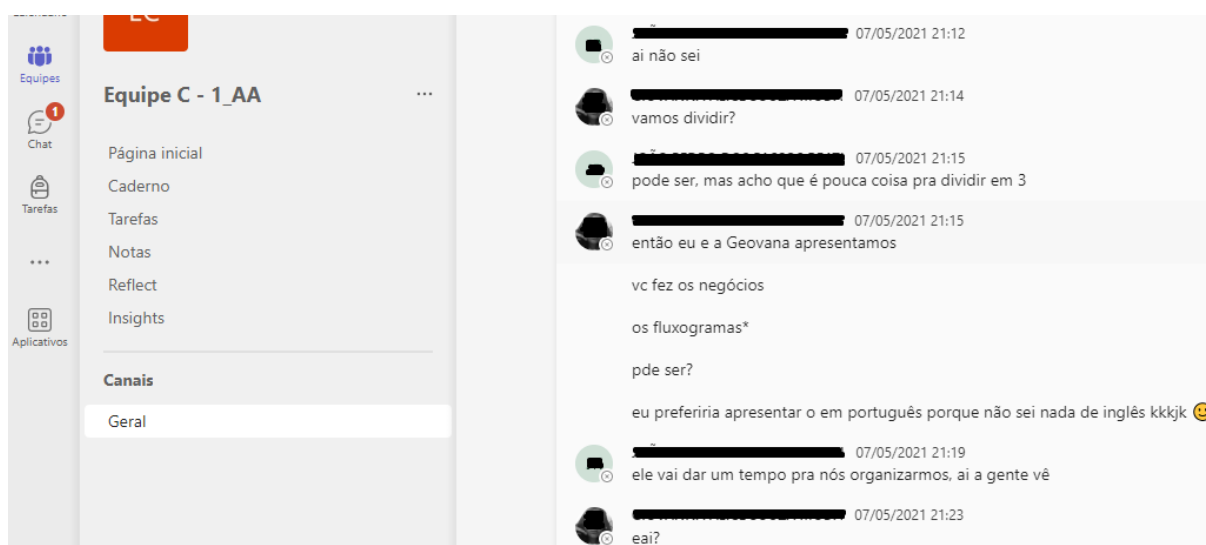
Excerto 18. Trecho da aula 14 (21/05/2021). Equipe C1

Por mais que o JR indica a ferramenta a ser utilizada (linha 7), é perceptível o desinteresse dos alunos JR e GE em oferecer auxílio explícito à aluna GA, mesma ela evidenciando a necessidade (linhas 9 a 12). Talvez essa postura dos alunos esteja relacionada com suas expectativas sobre as aulas do componente de Inglês Instrumental. No questionário inicial, a aluna GA afirmou ter boas expectativas do componente e que se sente mais confortável em aprender por meio da explicação do professor, durante atividades práticas (resolução de atividades em grupos e/ou pares) ou sendo ensinada por um colega da turma.

Declaração totalmente diferente dos alunos GM e JR, visto que GM afirmou ter medo não conseguir aprender nada durante as aulas e que o meio que melhor aprender é mediante explicação do professor; enquanto o aluno JR declarou ter preferência também por explicação do professor e por meio de atividades práticas (resolução de atividades sozinho). Tais afirmativas justificam as ações dos discentes durante as aulas em que foram propostas atividades focando a interação e aprendizagem colaborativa, não havendo esses momentos entre eles.

Essa falta de colaboração entre os discentes também fica evidenciada pelo chat, durante a aula do dia 07/05 - enquanto os alunos se organizavam para a o desenvolvimento do fluxograma - conforme mostra a figura 13 e por meio do quadro 10, que resume os tipo de interações do grupo:

Figura 13 – Chat da sala do grupo C1 - aula 12 (07/05/2021)



Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 10 – Visão geral das interações do grupo C1

Aula	Data	Conteúdo	Interação	Tipologia	Conteúdo
11	30/04/2021	Grupo C1	Aluno x aluno	CHAT – Vídeo sem conversa	ESP Elaboração Fluxograma
12	07/05/2021	Grupo C1	Aluno x aluno	CHAT – Vídeo sem conversa	ESP Elaboração Fluxograma
13	14/05/2021	Grupo C1	Aluno x aluno	mediação cumulativa	ESP Elaboração Seminário
14	21/05/2021	Grupo C1	Aluno x aluno	CHAT – sem colaboração	ESP Elaboração Seminário
16	11/06/2021	Grupo C1	Aluno x aluno	CHAT – Vídeo sem conversa	ESP Elaboração <i>Job Interview</i>
19	25/06/2021	Grupo C1	Aluno x aluno	CHAT	ESP Elaboração <i>Job Interview</i>
20	02/07/2021	Grupo C1	Aluno x aluno	CHAT – Vídeo sem conversa	Correção colaborativa

Fonte: Elaborado pela autora

O quadro 10 deixa explícito que a maioria das interações foram realizadas no Chat; e na figura 13, chat da turma C1, durante a organização da tarefa a ser realizada, percebe-se que a aluna GA solicita apoio novamente em relação a suas dúvidas com a língua inglesa. A aluna declara que prefere apresentar em português, já que ela não sabe “nada” de inglês. Os demais colegas não oferecem apoio a suas dificuldades e apenas afirmam que terão tempo para se organizarem e depois verão como será feito. Conforme já mencionado, anteriormente, esse posicionamento dos alunos se fortalece no contexto do ensino remoto, demonstrando mais individualidade e maior distanciamento entre eles, mesmo já estando fisicamente separados. A ação do professor para intervir nessa situação fica mais restrita no contexto de ERE, uma vez que ele não consegue estar em todos os grupos simultaneamente e houve apenas um momento de interação

4.2.4 Grupo de interação A2

Assim como o grupo C1, a equipe A2 também é composta por três alunos: duas meninas e um menino. Assim como os demais grupos, a maioria das interações dos docentes foi via chat e apenas para organização do trabalho e o que seria de responsabilidade de cada uma. Contudo, houve um momento de colaboração, mas não com especificidades da língua, apenas sobre a organização do trabalho, como exposto no excerto 19:

1. **VR** /.../ vamos lá (+) a gente vai falando (+) e já vai fazendo anotação
2. **VC** então (+) eu não sei muita coisa' porque eu voltei a ver as aulas agora'
3. eu tava sem celular (+) eu tenho que ficar pesquisando toda hora
4. **VR** mas eu também (+) inglês eu não sei nada (+) eu vou usando o *Google*
5. **RP** eu também
6. **VC** então (+) eu pensei em dividir (+) ai cada um vai pesquisando um pouco
7. **VR** ok::: eu pensei em começar pelo mosto
8. **VC** tá (+) mas a fermentação começa pelo mosto" isso que a gente tem que
9. pensar (+)
10. **RP** então (+) porque o professor falou que não precisa fazer da usina toda'
11. **VR** podemos pegar uma parte só (+) ele falou que podia escolher'
12. **VC** mas pra gente falar da fermentação (+) a gente tem que falar do
13. começo da fermentação'
14. **VR** Eu pensei em começar do mosto pra frente (+) mas se quiser assim (+)
15. pode ser também
16. **VC** É que eu estou me baseando no fluxograma que o RP mandou
17. **VR** É (+) então vamos fazer assim

Excerto 19. Trecho da aula 11 (30/04/2021). Equipe A2

No excerto 17, observa-se que os discentes interagem discutindo sobre os conceitos específicos da área. A dúvida não é referente à língua inglesa, mas as

etapas da produção de açúcar e álcool. Pode-se afirmar que essa é uma discussão exploratória, dado que os indivíduos envolvem-se criticamente, de forma construtiva, sobre os saberes uns dos outros (MERCER, 2004). Nas linhas 7 a 13, percebe-se que os discentes participam ativamente ofertando suas opiniões e buscando chegarem a um consenso sobre o assunto. Observa-se também que a aluna VC, nas linhas 7 e 8, instiga os demais colegas, indagando-os se realmente a fermentação começa pelo mosto. Afirma-se que essa é uma mediação proativa, pois a aluna não responde diretamente, mas leva os outros a refletirem sobre.

Tendo como base as informações gerais do quadro 7, foi elaborado o quadro 11 para sintetizar os tipos de interações que ocorreram no grupo A2:

Quadro 11 - Visão geral das interações do grupo A2

Aula	Data	Conteúdo	Interação	Tipologia	Conteúdo
11	30/04/2021	Grupo A2	Aluno x aluno	discussão exploratória mediação proativa	ESP Elaboração Fluxograma
12	07/05/2021	Grupo A2	Aluno x aluno	CHAT	ESP Elaboração Fluxograma
13	14/05/2021	Grupo A2	Aluno x aluno	CHAT – Vídeo sem conversa	ESP Elaboração Seminário
14	21/05/2021	Grupo A2	Aluno x aluno	CHAT – Vídeo sem conversa	ESP Elaboração Seminário
16	11/06/2021	Grupo A2	Aluno x aluno	CHAT – Vídeo sem conversa	ESP Elaboração <i>Job Interview</i>
19	25/06/2021	Grupo A2	Aluno x aluno	CHAT – Vídeo sem conversa	ESP Elaboração <i>Job Interview</i>
20	02/07/2021	Grupo A2	Aluno x aluno	CHAT	Correção colaborativa

Fonte: Fonte: Elaborado pela autora

Por meio do quadro 11 e os excertos apresentados, observa-se que o grupo apresentou o mesmo perfil de discussão em outros momentos de interação, mas não houve grandes trocas de informação no que se refere ao ensino da língua inglesa. As dúvidas dos discentes eram esclarecidas na aula geral com o professor, ou em alguns momentos, os alunos saíam da sala de interação e entravam em contato com o docente para fazer os questionamentos. Essa ação dos alunos, assim como o grupo anterior,

também está correlacionada ao pensamento que o três têm sobre qual o melhor meio para a sua aprendizagem, sendo que ambos assinalaram no questionário inicial que optam pela explicação do professor.

Mesmo não havendo discussões específicas sobre a língua inglesa, pode-se afirmar que houve uma troca de conhecimentos e ampliação dos saberes dos alunos, uma vez que a interação comunicativa medeia o desenvolvimento dos indivíduos.

4.2.5 Grupo de interação B2

O grupo B2 foi o com menos integrantes, duas meninas e foi o único grupo em que os momentos de interação não ocorreram. Durante as aulas em que foram propostas as atividades em equipe, as alunas estavam online, mas apenas se organizavam no chat em como realizar o trabalho/ pesquisa e cada uma fazia a sua parte, conforme apresentado pelo quadro 12:

Quadro 12 – Visão geral das interações do grupo B2

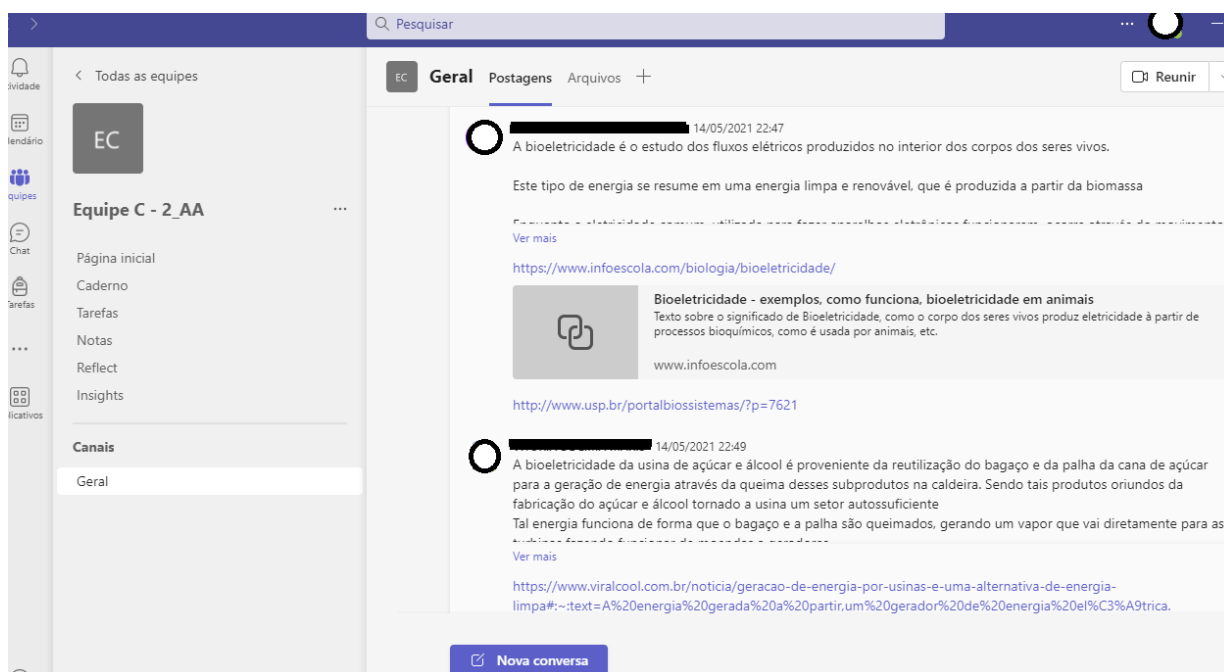
Aula	Data	Conteúdo	Interação	Tipologia	Conteúdo
11	30/04/2021	Grupo A2	Aluno x aluno	CHAT – Vídeo sem conversa	ESP Elaboração Fluxograma
12	07/05/2021	Grupo A2	Aluno x aluno	CHAT	ESP Elaboração Fluxograma
13	14/05/2021	Grupo A2	Aluno x aluno	CHAT – Vídeo sem conversa	ESP Elaboração Seminário
14	21/05/2021	Grupo A2	Aluno x aluno	CHAT	ESP Elaboração Seminário
16	11/06/2021	Grupo A2	Aluno x aluno	CHAT – Vídeo sem conversa	ESP Elaboração <i>Job Interview</i>
19	25/06/2021	Grupo A2	Aluno x aluno	CHAT	ESP Elaboração <i>Job Interview</i>
20	02/07/2021	Grupo A2	Aluno x aluno	CHAT	Correção colaborativa

Fonte: Fonte: Elaborado pela autora

Conforme exposto no quadro 12, as alunas utilizam apenas o *chat* como meio para se comunicarem quando necessário. Por meio das gravações das aulas,

identifica-se que não há momentos de troca de informações, esclarecimento de dúvidas, prática de pronúncia ou até mesmo revisão do trabalho já pronto. Em diversos momentos, o professor foi até a sala das docentes e questionou-as sobre os trabalhos e interação, elas relataram que estavam fazendo e que cada uma sabia a parte que fora delegado a elas. Tal comportamento evidencia uma desmotivação das discentes em agirem em ações colaborativas durante as aulas. A figura 14 expõe a sala do grupo na plataforma *Microsoft Teams* e o chat do grupo, com apenas o compartilhamento de material:

Figura 14 – Sala da equipe B2



Fonte: Fonte: Elaborado pela autora

Na figura 14 é exposto o dia 14/05/22 em que foi solicitado aos alunos a elaboração de um seminário. As discentes apenas compartilharam *links* para pesquisa e cada uma fez a sua parte do trabalho, como se fosse algo individual, não ocorrendo interações orais entre elas. Tal atitude contradiz as suas declarações sobre os meios que aprendem melhor, visto que VM afirmou no questionário inicial que aprende melhor por meio da prática (resolução de atividades em grupos e/ou pares) e YV fez a mesma afirmação, acrescentando também aprender ensinando um colega da turma.

Isso se deve ao fato de, por mais que os alunos afirmem considerar as ações práticas e colaborativas mais efetivas para a aprendizagem, na realidade da sala de aula eles ainda agem tendo o professor centro do ensino.

4.3 Como ocorre a interação entre alunos durante o ensino remoto sob a perspectiva sociocultural?

Após analisar e triangular os dados coletados, pode-se afirmar que a interação entre os alunos ocorre ainda de maneira sutil. É visível a intenção do professor em propiciar aos discentes momentos de discussão mediante a criação dos grupos de interação, já que o período em que as aulas ocorreram tratava-se do Ensino Remoto Emergencial. Mas talvez, por virem de um ensino, em geral, tradicional no qual o professor é o centro da aprendizagem, alguns discentes ainda apresentam resistência durante os momentos de interação em grupo.

Contudo, não se pode negar que houve momentos colaborativos em que os alunos tentaram seus saberes. Essa afirmação pode ser comprovada por meio das declarações dos alunos no questionário final – quando indagados se acreditam que as interações com os colegas beneficiaram sua aprendizagem, conforme apresentado no quadro 13:

Quadro 13 - Benefícios da interação, na visão dos alunos

Aluno	RESPOSTAS
LM	Sim, aprendi novos termos em inglês.
JF	Claro, isso é indubitável. Por exemplo, muitos do meu grupo acessavam as aulas pelo celular e, muitas das vezes, não utilizavam só o TEAMS para fazer trabalhos, mas sim outros aplicativos. E grande parte desses aplicativos são mal adaptados para o celular, o que acabou atribuindo uma maior comunicação entre os alunos e é nisso que acho que me beneficiei, pois ao aumentar a comunicação consegui conversar com os colegas, tirar dúvidas e mostrar algo interessante.
GA	Sim, pelo fato de interagir com outros alunos o aprendizado fica melhor de compreender, podendo tirar dúvidas com os mesmos.
AM	Acredito que sim.

GM	sim, muito, um ajudando o outro
AR	Sim, porque eles me ajudaram com algumas dificuldades minhas
GB	Acredito que sim
VR	Não, geralmente tem colegas que não participam
VC	Sim um ajudando o outro
GS	Sim pois foi se criado uma amizade fazendo assim com que a ajuda viesse bem mais fácil
JR	Sim, pois o compartilhamento dos conhecimentos sempre ajuda no desenvolvimento e na oportunidade de aprender algo novo.
YV	Sim, muitos conversavam no chat sobre a matéria
WR	Sim, porque me ensinou a interagir melhor.
TG	Sim e não. Às vezes eu fazia trabalho sozinha ou fazia grupo com pessoas chatas
AC	Acredito que sim.
RP	sim, troca de conhecimento
CS	Beneficiou e muito, deixou o clima mais solto e me senti mais confortável de apresentar para o restante da sala com esse método de grupos.

Fonte: Elaborado pela autora

Ao analisar o quadro, afirma-se que a grande maioria dos alunos identificaram como positivas as interações nos grupos criados pelo professor para a realização das atividades colaborativas. Em um contexto de aula presencial, as interações poderiam fluir de forma mais natural, pelo fato de todos estarem presentes fisicamente, podendo ter interações com olhares, apontamento e falas diretas. Diferente do contexto em que professor e alunos foram submetidos – ERE – em que nem todos os alunos tinham ambientes propícios para a aprendizagem.

As principais características de mediação assumidas pelos alunos foram:

- Durante as aulas gerais com o professor: sequência mediacional;
- Grupo A1: mediação cumulativa, mediação regulativa, mediação em progresso e mediação exploratória;
- Grupo B1: mediação exploratória;

- Grupo C1: mediação cumulativa;
- Grupo A2: mediação exploratória;
- Grupo B2: não houve momentos de interação.

Pode-se afirmar que mesmo com todos os empecilhos que o ensino remoto trouxe, as aulas ocorreram adequadamente e foi oportunizado aos alunos momentos de interação, contudo esses momentos não ocorreram da forma idealizada pelo docente. O fato de os alunos estarem em grupos colaborativos e falando, seja de forma oral – microfone e câmera, seja de forma escrita – chat da sala, não quer dizer tenham efetivamente colaborado uns com os outros na ampliação de seus conhecimentos. Fica claro com as análises que a presença de interação não garante que haja a ZDP e ampliação para o nível potencial de sua aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS

Essa seção tem como objetivo apresentar as considerações finais desta investigação na área de Estudos Linguísticos – Ensino e Aprendizagem de Línguas. Assim, será apresentada uma síntese dos resultados alcançados, elencando as limitações da tese e sugestão de encaminhamentos para futuras pesquisas.

5.1 Discussão dos resultados

Na introdução dessa tese de doutorado, foi apresentado o objetivo da investigação, sendo essa a de analisar a colaboração vista por meio das interações entre alunos em aulas da disciplina denominada Inglês Instrumental de uma turma do curso Técnico em Açúcar e Alcool, a fim de refletir sobre o auxílio colaborativo de discentes durante as atividades no período do ensino remoto emergencial, ou seja, a ampliação dos conhecimentos em parceria com os demais colegas de sala. Foram expostas as questionamentos da tese:

1. Como ocorre a interação entre os alunos durante o ensino remoto sob a perspectiva sociocultural?
 - 1.1. Quais as características de mediação assumidas pelos alunos?

- 1.2. Em quais contextos o aluno se torna mediador?
- 1.3. Há efetividade nas interações? Se sim, de qual natureza?

Como referencial teórico, foram apresentados o histórico do Ensino de Inglês para Fins Específicos no mundo e no Brasil, assim como os conceitos que norteiam o ensino-aprendizagem de *ESP*. Em seguida, foi exposta a Teoria Sociocultural, com foco nos conceitos de mediação, zona de desenvolvimento proximal e interação. Apresentou-se também a Análise de Micro-discurso, como abordagem utilizada para as análises das “ilhas” de interação entre os discentes. Por fim, foi discutido os tipos de ensino, enfocando no Ensino Remoto Emergencial, devido ao fato desse ser o contexto da sala de aula investigada. No percurso investigativo, foi descrita a metodologia e a natureza da pesquisa, expôs-se o contexto da pesquisa- detalhando o componente de Inglês Instrumental e os participantes (professor e alunos), assim como os instrumentos e procedimentos de coleta e análise dos dados. Encerrou-se com apresentação da análise e discussão dos dados coletado, enaltecendo os momentos de interação dos discentes. Na presente seção serão retomados os conceitos apresentados e os principais itens analisados visando responder as perguntas de pesquisa.

Para responder a pergunta 1.1, levou-se em consideração a entrevista e a autobiografia do professor, uma vez que essas permitem identificar as experiências docentes, as quais justificam as escolhas pedagógicas, atendendo as exigências pré-estabelecidas pelo Plano de Curso. Analisou-se também as gravações em vídeo das aulas remotas, buscando captar os detalhamentos do processo de ensino-aprendizagem durante as interações. As anotações no diário da pesquisadora puderam registrar os momentos relevantes e observações externas das aulas. Por meio de todos esses instrumentos, pode-se afirmar que as mediações assumidas pelos alunos se caracterizam, principalmente, por mediações cumulativas, mediações exploratórias e iniciada por outro, conforme apresentado no quadro 7 que mostra a visão geral das interações nas salas.

Segundo Mercer (2004), ocorre a mediação, ou também chamada de discussão cumulativa, quando os falantes constroem positivamente – mas sem criticidade – seus conhecimentos. Essas mediações ficaram explícitas nos momentos em que os alunos apenas discutiam suas dificuldades, ou se organizavam para a realização do trabalho.

Um exemplo são as interações durante as aulas gerais do professor, em que não ocorre questionamentos, apenas exposições teóricas e confirmações. Outro exemplo é o apresentado no excerto 16, no qual os discentes apenas discutem o trabalho a ser realizado, mas sem grandes elaborações.

Outrossim, Mercer (2004) afirma que a mediação exploratória ocorre quando os interlocutores oferecem sugestões ou tecem declarações de forma construtiva, havendo criticidade. Essas interações ocorreram, primordialmente, nos maiores grupos de interação: grupo A1 e B1. Pode-se pressupor que o fato de os grupos estarem com mais integrantes, facilitou a interação entre eles, dado que com mais pessoas, os questionamentos e sugestões aumentam.

Em relação à resposta do questionamento 1.2, referente às situações e contextos dos quais o aluno é mediador, atentou-se mais uma vez para as gravações em vídeo das aulas remotas e a transcrição das “ilhas” de interação, visando capturar momento a momento, de forma criteriosa, cada fala de seus participantes de pesquisa. Analisou-se ainda o questionário inicial aplicado aos alunos, que identificou o perfil da turma e as expectativas de cada um. Ficou evidente por meio da análise dos dados que os alunos interagem mais e melhor quando estão em grupo. No contexto da sala de aula em que o professor ainda é visto como o centro do ensino, principalmente no cenário remoto, os alunos apresentam-se de forma mais retraída e passam a assumir um papel passivo no ensino. Há interações entre professor x alunos, contudo dificilmente ocorrem momentos de negociações entre os aprendizes. Ficou evidenciado também que as mudanças do papel de par mais competente ocorrem, não devido ao fato do conhecimento específico da língua inglesa, mas ao *background* dos alunos na área do curso Técnico em Açúcar e Álcool que colabora para essa interação ativa de todos.

Ao serem colocados em um contexto explícito e propício para ações colaborativas, os alunos sentem-se mais à vontade para realizar declarações sobre seus conhecimentos e esclarecimento de dúvidas. Essa afirmação pode ser comprovada pelo excerto 13, do grupo A1; e excerto 14, grupo B1. Em ambos os momentos, é explícito a naturalidade com que os alunos questionam uns aos outros, expondo suas dúvidas ou oferecendo esclarecimento aos colegas. No entanto, em um cenário de ensino-aprendizagem/sala de aula, salienta-se que não basta apenas a criação de um grupo de interação e deixar os alunos falarem aleatoriamente. Faz-se

preciso que haja o norteamento do professor, orientando as ações a serem realizadas, oferecendo suporte didático (físico ou on-line – como dicionários) e acompanhando os momentos de discussões. Antes dos alunos se reunirem no grupo colaborativo criado na plataforma *Microsoft Teams*, o professor os reunia na sala geral da turma e os orientava sobre as atividades que deveriam cumprir naquele dia de aula. Por mais que o professor tenha oferecido materiais e suporte antes de todas as aulas, fica evidente que ao irem para as salas dos grupos individuais, a falta da presença do professor para nortear o processo foi crucial nas interações no período remoto. Um dos papéis do docente é, muitas vezes, propiciar a criação da Zona de Desenvolvimento Proximal, para então atuarem colaborativamente e em ação na atividade conseguirem atingir o Nível Potencial, algo que não foi possível no contexto de aula em questão.

Vale ressaltar que as ações do professor, mesmo esse não sendo o foco da pesquisa, são cruciais para o caminhar da sala de aula. Com base nos dados, sabe-se que o professor não tem formação específica para lecionar no contexto de ESP, o que acaba colaborando com a maneira como o docente leciona o componente. Um exemplo é a organização das aulas se comparadas as do primeiro e segundo bimestre. Pode-se identificar como outro item importante, a organização do Plano de curso. Assim como foi dito na seção 2, o Plano de curso é pré-estabelecido pela instituição que rege a escola, não havendo a oportunidade do docente de realizar a análise de necessidade (aprendizagem e situação-alvo) para projetar o curso.

A questão 1.3 visa identificar se há efetividade nas interações entre os discentes. Para tanto, considerou-se os instrumentos de coleta de dados: gravações em vídeo das aulas remotas, transcrição das “ilhas” de interação e o questionário final dos alunos. Pode-se pressupor que a efetividade maior da interação dos alunos se deu no campo emocional, pois muitos dos grupos abriam as câmeras durante as interações. Em alguns momentos, apenas conversavam e tomam decisões pelo chat, mas mantinham a chamada em aberto e as câmeras também.

Desse modo, após as análises e discussões, respondendo a principal pergunta de investigação de como ocorre a interação entre os alunos durante o ensino remoto sob a perspectiva sociocultural, afirma-se que essa interação fluiu melhor devido ao fato da decisão do professor de criar os grupos colaborativos, ao perceber a dificuldades de interação dos alunos, não só com o docente, mas entre eles. Mediante os excertos apresentados, evidencia-se que os alunos agem, muitas vezes baseados

nas crenças à respeito do ensino de línguas: de que não sabem falar, que sentem vergonha ou dificuldade. Essas crenças/pré-conceitos dificultam o agir do professor, já que para que os momentos mediacionais ocorram de forma adequada, é preciso ainda que os alunos estejam abertos para desafios que poderão surgir durante as ações colaborativas, fazendo com que as mediações fluam naturalmente, com trocas de conhecimento e apoio.

De acordo com Uliana (2018), em sua dissertação de Mestrado que visou analisar as interações entre professor x aluno no mesmo contexto da presente pesquisa, as dificuldades de interação são muito presentes em sala de aula, mesmo com a presença física do professor. Essa dificuldade ocorre também nas aulas do período pandêmico, em virtude do professor não poder estar em todos os grupos de forma simultânea, inviabilizando o acompanhamento e incentivo constante de participação.

A pesquisa é de grande valia para o contexto da área de Linguística Aplicada, pois tais identificações poderão corroborar na preparação de aulas de *ESP*, buscando atividades que ofereçam maior compartilhamento de aprendizagem, tanto no ambiente virtual como no ambiente presencial, ou até mesmo híbrido. Ressalta-se que já há cursos técnicos na referida instituição pública dos quais o componente de Inglês Instrumental é oferecido de forma remota, mas deve-se observar que não houve mudança no plano de curso mesmo havendo a mudança de cenário da aula. Em outras palavras, o professor deverá contemplar as Competências, Habilidades e Bases Tecnológicas planejadas para um contexto presencial em um contexto remoto. A pesquisa poderá auxiliar na reflexão de futuros docentes da área de *ESP*, influenciando suas escolhas pedagógicas, visando interações efetivas entre os alunos.

5.2 Limitações e encaminhamentos para futuras investigações

Pelo fato de a pesquisa ter como foco as situações de interação em que há a participação entre os alunos no contexto pandêmico, não foi possível a observação de gestos, expressões faciais ou outros itens que pudessem indicar as emoções dos discentes de forma mais ampla (prováveis momentos de dúvida, compreensão ou até desinteresse), devido à razão dos alunos não abrirem suas câmeras. Como já mencionado, essa resistência em aparecer pode ser resultado de muitos fatores (ex.:

não interesse pelas aulas ou questões pessoais como exposição de seu ambiente familiar), sendo esse fator uma limitação da pesquisa.

Desse modo, para futuras investigações à luz da Teoria Sociocultural, pode-se sugerir a temática de motivação dos alunos no ensino on-line, visto que pós-pandemia algumas instituições aderiram esse tipo de ensino para algumas disciplinas. Há a possibilidade também de investigação, com base na motivação dos discentes, de quais as ações do professor para propiciar a ZDP.

6 REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. V. **Conflitos e incertezas do professo de LE na renovação da sua prática**. Tese de Doutorado. UNICAMP, 1996.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina?** A questão da instrumentalização linguística. In Contexturas: ensino crítico de língua inglesa, v. 1, p. 77-85, 1992.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP, Pontes Editores, 1993.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. et al. (Org.) **O professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas, Pontes, 1999.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Conhecer e desenvolver a competência Profissional dos professores de LE. In: Contexturas: **Ensino Crítico de Língua Inglesa**. São Paulo: APLIESP, n.9. p.9-19. 2006.

ANTÓN, M. The discourse of a learner-centered classroom: sociocultural perspectives on teacher-learner interaction in the second-language classroom. **The Modern Language Journal**, v. 83, n. 3, p. 303-318, 1999.

APPEL, G., & LANTOLF, J. P. **Speaking as mediation**: A study of L1 and L2 text recall tasks. *Modern Language Journal*, 78(4), 437–452. 1994

ARAÚJO, L. F. S.; DOLINA, J. V.; PETEAN, E.; MUSQUIM, C. A.; BELLATO, R.; LUCIETTO, G. C. **Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde**. Revista Brasileira Pesquisa Saúde, Vitória, Espírito Santo, p. 53-61, jul./set. 2013.

ARAÚJO, M. **Inglês para fins específicos: o desenho de um curso a partir da análise de necessidades**. Intercâmbio, vol. 30, p. 51-79, 2015.

ARÉVALO, P.H. **O ensino-aprendizagem de Inglês Instrumental em cursos de graduação da área de saúde de Instituições de Ensino Superior em Manaus**.

Dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. 2015.

BASSO, E. A.; LIMA, F. S. **A colaboração entre pares em uma turma de adolescentes aprendendo inglês na escola pública.** Horizontes de Linguística Aplicada, 9 (1), 04-25. 2010.

BATHIA, V. K. **Analyzing Genre: Language Use in Professional Settings.** London: Longman, 1993.

BECKER, F. Vygotsky versus Piaget - ou sociointeracionismo e educação. *In:* R. L. L. BARBOSA (org.), **Formação de Educadores.** Desafios e Perspectivas. São Paulo, Editora UNESP, n.7:69-81. 2003.

BERKENKOTTER, C., & HUCKIN, T. N. **Genre knowledge in disciplinary communication: Cognition/culture/power.** Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 1995

BRACAJ, M. Teaching English for Specific Purposes and Teacher Training. **European Scientific Journal.** edition vol.10, nº 2. 2014.

BLOOR, M. The English language and ESP teaching in the 21st century. *In:* **ESP In Latin America.** F. MEYER, A. BOLIVAR, J. FEBRES, M.B. SERRA (eds.) Universidad de Los Andes. CODEPRE, 1997.

BOLZAN, D. B.; SPINASSÉ, K. P. **A percepção de jovens aprendizes de segunda língua em relação à prática de revisão por pares em produção escrita.** Ilha do Desterro, Florianópolis, v. 69, n. 1, p. 95-110, jan./abr. 2016

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Nível Técnico. Resolução CEB n.º 4, de 8 de Dezembro de 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=62311-rceb00-4-99-pdf&category_slug=marco-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: set, 2016.

BRITO, M. de A. A. **Relação família-escola nos anos iniciais do ensino fundamental: sentidos atribuídos pelas professoras.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, Vitória da Conquista Biblioteca Depositária: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.2019

BURNS, A. **Collaborative Research for English Language Teachers.** Cambridge: CUP, 1999.

CALTABIANO, M. A.; VIAN JR, O. **O Inglês como língua global e seu papel na educação continuada de professores.** Revista Intercâmbio, v. XXXVII: 118-138. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X. 2018

CAVALCANTE, T. N. **As estratégias discursivas na interação entre professor e aluno: suporte mediado e comunicação.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás. 2007

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. 17:133-144, 1991.

CELANI, M.A.A. Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In: M. A. A. CELANI (Org.). **Ensino de Segunda língua: redescobrimo as origens**. São Paulo: EDUC, 1997.

CELANI, M.A.A. (Org). **The Brazilian ESP Project: an Evaluation**. São Paulo: EDU, 1998.

CELANI, M.A.A. Introduction. In: CELANI, M.A.A., DEYES, A.F., HOLMES, J., SCOTT, M.R. **ESP in Brazil.25 years of evolution and reflection**. Campinas: Mercado de Letras, p.13-26. 2005.

CELANI, M.A.A. **Professores e formadores em mudança: um relato de um processo de reflexão e transformação da prática**. Mercado de Letras, 2003.

CELANI, M.A.A. Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros. *IN*: CELANI, M.A.A.; FREIRE, M.M.; RAMOS, R.C.G. (ORGS). **A Abordagem Instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC. Coleção As Faces da Linguística Aplicada. v.10. p. 17-31. 2009.

CHAIKLIN, S. The dialectical tradition and contemporary cultural-historical research, exemplified through Marx and Vygotsky. In: DANIELS, H. (Ed.). **Vygotsky and sociology**. Abingdon: Routledge, p. 24-43. 2012.

COLE, M. Culture and cognitive development: From cross-cultural research to creating systems of cultural mediation. *Culture & Psychology*, 1, 25-54. 1995

COLE, M. *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press. 1998

COSTA, A. C. G. **Pedagogia da presença: da solidão ao encontro**. 2. ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

CRISTOVÃO, V. L. P.; BEATO-CANATO, A. P.M. **A formação de professores línguas para fins específicos com base em gêneros textuais**. *Revista D.E.L.T.A*, v.1, n 32, p 45-74. 2016.

CRUSE, R. M.; PECK, E. R. A Importância do Inglês para a Internet. **# Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 1, n. 1, 2012

DEWEY, J. **How we Think**. Lexington, MA: D.C. Heath, 1933.

DUDLEY-EVANS, T.; ST. JOHN, M. J. **Developments in English for Specific Purposes - A multi-disciplinary approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ERICKSON, F. **What Makes School Ethnography "Ethnographic"?** *Anthropology and Education Quarterly*, v.15, n.1, p.51-66, 1984.

FERREIRA, F. M. C. C. **Da Desconstrução do Método à Transformação Pedagógica no Ensino de Língua Estrangeira.** Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 1998.

FERREIRA, M. M. **A promoção do letramento acadêmico em inglês por meio de ensino desenvolvimental:** contribuições da teoria socio-histórico-cultural. Tese (Livre Docência) – Universidade de São Paulo, SP, 2015.

FERREIRA, M. M. **Os desafios do ensino desenvolvimental para a formação de professores e para a mudança de crenças.** *Educação em Foco (Juiz de Fora)*, v. 17, p. 23-37, 2012.

FERREIRA, M. M. ; Rezende de Souza ; MARTINELLI, L. M. F. . **Ensino-Aprendizagem de Línguas e a Teoria Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade.** 1. ed. São Paulo: Humanitas, 2015.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Vygotsky – a interação no ensino-aprendizagem de línguas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

FIORITO, L. **How is English for Specific Purposes (ESP) different from English as a Second Language (ESL), also known as General English?** Disponível em: <http://www.usingenglish.com/articles/teaching-english-for-specific-purposes-esp.html>. 2005

FONSECA, P. **Inglês Instrumental: desmistificando alguns recursos de leitura.** Hórus – Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas, Ourinhos/SP, nº3, 2005

FREIRE, P. **Medo e ousadia.** Tradução de Adriana Lopes. 8º Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação.** São Paulo: Editora da UNESP, 1ª reimpressão. 2000.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários para a prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIBK, C. K. S. **O papel da negociação de significado na aquisição de língua estrangeira.** Dissertação de Mestrado. PPG-Letras, UFRGS. 2002.

GOLDFELD, M. A criança surda: **Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.** 2. ed. São Paulo: Plexus, 1997.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, p. 63–78, 2000.

GRAVES, M.F.; GRAVES, B.B.; BRAATEN, S. **Scaffolded reading experiences for inclusive classrooms**. Educational Leadership, 53 (5), p.14-16, 1996.

GUERRA, W. T. **Ensino de Inglês para Fins Específicos e Multiletramentos na Oferta Técnica da Escola Pública**. 139 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, IFRN/UERN/UFERSA, Mossoró, 2017.

HERAZO, J. D.; DONATO, R. Mediating meaning in interaction: Researching the connection between professional development and teacher practice. *In:* (Eds.) YOON, B.; KIM, H. K. **Teachers' roles in second language learning: Classroom applications of sociocultural theory** USA: Information Age Publishing. (p. 19-40). 2012.

HICKMANN, G. M. **Interação professor/aluno na aprendizagem de Língua Inglesa: motivação para aprender**. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2015.

HOLMES, J. **What do we mean by ESP?** – Projeto ensino de Inglês Instrumental em universidades brasileiras. Working Paper 2. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1981.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purpose: A Learning-Centered Approach**. London: Cambridge University Press, 1987.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purpose: A Learning-Centered Approach**. 22. ed. London: Cambridge University Press, 1996.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach**. (25th printing). Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

JOHNSON, R. E. **Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective**. New York: Routledge, 2009.

JOHNSON, R. E., GOLOMBEK, P.R. **Research on Second Language Teacher Education; A Sociocultural Perspective on Professional Development**. New York; Routledge, 2011.

KFOURI KANEOYA, M. L. **O professor reflexivo: uma proposta de encaminhamento à conscientização pedagógica contínua de professores atuantes em um centro de estudos de línguas do interior paulista**. São José do Rio Preto. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista. 2001.

LAMRI, C. E. **An Introduction to English for Specific Purposes**. S/L: University of Tlemcen, 2016.

LANTOLF, J.P.; THORNE, S.L. **Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LANTOLF, J.P.; POEHNER, M.E. **Sociocultural Theory and the Pedagogical Imperative in L2 Education**. New York: Routledge, 2014.

LANTOLF, J. P. Introducing Sociocultural Theory. In: LANTOLF, J. (Ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford, Oxford University Press, p.1 – 26, 2000.

LA TAILLE, Y. D., OLIVEIRA, M. K. D., & DANTAS, H. D. L. Piaget, Vygotsky, Wallon: **Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LEE, C. D; SMAGORINSKY, P. (Eds.). **Vygotskian perspective on literacy research: Constructing meaning through collaborative inquiry**. Cambridge, England: Cambridge University Press. 2000.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LESIAK-BIELAWSKA, E. D. **English for Specific Purposes in Historical Perspective**. English for Specific Purposes World, 46, p.1-23, 2015.

LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.) **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais**. 1ª ed. Campinas: Pontes, v. 1. 204p . 2012.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, p. 137-155, 2008.

LUCCI, M. A. **A Proposta de Vygotsky: A Psicologia SócioHistórica**. Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado. v. 10, n. 2, p. 1-11, 2006.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARCUSHI, L. A. **Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSHI, L. A. **Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica**. In: Trab. de Ling. Apl., Campinas, (30): 39-79, jul/dez. 1997.

MARCUSHI, L. A. **A Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MARTIN, S. L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTIN, J.R. Language, register and genre. In: Cristie, F. **Language studies: children's writing: reader**. Deakin University Press. 1984.

MARCUSHI, L. A. Close Reading: Functional Linguistics as a Tool for Critical Discourse Analysis. In: UNSWORTH, L. (Org.). **Researching Language in Schools and Communities: Funcional Linguistics Perspectives**. London: Cassell, p. 275-302. 2000.

MAY, T. **Pesquisa social**. Questões, métodos e processos. Porto Alegre, Artemed. 2001.

MERCER, N. **Sociocultural discourse analysis**. Journal of applied linguistics. v. 1, n. 2, p. 137-168, 2004.

MEIRA, L. **Análise Microgenética e Videografia**; ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. Temas em Psicologia, n. 3, 1994.

MOLL, L. (Comp.) **Vygotsky y la Educación**. Buenos Aires: Aique. 1990.

MOLL, L. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MORDENTE, O. A., FERRONI, R. **Quando a interação entre pares favorece uma comunicação autêntica na aula de língua**. Linguística [online]. vol.28, n.1, pp.5-19. ISSN 2079-312X. 2012.

MOREIRA, M. A. Monografia n° 10 da 5th-ie Enfoques Teóricos. Porto Alegre. Instituto de Física da UFRGS. Originalmente divulgada, em 1980, na série "**Melhoria do Ensino**", do Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior (PADES)/ UFRGS, N° 15. Publicada, em 1985, no livro "Ensino e aprendizagem: enfoques teóricos", São Paulo, Editora Moraes, p.61-73_ Revisada em 1995

NEVES, M. F.; DAMIANI, R. A. **Vygotsky e as teorias da aprendizagem**. UNIrevista, São Leopoldo, v. 1, n. 2, p. 1-10, 2006. Disponível em: <http://www.miniweb.com.br/Educadores/Artigos/PDF/vygotsky.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2010.

NEWMAN, F., HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky: Revolutionary scientist**. Taylor & Frances/Routledge. 1993

NUNES-MACEDO, M., MORTIMER, E., GREEN, J. **A constituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático**: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo. Revista Brasileira de Educação, (25), 18-29. 2004.

OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento**, um Processo Sócio-Histórico. 112 p., Ed. Scipione. 2010.

PAIVA, V.L.M.O. O outro na aprendizagem de línguas. In: HERMONT, A. B.; ESPIRITO SANTO, R.S.do; CAVALCANTE, S. M. S. **Linguagem e cognição**: diferentes perspectivas, de cada lugar um olhar. Belo Horizonte: Editora PUCMINAS, 2000. P. 203- 217. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/outro.pdf>. Acesso em: nov/2016

PALANGANE, I. C. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. São Paulo: Summus, 4ªed. 2001.

PALTRIDGE, B.; STARFIELD, S. **The handbook of English for specific purposes**. West Sussex-U.K: John Wiley & Sons, Inc., 2013. (e-book)

PATEL, N. **ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSE: A STUDY**. Towards Excellence, v. 9, n. 1, 2017.

PINHO, I. da C.; LIMA, M. dos S. **A fala privada e a aprendizagem de línguas**. Organon, v. 29, n. 46, 2009.

PROCÓPIO, R. B.; SOUZA, P. N. **Os recursos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira**. Revista Acta Scientiarum, Maringá, v. 31, n. 2, 2009. Disponível em: . Acesso em: 31 jan. 2017.

RAMOS, R. C. G. **Gêneros textuais**: proposta de aplicação em cursos de língua estrangeira para fins específicos. the ESPecialist, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 107- 129, 2004.

RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: A desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes Editores, p. 109 -123, 2005.

RAMOS, R. C. G. **ESP in Brazil**: history, new trends and challenges. In: KRZANOWSKI, M. English for academic and specific purposes in developing, emerging and least developed countries. IATEFL, ESP SIG, 2008.

RAMOS, R. C. G. A história da Abordagem Instrumental na PUCSP. In: CELANI, M.A.A., RAMOS, R.C.G; FREIRE, M.M. (Orgs.). **A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2009a.

RAMOS, R. C. G. ESP in Brazil: history, new trends and challenges. In: KRZANOWSKI, M. (ed.). **English for academic and specific purposes in developing, emerging and least developed countries**. Canterbury Kent: IATEFL, 2009b. Disponível em: <http://www.iatefl.org>. Acesso em: mar. 2017.

RATNER, C. Loucura. In C. Ratner. **A psicologia sóciohistórica de Vygotsky**. Aplicações contemporâneas (pp. 206- 262). Porto Alegre: Artes Médias. 1995.

REES, D. K.; MELLO, H. A. B. **A investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua/língua estrangeira**. Cadernos do IL (UFRGS), v. 42, p. 30-50, 2011.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25. ed. Petrópolis: Editora Vozes, v. 1. 2014.

ROBINSON, P. **ESP Today**: A Practitioner's Guide. New York: Prentice Hall. 1991.

ROMERO, P. **Breve estudo sobre Lev Vygotsky e o sociointeracionismo.** Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/8/breve-estudo-sobre-lev-vygotsky-e-o-sociointeracionismo>. 2015.

SALOMÃO, A.C.B. **A perspectiva sociocultural e a formação de professores de línguas.** Revista do GEL, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 42-76, 2013.

SANTOS, J. C. F. **Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

SARMENTO, M. E. R. **Análise de necessidades de inglês para fins específicos em um curso de graduação em turismo.** 2012. 124 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SHWEDER, R. A. **The confessions of a methodological individualist.** Culture & Psychology, 1, 115-122. 1995.

SILVA, M. de F. de O. **A interação professor-aluno nas salas de aula de inglês dos núcleos de línguas e culturas do estado de Pernambuco da GRE Recife-sul.** Dissertação de Mestrado. 2011.

SILVA, P. S. **A relação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem.** Revista Espaço da Sophia. Nº 07 . Outubro/2007. Mensal. Ano I. ISSN-1981-318X. 2007.

SOUZA, M. L. **A interação entre mediador e mediado em situações de dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Paraíba, 2012.

SOUZA, S. A. . **Análise de necessidades e o ensino de línguas para fins específicos.** Revista Desempenho , v. 22, p. 1-16, 2014.

SOUSA, C. H. A. de; OLIVEIRA, F. T. C. de; MARTINS, E. S. **Ensino de língua inglesa e cultura digital em tempos de pandemia: o desafio de superar o curto espaço de tempo entre o dito e o vivido.** Revista Docência e Cibercultura, [S.l.], v. 4, n. 3, p. 141-160,. ISSN 2594-9004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/53901>. dez. 2020.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner.** Nova Iorque: Basic Books, 1983

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: A. Nóvoa (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 77-91, 1997.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SCHÜTZ, R. **O aprendizado de línguas ao longo de um século**. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-apren.html>. Acesso em: nov. 2016.

SPRADLEY, J. P. **Participant Observation**. Orlando, Florida: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1980.

STREVENS, P. **ESP after twenty years: a re-appraisal**. In: **ESP: state of the art**. M. L. TICKOO (ed.) Anthology Series 21. SEAMEO Regional Language Center. 1988.

SWALES, J.M. **Episodes in ESP**. Oxford: Pergamon Press. 1985

SWALES, J.M. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J.M. Envoi. In: BELCHER, D.D.; JOHNS, A.M.; PALTRIDGE, B. (eds.). **New Directions in English for Specific Purposes Research** (pp. 271-74). Ann Arbor: University of Michigan Press, 2014.

TAVARES-SILVA, T. A educação baseada no paradigma da produção em massa, de servidores do Estado de São Paulo, via cursos on-line: **a comunidade virtual de aprendizagem como recurso para valorizar e resgatar a capacidade de pensar, interagir e construir do aprendiz**. 2006. 295 f. Tese (Doutorado em Educação - Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

TAVARES, R. Aprendizagem Significativa Revista Conceitos, 55, 10. 2004

ULIANA, J.L.A.E. **Inglês Instrumental em Cursos Técnicos: O processo de Ensino-Aprendizagem sob a Perspectiva Sociocultural**. Revista CBTeCLE 1. 2017.

ULIANA, J. L. A. E. **A (co)construção de conhecimentos em aulas de inglês instrumental sob a perspectiva sociocultural**. Tese de Doutorado. Unesp. Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2018

ULIANA, J. L. de A. E. Inglês Instrumental: a (co)construção de conhecimentos sob a perspectiva sociocultural. In: DELLAGNELO, Adriana de Carvalho Kuerten; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Orgs.). **Estudo sobre Ensino-Aprendizagem e formação de professores de línguas de uma perspectiva sociocultural**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2020. p. 319-346.

VAN COMPERNOLLE, R. A. **Concept-based instruction: Research design and data analysis methods**. Two-day webinar for Dalian University of Foreign Languages (China). 2020.

VAN COMPERNOLLE, R. A. **Interaction and second language development: A Vygotskian perspective**. vol. 44. John Benjamins Publishing Company, 2015.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky, uma síntese**. Trad. Cecília C. Bartalotti, São Paulo: Edições Loyola. 1996.

VIAN JR., O. **Inglês instrumental, inglês para negócios, inglês instrumental para negócios**. D.E.L.T.A. volume 15, número especial. 1999

VILAÇA, M. L. C. **English for Specific Purposes: Fundamentos do Ensino de Inglês para Fins Específicos**. In: Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades. S/L, n. XXXIV, p. 1 –10, 2010.

VYGOTSKY, L.S. **Thought and language**. Cambridge, MA: MIT Press. (Translation of the Russian original, published 1934.). 1963

VYGOTSKY, L.S. **Mind in society**. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1978

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L.S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes. 1996

VYGOTSKY, L.S. **Development of thinking and formation of concepts in the adolescent**. In R.W. Rieber (Ed.) Collected works of L.S. Vygotsky. Vol. 5: Child psychology (pp. 29–81). New York: Plenum. (Original work published 1930–1931.). 1998

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 7ª edição, 2007.

WERTSCH, J.V. **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge, Mass. Harvard University Press, 1985.

WERTSCH, J. Mediation. In: H. Daniels, M. Cole, & J. V. Wertsch (Orgs), **The Cambridge companion to Vygotsky** (pp. 178 – 192). Cambridge: Cambridge University Press. 2007.

WOOD, D.;BRUNNER, J.S.; ROSS, G. **The Role of Tutoring in Problem Solving**. Journal of Child Psychology and Psychiatry, v. 17, p.89 – 100, 1976.

YOON, B.; KYEUNG-KIM, H. Introduction: Sociocultural theory as a theoretical framework for understanding teachers' roles in second language learning. In B. Yoon, & H. Kyeung-Kim (Eds.), **Teachers' roles in second language learning: Classroom applications of sociocultural theory**. Charlotte, NC, US: Information Age Publishing, Inc. 2012.

ZACCHI, V.J.; STELLA, R. P. (ORGs.). **Novos Letramentos. Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa**. Maceio: Edital, 2014.

APÊNDICE A. Plano de Trabalho Docente (PTD) ou POAH

Plano de Orientação para aprendizagem a Distância – POAD

Instituição:

Curso: Açúcar e Álcool

Série/Módulo: III

Componente Curricular: Inglês Instrumental

Docente:

Turma: III

Turno: Noturno

Número de Aula semanal: 2,5

Plano Didático

Período (Semestral):

Competência(s)	Habilidade(s)	Base(s) Tecnológica/Base Científica
<p>1. Apropriar-se da língua inglesa como instrumento de acesso à informação e à comunicação profissional.</p> <p>2. Analisar e produzir textos da área profissional de atuação, em língua inglesa, de acordo com normas e convenções específicas.</p>	<p>1.1 Comunicar-se oralmente na língua inglesa no ambiente profissional, incluindo atendimento ao público.</p> <p>1.2 Selecionar estilos e formas de comunicar-se ou expressar-se, adequados ao contexto profissional, em língua inglesa.</p>	<p>1. Listening • Compreensão auditiva de diversas situações no ambiente profissional: ✓ atendimento a clientes, colegas de trabalho e/ou superiores, pessoalmente ou ao telefone; ✓ apresentação pessoal, da empresa e/ou de projetos.</p> <p>2. Speaking • Expressão oral na simulação de contextos de uso profissional: ✓ atendimento a clientes, colegas de trabalho e/ou superiores, pessoalmente ou ao telefone.</p> <p>3. Reading • Estratégias de leitura e interpretação de textos;</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Análise dos elementos característicos dos gêneros textuais profissionais; • Correspondência profissional e materiais escritos comuns ao eixo, como manuais técnicos e documentação técnica. <p>4. Writing • Prática de produção de textos técnicos da área de atuação profissional; e-mails e gêneros textuais comuns ao eixo</p>
--	--	--

Atividades Propostas	Metodologia(s*)
<p>Apresentação do Plano de Trabalho mostrando aos alunos as competências, habilidades e bases tecnológicas que serão desenvolvidas ao decorrer do semestre letivo; Elaboração do contrato de convivência englobando todas as regras a serem seguidas para o bom funcionamento das aulas- Nesta primeira e segunda semana, as aulas acontecerão por meio da plataforma Microsoft TEAMS.</p> <p>Práticas a serem desenvolvidas em sala de aula;</p> <p>Resolução de exercícios;</p> <p>Atividades interativas utilizando música e trechos de filmes como ferramenta pedagógica;</p> <p>Uso do celular com fins pedagógicos, como pesquisas e interações com jogos voltados as competências abordadas.</p> <p>Apresentação de vídeos para contextualização do que está sendo trabalhado;</p>	<p>Aulas expositivas para explicações e explicações;</p> <p>Aulas práticas de conversação para que os discentes possam realmente exercitar e entender a teoria;</p> <p>Resolução de exercícios de interpretação de texto para fixação e revisão do conteúdo que foi trabalhado;</p> <p>Com a apresentação de vídeos, os discentes podem compreender mais facilmente o conteúdo que está sendo explanado;</p> <p>Pesquisas serão realizadas para que os discentes possam buscar novos conhecimentos além de aprofundarem os que já foram sendo adquiridos;</p> <p>Com os jogos, os discentes conseguem visualizar e desafiar-se ao aplicar os conteúdos trabalhados, fixando os mesmos.</p> <p>Todas as metodologias acima citadas serão desenvolvidas com o máximo de cuidado além de respeitar todos os protocolos de saúde e segurança para preservar a saúde física e mental de todos.</p>

<p>Pesquisas de vocábulos e textos informativos que referencie o conteúdo discutido.</p> <p>Desenvolvimento de jogos didáticos.</p> <p>Criação de grupos interativos</p>	
<p>Instrumentos de Avaliação</p>	
<p>Aula expositiva- Realização de atividade avaliatória envolvendo os conteúdos que foram abordados durante as aulas onde também serão abrangidas as competências socioemocionais: organização, foco, autogestão, tolerância a frustração, responsabilidade, persistência.</p> <p>Resolução de exercícios.</p> <p>Observação direta na realização de atividades além de observação de competências socioemocionais tais como: engajamento com os outros, respeito, confiança, determinação, organização, foco.</p> <p>Aula prática- Elaboração de diálogos sobre a aula que foi realizada;</p> <p>Serão utilizadas diferentes metodologias, propostas de atividades e instrumentos de avaliação caso o discente não consiga atingir as competências e habilidades que foram desenvolvidas durante as aulas.</p>	

OBS.: O atendimento ao aluno será por meio da Plataforma Teams, com feedback ao aluno nos horários de aula, com exceção dos sábados, domingos e feriados previstos no Calendário Escolar. As aulas poderão ser definidas de forma síncrona ou assíncrona conforme seus objetivos.

Parecer do Coordenador de Curso:

() O Poad está em consonância com o Plano de curso, mostra-se exequível, considerando o prazo de seu desenvolvimento e viável mediante a proposta didático-metodológica, avaliações e procedimentos de recuperação.

Ciência do Coordenador Pedagógico:

() Defiro o presente POAD considerando atender as premissas pedagógicas institucionais e sintonia ao Projeto Político Pedagógico Socioemocional e Inclusivo definido nesta Unidade Escolar.

APÊNDICE B. Componente de Inglês Instrumental

Competências	Habilidades	Bases Tecnológicas
<p>1. Apropriar-se da língua inglesa como instrumento de acesso à informação e à comunicação profissional.</p> <p>2. Analisar e produzir textos da área profissional de atuação, em língua inglesa, de acordo com normas e convenções específicas.</p> <p>3. Interpretar a terminologia técnico-científica da área profissional, identificando equivalências entre português e inglês (formas equivalentes do termo técnico).</p>	<p>1.1 Comunicar-se oralmente na língua inglesa no ambiente profissional, incluindo atendimento ao público.</p> <p>1.2 Selecionar estilos e formas de comunicar-se ou expressar-se, adequados ao contexto profissional, em língua inglesa.</p> <p>2.1 Empregar critérios e aplicar procedimentos próprios da interpretação e produção de texto da área profissional.</p> <p>2.2 Comparar e relacionar informações contidas em textos da área profissional nos diversos contextos de uso.</p> <p>2.3 Aplicar as estratégias de leitura e interpretação na compreensão de textos profissionais.</p> <p>2.4 Elaborar textos técnicos pertinentes à área de atuação profissional, em língua inglesa.</p> <p>3.1 Pesquisar a terminologia da habilitação profissional.</p> <p>3.2 Aplicar a terminologia da área profissional/habilitação profissional.</p> <p>3.3 Produzir pequenos glossários de equivalências (listas de termos técnicos e/ou científicos) entre português e inglês, relativos à área profissional/habilitação profissional.</p>	<p>1. <i>Listening</i> • Compreensão auditiva de diversas situações no ambiente profissional: ✓ atendimento a clientes, colegas de trabalho e/ou superiores, pessoalmente ou ao telefone; ✓ apresentação pessoal, da empresa e/ou de projetos.</p> <p>2. <i>Speaking</i> • Expressão oral na simulação de contextos de uso profissional: ✓ atendimento a clientes, colegas de trabalho e/ou superiores, pessoalmente ou ao telefone.</p> <p>3. <i>Reading</i> • Estratégias de leitura e interpretação de textos; • Análise dos elementos característicos dos gêneros textuais profissionais; • Correspondência profissional e materiais escritos comuns ao eixo, como manuais técnicos e documentação técnica.</p> <p>4. <i>Writing</i> • Prática de produção de textos técnicos da área de atuação profissional; e-mails e gêneros textuais comuns ao eixo tecnológico</p>

ANEXO A. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – maiores



"JULIO DE MESQUITA FILHO"

Câmpus de São José de Rio Preto

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012)

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa “A interação entre alunos em aulas de língua inglesa no contexto pandêmico sob a perspectiva sociocultural” sob responsabilidade da pesquisadora Jéssica Laira de Araujo Esgoti Uliana. O estudo será realizado com autobiografia do professor participante, observação e gravação em vídeo das aulas remotas do curso de Açúcar e Álcool, módulo III, assim como aplicação de questionário inicial e final para análise do perfil e das expectativas dos alunos, com o objetivo de analisar o processo de ensino-aprendizagem de inglês para fins específicos e tais processos que permeiam a sala de aula, sob a perspectiva sociocultural, visando investigar a interação entre os alunos e o compartilhamento de seus conhecimentos, ou seja, a ampliação de conhecimentos em parceria com os demais colegas de sala. A participação nesta pesquisa não trará complicações legais ou morais, assim como despesas e nenhum dos procedimentos usados oferecerão riscos à saúde e dignidade dos participantes, nem os colocarão em situação de constrangimento. Haverá um risco mínimo emocional, caracterizado por timidez ou vergonha durante as gravações das aulas, porém os participantes terão total liberdade de atuação no decurso da aula, não havendo nenhuma participação ou interferência da pesquisadora. Você poderá consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Você está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para a

sociedade, enriquecendo as pesquisas em inglês instrumental e a área de Linguística Aplicada, assim como, contribuir para que os demais professores da área possam repensar sua preparação de aula visando a interação dos alunos e uso de atividades de interação, principalmente no uso de tecnologias.

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Nome: _____ R.G. _____

Endereço: _____ Fone: _____

_____, de _____ de 20____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador(a)
responsável

OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador.

Nome Pesquisador(a): Jéssica Laira de Araujo Esgoti Uliana Fone - 17 997575877	Cargo/Função: Professora
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP São José do Rio Preto – fone 17-3221.2480 e 3221.2482	

ANEXO B. Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – menores



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JULIO DE MESQUITA FILHO"

Câmpus de São José de Rio Preto

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012)

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa “A interação entre alunos em aulas de língua inglesa no contexto pandêmico sob a perspectiva sociocultural” sob responsabilidade da pesquisadora Jéssica Laira de Araujo Esgoti Uliana. O estudo será realizado com autobiografia do professor participante, observação e gravação em vídeo das aulas remotas do curso de Açúcar e Álcool, módulo III, assim como aplicação de questionário inicial e final para análise do perfil e das expectativas dos alunos, com o objetivo de analisar o processo de ensino-aprendizagem de inglês para fins específicos e tais processos que permeiam a sala de aula, sob a perspectiva sociocultural, visando investigar a interação entre os alunos e o compartilhamento de seus conhecimentos, ou seja, a ampliação de conhecimentos em parceria com os demais colegas de sala. A participação nessa pesquisa não trará complicações legais ou morais, assim como despesas e nenhum dos procedimentos usados oferecerão riscos à saúde e dignidade dos participantes, nem os colocarão em situação de constrangimento. Haverá um risco mínimo emocional, caracterizado por timidez ou vergonha durante as gravações das aulas, porém os participantes terão total liberdade de atuação no decurso da aula, não havendo nenhuma participação ou interferência da pesquisadora.

Os seus pais (ou responsáveis) autorizaram você a participar desta pesquisa, caso você deseje. Você não precisa se identificar e está livre para participar ou não. Caso inicialmente você deseje participar, posteriormente você também está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. O responsável por você também poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. Você não terá nenhum custo e poderá consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Todas as informações por você fornecidas e os

resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para a sociedade, enriquecendo as pesquisas em inglês instrumental e a área de Linguística Aplicada, assim como, contribuir para que os demais professores da área possam repensar sua preparação de aula visando a interação dos alunos e uso de atividades de interação, principalmente no uso de tecnologias.

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Nome: _____ R.G. _____

Endereço: _____ Fone: _____

_____, _____ de _____ de 20____

Participante

Pesquisador(a) responsável

OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador

Nome Pesquisador(a): Jéssica Laira de Araujo Esgoti Uliana Fone - 17 997575877	Cargo/Função: Professora
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP São José do Rio Preto – fone 17-3221.2480 e 3221.2482	

ANEXO C. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – responsáveis



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JULIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de São José de Rio Preto

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012)

Seu (Sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa “A interação entre alunos em aulas de língua inglesa no contexto pandêmico sob a perspectiva sociocultural” sob responsabilidade da pesquisadora Jéssica Laira de Araujo Esgoti Uliana. O estudo será realizado com autobiografia do professor participante, observação e gravação em vídeo das aulas remotas do curso de Açúcar e Álcool, módulo III, assim como aplicação de questionário inicial e final para análise do perfil e das expectativas dos alunos, com o objetivo de analisar o processo de ensino-aprendizagem de inglês para fins específicos e tais processos que permeiam a sala de aula, sob a perspectiva sociocultural, visando investigar a interação entre os alunos e o compartilhamento de seus conhecimentos, ou seja, a ampliação de conhecimentos em parceria com os demais colegas de sala. A participação nessa pesquisa não trará complicações legais ou morais, assim como despesas e nenhum dos procedimentos usados oferecerão riscos à saúde e dignidade dos participantes, nem os colocarão em situação de constrangimento. Haverá um risco mínimo emocional, caracterizado por timidez ou vergonha durante as gravações das aulas, porém os participantes terão total liberdade de atuação no decurso da aula, não havendo nenhuma participação ou interferência da pesquisadora. Você poderá consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Seu (Sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações fornecidas por você e pelo(a) seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo e, estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu

consentimento em autorizar seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) a participar da pesquisa. Você e seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) não terão quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para a sociedade, enriquecendo as pesquisas em inglês instrumental e a área de Linguística Aplicada, assim como, contribuir para que os demais professores da área possam repensar sua preparação de aula visando a interação dos alunos e uso de atividades de interação, principalmente no uso de tecnologias.

Diante das explicações, se você concorda que seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) participe deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Menor participante:

Nome: _____ R.G. _____

Responsável(is)

Nome: _____ R.G. _____

Endereço: _____ Fone: _____

_____, _____ de _____ de 20____

Assinatura - Responsável legal

Assinatura - Pesquisador(a)
responsável

OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao responsável legal e a outra ao pesquisador.

Nome Pesquisador(a): Jéssica Laira de Araujo Esgoti Uliana Fone - 17 997575877	Cargo/Função: Professora
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP São José do Rio Preto – fone 17-3221.2480 e 3221.2482	

ANEXO D. Questionário inicial - alunos

Prezada/o aluna/o,

Eu gostaria da sua colaboração, respondendo este breve questionário, a respeito da(s) sua(s) experiência(s) com a disciplina de Inglês Instrumental ministrada neste 1º semestre de 2021, no formato de aulas on-line e materiais disponibilizados eletronicamente, devido às restrições impostas às aulas presenciais em sua instituição de ensino pela pandemia da COVID-19. Por favor, responda neste formulário (*Microsoft Forms*). Os dados coletados por meio deste questionário ajudarão a embasar minha pesquisa de doutorado sobre as interações aluno x alunos nas aulas de inglês para fins específicos sob a perspectiva sociocultural no contexto pandêmico. Mantereí sigilo absoluto sobre a identidade dos respondentes, bem como sobre a instituição na qual as aulas foram ministradas.

Muito obrigada.

1. Nome completo
2. E-mail
3. Sua idade
4. Qual foi o meio utilizado para assistir as aulas remotas? (Você poderá assinalar mais de uma opção)
() Computador – computador convencional ou notebook
() Celular
() Tablet
() Outros. Quais? _____
5. Você possuía conhecimento de língua inglesa antes de ingressar no curso?
() Sim
() Não
6. Em caso afirmativo da pergunta anterior, como você aprendeu a língua inglesa? (Assinale a(s) alternativa(s) abaixo que se apliquem ao seu caso.)
() Escola de Ensino Fundamental (1ª à 8ª séries)

- Escola de Ensino Médio
- Universidade(s)
- Escola(s) de idioma(s)
- Aulas particulares
- Outros. Quais? _____

7. Quais são as suas expectativas com relação ao aprendizado da língua inglesa no curso de Açúcar e Álcool?

- Ensino de gramática
- Tradução conversação
- Exercícios auditivos
- Desenvolvimento da escrita
- Desenvolvimento da leitura
- Desenvolvimento da fala
- Outros. Quais? _____

5. De qual(quais) maneira(s) você acredita que aprenda melhor?

- Explicação do professor
- Por meio da prática (resolução de atividades sozinho)
- Por meio da prática (resolução de atividades em grupos e/ou pares)
- Ensinando um colega da turma
- Sendo ensinado por um colega da turma

6. Quais são suas expectativas/medos para o desenvolvimento do componente de Inglês Instrumental por meio do ensino remoto?

Obrigada!

ANEXO E. Questionário final – alunos

Prezada/o aluna/o,

Eu gostaria da sua colaboração, respondendo este breve questionário, a respeito da(s) sua(s) experiência(s) com a disciplina de Inglês Instrumental ministrada neste 1º semestre de 2021, no formato de aulas on-line e materiais disponibilizados eletronicamente, devido às restrições impostas às aulas presenciais em sua instituição de ensino pela pandemia da COVID-19. Por favor, responda neste formulário (Microsoft Forms). Os dados coletados por meio deste questionário ajudarão a embasar minha pesquisa de doutorado sobre as interações aluno x alunos nas aulas de inglês para fins específicos sob a perspectiva sociocultural. Manterei sigilo absoluto sobre a identidade dos respondentes, bem como sobre a instituição na qual as aulas foram ministradas. Muito obrigada.

1. Nome completo
2. E-mail
3. Sua idade
4. Qual foi o meio utilizado para assistir as aulas remotas? (Você poderá assinalar mais de uma opção)
() Computador – computador convencional ou notebook
() Celular
() Tablet
() Outros. Quais? _____
5. Você conseguiu acompanhar/participar satisfatoriamente das aulas remotas, ou da maioria delas? Se não conseguiu, por quê não?
6. Qual foi sua maior dificuldade durante as aulas remotas?
7. Durante as aulas, você participou por meio de
() Voz (microfone)
() Chat
() Ambos

() Outros. Quais? _____

8. Na sua opinião, as aulas on-line foram satisfatórias? Por quê (sim/não)?

9. Quais as atividades que sentiu mais facilidade na realização, durante o período remoto? Por quê?

10. Quais as atividades que sentiu mais dificuldade na realização, durante o período remoto?

1. Como foi sua comunicação com o professor, durante esse período, para o esclarecimento de dúvidas?

2. Como foi sua comunicação com os colegas de classe durante esse período?

3. Por meio de qual instrumento você realizou as atividades em grupo? (você pode assinalar mais de uma opção)

() Whatsapp

() Teams

() Facebook

() Instagram

() Google meet

() Zoom

() Outros. Quais? _____

4. Relate sua experiência no desenvolvimento de atividades nos grupos criados pelo professor na plataforma *Teams*, para o desenvolvimento das atividades em grupo.

5. Você acredita que a interação com os colegas beneficiou a sua aprendizagem? Se sim, por quê? Se não, por quê?

6. Outros comentários sobre a(s) sua(s) experiência(s) com as aulas on-line nesta disciplina?

Obrigada!

ANEXO F. Roteiro entrevista - professor

Entrevista professor

1. Fale sobre sua experiência como professor de Inglês para Fins Específicos.
2. Como você avalia o plano de curso de Açúcar e Álcool fornecido pela instituição?
3. O que você leva em consideração do plano de curso para a preparação e implementação de suas aulas?
4. Como você acha que ocorre o compartilhamento de conhecimentos em suas aulas?
5. Você teve receios sobre o ensino da língua inglesa de forma remota, ou já tinha alguma experiência nessa modalidade de ensino?
6. Que elementos você leva em conta na da interação com os alunos durante o ensino remoto?
7. Quais os meios e/ou atividades diversificadas que você pretende utilizar para instigar a participação dos alunos nessa modalidade?

ANEXO G. Questionário final - professor

1. Quais as dificuldades encontradas nas aulas remotas na referida turma?
2. Qual a sua reflexão sobre as aulas ministradas e as interações dos alunos, tanto com você, como nas atividades de interação com os colegas?

ANEXO H. Roteiro autobiografia - professor

Autobiografia

Sugestão

- 1º contato com a língua inglesa.
- Sua formação.
- Porque ser professor de Língua Estrangeira (LE)?
- Experiências profissionais em LE – geral e ESP.
- Experiências com o uso das tecnologias
- Experiências com o ensino remoto/ EAD