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

Jéssica Laira de Araujo Esgoti Uliana

# A (Co)Construção de Conhecimentos em Aulas de Inglês Instrumental sob a Perspectiva Sociocultural

São José do Rio Preto
2018

Jéssica Laira de Araujo Esgoti Uliana

# A (Co)Construção de Conhecimentos em Aulas de Inglês Instrumental sob a Perspectiva Sociocultural

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre 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.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão

São José do Rio Preto
2018

Uliana, Jéssica Laira de Araujo Esgoti.
A (co)construção de conhecimentos em aulas de inglês instrumental sob a perspectiva sociocultural / Jéssica Laira de Araujo Esgoti Uliana. -- São José do Rio Preto, 2018
197 f. : il.

Orientador: Maria Helena Vieira Abrahão
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Linguística. 2. Inglês instrumental. 3. Língua inglesa – Estudo e ensino. I. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. II. Título.

CDU – 420-07

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IBILCE
UNESP - Campus de São José do Rio Preto

Jéssica Laira de Araujo Esgoti Uliana

# A (Co)Construção de Conhecimentos em Aulas de Inglês Instrumental sob a Perspectiva Sociocultural

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre 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

Profª. Dr. Maria Helena Vieira Abrahão
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto
Orientadora

Profª. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão
UNESP – Câmpus de Araraquara

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

São José do Rio Preto
05 de março de 2018

*A Deus.*

*Para meu marido, Leandro,*
*meu eterno amor.*

*Para meus pais, irmã e*
*familiares.*

## AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos, primeiramente, a DEUS, por estar sempre comigo, me dando forças para continuar, mesmo quando nem eu mesma acreditava que seria possível. Obrigada também por colocar pessoas tão especiais ao meu lado, sem as quais certamente não teria conseguido chegar onde cheguei!

À minha orientadora, Prof. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão, que acreditou em meu potencial de uma forma à qual eu não acreditava ser capaz de corresponder. Você me fez enxergar que existe mais que pesquisadores e resultados por trás de uma dissertação, há conhecimento, compartilhamento e vidas humanas. Obrigada pelos conselhos, pelo apoio constante e por ser um exemplo de professora e pesquisadora.

A todos os professores, especialmente ao Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo, à Prof. Dra. Suzi Marques Spatti Cavalari, à Prof. Dra. Solange Aranha, ao Prof. Dr. Edson Rosa F. de Souza, à Prof. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão e à minha professora de faculdade, amiga e sempre incentivadora, Prof. Dra. Elen Dias.

A todos os professores que tive em minha jornada que, de uma forma ou outra, contribuíram para a minha formação profissional. Muito obrigada!

Aos meus pais*, Paulo (in memorian)* e Rose, por todo carinho, amor e dedicação aos meus estudos.

Aos meus avós, Maria *(in memorian),* Orlando e Alaíde, por todo o apoio que sempre me deram.

Ao meu marido, Leandro, pela paciência e constante incentivo, fundamentais para a realização desta pesquisa. Obrigada por ter feito do meu sonho o nosso sonho!

À minha irmã, Briane, com quem sempre pude contar.

Aos meus tios, tias, primos e primas, por me elogiarem e me fazerem acreditar que eu podia ser a melhor no que faço. Isso me ajudou a dar tudo de mim, a dar o MEU melhor! Obrigada, em especial, à minha tia Rosali e Tio Adilson, que sempre cuidaram de mim como filha.

Ao meu sogro e minha sogra, Márcio e Shirley, pelo apoio incondicional e por me tratarem como filha de vocês.

Aos meus cunhados, Dra. Tatiane, futuro Dr. Lucas e Prof. Alisson. Obrigada por me aguentarem nos meus melhores e piores momentos!

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, com muito orgulho. Obrigada por abrirem as portas e confiarem no meu trabalho.

Aos meus amigos de mestrado, em especial Mileni e Luciano, por todas as risadas, angústias e sonhos compartilhados.

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

Obrigada a todos!

Um excelente educador não é
um ser humano perfeito, mas
alguém que tem a serenidade
para se esvaziar e
sensibilidade para aprender.

Augusto Cury

# RESUMO

Esta é uma investigação qualitativo-interpretativista de cunho etnográfico que visou analisar como se configura o processo de ensino-aprendizagem em aulas do componente de Inglês Instrumental no curso Técnico em Açúcar e Álcool, oferecido por uma instituição técnica pública do estado de São Paulo. O estudo foi realizado por meio de pesquisas bibliográficas, autobiografia da professora e entrevista, questionário aos alunos, observação, anotações em diário, gravação em vídeo, transcrição e análise das aulas, assim como sessão de visionamento com a professora participante e análise do plano de curso, sendo os dados interpretados à luz da perspectiva sociocultural (VYGOTSKY, 1989; JOHNSON, 2009; LANTOLF; POEHNER, 2014; van COMPERNOLLE, 2015). O objetivo principal da pesquisa foi compreender melhor o processo de ensino-aprendizagem, buscando contribuir para que a professora e demais professores possam repensar ou reafirmar seus papéis em sala de aula. O presente trabalho teve como pergunta e subperguntas de pesquisa: 1.Como se configura a (co)construção de conhecimentos em aulas de Inglês Instrumental no curso Técnico em Açúcar e Álcool sob a perspectiva sociocultural?, 1.1.Que elementos são levados em conta pela professora para essa (co)construção?, 1.2.Como se constrói a interação professor x aluno em sala de aula?, 1.3.Como se configura a negociação de significados na interação professor x aluno e aluno x aluno?, 1.3.1.Que papéis desempenha o professor?, 1.3.2.Que papéis desempenham os alunos?. Por meio da análise dos dados obtidos pode-se afirmar que as interações da professora favorecem a construção do conhecimento dos alunos, apresentando a coconstrução entre ambos, mas não é possível afirmar que essa coconstrução seja frequente.

Palavras-chaves: Curso técnico; Ensino-aprendizagem; Inglês instrumental; Perspectiva sociocultural.

## *ABSTRACT*

*This is a qualitative interpretative research of an ethnographic nature that aimed at investigating how the teaching-learning process is configured 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. The study was carried out by bibliographical research, the teacher's autobiography and interview, questionnaire to the students, observation, notes, video recordings, transcription and analysis of the classes, as well as a viewing session with the teacher and the course plan analysis, being the data interpreted in the light of the sociocultural perspective* (VYGOTSKY, 1989; JOHNSON, 2009*; LANTOLF; POEHNER, 2014; van COMPERNOLLE, 2015). The main objective of the research was to better understand the teaching-learning process, seeking to contribute so that the participating teacher and others can rethink or reaffirm their roles in the classroom. The present work had as question and sub-questions of research: 1.How is the (co)construction of knowledge configured in ESP classes of Sugar and Alcohol Technical Course from a sociocultural perspective?, 1.1.What elements are taken into account by the teacher for this (co)construction?, 1.2.How is the student-teacher interaction constructed in the classroom?, 1.3.How is the negotiation of meanings configured in the teacher-student and student-student interaction?, 1.3.1. What roles does the teacher play?, 1.3.2.What roles do students play?. Based on the analysis of the obtained data, it can be affirmed that the teacher's interactions contribute to the construction of the students' knowledge, presenting the co-construction between both, but it is not possible to state that this co-construction is frequent.*



*Keywords: Technical course; Teaching-learning; English for specific purposes; Sociocultural perspective.*

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1.** A árvore de ensino de língua inglesa ..... 43
**Figura 2.** Representação da mediação. ..... 54
**Figura 3.** Mediação ..... 57
**Figura 4.** Zona de Desenvolvimento Proximal..... 59
**Figura 5.** Triangulação dos dados..... 91
**Figura 6.** Cópia de texto no caderno – aula 1 ..... 127
**Figura 7.** Cópia de exercícios no caderno – aula 7 ..... 127
**Figura 8.** Texto na lousa para cópia – aula 9 ..... 127
**Figura 9.** Explicação – aula 5 ..... 128
**Figura 10.** Roleplaying – aula 2..... 128

## LISTA DE TABELAS

**Tabela 1.** Perfil dos alunos ..... 81
**Tabela 2.** Possuía conhecimento de língua inglesa? ..... 81
**Tabela 3.** Expectativas em relação ao inglês instrumental ..... 82
**Tabela 4.** Auto avaliação ..... 83

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1.** Pesquisas em Inglês Instrumental nos últimos 10 anos..... 22
**Quadro 2.** Conceitos norteadores ..... 63
**Quadro 3.** Componente curricular: Inglês Instrumental..... 76
**Quadro 4.** Visão geral das aulas..... 85
**Quadro 5.** Perguntas de pesquisa, instrumentos e seus objetivos..... 88
**Quadro 6.** Conjunto de códigos e formas utilizadas nas transcrições..... 90
**Quadro 7.** Negociação de significado com foco na área específica..... 130

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---|---|
| LE | Língua Estrangeira |
| LI | Língua Inglesa |
| *ESP* | *English for Specific Purposes* |
| 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 |
| PTD | Plano de Trabalho Docente |

**SUMÁRIO**

**INTRODUÇÃO**..... 17
Formulação do tema e justificativa da pesquisa ..... 18
Objetivos e perguntas de pesquisa..... 29
Organização da dissertação ..... 31

**CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA** ..... 312
1.1 Inglês Instrumental..... 33
1.1.1 Breve histórico ..... 35
1.1.2 Inglês Instrumental no Brasil..... 38
1.2 O ensino-aprendizagem de Inglês Instrumental ..... 41
1.3 A teoria sociocultural vygotskiana ..... 51
1.3.1 Mediação..... 54
1.3.2 Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) ..... 58
1.3.3 Negociação ..... 62
1.4 Microanálise do discurso..... 67
1.4.1. O capítulo em resumo..... 69

**CAPÍTULO 2 - PERCURSO INVESTIGATIVO**..... 70
2.1 Metodologia de pesquisa..... 71
2.2 Natureza da pesquisa..... 72
2.3 Contexto da pesquisa..... 74
2.3.1 O componente de Inglês Instrumental ..... 74
2.3.2 Os participantes ..... 78
2.3.2.1 A professora ..... 78
2.3.2.2 Os alunos..... 80
2.4 A coleta de dados..... 83
2.4.1 Procedimentos de Análise..... 87
2.4.2 O capítulo em resumo..... 92

**CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS** ..... 93
3.1 Dados coletados ..... 94
3.2 Elementos importantes para a professora ..... 94
3.2.1 Plano de curso x Professora ..... 95
3.2.2 Prática de ensino ..... 104
3.2.2.1. Papéis do aluno e professora ..... 106
3.2.2.2. Erro e avaliação ..... 108
3.3 A interação professor x aluno na sala de aula ..... 111
3.4 A negociação de significados ..... 129
3.5 O papel da professora e do aluno em sala de aula ..... 155
3.6 Como se configura a (co)construção de conhecimentos em aulas de inglês instrumental no curso técnico em açúcar e álcool sob a perspectiva sociocultural? ..... 160
3.6.1 O capítulo em resumo ..... 162

**CAPÍTULO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS.** 163
4.1 Síntese e discussão dos resultados ..... 164
4.2 Limitações e encaminhamentos para futuras investigações ..... 168

**REFERÊNCIAS** ..... 169

**APÊNDICES** ..... 177
APÊNDICE 1. Plano de Trabalho Docente (PTD) ..... 177
APÊNDICE 2. Componente de Inglês Instrumental atualizado (versão 2017) ..... 186
APÊNDICE 3. Comprovante de aprovação do Comitê de Ética ..... 188

**ANEXO** ..... 189
ANEXO 1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - maiores ..... 189
ANEXO 2. Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) - menores ..... 191
ANEXO 3. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) –

responsáveis..... 193
ANEXO 4. Questionário – alunos..... 195
ANEXO 5. Roteiro entrevista – professora ..... 196
ANEXO 6.  Roteiro autobiografia – professora ..... 197

# INTRODUÇÃO

## Formulação do tema e justificativa da pesquisa

É perceptível a abrangência da globalização em diversos setores, dentre eles o econômico, o tecnológico e o educacional. Pode-se perceber que, em decorrência dessa abrangência, houve o aumento do interesse pela aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), sendo a língua inglesa (LI) a mais procurada. Em um mundo globalizado, é essencial o conhecimento de LI, seja na hora de obter um emprego ou mesmo conhecer culturas diferentes. Na atualidade, é comum trabalhar fisicamente no Brasil, mas se comunicar o tempo todo com pessoas de outros países. O domínio dessa língua é essencial, pois permite que as pessoas fiquem atualizadas com mais facilidade acerca do que acontece no mundo.

Muitas vezes, escolas de idiomas oferecem aos alunos cursos regulares, nos quais se aprende o inglês convencional ou geral, que se concentra em desenvolver as habilidades necessárias para a comunicação cotidiana, eficaz em uma ampla gama de diferentes contextos e situações, sendo tais cursos de longa duração. Oferecem também o Inglês Instrumental, conhecido em inglês como *ESP* (*English for Specific Purposes*), que busca suprir a necessidade de quem precisa aprender inglês para um propósito específico, determinado por diferentes necessidades do aluno: profissional, ocupacional, social, dentre outras. 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*

É pensando nisso que, tanto cursos superiores como técnicos contemplam a disciplina denominada “Inglês Instrumental” na grade curricular de suas habilitações, com o objetivo de preparar melhor esse futuro profissional para o atual mercado de trabalho. Mesmo com os avanços no ensino-aprendizagem de Inglês Instrumental, ainda há muitos mitos que permeiam a sala de aula. Ramos (2005) afirma que as concepções equivocadas no que se refere ao termo Inglês Instrumental no Brasil são de que o ensino:

a) é leitura: ideia errônea devido ao conceito de análise de necessidade do aluno, podendo se trabalhar diversas habilidades linguísticas;
b) é focado em uma única habilidade, ou seja, é *mono-skill*: conceito que também pode ser desmistificado por meio da reflexão sobre o público alvo e as habilidades a serem desenvolvidas de acordo com as necessidades específicas;
c) é inglês técnico: o Inglês Instrumental é confundido com inglês técnico devido ao fato dos materiais antes divulgados terem foco na língua utilizada nas ciências, sendo hoje, a língua inglesa instrumental amplamente utilizada em diferentes campos;
d) tem uma metodologia que adota o não uso de dicionário, não se trabalha gramática e tem que usar o português: tais conceitos, segundo a autora, não condizem com o ensino de Inglês Instrumental devido à necessidade de consulta ao dicionário na construção de sentidos e compreensão textual, auxiliando assim na aprendizagem do aluno. Faz-se preciso também que o aprendiz conheça as estruturas básicas da língua, como a estrutura frasal do idioma e deve ser levado em consideração que tanto a língua inglesa quanto a portuguesa podem ser utilizadas na sala de aula, de acordo com as

---

*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* [...].”

necessidades específicas dos discentes.

e) somente é viável ensinar depois que o aluno domina o “inglês básico”: a autora afirma que tal concepção também pode ser desconstruída, “visto que o processo para a compreensão é gradativo” (RAMOS, 2005, p. 117);
f) a aprendizagem é manca, totalmente pragmática e não leva em consideração o aluno como um todo: por fim, tal visão também é equivocada, já que o ensino instrumental proporciona uma aprendizagem sem reduções, isto é, o professor é quem vai definir o que o aluno precisa aprender.

Com base em tais declarações, a autora propõe que troquemos o 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)

Novamente, em 2009, durante o XXII Seminário Nacional de Inglês Instrumental e o X Seminário Nacional de Línguas Instrumentais, ocorrido na UESC/ Ilhéus, a autora propõe a mudança de nomenclatura de Língua Instrumental para Línguas para Fins Específicos, com o intuito de desvincular os mitos já citados anteriormente. Dessa forma, passou-se a usar na literatura da área o termo ELFE (Ensino de Línguas para Fins

Específicos) ou LinFE (Línguas para Fins Específicos) para se evitar uma ideia distorcida de que Instrumental é trabalhar apenas com a habilidade de leitura. Porém, no presente trabalho optou-se por ainda utilizar a nomenclatura Inglês Instrumental por este se referir ao nome do componente curricular do curso em pesquisa: Técnico em Açúcar e Álcool e seu valor ser o mesmo da nova nomenclatura.

Outro fato a ser apontado sobre tal ensino é que o professor também não se encontra, muitas vezes, preparado para atuar nesse contexto. Em pesquisa realizada em universidades públicas paranaenses, Cristovão e Beato-Canato (2016, p. 58) afirmam que "[...] temos conhecimento informal de que a formação para o trabalho com línguas para fins específicos não é contemplada na grande maioria dos cursos de Letras, apesar da demanda cada vez maior". Isso reafirma a necessidade de investigação do processo de ensino-aprendizagem de Inglês Instrumental.

A motivação para o presente projeto nasceu da atuação da pesquisadora em sala de aula, ministrando o componente de Inglês Instrumental em diferentes cursos técnicos, assim como de leituras e pesquisas sobre ensino e aprendizagem de línguas e a Abordagem Instrumental. Para se buscar a lacuna de pesquisa na área, foi realizado um mapeamento das pesquisas dos últimos 10 anos que abordam o tema em questão. O mapeamento foi organizado em ano, autor, título do trabalho de pesquisa, nível/instituição e o contexto pesquisado, sendo esse diferenciado por cores - cinza: pesquisas no contexto de graduação e pós-graduação; rosa: pesquisas no contexto de cursos técnicos e branco: pesquisas em outros contextos (empresas, ensino médio, dentre outros), sintetizadas no Quadro 1:

**Quadro 1. Pesquisas em Inglês Instrumental nos últimos 10 anos**

| ANO | AUTOR | TÍTULO DO TRABALHO DE PESQUISA | NÍVEL | CONTEXTO PESQUSADO |
|---|---|---|---|---|
| **2006** | GALLO, C.A.D. | Inglês para pilotos: análise das necessidades das situações-alvo. | Mestrado/ PUC | Pilotos de empresas aéreas |
| | CHAVES, D.F. | O ensino de línguas para fins específicos como uma proposta de abordagem da língua estrangeira no ensino médio | Mestrado/ UnB | Ensino Médio |
| | BOMFIM, R. | Babel de vozes: Crenças de professores de inglês instrumental sobre tradução | Mestrado/ UnB | Graduação: Professores de Inglês Instrumental |
| | DAMIÃO, S.M. | Desenho e redesenho de um curso instrumental de inglês mediado pela construção de um site: uma experiência com tecnologia. | Doutorado/ PUC | Graduação: Curso de Engenharia |
| **2007** | SILVA, M.A. | Inglês para a área de turismo: análise de necessidades do mercado e de aprendizagem. | Mestrado/ PUC | Curso Técnico: Turismo e Hotelaria |
| | OLIVEIRA, S.M. | Inglês Instrumental em Cursos Técnicos: as quatro habilidades. | Mestrado/ Unicamp | Curso Técnico: Enfermagem, Computação e Meio Ambiente |
| | ZANATA, S.C. | O profissional de alimentos e bebidas (garçons): um estudo com base no sistema de avaliatividade. | Mestrado/ PUC | Garçons e gerentes de restaurante em São Paulo |
| **2008** | CARDOSO, Z.C. | Uma proposta pedagógica de implementação de gêneros para cursos de inglês instrumental: evidências de aprendizagem. | Doutorado/ PUC | Centros de educação de nível técnico e seus materiais didáticos |
| | LOPES, J. | Especificidades do uso do inglês (LE) na área técnica empresarial: a relação entre necessidades, planejamento e material didático. | Mestrado/ UFSCar | Cursos de inglês em empresas |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | CARVALHO, K.R.R. | Análise de necessidades de aprendizagem de alunos de língua inglesa em um curso de letras | Artigo/ Revista *The ESPecialist* | Graduação: Letras |
| **2009** | MONTEIRO, M.F.C. | Representações de professores de inglês em serviço sobre a Abordagem Instrumental | Mestrado/ PUC | Graduação: Professores de inglês da UFAM |
| | MASIN, M.A.P.C.G. | Análise das necessidades na disciplina de inglês em um Curso Superior de Tecnologia em Automação Industrial. | Mestrado/ PUC | Graduação: Tecnologia em Automação Industrial |
| | ONODERA, J. | Análise de necessidades do uso da língua inglesa na execução de tarefas em uma empresa multinacional na cidade de Guarulhos | Mestrado/ PUC | Empresa Multinacional |
| | HEEMANN, C. | Inglês instrumental (ESP): o uso de estratégias de leitura em um curso online | Artigo: Revista Signo (UNISC) | Graduação: Informática |
| **2010** | SANTOS, E.F. | Crenças sobre o ensino-aprendizagem de inglês (LE) em contexto de formação profissional: um estudo de caso | Mestrado/ UnB | Curso Técnico: Guia de Turismo |
| **2011** | FRISENE, P.D.R. | Crenças de alunos de um curso técnico sobre o papel da tradução no ensino instrumental de línguas | Artigo/ Revista Horizontes | Curso Técnico: Informática para Internet |
| | DUARTE, V. R. | Ensino e produção de material de inglês Instrumental para a área de tecnologia ambiental com base na linguística de corpus: uma interface com a linguística cognitiva | Mestrado/ UNISC | Graduação: Tecnologia Ambiental |
| **2012** | SILVA, F.O. | Análise de necessidades de Inglês Jurídico para Advogados | Mestrado /PUC | Graduação: Advogados e alunos dos Cursos de leitura e redação jurídica |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | SOUZA, A.B.C. | O professor de inglês/*course designer* na hotelaria: desafios, reflexões e a (trans)formação de uma prática docente sob a influência da complexidade | Mestrado/ PUC | Graduação: Hotelaria |
| | TAKAKI, N.H. | Contribuições de teorias recentes de letramentos críticos para inglês instrumental | Artigo/ RBLA | Graduação: Letras |
| | SEBA, R.G. | A instrução focada na forma e a interação verbal no contexto de inglês para fins acadêmicos: uma abordagem vygotskiana | Artigo: Revista *The ESPecialist* | Graduação: Curso de Inglês para Fins Acadêmicos |
| | ROSSINI, A.M.Z.P.; BELMONTE, J.; CARVALHO, K.R.R. | O ensino de gênero contratos internacionais em um curso de inglês para fins específicos na área jurídica | Artigo: Revista *The ESPecialist* | Graduação: Curso de inglês para profissionais da área jurídica |
| | DINIZ, D. F. | Crenças sobre ensino/aprendizagem no ensino instrumental de línguas | Mestrado/ UFSM | Polícia Rodoviária do Governo Uruguaio |
| | SARMENTO, M. E. R. | A análise de necessidades de inglês para fins específicos em um curso de graduação em turismo | Mestrado/ UFRN | Graduação: Turismo |
| | TUMOLO, C. H. S. | Vocabulário e leitura: procedimentos de ensino em cursos de Inglês Instrumental | Artigo/ Revista Linguagem e Ensino | Graduação: Professores do Centro de Comunicação e Expressão da UFSC (Florianópolis), |
| **2013** | ARAKI, L.E. | A disciplina de Inglês Instrumental no Ensino Superior e as representações de seus professores: um estudo de caso | Artigo: Revista *The ESPecialist* | Graduação: Professores de Inglês Instrumental no Ensino Superior |
| | KARNAL, A.R.; PEREIRA, | Compreensão leitora e o uso do tradutor eletrônico nas aulas de inglês instrumental *(ESP)* | Artigo: Revista X | Graduação: Alunos de graduação |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | V.W. | | | |
| | SOUZA, S.A. | Ressignificando o Ensino de Inglês Instrumental em contexto profissional de nível médio: uma proposta baseada em sequência didática | Mestrado/ UnB | Curso Técnico: Informática Curso Técnico Integrado: Informática, Eletrônica e Comércio |
| **2014** | LOPES, C.L. | As representações de alunos de um curso superior de turismo e hotelaria acerca da disciplina inglês instrumental | Mestrado/ PUC | Graduação: Turismo e Hotelaria |
| | GUIMARÃES, R.M.; BARÇANTE, M.; SILVA, V.C. | A natureza do ensino de línguas para fins específicos (ELFE) e as possibilidades de aquisição/aprendizagem de línguas. | Artigo: Revista Contexturas | Levantamento Bibliográfico |
| | PITOMBEIRA, C.V. | Uma oficina online de inglês instrumental sob a lente da complexidade: relato de uma professora | Artigo: Revista *The ESPecialist* | Graduação: professora, designer e mediadora de uma oficina online de Inglês Instrumental |
| | DIAZ, F.G.R.; SILVEIRA, M.I.M. | Processamento estratégico e compreensão de leitura em inglês: Contribuição para o Ensino de Línguas para Fins Específicos | Artigo: Revista *The ESPecialist* | Pós-Graduação: Área da Saúde |
| | VIAN JR, O. | Ensino de Inglês para negócios: Diferentes abordagens para diferentes necessidades | Artigo: Revista *The ESPecialist* | Graduação: Administração, Economia e Ciências Contábeis |
| **2015** | ARAUJO, M.S. | Inglês para fins específicos: o desenho de um curso a partir da análise de necessidades | Artigo: Revista *The ESPecialist* | Graduação: Biblioteconomia, Biomedicina, Filosofia, Letras e Química |
| **2016** | CARVALHO E SILVA, | Uma análise de necessidades de uso da língua inglesa por oficiais aviadores do Esquadrão de | Mestrado/Unicamp | Oficiais Aviadores do Esquadrão de |

| | | | |
|---|---|---|---|
| A. L. B. | Demonstração Aérea da Força Aérea Brasileira | | Demonstração Aérea (EDA) da Força Aérea Brasileira (FAB) |
| CRISTOVÃO, V.L.L.; BEATO-CANATO, A.P.M. | A formação de professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais | Artigo: Revista DELTA | Graduação: Letras |
| SOUZA, A. B. C. | Complexidade e línguas para fins específicos: tecendo um diálogo conceitual | Artigo: Revista The ESPecialist | Levantamento Bibliográfico |
| LACERDA, J.R. | Ensino de inglês para fins específicos: um estudo sobre os recursos tecnológicos e metodológicos do curso esp-t para profissionais da saúde | Mestrado/ UFG | Graduação: Curso de inglês online destinado a profissionais da saúde |

Fonte: Elaborada pela autora (2017)

Tal mapeamento foi realizado por meio de um levantamento de repositório institucional de dissertações e teses em Linguística Aplicada de algumas das principais universidades do país, sendo essas: UNICAMP, UNESP, USP, PUC, UnB, UFV, UFG e UFSCar. Foi realizada também uma verificação nas principais revistas da área: *The ESPecialist* (PUC-SP), DELTA (PUC-SP), CONTEXTURAS (APLIESP - Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo), Horizontes de Linguística Aplicada (UnB), Revista X (UFPR), DESEMPENHO (UNB), Hórus (Estácio) e HELB (História do Ensino de Línguas no Brasil).

Foram selecionadas 38 pesquisas específicas sobre Inglês Instrumental, podendo-se perceber que há apenas seis que se referem ao Ensino Técnico, sendo a grande maioria com foco em cursos de Ensino Superior (Graduação e Pós-Graduação). As seis pesquisas referentes ao Inglês Instrumental em Cursos Técnicos se diferenciam entre si, sendo abordado em Silva (2007), a identificação das análises de necessidades da língua inglesa (necessidades da situação de aprendizagem - necessidades dos alunos e as da situação-alvo - necessidade do mercado de trabalho) dos estudantes de um curso técnico em Turismo e Hotelaria em uma escola técnica estadual. Já na pesquisa de Oliveira (2007), o foco principal é a investigação das preferências dos aluno dos cursos técnicos em Enfermagem, Computação e Meio Ambiente e necessidades de cada grupo no que se refere às habilidades de ouvir, falar, ler e escrever em língua inglesa.

Cardoso (2008) investiga as evidências de aprendizagem da proposta pedagógica de gêneros de Ramos (2004), com base no material didático para cursos na Abordagem Instrumental preparado pelos alunos do projeto ESPtec (projeto realizado por um convênio entre a PUC-SP, COGEAE – Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão – e Vitae, seu patrocinador). Santos (2010) pesquisa sobre as crenças sobre o ensino-aprendizagem de inglês (LE) de uma aluna do curso técnico-profissionalizante de Guia de Turismo de uma unidade da

rede federal de ensino, situada no Distrito Federal. Já Frisene (2011) aborda as crenças dos alunos em relação à tradução no curso técnico de Informática para Internet e Souza (2013) relata sobre a implementação e acompanhamento de um curso de inglês instrumental baseado em sequência didática desenvolvido com alunos dos cursos técnicos integrados de Informática, Eletrônica, Comércio e curso técnico em Informática.

É possível afirmar que, das seis pesquisas, duas têm como foco a análise de necessidade (SILVA, 2012 e OLIVEIRA,2012), duas investigam as crenças de alunos (SANTOS, 201O e FRINESE, 2011) e duas a aprendizagem (CARDOSO, 2008 e SOUZA, 2013). Portanto, observa-se que tais pesquisas se distanciam do objetivo do presente projeto, que é a análise do processo de ensino-aprendizagem.

Constata-se também que as demais pesquisas do Quadro 1 não têm como finalidade a investigação sobre a construção do conhecimento e seu processo em sala de aula, sendo as principais temáticas a análise de necessidades, representações, crenças, complexidade e desenho de curso. Apenas uma tem como base a teoria vygotskiana, em que Seba (2012) investiga o foco das negociações (forma e/ou significado) entre duas participantes de um curso de Inglês para Fins Acadêmicos mediante o diálogo colaborativo durante tarefas de produção e reformulação de texto, tendo como foco as estratégias mediadoras utilizadas por essas alunas para solução dos problemas linguísticos encontrados.

Percebe-se, então, que há uma lacuna no que se refere à análise do processo de ensino-aprendizagem de Inglês Instrumental. Tal pesquisa justifica-se, assim, pela necessidade de investigação referente a (co)construção de conhecimentos entre professor e aluno, sob a perspectiva da teoria sociocultural (doravante TSC) em aula de inglês Instrumental em cursos Técnicos, enfocando, dessa forma, em uma nova temática. O atual trabalho poderá contribuir para o enriquecendo das pesquisas em Inglês Instrumental e na área de Linguística Aplicada.

Poderá também ser útil para os participantes desta investigação e para os demais professores do mesmo contexto para levá-los a repensar ou reafirmar seus papéis em sala de aula.

Para sua realização, a pesquisa foi submetida ao comitê de Ética em Pesquisa da UNESP-IBILCE. Foi solicitado à instituição técnica, na qual a pesquisa foi desenvolvida, uma declaração permitindo sua realização, como também foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido[2], assinado pelos participantes maiores de idade. Aos menores, elaborou-se um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido[3], que os mesmos assinaram; e aos seus responsáveis, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido[4], também assinado. Todos os documentos foram enviados ao comitê, sendo a pesquisa aprovada para ser realizada[5].

## Objetivos e perguntas de pesquisa

A presente pesquisa qualitativo-interpretativista, de cunho etnográfico, tem por objetivo ajudar a preencher a lacuna de pesquisa já delineada, qual seja, buscar compreender como se configura o processo de ensino-aprendizagem em aulas de Inglês Instrumental sob a perspectiva sociocultural. Com esse propósito, foram utilizados os seguintes instrumentos de investigação: pesquisa bibliográfica e leituras, dados coletados em aulas de Inglês Instrumental em um curso Técnico em Açúcar e Álcool, oferecido por uma instituição técnica pública do estado de São Paulo, por meio de autobiografia da professora e entrevista, questionário aos alunos, observação, anotações em diário,

[2] O termo se encontra nos anexos para consulta.
[3] O termo se encontra nos anexos para consulta.
[4] O termo se encontra nos anexos para consulta.
[5] O comprovante de aprovação do Comitê de ética se encontra nos apêndices para consulta.

gravação em vídeo, transcrição e análise das aulas (van COMPERNOLLE, 2015), análise do plano de curso, assim como sessão de visionamento com a professora participante. Dessa forma, esta investigação visa responder à seguinte pergunta de pesquisa:

1. Como se configura a (co)construção de conhecimentos em aulas de Inglês Instrumental no curso Técnico em Açúcar e Álcool sob a perspectiva sociocultural?

O termo construção de conhecimento pode ser entendido como o ato do indivíduo relacionar os dados recebidos, gerando-os em saberes, sendo a construção do conhecimento vista como um processo que emerge das interações sociais (Vygotsky, 1978). O termo coconstrução pode ser definido como o processo em que há interações entre os indivíduos, resultando em construção conjunta de conhecimento (LEE; SMAGORINSKY, 2000). Sendo assim, ao questionar como se configura a (co)construção de conhecimentos em aulas de Inglês Instrumental no curso Técnico em Açúcar e Álcool sob a perspectiva sociocultural, pode-se pressupor a resposta de que o conhecimento é apenas construído pelos alunos ou que este é também construído pela mediação da professora, havendo a coconstrução. Na busca por resposta à grande pergunta de pesquisa, traçaram-se as seguintes subperguntas:

1.1. Que elementos são levados em conta pela professora para essa (co)construção?

1.1. Como se constrói a interação professor x aluno em sala de aula?

1.2. Como se configura a negociação de significados na interação professor x aluno e aluno x aluno?

1.2.1. Que papéis desempenha o professor?

1.2.2. Que papéis desempenham os alunos?

## Organização da dissertação

O trabalho encontra-se organizado em uma seção introdutória e mais quatro capítulos. Esta seção introdutória tem como objetivo apresentar o tema da pesquisa, a saber a análise de como se configura o processo de ensino-aprendizagem de aulas de Inglês Instrumental no curso técnico em Açúcar e Álcool, à luz da teoria sociocultural. Diante disso, foi exposto o quanto o ensino de Inglês Instrumental é explorado em pesquisas, mas não no referido contexto, justificando, assim, a investigação. O primeiro capítulo traz a fundamentação teórica do trabalho que propõe apresentar as teorias que o norteiam. Integra este capítulo uma explicação sobre o Inglês Instrumental e um breve histórico de seu surgimento, tanto no mundo quanto no Brasil. São discutidos também o processo de ensino-aprendizagem no referido contexto, a teoria sociocultural vygotskiana - salientando os conceitos de mediação, Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e negociação. Por fim, apresenta-se o procedimento da microanálise do discurso, utilizado na análise das interações.

O segundo capítulo refere-se à metodologia da pesquisa, em que são evidenciados a natureza e o contexto em que foi realizada a investigação do componente de Inglês Instrumental no Curso Técnico em Açúcar e Álcool, perfil dos participantes: professora e alunos, os instrumentos e os procedimentos da coleta e da análise de dados. Segue-se para o terceiro capítulo, no qual são expostas a análise e discussão dos dados coletados. Posteriormente, o capítulo 4 que traz as considerações finais em que os resultados são sintetizados e são sugeridos encaminhamentos para futuras investigações. O relato da pesquisa será iniciado no próximo capítulo, que propõe a apresentação da fundamentação teórica a partir de algumas teorias, brevemente mencionadas nesta introdução.

# CAPÍTULO 1

# FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo se constitui na revisão de literatura na qual são apresentados quatro eixos temáticos: Inglês Instrumental, O processo de ensino-aprendizagem de Inglês Instrumental, A teoria sociocultural vygotskiana e a Microanálise do discurso. Nesse sentido, inicia-se com a definição do que é o ensino de Inglês Instrumental, posteriormente, são apontados os fatores principais para o ensino Instrumental, tanto no mundo como no Brasil. A discussão encaminha-se para a apresentação do processo de ensino-aprendizagem de Inglês Instrumental, tendo como foco os papéis desempenhados por professores e alunos nesse contexto.

Partindo desse cenário, discute-se a teoria sociocultural vygotskiana que tem como fundamento a interação social do indivíduo. 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. Tece-se, ainda, considerações sobre o conceito de negociação, em que os falantes e ouvintes dependem de uma cooperação mútua para que haja a construção de conhecimentos.

Por fim, apresenta-se a abordagem da microanálise do discurso (WERTSCH, 1985; van COMPERNOLLE, 2015), a qual auxilia a expandir a análise das transcrições para se tecer afirmações sobre o processo de ensino-aprendizagem do referido contexto à medida que ocorre na interação social.

## 1.1 Inglês Instrumental

*ESP* é a sigla para *English for Specific Purposes,* que em Português é conhecido como Inglês Instrumental ou Inglês para Fins Específicos (como já explanado na Introdução). O Inglês Instrumental é

uma abordagem de ensino que tem como foco as necessidades do aluno, na qual conteúdos e práticas pedagógicas são delimitadas, isto é, apresentam uma especificidade. De acordo com Paltridge e Starfield (2013, p. 2, tradução nossa),

> Inglês para fins específicos (ESP) refere-se ao ensino-aprendizagem de inglês com 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).[6]

Segundo Holmes (1981), a abordagem de Inglês Instrumental considera que as necessidades do aluno - sejam essas profissionais, ocupacionais ou sociais - são primordiais no momento da elaboração do material/curso, focando as habilidades e estratégias a serem ensinadas de acordo com as particularidades do contexto. Sendo assim, o ensino adota uma visão centralizada no aluno, sendo este também coparticipante de sua aprendizagem, caminhando para um ensinamento claro e objetivo, cumprindo tarefas específicas de um contexto específico (RAMOS, 2005). Para se compreender melhor esse cenário, faz-se preciso uma visão do

[6] 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).*"

início do ensino Instrumental.

### 1.1.1 Breve histórico

É notório que a importância do ensino de inglês não surgiu de um momento para o outro e que o ensino de línguas sempre existiu, desde os tempos mais antigos, momento em que impérios faziam uso da língua para suas conquistas. Bloor (1997) cita um manual do sec. XV destinado aos mercadores de lã ou produtores agrícolas, que apresentava termos técnicos da área da indústria de lã, podendo esse ser considerado, na atualidade, equivalente a um “curso de Inglês para Negócios”.

O inglês foi dominando o mundo moderno aos poucos e sua superioridade teve início com o período da Segunda Guerra Mundial (1945). O mundo dividiu-se nos setores tecnológicos e econômicos, no qual era fundamental uma língua única para comercialização, uma língua que fosse internacional. Algum tempo depois, os linguistas passaram a enfocar na língua usada na comunicação real e não apenas na de negociações comerciais, havendo um aumento em pesquisas na área. Hutchinson e Waters (1996) afirmam que o ano de 1962 marca o início do ensino de Inglês Instrumental 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 este foi uma tentativa de definir algumas características gerais do nível de sentença do inglês para ciências e tecnologia.

Alguns fatores auxiliaram na expansão do ensino Instrumental, sendo estes: o surgimento de uma geração de alunos com necessidades específicas; os estudos em linguística com mais foco ao mundo real e o olhar da Psicologia associado à Educação. Hutchinson e Waters (2010)

identificaram cinco fases no desenvolvimento do Inglês Instrumental, sendo essas relacionadas a diferentes formas de percepção das necessidades dos alunos para a organização de um curso.

- **1ª Fase - Análise do Registro:** Durante as décadas de 1962-1972, as necessidades dos alunos eram voltadas para as questões gramaticais, acreditando-se que aprender uma língua era dominar sua estrutura;
- **2ª Fase - Análise Retórica ou do Discurso**: A segunda fase (1972-1981) volta-se para o nível do discurso e tem por objetivo a "identificação de padrões organizacionais de textos e a especificação dos meios linguísticos pelos quais esses padrões são sinalizados"[7] (HUTCHINSON, WATERS, 1996, p.11, tradução nossa);
- **3ª Fase** - **Análise das Necessidades ou da Situação Alvo:** Tal fase ainda se baseia na análise superficial da língua, procurando relacionar as características linguísticas com as necessidades dos alunos;
- **4ª Fase** – **Análise das Estratégias e Habilidades**: A quarta fase de desenvolvimento se esquadrinha um pouco mais com relação à percepção das necessidades do aluno, tendo o foco deslocado da forma para o próprio processo cognitivo de aprendizado, observando-se assim, 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, centrado no desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura

[7] No original: *"[…] the organizational patterns in texts and to specify the linguistic means by which these patterns are signalled."*

que representam uma contribuição significativa para abordagem instrumental;

- **5ª Fase** - **Abordagem Centrada na Aprendizagem**: Enquanto nas fases anteriores a preocupação estava centrada no que se faz com a língua, na quinta fase o interesse é com os processos de aprendizagem de línguas – como se aprende uma língua. Essa abordagem leva em consideração o fato de que os alunos aprendem de maneiras diferentes.

As três últimas fases ocorreram em meados das décadas de 80-90, em que os tópicos mais frequentemente abordados nesse período incluíram análise de necessidades, gênero e movimentos retóricos (LESIAK-BIELAWSKA, 2015). Pode-se afirmar que, das cinco fases do ensino de Inglês Instrumental, a quinta é a que mais se relacionada com o enfoque da presente investigação.

Posteriormente à década de 90, o ensino Instrumental continuou crescendo no mundo, sendo criadas diversas revistas internacionais para divulgações de trabalho e pesquisas, como a *The Journal of Second Language Writing (JSLW),* criada em 1992 por Ilona Leki da Universidade do Tennessee e Tony Silva, da Universidade de Purdue. A revista é publicada trimestralmente por Elsevier e, embora, o foco central dos artigos seja instrução de escrita e escrita estrangeira, a revista também publica artigos sobre argumentação acadêmica, análise de texto, questões relacionadas ao Inglês Instrumental e estudos baseados em gênero (LESIAK-BIELAWSKA, 2015).

Em 2001, foi criada a revista *The Journal of English for Academic Purposes (JEAP)* que publica artigos relacionadas à análise de necessidades, formação de professores, análise de discurso, metodologias de corpus, pesquisa em escrita, dentre outros. Em 2002, surgiu a *English for Specific Purposes World (ESP World),* um jornal

internacional de publicação de periódicos on-line sobre temas relacionados a uma ampla gama de questões sobre o Inglês Instrumental. Há também o Ibérica (jornal oficial da AELFE, Associação Européia de Idiomas para Fins Específicos) e *The Asian ESP Journal (*lider na área em toda a Ásia, África e Oriente Médio) que publica tópicos como: aquisição de segunda língua em contextos especializados, avaliação de necessidades ocupacionais, desenvolvimento curricular e avaliação para áreas de crescimento de Inglês Instrumental.

Esse crescimento é o resultado de um esforço coletivo de organizações educacionais nacionais, internacionais e instituições individuais "para aumentar o ranking universitário internacionalmente" (JOHNS, 2013, p.30). Para muitos pesquisadores, como Swales (2014), é provável que mais atenção e recursos sejam dedicados a gêneros inexplorados até agora na área de inglês Instrumental, por meio de discussões de pôsteres, apresentações de conferências, congressos, seminários ou grupos de pesquisa. O autor também afima que os pesquisadores provavelmente também continuarão interessados no que realmente acontece na sala de aula, especialmente devido ao fato de que, nos últimos 50 anos, houve "pesquisas muito pequenas e cuidadosas" nessa área (SWALES, 2014, p. 273).

Faz-se necessário, após o breve histórico do ensino Instrumental, compreender como esse processo ocorreu no Brasil, para que o contexto da pesquisa fique mais perceptível.

### 1.1.2 Inglês Instrumental no Brasil

No Brasil, o Inglês Instrumental surgiu no final da década de 70, pois com o avanço da ciência e tecnologia as pessoas sentiram a necessidade de interpretar e compreender textos de áreas específicas em

LI. Devido a essa necessidade, nasceu no país o projeto *Brazilian ESP Project* (Projeto Brasileiro de Inglês Instrumental*)*, encabeçado pela Prof.ª Dra. Maria Antonieta Alba Celani, coordenadora do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da PUC (Pontifícia Universidade Católica) de São Paulo, na época. Segundo a pesquisadora, 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 difusão da abordagem em nível nacional, sendo oferecido, atualmente, pela instituição, o curso "Inglês para Fins Específicos" na modalidade on-line. 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). Segundo Hutchinson e Waters (1996), o projeto teve seu início na quarta fase do ensino (Análise das Estratégias e Habilidades).

Celani (2005) afirma que o ensino de Inglês Instrumental surgiu por uma necessidade da época, década de 70 – 80. Muitos professores

cursavam mestrado no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas (LAEL) da PUC–SP e diziam não se sentir preparados para lecionar um curso de inglês específico nos departamentos de suas universidades. 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.

Sob a orientação da Prof.ª Dra. Celani, vários linguistas aplicados americanos e ingleses realizaram diversas pesquisas para estabelecer o rumo do projeto, tendo esse o foco no treinamento de professores para o ensino de Inglês Instrumental e material didático. Naquele momento, o enfoque do ensino era dado somente à habilidade de ler e interpretar textos específicos, devido a essas serem as necessidades identificadas pelas universidades da época.

Durante a década de 90, o Projeto Nacional recebeu patrocínio do *British Council* e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), fomentando projetos de pesquisa. Em 1993, com o fim do patrocínio, o Projeto transformou-se em um Programa Nacional de Ensino de Línguas para Fins Instrumentais, incluindo as demais LEs, como espanhol, francês e alemão, inclusive o ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Celani, (2009) reconhece que muito mudou na pesquisa de Abordagem Instrumental, mas foram os primeiros anos que consolidaram e criaram a base de tal pesquisa.

Silva (2012) declara que, após 1993, os estudos na área continuaram seguindo fortemente, sendo os encontros ocorridos anualmente em seminários nacionais, contando sempre com o suporte acadêmico e organizacional da PUC-SP. A partir do ano 2000, o Inglês

Instrumental começou a incorporar recursos da mídia virtual, fazendo uso de computadores nos cursos e apresentação de projetos em seminários e encontros da área em várias universidades brasileiras e institutos tecnológicos mediante a modalidade de educação a distância.

Atualmente, a Abordagem de Inglês Instrumental é uma área de descobertas e inovações, pautada nas necessidades sócio-histórico-culturais de seus aprendizes e pesquisadores. Nesse contexto, devido às mudanças e desenvolvimento frequentes, as pesquisas ampliaram-se, indo além da leitura e abrangendo todas as competências: ouvir, falar, ler e escrever (HYPPOLITO, 2017). As pesquisas mais recentes, conforme mapeamento já apontado no Quadro 1, são referentes a diversos contextos como: análise de necessidade, design de curso, representação, gêneros, dentre outros. Pode-se afirmar que o projeto *Brazilian ESP Project* (Projeto Brasileiro de Inglês Instrumental*)*, deixou um legado no processo de ensino-aprendizagem de Inglês Instrumental no Brasil, sendo chamado por Celani (2005, p.17) “uma abordagem especificamente brasileira de *ESP*”.

## 1.2 O ensino-aprendizagem de Inglês Instrumental

Conforme já dito previamente, o ensino de LI avançou no período Segunda Guerra Mundial, abrangendo o campo pedagógico e expandindo o ensino-aprendizagem de Inglês Instrumental. Segundo Hutchinson e Waters (1987, p.19, tradução nossa),

> 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.[8]

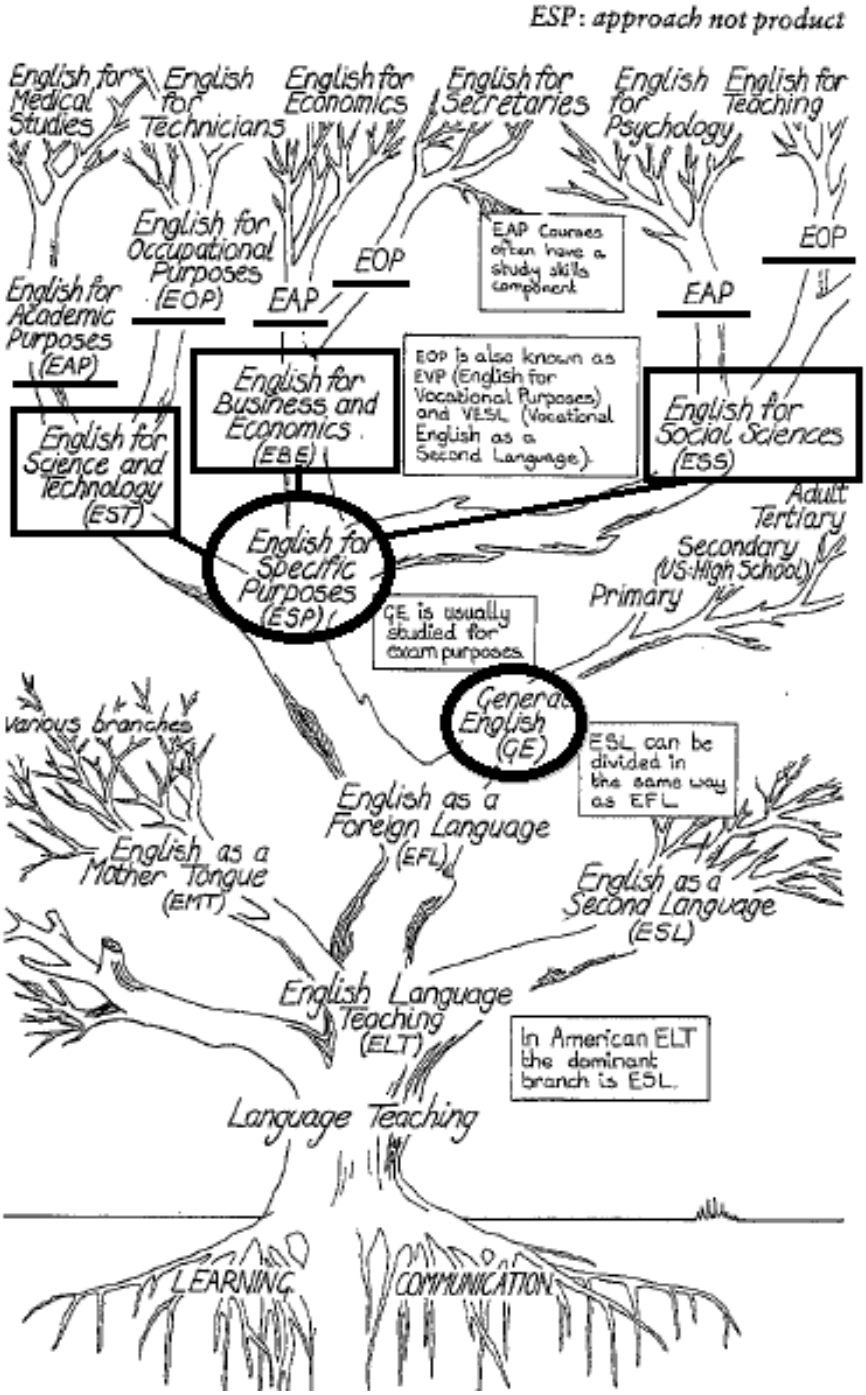
Os mesmos autores fazem uma ilustração de sua ideia fazendo uma analogia do ensino de inglês e uma árvore, para mostrar que o ensino de Inglês Instrumental é uma ramificação do ensino de LI como língua estrangeira, apresentando-o como uma abordagem. É uma abordagem em que "todas as decisões quanto ao método e conteúdo são fundamentadas nas razões que levam o aluno a aprender"[9]. (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p.19, tradução nossa).

De acordo com Arévalo (2015), é por meio da ilustração de Hutchinson e Waters (1987) que podemos perceber que o ensino de línguas não é algo limitado, muito pelo contrário, é abrangente e flexível, devido as suas ramificações. A Figura 1 é a representação da árvore de ensino de LI dos autores:

[8] 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."*

[9] No original: *"[...] all the decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning."*

**Figura 1. A árvore de ensino de língua inglesa**




Fonte: HUTCHINSON & WATERS (1987, p. 17).

Pode-se observar pela Figura 1 que as raízes são a base do ensino de línguas, indicados pela aprendizagem (*Learning*) e a comunicação (*Communication*). O tronco representa o ensino de línguas

(*Language Teaching*), se estendendo para o ensino de LI (*English Language Teaching*).

O ensino de LI é dividido em três: Inglês como Língua Materna (*English as a Mother Tongue*), Inglês como Língua Estrangeira (*English as a Foreign Language*) e Inglês como Segunda Língua (*English as a Second Language*). Posteriormente, na ramificação de Inglês como Língua Estrangeira, tem-se o que, como já mencionado anteriormente, o ensino de Inglês Instrumental diferenciando-se do ensino de Inglês Geral. Segundo os referidos autores, não é apenas a existência de uma necessidade que difere os dois ensinos, mas a consciência de tal necessidade. É esperado que o aluno, ao cursar uma disciplina de Inglês Instrumental, tenha a consciência de suas necessidades e do propósito do ensino, que visa à aprendizagem para uma determinada situação. Tal consideração se confirma em Lamri (2016), que argumenta que os principais pontos de diferença estão nos aprendizes e nos seus objetivos e necessidades de aprendizagem.

Pela imagem, constata-se que o ensino de Inglês Instrumental tem suas ramificações também, como os autores afirmam "os ramos mais altos da árvore mostram o nível em quais cursos *ESP* individuais ocorrem"[10] (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p.16, tradução nossa). Desse modo, o Inglês Instrumental se subdivide em: 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*) e Inglês para Fins Ocupacionais (*English for Occupational Purposes - EOP*). Assim, a presente pesquisa se encontra no contexto de ensino de Inglês Instrumental para Ciência e Tecnologia, voltado para Fins Acadêmicos, já

[10] No original: "*The topmost branches of the tree show the level at which individual ESP courses occur."*

que o curso técnico, na escala de evolução acadêmica, está entre o ensino médio e o ensino superior.

O termo em inglês "*tailored*" pode definir um dos aspectos desse ensino, já que o curso é customizado, elaborado ou pode-se usar o termo desenhado de acordo com as necessidades específicas do aluno, sendo essas relacionadas à sua área ocupacional, acadêmica ou de preferência pessoal. Além de suprir as especificidades do aluno, a abordagem Instrumental também não está atrelada a nenhuma metodologia específica, podendo o professor trabalhar qualquer habilidade, mediante a conveniência do aprendiz. Nesse sentido, faz-se importante a consciência do professor de que o mesmo deve estar preparado para os desafios vindouros da abordagem Instrumental, estando apto a mudar a cada momento preciso. Dudley-Evans e St. John (1998) afirmam que uma das chaves para o sucesso no ensino de Inglês Instrumental é ser flexível e correr riscos durante a aprendizagem, já que durante as tomadas de decisão, o professor pode ter ou não sucesso em suas escolhas.

Em 1988, Strevens publicou um artigo intitulado *"ESP after twenty years: a re-appraisal* (Inglês Instrumental após 20 anos: uma reavaliação); em que assegura que o ensino de Inglês Instrumental deve contemplar quatro características absolutas e duas variáveis, sendo estas:

- **Características absolutas:**
  - Concebido para atender às necessidades específicas do aluno;
  - É relacionado ao conteúdo (isto é, em seus temas e tópicos), a disciplinas particulares, ocupações e atividades;
  - Centrado na linguagem apropriada para essas atividades em sintaxe, discurso, semântica, dentre outros;
  - Está em contraste com o inglês geral.
- **Características variáveis**
  - É restrito quanto às habilidades linguísticas a serem aprendidas (por exemplo, apenas leitura);

- Não é ensinado de acordo com qualquer metodologia pré-ordenada. (STREVENS, 1988, p.1-2).

Nota-se que as características absolutas são aquelas que são comuns a todos os cursos, já as variáveis são as que dependem das especificidades do contexto. Nas definições de Strevens (1988), ao se referir ao conteúdo na segunda característica absoluta, pode-se confirmar a impressão de muitos professores de que o Inglês Instrumental está sempre e necessariamente relacionado ao conteúdo do assunto, "quando deve estar imbricado nos conceitos básicos e nas atividades da disciplina ampla, o inglês (SARMENTO, 2012, p.23).

Posteriormente, Robinson (1991) traz sua definição de Inglês Instrumental baseada em dois critérios:

1. É dirigido por objetivos;
2. É baseado mediante uma análise de necessidades. (ROBINSON, 1991, p.3).

A autora declara que algumas características são primordiais e definidoras para essa prática de ensino Instrumental, já que é "impossível uma definição universalmente aplicável de *ESP*"[11] (ROBINSON, 1991, p.1, tradução nossa). Para ela, as características incluem:

- É caracterizado por um número limite de horas;
- É estudado por aprendizes adultos;
- É caracterizado por alunos homogêneos em termos de trabalho ou especialização.

Para a pesquisadora, o mais importante no processo de ensino-aprendizagem de Inglês Instrumental é considerar o aluno no momento de

[11] No original: "*It is impossible* to produce a *universally* applicable *definition* of *ESP.*"

planejar o curso, já que suas necessidades são o que realmente interessa. Assim, ao se planejar um curso, faz-se preciso investigar as necessidades do futuro aprendiz em relação a sua vindoura área de atuação. Sobre esse pensamento, Vilaça (2010) destaca que a Abordagem Instrumental se norteia por duas palavras "necessidade" e "especificidade", dessa forma, o curso deve estar em homogeneidade com as particularidades e exigências do educando visto que:

> [...] os alunos aprendem Inglês devido a um objetivo específico (...) para ganhar e desenvolver conhecimentos e habilidades apropriadas através do Inglês. Os alunos estudam Inglês Instrumental não somente porque estão interessados na língua, mas porque eles têm que desempenhar uma determinada tarefa em inglês.[12] (BRACAJ, 2014, p. 42, tradução nossa).

Já na década de 90, Dudley-Evans e St. John (1998) revisitam as definições acerca do ensino de Inglês Instrumental apresentadas por Hutchinson & Waters (1987), Strevens (1988) e Robinson (1991), para que, baseados em tais leituras, apresentem a sua definição. O conceito de Dudley-Evans e St. John (1998) em relação à metodologia das aulas de Inglês Instrumental enfoca na interação entre o professor e seus alunos, afirmando que o professor passa a ser 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.

Os autores Dudley-Evans e St. John formulam, portanto, as suas próprias afirmações acerca das características absolutas e variáveis do ensino Instrumental:

[12] No original: *"Students learn for a specific purpose, to gain and develop appropriate knowledge and skills through English. Students study ESP not only they are interested in English language but because they have to perform a task in English."*

- **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;
  - *ESP* é, frequentemente, desenhado para alunos em fase adulta, seja no nível superior ou em situações de trabalho, porém, também pode ser utilizado com alunos de nível secundário;
  - *ESP* é, normalmente, desenhado para alunos de nível intermediário ou avançado – a maioria dos cursos de *ESP* requer conhecimento básico do sistema linguístico -, mas pode ser utilizado com alunos iniciantes. (DUDLEY-EVANS E ST. JOHN, 1998, p. 4-5).

Tais definições também reconhecem que o Inglês Instrumental deve satisfazer as necessidades específicas do aluno, mas se observa que a característica mencionada na definição de Strevens (1988) de que "ESP está em contraste com o inglês geral" foi removida. Essa modificação ampliou o horizonte do Inglês Instrumental, permitindo que ele englobe as necessidades específicas dos alunos que não pertencem necessariamente a nenhuma ocupação ou disciplina específica. Dudley-Evans e St. John (1998) também modificaram a lista de características

variáveis. Eles apontam que o Inglês Instrumental não é necessariamente, mas pode estar relacionado ou projetado, para disciplinas específicas e metodologias, diferentes do inglês geral, pode ser empregado para atender às necessidades das situações específicas de ensino para disciplinas específicas. Ao contrário da ideia de restringir os cursos para estudantes adultos (Robinson, 1991), Dudley-Evans e St. John declaram que os cursos frequentemente são projetados para alunos adultos, mas podem ser organizados para outros, como por exemplo, alunos do ensino médio. Da mesma forma, eles apontam que cursos podem ser planejados para os iniciantes, juntamente com estudantes intermediários ou avançados. Essa afirmação revela-se verdadeira, já que essa é a realidade da grande maioria das salas de aulas de Inglês Instrumental em cursos técnicos, sendo que, em uma mesma sala são encontrados desde alunos que cursam o ensino médio ou ensino superior até aqueles que já o concluíram.

Com base nas definições previamente apresentadas sobre o ensino de Inglês Instrumental, Long (2017) declara que a característica comum entre elas é de que o ensino deve ser projetado para atender às necessidades dos alunos, como já apontado anteriormente.

Observadas tais considerações sobre o ensino Instrumental, questiona-se qual o papel do professor nesse contexto. Hutchinson e Waters (1987) defendem que a grande maioria dos professores de Inglês Instrumental não foi capacitada para tal função e contexto, assim como confirma Strevens (1988, p.8, tradução nossa) ao declarar “Quem é o professor ESP? Quase sempre ele ou ela é um(a) professor(a) de inglês geral que inesperadamente se viu requisitado a ensinar alunos com necessidades específicas. A experiência é frequentemente um choque!”[13]. Ao longo dos anos, muitas foram as definições e atribuições do professor nesse contexto, podendo ter diversas funções que, segundo Celani

[13] No original: *“Who is the ESP teacher? Almost always he or she is a teacher of General English who has unexpectedly found himself required to teach students with special purposes. The experience is often a shock!”*

(1997), podem ser também:

1. Pesquisador;
2. Elaborador de programas;
3. Autor de matérias;
4. Examinador;
5. Avaliador;
6. Professor de estratégias;
7. “Empatizador”;
8. Analista;
9. Observador de sua prática;
10. Explorador da realidade;
11. Experimentador da realidade.

Isso não quer dizer que o professor realize todas essas atividades, mas durante a sua atuação, muitas dessas acabam sendo contempladas. Avila (2012) também afirma que o professor pode ser um designer e elaborador de material didático, já que ele, muitas vezes, adapta seus materiais de acordo com a necessidade de seus aprendizes. É desejável que o professor empregue seu conhecimento e considere a realidade que permeia a do aluno, para que, durante as aulas, ambos possam interagir e buscar, ao longo dos estudos, o desenvolvimento da comunicação. O que irá auxiliar a (co)construção do conhecimento entre aluno e professor é, antes de focar apenas na língua-alvo, que o professor leve em consideração as crenças, contexto de seus alunos e suas necessidades.

Tais características são decisivas para o componente de Inglês Instrumental como um todo, pois quando o aprendiz tem necessidade e objetivos específicos, o professor pode vinculá-los às Competências, Habilidades e Bases Tecnológicas exigidas pela instituição, motivando seus alunos a aprenderem inglês. Nas condições de verdadeira

aprendizagem, os educandos também desenvolvem seu papel e deixam de ser meramente passivos e vão se transformando em sujeitos reais da (re)construção do saber, ensinando, ao lado do educador, sendo eles mesmos igualmente sujeitos do processo. Durante o processo de ensino-aprendizagem, é almejado que os alunos demonstrem interesse pela aprendizagem, já que quanto mais prestarem atenção ao significado do idioma que ouvem ou leem, mais serão bem-sucedidos. O conhecimento da área de assunto permite também aos alunos identificar um contexto real para o vocabulário e as estruturas da sala de aula, por serem os especialistas no assunto (FIORITO, 2005).

Segundo Vygotsky (1996), professor e aluno devem manter uma relação de cooperação, de respeito e de crescimento, no qual o aluno deve ser considerado como um sujeito interativo e ativo no seu processo de construção de conhecimento. Para se assimilar melhor como ocorre o processo de ensino-aprendizagem, buscou-se neste trabalho a teoria sociocultural vygotskiana, já que o autor valoriza em suas obras as relações de desenvolvimento e aprendizagem.

## 1.3 A teoria sociocultural vygotskiana

Devido ao seu contexto histórico vivido na Rússia, o professor e pesquisador Lev Semenovich Vygotsky, influenciado pelas discussões marxistas do período de 1917, procurou definir uma psicologia que captasse o homem como sujeito histórico, influenciado e fundado nas e pelas interações sociais. Para que um indivíduo adquira conhecimento, é preciso que este esteja inserido em um ambiente sociocultural, mediado pela língua, textos, símbolos, cultura, dentre outros. Sua interação com o próximo vai permitir-lhe desenvolver e aprender estruturas cognitivas. Assim, Vygotsky (1978) assegura que aprendizagem é um processo pelo

qual o sujeito adquire conhecimentos, habilidades, hábitos, valores, crenças, atitudes, por meio de suas relações reais e efetivas com o meio social, relações essas que não dependem individualmente do sujeito, mas que são determinadas pelas condições histórico-sociais concretas nas quais ele está inserido. Em outras palavras, não é por meio da aprendizagem que o indivíduo irá ser capaz de se socializar, mas sim, será pela sua socialização que o mesmo obterá aprendizado.

Vygotsky foi o principal representante da Teoria Sociocultural (TSC). Segundo Lantolf e Poehner (2014), a TSC é uma teoria da psicologia humana que visa entender sua origem, função e desenvolvimento, não sendo considerada uma teoria social ou sociolinguística. Seu objetivo é contribuir para a formação de ambientes socioculturais e atividades que promovam o desenvolvimento psicológico.

A teoria vygotskiana associa a cognição interna-psicológica com a externa-social como uma unidade dialética. A aprendizagem pode ocorrer mediante várias ferramentas, sendo a comunicação, mais propriamente a linguagem, a mais importante delas. De acordo com TSC, o desenvolvimento de uma língua não é apenas sua aquisição mediante a comunicação, mas como a linguagem medeia essa cognição, incluindo o desenvolvimento de habilidades e pensamento (van COMPERNOLLE, 2015).

Johnson (2009) caracteriza a perspectiva sociocultural como relacionada ao desenvolvimento da consciência humana e às atividades sociais das quais nos envolvemos culturalmente. De acordo com a autora:

> [....] 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

linguagem[14] (JOHNSON, 2009, p.12-13, tradução nossa).

Dessa forma, entende-se que o avanço do conhecimento está intimamente ligado à vida social do indivíduo. Assim, a perspectiva sociocultural é baseada no pressuposto de que o ambiente sociocultural desempenha um papel importante no desenvolvimento cognitivo. Segundo Salomão (2013, p.60):

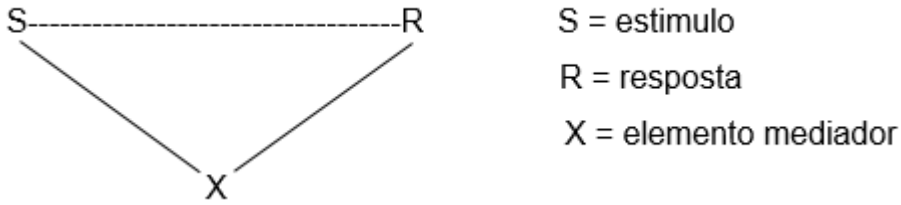
> Tal perspectiva enfatiza o papel do agenciamento humano no processo de desenvolvimento, uma vez que reconhece que a aprendizagem não é a apropriação direta de habilidades e conhecimento de fora para dentro, mas o movimento contínuo de atividades externas, socialmente mediadas para o controle mediacional interno dos aprendizes individualmente, que resulta na transformação tanto da pessoa quanto da atividade.

Dessa forma, Vygotsky (1987) afirma que conceitos não devem ser diretamente ensinados, já que se tornam infrutíferos e não geram resultados por ser um verbalismo vazio, tornando o aprendiz um mero repetidor de palavras. Sendo assim, os conceitos devem ser construídos na ação compartilhada, estabelecendo, por conseguinte, o conhecimento.

É pela mediação que se dá a internalização (reconstrução interna de uma operação externa) de atividade e comportamentos de um sujeito. Isso quer dizer que a conversão de relações sociais em aprendizagem não é direta e sim mediada, como já mencionado. Para Vygotsky, a mediação constitui-se em fazer do ato simples de estímulo-resposta em um ato complexo, mediado, por ter a intervenção de um elemento externo, como pode ser observado na Figura 2:

[14] No original: "[...] *cognitive development is an interactive process, mediated by culture, context, language and social interation. [...] 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*."

**Figura 2. Representação da mediação.**




Fonte: Baseada em VYGOTSKY (1994, p. 53); OLIVEIRA (1993, p. 27).

O processo de ensino-aprendizagem deve ir além do individual cognitivo e passar a centrar-se na interação social, não sendo o professor visto como facilitador e ou/detentor do saber, mas sim como elemento mediador - conforme apresentado na Figura 2 - tal que, para cada processo de aprendizagem, há precedentes sociais e históricos que permeiam alunos e professores. E tanto aluno como professor devem ser sujeitos da aprendizagem, não havendo “transmissão de conhecimento” e sim coconstrução. À vista disso, o conceito de mediação deve ser visto como central e deve ser entendido por completo, para que possamos compreender a teoria vygotskiana sobre a aprendizagem.

### 1.3.1 Mediação

No processo de ensino-aprendizagem, à luz da TSC, mediação ocorre quando uma ferramenta auxilia no processo de estímulo-resposta, resultando em progresso, em comparação ao estímulo-resposta inicial. Ou seja, é o processo de ingerência de um elemento agenciador em uma situação; esta deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Segundo Vygotsky (1978, p.40, tradução nossa):

> 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.[15]

Para Vygotsky (1978), a mediação era vista por dois aspectos: o instrumento e o signo. Segundo Rego (2014), o instrumento é responsável pela regulação das ações sobre o meio, enquanto o signo é responsável pela regulação das ações sobre o psiquismo dos indivíduos. Os instrumentos correspondem a objetos sociais e mediadores da relação do indivíduo e o mundo. Um exemplo citado por Vygotsky é o machado, pois a relação do homem ao cortar a árvore não é direta, e sim interposta, mediada pelo instrumento. Alguns exemplos de instrumentos utilizados no nosso cotidiano são as facas, as vasilhas; e no contexto de ensino, os livros.

Já os signos correspondem a instrumentos da atividade psicológica, sendo esses, exclusivamente humanos. A linguagem é um signo mediador, já que é utilizada devido à necessidade do homem em se comunicar com o outro e atua no pensamento humano, contribuindo para que o mesmo expresse suas ideias, opiniões, emoções, dentre outros, nos permitindo fazer relações mentais na ausência da matéria. Logo, a linguagem é o elo mediador entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Os professores podem fazer uso de diversos tipos de instrumentos para diferentes intenções pedagógicas.

Podemos classificar o processo de mediação como mediação implícita ou explícita. Muitas vezes, a mediação implícita passa despercebida por ser considerada integrada ao nosso psicológico, sendo

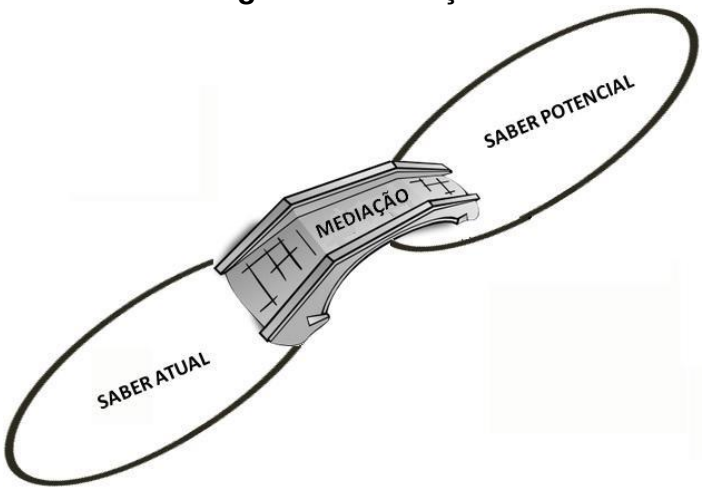
[15] No original: *"The integration of the mediational means transfers the psychological operation to higher and qualitatively new forms and permits humans, by the aid of extrinsic stimuli, to control their behavior from the outside [itálico no original]. The use of signs leads humans to a specific structure of behavior that breaks away from the biological development and creates new forms of a culturally based psychological process."*

menos óbvia e, portanto, mais difícil de detectar. Um exemplo de mediação implícita, durante o processo de ensino-aprendizagem, ocorre no momento da própria fala do professor – em que esse faz uso de signos (números, letras do alfabeto, diagramas, dentre outros) e ao instruir algo, o mesmo está naturalmente e de forma “transparente” mediando, já que a mediação implícita tipicamente não precisa ser artificialmente e intencionalmente introduzida em uma ação em andamento, dessa forma há um fluxo comunicativo contínuo, sem reflexão consciente ou manipulação. (LANTOLF; THORNE, 2006)

Já a mediação explícita é visível, pois sua intencionalidade é evidente. Um exemplo de mediação explícita, citado por van Compernolle (2015), é a situação em que uma criança sente dificuldade na construção de um jogo de quebra-cabeça e o pai chama a atenção intencionalmente para a caixa do jogo, apontando para a peça que completa o desenho ou faz alguns questionamentos, levando a criança a identificar a que falta. No momento da mediação, o pai fez uso da caixa e imagens para auxiliar a criança, sendo estes instrumentos psicológicos. Para Wertsch (2007), a mediação implícita ocorre por meio de um agente mediador, enquanto a explicita ocorre com a presença de uma pessoa, fazendo uso de uma ferramenta psicológica.

Conforme já citado anteriormente, a aprendizagem se desenvolve na participação em situações de interação social, havendo um par mais competente, podendo, no contexto de ensino, ser o professor. Com base na TSC, é no momento da interação com o próximo que pode haver mediação, que se desenvolve o que já foi internalizado em novos saberes, dessa forma, a interação comunicativa medeia o desenvolvimento de conceitos. Esse processo pode ser exemplificado pela Figura 3:

**Figura 3. Mediação**




Fonte: Desensino (2011).

Pode-se observar na Figura 3 que é nesse caminho transitório entre o nível de saber atual (capacidade do indivíduo em solucionar independentemente as atividades) e o nível de saber potencial (solução de atividades realizadas sob a orientação de um outro indivíduo mais competente) que reside a mediação, sendo esta “um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo” (OLIVEIRA, 2010, p. 33). Portanto, é de suma importância a interação entre o aluno e o professor para a construção do conhecimento, enfatizando que é mediante a interação social com outros agentes que a aprendizagem na sala de aula ocorre.

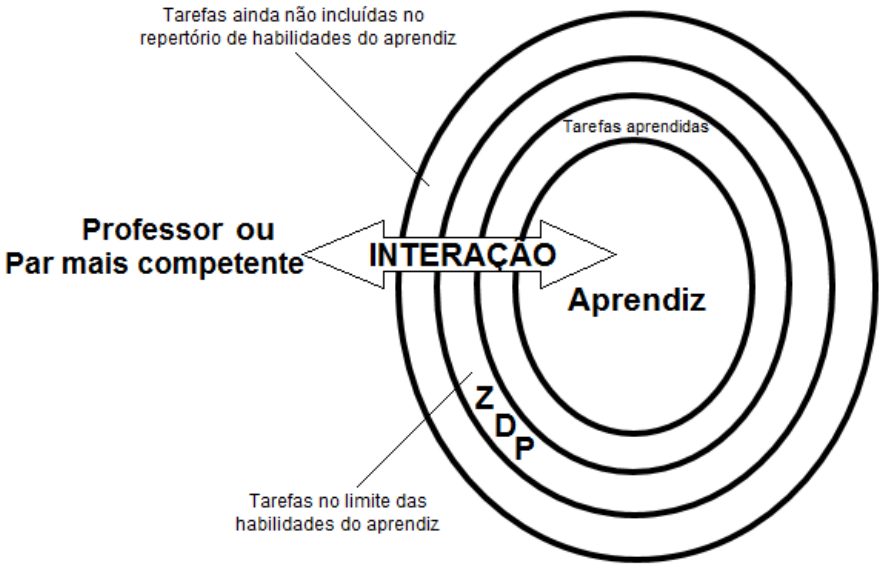
Para uma efetiva aprendizagem, segundo Vygotsky, é necessário que o professor haja como mediador entre o aluno e o meio social, oferecendo-lhe as experiências adequadas, dentro de sua capacidade de assimilação. A ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) está intimamente ligada a esse processo de mediação da aprendizagem, pois é o distanciamento entre o nível de saber atual e o nível de saber potencial.

### 1.3.2 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 estruturas de conhecimento interiores que ele já possui. Os desafios, as experiências e as vivências proporcionarão oportunidades de construir novas estruturas. As estruturas possíveis de serem construídas em curto prazo estarão dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal. A ZDP não é um espaço físico, mas sim, um espaço simbólico, tendo um caráter dinâmico por se realizar durante a interação, porém é também complexa, devido a seus limites variarem de indivíduo para indivíduo. O conceito desenvolvido por Vygotsky refere-se ao processo de aprendizagem da criança, porém pode ser empregado para se estudar e analisar o processo de ensino-aprendizagem (LANTOLF, 2000; PAIVA, 20o0).

O processo de desenvolvimento é qualitativo de um estágio para o outro, sendo a ZDP um espaço não fixo ou estável. De acordo com Vygotsky (1994, 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”. Na educação, o processo é similar e o professor pode exercer a função de assistir ao aluno, proporcionando-lhe apoio para que este seja capaz de atingir um patamar mais elevado de conhecimento em comparação ao seu real, como ilustrado na Figura 4:

**Figura 4. Zona de Desenvolvimento Proximal**




Fonte: Adaptado pela autora (<http:// esl.fis.edu/teachers/fis/scaffold/page1.htm).

Percebe-se na figura que o professor ou par mais competente vai atuar diretamente na ZDP, pois, 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 a ZDP (REGO, 2014). O professor (ou par mais competente) faz uso de “andaimes”, denominados na literatura como *scaffolding.* Graves, Graves e Braaten (1996) explicam o termo dando o exemplo de um par de rodinhas de bicicleta, que são temporárias e ajustáveis ao sujeito durante o seu processo de aprendizagem. Sem esse apoio, a dificuldade em se desenvolver a atividade seria muito maior ou talvez até impossível de se realizar. Usa-se os termos “temporário” e “ajustável” devido ao fato do apoio ser oferecido apenas no momento da dificuldade para uma melhor realização da tarefa, sendo que após a sua prática, esse apoio não será, necessariamente, preciso.

A atuação na ZDP pode ser exemplificada pela situação de uma mãe ensinando o filho a falar. Durante esse processo, a mãe reage às

ações da criança por meio de correções, incentivo, exigências, perguntas e indicações. A criança vai evoluindo mediante tais andaimes e a fala que acontecia na ZPD passa a ser realizada sozinha pela criança, podendo esta estar preparada para novos desafios. Pode-se afirmar, então, que é importante a compreensão, por parte do professor, do nível independente atual do aluno, assim como ajustar a mediação baseada nos diferentes níveis encontrados em sala de aula, não sendo só a instrução propriamente dita, mas a assistência por meio da interação social e oferta de andaimes.

Wood et al. (1976, p.98) destacam que o auxílio por meio do uso de andaimes é caracterizado por seis funções que interagem diretamente na interação social, já que o professor/par mais competente 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

Cavalcante (2007) aponta alguns exemplos da atuação do professor/par mais competente durante a mediação - encontradas em seu estudo – tomando por base as funções apontadas por Wood et al. (1976). Ao fazer uso de recrutamento, o professor/par mais competente pode chamar a atenção do aluno para algum tópico em específico, fazer

perguntas para verificar sua compreensão ou direcionar a participação por meio de solicitação. Ao se utilizar da redução do nível de liberdade, com o intuito de simplificar a tarefa, pode-se reestruturar sua atuação, abandonando um plano verbal devido à dificuldade linguística do aluno e assumir uma comunicação mais direta ou utilizar-se de marcadores discursivos. Já para manter o direcionamento, o docente/par mais competente pode solicitar auxilio dos alunos diretamente ou indiretamente, para que estes se mantenham focados no objetivo da aula ou tarefa. Ao marcar as características críticas, pode corrigir a fala do aluno, demonstrar que não compreendeu algo ou sinalizar alguma incorreção, às vezes de modo indireto, como um olhar ou gestos. Para controlar a frustação, às vezes, decorrente das marcações críticas, o par mais capaz pode parafrasear a mensagem do aprendiz, demonstrando tê-la compreendido e auxiliá-lo em suas dificuldades na aprendizagem da língua-alvo. No que se refere ao auxílio por meio de demonstração, pode valer-se de mímica ou estratégia verbal com exemplificação, mostrando ao aluno como resolver uma questão ou atividade.

Dessa forma, a atuação do professor em sala de aula é de suma importância, já que a assistência por andaimes é um mecanismo dialógico de construção cognitiva, podendo promover a internalização do conhecimento coconstruído. 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”[16] (Lantolf & Thorne, 2006 apud van Compernolle, 2015, p.47, tradução nossa). Ou seja, a internalização é o processo em que a atividade se inicia mediada por outro e em seguida é controlada por ela mesma.

Com base na TSC, há também os conceitos cotidianos e os

[16] 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.”*

conceitos científicos. Os cotidianos referem-se aos conhecimentos construídos na experiência pessoal, por meio da observação e cotidiano do aprendiz (bagagem de conhecimento prévio), enquanto os científicos tratam-se de conhecimentos adquiridos em sala de aula mediante o ensino. Por isso, o professor não deve considerar o aluno como uma tábua rasa, mas um ser com bagagem intelectual, emocional e educacional.

É nos momentos de interação que, tanto professor quanto aluno, negociam significados, sendo os sujeitos, de forma recíproca, protagonistas e coadjuvantes da ação. Antón (1999) aponta que nas situações de interação, os sujeitos, mediante o diálogo, se tornam envolvidos no processo de negociação, sendo essa interação realizada por turnos comunicativos: perguntas, estímulos, repetições, gestos; estando os membros em um constante movimento de criação, recriação e interpretação de conceitos e significados.

### 1.3.3 Negociação

Vygotsky não associa as práticas culturais a algo pronto, ou um sistema estático, mas sim como um “palco de negociações” em que os indivíduos interagem com o objetivo mútuo de compreensão. Para ocorrer uma negociação, o primeiro enunciado não é aceito ou compreendido pelo interlocutor, tendo como o gerador da negociação uma expressão, palavra ou qualquer informação não compreendida que ocasione o início do processo de negociação. O interlocutor, ao perceber tal fato, produz uma resposta para esclarecimento, dando prosseguimento à conversação e fechando o processo de negociação. Desse modo, as negociações são as trocas entre os sujeitos, por meio de instrumentos mediadores, explanando e intensificando os conceitos científicos, assim como,

enriquecendo os conceitos cotidianos.

De acordo com a pesquisa de mestrado de Gibk (2002), com base em Long (1996), o papel da negociação é muito relevante para a aquisição de uma LE. Para a presente pesquisa, foi realizado um levantamento acerca dos diferentes conceitos de negociação, sendo esses, conceitos norteadores durante a análise, por meio da microanálise do discurso, das aulas transcritas. Tais conceitos são apresentados no Quadro 2:

**Quadro 2. Conceitos norteadores**

| CONCEITOS | DEFINIÇÕES |
|---|---|
| **Sequência mediacional** | Uma sequência de inserção na qual as tarefas são interrompidas para que o mediador (professor/par mais competente) e o aprendiz possam discutir sobre a dificuldade no desempenho. Esta, contém 3 partes: a abertura –implícita ou explicitamente sinaliza a mudança da tarefa para o apoio pedagógico; a negociação – negociação em si sobre a dificuldade; o fechamento – implícita ou explicitamente sinaliza uma mudança do apoio pedagógico para a retomada da tarefa (van COMPERNOLLE, 2015, p. 72). |
| **Mediação autoiniciada** | É a mediação iniciada pelo aprendiz que experiencia dificuldade, por meio de um pedido explícito ou implícito de assistência do professor ou par mais competente (van COMPERNOLLE, 2015, p. 72). |
| **Mediação iniciada por outro** | É a mediação iniciada pelo interlocutor (professor ou par mais competente) no intuito de direcionar a dúvida que o aprendiz está experienciando (van COMPERNOLLE, 2015, p74). |
| **Mediação com foco no significado** | Refere-se à mediação que apoia a produção de conteúdos significativos por parte dos alunos (HERAZO; DONATO, 2012, p.26). |
| **Mediação com foco afetivo** | Refere-se a movimentos de professores que medeiam a vontade dos alunos de participar (HERAZO; DONATO, 2012, p.26). |
| **Mediação com foco na língua** | Trata-se da mediação da adaptabilidade linguística dos alunos, tipicamente morfossintaxe. (HERAZO; DONATO, 2012, p.26). |
| **Mediação proativa** | Orienta a atenção dos alunos para a sua próxima participação, estimula-os a falarem mais (HERAZO; DONATO, 2012, p.26). |
| **Mediação em progresso** | Corresponde à assistência processual, ocorrendo no momento em que os alunos estão formulando um enunciado (temporal) (HERAZO; DONATO, 2012, p.26). |
| **Mediação reativa** | Refere-se aos movimentos de apoio do professor que orientam a atenção dos alunos para enunciados anteriores geralmente para a forma imprecisa dessas expressões, em vez de seu significado (HERAZO; DONATO, 2012, p.26). |

| | |
|---|---|
| **Negociação de significado** | Contexto no qual o processo psicolinguístico interno/individual pode ser impulsionado, em um cenário sociointerativo (van COMPERNOLLE, 2015, p.63). |
| **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 do professor para o aprendiz (LEE; SMAGORINSKY, 2000.) |
| **Regulação** | A maneira o qual o indivíduo regula (controla, suporta, medeia) as ações do outro (van COMPERNOLLE, 2015, p.64). |
| **Corregulação** | Uma perspectiva dialógica na interação, que reconhece as contribuições complementais de todos os participantes na coprodução de ações comunicativas, incluindo mediação (ação conjunta) e negociação de significado (van COMPERNOLLE, 2015, p.65). |
| **Intersubjetividade** | Compreensão mútua das intenções dos coparticipantes (momento em que a negociação de significado é implícita). A negociação de significados e a corregulação são mecanismos comunicativos em que os participantes mantêm a intersubjetividade (van COMPERNOLLE, 2015, p.65). |
| **Discussão disputada** | Discussão disputada é caracterizada por desacordo e tomada de decisão individualizada. Há poucas tentativas de reunir recursos, oferecer críticas construtivas ou fazer sugestões. 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, p.146). |
| **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, p.146). |
| **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. Esses podem ser desafiados e contradesafiados, mas os desafios são justificados e hipóteses alternativas são oferecidas. Todos os parceiros participam ativamente e as opiniões são buscadas e consideradas antes que as decisões sejam tomadas em conjunto. (MERCER, 2004, p.146). |

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Observa-se no quadro que, tanto aluno como professor podem utilizar ferramentas de negociação durante a mediação, buscando a melhor forma de coconstruir o conhecimento. Ao utilizarem a sequência mediacional, o mediador e aprendiz percebem a necessidade de interrupção para negociarem alguma dúvida durante o processo de

aprendizagem, tendo, dessa forma, a abertura ao questionamento, seu esclarecimento e o fechamento, dando sequência à atividade. Esse processo de negociação pode ser a mediação autoiniciada, que é o momento em que o próprio aprendiz identifica sua dificuldade e interrompe o processo para pedir esclarecimento; ou iniciada por outro, momento em que o professor/par mais competente percebe a dificuldade e interrompe para questionar a dúvida ou já esclarecê-la, havendo assim a negociação entre as partes.

Os movimentos que o interlocutor mais competente realiza apoiando o aprendiz podem variar de foco, sendo esses com foco no significado, com foco afetivo ou com foco na língua, como já mencionado. Essas negociações têm por intuito o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, para que este possa produzir conteúdos significativos, esteja sempre motivado a participar e saiba qual o conteúdo linguístico a ser mais bem utilizado durante as atividades. Essas negociações são proativas quando partem do incentivo do professor, são progressivas quando o aprendiz participa e o par competente interage no momento e são reativas quando retomadas pelo par competente.

A negociação de significados é um dos períodos mais importantes da sala de aula, já que é momento em que os interlocutores constroem por meio da negociação o significado de uma palavra ou expressão sobre a qual se tem uma dúvida. Caso essa negociação de significado seja por ambas as partes, na qual, tanto o professor/par mais competente quanto aluno interagem coconstruindo tal sentido, pode-se afirmar que houve uma ação conjuntamente mediada.

Tais momentos de negociação podem ser controlados por quaisquer das partes, podendo os interlocutores regularem suas ações e as ações do outro, pois cada um reage de acordo com o estímulo que lhe é oferecido. Quando ambos reconhecem esse estímulo, temos a corregulação, pois os participantes interagem de forma simétrica. São nas ações de corregulação e negociação de significados que os interlocutores

mantêm a intersubjetividade. Esse conceito é perceptível quando ambos atingem um grau perfeito de compartilhamento, já que, além do foco no mesmo tópico ou sentido, os mesmos assumem pontos de vista idênticos, havendo uma reciprocidade de ideias.

Por fim, as negociações podem ser disputadas, estágio esse, em que os participantes não concordando em algo, negociam sobre o assunto, porém se percebe na discussão pouca evidência de cooperação conjunta envolvendo a tarefa, consistindo grande parte da conversa interacional em comandos e asserções. Já na negociação com disputa cumulativa, ambos os integrantes da conversa interagem buscando um conhecimento comum, mas ainda não há criticidade na negociação, apenas concordância. Na discussão exploratória há a regulação e corregulação, chegando ao nível de intersubjetividade, pois os interlocutores negociam e renegociam, participando ativamente e com reciprocidade de conceitos. Dentre os tipos de negociação, a negociação de significados, como já apontada no Quadro 2, é uma das práticas mais comuns em aulas de Inglês Instrumental. Long (1996, p. 418, tradução nossa) define a negociação de significado como:

> O processo em que, em um esforço de comunicação, aprendizes e falantes competentes fornecem e interpretam sinais de sua própria percepção e compreensão percebida por seus interlocutores, provocando ajustes na forma linguística, na estrutura conversacional, no conteúdo da mensagem ou em todos os três, até que um nível aceitável de compreensão é alcançado.[17]

Como já afirmado anteriormente, o foco da TSC é a interação social, na qual o par mais competente regula (controla, suporta, medeia) as ações do outro. A negociação de significado, segundo a TSC, é

[17] No original: *The process in which, in an effort to communicate, learners and competent speakers provide and interpret signals of their own and their interlocutor´s perceived comprehension, thus provoking adjustments to linguistic form, conversational structure, message content, or all three, until an acceptable level of understanding is achieved*

denominada de corregulação. No momento em que o professor dá auxílio ao aluno na realização de sua tarefa por meio de dicas, direções ou indução, este regula seu comportamento, da mesma forma que o comportamento do aluno, como o silêncio, dúvida ou erro, também regula as ações do professor. Dessa forma, ambos mantêm a intersubjetividade, fator fundamental em todos os aspectos de interação comunicativa (van COMPERNOLLE, 2015).

Para se analisar profundamente os aspectos interacionais durante uma aula e seus momentos de negociação, tais como os diálogos e ações comunicativas entre os participantes, faz-se preciso uma abordagem de descrição densa desse processo. A abordagem da microanálise do discurso (MERCER, 2004; WERTSCH, 2007; van COMPERNOLLE, 2015) auxilia nesse procedimento, já que possibilita construir explicações plausíveis sobre as atividades e examinar detalhadamente as relações entre os agentes da interação.

## 1.4 Microanálise do discurso

Para uma melhor compreensão e análise de aulas, muitos pesquisadores utilizam de gravações de áudio e/ou vídeo. Para maior visibilidade no momento da análise do processo de ensino-aprendizagem (das gravações), faz-se uso de microanálise do discurso. Tal abordagem visa analisar o processo no momento de determinada interação, não apenas inferir análise ao seu término. Vygotsky (1978) afirma que uma interação pode ocorrer debaixo dos nossos olhos, durando segundos ou frações de segundos. A microanálise do discurso 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. Desse modo, Mercer (2004) afirma que por meio dessa

abordagem é 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.

Essa abordagem consiste em um detalhamento do processo de interação entre os indivíduos, o que envolve uma transcrição detalhada dos dados gravados, facilitando a compreensão da mediação e internalização durante o ensino (WERTSCH, 2007). Van Compernolle (2015, p. 22, tradução nossa) afirma que a microanálise do 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.[18]

Por meio desse procedimento, pode-se perceber o desenvolvimento do aluno, pois a diminuição do apoio explícito e o aumento da autoiniciação fornecem evidências do seu protagonismo, já que este precisará menos de ajuda, sendo capaz de perceber suas necessidades. Seu objeto nada mais é que tornar visível o desenvolvimento da aprendizagem da segunda língua.

[18] 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."*

### 1.4.1. O capítulo em resumo

O capítulo 1 retratou os principais conceitos que embasam esta pesquisa investigativa. Dessa forma, foram discutidos os conceitos de Inglês Instrumental, seu histórico no mundo e no Brasil e processo de ensino-aprendizagem. Subsequentemente, expôs-se sobre a perspectiva vygotskiana da teoria sociocultural e seus pilares: a mediação, a Zona de Desenvolvimento Proximal e a negociação. Por fim, explanou-se sobre a abordagem da microanálise do discurso.

O capítulo 2 aborda o percurso investigativo da pesquisa, expondo a metodologia, a natureza da pesquisa, o contexto, a coleta de dados e os procedimentos de análise, que servirão para uma melhor compreensão do caminho percorrido até os resultados alcançados.

# CAPÍTULO 2

# PERCURSO INVESTIGATIVO

O presente capítulo se constitui na apresentação da metodologia de pesquisa, sendo explanada a sua natureza. É descrito também o contexto da pesquisa, sendo esse uma sala de aula do curso técnico em Açúcar e Álcool (A.A.) em que foram ministradas aulas de Inglês Instrumental - oferecido por uma instituição técnica pública do estado de São Paulo. Posteriormente, é exposto e discutido o componente de Inglês Instrumental e descritos os participantes da pesquisa por meio da autobiografia da professora e entrevista, como também dos resultados do questionário respondido pelos alunos como forma de se verificar o perfil da sala. Tecem-se ainda como os dados foram coletados e quais foram os procedimentos de análise, empenhando-se em triangular os dados para responder às subperguntas e à grande pergunta de pesquisa.

## 2.1 Metodologia de pesquisa

Esta é uma pesquisa qualitativo-interpretativista de cunho etnográfico (CAVALCANTI E MOITA LOPES, 1991; ANDRÉ, 1995; REES; MELLO, 2011), desenvolvida por meio de realização de pesquisa bibliográfica de artigos, livros, assim como a partir do levantamento de dados coletados no contexto das aulas do componente de Inglês Instrumental em um curso Técnico em Açúcar e Álcool, oferecido por uma instituição técnica pública do estado de São Paulo. A instituição mencionada conta com diferentes cursos técnicos, mas a escolha de investigação do referido curso justifica-se pelo fato de não haver ainda pesquisas realizadas no contexto de ensino-aprendizagem de Inglês Instrumental do mesmo, de acordo com o mapeamento de pesquisas dos últimos 10 anos, já mencionado na introdução. Os instrumentos e procedimentos de análise dos dados incluíram: autobiografia da professora e entrevista, questionário aplicado aos alunos, observação,

anotação em diário e gravação de aulas em áudio e vídeo, análise do plano de curso da disciplina para o curso de Açúcar e Álcool (A.A.), assim como sessão de visionamento com a professora participante. Com base na teoria sociocultural (VYGOTSKY, 1963, 1978, 1986, 1998; JOHNSON, 2009; JOHNSON, GOLOMBEK, 2011; LANTOLF, THORNE, 2006; LANTOLF, POEHNER, 2014; van COMPERNOLLE, 2015), os dados foram qualitativamente analisados e, posteriormente, triangulados com o objetivo de responder às subperguntas de pesquisa e à pergunta proposta para esta investigação.

## 2.2 Natureza da pesquisa

O trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativo-interpretativista de cunho etnográfico. Esse tipo de investigação se qualifica, dessa forma, por contar com o ambiente natural como fonte direta de dados, no caso a sala de aula, tendo um caráter descritivo, caracterizada pelo estudo dos comportamentos das pessoas do referido contexto. Esta tem por objetivo entender a realidade do ponto de vista dos participantes, mediante observação e entrevistas. À vista disso, podem-se estabelecer alguns caminhos para a realização de uma pesquisa dessa base, como: “elaboração de perguntas de pesquisa, levantamento dos potenciais sujeitos, delimitação do espaço e do grupo social e seleção dos instrumentos a serem utilizados inicialmente” (REES; MELLO, 2011, p.36).

André (1995) afirma que além de tais técnicas, a pesquisa etnográfica conta com o advento de uma permanente interação entre o pesquisador e o contexto pesquisado, sendo o pesquisador o instrumento principal da coleta e análise dos dados. Isso retoma a asserção de Cavalcanti e Moita Lopes (1991) de que os aspectos a serem

pesquisados podem ser reorientados durante o processo, buscando examinar a construção da realidade, já que os dados são assistidos por um fator humano. Pelo fato de o pesquisador estar inserido diretamente no contexto, este 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.

Outro fator importante para esse tipo de investigação é que sua ênfase não está no produto final, e sim no que ocorre no momento da investigação, focando nas características de cada fenômeno. Em relação à pesquisa de cunho etnográfico e o cenário pesquisado - uma sala de aula - André (1995, p.34) declara que:

> Esse tipo de pesquisa permite que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo. Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional no qual ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados.

Com base nesses conceitos, a presente pesquisa visa analisar o contexto real da sala de aula mediante as observações e dados coletados, não sendo estes encaixados em teorias pré-estabelecidas, mas, sim, sendo a própria teoria em ação.

## 2.3 Contexto da pesquisa

O cenário pesquisado foi uma sala de aula do curso técnico em Açúcar e Álcool. O referido curso tem a duração de dois anos, sendo divido por módulos (I, II, III e IV) e, de acordo com o plano de curso, as aulas de Inglês Instrumental são apenas realizadas no módulo II (período de um semestre), sendo considerado um componente transversal. A turma analisada estava cursando o módulo II, durante o segundo semestre de 2016, com aulas à noite, por se tratar de um curso do período noturno, sendo a classe composta por 30 alunos.

Os alunos não possuíam o mesmo nível de conhecimento geral da LI pelo fato de a sala conter alguns alunos que fizeram curso de inglês em escolas de idiomas e outros que só tiveram o conhecimento por meio das aulas oferecidas no ensino médio, relatando informalmente serem estas muito precárias.

### 2.3.1 O componente de Inglês Instrumental

Como visto previamente, o ensino de Inglês Instrumental exige que se leve em consideração, primeiramente, as necessidades dos alunos, para que então, esse seja desenhado com o intuito de suprir tais necessidades. No referido contexto de pesquisa, cada habilitação de curso técnico tem seu plano de curso específico (documento que fundamenta e organiza os módulos). O plano de curso é dividido por módulos, contendo as disciplinas que serão ministradas em cada semestre, sendo as disciplinas denominadas na instituição como componentes curriculares e cada componente curricular é dividido em: Competências, Habilidades e Bases Tecnológicas. O plano de curso

serve como orientador para os professores elaborarem o plano de trabalho docente (PTD), com o propósito de planejar suas ações didáticas dentro do exigido pelas especificidades de cada curso técnico. Sendo assim, não cabe ao professor formular a estrutura de seu componente curricular, pois ele é previamente estabelecido pelo órgão superior que rege a instituição.

Nesse cenário, a disciplina de Inglês Instrumental é denominada de componente curricular de Inglês Instrumental, sendo ministrado uma vez por semana, referente a 2,5 aulas, equivalente à 1h50min de aula. O componente curricular de Inglês Instrumental é composto por Competências, Habilidades e Bases Tecnológicas específicas, as quais já foram selecionadas e estão prontas para o professor. De acordo com o art. 6º da Resolução CNE/CEB nº 4/99 e item 6.3 do Parecer CNE/CEB nº 16/99, Competência é:

> 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.

As Habilidades tratam-se do aspecto prático das Competências profissionais, em outras palavras, o “saber fazer” determinada operação. As Habilidades permitem que as Competências sejam colocadas em ação, em realizações eficientes e eficazes. As Bases Tecnológicas são o conjunto sistematizado de conceitos, princípios e processos tecnológicos resultantes, em geral, da aplicação de conhecimentos científicos a essa área produtiva e que dão suporte às Competências e Habilidades, em outras palavras, é o conteúdo a ser trabalho em sala de aula.

Vale ressaltar que as Bases Tecnológicas não são engessadas ao

plano de curso, tendo o professor total liberdade para modificá-las: retirando ou acrescentando, de acordo com o perfil e contexto de cada sala de aula, porém, não perdendo o foco das Habilidades e nas Competências. O Quadro 3 ilustra como o componente de Inglês Instrumental é detalhado no plano de curso do curso técnico em A.A.:

**Quadro 3. Componente curricular: Inglês Instrumental**

| Competências | Habilidades | Bases Tecnológicas |
|---|---|---|
| **1**.Identificar aplicação da língua inglesa em processos de comunicação empresarial<br><br>**2**. Compreender o conteúdo de documentos escritos em língua inglesa.<br><br>**3.** Identificar a utilização da língua inglesa na aplicação de negociação comercial com países estrangeiros.<br><br>**4**. Reconhecer a língua inglesa como diferencial em negociações com empresas estrangeiras e no processo de exportação e importação. | **1.** Utilizar a língua inglesa nas atividades empresariais.<br><br>**2.** Comunicar-se em língua inglesa<br><br>**3.** Aplicar língua inglesa em processos de elaboração e interpretação de documentos.<br><br>**4.** Traduzir oralmente ou por escrito documentos em língua inglesa<br><br>**5.** Realizar negociações em língua inglesa por meio de documentos escritos ou comunicação oral.<br><br>**6.** Aplicar língua inglesa no processo de importação e exportação. | **1.** Conscientização sobre leitura e compreensão (*skimming, scanning* e seletividade): Facilitadores de leitura: *prediction, cognates, Repeated words, typographical evidence dictionary – Texts for comprehension*. Fundamentos da tradução técnica Terminologia básica da área técnica<br><br>**2.** *Simple Present Tense* (active and passive)<br><br>***3.*** *Simple Past Tense (active and passive)*<br><br>**4.** Contextual Reference. *Texts for comprehension*<br><br>***5.*** *Word Formation - Suffixes - Texts for comprehension .*<br><br>***6.*** *Word Formation - Prefixes - Texts for comprehension.*<br><br>***7.*** *Simple Future Tense*<br><br>***8.*** *Plural of nouns - Texts for comprehension*<br><br>***9.*** *Comparison (Adjectives). Comparison of quantities (of the same type) using the conditional operators - Texts for comprehension*<br><br>***10.*** *Comparison (Adverbs)- Texts for comprehension* |

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

O quadro representa o que foi identificado pelo órgão superior da instituição como as necessidades de aprendizagem do aluno que cursa o técnico em A.A[19]. Pode-se observar que as Competências exigidas são mais superficiais ao que se referem ao uso da língua, podendo isso ser confirmado pelos verbos: identificar, compreender, identificar e reconhecer e são salientadas as negociações comerciais e empresariais com as áreas de atuação. Isso ocorre pelo fato de que o ensino Instrumental visa ao conhecimento para uso na área de ensino, no caso a sucroalcooleira.

Em relação às Habilidades, estas são mais específicas, podendo-se notar a presença das quatro habilidades (Ouvir - *listening*; Falar - *speaking*; Ler - *reading*; Escrever – *writing*), pois se espera que o aluno saiba, ao final do módulo, se comunicar oralmente ou por escrito em suas atividades de trabalho, mas não é definido se em um nível básico, intermediário ou avançado e consta-se também nas habilidades a tradução.

Além das técnicas de leitura e seus facilitadores, é explicito nas Bases Tecnológicas a carga gramatical, já que são descritos o ensino dos três tempos verbais simples: passado, presente e futuro. São também evidenciados o ensino de formação de palavras (prefixos e sufixos), assim como, plural de substantivos e comparativos (adjetivos e advérbios). Em quase todos os tópicos é citado o uso de textos para compreensão, induzindo, provavelmente, a contextualização da gramática por meio destes. Porém, não se pode esquecer, como já mencionado, que as Bases Tecnológicas não são estáticas, pois é permitido ao professor alterá-las ou não, de acordo com a necessidade de seu contexto em sala de aula.

[19] No início do ano de 2017, o órgão superior da instituição, por meio do Grupo de Formulação e Análises Curriculares, realizou alterações no componente de Inglês Instrumental do curso de A.A., porém, como a turma em pesquisa fez uso do modelo anterior (2016), a versão atualizada (2017) não foi discutida no trabalho, mas consta nos apêndices para verificação e comparação.

Após a análise do plano de curso, pode-se afirmar que o plano se apresenta um pouco extenso para ser trabalhado uma vez por semana, com 1h50 de aula, sendo esse conteúdo programado para um semestre. Um semestre conta com aproximadamente vinte semanas de aula, sendo assim, são em média 20 aulas com um total de cerca de 36h. Torna-se um pouco utópico esperar que o aluno finalize o curso se comunicando oralmente ou por escrito em LI em um nível avançado, fazendo uso do conteúdo descrito nas Bases Tecnológicas.

### 2.3.2 Os participantes

Como reportado na introdução deste trabalho, os participantes da pesquisa (professora e alunos) foram convidados a colaborar mediante a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, elaborado aos maiores e um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, aos menores, juntamente com um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos seus responsáveis. Nesses termos, os participantes foram informados dos objetivos, a metodologia, riscos e benefícios do estudo, decidindo se participariam ou não. No decorrer da pesquisa não houve objeções em participar, podendo a pesquisadora estar presente na sala de aula durante todo o semestre.

#### 2.3.2.1 A professora

De acordo com Goodson (2000, p. 73):

> As experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu. De acordo com o 'quanto' investimos o nosso 'eu' no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática.

Nessa perspectiva, optou-se neste trabalho por realizar uma entrevista semiestruturada face a face com a professora (gravada em áudio) e também foi solicitada a ela uma autobiografia. A entrevista semiestruturada é aquela na qual o pesquisador segue um roteiro, porém não há respostas previamente estabelecidas ou alternativas, deixando o entrevistado livre para responder (MANZINI, 1991). A entrevista, que contava com sete perguntas[20], foi realizada antes do início das aulas (no dia 19/07/2016), gravada em áudio e posteriormente transcrita, e a autobiografia foi redigida pela professora e entregue à pesquisadora, sendo realizada por meio de uma sugestão de roteiro[21].

Por meio das duas formas de geração de dados, pode-se afirmar que a professora possui três licenciaturas, uma em Letras – Português/Inglês, outra Letras – Português/Espanhol e licenciatura Plena em Pedagogia. A docente também conta com duas Pós-graduações "Lato senso": Tópicos de literatura e gramática, concluída em 2004 e Educação infantil, concluída em 2005. Atuou como tutora do curso de língua espanhola da UNIVESP - Universidade Virtual do Estado de São Paulo - em parceria com o instituto Cervantes; como professora de língua espanhola CEL – Centro de Estudo de Línguas; como professora dos cursos presenciais e EaD na UNICASTELO – Câmpus Fernandópolis; na rede municipal de ensino de Fernandópolis-SP como professora de língua portuguesa do Ensino Fundamental – Ciclo II e como professora de idiomas na escola CCAA em Fernandópolis.

[20] A entrevista se encontra nos anexos para consulta.
[21] A sugestão de roteiro se encontra nos anexos para consulta.

Atualmente, atua como professora no ensino médio, nas áreas de língua portuguesa, língua inglesa e língua espanhola, na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo. Na escola escolhida para a presente pesquisa, a professora atua desde 2008 nas mesmas áreas no ensino médio e português e inglês instrumental nos cursos técnicos. Assim, é perceptível que seu contato com o ensino Instrumental não é recente, sendo ela atuante há quase 10 anos.

### 2.3.2.2 Os alunos

Para ingressarem em algum curso técnico da instituição em análise, os alunos passam por 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 5 (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 2º série do ensino médio/EJA (Educação para jovens e adultos) ou já o terem concluído.

A turma analisada iniciou com 40 alunos no módulo I, mas teve a desistência de 10 alunos no decorrer do semestre. No início do módulo II, quando a pesquisa foi iniciada, a turma era composta por 30 alunos, sendo que um desses obteve aproveitamento de estudo no respectivo componente curricular. O questionário foi aplicado no dia 19/08/2016, estando presentes apenas 26 alunos no dia da realização. De acordo com o questionário, pôde-se obter o seguinte perfil da turma em análise,

apresentado na Tabela 1:

**Tabela 1. Perfil dos alunos**

| Idade | | Sexo | |
|---|---|---|---|
| | | Feminino | Masculino |
| 15 anos | 3 | 2 | 1 |
| 16 anos | 11 | 9 | 2 |
| 17 anos | 3 | 3 | 0 |
| 18 anos | 6 | 1 | 5 |
| 19 anos | 1 | 0 | 1 |
| 20 anos | 1 | 1 | 0 |
| 22 anos | 1 | 0 | 1 |
| **Total:** | 26 | 16 | 10 |

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

De acordo com os dados, pode-se observar que a turma é representada, em sua maioria, por alunos menores, 17 alunos, que possivelmente ainda estão cursando o ensino médio, concomitante ao curso técnico; há apenas 9 maiores. Observa-se também que, em sua maioria, os alunos são do sexo feminino; há 16 alunas e apenas 10 do sexo masculino.

Os alunos foram questionados em relação ao seu 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 2:

**Tabela 2. Possuía conhecimento de língua inglesa?**

| Opções | Alunos |
|---|---|
| Ensino Fundamental e Médio | 18 |
| Ensino Fundamental e Médio (jogos, séries, filmes, música, leitura). | 5 |
| Ensino Fundamental e Médio (música, escola de idiomas). | 1 |
| Não possuíam conhecimento antes de ingressar no curso | 2 |

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Nota-se que a maioria dos alunos (24) afirmou ter adquirido

conhecimento de LI por meio do ensino fundamental e médio, sendo que alguns desses, 6, acresceram o ensino devido ao contato com jogos, séries, filmes, música, leitura e apenas 1 relatou a escola de idiomas. Tais dados confirmam que a prevalência está no conhecimento geral da língua alcançado durante o período escolar. Mesmo todos tendo o ensino de inglês oferecido pelo ensino fundamental e médio, percebe-se que dois alunos afirmam não possuir conhecimento da língua antes de ingressarem no curso técnico, desconsiderando o ensino regular.

Dentre as indagações, a próxima foi sobre quais as expectativas para as aulas de Inglês Instrumental no curso técnico em A.A., podendo os alunos assinalarem mais de uma opção e também apresentarem novas expectativas, especificando-as. Segue a Tabela 3 para ilustração de tais informações.

**Tabela 3. Expectativas em relação ao inglês instrumental**

| Expectativas | Alunos |
|---|---|
| Leitura instrumental | 20 |
| Conversação | 13 |
| Tradução | 18 |
| Escrita | 17 |
| Exercícios auditivos | 7 |
| Gramática | 10 |
| Outros/Especificar: saber interpretar o texto | 1 |

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Os dados que mais se evidenciam são que, dos 26 alunos entrevistados, 20 afirmam ter como expectativa o ensino de leitura instrumental, seguidos por 18, dos 26, que também esperam trabalhar com tradução. Esses dados podem nos revelar o que Ramos (2005) aponta como alguns mitos do ensino de Inglês Instrumental. Porém, suas expectativas podem estar relacionadas com suas experiências no contexto das aulas de inglês durante seu período escolar ou mesmo pelo próprio questionário, que tem a opção da leitura instrumental como sua primeira alternativa, chamando, dessa forma, mais atenção ao aluno

devido ao nome do componente também ter a nomenclatura Instrumental.

Por fim, foi solicitado aos alunos para realizarem uma autoavaliação sobre seus conhecimentos, obtendo-se os seguintes dados, de acordo com a Tabela 4:

**Tabela 4. Auto avaliação**

| Auto avaliação | Leitura e interpretação de texto | Fala e compreensão oral | Escrita |
|---|---|---|---|
| Muito boa | 1 | 0 | 0 |
| Boa | 3 | 2 | 4 |
| Regular | 13 | 13 | 13 |
| Insatisfatória | 9 | 11 | 9 |

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Observa-se que o predomínio está na categoria regular, tendo sido marcada por 13 alunos em todos os tópicos. Porém, percebe-se também um número alto na categoria insatisfatório, sido marcada por nove alunos o tópico de leitura e interpretação de texto e escrita e 11 alunos a fala e compreensão oral.

Com base nos dados coletados, pode-se afirmar de forma geral que a turma é composta, em sua maior parte, por menores de idade que têm somente o conhecimento da língua inglesa oferecido pelo período de ensino fundamental e médio, sendo esse precário, de acordo com a autoavaliação dos mesmos. Assegura-se também que, possivelmente, não possuem conhecimento prévio de inglês na área de Açúcar e Álcool. Afirma-se, inclusive, que muitos não têm conhecimento exato em relação à abordagem Instrumental e seu processo de ensino-aprendizagem.

## 2.4 A coleta de dados

O presente trabalho contou com diferentes instrumentos de pesquisa, sendo estes:

- Autobiografia da professora;
- Entrevista da professora;
- Questionário aos alunos;
- Anotações em diário de campo;
- Gravação em áudio e vídeo;
- Plano de curso;
- Sessão de visionamento.

A investigação tem como base teórica os fundamentos de Burns (1999) em relação às técnicas de coleta de dados de pesquisa. Como já exposto, foi realizada uma entrevista semiestruturada e autobiografia da professora, assim como aplicado questionário aos alunos. Esses dados são considerados dados de observação não-participante, já que não há o envolvimento pessoal do pesquisador. 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, passando a ser denominada como observação participante passiva (SPRADLEY,1980).

Assim, além da autobiografia e questionários, a coleta de dados envolveu também anotações em um diário de campo em que foram relatadas detalhadamente as aulas para, posteriormente, se refletir sobre os principais acontecimentos registrados à luz da TSC.

> [...], o diário tem sido empregado como modo de apresentação, descrição e ordenação das vivências e narrativas dos sujeitos do estudo e como um esforço para compreendê-las. [...]. O diário também é utilizado para retratar os procedimentos de análise do material empírico, as reflexões dos pesquisadores e as decisões na condução da pesquisa; portanto ele evidencia os acontecimentos em pesquisa do delineamento inicial de cada estudo ao seu término. (ARAÚJO *et al.*, 2013, p. 54)

Foram realizadas também gravações em áudio e vídeo das aulas de Inglês Instrumental. De acordo com Loizos (2008), o registro em vídeo torna-se necessário "sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto esse se desenrola" (p. 149). Por se tratar de uma sala de aula com trinta alunos e uma professora, em que muitos acontecimentos ocorrem ao mesmo tempo por ser um contexto carregado de vivacidade e dinamismo, a opção das gravações em vídeo tornou-se imprescindível para uma coleta mais apurada dos dados, já que a filmagem possibilita analisar com detalhamento o processo de ensino-aprendizagem.

Durante o semestre, foram ministradas 20 aulas de 1h50 cada, sendo as aulas gravadas representadas pela cor branca e as sem gravação pela azul, conforme descritas no quadro 4:

**Quadro 4. Visão geral das aulas**

| Aula | Data | Conteúdo | Gravação |
|---|---|---|---|
| 1 | 22/07/2016 | Apresentação do plano de curso e PTD. Atividade diagnóstica | com gravação |
| 2 | 29/07/2016 | Diálogo (explicação, elaboração de diálogo - *roleplaying)* | com gravação |
| 3 | 05/08/2016 | Técnicas de leitura e texto específico da área sucroalcooleira | com gravação |
| 4 | 12/08/2016 | Apresentação de termos, vocábulos ou expressões da área técnica. | com gravação |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 5 | 19/08/2016 | Diálogo administrativo *(Listening)* | com gravação |
| 6 | 26/08/2016 | Palestra Técnica | sem gravação |
| 7 | 02/09/2016 | Pesquisa no laboratório de informática para desenvolvimento de diálogo com base na aula 5 | sem gravação |
| 8 | 09/09/2016 | Apresentação dos diálogos | com gravação |
| 9 | 16/09/2016 | Atividade *listening*<br>Prova | com gravação |
| 10 | 23/09/2016 | Pesquisa no laboratório de informática (glossário) | sem gravação |
| 11 | 30/09/2016 | Eleição (reposição com evento esportivo no sábado) | sem gravação |
| 12 | 07/10/2016 | Diálogo (*job interview*) | com gravação |
| 13 | 14/10/2016 | Apresentação diálogos (aula 12) | com gravação |
| 14 | 21/10/2016 | Elaboração workshop | sem gravação |
| 15 | 28/10/2016 | Feriado (reposição com workshop no sábado) | sem gravação |
| 16 | 04/11/2016 | Pesquisa no laboratório de informática (glossário) | sem gravação |
| 17 | 11/11/2016 | Pesquisa no laboratório de informática (glossário) | sem gravação |
| 18 | 18/11/2016 | Gravação de vídeo | com gravação |
| 19 | 25/11/2016 | Explicação gramática | com gravação |
| 20 | 02/12/2016 | Apresentação vídeo (glossário) | com gravação |

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

De acordo com o Quadro 4, das 20 aulas ministradas pela professora, apenas 12 aulas contaram com gravações (aulas 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 12, 13, 18, 19 e 20) devido ao fato das outras oito terem sido: uma aula com palestra técnica do curso (aula 6, no dia 26/08/2016); quatro aulas práticas no laboratório de informática para pesquisa (aulas 7 e 10,

nos dias 02 e 23/09/2016 e aulas 16 e 17, nos dias 04 e 11/11/2016); uma aula com preparação de *workshop* (aula 14, no dia 21/10/2016), assim como em um dia de eleição (aula 11, no dia 30/09/2016) e um feriado (aula 15, no dia 28/10/2016) as quais foram repostas no sábado com atividades de interação da escola (eventos esportivos e *workshop* dos cursos).

Optou-se, durante as gravações, por serem realizadas ao fundo da sala, para manter a neutralidade e evitar modificação no contexto real de uma sala de aula, devido a presença da pesquisadora no local. Além de que, tal posicionamento permite uma visão ampla dos acontecimentos, sendo os fatos relatados no diário também. Foi utilizada uma câmera fotográfica comum, posicionada em um pequeno tripé em cima da carteira, facilitando seu manuseio e reposicionamento quando necessário, modificando o ângulo da gravação para se obter registros mais precisos.

Utilizou-se ainda o Plano de curso, sendo esse um instrumental de grande valia para a compreensão das escolhas realizadas pela professora. Foi realizada também uma sessão de visionamento com a docente após a realização das análises dos dados (27/12/2017), em que a participante observou os momentos de interação mais relevantes de suas aulas para que comentasse sobre seus comportamentos, suas falas e o processo de ensino-aprendizagem. A sessão de visionamento é importante para que se possa confrontar a interpretação da pesquisadora em relação aos dados com a visão da professora.

### 2.4.1 Procedimentos de Análise

Para o procedimento de análise, foram separados todos os dados coletados pelos diferentes instrumentos: entrevista e autobiografia da professora, questionários dos alunos, anotações em diário de campo,

gravações em áudio e vídeo, plano de curso e sessão de visionamento. Para se estudar o processo de ensino-aprendizagem por meio das interações discursivas entre professora e alunos, foi necessário gravar integralmente as aulas.

Porém, para que as gravações fossem transformadas em dados, foi essencial que se assistisse a todos os vídeos das aulas na íntegra, buscando as situações-alvo relacionadas às perguntas de pesquisas e, então, transcrever e analisar apenas os momentos de interação. 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 configura a (co)construção de conhecimentos em aulas de Inglês Instrumental no curso Técnico em Açúcar e Álcool sob a perspectiva sociocultural?

| Subperguntas de Pesquisa | Instrumentos de coleta de dados | Propósito |
|---|---|---|
| 1.1. Que elementos são levados em conta pela professora para essa (co)construção? | Entrevista | Permitir que a professora, de forma indireta, porém ainda direcionada, combine suas histórias de vida com o contexto social de sala de aula na qual está inserida; podendo assim, identificar e obter informações a respeito da orientação de seu comportamento. |
| | Autobiografia | Dar voz à pessoa-sujeito da investigação, permitindo que essa revele sua experiência a partir de sua perspectiva, reconstituindo e refletindo sobre as práticas vividas. |
| | Gravações das aulas | Captar os detalhamentos do processo de ensino-aprendizagem. |
| | Diário de campo | Registrar os momentos e as estratégias metodológicas mais relevantes empregadas na condução do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando um modo de compreender melhor as escolhas da professora. |

| | | |
|---|---|---|
| | Plano de curso | Identificar os conteúdos, as metodologias, os procedimentos e as técnicas que orientam a professora no decorrer de suas atividades escolares. |
| | Visionamento | Permitir que a professora observe, analise e reflita sobre a sua própria prática. |
| 1.2. Como se constrói a interação professor x aluno em sala de aula? | Gravações das aulas | Ter uma visão panorâmica das aulas da professora, mapeando os diferentes comportamentos, expressões e ações dos participantes. |
| | Transcrição | Capturar momento a momento, de forma criteriosa, cada fala de seus participantes de pesquisa. |
| | Visionamento | Permitir que a professora observe, analise e reflita sobre a sua própria prática. |
| 1.3. se configura a negociação de significados na interação professor x aluno e aluno x aluno? | Gravações das aulas | Captar os detalhamentos do processo de ensino-aprendizagem. |
| | Transcrição | Capturar momento a momento, de forma criteriosa, cada fala de seus sujeitos de pesquisa. |
| | Visionamento | Permitir que a professora observe, analise e reflita sobre a sua própria prática. |
| 1.3.1. Que papéis desempenha o professor? | Entrevista | Identificar e obter informações específicas a respeito de comportamento. |
| | Autobiografia | Obter a visão pessoal da professora. |
| | Gravações das aulas | Observar a teoria em prática. |
| | Visionamento | Permitir que a professora observe, analise e reflita sobre a sua própria prática. |
| 1.3.2. Que papéis desempenham os alunos? | Questionário | Identificar o perfil dos alunos e investigar suas expectativas em relação ao curso. |
| | Gravações das aulas | Observar a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem. |
| | Visionamento | Permitir que a professora observe, analise e reflita sobre a sua própria prática. |

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Segundo Marcuschi (2001, p.49), “transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados.” Com base no autor e seu livro Análise de Conversação (1986), foi elaborado o Quadro 6 para a apresentação das formas de sinalizar as ocorrências de fala e os códigos empregados nas transcrições do presente trabalho:

**Quadro 6. Conjunto de códigos e formas utilizadas nas transcrições**

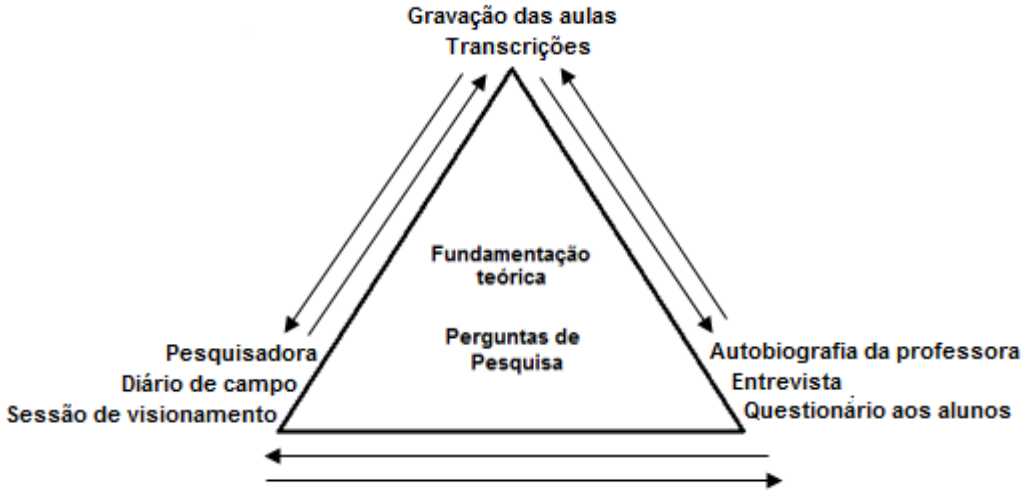
| Ocorrências | Sinais/Códigos |
|---|---|
| Falas Simultâneas | [[ |
| Sobreposição de vozes | [ |
| Sobreposição localizada | [ ] |
| Pausa | (+) ou (2.5) |
| Incompreensão de palavras/segmentos ou suposições | (----------) |
| Truncamento de palavras ou segmentos | / |
| Entonação enfática ou acento forte | MAIÚSCULA |
| Alongamento de vogal | :: |
| Comentários descritivos do pesquisador | ((minúscula)) |
| Ênfase do pesquisador | **Negrito** |
| Sinais de entoação | ” (?) ‘ (, ;) |
| Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção | *eh*, *ah*, *oh*, *mhm* |
| Indicação de Transcrição Parcial ou eliminação | /.../ ... |
| Palavras em língua estrangeira | *Itálico* |
| Professora | **P** |
| Aluno | **A** |
| Todos | **T** |
| Vídeo | **V** |
| Pesquisadora | **PE** |

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

Durante as transcrições, o aluno é descrito como A1 (ou outra numeração), como forma de diferenciá-los no turno, sendo essa numeração iniciada novamente a cada turno; portanto, são distintos os

alunos que interagem com a professora durante as aulas. Após as aulas transcritas, focou-se em observar as recorrências das ações mais frequentes da professora em sala de aula, tipificando sua prática docente, tendo assim, uma análise panorâmica. Pelo fato de as aulas serem de 1h50, há diversos momentos de atividades, explicações e interação entre a professora e os alunos. Portanto, por meio da microanálise do discurso, foram observados os momentos exatos de negociação para se analisar como esses ocorrem durante o processo de ensino-aprendizagem de Inglês Instrumental. Todos os dados coletados das transcrições foram interpretados, analisados e triangulados com os demais instrumentos apresentados no Quadro 5: o diário de campo, a entrevista e autobiografia da professora, assim como questionários aos alunos, o plano de curso e a sessão de visionamento, sendo as análises embasadas pelas teorias e norteadas pelas perguntas de pesquisa, conforme exposto pela Figura 5:

**Figura 5. Triangulação dos dados**




Fonte: Elaborado pela autora (2017).

### 2.4.2 O capítulo em resumo

Neste capítulo apresentou-se a metodologia de pesquisa utilizada e sua abordagem. Em seguida foi exposto o contexto da pesquisa e o componente de Inglês Instrumental do curso técnico em Açúcar Álcool. Foram descritos os participantes: uma professora de línguas que já atua na área de Inglês Instrumental há 10 anos e alunos que, em sua maioria, não tiveram/têm muita experiência com a LI, principalmente no que se refere à área de A.A. Foram apresentados ainda como os dados foram coletados e quais foram os procedimentos de análise, sendo exibido o esquema para triangulação dos dados, orientados pela teoria e perguntas de pesquisa.

# CAPÍTULO 3

# ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar as análises, triangulação e discussão dos dados coletados, considerando a base teórica do presente trabalho – a TSC – para que as perguntas de pesquisas sejam respondidas. O capítulo apresentará os elementos levados em conta pela professora para essa (co)construção de conhecimento, como o plano de curso – Competências, Habilidades e Bases Tecnológicas - suas concepções de erro, avaliação e contexto. Será retratada também como se constrói a interação professor x aluno em sala de aula por meio de uma análise panorâmica das aulas.

Subsequentemente, são exibidos excertos para se discutir como se configura a negociação de significados na interação professor x aluno e aluno x aluno, fazendo uso da microanálise do discurso, fundamentada na teoria previamente apresentada. Por fim, discorre-se sobre os papéis desempenhados pela professora e alunos durante as aulas.

## 3.1 Dados coletados

Os dados serão apresentados de forma fragmentada para que se possa responder a cada uma das subperguntas de pesquisa, visando que se alcance a resposta de como se configura a (co)construção do conhecimento em aulas de língua inglesa no curso Técnico em Açúcar e Álcool, que é o questionamento mais abrangente.

## 3.2 Elementos importantes para a professora

Podem-se perceber quais elementos são levados em conta pela professora para a (co)construção de conhecimentos, tendo como

sustentação a entrevista, a autobiografia, momentos da sala de aula, como também o plano de curso para o componente de Inglês Instrumental.

### 3.2.1 Plano de curso x Professora

Sobre o plano de curso para o componente de Inglês Instrumental, já analisado anteriormente no Quadro 3, pode-se afirmar que as Competências a serem desenvolvidas pelos alunos são relacionadas ao mundo de negócios da área de A.A., porém de maneira ampla, pelo uso dos verbos: identificar, compreender e reconhecer. Sobre as Habilidades, percebe-se que as quatro habilidades estão presentes (Ouvir - *listening*; Falar - *speaking*; Ler - *reading*; Escrever – *writing*), assim como a tradução. Sobre as Bases Tecnológicas, está muito explícito o ensino de gramática, sendo esse contemplado em quase todo o plano.

Ao se analisar os aspectos que correspondem à professora, embasando-se na entrevista realizada e sua autobiografia, é possível afirmar que a docente já conhece o contexto de sala de aula de Inglês Instrumental pelo fato de lecionar nesse cenário há quase 10 anos, tendo iniciado em 2008 na mesma instituição da pesquisa, como já descrito previamente. Do mesmo modo, a professora também já se familiariza com as aulas no curso técnico em Açúcar e Álcool. Porém, durante a entrevista, ao ser questionada sobre sua experiência como professora de Inglês Instrumental, essa afirmou ter encontrado dificuldades iniciais por ter tido contato somente com inglês geral. O excerto 1 apresenta suas afirmações:

1. **P** /../ até então’ eu tinha experiência com escolas públicas e a minha

maior experiência na escola de idiomas mesmo (+) que era o ccaa’ (+) então quando eu vim pra cá/ eu eu até fiquei muito (+) assim (+) preocupa::da porque não era algo que eu dominava (+) era diferente pra mim e (+) o instrumental’ a parte prática’ a parte de texto’ de aplicação no mercado de trabalho (+) então eu fui procurar livros eu fiquei desesperada e fui atrás de (+) tentar (+) é:: (+) me capacitar pra poder trabalhar com a língua inglesa /.../ fui correr atrás mesmo’ de muita gente que eu conhecia’ que trabalhava com inglês (+) na época (+) acho que foi 2007’ (+) não tinha’ não era muito divulgado (+) então eu fui na diretoria de ensino com pessoas que eu tinha contato’ (+) ninguém sabia muito sobre (+) aí eu fui na internet (+) até que eu consegui me virar bem (+) então o primeiro contato com *esp* foi aí /.../

**Excerto 1.** Entrevista com a professora em 19/07/2016 (pergunta 1).

Nota-se que, no início da experiência da professora com o contexto de Inglês Instrumental, foi necessário recorrer ao auxílio de outros profissionais da área e até mesmo da internet, como ela menciona nas linhas 8 a 12. Fica claro também que o ensino Instrumental na região ainda não era fortemente divulgado e a formação da professora não a havia preparado para esse cenário, retomando as afirmações de Cristovão e Beato-Canato (2016).

Também, durante os questionamentos, na pergunta 2, ao ser indagada sobre sua opinião em relação ao plano de curso, especificamente o componente de Inglês Instrumental do A.A.[22], essa relata que o considera ser um dos mais elaborados, sendo muito vasto em

[22] Apresentado no Quadro 3.

seus detalhamentos a serem trabalhados em sala de aula, considerando a prática importante para o processo de ensino-aprendizagem. Relatou também que leva em consideração a prática das quatro habilidades (Ouvir - *listening*; Falar - *speaking*; Ler - *reading*; Escrever - *writing*) para a preparação e implementação de suas aulas. Complementou declarando que é necessário o desenvolvimento das habilidades, levando em consideração o contexto profissional no qual o aluno formado como Técnico em Açúcar e Álcool irá vivenciar. O excerto 2 exibe sua declaração:

1. **P** /.../ o plano atual (+) ele contempla' na verdade' ele é bem
2. abrangente (+) a gente consegue' dentro daquilo que é proposto por
3. são paulo (+) a gente consegue explorar muito tudo o que ali pode
4. oferecer (+) então' eu acho assim (+) no começo' ele era mais
5. engessado' não que eu não ousa:::sse (+) porque como a gente
6. sabe' você sabe que você também tem esse conhecimento (+) a
7. gente vem de escola de idiomas' a gente tem essa necessidade de
8. colocar o aluno pra falar' pra ouvir' escrever' ler (+) e a gente
9. consegue /.../ então' por exemplo' dentro de açúcar e álcool (+)
10. então' eles vão trabalhar dentro de uma empresa em vários setores
11. (+) então eu posso trabalhar a parte administrativa' posso trabalhar
12. a parte (+) é::: do do laboratório de pcts' ((pagamento de cana por
13. teor de sacarose)) (+) então eu consigo desenvolver as habilidades
14. necessárias em qualquer campo da empresa' trazendo para a
15. realidade deles' da química /.../

**Excerto 2.** Entrevista com a professora em 19/07/2016 (pergunta 2).

Nas linhas 4 a 8 fica explícito que, mesmo considerando o plano

abrangente e devido ao fato do mesmo ser previamente preparado pelo órgão superior da instituição, a professora se esforça em trazer a prática para a sala de aula, confirmando ser devido a sua experiência em escola de idiomas. Pelas linhas 9 a 12, também fica clara a importância que ela atribui em contextualizar a aprendizagem para a área de atuação do futuro técnico, mencionando o trabalho em empresa e seus diferentes setores. Percebe-se ainda, que a professora demostra ter conhecimento da área sucroalcooleira, no momento em que cita o laboratório de PCTS.

No primeiro dia de aula, quase não há interação com os alunos, pois a aula é destinada para a apresentação do plano de curso e o PTD da professora. A docente lê e explica-os detalhadamente, elucidando como suas aulas serão. O excerto 3 mostra que é nesse momento que podemos, similarmente, confirmar suas afirmações na entrevista em relação a sua avaliação do plano de curso:

1. **P** /.../ então assim' é muita coisa pra ser explorado' então dá pra gente
2. aproveitar (+) e colocar tudo em prática' eu falo que o melhor plano
3. que a gente tem na escola é do açúcar e álcool (+) porque pra você
4. explorar as quatro habilidades ler' ouvir' escrever' falar' então com o
5. que tem ali (+) eu consigo explorar tu:::do (+) certo" (+) belezinha"

**Excerto 3.** Trecho da aula 1 (22/07/2016).

É perceptível que a opinião da professora em relação ao plano de trabalho referente ao componente de Inglês Instrumental no A.A. é compartilhada com os alunos de forma natural. Isso pode ser uma forma de incentivar os alunos para as futuras práticas que virão, como evidenciado na linha 1 e 2. Pode ser também uma iniciativa de diminuir a rejeição que muitos têm em relação à aprendizagem de uma língua estrangeira, podendo esse esclarecimento ser um andaime na aprendizagem para o controle de frustração, como mencionado por Wood

et al (1976), já que poderá reduzir a ansiedade e expectativa do aluno sobre a “nova” língua.

Pelo fato de os alunos terem acesso ao PTD da professora e que não haja assimetria entre o que é designado pelo plano de curso e sua prática em sala de aula, ela tenta deixar claro para o aluno o que é esperado de cada Competência, evitando assim, que haja um pré-conceito das aulas e práticas, como mencionado anteriormente, uma tentativa de minimizar a rejeição. A fala do excerto 4 exemplifica outro momento do primeiro dia de aula, no qual a professora está explicando aos alunos as Competências:

1. **P** /.../ oh::: eu falava isso o tempo inteiro’ eu poderia dizer que conhe
2. (+) competência é o conhecimento que eu vou construir ao longo do
3. semestre (+) então’ eu gostaria que vocês se atentassem aqui’ oh’
4. que ninguém vai sair falando inglês fluentemente’ certo” por que”
5. observem ao que a primeira competência pede’ identificar a
6. aplicação do inglês no processo de comunicação empresarial /.../

**Excerto 4.** Trecho da aula 1 (22/07/2016).

No momento em que ela afirma que ninguém irá sair do curso fluente em LI, na linha 3, é visível que a professora está adequando o plano a sua realidade, já que o mesmo não define a que nível o aluno irá se desenvolver na língua inglesa. Como mencionado na análise do plano de curso, torna-se utópico acreditar que com apenas 36h de aula, o aluno possa chegar ao nível avançado de conhecimento. Portanto, explicar que a Competência exige apenas que ele saiba “identificar” o uso da língua inglesa faz com que o aluno não se sinta pressionado pelo ensino, mas por outro lado também poderia desmotivá-los. Isso não ocorreu durante a explicação da professora, já que em anotação no diário de campo encontra-se descrita a reação dos alunos, conforme apresentado pelo

excerto 5:

1. **PE** /.../ no momento em que a professora falou sobre comunicação/
2. conversação e colocar em prática, os alunos ficaram
3. entusiasmados com a ideia /.../.

**Excerto 5.** Trecho do diário de campo da pesquisadora (22/07/2016, aula 1).

Essa preocupação da professora em adaptar o plano também foi evidenciada na entrevista, quando, ao falar sobre sua avaliação, ela menciona que foram solicitadas ao órgão superior modificações, pois o plano não condizia com a realidade da sala de aula e área de atuação. Sua fala é descrita no excerto 6:

1. **P** /.../ e o primeiro plano a gente não tinha' na verdade não era inglês
2. instrumental no açúcar' era inglês técnico (+) então' assim' era muito
3. texto' gramática' texto' gramática' texto' gramática' (+) e::: aí nós
4. atualizamos' nós pedimos uma atualização/ são paulo mandou' eu e
5. a outra professora (+) a gente sentou' discutiu e nós conseguimos
6. fazer algumas adaptações (+) e ele ficou muito amplo e dentro do
7. que foi proposto (+) você consegue trabalhar muito mais' dentro da
8. realidade do aluno, fazendo adequações quando necessário /.../

**Excerto 6.** Entrevista com a professora em 19/07/2016 (pergunta 2).

Ao relatar, nas linhas 4, 5 e 6, que foi decidido realizar algumas adaptações ao plano, após refletir sobre e perceber que não estava adequado, a professora demonstra trazer consigo o que Dudley-Evans e St. John (1998) afirmam ser a chave para o sucesso das aulas de sobre o Inglês Instrumental: ser flexível. Quando afirma que consegue trabalhar fazendo adequações quando necessário, está explícito que a professora é

flexível ao planejar suas aulas, mesmo tendo o plano como seu suporte.

Sobre tais adequações, o uso do contexto é fundamental para o ensino de Inglês Instrumental, conforme afirma Fonseca (2005, p. 6), “a metodologia do Inglês Instrumental tem como premissa básica levar o aluno a descobrir suas necessidades acadêmicas e profissionais dentro de um contexto autêntico, oriundo do mundo real”. A professora demostra levar em consideração o contexto da área sucroalcooleira para ministrar sua aula. No primeiro dia de aula, ela deixa tais considerações explícitas aos alunos, como se pode confirmar no excerto 7:

1. **P** /.../ vocês vão trabalhar na usina’ na cervejaria’ não sei onde’ e que é
2. uma empresa (+) então’ dentro duma empresa’ vocês vão ter a parte
3. técnica’ mas vocês também vão ter a parte de comunicação ligada a
4. empresa’ (+) certo” de repente você vai pra::: (+) vai passar em
5. vários setores’ ai você tem que conhecer um pouco da comunicação
6. de cada setor’ (+) certo” então por isso que aqui tá’ oh:::
7. comunicação empresarial (+) compreender o conteúdo de
8. documentos escritos em língua inglesa /.../

**Excerto 7.** Trecho da aula 1 (22/07/2016).

Mais uma vez, a professora se esforça para esclarecer aos alunos o contexto em que as atividades serão realizadas, já que esses são pré-estabelecidos no plano de curso. Os esclarecimentos são muito importantes, pois por se tratar de um curso técnico em Açúcar e Álcool, muitas vezes os alunos apenas relacionam a prática com a usina e não compreendem o porquê é descrito no plano o trabalho no contexto empresarial. A ação da professora poderá facilitar a realização de suas atividades no decorrer das aulas.

Outro elemento que é considerado importante para a professora e

também mencionado por Dudley-Evans e St. John (1998) é a habilidade. Conforme já mencionado na análise do plano de curso, estão presentes no componente de Inglês Instrumental as Competências, Habilidades e Bases Tecnológicas a serem desenvolvidas durante o semestre letivo, sendo possível identificar as quatro habilidades: ouvir - *listening*; falar - *speaking*; ler - *reading*; escrever – *writing*, na coluna "Habilidade" (Quadro 3, segunda coluna). Na pergunta 3, quando questionada sobre o que leva em consideração do plano de curso para a preparação e implementação de suas aulas, ela afirma considerar a Habilidade elemento primordial, como exposto no excerto 8:

1. **P** /.../ o que considero muito importante no plano' realmente' é a parte
2. da habilidade (+) eu acredito que sem ela' a base não tem função e
3. eles não vão atingir a competência (+) Não adiante eu explicar a
4. teoria pra eles né::: (+) se eles não colocarem em prática (+)
5. automaticamente' eles não vão conseguir desenvolver conhecimento
6. nenhum (+) pelo menos é o que eu eu considero importante' na
7. minha visão pequena /.../

**Excerto 8.** Entrevista com a professora em 19/07/2016 (pergunta 3).

A professora deixa claro que as Bases Tecnológicas do plano são o norte para que se alcancem as Habilidades, mas se não houver prática, a teoria é ineficaz. Em anotação no diário de campo, também é percebido pela pesquisadora essa valorização da professora pela prática, conforme o excerto 9:

1. **PE** /.../ a professora deixa explícito em sua fala, a todo momento, que
2. é preciso colocar em prática para que se aprenda
3. verdadeiramente, principalmente pelo fato de o plano de curso

trazer nas Habilidades as ações “utilizar a língua inglesa”, “comunicar-se”, “aplicar língua”, “realizar negociações” “traduzir”. ela até falou para os alunos que a definição do ensino instrumental seria: colocar em prática /.../.

**Excerto 9.** Trecho do diário de campo da pesquisadora (22/07/2016, aula 1).

Esse prezar pela prática também é confirmado em outros dois trechos do primeiro dia de aula, durante a explicação do plano de curso aos alunos, como mostra o excerto 10 e 11:

**P** /.../ depois’ então (+) aqui eu tenho o conhecimento que nós vamos construir ao longo do semestre’ por meio da prática que é a habilidade /.../

**Excerto 10.** Trecho da aula 1 (22/07/2016)

**P** /.../ meninos (+) bom (+) a Base Tecnológica é o conteúdo que nós vamos utilizar para colocar em prática (+) desenvolvendo a’ habilidade para se construir o conhecimento ’para se atingir a competência (+) certo” é::: (+) ele é bem recheado de gramática’ mas esse recheio pode ser assim (+) ó::: muito explorado na conversação’ na leitura’ na interpretação /.../

**Excerto 11.** Trecho da aula 1 (22/07/2016)

Nos dois excertos está explícita a importância atribuída à Habilidade, presente no plano. Ela salienta que o plano exige se trabalhar com a gramática, mas também explica que será explorada de forma contextualizada em diferentes atividades. Pode-se perceber também, na fala da professora, o termo “construir conhecimento”, assim, faz-se

necessário abordar qual é a sua visão sobre a prática de ensino em uma aula de Inglês Instrumental e como essa é conduzida pela professora.

### 3.2.2 Prática de ensino

Sobre sua prática de ensino, a professora declarou considerar-se um pouco tradicional. Mesmo se considerando "tradicional", ao ser questionada, na pergunta 4, sobre como ocorre o conhecimento em suas aulas, a mesma assegurou acreditar no ensino como uma forma de construção e não transmissão de conhecimento, reforçando a ideia de que tanto professor quanto alunos são agentes do ensino. O excerto 12 traz tais afirmações em resposta à entrevista:

1. **P** /.../ o que eu sempre falo pra eles (+) eu não vou transmitir nada pra
2. ninguém' eu vou oferecer um material' um meio' um caminho (+) se
3. eles estiverem abertos (+) aí eles vão em cima desse caminho (+)
4. construir o conhecimento ou os conhecimentos deles (+) eu falo que
5. ninguém transmite nada pra ninguém (+) é:: é:: (+) você vai (+) é:: é
6. uma ponte (+) você vai (+) eu vou te mostrar (+) olha' existe esse e
7. esse caminho (+) então' por aqui a gente consegue construir
8. juntos (+) então' você vai oferecer /.../

**Excerto 12.** Entrevista com a professora em 19/07/2016 (pergunta 4).

A fala da professora resgata o conceito de mediação trazido por Vygotsky (1987) de que o par mais competente é a ponte de conhecimento entre o saber atual e o saber potencial do aprendiz. Ela também evidencia esse seu pensamento sobre o processo de ensino-

aprendizagem aos alunos. No primeiro dia de aula, sua primeira fala, antes de apresentar o plano de curso e o seu PTD, é sobre o seu objetivo em relação ao conhecimento e de como esse será desenvolvido, conforme mostra o excerto 13:

1. **P** /.../meu objetivo é proporcionar uma interação maior entre vocês' um
2. ajudar ao outro para que vocês consigam desenvolver todas as
3. atividades necessárias para que se atinja as competências
4. propostas no plano (+) certo (+) então' meu intuito não é prejudicar
5. ninguém "ah' ele não sabe falar então vou colocar ele pra falar" não
6. não não (+) então não sabe/ então vamos ouvir' vamos trabalhar
7. com alguém que tenha um pouquinho mais de conhecimento (+) eu
8. gostaria que todos com vergonha ou sem participassem /.../

**Excerto 13**. Trecho da aula 1 (22/07/2016).

A professora reafirma, nas linhas 1 e 2, o que Salomão (2013) diz ser o agenciamento humano, quando declara que seu objetivo é a interação dos alunos, para que um auxilie o outro a conseguir atingir as Competências. Ao dizer que os alunos podem trabalhar com alguém que tenha um pouco mais de conhecimento, quando esse sentir que não sabe, ela retoma a visão de mediação por meio da interação do par mais competente.

Também em sua prática, a professora revela que nem sempre consegue fazer com que haja a participação de todos os alunos, admitindo ser, às vezes, um erro seu. O excerto 14 traz sua fala sobre a pergunta 5 relacionada sobre quais elementos ela leva em conta ao interagir com o aluno:

1. **P** /.../ eu juro que eu tento fazer com que todos participem' mas

durante as aulas (+) eu me pego sempre perguntando para aqueles que eu sei que eu tenho mais afinidade (+) aí eu falo' opa' eu não posso fazer isso (+) deixa eu voltar (+) fulano (+) e aí::: ai fulano fala assim' não vou falar (+) aí o que eu faço (+) volto no erro novamente (+) então eu volto naquele que eu sei que tem afinidade' que gosta' que tem essa facilidade maior (+) eu sei que é um erro' eu sei que eu tenho essa dificuldade' mas infelizmente (+) eu até me policio' mas' ali na hora' no fluir' acaba cometendo esses erros com força /.../

**Excerto 14.** Entrevista com a professora em 19/07/2016 (pergunta 5).

O fato da professora dizer que considera tal atitude como um erro e se esforçar para não o cometer novamente demonstra que ela está consciente de seu papel de agenciamento como professora e acredita que é necessário que se o cumpra durante as aulas. Assim, destaca-se que a professora tem uma concepção de quais papéis se devem desempenhar aluno e professor em sala de aula.

### 3.2.2.1. Papéis do aluno e professora

Sobre sua visão em relação ao desempenho de seu papel de professora de Inglês Instrumental, questionado na pergunta 6, a professora revelou que nem sempre se vê cumprindo esse papel, como aponta o excerto 15, com um trecho de sua entrevista:

**P** /.../ às vezes sim' às vezes não (+) é::: (+) faz um tempinho que eu dou aula (+) todas as vezes' eu sempre preparo' eu leio' onde que eu errei" onde que eu falhei" (+) é:: (+) tem sala que parece que vai (+)

eu preparei um texto maravilhoso’ a gente leu’ fez diálogo’ eles foram lá pra frente’ produziu’ foi uma maravilha (+) opa’ deu certo’ vou pegar aquele texto e vou aproveitar para a outra turma (+) aí’ chega naquela turma’ não vai (+) aí eu acho assim (+) o instrumental’ ele é maravilhoso (+) você consegue colocar em prática (+) dá mais trabalho para gente’ dá muito mais trabalho (+) você tem que procurar texto’ adequar dali (+) vamos pedir um diálogo em cima de uma situação real (+) enfim (+) a língua é igual para todas as áreas de conhecimento (+) eu vou ter que adequar pra cada situação (+) então’ tem hora que eu acho que eu tô no caminho’ tem hora que eu acho que eu não tô (+) e aí a gente vai tentando acertar /.../

**Excerto 15.** Entrevista com a professora em 19/07/2016 (pergunta 6).

Essa declaração da professora vai ao encontro das afirmações de Strevens (1988) de que o ensino instrumental pode, às vezes, ser um choque para o professor. Como já exposto, a referida professora foi, inicialmente, professora de inglês geral e não teve em sua formação um direcionamento específico para o ensino de Inglês Instrumental, logo, tal insegurança sobre estar no caminho correto já é esperada devido ao seu contexto.

Sobre o papel do aluno, questionado na pergunta 7, ela acredita que, nesse contexto de ensino Instrumental, seu papel é saber aproveitar a oportunidade de ensino, não se negando ou rejeitando as atividades solicitadas. O excerto 16 confirma seu pensamento:

**P** /.../ então (+) eu acho que o papel do aluno é exatamente esse (+) ele tem aqui uma oportunidade que muitos alunos não tiveram’ não

têm (+) quantos alunos a gente tem na zona rural' que mora longe'
que não tem acesso à escola (+) então ele tem a oportunidade (+) e
às vezes ele se fecha' cruza os braços e não aproveita (+) eu acho
que o mínimo que ele tem que fazer (+) o papel dele (+) aproveitar a
oportunidade que ele tem e fazer /.../ então' às vezes' eu fico muito
brava quando o aluno (+) é::: (+) por exemplo' eu expliquei' (+) a:::
(+) mostrei o modelo como faz (+) aí a gente vai construir o texto
juntos (+) não há problema errar (+) aí ele chega' com o caderno
assim' o lápis e fala (+) professora escreve aí que eu não sei /.../

**Excerto 16.** Entrevista com a professora em 19/07/2016 (pergunta 7).

Nessa fala, a professora evidencia que não está relacionando o saber do aluno com o fazer perfeito, mas sim o tentar colocar em prática o que foi solicitado, como mostram as linhas 7 a 10. Sendo assim, a professora demonstra acreditar que o erro pode promover a aprendizagem, conforme sua afirmação na linha 10.

### 3.2.2.2. Erro e avaliação

Também no primeiro dia de aula, a professora explica aos alunos o que ela considera ser erro e como esse deve ser tratado em sala de aula, como mostra o excerto 17:

**P** /.../ meu intuito aqui não é expor ninguém ao ridículo' não é fazer
com que alguém/ faço com erro e venha aqui e mostre o seu erro'
NÃO' tá::: (+) a partir do mesmo' porque eu acredito que o erro é::'

4. ele é construtivo (+) no momento que eu erro “opa’ eu errei aqui’
5. então pera ai’ eu vou aprender com esse erro” tá:::” /.../

**Excerto 17.** Trecho da aula 1 (22/07/2016).

Esse conceito de que o erro é benéfico, como declarado nas linhas 4 e 5, na fala da professora para com seus alunos, também é afirmado pela mesma no meio de sua fala à resposta da pergunta 7, sobre o papel do aluno. O excerto 18 apresenta sua declaração:

1. **P** /.../ porque tem aluno que’ às vezes’ tá lá (+) ele também não sabe’
2. escreveu tudo erradinho (+) aí ele (+) professora dá uma olhadinha
3. (+) aí eu sento com ele’ olha (+) tá vendo isso aqui que você
4. escreveu’ isso aqui vem antes’ porque é um adjetivo (+) eu peço
5. muitas atividades em grupo (+) esse aluno’ mesmo que ele tenha
6. escrito errado’ pronunciado errado, ele foi mb ((menção adotada
7. pela instituição – muito bom)) /.../

**Excerto 18.** Entrevista com a professora em 19/07/2016 (pergunta 7).

É evidenciado em sua fala que a educadora considera que apesar do erro, se o aluno tentar corrigi-lo, ele estará aprendendo, construindo seu conhecimento. É durante a primeira aula também que a docente explica aos alunos como esses serão avaliados, afirmando que considera a prática, a evidência do desenvolvimento e desempenho do aluno como formas de avaliação. Assim, ficam esclarecidos os critérios avaliativos desde o início das aulas, conforme mostra o excerto 19:

1. **P** /.../ porque o que eu estou avaliando’ que eu estou levando em
2. consideração’ é muito mais o seu empenho em tentar’ em tentar

3. construir conhecimento do que' é acertar propriamente dito /.../

**Excerto 19.** Trecho da aula 1 (22/07/2016).

A forma de avaliação da professora favorece todos os alunos, já que mesmo aqueles que têm dificuldade na aprendizagem da língua inglesa, terão oportunidade mediante a realização de atividade. Contudo, não é algo muito fácil de se administrar, de acordo com trecho do diário de campo, apresentado no excerto 20:

1. **PE** /.../ a professora passou um exercício para os alunos, sendo que
2. nem todos realizaram. Muitos alunos do fundo apenas
3. conversaram, outros conversaram, mas realizaram as atividades;
4. enquanto os alunos da frente ficam em silêncio – fazendo o que foi
5. solicitado. Antes da correção a professora disse que deu uma
6. menção (nota) de participação, ficando com B (bom) quem fez e I
7. (insatisfatório) quem não fez. Creio que esse tipo de avaliação
8. exige mais atenção da professora e pode despertar o interesse do
9. aluno /.../.

**Excerto 20.** Trecho do diário de campo da pesquisadora (29/07/2016, aula 2).

Novamente, percebemos em sua fala a convicção em se construir conhecimento, nesse caso por meio da tentativa da prática. Outra vez, sua declaração pode ser afirmada no meio de sua fala à resposta da pergunta 7 sobre o papel do aluno, sendo exposta pelo excerto 21:

1. **P** /.../ então' assim né::: (+) eu acho que o papel do aluno é (+) ele tem
2. que no mínimo tentar (+) eu falo muito isso pra eles' dificilmente um
3. aluno vai ficar com i ((menção adotada pela instituição –
4. insatisfatório)) comigo se ele errar' mas é preciso tentar (+) é

5. preciso sempre tentar /.../

**Excerto 21.** Entrevista com a professora em 19/07/2016 (pergunta 7).

Dessa maneira, é evidente que o erro e a avaliação, de acordo com a professora, estão entrelaçados, já que o seu critério para considerar as ações do aluno durante as aulas é a sua participação, tentativa de interagir durante a aula, mesmo que não seja de total excelência. Sendo assim, pode-se assumir que os elementos levados em consideração pela professora para a construção de conhecimento são o plano de curso (Competências, Habilidades e Bases Tecnológicas) e a prática de ensino por meio do agenciamento humano, de acordo com as concepções dos papéis de aluno e professora, assim como de erro e avaliação.

Não se pode ignorar o fato de que os elementos discutidos até o momento foram evidenciados na fala da professora durante a entrevista e que no seu PTD está previsto no primeiro dia de aula "Apresentação do PTD (Plano de Trabalho Docente), elaboração do contrato didático, estabelecimento de regras de convivência e das atividades a serem desenvolvidas durante o semestre, bem como apresentação entre professora e alunos"[23]. Assim, todos as falas evidenciadas apresentam apenas a teoria ou o que se espera que ocorra durante o semestre letivo, podendo as mesmas não serem comprovadas ou atuadas durante as aulas.

## 3.3 A interação professor x aluno na sala de aula

Para se analisar como se constrói a interação professor x aluno

[23] O Plano de Trabalho Docente da professora se encontra nos anexos para consulta.

em sala de aula, foram consideradas as aulas transcritas, a fim de observar regularidades nas ações para tipificar a prática docente da professora, tendo assim, uma análise panorâmica dos dados coletados. Das 12 aulas gravadas, pode-se evidenciar que em todas há momentos de mediação por meio da negociação, havendo interação entre professor x aluno. Durante suas aulas, a professora faz uso constante da língua materna - o português - sempre trazendo textos para compreensão, contextualização da gramática, estudo e negociações sobre a estrutura e léxico da língua e vocabulário e termos da área de A.A., não havendo leitura total dos mesmos.

O excerto 22 mostra um momento de explicação por meio do uso da língua materna. A professora iniciou a aula retomando os exercícios da aula anterior e depois passou um exercício de conversação, com frases para completarem um diálogo e, posteriormente, fazerem uma prática oral. Antes de iniciarem a atividade, a professora explicou o uso dos *greetings* (cumprimentos) que estavam presentes no diálogo:

1. **P** /.../ gente (+) pensei que alguém fosse me perguntar (+) só **A1** me
2. perguntou né::: (+) eu coloquei assim (+) é::: (+) os cumprimentos
3. (+) né::: (+) *good morning* que todo mundo sabe o que é tá certo (+)
4. que é bom dia e aí (+) eu coloquei quando qual é o período para
5. falar *good morning* (+) então (+) eu coloquei que é da meia noite ao
6. meio dia (+) então nesse período a gente usa *good morning* (+) aí
7. eu coloquei *good afternoon* e o período que é do meio dia até as
8. seis da tarde e coloquei *good evening* que é das seis da tarde à
9. meia noite (+) e aí" ninguém vai perguntar nada"
10. **A1** e o good night (+) cadê"
11. **P** e o good night (+) cadê"

12. **T** (incompreensível)
13. **A2** é a mesma coisa
14. **A3** é pra despedida
15. **P** então assim' oh (+) é tem uma diferençazinha quando eu uso (+)
16. entre usar (+) *good evening* (+) e entre usar *good night* (+) eu
17. cheguei (+) a partir de hoje depois da nossa apresentação em
18. inglês" (+) a gente vai começar a usar uns termozinhos em inglês
19. no nosso dia a dia (+) certo" cheguei' (+) abri a porta' (+) né::: (+)
20. sentamos' (+) vocês sentaram' eu fiquei em pé (+) vou dizer
21. **A4** e aí professora" ((risos))
22. **P** e aí' (+) beleza" NÃO (+) que que eu vou falar" *good evening* (+)
23. por que eu vou falar *good evening*" porque eu estou chegando (+)
24. eu estou no período das 6 da tarde' (+) entre seis da tarde e meia
25. noite' (+) eu acabei de chegar na sala (+) e a hora que eu for
26. embora" /.../

**Excerto 22.** Trecho da aula 2 (29/07/2016).

Nesse trecho da aula 2, podemos perceber que o uso da língua materna se faz primordial para o andamento da aula, já que os alunos não apresentam um nível de inglês elevado para que a aula seja ministrada em uma língua estrangeira. Percebe-se, nas linhas 19 e 20, que a professora, por meio da língua está tentando atrair a atenção e participação dos alunos, para que esses reflitam sobre qual o cumprimento adequado naquela situação, tendo esse momento a função de recrutamento, conforme exposto por Wood et al (1976). Pode-se firmar também que há negociação de significados entre professora e alunos, nas linhas 10 a 19, em que discutem sobre o uso dos vocábulos "*good night*" e "*good evening*".

Como já mencionado acima, a professora sempre solicita aos alunos que registrem tanto o texto como os exercícios em seus cadernos. É típico da educadora fazer uma explicação abrangente do texto com o intuito de auxiliar os alunos durante a resolução das atividades. No primeiro dia de aula, após a apresentação do plano de curso e explicação do PTD, a professora passou um texto na lousa sobre a área de A.A. e teceu algumas perguntas sobre o texto para que os alunos respondessem durante a aula. Ela avisou que não era uma atividade avaliatória, mas pediu para que os alunos entregassem, pois seria considerado como uma atividade diagnóstica para que ela pudesse analisar o nível de conhecimento dos alunos na área sucroalcooleira. Ao perceber que os alunos estavam encontrando um pouco de dificuldade na resolução da atividade, ela interage com os mesmos, fazendo uma explicação abrangente do sentido do texto, conforme apresenta o excerto 23:

1. **P** /.../ tentem pelo sentido (+) pela palavra (+) o que vocês acham que
2. significa" (+) olhando no texto (+) você bateu o olhinho lá (+) você
3. bateu o olhinho lá (+) tá assim' oh::: (+) *brazilians decode coffee*
4. *genome* (+) então' (+) depois aparece lá embaixo novamente' (+)
5. *scientists in brazil have decoded the genetic structure of the*
6. *country's best-know product, coffee* (+) apareceu *decoded* de novo
7. (+) então' primeiro (+) *brazilians decode, depois scientists in brazil*
8. *have decoded the genetic structure* (+) então' que eu consigo inferir
9. o significado" então' às vezes' eu não sei o que é que o dicionário
10. traz pra mim (+) mas olhando pra esse texto (+) será que eu não
11. consigo atribuir um significado pra essa palavrinha' (+) sem ter que
12. recorrer ao dicionário' sem ter que usar o celular com o tradutor (+)
13. é isso que eu quero (+) quero saber essa capacidade de inferir (+)

14. essa capacidade de usar o *prediction* (+) o quanto vocês estão
15. presos ao traduzir palavra por palavra' ao quanto vocês estão
16. presos ao (+) a (+) a ferramenta da tecnologia pra se virar (+) e
17. quando vocês não tiverem nada disso (+) e vocês tiverem que se
18. virar com um texto em inglês"
19. **A1** não pode fazer palavra por palavra"
20. **P** ((professora balança a cabeça que não))

**Excerto 23.** Trecho da aula 1 (22/07/2016).

No trecho do excerto 23, também não se evidencia negociação durante a explicação da professora, pois apenas ela fala sobre os termos encontrados no texto, não havendo interação dos alunos, nem para com os termos específicos da área ou referente às estruturas da língua. Por se tratar de uma atividade diagnóstica, a professora incentiva os alunos a não fazerem uso do dicionário ou tradutor, como mostram as linhas 11 e 12, provavelmente, pelo fato de querer que utilizem os métodos de leitura explanadas durante a aula, técnicas muito utilizadas nas aulas de Inglês Instrumental. Ao auxiliar os alunos a resolver as tarefas solicitadas, a professora reduz o nível de liberdade, simplificando a atividade (WOOD et al,1976). Isso é notado quando a mesma retoma alguns trechos do texto para explicar aos alunos, já que as perguntas estão em LI, dificultando a compreensão e resolução dos exercícios, conforme as linhas 2, 3 e 4.

Outra situação que exemplifica essa característica em fazer uso de um texto da área para compreensão e realizar uma explicação abrangente é apresentada do excerto 24. Na aula 3, a professora fez uma explicação dos facilitadores de leitura e técnicas, exibindo no *datashow* um texto que associa o conhecimento prévio sobre açúcar e álcool, adquirido no módulo I. Em seguida, fez a leitura do texto que seria analisado e pediu aos alunos que olhassem no texto tentando verificar se

encontravam as respostas das perguntas. É nesse momento, exibido pelo excerto 24, que a professora auxilia, mostrando como inferir informações sem a necessidade de dicionário ou tecnologia, fazendo, novamente, uma explicação abrangente:

1. **P** /.../ depois' *which places produces sugar*" eu sei que *produces* é ...
2. **T** produz
3. **P** e sugar....
4. **T** açúcar ((alunos murmuram a tradução))
5. **P** NOSSA" eu vou ter que ligar o computador' jogar a frase inteira no
6. *google* para saber o que está perguntando (+) consigo estabelecer
7. sentido com aquilo que eu já conheço (+) super fácil (+) depois
8. *where and when was sugar cane discovered*" opa ...
9. ((alunos conversam tentando achar a resposta))
10. **P** eu sei que *discovered* é o que"
11. **T** descoberto
12. **P** e eu precisava saber o resto para entender o que a pergunta queria"
13. (+) sim ou não" ((alunos riem, indicando que não havia necessidade
14. de saber o restante para entender a pergunta)) /.../

**Excerto 24.** Trecho da aula 3 (05/08/2016).

Nesse excerto é explícita a maneira como a professora conduz a conversa com os alunos, tentando atuar na zona de desenvolvimento proximal, por meio de auxílio. Ela vai fazendo relação com o que eles já conhecem no dia a dia para facilitar o conhecimento, tentando os levar a compreender a língua inglesa, conforme as linhas 1, 3 e 10. É claro, também, que ela os estimula a realizar as atividades sem o uso contínuo de uma ferramenta de tradução. Isso auxilia a desmistificar o conceito de

que o ensino de Inglês Instrumental é tradução, ideia essa trazida por alguns alunos, conforme o questionário aplicado em sala. Sendo assim, a mediação ocorre com foco afetivo (HERAZO; DONATO, 2012), pois a professora, por meio de sua fala, tenta instigar e aumentar a vontade do aluno em participar da aula. Essa afirmação pode ser confirmada também pelas anotações de diário de campo da pesquisadora, conforme o excerto 25:

1. **PE** /.../ a professora sempre questiona os alunos se eles sabem sobre.
2. o assunto que está explicando – busca o conhecimento prévio /.../.
3. /.../ a todo momento a professora instiga os alunos a descobrirem
4. os significados. Ela está levando-os a construir o conhecimento /.../.

**Excerto 25.** Trecho do diário de campo da pesquisadora (05/08/2016, aula 3).

Outro elemento típico da aula da docente são os muitos momentos de negociação da estrutura e léxico da língua, havendo escassos momentos de negociação de Inglês Instrumental (vocábulos/ termos. Técnicos da área de A.A.). O excerto 26 expõe o momento da primeira aula que, antes de colocar na lousa o texto discutido no excerto 20, a professora coloca a data, aguardando ser questionada. Um dos alunos não entende a ordem e pergunta sobre os números ordinais e a docente faz uma explicação de como são grafados na LI:

1. **P** /.../ é de propósito, eu coloquei oh, a **S1** perguntou se em inglês a
2. data é ao contrário (+) em inglês eu sempre faço' mês' dia e ano
3. **A1** dia e ano
4. **p** aqui eu coloquei uma expressão numérica (+) e eu fosse escrever'
5. a mesma coisa (+) certo (+) então nós estamos em...
6. **A2** aí do jeito que tá é o número ordinal né::"

7. **A2** aí do jeito que tá é o número ordinal não é::”
8. **P** aí alguém vai’ vai’ e sai a pergunta
9. **A1** o que que é isso”
10. **P** /.../ então’ vamos lá (+) oh::: (+) eu tenho lá’ (+) primeiro e a palavra
11. primeira (+) a representação numérica é (+) primeiro (+) primeira
12. ((professora escreve em português 1º 1ª))
13. **A1** *first*
14. **P** não é bolinha nem azinho (+) então’ esse numeral ordinal existe em
15. inglês também (+) então’ como é que eu falo primeiro em inglês”
16. **A1** *first*
17. **P** *first* (+) o que que eu faço” (+) retiro a terminação e a expressão
18. numérica fica (+) assim ((professora escreve na lousa 1st)) como é
19. que fica segundo” (+) *second* (+) terminado em nd (+)
20. representação numérica ((professora escreve na lousa 2nd)) (+)
21. terceiro”
22. **A2** *third*
23. **P** *third* (+) terminação rd (+) ((professora escreve na lousa 3rd)) (+)
24. pronto (+) é isso (+) então’ quando eu vou usar primeiro’ segundo’
25. terceiro’ vigésimo primeiro’ vigésimo segundo’ vigésimo terceiro’
26. trigésimo primeiro’ trigésimo segundo’ /.../

**Excerto 26.** Trecho da aula 1 (22/07/2016).

Nota-se nas linhas 18 a 20 o que já foi constatado como serem ações típicas da professora: uso da língua materna e explicações estruturais. Percebe-se também que há a participação dos alunos, havendo negociação de inglês com foco na língua, por se tratar de

conceitos da gramática (numerais ordinais).

Outra recorrência comum de sua aula é que, após a cópia e explicação dos exercícios, é sempre realizada a correção juntamente com os alunos. Isso pode ser evidenciado em momento da aula 12. Durante essa aula, a professora passou um diálogo da área administrativa, tendo como exercícios: completar as lacunas com os vocábulos e falas oferecidos e, em seguida, responder as perguntas sobre a conversação. A docente concedeu um tempo para que fizessem os exercícios, podendo um consultar ao outro e, logo após, corrigiu com os alunos, utilizando o áudio do diálogo, conforme mostra o excerto 27:

1. **P** /.../ agora vamos corrigir e eu já vou botar o áudio
2. **A1** tá rápida né::
3. **P** ((professora coloca o áudio duas vezes e inicia a correção com os
4. alunos)) então vamos lá (+) vamos começar pelas perguntas (+)
5. *what professions are on the rise currently*" (+) depois (+) *what*
6. *professions are at risk*" vocês entenderam"
7. **A2** o que são ...
8. **A3** [[ qual profissão ...
9. **T** (incompreensível)
10. **P** qual está em alta e qual (+) hum::
11. **A3** [[ em risco
12. **P** eu não vou traduzir por risco (+) lembra (+) né:: (+) de atribuir um
13. sentido (+) mas né:: (+) qual não está tão em alta assim (+) tão
14. valorizada né:: (+) qual tem sido mais valorizada' menos valorizada
15. (1.4) mas e aí' quero ouvir o que vocês responderam
16. **A4** em português' você fala"

17. **P** é::

18. **T** ((alunos murmuram entre eles suas respostas))

19. **P** vamos ver no diálogo ((discutem as respostas, corrigindo-as)) /.../

**Excerto 27.** Trecho da aula 12 (07/10/2016).

No excerto 27 podemos perceber que a professora não inicia diretamente com as respostas, mas busca primeiro analisar a pergunta com os alunos, como apontado nas linhas 4, 5 e 6. Esse processo pode facilitar a correção, pois muitas vezes o aluno não responde ou responde de forma incorreta por não ter compreendido o que a pergunta estava solicitando. Mais uma vez podemos notar que ela instiga os alunos a não fazerem uso de tradução literal, mas sim inferirem o significado, conforme as linhas 12 e 13. Na linha 12, quando ela corrige a tradução literal dos alunos, sua assistência tem como função marcar uma caraterística relevante da língua (WOOD et al,1976), mostrando ao aluno que nem sempre a tradução literal de uma língua estrangeira adequa-se à língua materna.

Comumente, ao término de sua aula, a docente solicita aos alunos a reprodução do texto, que geralmente são diálogos, para apresentação oral para a sala. Durante esse processo, os mesmos fazem uso de dicionários, aplicativos de tradução e internet e, no fechamento das aulas, ocorrem os *roleplaying* (dramatização), havendo pouquíssima ou quase nenhuma correção oral. O excerto 28 demonstra a aula 2, em que foi trabalhado um diálogo com apresentações/cumprimentos e, depois de explanados os conceitos presentes na conversação, a professora solicitou aos alunos que elaborassem um diálogo, com base no do exercício, trocando alguns conceitos pelos da área de A.A. A professora não ofereceu vocabulário pronto para os alunos, portanto entregou dicionários para que eles procurassem os vocábulos que quisessem, sendo a atividade realizada em grupos de três pessoas:

**P** /.../ então agora' nós temos charles' maria e a jhessy (+) então vocês vão montar um diálogo parecido com esse (+) certo" **A1** pode só trocar os nomes"

**P** NÃO (+) aí que tá (+) eu gostaria que vocês trocassem "magic music studios" por (+) é:: laboratório de química' destilaria' a natura (+) vocês vão trocar essa informação por uma informação da área de vocês' por uma empresa que contrate (+) aqui eu tenho um engenheiro de som e uma produtora (+) aqui vocês vão trocar por um técnico em açúcar e álcool' ou um químico' trocar dentro do papel do perfil que vocês desenvolvem ou podem atuar dentro do curso de açúcar e álcool (+) então são três termos que eu quero que vocês troquem

**A2** pode ser diferente"

**P** pode' mas:: vamos manter esse modelo

**A2** então tá bom

**P** eu quero que vocês troquem a empresa' troquem a profissão por algo que tenha relação com o curso de vocês (+) mantenham a mesma estrutura (+) ninguém sabe falar inglês' nós vamos brincar de falar inglês (+) podem fazer uso de dicionário' internet' tradutor e será grupo de 3 pessoas (+) igual ao diálogo /.../

**Excerto 28.** Trecho da aula 2 (29/07/2016).

Esse trecho nos revela o que a docente afirmou na entrevista ser o que considera mais importante: a Habilidade. É perceptível que a professora tenta fazer com que os alunos coloquem em prática o que foi trabalhado no diálogo, desenvolvendo assim, o que também foi mencionado por ela na entrevista, o desenvolvimento de todas as

habilidades. Nessa atividade os alunos puderam praticar a escrita em LI mediante o uso de termos da área de A.A. A fala da professora, nas linhas 18 e 19, de que os alunos irão brincar de falar em inglês, pode ser uma forma de amenizar a dificuldade da oralidade dos alunos, controlando sua frustração e reduzindo a ansiedade (WOOD et al,1976). Com base ainda nas funções dos andaimes na interação social do referido autor; na linha 2, é evidente que a professora se utiliza da função de demonstração, já que solicita aos alunos que produzam um diálogo, mas que sigam o modelo do diálogo já apresentado a eles previamente, exibindo como realizar a atividade.

Essa relevância dada pela professora pela prática da oralidade também pode ser evidenciada por outro trecho da mesma aula, exposta pelo excerto 29:

1. **P** /.../ por meio do diálogo' eles vão tentar dramatizar' ou seja' tentar
2. mostrar como se fosse uma comunicação real dentro da empresa (+)
3. mesmo em uma situação' em uma comunicação bem basiquinha' dá
4. pra gente fazer' (+) pelo menos tentar fazer essa performance ai'
5. certo" /.../

**Excerto 29.** Trecho da aula 2 (29/07/2016).

Na linha 2 é evidenciada a tentativa da professora em fazer com que o aluno coloque em prática uma situação real, por meio da dramatização. Como já mencionado, o exercício de *roleplaying* é utilizado quase que em todas as aulas pela professora, reafirmando sua preferência em fazer com que o aluno pratique a língua que está aprendendo, como ela mesma citou na entrevista, apresentada pelo excerto 30:

1. **P** /.../ não que eu não ousa:::sse (+) porque como a gente sabe' você
2. sabe que você também tem esse conhecimento (+) a gente vem de
3. escola de idiomas' a gente tem essa necessidade de colocar o aluno
4. pra falar' pra ouvir' escrever' ler (+) e a gente consegue. /.../

**Excerto 30.** Entrevista com a professora em 19/07/2016 (pergunta 2).

Essa fala traz a afirmação de Strevens (1988) de que muitas vezes o professor de Inglês Instrumental é um professor de inglês que se viu solicitado a trabalhar com o ensino de LI para fins específicos. Dessa forma, não há como desassociar algumas práticas da professora, porém não se pode dizer que sua prática não seja vinculada com a necessidade do aluno desse contexto, como ela mesma afirma, utilizar o *roleplaying* para que vivenciem a realidade da área de A.A.

Durante a elaboração do diálogo, a professora não forneceu a estrutura do diálogo, deixando o exercício para ser elaborado pelos alunos, apenas indo de grupo em grupo, esclarecendo as dúvidas. Os pares mais competentes auxiliaram os com mais dificuldade, porém não foi praticada a pronúncia antes da apresentação. O excerto 31 traz o momento da apresentação do *roleplaying* do primeiro grupo e a interação da professora na atuação da equipe, realizada ao final da aula 2:

1. **A1** */.../ excuse-me (+) is this marketing beer"*
2. **A2** *yes' it is*
3. **A1** *hello (+) my name is marcelo willian rodrigues russo' but you can*
4. *tell me just mr. russo*
5. **A2** *oh::: you are the new tester of beer (+) nice to meet you (+) I am*
6. *carla jackson*
7. **A3** *good morning' mrs jackson (+) are fine"*
8. **A2** *I am great' and you"*

9. **A3** *I'm good' thanks darling*

10. **A2** *oh::: Samara' this is mr. russo (+) he is the tester (+) mr russo' this*

11. *is Samara (+) she is (incompreensível)*

12. **A1** *nice to meet you' honey*

13. **A3** *nice to meet you too*

14. **P** muito bom (+) só explica um pouquinho (+) explica que vocês

15. mudaram algumas coisas

16. **A1** ok (+) nós começamos com' dá licença' essa é a cervejaria (+) aí

17. (+) eu chego e falo meu nome inteiro e falo que pode me chamar

18. apenas de mr. russo' que é o último nome' por isso mr (0.8) aí (+)

19. a a2 vem e fala pra mim que eu sou o novo degustador da

20. cervejaria lá (+) ai ela fala prazer' fala o nome dela' se apresenta

21. (+) carla jackson (+)aí chega a samara' bom dia e pergunta se

22. está bem (+) aí a carla responde (+) sim e você (+) e ela nos

23. apresenta

24. **P** MARAVILHA /.../

---

**Excerto 31.** Trecho da aula 2 (29/07/2016).

Não há como fazer a transcrição exata da pronúncia dos alunos durante a apresentação, apenas as suas falas, porém pelo áudio dos vídeos pode-se afirmar que os alunos demonstraram dificuldade na pronúncia das palavras, mas se evidencia no excerto 26 que não houve correção por parte da professora. Fica também evidente que há a maior participação do aluno 1, talvez por esse ter mais conhecimento da LI, linhas 16 a 22, devido ao fato de somente ele fazer a explicação do diálogo apresentado. Nas linhas 14 e 15 nota-se que ela apenas elogia a participação dos alunos e solicita que expliquem as mudanças realizadas

em comparação com o texto original – uso dos termos de A.A. De acordo com as anotações do diário, pode-se também afirmar que é típico da professora não realizar correções sobre os erros cometidos durante as atividades de *roleplaying,* principalmente a pronúncia*,* conforme os excertos 32 a 34:

1. **PE** /.../ não houve correção da pronúncia durante as apresentações
2. dos diálogos /.../.
3. /.../ não houve correções ou interrupções da professora durante ou.
4. após as apresentações /.../.

**Excerto 32.** Trecho do diário de campo da pesquisadora (29/07/2016, aula 2).

1. **PE** /.../ após as apresentações das dramatizações, novamente não.
2. houve correção da pronúncia pela professora/.../.
3. /.../ após as apresentações, a professora conversou com os alunos
4. sobre a atividade, elogiando-os pelo engajamento e envolvimento,
5. mesmo que tenham cometido alguns erros, mas ganharam menção
6. MB (muito bom) pelas apresentações /.../.

**Excerto 33.** Trecho do diário de campo da pesquisadora (09/09/2016, aula 8).

1. **PE** /.../ durante a apresentação dos vídeos/glossário também não
2. houve correções por parte da professora /.../.

**Excerto 34.** Trecho do diário de campo da pesquisadora (02/12/2016, aula 20).

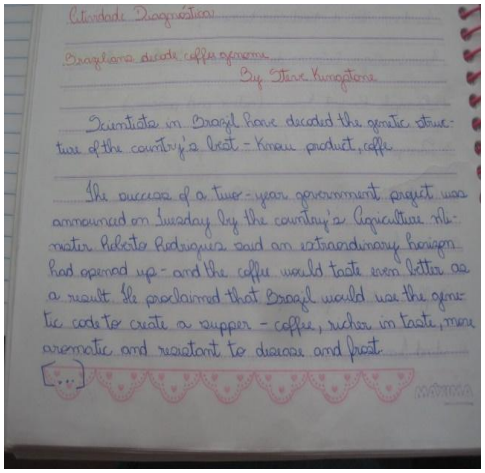
Durante a sessão de visionamento com a professora, ao ver os trechos de apresentação de *roleplaying,* a docente comenta que acaba ignorando alguns erros cometidos pelos alunos. O excerto 35 apresenta a visão da professora sobre sua prática de correção:

**P** /.../ quando os alunos estão realizando as atividades (+) e eu percebo que é muito bá:::sico (+) quando assim (+) eu sei que (+) é que muito (+) é um termo que eu sei (+) que eles vão::: com mu::ita frequência (+) talvez não em inglês usar (+) mas que é muito simples (+) então eu acho sim (+) que palavras muito comuns (+) pro dia a dia deles (+) eu acho que vale a pena fazer a correção (+) mas igual (+) algumas palavras que (+) assim (+) eu percebo que (+) são muito difíceis (+) que eu percebo que eles não vão usar (+) usar com muita frequência (+) eu não considero e deixo (+) porque às vezes eu falo (+) em uma leitura (+) um texto mais complexo (+) ou que (+) se tiverem que fazer alguma coisa (+) as frases mais comuns eles vão saber a pronúncia corretamente (+) é por isso (+) não que não gosto (+) é pela simplicidade mesmo (+) o basiquinho (+) mais simples (+) espero que eles pronunciem corretamente /.../

**Excerto 35.** Sessão de visionamento com a professora (27/12/2017).

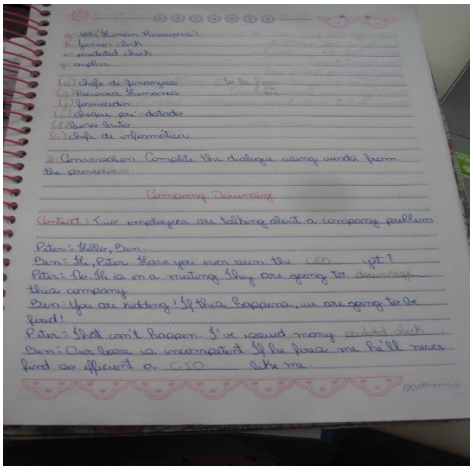
Além das falas da professora durante a entrevista, o diário e as gravações, as tipificações de suas aulas também podem ser confirmadas por imagens. As figuras 6 e 7 ilustram a cópia do texto e exercícios durante a aula 1 e a aula 7:

**Figura 6. Cópia de texto no caderno – aula 1**




Fonte: Elaborado pela autora (2017).

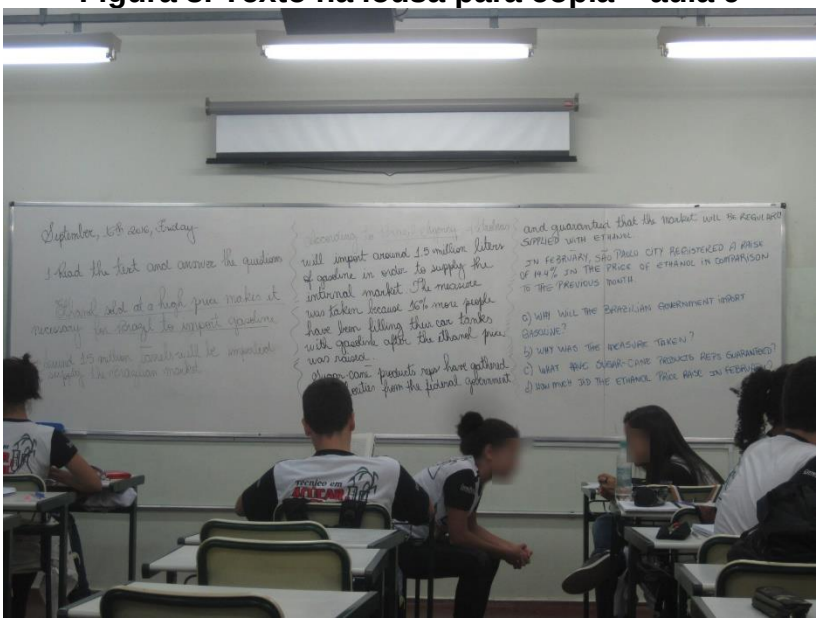
**Figura 7. Cópia de exercícios no caderno – aula 7**



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A figura 8 ilustra o cenário da sala de aula em que o texto é escrito na lousa para que os alunos copiem em seu caderno:

**Figura 8. Texto na lousa para cópia – aula 9**




Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Já a figura 9 elucida um momento de explicação da professora durante a aula, interagindo com os alunos (aula 5), enquanto a figura 10 demostra a apresentação de diálogo por meio de *roleplaying* desenvolvido

pelos alunos (aula 2):

**Figura 9. Explicação – aula 5**

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

**Figura 10. Roleplaying – aula 2**

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Tais práticas não são necessariamente na ordem apresentada acima de forma fixa, pois variam de aula para aula, de acordo com os objetivos da professora e seu PTD, já pré-estabelecido no início do semestre. Podemos afirmar que a interação professor x aluno ocorre por meio de estímulos e respostas, sendo a professora o elemento mediador. Suas aulas são sempre ministradas em língua materna, utilizando-se de textos ou diálogos, com exercícios de interpretação, que são comumente finalizadas por atividade escritas que são dramatizadas. A mediação da professora ocorre de forma explícita, por meio da interação social com os alunos, porém, na sua maioria, sendo a professora o centro das interações. Por se tratar de aulas de Inglês Instrumental, faz-se necessário também analisar como ocorrem as negociações de significados durante as aulas.

## 3.4 A negociação de significados

Por meio das gravações de vídeos e suas transcrições foi possível evidenciar a negociação de significados na interação professor x aluno e aluno x aluno, com base na microanálise do discurso. Essa abordagem tem como objetivo tornar o processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira, no presente contexto - o Inglês Instrumental, visível durante o estudo, documentando o mesmo no momento exato da negociação. Por se tratar de aulas de Inglês Instrumental na área sucroalcooleira, são trabalhados textos e diálogos em que os alunos possam visualizar o uso de vocábulos e termos/expressões específicas desse cenário. Isso facilitará o momento em que o aluno estiver inserido no mercado de trabalho e se deparar com determinadas situações em que esses forem necessários. Conforme já exposto anteriormente, o processo de negociação ocorre no momento de interação entre o par mais competente e o aprendiz, nesse contexto: professor x aluno, lembrando que o professor não precisa ser sempre o par mais competente, dependendo da situação, o aluno poderá exercer tal papel, sendo esse móvel.

A negociação de significados, como já mencionado por van Compernolle (2015), retrata o momento em que os interlocutores constroem - por meio da negociação - o significado de uma palavra ou expressão ao qual se tem uma dúvida. Durante o semestre foram ministradas 20 aulas, porém apenas 12 foram gravadas, conforme já exposto no capítulo de metodologia de coleta de dados. Das 12 aulas gravadas (aulas 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 12, 13, 18, 19 e 20), evidencia-se que a negociação de significados referentes à estrutura e léxico da língua é muito mais frequente em relação ao ensino de Inglês Instrumental (termos, vocábulos e expressões da área técnica sucroalcooleira). O quadro 6 apresenta uma visão geral das aulas gravadas nas quais há a

ocorrência de negociação de significado da LI com foco na área específica:

**Quadro 7. Negociação de significado com foco na área específica**

| Aula | Data | Conteúdo | Negociação de Significado | |
|---|---|---|---|---|
| | | | Inglês Instrumental (vocábulos e termos técnicos) | Inglês Geral (Estrutura e léxico da língua) |
| 1 | 22/07/2016 | Apresentação do plano de curso e PTD. Atividade diagnóstica | | X |
| 2 | 29/07/2016 | Diálogo (explicação, elaboração de diálogo, *roleplaying)* | | X |
| 3 | 05/08/2016 | Técnicas de leitura e texto | X | X |
| 4 | 12/08/2016 | Apresentação de termos, vocábulos ou expressões da área técnica. | X | |
| 5 | 19/08/2016 | Diálogo administrativo *(Listening)* | X | X |
| 8 | 09/09/2016 | Apresentação diálogos (aula 6) | | |
| 9 | 16/09/2016 | Atividade *listening* Prova | X | |
| 12 | 07/10/2016 | Diálogo (*job interview*) | | X |
| 13 | 14/10/2016 | Apresentação diálogos (aula 12) | | X |
| 18 | 18/11/2016 | Gravação de vídeo | | |
| 19 | 25/11/2016 | Explicação gramática | | x |
| 20 | 02/12/2016 | Apresentação vídeo (glossário) | | |

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Observa-se no quadro que, das 12 aulas gravadas, apenas nas aulas 3, 4, 5 e 9 há negociação de significado relacionado ao ensino de

Inglês Instrumental (termos, vocábulos e expressões da área técnica sucroalcooleira). Para se compreender melhor esses momentos de negociação de significado, com foco na área de atuação dos alunos, faz-se necessário recorrer aos dados das transcrições das aulas gravadas.

Durante a aula 3, foram explanadas pela professora as técnicas de leitura e posteriormente os alunos copiaram um texto da área técnica e perguntas, exibidos pelo *datashow*. Depois, os alunos tiveram alguns minutos para poderem responder às questões, tendo o auxílio da professora e é exatamente nesse momento que a docente percebe a dificuldade de responderem devido a não compreensão de alguns vocábulos da área técnica. O excerto 36 exibe o momento exato da negociação de significado entre professora e alunos:

1. **P** /.../ o que é *how*" (+) nós vimos aula passada' *how are you*" lembra"
2. **T** como
3. **P** como (+) *how is sugar made*" ah::: (+) *made* eu já vi na etiqueta de
4. um produto
5. **A1** feito
6. **P** aham' feito
7. **A1** [[ feito
8. **P** feito (+) e *sugar* é o que"
9. **A2** açúcar
10. **P** e *made* eu já vi na etiqueta do produto que eu ganhei lá que é (+)
11. *made in china* (+) e aí"
12. **A2** como o açúcar é feito
13. **P** precisei de dicionário" (+) eu não posso fazer essas
14. comparaçõeszinhas (+) lembrar de palavras que eu já vi em algum
15. lugar

16. **A3** até produtos do paraguai que nós compra auxilia no inglês
17. **P** tá vendo (+) depois *what artificial sweeteners are made of*"
18. **A2** o que são alguma coisa *made of*"
19. **P** isso (+) já vi que aqui é alguma coisa artificial (+) certo (+) o que é
20. *sweet*"
21. **T** doce
22. **P** opa (+) *sweet* (+) artificial (+) *sweet* doce (+) um doce artificial o que
23. é um doce artificial"
24. **A4** adoçante
25. **P** adoçantes (+) o que é *what*" (+) *what is your name*"
26. **T** qual ou o que
27. **P** do que são feitos os (+) doce artificiais"
28. **A4** adoçantes (+) do que são feitos os adoçantes" /.../

**Excerto 36.** Trecho da aula 3 (05/08/2016).

Constata-se nesse excerto que tal mediação é proativa, pois a professora os estimula a participar, levando-os a pensar nos vocábulos e suas definições. Essa afirmação pode ser comprovada pelas linhas 3 e 4, 10 e 11, 22 e 23, em que a professora questiona os alunos sobre o significado de alguns vocábulos da área. Nas linhas 22 e 23 podemos perceber a professora atuando na ZDP, pois ela oferece o auxílio para que os alunos cheguem à resposta esperada.

Pelas anotações de observação, por meio do diário, pode-se constatar que a docente sempre questiona os alunos o que eles sabem sobre o assunto que está abordando, buscando o conhecimento prévio e instigando-os a descobrir os significados, como uma tentativa de fazê-los construir o conhecimento, como já apresentado no excerto 25. Porém, é visível também que tal mediação não é amplamente conjunta, pois a

participação dos alunos dá-se meramente em respostas aos questionamentos da professora, não havendo uma discussão exploratória sobre os significados. A mediação é sempre iniciada pela docente, havendo a predominância da estrutura PA (professor – aluno).

Durante a sessão de visionamento, após ver o trecho apresentado no excerto acima, a professora apresentou sua visão sobre as ações realizadas em sala de aula, conforme mostra o excerto 37:

**P** /.../ eu percebo que tem turma (+) que eu consigo exigir mais e (+) tem turma que eu consigo exigir menos (+) então (+) quando eu percebo que (+) eles estão (+) ou muito vergonhosos (+) muito (+) muito inseguros (+) ai eu vou questionando mais (+) eu gostaria de questionar menos (+) de dar menos dicas (+) e que eles percebessem mais (+) mas eu acho que é uma realidade que eu não consigo ter na atu:::al situação da sala de aula (+) eles não vêm com bagagem pra isso (+) eu consigo assim (+) na turma de açúcar (+) nessa turma não tinha ninguém assim (+) que pegava as coisas (+) assim (+) as explicações ou dicas rapidamente (+) às vezes (+) como já aconteceu em uma turma de administração (+) eu tinha duas alunas que faziam inglês (+) então (+) assim (+) elas ficavam com dúvidas em palavras apenas muito específicas da área (+) que elas não tinham contato (+) então (+) entendeu (+) eu acho que esse questionamento toda hora (+) chamar a atenção (+) é por conta deles mesmo não por mim (+) meu sonho (+) sabe quando eu comecei a dar aula no estado (+) era chegar falando inglês (+) mesmo que eles não compreendessem (+) sabe (+) que eles tentassem (+) mas não dá não é a minha realidade (+) então

20. (+) se eu mudaria ou não (+) vai depender da turma /.../

**Excerto 37.** Sessão de visionamento com a professora (27/12/2017).

É evidenciado na fala da professora a sua frustração em não conseguir que os alunos sejam mais participativos durante os momentos de negociação (linhas 6 e 7 e 16 a 19), mas é perceptível também que sua prática é baseada no perfil de cada turma, demonstrando que a docente se adequa a cada tipo de sala.

Após a fala da professora, foi lida a análise da pesquisadora em relação ao trecho em discussão, afirmando que há mediação, mas não totalmente conjunta. Posterior à leitura, a professora completou sua fala, como mostra o excerto 38:

1. **P** /.../ eu preciso ficar o tempo inteiro chamando (+) eu gostaria de
2. não fazer (+) né (+) porque assim (+) você vai olhando na carinha
3. deles (+) vou perguntar assim (+) e eles já vão perceber (+) ai você
4. pergunta e eles ficam assim sem responder (+) olhando pra você
5. assim (+) meu deus do céu (+) tô falando grego (+) tô falando
6. (+) ai você fica chinês (+) ai (+) pelo semblante deles (+) é que eu
7. vou direcionando (+) vou adaptando (+) nessa turma (+) não ia
8. adiantar eu fazer apenas um questionamento (+) tinha que ir
9. puxando eles (+) para evitar de dar a resposta /.../

**Excerto 38.** Sessão de visionamento com a professora (27/12/2017).

É possível notar na fala da professa sua preocupação em relação a construção do conhecimento do aluno, tentando agir como mediadora do ensino, conforme as linhas 22 a 24 e 27 a 28. Suas afirmações vão ao encontro das observações e análise realizada pela pesquisadora.

Retornando aos trechos de transcrições, ao término da aula 3, a professora solicitou como tarefa que os alunos, em grupos, fizessem uma lista de palavras que consideravam ser termos/vocábulos técnicos, levando em consideração o contexto. Ao início da aula seguinte, 4, a educadora pediu que cada grupo fosse à frente da sala para apresentar e explicar as escolhas dos vocábulos da lista de palavras solicitada. Durante a aula 4, pode-se evidenciar turnos de negociação de significado nos momentos das apresentações dos alunos. O excerto 39 descreve a apresentação do grupo 1:

1. **A1** /.../ o primeiro termo é *sugar cane*' que é cana de açúcar ((aluno
2. pronuncia sugar e professora corrigi "xu"))
3. **P** ok (+) segundo
4. **A2** *cristalized*' que é cristalizado (+) que é o processo pelo qual o
5. açúcar passa
6. **A1** *sugar companies'* usinas de açúcar
7. **P** isso (+) também companhia de açúcar ou empresas de açúcar
8. **A2** extração' *extraction*
9. **P** por que é um termo técnico"
10. **A2** porque extrai
11. **T** ((risos))
12. **P** isso (+) porque é uma palavra utilizada no dia a dia do profissional'
13. de um técnico na usina de açúcar
14. **T** ok /.../

**Excerto 39.** Trecho da aula 4 (12/08/16).

No excerto 39, percebe-se que a interação dos alunos com a professora ocorre, mais efetivamente, nas linhas 7 e 12, porém a docente

só complementa a ideia já trazida pelos alunos a respeito do vocábulo, não acrescentando nenhum conhecimento ou levando-os a refletir sobre a palavra. Nesse momento, a mediação é cumulativa (MERCER, 2004), pois ambos os participantes interagem, porém apenas com concordância de afirmações, não havendo criticidade/questionamentos na negociação. Ou seja, professora e alunos constroem o conhecimento, mas sem questionarem sobre a declaração um do outro, apenas com confirmações de que estão considerando tais falas, como nas linhas 3, 7 e 12 (fala da professora).

O excerto 40 traz a apresentação do grupo 2 sobre os vocábulos, expressões ou termos evidenciados no texto:

1. **A1** /.../ *purify*
2. **P** tá
3. **A1** que é purificação' (+) tem que explicar porque"
4. **A2** porque ele é dissolvido
5. **P** mais algum"
6. **A1** *clean*' que é limpeza
7. **P** porque é técnico *clean*"
8. **A1** porque a cana tem que passa pela limpeza
9. **A3** limpeza a seco
10. **A1** ((alunas chamam a professora pois estão com dúvida na pronúncia
11. **A3** da palavra *sliced* e professora orienta e elas repetem várias vezes
12. antes de falar para a sala)) *sliced*
13. **P** alguém achou *sliced*"
14. **T** fatiar
15. **P** que é fatiar ou picar' tudo bem" é técnico" ((pergunta para a turma e

16. não somente para a dupla))
17. **T** é
18. **P** porque”
19. **A4** porque a cana passa por esse processo
20. **P** tem alguma máquina que faz isso”
21. **T** sim
22. **P** como é que chama”
23. **A4** picador /.../

**Excerto 40.** Trecho da aula 4 (12/08/2016).

No excerto 40, é evidenciado que a interação dos alunos com a professora ocorre com mais frequência do que no excerto 28, porém a mesma só faz confirmações ou os questiona sobre a utilização do vocábulo na área técnica. Novamente a mediação é cumulativa, apenas com confirmações da tradução dos termos. O excerto 41 mostra outra apresentação, grupo 3:

1. **A1** /.../ *crushed*
2. **P** *crushed*
3. **A1** *clean*
4. **A2** o que é *crushed*”
5. **A1** *plant*
6. **P** *plant*
7. **A1** *sugarbeet*
8. **P** tá’ o que é *crushed*”
9. **A3** *crush* é aquela pessoa que você
10. **T** ((todos riem))

11. **A1** tipo esmagado’ (+) batido (+) não sei direito
12. **P** isso (+) que mais”
13. **A1** *dirty brown juice*
14. **P** *dirty brown juice*
15. **A1** é o um suco do açúcar e marron ((risos))
16. **P** isso’ e o que (+) e por que vocês acham que isso é um termo’ uma
17. expressão técnica”
18. **A3** deve ser o suco da cana
19. **P** como é que chama o suco da cana”
20. **A4** garapa
21. **T** ((risos))
22. **A5** caldo
23. **P** isso (+) caldo (1.5) esse pedacinho do texto fala exatamente (+) ela
24. é laminada’ cortada’ triturada’ esmagada’ né::: (+) em água quente’
25. formando um caldo marron (+) e o que é *sugarbeet*” o que é *beet*”
26. **A2** beterraba
27. **P** então é o ...
28. **T** açúcar da beterraba /.../

**Excerto 41.** Trecho da aula 4 (12/08/2016).

Na apresentação do grupo 3, é possível evidenciar a negociação de significado com maior participação de ambos os interlocutores. Até a linha 12, a interação ocorre de forma cumulativa novamente, apenas com confirmações entre os participantes, sem questionamento crítico dos vocábulos discorridos. Porém, a partir da fala dos alunos, com o termo “*dirty brown juice”,* é possível notar que a professora os estimula a pensar sobre o significado das palavras, sem dar a tradução, havendo traços de

uma mediação conjunta. Mas ao mesmo tempo que tenta negociar, é visível que não há uma discussão exploratória, pois a interação dos alunos se dá simplesmente pelas respostas aos questionamentos dos alunos.

Nesse excerto podemos também dizer que há a sequência mediacional a partir da linha 13, pois é o momento que a interação é interrompida para se ter um esclarecimento do vocábulo, mas, como em outros momentos, é uma mediação denominada mediação iniciada por outro, pois a professora que toma a iniciativa, sendo predominante, mais uma vez, a estrutura P x A (professora x aluno).

No momento da sessão de visionamento, a professora assistiu às apresentações dos alunos durante a aula 4 e comentou, após ver os grupos 1, 2 e 3, que poderia ter explorado mais o vocabulário, ao invés de apenas solicitar que os alunos listassem e apresentassem. Sua afirmação é evidenciada no excerto 42:

1. **P** /.../ eu (+) assistindo aos vídeos (+) agora (+) acho que eu teria
2. usado essas palavras em outros contextos (+) e se eu pegasse
3. essa palavrinha (+) e colocasse essa palavrinha em tal lugar (+)
4. porque ai (+) eu ampliaria o universo deles (+) e eu não (+) na
5. época (+) eu não pensei /.../

**Excerto 42.** Sessão de visionamento com a professora (27/12/2017).

A docente sugeriu, como um exemplo, explorar o termo “clean” que foi evidenciado tanto pelo grupo 2 quanto o 3; e é um vocábulo usado em vários contextos.

Já no excerto 43, é descrito o momento da apresentação do grupo 4:

1. **A1** /.../ *humid tropical climate’* clima tropical úmido

2. **P** porque isso é importante pra área de açúcar e álcool”

3. **A1** porque a cana precisa de clima quente (+) e a nossa região é

4. tropical’ ideal pra ela

5. **P** ok

6. **A2** *to grow’* crescer (+) ela precisar crescer e se desenvolver (+) *water’*

7. precisa fornecer água pra ela se desenvolver melhor

8. **A1** sunshine’ luz do ...

9. **P** luz do sol’ luz solar (+) e porque é termo técnico”

10. **A1** porque ela precisa da luz solar pra se desenvolver

11. **P** ok (+) tudo bem /.../

---

**Excerto 43.** Trecho da aula 4 (12/08/2016).

Percebe-se que os alunos estão expondo os termos técnicos que consideram ser importantes na área de A.A. e, logo em seguida, apresentam a tradução e a explicação do porquê serem apontados como vocábulos técnicos, como mostram as linhas 1, 2 e 6. Nas linhas 8 e 9, observa-se que a professora antecipa o processo de construção de conhecimento ao oferecer a tradução ao invés de levar o aluno a pensar sobre o vocábulo “sunshine” ou permitir um tempo para pensar e responder. Porém, após oferecer a tradução, a docente estimula os alunos a pensarem sobre a escolha do vocábulo “*sunshine*”, questionando porque ele é considerado um termo técnico, como evidenciado na linha 9, como uma forma de retomar a interação.

A apresentação do penúltimo grupo, 5, é exibida pelo excerto 44:

1. **A1** /.../ *filter*’ filtrar (+) *company*’ que é a usina (+) é::: *artificial sweetner’*

2. açúcar artificial’ que é o adoçante (+) *acid*’ ácido (+) aí tem o *acetic*

3. *acid'* o ácido acético (+) *vegetables*' vegetais (+) falta algum
4. **A2** tem mais uma
5. **A1** *sugarcane*
6. **P** *sugarcane* já disseram
7. **A2** *sliced*
8. **P** já falaram
9. **A1** já falaram tudo (+) qual falta" ah::: *tiny* (+) esse daqui" será"
10. **P** não (+) *thick syrup*
11. **A3** o que que é isso"
12. **P** alguém achou" ((alunos conversam entre si sem saber responder))
13. (2.5) um caldo grosso' espesso né::: (+) e *boiled*"
14. **A2** cozido em alta temperatura
15. **P** isso' cozido em alta temperatura /.../

**Excerto 44.** Trecho da aula 4 (12/08/2016).

É notado no excerto 44 que a professora antecipa novamente o processo de construção de conhecimento ao oferecer a tradução ao invés de levar o aluno a pensar criticamente, para que chegue ao sentido do vocábulo. Nas linhas 10 e 13, pode-se evidenciar essa ocorrência, quando os alunos iniciam a leitura do termo "*thick syrup"* com dificuldade e a professora já diz os termos corretamente, logo em seguida é questionada sobre o significado e, diferente de outros momentos, em que a mesma instiga os alunos a pensarem sobre o vocábulo, a docente já oferece a tradução. Após ver os vídeos dos grupos 4 e 5, a professora comentou, durante a sessão de visionamento, perceber que, nos primeiros grupos, ela teve mais paciência em relação a esses, questionando-os e instigando-os mais, como mostra o excerto 45:

1. /.../ eu podia ter feito aqui oh::: (+) formação de grupos diferentes
2. (+) tá vendo oh:::: ((professora aponta para a tela do computador
3. para mostrar os alunos)) esse aqui tem dificuldade (+) esse (+)
4. aqui oh:::(+) dois com dificuldade (+) se eu tivesse colocado essa
5. aluna aqui (+) esse aluno no outro grupo (+) eu não (+) não
6. observei (+) eu faço isso em outras salas (+) mas não observei
7. nessa /.../ isso poderia ter auxiliado o trabalho (+) eu poderia ter
8. questionado mais (+) pra não dar a tradução (+) foi espontâneo /,,,/

**Excerto 45.** Sessão de visionamento com a professora (27/12/2017).

Na fala da professora, linhas 4 e 5, é possível notar que ela reflete sobre o possível agenciamento que poderia ocorrer com o auxílio de pares mais competentes. É notado também sua reflexão sobre o uso da tradução, linha 7 e 8, reconhecendo que poderia ter instigado mais os alunos, havendo assim uma maior mediação.

Foi notado pelos dados coletados que há pouquíssimos momentos de interação aluno x aluno, enquanto a professora interage entre eles, sendo hegemônica a professora como centro das interações. Isso ocorre também devido à própria configuração das tarefas propostas pela professora. A grande maioria das atividades são realizadas de forma controlada, sendo típica a estrutura: explicação- exercícios-correção.

O excerto 46 mostra a apresentação do último grupo, momento esse em que ocorre não apenas a interação da professora, mas negociação entre aluno x aluno e aluno x professor:

1. **A1** /.../ tem mais uma (+) *white sugar*
2. **P** *white sugar*
3. **A2** açúcar branco

4. **P** açúcar branco (+) podem sentar (+) obrigada (+) e aqui oh (+)
5. *phenylalanine* (+) o que que é"
6. **T** ((murmuram))
7. **P** fenilalanina
8. **A3** eu não sei exatamente o que ela é (+) tem no alimento
9. **A4** é uma enzima
10. **A2** é aminoácido
11. **P** é aminoácido (+) é enzima (+) é o que"
12. **A3** é aminoácido (+) a gente pesquisou
13. **P** isso (+) porque é um termo técnico"
14. **A4** pelo jeito ele também é colocado no açúcar
15. **P** no açúcar ou no adoçante"
16. **A3** adoçante
17. **P** tudo bem (+) gente foi difícil" (+) o texto tava difícil"
18. **A4** um pouco /.../

**Excerto 46.** Trecho da aula 4 (12/08/2016).

Pode-se constatar aqui uma discussão exploratória, pois os integrantes da conversação negociam os significados considerando o *background* adquirido durante o curso. Dá-se início à negociação na linha 5, quando a professora questiona o vocábulo "*phenylalanine",* sendo essa uma mediação proativa, devido ao fato de ter sido iniciada pela professora na referida linha, instigando os alunos a falarem mais. O que se percebe nesse trecho é que o par mais competente deixa de ser a professora, pois a negociação fica por conta dos alunos, pelo fato de terem o conhecimento da área em específica, como evidenciado nas linhas 9, 10 e 12. Fica claro aqui o papel do professor como um consultor linguístico e o aluno mantém o seu *status* de especialista em sua área de atuação.

Com o término das apresentações dos alunos, na aula 4, a professora relatou estar surpresa, porque ao se observar, percebeu que tomaria decisões diferentes das dos vídeos, conforme sua fala no excerto 47:

1. **P** /.../ é (+) agora me vendo (+) faria muita coisa diferente (+) eu acho
2. que é uma aula que não dá para você usar sempre (+)
3. porque é difícil você manter o controle da sala (+) mas eu gosto
4. bastante de trabalhar assim (+) antigamente eu levava os textos
5. impressos (+) mas agora eu vou explorando o texto e o
6. vocabulário com eles (+) mas aqui eu poderia ter feito diferente sim
7. (+) eu poderia ter feito essa atividade (+) e concomitante a ela (+)
8. pedido para que com a lista (+) eles fizessem um glossário
9. diferente (+) como por história em quadrinhos usando aplicativos
10. (+) eu gosto dessa atividade (+) mas vendo hoje (+) teria criado
11. mais atividades (+) interagido com os alunos de outra forma (+)
12. auxiliando mais (+) tendo paciência com o tempo deles (+) com o
13. tempo de respostas (+) se eu ver de novo (+) capaz de inventar
14. mais atividade (+) quere mudar de novo /.../

**Excerto 47.** Sessão de visionamento com a professora (27/12/2017).

A decisão de mudança nas escolhas da educadora é notada nas linhas 1 e 6. Tais mudanças caminham em acordo com o pensamento de Vygotsky (1994) e a mediação pelo ato de estímulo-resposta. A professora seria a mediadora entre o estímulo, nesse caso o exercício, e a resposta do aluno a esse estímulo.

De acordo com as transcrições, na aula 5, a professora trabalhou um diálogo da área administrativa com os alunos por meio de exercícios

de *listening.* Devido ao fato de um dos possíveis locais de trabalho do técnico em A.A. ser a usina, em que há uma hierarquia, a professora achou necessário discutir o significado dos vocábulos "*boss*" e "*employe*r". O excerto 48 descreve tal discussão:

1. **P** /.../ aí o ben fala' *our boss* (+) o que que é *boss*"
2. **T** chefe
3. **P** chefe (+) qual é a diferença entre *boss* e *employer*"
4. **A1** o chefe não precisa contratar as pessoas que vão trabalhar pra ele
5. **P** olha (+) eu poderia dizer que o *boss* é o nosso chefe imediato (+)
6. ta::: (+) nosso superior imediato (+) então' por exemplo' você tem
7. lá'o presidente da empresa (+) ele é o seu chefe" ele é o seu
8. empregador' sim (+) mas ali::: (+) é::: (+) vamos trazer isso pra
9. usina (+) por exemplo (+) você tem lá (+) é::: o líder (+) fala pra mim
10. os cargos lá (+) que eu não vou lembrar
11. **A2** o encarregado' o líder
12. **A1** tem os responsáveis
13. **P** tá::: (+) tem uma hierarquia' não tem" todos são seus
14. empregadores"
15. **T** não
16. **P** tá::: (+) mas eles são seus boss" você deve obrigação a eles" tudo
17. bem" (+) deu pra perceber um pouquinho a diferença" são
18. sinônimos tá' mas dentro de um contexto você tem lá o seu
19. empregador' aquele que ocupa um cargo mais elevado' realmente
20. ele vai te contratar' (+)
21. certo"

22. **A3** ele paga seu salário, resumindo
23. **P** vulgarmente' sim (+) agora o seu chefe' ele não precisa
24. obrigatoriamente te contratar nem pagar o seu salário (+) ele é o
25. seu...
26. **A3** pode ser como o (+) como é que fala' em loja de roupa assim' tem
27. o gerente' o seu líder' seu encarregado' seu fiscal (+) tudo bem /.../

**Excerto 48.** Trecho da aula 5 (19/08/2016).

Nesse excerto podemos ver que a negociação ocorre não por meio da tradução, mas sim pela atribuição de sentido da língua. Professora e alunos engrenam em uma negociação com corregulação, pois cada um reage de acordo com a assistência do outro, interagindo de forma simétrica. Tal declaração é confirmada pelas linhas 4 e 5, 20 a 24, pois a professora explica o vocábulo e os alunos interagem, questionando se o que acreditam estar entendendo está correto. Dessa forma, há a intersubjetividade durante a negociação, pois além do sentido negociado, há a reciprocidade de ideias.

Durante a sessão de visionamento, questionada sobre qual a sua visão sobre o trecho exposto acima, a professora afirmou gostar das interações com os alunos, principalmente quando há reciprocidade, conforme o excerto 49:

1. **P** /.../ eu não gosto de dar a definição ou a tradução literal da palavra
2. (+) eu gosto de explicar dentro do contexto para eles entenderem
3. (+) eu gosto de provocar isso (+) para que eles compreendam
4. dentro da situação deles (+) dentro do meio de trabalho deles (+) é
5. mu:::ito legal quando (+) quando eles têm dúvida e eu auxilio (+)
6. mais legal ainda (+) quando eu não sei algo (+) e eles que me

7. ensino (+) acho que dar aula é isso (+) uma troca (+) mas eu faria
8. mais uma coisa (+) ((risos)) eu peguei um texto administrativo
9. porque eu dava aula em outro curso (+) mecanização agrícola (+) e
10. tinha uns alunos que faziam estágio lá (+) e eles trabalham na área
11. administrativa dentro da usina (+) e uma aluna cuidava da parte de
12. recebimento de email (+) envio (+) então (+) eles usam muitas
13. coisas da administração (+) poderia ter feitos algumas simulações
14. (+) mais prática /.../

**Excerto 49.** Sessão de visionamento com a professora (27/12/2017).

É possível perceber, mais uma vez, que ao se observar durante a sessão de visionamento, a professora analisa sua prática, fazendo algumas reafirmações de suas escolhas, como também algumas mudanças, como exposto nas linhas 1 e 2 (reafirmação) e 13 e 14 (mudanças). Observa-se também que a professora ratifica sua fala dita na entrevista, conforme já exposto no excerto 12, que seu intuito não é a transmissão de conhecimento, mas sim que ela e alunos o construam juntos.

Outro momento para se discutir como ocorre a negociação de significados são trechos da aula 9. Nessa aula, a professora apresentou um vídeo do site UNICA (União da Indústria de Cana-de-Açúcar), que exemplifica todas as atividades de uma usina sucroalcooleira - totalmente em língua inglesa e sem legenda. Pelo fato de os alunos estarem frequentando o segundo módulo do curso, a professora supôs que alguns conceitos da área Sucroalcooleira, em língua portuguesa, já lhes são familiares, logo os alunos teriam facilidade em compreender de forma geral o vídeo. Foram quatro pausas da professora para interagir com os alunos, sendo esses apresentados nos excertos 50 a 53. O excerto 50 mostra o primeiro momento de interação:

1. **V** /.../ *applying vinasse as an organic fertilizer is a process known as*
2. *fertirrigation*
3. **P** o que ele falou”
4. **A1** fetirr ((alunos na dúvida da pronúncia))
5. **P** (+) fertirrigação /.../
6. ((professora não segue com explicação e continua o vídeo, assim como os alunos também não fazem nenhum questionamento a respeito, fazendo-se entender que compreendem o termo.))

**Excerto 50.** Trecho da aula 9 (16/09/2016).

Nesse excerto, pode-se perceber que a professora, mais uma vez, antecipa o processo da aprendizagem, já fornecendo ao aluno a tradução do termo “*fertirrigation”*, não dando tempo para que ele pense ou negocie seu significado. No excerto 51, tem-se a mesma situação:

1. **V** /.../ *as it's pulled by a tractor’ the machine opens a groove’*
2. *separates the clumps and places them in the soil*
3. **P** deu para entender o que ele falou” (+) *separate the...*
4. **A1** separou os (+) *clumps*
5. **P** *clumps* /.../
6. ((novamente a professora não segue com explicação e continua com o vídeo, como também os alunos não fazem nenhum questionamento a respeito, porém conversam entre si, subtendendo que há dúvidas quanto ao significado do termo.))

**Excerto 51.** Trecho da aula 9 (16/09/2016).

O termo “*clumps*” não é negociado com os alunos. Durante o vídeo, a imagem ilustra o que são *clumps* (touceira = ramificações originadas a partir de um tolete), porém no trecho percebe-se que a professora instiga para o termo que ouviram, mas não fica explicito se os mesmos compreenderam. O A1 inicia a frase fazendo referência de que tenha

entendido o termo e a que se refere, mas não finaliza, pois já obtém a fala da professora.

No excerto 52 pode-se perceber que o aluno demonstra explícito conhecimento do termo:

1. **V** /.../ *another residue of sugarcane processing is known as vinasse*
2. *(+) its contents are rich in potassium and other nutrients*
3. **P** qual o termo”
4. **A1** *vinasse*’ vinhaça
5. **P** isso (+) *vinasse* (+) ah:: (+) muito bem /.../

**Excerto 52.** Trecho da aula 9 (16/09/2016).

Nesse trecho o aluno, ao citar a palavra “*vinasse*” e já inferir o seu significado antes da intervenção da professora, demostra ter o conhecimento, portando-se novamente com o *status* de especialista da área. Confirmação da professora apenas auxilia na motivação do aluno, inferindo que esse continue a interagir durante o processo.

O último momento de interação entre os interlocutores durante o vídeo é demonstrado no excerto 53:

1. **V** /.../ *machetes are used to cut the cane stalks always close to*
2. *the ground where sugar juices are richer*
3. **P** existe ainda esse tipo de *harvest’* colheita”
4. **A1** não /.../

**Excerto 53.** Trecho da aula 9 (16/09/2016).

É perceptível nesse momento que a professora inicia a interação fazendo uso de um termo da área, “*harvest*”, porém o mesmo só é mencionado e já traduzido para que os alunos compreendam a pergunta.

Não há iniciativa de negociação de significado nesse trecho, nem iniciado por outro (professora) ou autoiniciado (com questionamento de dúvida dos alunos).

Nos excertos apresentados da aula 9, percebeu-se momentos em que a professora demostra a iniciativa de negociação de significados, levando em consideração o "*background*" dos alunos (termo utilizado na educação para se referir ao conhecimento prévio). Porém, nota-se que a docente não concede espaço para que os alunos utilizem o conhecimento supostamente adquirido durante o primeiro semestre do curso e interajam de maneira que haja uma corregulação da mediação. Logo, é admitido que não se apoia o conceito de intersubjetividade entre os interlocutores, professor x aluno, durante alguns momentos.

Durante a sessão de visionamento, ao assistir ao vídeo da aula 9, a docente pediu para pausar, pois disse não se sentir confortável com a forma como ministrou o vídeo do site UNICA (União da Indústria de Cana-de-Açúcar) aos alunos. Sua visão sobre a aula pode ser analisada de acordo com o exposto no excerto 54:

1. **P** /.../ NO:::SSA (+) eu teria mudado totalmente (+) primeira coisa (+)
2. eu não teria apresentado em uma aula só (+) eu teria feito em
3. pedacinho (+) o intuito (+) na verdade é assim oh::: (+) fazer com
4. que eles observem que a usina (+) a empresa (+) que eles podem
5. trabalhar precisa do inglês (+) e os termos que eles estudam (+) os
6. textos que a gente estuda (+) tudo aquilo (+) eles podem ver por
7. meio de um vídeo (+) que não é um vídeo bobinho (+) desenho (+)
8. é um documentário (+) é uma realidade (+) e depois (+) a
9. apresentação do vídeo (+) pode auxiliar na da atividade de
10. produção de vídeo que peço pra eles também (+) mas eu não faria
11. mais assim (+) eu fiquei cansada só de ver (+) tava me dando já (+)

12. agonia só de ver (+) poderia ter dividido a aula em etapas (+) assim

13. poderia ter discutido melhor com eles e explorado mais /.../

**Excerto 54.** Sessão de visionamento com a professora (27/12/2017).

Pode-se observar, novamente, que após a visualização de sua prática a docente afirma a necessidade de mudança na condução da atividade, linhas 10 a 13, para que essa possa favorecer uma maior construção de conhecimento.

No decorrer do semestre, foi observada também a negociação de significados de inglês geral (estrutura e léxico da língua). Como foi constatado pelo questionário aplicado aos alunos, esses têm um conhecimento básico de inglês, facilitando a interação com a professora. O trecho 55 exemplifica a aula 2 quando a professora e alunos comunicam-se visando a compreensão de vocábulos gerais e gramática contidos no texto sobre "*greeting*", já copiado por eles:

1. **P** /.../ aqui (+) voltando (+) depois eu coloquei outra frase (+) *charles*
2. *this is jéssica black* (+) que significa isso" *charles this is jéssica*
3. *black* (+)o que significa" ((professora é interrompida por alguém na
4. porta, enquanto isso alunos ficam entre si especulando os
5. significados))
6. **A1** charles esta é a jessica black
7. **P** esta é jessica black (+) então o que está acontecendo nesse
8. contexto"
9. **T** se conhecendo
10. **P** eles estão se conhecendo (+) ok (+) depois eu coloquei *fine thanks*
11. **A2** bem obrigada

12. **P** bem obrigada (+) *fine* é”
13. **T** bem
14. **P** e depois (+) I’m maria maxwell (+) e aí”
15. **A3** eu sou
16. **P** eu sou maria maxwell (+) bem (+) e aí eu coloquei o texto (+) pra
17. vocês completarem com as informações que estão faltando (+) dá
18. pra encaixar as frases aqui”
19. **T** sim
20. **P** é possível” como”
21. **T** ((murmuram))
22. **P** pelo contexto eu consigo perfeitamente inserir (+) vamos fazer
23. juntos (+) depois vocês vão produzir e apresentar pra mim /.../

**Excerto 55.** Trecho da aula 2 (29/07/2016).

Nas linhas 1, 6, 9 e 11 é notado que a professora evita traduzir os termos e vai interagindo com os alunos, fazendo-os pensar sobre a situação do texto, inferindo, assim, os vocábulos. Destaca-se aqui uma mediação proativa, pois a professora direciona os alunos sobre o significado, estimulando-os a responder.

O excerto 56 apresenta outro momento da aula 2, em que conceitos de inglês geral também são negociados entre os participantes da aula:

1. **P** /.../ gente (+) pensei que alguém fosse me perguntar (+) só **A1** me
2. perguntou né::: (+) eu coloquei assim (+) é::: (+) os cumprimentos
3. (+) né::: (+) *good morning* que todo mundo sabe o que é tá certo (+)
4. que é bom dia e ai (+) eu coloquei quando qual é o período para
5. falar *good morning* (+) então (+) eu coloquei que é da meia noite

ao meio dia (+) então nesse período a gente usa *good morning* (+) ai eu coloquei *good afternoon* e o período que é do meio dia até as seis da tarde e coloquei *good evening* que é das seis da tarde à meia noite (+) e ai" ninguém vai perguntar nada"

**A1** e o good night (+) cadê"

**P** e o good night (+) cadê"

**T** (incompreensível)

**A2** é a mesma coisa

**A3** é pra despedida

**P** então assim' oh (+) é tem uma diferençazinha quando eu uso (+) entre usar (+) *good evening* (+) e entre usar *good night* (+) eu cheguei (+) a partir de hoje depois da nossa apresentação em inglês" (+) a gente vai começar a usar uns termozinhos em inglês no nosso dia a dia (+) certo" cheguei' (+) abri a porta' (+) né::: (+) sentamos' (+) vocês sentaram' eu fiquei em pé (+) vou dizer

**A4** e aí professora" ((risos))

**P** e aí' (+) beleza" NÃO (+) que que eu vou falar" *good evening* (+) por que eu vou falar *good evening*" porque eu estou chegando (+) eu estou no período das 6 da tarde' (+) entre seis da tarde e meia noite' (+) eu acabei de chegar na sala (+) e a hora que eu for embora"

**A5** *good night.*

**P** então' *good evening* quando eu::: chego

**T** [[chego

**P** *good night* quando eu::: saio

30. **T** [[ saio

31. **P** eu ouvi' não foi de uma pessoa só' eu ouvi de algumas pessoas (+)

32. tá/ aí eu não sei' eu tive sempre essa informação' mas alguém me

33. disse que das 18h às 20 era *good evening* (+) e das 20h à meia

34. noite era *good night* tá::: aí eu vou dizer a vocês o que eu aprendi

35. (+) eu aprendi assim/ certo" desse jeito aqui (+) tá"

36. **A5** é às 10h já tá na hora de ir embora /.../

37. **T** ((risos))

---

**Excerto 56.** Trecho da aula 2 (29/07/2016).

No trecho acima, nas linhas 10 a 15 e 25 a 30, revela-se novamente a tentativa de interação entre a professora e alunos, tendo como destaque a mediação proativa, pois a comunicação entre ambos só ocorre devido aos estímulos dados pela professora.

Ao término da exibição dos vídeos à professora, ela declarou não imaginar como eram as suas aulas, nem como ocorria o processo de ensino-aprendizagem, conforme apresentado no excerto 57:

1. **P** /.../ achei muito legal esse momento (+) conseguir me ver de outra

2. forma (+) consegui pensar em muitas coisas (+) coisas que eu faço

3. e (+) e dão certo (+) coisas que posso modificar (+) muito legal

4. mesmo (+) você (se refere à pesquisadora) poderia até mostra isso

5. pros alunos (+) pra outra turma (+) porque eu falo pra eles (+) no

6. primeiro dia de aula (+) gente não importar falar tudo certo (+) o

7. importante é fazer (+) participar (+) ser ativo (+) falo errado (+) erro

8. construtivo (+) sabe (+) porque uma coisa é o professor falar (+)

outra coisa é (+) que:::m está de fora falar (+) mostrar a importância da participação (+) essa realidade ainda é boa na escola (+) tem escolas (+) professores no estado (+) que nem conseguem fazer nada (+) às vezes nem querem (+) eu não consigo (+) eu não dormiria (+) sabendo que não estou fazendo meu trabalho (+) independentemente de onde leciono (+) mas realmente (+) muito legal hoje /../

**Excerto 57.** Sessão de visionamento com a professora (27/12/2017).

De modo geral, é possível afirmar que a negociação de significado não ocorre com tanta frequência durante as aulas. Afirma-se também que quase não existe uma sequência mediacional entre professora e alunos, pois na grande maioria dos dados das aulas gravadas não há indícios de momentos em que há uma interrupção, por parte da professora ou dos alunos para que o par mais competente e o aprendiz discutam sobre uma dificuldade apresentada. A fala da docente confirma que sua reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem foi positiva, podendo auxiliar nas próximas aulas que ministrar.

## 3.5 O papel da professora e do aluno em sala de aula

Pra Vygotsky (1987), o professor tem papel fundamental na sala de aula, pois ele é o elo entre o conhecimento e o aluno, sendo assim, o mediador. O próprio professor, assim como a língua, serve como “andaime” para que a aprendizagem seja satisfatória. Por meio dessa relação mediadora, os alunos também podem assumir os papéis de protagonistas e coadjuvantes do processo de ensino-aprendizagem,

juntamente com o professor. Retomando a afirmação de Dudley-Evans e St. John (1998), é esperado que, na interação entre o professor e alunos em aulas de Inglês Instrumental, o educador seja um consultor linguístico, apresentando domínio da língua estrangeira, e o aluno mantenha o seu *status* de especialista, mostrando seu conhecimento técnico específico da área de ensino a ser explorada. Com base nessas afirmações, nas asserções supracitadas e suas análises, é possível observar que nem sempre professora e alunos estão cumprindo os papéis esperados na aula de Inglês Instrumental.

Sobre o papel da professora, pode-se perceber que a educadora já está acostumada ao contexto de ensino da área A.A., conforme exposto pelo excerto 58, momento em que a professora e os alunos estão discutindo a interpretação de um texto da área sucroalcooleira:

1. **P** /.../ como é que chama o suco da cana”
2. **A4** garapa
3. **T** ((risos))
4. **A5** caldo
5. **P** isso (+) caldo (1.5) esse pedacinho do texto fala exatamente (+) ela
6. é laminada’ cortada’ triturada’ esmagada’ né::: (+) em água quente’
7. formando um caldo marron (+) e o que é *sugarbeet*” o que é *beet*”
8. **A2** beterraba
9. **P** então é o ...
10. **T** açúcar da beterraba /.../

**Excerto 58.** Trecho da aula 4 (12/08).

Percebe-se, pelas linhas 5, 6 e 7, que a professora já é familiarizada com o texto da área técnica de A.A., pois fala do processo da moagem de forma natural, não havendo negociações de significados

com os alunos. Assim, a professora demonstra não só seu conhecimento linguístico, como também conhecimento específico da área de atuação dos alunos. Isso se justifica pelo fato de a professora já lecionar nesse contexto há mais de 10 anos, conforme declaração na autobiografia.

Também por meio da análise da entrevista, autobiografia e as transcrições das aulas, observa-se que a professora tenta exercer, em alguns momentos, o papel de mediadora do ensino, mas isso ocorre ainda de forma centralizada; os alunos, na maioria dos momentos, acabam por exercer um papel mais passivo do que ativo durante o processo de ensino-aprendizagem, como apresentado pelos excertos 59 a 61:

1. **P** /.../ então' vamos lá (+) oh::: (+) eu tenho lá' (+) primeiro e a palavra
2. primeira (+) a representação numérica é (+) primeiro (+) primeira
3. ((professora escreve em português 1º 1ª))
4. **A1** *first*
5. **P** não é bolinha nem azinho (+) então' esse numeral ordinal existe em
6. inglês também (+) então' como é que eu falo primeiro em inglês"
7. **A1** *first*
8. **P** *first* (+) o que que eu faço" (+) retiro a terminação e a expressão
9. numérica fica (+) assim ((professora escreve na lousa 1st)) como é
10. que fica segundo" (+) *second* (+) terminado em nd (+)
11. representação numérica ((professora escreve na lousa 2nd)) (+)
12. terceiro"
13. **A2** *third /.../*

**Excerto 59.** Trecho da aula 1 (22/07/2016).

1. **P** /.../ depois' *which places produces sugar*" eu sei que *produces* é ...

2. **T** produz
3. **P** e sugar....
4. **T** açúcar ((alunos murmuram a tradução))
5. **P** NOSSA" eu vou ter que ligar o computador' jogar a frase inteira no
6. *google* para saber o que está perguntando (+) consigo estabelecer
7. sentido com aquilo que eu já conheço (+) super fácil (+) depois
8. *where and when was sugar cane discovered*" Opa ...
9. **T** ((alunos conversam tentando achar a resposta))

**Excerto 60.** Trecho da aula 3 (05/08/2016).

1. **P** /.../ isso' e o que (+) e por que vocês acham que isso é um termo'
2. uma expressão técnica"
3. **A3** deve ser o suco da cana
4. **P** como é que chama o suco da cana"
5. **A4** garapa
6. **T** ((risos))
7. **A5** caldo
8. **P** isso (+) caldo (1.5) esse pedacinho do texto fala exatamente (+) ela
9. é laminada' cortada' triturada' esmagada' né::: (+) em água quente'
10. formando um caldo marron (+) e o que é *sugarbeet*" o que é *beet*"
11. **A2** beterraba
12. **P** então é o ...
13. **T** açúcar da beterraba /.../

**Excerto 61.** Trecho da aula 4 (12/08/2016).

É possível visualizar nos excertos 59, 60 e 61, apresentados acima, que há a predominância da estrutura PA (professor – aluno) ou PT (professor – todos alunos) durante as interações da professora e os alunos, evidenciando que as iniciativas, na maioria das vezes, partem da professora, não havendo muita autonomia dos alunos.

A docente também busca estimular e impulsionar o desenvolvimento dos conhecimentos que estão na zona de desenvolvimento proximal e ainda não foram incorporados, mas nem sempre concede ao aluno fazer uso desse agenciamento oferecido para internalizar tais conhecimentos, antecipando o processo de aprendizagem ao oferecer respostas ou tradução, conforme evidenciado nos excertos 62 e 63:

1. **P** ok
2. **A2** to grow' crescer (+) ela precisar crescer e se desenvolver (+)
3. water' precisa fornecer água pra ela se desenvolver melhor
4. **A1** /.../ sunshine' luz do ...
5. **P** luz do sol' luz solar (+) e porque é termo técnico" /.../

**Excerto 62.** Trecho da aula 4 (12/08/2016).

1. **P** o que ele falou"
2. **A1** fetirr ((alunos na dúvida da pronúncia))
3. **P** (+) fertirrigação /.../

**Excerto 63.** Trecho da aula 9 (16/09/2016).

Em ambos os excertos, é visível que a professora oferece a tradução sem esperar que o aluno reflita e pense sobre sua resposta. Dessa forma, essa acaba por assumir, algumas vezes, o papel de facilitadora do ensino.

### 3.6 Como se configura a (co)construção de conhecimentos em aulas de inglês instrumental no curso técnico em açúcar e álcool sob a perspectiva sociocultural?

Após a análise e triangulação dos dados coletados, pode-se afirmar que as aulas de Inglês Instrumental no curso técnico em Açúcar e Álcool ocorrem ainda de forma tradicional, tendo a professora como foco central. Porém é perceptível, nas ações da docente, seu esforço para que o conhecimento seja construído e não transmitido aos alunos. É evidenciado em sua prática a busca em se trabalhar todas as habilidades da língua, como fazer o aluno colocar em prática o conteúdo aprendido, um exemplo disso são as atividades de dramatização.

Após os dados analisados, é possível afirmar que a professora, em sua fala durante a entrevista e em sua bibliografia, assegura acreditar na coconstrução de conhecimentos, não agindo como transmissora, mas sim como mediadora. Porém, em alguns momentos de interação com os alunos, durante as aulas, não se pode afirmar que isso ocorra integralmente. O *layout* da sala é o tradicional, com as carteiras uma atrás da outra, sendo fileiras sucessivas, quadro à frente e professora circulando entre o bloco de carteiras. Por se tratar de uma turma com um número elevado de alunos (30), torna-se inviável e também utópico esperar que a professora trabalhe de uma forma mais individualizada, de acordo com as necessidades e dificuldades de cada aluno em específico.

Para tal realidade, a mesma opta pelo trabalho mais generalizado, talvez uma solução prática encontrada por ela seja o uso da tradução. Durante a sessão de visionamento, foi questionado à professora por que em alguns momentos ela instiga muito os alunos e em outros não concede tempo pra que eles reflitam e respondam, sendo sua resposta apresentada no excerto 64:

1. **P** /.../ esse formato talvez não seja apenas pelo contexto (+) mas por
2. escolha (+) talvez receio de ser mal interpretada (+) o professor se
3. coloca no papel de mediador (+) e só aluno que pesquisa e
4. responde (+) eu tenho muito receio (+) de fazer esse papel de (+)
5. ah::: o que que é isso (+) como se fala isso (+) ah:: (+) a professora
6. não explica (+) ela não dá aula (+) então às vezes ocorre a
7. tradução /.../ porque eu fico perguntando muito (+) e posso ouvir (+)
8. ah::: (+) mas a professora é você (+) é complicado /.../

**Excerto 64.** Sessão de visionamento com a professora (27/12/2017).

Sua fala retrata o que possivelmente ocorre em muitas salas de aulas. Porém, é possível perceber, nas linhas 1 e 2, o intuito da professora de ser mediadora, mas sente dificuldade e receio, devido ao perfil dos alunos, por esses estarem acostumados a um ensino mais centralizado e não aceitarem mudanças.

Em relação à (co)construção de significados, o fato de já ter lecionado para esse contexto em específico faz com que os termos e vocábulos da área sucroalcooleira não sejam novidade para a docente, não havendo, assim, muitos momentos de troca de conhecimentos. Outro fato a se observar é que os alunos, mesmo nos momentos em que são incentivados pela professora a participarem, ainda agem de forma retraída, apenas respondendo passivamente aos questionamentos. Tal circunstância pode estar relacionada ao tipo de ensino que esses alunos tiveram/têm da língua inglesa durante sua experiência educacional, que diversas vezes, não é frequente.

### 3.6.1 O capítulo em resumo

Neste capítulo, foram apresentados e analisados os dados da presente pesquisa. Tentou-se triangular os dados para que os mesmos pudessem fornecer mais subsídios para se responder as perguntas de pesquisa. A seguir, serão apresentadas as considerações finais e os encaminhamentos para investigações futuras.

# CAPÍTULO 4

# CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS

Este capítulo dedica-se à apresentação das considerações finais desta investigação, fazendo assim, uma síntese dos resultados alcançados, bem como, apontando as limitações do trabalho e sugerindo encaminhamentos para pesquisas futuras.

## 4.1 Síntese e discussão dos resultados

Na introdução desta dissertação, expôs-se a pesquisa cujo objetivo é a investigação de como se configura a (co)construção de conhecimentos em aulas de Inglês Instrumental no curso técnico em Açúcar e Álcool sob a perspectiva sociocultural. Como já mostrado, há uma lacuna em relação a investigações dessa natureza, atestando, assim, a relevância do trabalho. Em seu referencial teórico, apresentou-se o histórico do Inglês Instrumental no mundo e no Brasil, assim como foram discutidos a abordagem Instrumental e o papel do professor nesse contexto. Foi apresentada também a teoria sociocultural vygotskiana, com foco nos conceitos de mediação, zona de desenvolvimento proximal e negociação. Em seguida, apontou-se a microanálise do discurso como abordagem fundamental para uma análise mais detalhada dos dados obtidos por meio das gravações da sala de aula. Na metodologia, discorreu-se sobre a pesquisa qualitativo-interpretativista de cunho etnográfico, assim como os participantes e os instrumentos e procedimentos de coleta e análise dos dados. No capítulo 3, foram analisados e discutidos os dados. Neste capítulo serão retomados os aspectos prevalecentes da análise dos dados que contribuem para responder às subperguntas de pesquisa e à grande pergunta, as quais são:

1. Como se configura a (co)construção de conhecimentos em aulas de Inglês Instrumental no curso Técnico em Açúcar e Álcool sob a perspectiva sociocultural?

1.1. Que elementos são levados em conta pela professora para essa (co)construção?

1.2. Como se constrói a interação professor x aluno em sala de aula?

1.3. Como se configura a negociação de significados na interação professor x aluno e aluno x aluno?

1.3.1. Que papéis desempenha o professor?

1.3.2. Que papéis desempenham os alunos?

Para a análise dos dados, foram utilizados a entrevista com a professora e sua autobiografia, o questionário aos alunos, as gravações de áudio e vídeo, juntamente com as transcrições das ilhas de interação, o diário de campo das aulas e a sessão de visionamento com a professora participante. Todos foram triangulados e interpretados com base nas teorias trazidas durante a dissertação.

Para se responder à primeira subpergunta foram observadas as falas da professora durante sua entrevista, como também a escrita de sua autobiografia. Para se confirmar sua fala, foram utilizadas ilhas de conversação em sala de aula por meio das transcrições. É possível afirmar que a professora leva em consideração o plano de curso de Açúcar e Álcool ao tecer seu planejamento de aula. Mesmo que esse já venha pré-estabelecido pelo órgão superior da unidade, a docente o adapta de acordo com a sua realidade. Junto ao plano de curso, a educadora também se vale dos conceitos de interação, erro, avaliação e papéis que professor e aluno devem assumir durante o processo de ensino-aprendizagem.

Na entrevista, a professora afirma ainda se considerar “tradicional”, mas que acredita que seu papel não é de transmissora de

conhecimento. Ela se vê como uma ponte entre o aluno e o conhecimento que irá ser aprendido e isso é confirmado em sua fala com os alunos durante muitos momentos da aula. A participação e o tentar fazer do aluno também são levados em conta pela professora durante o processo de construção de conhecimento.

A resposta à segunda subpergunta pode ser respondida por meio da análise panorâmica das aulas. A interação professor-aluno é construída por meio de aulas na língua materna em que a professora demostra se esforçar em fazer o aluno participar e interagir durante as conversações. É evidenciado também muito auxílio da docente durante as atividades, na tentativa de atuar na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, auxiliando-os a chegarem ao conhecimento potencial. Porém, muitas das tentativas são falhas, já que se predomina a estrutura professor x aluno. Percebe-se nos excertos trazidos que as iniciativas de questionamento partem da professora para os alunos, não sendo visível a participação ativa desses. Os alunos apenas interagem respondendo às perguntas, não havendo, dessa forma, questionamentos/criticidade na aprendizagem. É importante também ressaltar o empenho da professora em fazer com que o aluno coloque em prática seu conhecimento ao solicitar as atividades práticas de conversação e oralidade por meio de dramatizações. Mas observa-se que, após as apresentações, não há atuação da docente em se corrigir o erro, podendo deixar o aluno na dúvida ao que está correto ou não em sua prática.

Em relação à terceira subpergunta, por meio das análises das ilhas de interação professor x aluno, no que diz respeito às negociações, é possível afirmar que as negociações de inglês geral ocorrem com maior frequência do que as negociações de Inglês Instrumental. Tal situação pode se justificar pelo fato de a professora já estar inserida no referido contexto de ensino por quase dez anos, já tendo internalizado muitos conceitos da área sucroalcooleira. Assim, são poucos os momentos em que os alunos têm o status de especialista da área, sendo os termos ou

vocábulos novidades de aprendizado à professora. Dessa forma, a professora atua com um papel ativo durante as aulas, cabendo aos alunos o papel passivo, respondendo assim as duas últimas subperguntas. Em poucos momentos pode-se perceber a ação conjunta, em que ambos agem como protagonistas da aprendizagem.

Com base nos dados, respondendo a grande pergunta de pesquisa, pode-se afirmar que as interações da professora favorecem a construção do conhecimento dos alunos, apresentando a coconstrução entre ambos. Mas não é possível afirmar que essa coconstrução é regular, devido aos momentos em que a professora antecipa o processo de ensino-aprendizagem, não fornecendo os “andaimes” necessários para a atuação do aluno.

Assim, considerando a síntese dos resultados, conclui-se que as atuações da professora podem contribuir e oportunizar uma melhor aprendizagem. Porém, faz-se necessário que a mesma reflita sobre suas ações buscando aperfeiçoamento do seu papel como professora, para que haja uma maior simetria entre sua fala (teoria) e prática. O fato do reconhecimento da docente de nem sempre consegue fazer com que todos os alunos interajam já demonstra que essa reflexão é possível e já está a caminho.

O presente trabalho pôde auxiliar nesse processo reflexivo, podendo a mesma se autoavaliar e repensar sua prática com base nas discussões e análises dos excertos apresentados durante a sessão de visionamento. Este também é de grande valia para a pesquisadora, os alunos e a instituição, pois, ao se atentarem sobre suas práticas com base nas discussões aqui citadas - levando em consideração a perspectiva sociocultural - poderão aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem na instituição.

## 4.2 Limitações e encaminhamentos para futuras investigações

Pelo fato de a pesquisa ter como foco as situações de interação em que há a participação da professora nas mediações e negociações, não foram observados os momentos em que há atividades realizadas e discutidas somente pelos alunos durante as elaborações de diálogos ou outras atividades em grupo, o que poderia ter enriquecido o estudo. É importante salientar também que, mesmo que houvesse a intenção de tal observação para se expandir os dados, a impossibilidade de reconhecimento da fala de todos os alunos é um empecilho, devido ao grande número de discentes em sala, havendo momentos em que muitos falavam concomitantemente.

Como encaminhamento para futuras investigações, sugere-se a investigação dos momentos de mediação e negociação aluno x aluno nas aulas de Inglês Instrumental, por meio da microanálise do discurso, algo ainda não realizado, segundo levantamento efetuado, observando como é a atuação do par mais competente e o aprendiz.

## 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.

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP, Pontes Editores, 1993.

_____. et al. (Org.) *O professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas, Pontes, 1999.

_____. 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.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

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.

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.

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.

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.

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.

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

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*.). E*nsino de Segunda língua*: redescobrindo as origens*. São Paulo: EDUC, 1997.

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

_____. 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, 2005, p.13-26

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

_____. 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, 2009. Coleção As Faces da Linguística Aplicada. v.10. p. 17-31.

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.

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.l, 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.

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

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

_____. *Pedagogia da indignação.* São Paulo: Editora da UNESP, 2000, 1 reimpressão.

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

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, 2000, p. 63–78.

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

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.

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.

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

_____. *English for Specific Purposes*: *A Learning-Centred Approach*. (25thprinting). Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

JAVID, C.Z*. English for Specific Purposes: Its Definition, Characteristics, Scope and Purpose.* Europe an Journal of Scientific Research, 112 (1), 138 - 151. 2013. Disponível em: <https://www.academia.edu/8519119/English_for_Specific_Purposes_Its_Definition_Characteristics_Scope_and_Purpose>.

JOHNS, M.A. The history of English for Specific Purposes research. In: PALTRIDGE, B.; STARFIELD, S. *The Handbook of English for Specific Purposes* (pp. 22 - 49). Chichester: Wiley-Blackwell. 2013.

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

_____. 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: 2001. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista.

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, 2000. p.1 – 26.

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

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

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, 2008. p. 137-155.

LONG, M. H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: W. C. Ritchie, and T. K. Bhatia (eds): *Handbook of research on Language Acquisition*: Second language acquisition.Vol. 2. New York: Academic Press, pp. 413–68. 1996.

LONG, M. K. Ed. *Language for Specific Purposes*: Trends in Curriculum Development. Washingtong D.C.: Georgetown UP, 2017.

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.

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

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

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.

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)

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, 2005, p. 109 -123.

_____. 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.

_____. 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.

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, 2014. v. 1. 139 p.

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

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

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.

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.

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

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

_____. *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

_____, 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.

ULIANA, J.L.A.E. *Inglês Instrumental em Cursos Técnicos*: O processo de Ensino-Aprendizagem sob a Perspectiva Sociocultural. Revista CBTecLE 1.1 (2017): 356-375.

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

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. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/view/1715/808>.

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

_____. *Mind in society.* Cambridge, MA: Harvard UniversityPress. 1978

_____. *Thought and language.* A. Kozulin (Ed.). Cambridge, MA: MIT Press. 1986

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989

_____. *A formação social da mente*. Tradução de José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes. 1996

_____. *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

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.

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

# APÊNDICES

**APÊNDICE 1. Plano de Trabalho Docente (PTD)**

## Plano de Trabalho Docente – 2016

## *Ensino Técnico*

| | |
|---|---|
| **Plano de Curso nº 122** **Aprovado pela PORTARIA CETEC N.º** 74, DE 14-10-2010 | |
| **Código:** 138 | **Município:** |
| **Eixo Tecnológico:** Produção Industrial | |
| **Habilitação Profissional: Habilitação Profissional Técnica** de Nível Médio de TÉCNICO EM AÇÚCAR E ÁLCOOL | |
| **Qualificação:** SEM CERTIFICAÇÃO TÉCNICA | |
| **Componente Curricular:** Inglês Instrumental | |
| **Módulo:** II | **C. H. Semanal:** 2,5 |
| **Professora:** | |

I – Atribuições e atividades profissionais relativas à qualificação ou à habilitação profissional, que justificam o desenvolvimento das competências previstas nesse componente curricular.

**COMPETÊNCIAS GERAIS**

- Interpretar a legislação ambiental brasileira e internacional

**ATRIBUIÇÕES/ RESPONSABILIDADES**

- Interpretar procedimentos e manuais

**ÁREA DE ATIVIDADE**

**A – PLANEJAR O TRABALHO**

- Elaborar relatórios de visitas técnicas.

**F – TRABALHAR CONFORME NORMAS DE SEGURANÇA**

- Interpretar normas e procedimentos de segurança.
- Registrar incidentes e acidentes.

**J – DEMONSTRAR COMPETÊNCIAS PESSOAIS**

- Demonstrar bom relacionamento interpessoal.
- Demonstrar dinamismo.
- Demonstrar responsabilidade.

**II – Competências, Habilidades e Bases Tecnológicas do Componente Curricular**

**Componente Curricular:** Inglês Instrumental **Módulo:** II

| Nº | Competências | Nº | Habilidades | Nº | Bases Tecnológicas |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Identificar a aplicação da língua inglesa em processos de comunicação empresarial. | 1 | Utilizar a língua inglesa nas atividades empresariais. | 1 | Conscientização sobre leitura e compreensão (*Skimming, Scanning* e seletividade). Facilitadores de leitura:<br>o *pediction, cognates, repeated words, typographical evidences and use of dictionary – texts for comprehension*<br>fundamentos da tradução técnica;<br>terminologia básica da área técnica |
| | | 2 | Comunicar-se em língua inglesa. | | |
| 2 | Compreender o conteúdo de documentos escritos em língua inglesa. | 3 | Aplicar língua inglesa em processos de elaboração e interpretação de documentos. | | |
| 3 | Identificar a utilização da língua inglesa na aplicação de negociação comercial com países estrangeiros. | 4 | Traduzir oralmente ou por escrito documentos em língua inglesa. | 2 | *Simple Present Tense (active and passive)* |
| | | | | 3 | *Simple Past Tense (active and passive)* |
| | | 5 | Realizar negociações em língua inglesa por meios de documentos escritos ou comunicação oral. | | |
| 4 | Reconhecer a língua inglesa como diferencial em negociações com empresas estrangeiras e no processo de exportação e importação. | | | 4 | *Contextual Reference – texts for comprehension* |
| | | 6 | Aplicar língua inglesa no processo de importação e exportação. | 5 | *Word Formation:*<br>*• suffixes – texts for comprehension* |
| | | | | 6 | *Word Formation:*<br>*• prefixes – texts for comprehension* |
| | | | | 7 | *Simple Future Tense* |
| | | | | 8 | *Plural of Nouns – texts for comprehension* |
| | | | | 9 | *Comparison (adjectives). Comparison of quantities (of the same type) using the conditional operators, as for example: <= smaller than or equal to – texts for comprehension* |
| | | | | 10 | *Comparison (adverbs) – texts for comprehension* |

**II – Procedimento Didático e Cronograma de Desenvolvimento**

**Componente Curricular:** Inglês Instrumental **Módulo:** II

| **Habilidade** | **Bases Tecnológicas** | **Procedimentos Didáticos** | **Cronograma / Dia e Mês** |
|---|---|---|---|
| Apresentação do PTD (Plano de Trabalho Docente), elaboração do contrato didático, estabelecimento de regras de convivência e das atividades a serem desenvolvidas durante o semestre, bem como apresentação entre professora e alunos. | | | 21 a 22 de jul |
| 1. Utilizar a língua inglesa nas atividades empresariais. | 1. Conscientização sobre leitura e compreensão (*Skimming, Scanning* e seletividade):<br>• facilitadores de leitura:<br>o *pediction, cognates, repeated words, typographical evidences and use of dictionary – texts for comprehension*<br>• fundamentos da tradução técnica;<br>terminologia básica da área técnica<br>2. *Simple Present Tense (active and passive)*<br>3. *Simple Past Tense (active and passive)* | Aula teórica por meio dos conceitos e explicações inerente às estratégias e facilitadores da leitura;<br>Conceito e explicação acerca de tradução técnica e terminologia;<br>Sistematização gramatical e exercícios para contextualização.<br>Utilização de recursos tradicionais e informatizados (lousa e Datashow). | 25 a 29 de jul<br>01 a 05 de ago<br>08 a 12 de ago<br>15 a 19 de ago |
| 2. Comunicar-se em língua inglesa. | 4. *Contextual Reference – texts for comprehension*<br>1. Conscientização sobre leitura e | Faz-se necessário a utilização da base 1 para aplicação de compreensão e comunicação, ou seja, uma vez explicada, sempre a utilizaremos; | 22 a 26 de ago |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | compreensão (*Skimming, Scanning* e seletividade):<br>.facilitadores de leitura:<br>o *pediction, cognates, repeated words, typographical evidences and use of dictionary – texts for comprehension*<br>.fundamentos da tradução técnica;<br>terminologia básica da área técnica | Sistematização da gramática por meio de aula teórica, com conceitos, explicações e exercícios;<br><br>Utilização de diversos textos para aplicação das bases;<br><br>Reprodução de diálogos de situação real de comunicação<br><br>Palestras Técnicas do Açúcar e Álcool - 22 a 26.08 | 29 de ago a 02 de set<br><br>05 a 09 de set |
| 3. Aplicar língua inglesa em processos de elaboração e interpretação de documentos. | *5.Word Formation:*<br>• *suffixes – texts for comprehension*<br>6. *Word Formation:*<br>• *prefixes – texts for comprehension*<br>1. Conscientização sobre leitura e compreensão (*Skimming, Scanning* e seletividade):<br>• facilitadores de leitura:<br>o *pediction, cognates, repeated words, typographical evidences and use of dictionary – texts for comprehension*<br>• fundamentos da tradução técnica;<br>terminologia básica da área técnica | Sistematização da gramática por meio de aula teórica, com conceitos, explicações e exercícios;<br><br>Utilização das estratégias de leitura para leitura, compreensão e produção textual;<br><br>Dia da árvore- Festival da Primavera | 12 a 16 de set<br><br>19 a 23 de set<br><br>26 a 30 de set |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 4. Traduzir oralmente ou por escrito documentos em língua inglesa. | 7. *Simple Future Tense*<br><br>1. Conscientização sobre leitura e compreensão (*Skimming, Scanning* e seletividade):<br>• facilitadores de leitura:<br>o *pediction, cognates, repeated words, typographical evidences and use of dictionary – texts for comprehension*<br>• fundamentos da tradução técnica;<br>terminologia básica da área técnica | Sistematização gramatical e exercícios para contextualização;<br><br>Utilização de textos diversos para aula práticas (contextualização das bases), por meio de leitura, compreensão e tradução de textos técnicos e documentos em língua inglesa. | 03 a 07 de out<br><br>17 a 21 de out<br><br>24 a 28 de out |
| 5. Realizar negociações em língua inglesa por meios de documentos escritos ou comunicação oral. | 8. *Plural of Nouns – texts for comprehension* | Sistematização gramatical e exercícios para contextualização;<br><br>Elaboração e apresentação oral de diálogos simples de situação real de comunicação;<br><br>Utilização de vídeos da internet e CD Rom de aulas de inglês. | 31 de out a 04 de nov<br><br>07 a 11 de nov<br><br>14 a 18 de nov |
| 6. Aplicar língua inglesa no processo de importação e exportação. | 9. *Comparison (adjectives). Comparison of quantities (of the same type) using the conditional operators, as for example: <= smaller than or equal to – texts for comprehension*<br>10. *Comparison (adverbs) – texts for comprehension* | Utilização de textos diversos para aula práticas (contextualização das bases), por meio de leitura, compreensão e tradução de textos técnicos e documentos em língua inglesa;<br><br>Sistematização gramatical e exercícios para contextualização;<br><br>Elaboração e apresentação oral de diálogos simples de situação real de comunicação. | 21 a 25 de nov<br><br>28 de nov a 02 de dez<br><br>05 a 09 de dez |

**IV - Plano de Avaliação de Competências**
**Componente Curricular:** Inglês Instrumental **Módulo:** II

| Competência/Habilidade | Instrumento(s) e Procedimentos de Avaliação | Critérios de Desempenho | *Evidências de Desempenho* |
|---|---|---|---|
| 1. Identificar a aplicação da língua inglesa em processos de comunicação empresarial.<br><br>1. Utilizar a língua inglesa nas atividades empresariais.<br><br>2. Comunicar-se em língua inglesa. | Avaliação sistematizada da gramática estudada;<br>Avaliação oral, por meio da apresentação de diálogos produzidos pelos alunos. | - Para caracterizar um bom desempenho, os alunos deverão utilizar corretamente as normas e as estruturas gramaticais (morfológica e semântica), textuais (coesão e coerência), na produção de textos orais e escritos, bem como a objetividade e desenvoltura nas atividades descritas. | - O que evidenciará o bom desempenho dos alunos na construção do conhecimento são:<br>Interesse<br>Participação<br>Comprometimento<br>Assiduidade<br>Realização e entrega dos trabalhados exigidos<br>Aplicação da teoria à prática<br>Respeito e utilização das regras próprias de cada língua. |
| 2. Compreender o conteúdo de documentos escritos em língua inglesa.<br><br>3. Aplicar língua inglesa em processos de elaboração e interpretação de documentos.<br><br>4.Traduzir oralmente ou por escrito documentos em língua inglesa. | Atividades presenciais por meio da leitura e compreensão de textos diversos;<br><br>Atividades de compreensão auditivas: ouvir e completar diálogos, músicas com a forma correta da gramática, vocábulos e expressões do cotidiano;<br>Produções de textos simples em língua inglesa. | - Correta utilização da gramática nas linguagens (orais e escrita);<br><br>- Coesão e coerência na construção linguística da língua Inglesa;<br><br>- Correta utilização de palavras homo e heterossemânticas. | - O que evidenciará o bom desempenho dos alunos na construção do conhecimento são:<br>Interesse<br>Participação<br>Comprometimento<br>Assiduidade<br>Realização e entrega dos trabalhados exigidos<br>Aplicação da teoria à prática<br>Respeito às regras próprias de cada língua. |
| 3. Identificar a utilização da língua inglesa na aplicação de negociação comercial com | A avaliação oral e escrita acerca da elaboração e apresentação de diálogos será por meio do cumprimento das | - Para caracterizar um bom desempenho, os alunos deverão utilizar corretamente as normas e as estruturas gramaticais | - O que evidenciará o bom desempenho dos alunos na construção do conhecimento são: |

| | | | |
|---|---|---|---|
| países estrangeiros<br><br>5.Realizar negociações em língua inglesa por meios de documentos escritos ou comunicação oral. | tarefas individuais; da colaboração e sinergia dos integrantes dos grupos; cumprimentos de prazos e organização dos trabalhos escritos; criatividade e inovação nas apresentações orais. | (morfológica e semântica), textuais (coesão e coerência), na produção de textos orais e escritos, bem como a objetividade e desenvoltura nas atividades descritas. | Interesse<br>Participação<br>Comprometimento<br>Assiduidade<br>Realização e entrega dos trabalhados exigidos<br>Aplicação da teoria à prática<br>Respeito às regras próprias de cada língua. |
| 4. Reconhecer a língua inglesa como diferencial em negociações com empresas estrangeiras e no processo de exportação e importação.<br><br>6.Aplicar língua inglesa no processo de importação e exportação | A avaliação oral e escrita acerca da elaboração e apresentação de diálogos será por meio do cumprimento das tarefas individuais; da colaboração e sinergia dos integrantes dos grupos; cumprimentos de prazos e organização dos trabalhos escritos; criatividade e inovação nas apresentações orais. | - Coesão e coerência na construção linguística da língua inglesa;<br>- Ter clareza na apresentação de ideias;<br>Para caracterizar um bom desempenho, os alunos deverão utilizar corretamente as normas e as estruturas gramaticais (morfológica e semântica), textuais (coesão e coerência), na produção de textos orais e escritos, bem como a objetividade e desenvoltura nas atividades descritas. | - O que evidenciará o bom desempenho dos alunos na construção do conhecimento são:<br>Interesse<br>Participação<br>Comprometimento<br>Assiduidade<br>Realização e entrega dos trabalhados exigidos<br>Aplicação da teoria à prática<br>Respeito às regras próprias de cada língua. |

**VI – Material de Apoio Didático para Aluno (inclusive bibliografia)**

Inglês Instrumental – Estratégias de Leitura (http://www.english-online.org.uk/)
Glossário de Termos Técnicos (on-line)
- greeninc.blogs.ny**times**.com/
**- sugarcane**blog.com/.../**new**-**york**-**times**-looks-into-next-generation-fuels/ - Estados Unidos


BOECKNER, Keith; BROWN, P. Charles. Oxford English For Computin. Oxford, 1996

GOMES, Luiz Lugani. Novo dicionário de expressões idiomáticas americanas. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

LETHABY, Carol; Matte, Margarita. Skyline – English Course – Mod. 1, 2, 3 e 4. Oxford: MacMillan, s/d.

MUNHOZ, Rosangela. *Programa Profissão* –Inglês Instrumental – Estratégias de Leitura – Módulos I e II- Secretaria da Ciência, Tecnologia E Desenvolvimento Econômico, Secretaria De Estado Da Educação – Coordenação: Cento Paula Souza.

ROGERS, John; BREWSTER, Simon; DAVIS, Paul; ROGERS, Mickey. Skyline Business Resource Book – Mod. 1 e 2. Oxford: MacMillan, s/d.

RON, Martinez. Como escrever tudo em inglês – Escreva a coisa certa em qualquer situação. 5 ed. Rio de Janeiro: Câmpus, 2002.


Recursos Multimídias, Radio (Áudio de textos, músicas etc.), Vídeos

**VI – Propostas de Integração e/ou Interdisciplinares e/ou Atividades Extra**

Visita Técnicas à Usinas; Visita à Empresa Natura; Visita à Vinícola; Projeto Ar Condicionado e Sustentabilidade. Utilização de celular para realização de pesquisas, traduções e fotos de atividades.

| .Atividades | Prazo | Responsáveis |
|---|---|---|
| Recepção dos alunos | 21/07 | Coordenadora do Ensino Médio, Orientadora de Apoio Educacional, Direção e Professora de Artes. Fernando recepção dos novos alunos |
| Palestras Técnicas do Jurídico | 08 a 12/08 | Equipe do curso de Serviços Jurídicos |
| 6ª feira científica e tecnológica | agosto | Equipe dos cursos integrados e do Ensino Médio |
| Palestras Técnicas do Açúcar e Álcool | 22 a 26/08 | Equipe do curso |
| Semana de Palestras Técnicas – Gestão | 12 a 16/09 | Equipe dos cursos |
| Dia da árvore | 27/09 | Festival da Primavera – Equipe do Ensino Médio |
| 7º Evento na Praça | 08/10 | Coordenadores de Eixo e Comunidade Escolar - Equipe do Ensino Médio – Dia letivo |
| InteractivE | 22/10 | Coordenadores |
| 8º -Festival de música | 10/11 | Coordenadores Pedagógico, Samuel, Thiago, Tiago e Suzimara |
| Sipat | Novembro | Equipe do curso |

**VII – Estratégias de Recuperação Contínua (para alunos com baixo rendimento/dificuldades de aprendizagem)**

As atividades de recuperação contínua serão realizadas no decorrer de todo o ano letivo, com base nos resultados obtidos pelos alunos nos diferentes instrumentos de avaliação e discutidos nas reuniões de curso, no Conselho de Classe e nas observações realizadas no cotidiano da sala de aula.
O planejamento das atividades de recuperação contínua leve em consideração:
- a definição das intervenções pedagógicas do Professor necessárias à superação das dificuldades detectadas;
- o replanejamento das atividades com vistas à organização do tempo e espaço na sala de aula;
- a participação do aluno no processo de avaliação dos resultados de aprendizagem, garantindo-se momentos de sua análise e autoavaliação dos alunos a partir das habilidades e competências trabalhadas;
- os registros como instrumentos na Ficha de Desempenho que revelem as ações desenvolvidas, o processo de desenvolvimento dos alunos, os avanços, as dificuldades e as propostas de encaminhamento;
- a utilização do Programa de Acompanhamento de Aprendizagem, como meio de superação de dificuldades com a orientação dos docentes;
- a organização e orientação de grupos de estudo envolvendo a monitoria entre os alunos, com o acompanhamento do docente, do coordenador do curso e da Orientadora de Apoio Educacional;
- a divulgação dos resultados aos pais ou responsáveis, na busca de sua participação e colaboração nas atividades de estudo e na realização de tarefas complementares.

**VIII – Identificação:**

Nome do professor:
Assinatura: Data: 09.07.2016

**IX – Parecer do Coordenador de Curso:**

O Plano de Trabalho Docente está de acordo com o Plano de Curso, contempla todas as competências, habilidades e bases tecnológicas a serem desenvolvidas durante o semestre letivo. Também consta de diferentes instrumentos de avaliação, necessários para o desenvolvimento das competências e habilidades. Portanto, dou como favorável.
Nome da coordenadora:
Assinatura: Data: 13/07/2016

____/____/_____ _____
Data e ciência Coordenador Pedagógico

## APÊNDICE 2. Componente de Inglês Instrumental atualizado (versão 2017)

**II – Competências, Habilidades e Bases Tecnológicas do Componente Curricular**

**Componente Curricular:** Inglês Instrumental **Módulo:** II

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

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | 4<br><br><br><br>5<br><br><br>6<br><br><br><br>7 | *da área de atuação profissional; e-mails e gêneros textuais comuns ao eixo tecnológico.*<br><br>*Grammar Focus*<br>• *Compreensão e usos dos aspectos linguísticos contextualizados.*<br>*Vocabulary*<br>• *Terminologia técnico científica;*<br>• *Vocabulário específico da área de atuação profissional.*<br><br>*Textual Genres: Dicionários; Glossários técnicos; Manuais técnicos; Folhetos para divulgação; Artigos técnico-científicos; Carta comercial; E-mail comercial; Correspondência administrativa.* |

## APÊNDICE 3. Comprovante de aprovação do Comitê de Ética

UNESP - INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS LETRAS E CIÊNCIAS EXATAS/ CAMPUS

Plataforma Brasil

**COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A (co)Construção de Conhecimentos em Aulas de Inglês Instrumental sob a Perspectiva Sociocultural

**Pesquisador:** Jéssica Laira de Araujo Esgoti Uliana

**Versão:** 2

**CAAE:** 57646716.8.0000.5466

**Instituição Proponente:** Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas/ Campus de São José do Rio Pre

**DADOS DO COMPROVANTE**

**Número do Comprovante:** 106290/2017

**Patrocionador Principal:** Financiamento Próprio

Informamos que o projeto A (co)Construção de Conhecimentos em Aulas de Inglês Instrumental sob a Perspectiva Sociocultural que tem como pesquisador responsável Jéssica Laira de Araujo Esgoti Uliana, foi recebido para análise ética no CEP UNESP - Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas/ Campus de São José do Rio Preto/IBILCE em 12/09/2017 às 16:28.

**Endereço:** CRISTOVAO COLOMBO 2265
**Bairro:** JARDIM NAZARETH **CEP:** 15.054-000
**UF:** SP **Município:** SAO JOSE DO RIO PRETO
**Telefone:** (17)3221-2545 **Fax:** (17)3221-2500 **E-mail:** silvia@ibilce.unesp.br

# ANEXO

## ANEXO 1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - maiores

**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)

Você está sendo convidado A participar como voluntário do projeto de pesquisa “O Processo de Ensino-Aprendizagem de Inglês Instrumental em Cursos Técnicos sob a Perspectiva Sociocultural” sob responsabilidade da pesquisadora Jéssica Laira de Araujo Esgoti Uliana. O estudo será realizado com autobiografia da professora participante, observação e gravação em áudio e vídeo das aulas do curso de Açúcar e Álcool, módulo II, 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 se o professor não apenas transmite seus conhecimentos, mas sim, constrói tal conhecimento juntamente com o aluno, não o considerando uma tábua rasa, mas um ser com bagagem intelectual, emocional e educacional. 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 ao passo que o professor revisita sua aula, leva em consideração a perspectiva sociocultural, podendo melhorar dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem. Auxiliará os demais professores da área, para que esses repensarem ou reafirmarem seus papéis em sala de aula, trazendo assim futuros benefícios.

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<br>Fone - 17 997575877 | Cargo/Função: Professora |
| Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP<br>São José do Rio Preto – fone 17-3221.2480 e 3221.2482 | |

**ANEXO 2. Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) - 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 "O Processo de Ensino-Aprendizagem de Inglês Instrumental em Cursos Técnicos sob a Perspectiva Sociocultural" sob responsabilidade da pesquisadora Jéssica Laira de Araujo Esgoti Uliana. O estudo será realizado com autobiografia da professora participante, observação e gravação em áudio e vídeo das aulas do curso de Açúcar e Álcool, módulo II, 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 se o professor não apenas transmite seus conhecimentos, mas sim, constrói tal conhecimento juntamente com o aluno, não o considerando uma tábua rasa, mas um ser com bagagem intelectual, emocional e educacional. 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 ao passo que o professor revisita sua aula, leva em consideração a perspectiva sociocultural, podendo melhorar dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem. Auxiliará os demais professores da área, para que esses repensarem ou reafirmarem seus papéis em sala de aula, trazendo assim futuros benefícios.

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<br>Fone - 17 997575877 | Cargo/Função: Professora |
| Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP<br>São José do Rio Preto – fone 17-3221.2480 e 3221.2482 | |

**ANEXO 3. 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 O Processo de Ensino-Aprendizagem de Inglês Instrumental em Cursos Técnicos sob a Perspectiva Sociocultural" sob responsabilidade da pesquisadora Jéssica Laira de Araujo Esgoti Uliana. O estudo será realizado com autobiografia da professora participante, observação e gravação em áudio e vídeo das aulas do curso de Açúcar e Álcool, módulo II, 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 se o professor não apenas transmite seus conhecimentos, mas sim, constrói tal conhecimento juntamente com o aluno, não o considerando uma tábua rasa, mas um ser com bagagem intelectual, emocional e educacional. 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 ao passo que o professor revisita sua aula, leva em consideração a perspectiva sociocultural, podendo melhorar dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem. Auxiliará os demais professores da área, para que esses repensarem ou reafirmarem seus papéis em sala de aula, trazendo assim futuros benefícios.

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<br>Fone - 17 997575877 | Cargo/Função: Professora |
| Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP<br>São José do Rio Preto – fone 17-3221.2480 e 3221.2482 | |

## ANEXO 4. Questionário – alunos

Prezado aluno,

Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa, que tem como objetivo investigar o processo de ensino-aprendizagem de inglês instrumental no curso de Açúcar e Álcool sob a perspectiva sociocultural. Suas opiniões serão avaliadas sigilosamente e serão preservadas as identidades dos participantes. Por favor, responda o questionário durante a aula e, em caso de dúvida, solicite ajuda. Sua contribuição será muito importante para esta pesquisa.

**1.** Idade: _____ anos

**2.** Sexo: ( ) F ( ) M

**3.** Você possuía conhecimentos de língua inglesa antes de ingressar no curso?

( ) SIM ( ) NÃO

**Em caso afirmativo**, como você aprendeu a língua inglesa anteriormente? (Assinale a(s) alternativa(s) abaixo que se apliquem ao seu caso.)

3.1 Escola de Ensino Fundamental ( 1ª à 8ª séries ) ( )
3.2 Escola de Ensino Médio ( )
3.3 Universidade(s) ( )
3.4 Escola(s) de idioma(s) ( )
3.5 Aulas particulares ( )
3.6 Outros: ( )
Se outros, especificar: _____

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

( ) leitura instrumental

(  ) conversação

(  ) tradução

(  ) escrita

(  ) exercícios auditivos

(  ) gramática

(  ) outros – Especificar:_____

**5.** Como você avalia sua leitura e interpretação de texto em língua inglesa?

(  ) insatisfatória  (  ) regular  (  ) boa  (  ) muito boa

**6.** Como você avalia sua fala e compreensão auditiva em língua inglesa?

(  ) insatisfatória  (  ) regular  (  ) boa  (  ) muito boa

**7.** Como você avalia escrita em língua inglesa?

(  ) insatisfatória  (  ) regular  (  ) boa  (  ) muito boa

**Obrigada!**

## ANEXO 5. Roteiro entrevista – professora

**Entrevista**

1.Fale sobre sua experiência como professora de ESP.

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 se dá a construção de conhecimentos em suas aulas?

5. Que elementos você leva em conta na construção da interação como os alunos?
6. Que papel desempenha o professor de ESP? Você se vê desempenhando esse papel?
7. Que papel é reservado aos alunos? Você os vê desempenhando esse papel?

## ANEXO 6. Roteiro autobiografia – professora

**Autobiografia**

**Sugestão**

- 1º contato com a língua inglesa.
- Sua formação.
- Porque ser professora de Língua Estrangeira (LE)?
- Experiências profissionais em LE – geral e ESP.