

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL DOUTORADO**

SANDRA REGINA CORACINI

**O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA E O EMPODERAMENTO DE
APRENDIZES DE INGLÊS INSTRUMENTAL NO CONTEXTO DE GRADUAÇÃO
DE FRONTEIRA SUL DO BRASIL**

São Leopoldo

2022

SANDRA REGINA CORACINI

**O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA E O EMPODERAMENTO DE
APRENDIZES DE INGLÊS INSTRUMENTAL NO CONTEXTO DE GRADUAÇÃO
DE FRONTEIRA SUL DO BRASIL**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Profa. Dra. Christine Siqueira Nicolaidis

São Leopoldo

2022

C787d

Coracini, Sandra Regina.

O desenvolvimento da autonomia e o empoderamento de aprendizes de inglês instrumental no contexto de graduação de fronteira sul do Brasil / Sandra Regina Coracini. – 2022.

227 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2022.

“Orientadora: Profa. Dra. Christine Siqueira Nicolaides.”

1. Análise crítica de necessidades. 2. Inglês para fins específicos. 3. Zona de desenvolvimento proximal.

4. Autonomia sociocultural. 5. Inglês instrumental. I. Título.

CDU 800

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Amanda Schuster – CRB 10/2517)

SANDRA REGINA CORACINI

**O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA E O EMPODERAMENTO DE
APRENDIZES DE INGLÊS INSTRUMENTAL NO CONTEXTO DE
GRADUAÇÃO DE FRONTEIRA SUL DO BRASIL**

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutora, pelo
Programa de Pós-Graduação em
Linguística Aplicada da Universidade do
Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

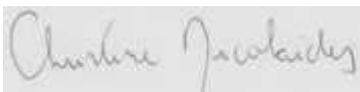
APROVADA EM 24 DE FEVEREIRO DE 2022

BANCA EXAMINADORA

**PROFA. DRA. ALINE RIBEIRO PESSÔA - UFOB
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**PROF. DR. ADOLFO TANZI NETO - UFRJ
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**PROFA. DRA. CÁTIA DE AZEVEDO FRONZA - UNISINOS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**



PROFA. DRA. CHRISTINE SIQUEIRA NICOLAIDES - UNISINOS

Dedico esta tese ao meu filho, Fernando Henrique, meu Ique.
Agradecimentos

Se eu agradecer a Deus, será ele misericordioso de me conceder mais vida para testar meus conhecimentos adquiridos no doutorado e ser uma pesquisadora em tempos de crise e de abundância de idiosincrasias humanas?

Se eu agradecer aos meus pais, Alzir Coracini e Olmira Horn Coracini, terei eles de volta para serem testemunhas da minha jornada? Pai, eu não fui médica, mas vou carregar no meu nome o título de “Dra.” e, acredite, é uma responsabilidade e tanto! Mãe, foi você quem possibilitou o meu primeiro passo nesta caminhada, nós duas sabemos disso.

Se eu agradecer ao meu filho entenderia ele que é por ele que eu traço um exemplo? Meus sobrinhos, filhos do coração, Douglas e Felipe, é por vocês também!

Se eu agradecer aos meus irmãos, Júlio e Paulo e ao meu falecido irmão Jorge, saberiam eles do que estou a dissertar?

Se eu agradecer aos alunos do passado, do presente e do futuro, entenderiam eles que o meu pensamento ao longo destes anos foi para que vençam os seus desafios de aprendizagem?

Se eu agradecer à vida, saberia ela mesma, na sua subjetividade, retornar os investimentos pessoais financeiros e o longo percurso aos quais me dispus a dispendêr para realizar este sonho?

Se eu agradecer a mim mesma, saberia eu, mais do que ninguém, sobre o que tento defender?

Se eu agradecer... não quero agradecer..., mas quero ser grata e quero contemplar.

Sim, eu quero contemplar.

Quero contemplar a riqueza que é o conhecimento e a sabedoria para a alma;

Quero contemplar a pessoa da minha orientadora e amiga de geração, a Professora Christine Nicolaiades e a sua destreza em saber me fazer autônoma quando a maturidade parece não querer mais suportar o desafio de uma tese da e para vida. Minha querida, não tenho palavras, mas tenho o meu coração cheio de admiração e de gratidão por ti que, ao caminhar comigo na autonomia, me fez empoderada;

Quero contemplar os meus amigos e amigas que me empurraram para esta conquista: Joacir, Maria Fernanda, Gabriel, Marcílio, Fátima, Terezinha, Tony, Kika, a minha nora Duda e as demais amizades que participaram comigo neste percurso;

Quero contemplar os anjos que encontrei no meu caminho, minhas colegas de doutorado e amigas, Camila Oprelt, Elisa Seering e Clarissa Amariz. Obrigada, gurias!

Quero contemplar os autores que estudei, mesmo que não possam me escutar, mas me basta escutá-los;

Quero contemplar o Programa de Linguística Aplicada da Unisinos que me acolheu na pessoa da querida professora Cátia Fronza, pessoa maravilhosa que em um momento de quase desistência minha me deu forças para continuar;

A querida professora e pessoa encantadora que também me empoderou, Marília dos Santos Lima;

A professora incrível que é Aline Lorandi;

Os demais professores do PPGA da Unisinos que compartilharam os seus conhecimentos e me fizeram crescer intelectualmente;

A banca de doutorado que colaborou com as suas reflexões e os seus conhecimentos para que esta tese pudesse ser publicada: o professor Dr. Adolfo Tanzi Neto, a professora Dra. Aline Pessoa, a professora Dra. Cátia de Azevedo Fronza e a professora que participou na minha qualificação, Dra. Marília dos Santos Lima.

Aos colegas do doutorado que cruzei por pouco tempo, mas que deixaram boas lembranças no meu coração: John, Jaqueline, Maricélia, Manuela, Sabrina.

Aos colegas do grupo de pesquisa Nuvyla pelo auxílio e compartilhamento nos estudos;

Aos participantes colaboradores da pesquisa, que, gentilmente, dispensaram tempo para compartilhar as suas experiências em língua inglesa;

Aos colegas de trabalho, Vinicius Piccin Dalbianco, José Carlos Severo e Alisson Darós Santos pelo apoio que me deram;

Ao Antônio, que experienciou comigo os altos e baixos de um doutorado, mas, que mesmo assim, apesar de suas muitas recusas, soube entender o meu momento e ajudou-me a avançar até final da desta jornada. Sou muito grata pelo apoio que você me deu.

Mais do que tudo, quero contemplar a vida pela oportunidade do desafio, da coragem e da força de superação interior, não me comparo a ninguém, comparo o meu próprio caminho para chegar até aqui;

Quero contemplar a maternidade pela oportunidade de ver a criação vencer os desafios pelo ser que enseja a criação do ser;

Quero contemplar a natureza humana em mim de não desistir, de ser resiliente e de vencer obstáculos durante não somente ao longo da minha vida, mas ao longo de um período de estudos em pandemia da Covid-19;

Quero contemplar a natureza pela qual viemos e pela qual vamos para a infinitude e na incompletude do ser, o Ser mais do que o ter.

Obrigada a todos e todas! Thank you, aos meus alunos! Grazie, ao meu pai e antepassados! Vielen Dank, a minha mãe e antepassados! Meu filho querido, te amo to the moon and back! Muito obrigada!



Créditos e fonte: BETTEO, Patrício. New York Times. 02/06/2020.

*“Todo caminho da gente é resvaloso. Mas também, cair não prejudica demais.
A gente levanta, a gente sobe, a gente volta! O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim:
esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem. Ser capaz de ficar alegre e mais alegre no meio da alegria,
e ainda mais alegre no meio da tristeza”. Grande sertão: veredas (João Guimarães Rosa).*

RESUMO

O Inglês para Fins Específicos, também conhecido no Brasil como Inglês Instrumental ou a sigla em inglês ESP, surgiu mundialmente nos anos de 1960 para preencher uma lacuna deixada pelo ensino-aprendizagem de Inglês Geral no desenvolvimento dos aspectos de interação da língua - ler, escrever, ouvir e falar - direcionados aos propósitos profissionais/ocupacionais ou acadêmicos de aprendizes das diversas áreas do conhecimento humano. Na abordagem em Inglês para Fins Específicos, as decisões sobre as práticas pedagógicas e os conteúdos a serem desenvolvidos devem ser programados com base em uma pesquisa sobre os interesses, as necessidades e os desejos de aprendizagem de determinado grupo de aprendizes. Este estudo empreendeu uma pesquisa-ação ao explorar práticas pedagógicas com base em uma análise crítica de necessidades que visa conceder aos aprendizes maior poder de decisão e liberdade de escolha daquilo que lhes é pertinente e desejável de aprender no processo de ensino-aprendizagem da língua alvo. A pesquisa-ação teve como objetivo observar o desenvolvimento da autonomia sociocultural de aprendizes para a busca de conhecimentos em língua inglesa do componente curricular Inglês Instrumental em uma universidade pública na região de fronteira sul do Brasil. A análise de necessidades foi tomada como uma ferramenta de mediação para possibilitar oportunidades de zonas de desenvolvimento proximal, definidas como um espaço metafórico cognitivo (LANTOLF; THORNE, 2006) para o desenvolvimento da autonomia sociocultural e o empoderamento de aprendizes. A pesquisa fez uso da triangulação para a análise de dados gerados por narrativas multimodais, entrevistas orais semiestruturadas, questionários e observações registradas em diário de aula. A análise de dados de cunho interpretativista evidenciou que práticas pedagógicas com base em uma análise crítica de necessidades foram eficientes para oportunidades de mediação em zonas de desenvolvimento proximal para aprendizagens, autonomia e empoderamento nas práticas aplicadas pela Professora pesquisadora que contemplaram os interesses de aprendizagem dos aprendizes e, parcialmente, para atividades livre escolhidas e aplicadas pelos aprendizes.

Palavras-chave: Análise Crítica de Necessidades; Inglês para Fins Específicos; Zona de Desenvolvimento Proximal; Autonomia Sociocultural; Inglês Instrumental.

ABSTRACT

English for Specific Purposes, also known in Brazil as Inglês Instrumental, or even the acronym in English, ESP, emerged worldwide in the 1960's to fill a gap left by the General English in the development of the interaction aspects of the language – reading, writing, listening and speaking – directed to professional/occupational or academic purposes of learners from different areas of human knowledge. In the ESP approach, the decisions about pedagogical practices and the contents to be developed in a course should be programmed based on research of learning interests, needs or wishes of a specific group of learners. This study undertook an action research methodology by exploring pedagogical practices based on one critical analysis of the needs and desires which aimed to give learners more power of decision and freedom of choice in order to develop learners' sociocultural autonomy in seeking English language learning in class and beyond. The study was taken in the curricular subject Inglês Instrumental at a target university course in a public university in the southern border region of Brazil. The critical needs analyses was taken in this study as a mediational tool to enable zones of proximal development, defined as metaphoric cognitive space (LANTOLF; THORNE, 2006), to the development of sociocultural autonomy and learners' empowerment in the teaching and learning process. The research made use of the triangulation method to analyze data of the participants generated by multimodal narratives, semi structured oral interviews, questionnaires and class observations registered in a diary. The interpretive data analysis showed that pedagogical practices based on a critical needs analysis were efficient for mediation opportunities in zones of proximal development for learning, autonomy and empowerment in the practices applied by the teacher-researcher that contemplated the learning desires of the learners and, partially, for free activities chosen and applied by the students.

Keywords: Critical Needs Analysis; English for Specific Purposes; Zone of Proximal Development; Sociocultural Autonomy; English for Academic Purposes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Movimento contínuo para formação de ZDPs para o desenvolvimento da autonomia e empoderamento com base em uma análise crítica de necessidades.52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Áreas e subáreas do ESP.	34
Quadro 2 - Lista de teses da Plataforma Sucupira sobre pesquisas em LinFE nos últimos cinco anos.	70
Quadro 3 - Perfil dos participantes da pesquisa.....	100
Quadro 4 - Composição do diário de aula.	106
Quadro 5 - Relação entre as perguntas, os objetivos de pesquisa e os instrumentos para geração dos dados.....	108
Quadro 6 - Categorias e subcategorias para a análise dos dados.....	109
Quadro 7 - Cronograma das práticas pedagógicas desenvolvidas em aula para efeitos da pesquisa-ação.	110
Quadro 8 - Cronograma da geração de dados.....	111

LISTA DE SIGLAS

ACN	Análise Crítica de Necessidades
AEREs	Atividades de Ensino Remoto Emergenciais
ALAB	Associação de Linguística Aplicada do Brasil
AN	Análise de Necessidades
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Professores de Ensino Superior
CCCG	Componente Curricular Complementar de Graduação
CCG	Componente Curricular Gerador
CEPRIL	Centro de Pesquisa, Recursos e Informação em Linguagem
CNPq	Conselho Nacional de desenvolvimento Científico
EAP	English for Academic Purposes
EGAP	English for General Academic Purposes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EOP	English for Occupational Purposes
ERPP	English for Research Publication Purposes
ESAP	English for Specific Academic Purposes
ESP	English for Specific Purposes
EST	English for Science and Technology
ISCAR	International Society for Cultural-Historical Approach ¹
KELTs	Key English Language Teaching
LACE	Grupo de Pesquisas de Linguagem em Atividades no Contexto Escolar
LAEL	Programa de Linguística Aplicada
LSP	Language for Specific Purposes
PCCol	Pesquisa Crítica de Colaboração
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

¹ Tradução da autora: Associação Internacional para a Pesquisa da Atividade Histórico-Cultural. Para maiores informações, ver o site oficial: <https://www.iscar.org/>. Acesso em: 18 jan. 2020.

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

Símbolo	Significado
...	Pausa breve
[...]	Omitido
[inaudível]	Fragmentos inaudíveis

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS: DAS ORIGENS AOS DESDOBRAMENTOS NO BRASIL	29
2.1 A CONSOLIDAÇÃO DA ABORDAGEM EM LÍNGUA INGLESA.....	30
2.1.1 Áreas do Inglês para Fins Específicos	33
2.2 O ENSINO DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS NO BRASIL	39
2.2.1 Origem e rumos do componente Inglês Instrumental nas universidades brasileiras	39
2.3 POR UMA ANÁLISE CRÍTICA DE NECESSIDADES	46
3 A TEORIA SOCIOCULTURAL E O ENSINO-APRENDIZAGEM	54
3.1 SOBRE VYGOTSKY E A GÊNESE DA TEORIA SOCIOCULTURAL.....	54
3.2 A MEDIAÇÃO E A INTERAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DE APRENDIZAGENS	56
3.3 ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL E ANDAIMENTO.....	60
3.3.1 Acesso à Zona de Desenvolvimento Proximal	66
4 AUTONOMIA SOCIOCULTURAL E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA	70
4.1 COMO CHEGAMOS À AUTONOMIA SOCIOCULTURAL E ONDE ESTAMOS?	72
4.2 SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA SOCIOCULTURAL E SEUS FATORES DE INFLUÊNCIA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ADICIONAL.....	80
4.2.1 Contexto	81
4.2.2 Agência	83
4.2.3 Motivação	84
4.2.4 Estratégia de aprendizagem	87
4.2.5 Empoderamento	88
5 METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	91
5.1 A ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA: PESQUISA-AÇÃO DE CUNHO QUALITATIVO-INTERPRETATIVISTA.....	91
5.2 A INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO ESTUDO E CARACTERÍSTICAS DO ENTORNO SOCIAL E GEOGRÁFICO.....	95
5.3 O CURSO E O COMPONENTE CURRICULAR INGLÊS INSTRUMENTAL	96
5.4 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	98

5.4.1 A Professora pesquisadora	98
5.4.2 Os aprendizes participantes da pesquisa	99
5.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: INSTRUMENTOS E A GERAÇÃO DOS DADOS	101
5.5.1 Instrumentos de Pesquisa	102
5.5.1.1 Observações sobre o uso dos instrumentos utilizados para obtenção dos dados desta pesquisa.....	103
6 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	108
6.1 LETICIA E SUA DETERMINAÇÃO EM TRANSFORMAR OS SEUS SONHOS EM UMA FUTURA REALIDADE	113
6.1.1 O desenvolvimento da autonomia sociocultural	115
6.1.1.1 Contexto.....	115
6.1.1.2 Motivação	116
6.1.1.3 Agência	118
6.1.1.4 Estratégias de aprendizagem.....	119
6.1.1.5 Empoderamento	120
6.1.2 Práticas pedagógicas com base na ACN de Leticia	124
a) Atividade livre escolhida, preparada e apresentada por Leticia	124
b) Atividade de leitura de artigo acadêmico, preparada e aplicada pela Professora pesquisadora a partir da ACN de Leticia.....	125
6.2 CLARICE E A SUA FORÇA DE VONTADE INTERIOR INVENCÍVEL PARA A SUPERAÇÃO DE OBSTÁCULOS NA SUA APRENDIZAGEM	128
6.2.1 O desenvolvimento da autonomia sociocultural	131
6.2.1.1 Contexto.....	131
6.2.1.2 Motivação	134
6.2.1.3 Agência	136
6.2.1.4 Estratégias de Aprendizagem	137
6.2.1.5 Empoderamento	138
6.2.2 Práticas pedagógicas com base na ACN de Clarice	140
a) Atividade livre escolhida, preparada e apresentada por Clarice	140
b) Atividade com música preparada pela Professora pesquisadora a partir da ACN de Clarice.....	143
6.3 MATEUS E SUA NATUREZA ASSERTIVA E CONFIANTE PARA O DESENVOLVIMENTO DE APRENDIZAGENS NA LÍNGUA INGLESA	145
6.3.1 O desenvolvimento da autonomia sociocultural	148

6.3.1.1 Contexto.....	148
6.3.1.2 Motivação	151
6.3.1.3 Agência	152
6.3.1.4 Estratégias de aprendizagem.....	153
6.3.1.5 Empoderamento	154
6.3.2 Práticas pedagógicas com base na ACN de Mateus	156
a) Atividade livre escolhida, preparada e apresentada por Mateus	156
b) Atividade com verbos modais preparada pela Professora pesquisadora a partir da ACN de Mateus.....	160
6.4 GUSTAVO E A SUA PROGRESSIVA ADAPTAÇÃO ÀS AULAS DE INGLÊS INSTRUMENTAL E À FRONTEIRA SUL DO PAÍS	163
6.4.1 O desenvolvimento da autonomia sociocultural	166
6.4.1.1. Contexto.....	166
6.4.1.2 Motivação	168
6.4.1.3 Agência	169
6.4.1.4 Estratégia de aprendizagem.....	171
6.4.1.5 Empoderamento	172
6.4.2 Práticas pedagógicas com base na ACN de Gustavo	173
a) Atividade livre escolhida, preparada e apresentada por Gustavo	173
b) Atividade com tempos verbais preparada pela Professora pesquisadora a partir da ACN de Gustavo.....	173
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	180
REFERÊNCIAS	187
APÊNDICE A - TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO	206
APÊNDICE B - EMENTA DO COMPONENTE CURRICULAR INGLÊS INSTRUMENTAL	207
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DAS NECESSIDADES, PROPÓSITOS E ASPIRAÇÕES DE APRENDIZAGEM EM INGLÊS INSTRUMENTAL 2020/1 - TURMAS INTEGRAL E NOTURNO	209
APÊNDICE D - PERGUNTAS NORTEADORAS DA ENTREVISTA ORAL	211
APÊNDICE E - AMOSTRA DAS ANOTAÇÕES DO DIÁRIO DE AULA	212
APÊNDICE F - ATIVIDADE LIVRE ESCOLHIDA, PREPARADA E APRESENTADA PELOS APRENDIZES	213
APÊNDICE G - ATIVIDADE DE LEITURA DE UM RESUMO ACADÊMICO	214
APÊNDICE H - ATIVIDADE DE LEITURA DE UM ARTIGO ACADÊMICO	215

APÊNDICE I - ATIVIDADE FINAL E AUTOAVALIAÇÃO	216
APÊNDICE J - ATIVIDADE COM MÚSICA - PLANO DE AULA - CLARICE.....	217
APÊNDICE K - ATIVIDADE COM VERBOS MODAIS - PLANO DE AULA - MATEUS	218
APÊNDICE L - ATIVIDADE COM TEMPOS VERBAIS - PLANO DE AULA - GUSTAVO	219
ANEXO 01 - NARRATIVA MULTIMODAL.....	220
ANEXO 02 - ATIVIDADE COM MÚSICA.....	223

1 INTRODUÇÃO

A crescente globalização e, por conseguinte, a produção de conhecimentos nas mais diversas áreas da ciência e da tecnologia propiciam trocas linguísticas em nível internacional para o compartilhamento e divulgação de estudos e de pesquisas científicas relevantes ao processo de desenvolvimento e evolução da sociedade humana. É fundamental destacar que a internacionalização da ciência contempla a língua inglesa como a principal língua de interação nos contextos acadêmicos e profissionais nos meios digitais e analógicos. No contexto acadêmico, isso demanda que aprendizes¹ universitários se comuniquem na língua adicional² em diferentes circunstâncias, da oralidade à leitura e escrita de textos para a comunidade científica (HOSSAIN 2013; UPTON 2012; HYLAND 2009). Professores de inglês, na educação formal superior de cursos diversos, possuem uma função muito particular neste cenário: capacitar aprendizes a se tornarem participantes de discursos acadêmicos internacionais e de práticas sociais que circulam dentro e fora das instituições de ensino para que superem, democraticamente, os desafios socioeconômicos do mundo moderno, acelerando o crescimento profissional em suas futuras áreas de formação (CELANI, 2008).

Ao direcionar o olhar às universidades brasileiras e à condição de globalização e divulgação da ciência em língua inglesa, nos deparamos, inevitavelmente, com o ensino-aprendizagem³ de Inglês para Fins Específicos (doravante IFE) também conhecido no país pela sigla em inglês, ESP (*English for Specific Purposes*) e Inglês Instrumental⁴. Em termos gerais, o IFE é definido como uma abordagem⁵ em que os objetivos e os conteúdos do programa são decididos com base nas necessidades de determinado grupo alvo de aprendizes (RICHARDS;

¹ A palavra “aprendiz (es)” é utilizada ao longo do trabalho para alcançar uma uniformização genérica como referência à palavra aluno, estudante, ou à pessoa que estuda.

² Apesar de reconhecer o amplo uso do termo língua estrangeira para se referir a uma língua que seja diferente da língua materna, neste trabalho, adoto o termo língua adicional. Entendo, assim como Schlatter e Garcez (2012), que o referido termo melhor se adapta às situações de ensino-aprendizagem em que a nova língua desenvolvida não é pertencente exclusivamente aos falantes nativos daquela língua, mas sim, de todos seus usuários.

³ Em uma perspectiva sociocultural os processos de ensino e de aprendizagem são integrados e interdependentes, por isso adoto o termo ensino-aprendizagem (com emprego de hífen) ao longo deste texto.

⁴ Os termos Inglês Instrumental, Inglês para Propósitos Específicos, Inglês para Fins Específicos e a sigla ESP são tomados indistintamente pela maioria dos pesquisadores da área no Brasil (MARCHEZAN, 2012; RAMOS, 2005; VILAÇA, 2010). Neste trabalho, utilizo a nomenclatura Inglês para Fins Específicos e o acrônimo IFE. Em relação ao contexto geral da abordagem, também são empregadas diferentes nomeações: Abordagem Instrumental, Línguas para Fins Específicos, Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE), Línguas Instrumentais (GUIMARÃES, 2014). No âmbito geral, adoto a nomenclatura Línguas para Fins Específicos e a sua forma abreviada LinFE – “acrônimo cunhado em 2012 pelo grupo que organizou o Congresso Nacional de Línguas para Fins Específicos” (RAMOS, 2019, p. 36). Emprego a nomenclatura Inglês Instrumental quando estiver me referindo ao componente curricular que enseja este trabalho.

⁵ Kumaravadivelu (2006) diferencia método de abordagem, referindo-se ao primeiro como um plano procedual para o ensino de línguas que é estabelecido por estudiosos; e o segundo, como axiomático, porque em uma abordagem pode haver vários métodos. No campo de estudos de LinFE, adota-se o conceito de abordagem, ao invés de método, porque estudiosos da área entendem que profissionais da área não seguem um método em particular, mas articulam metodologias em suas práticas para atingirem objetivos específicos de aprendizagem.

SCHMIDT 2010). Nas universidades brasileiras, o IFE faz parte de currículos em cursos nas mais diversas áreas do conhecimento, e a nomenclatura para o componente curricular é, normalmente, encontrada como Inglês Instrumental, ou ainda, Inglês para Fins Acadêmicos, correspondendo, principalmente, ao ensino-aprendizagem de leitura e escrita dos gêneros divulgados na academia.

O recorte a ser realizado nesta pesquisa adentra, justamente, o território do ensino-aprendizagem para fins específicos e o componente curricular Inglês Instrumental. A escolha ocorreu em razão de eu ser a docente responsável pelo componente em um curso de graduação de uma universidade pública no Estado do Rio Grande do Sul (RS), originada do programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Esse programa teve o objetivo de expandir e interiorizar a educação pública superior no país. A idealização de novas universidades lançou o desafio da consolidação de uma universidade federal nas fronteiras Brasil-Argentina-Uruguai para promover o desenvolvimento da metade sul do estado que, de acordo com o Índice de Desenvolvimento Socioeconômico (IDESE)⁶, se encontrava econômica e socialmente deprimida.

É relevante evidenciar a inegável importância do papel da universidade em questão ao alavancar o desenvolvimento econômico e social na região em que se estabeleceu. A missão da instituição para inclusão constitui-se no ingresso de aprendizes pela nota de corte do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), do Sistema de Seleção Unificada (SISU) de ingressantes de ações afirmativas⁷ e de fronteiriços (Argentina/Uruguai).

No entanto, a universidade em questão possui alto grau de evasão e desistência durante os cursos de graduação, comprovado por dados oficiais em relatório geral da instituição e investigados por Ethur (2018), em sua pesquisa de mestrado, realizada em um dos campi da universidade. O pesquisador destaca a “ausência de cultura universitária e desconhecimento de técnicas ou práticas de estudo, procedência de ensino médio deficitário, falta de disciplina, interesse e motivação” (ETHUR, 2018, p. 51), como algumas das dificuldades de adaptação e o consequente abandono na continuidade nos estudos.

No que se refere aos aprendizes de Inglês Instrumental, também identifiquei, com base na experiência de mais de cinco anos ministrando o componente, muitas desistências durante o percurso do semestre e, da mesma forma, observo que alguns desses discentes possuem poucos

⁶ Disponível em: <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/indice-de-desenvolvimento-socioeconomico-novo-idese>. Acesso em: 28 fev. 2020.

⁷ “Ação Afirmativa se refere a um conjunto de políticas públicas de uma determinada sociedade para a proteção de minorias e grupos discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, a universidades e a posições de liderança”. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/2019/01/07/o-que-sao-as-acoes-afirmativas/>, Acesso em: 03 de jul. 2020.

conhecimentos linguísticos, letramentos acadêmicos e compreensão leitora na língua materna. Consequentemente, apresentam também poucos fundamentos para compreensão da escrita em inglês.

O componente curricular Inglês Instrumental, cuja ementa é formatada pelo Projeto Pedagógico do curso ao qual sou atrelada, é oferecido no segundo semestre e tem como objetivo geral o desenvolvimento da compreensão em leitura de textos acadêmicos em inglês. Nesse componente, acadêmicos advindos dos mais diversos ambientes de formação básica educacional do país e da região, dentre públicos e privados, se esforçam para utilizar a língua inglesa como ferramenta de comunicação para ingressarem na comunidade de prática acadêmica. Para esta pesquisadora, isso implica na percepção de que, no decorrer da educação formal desses aprendizes, há alguns mais excluídos no processo de ensino-aprendizagem da língua adicional do que outros.

No ensino-aprendizagem de língua inglesa em nível superior, pressupõe-se que a internalização de conhecimentos no que se refere às competências (interativa, gramatical e textual) da linguagem já tenham sido integralizados na formação básica dos aprendizes. Tal pressuposto deriva do fato de que, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) parágrafo 5º do Art. 26, a Língua Inglesa é ofertada a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, fazendo parte do currículo oficial dos sistemas formais de ensino, conforme expõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Mas esta não é a realidade do contexto universitário interiorizado em que estou inserida como professora. O aprendizado de parte dos aprendizes, no contexto desta pesquisa, parece não corresponder ao longo percurso⁸ de aprendizagens da língua na formação básica. O desenvolvimento dos fundamentos em língua inglesa e os aspectos de interação linguística (ler, ouvir, falar e escrever)⁹ parecem ter ocorrido parcialmente para alguns dos aprendizes que cursam o componente curricular Inglês Instrumental. A leitura de textos em língua inglesa com base em estratégias de leitura, que tendem a facilitar a compreensão, aparenta ser um processo fadigoso, mecânico, intimidante, lento e difícil. Aprender uma língua adicional não é tarefa fácil quando nos referimos aos socialmente excluídos das interações de significação linguística de uma língua, uma cultura estrangeira que se verifica distante e quase que intangível neste contexto geográfico longínquo dos grandes centros urbanos do país. Consequentemente, isso pode acarretar na falta de

⁸ Deve-se também salientar as problemáticas da língua inglesa na Educação Básica: conforme observação da professora Dra. Margarete Schlatter sobre o tema, na disciplina de Estudos de Currículo (UFRGS, 2021), o percurso escolar em inglês é "assistemático, com pouca/pouquíssima carga horária/objetivos difusos, em geral, focados em regras/muito tempo entre uma aula e outra/etc." Ou seja, também não seria suficiente para contemplar o que se espera na chegada ao Ensino Superior (informação verbal).

⁹ Utilizo neste texto 'aspectos de interação em língua inglesa' para me referir às habilidades da língua de falar, ler, escrever e ouvir. A substituição dos termos ocorre para uma adequação ao embasamento teórico sociocultural desta tese, a qual apregoa que a aprendizagem e o desenvolvimento humano ocorrem na interação.

motivação para o estudo e aprendizagem da língua, culminando na desistência de cursar o componente.

Como uma das possíveis causas desse imbricamento pode-se citar o cenário configurado pelo contato linguístico português-espanhol. Sendo assim, o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa pode se tornar ainda mais desafiador. A língua espanhola, de forma geral, é bem compreendida e falada pelos habitantes desta fronteira do sul do país. Além disso, concorre em horas-aula com o ensino-aprendizagem de inglês no Ensino Básico nesta região. No que se refere ao ensino-aprendizagem de espanhol, considero, em concordância com os preceitos da UNESCO, que é fundamental, uma vez que, sob o ponto de vista do multilinguismo, o ensino de línguas adicionais enriquece culturalmente indivíduos e sociedades, promove o diálogo e o respeito pelas identidades, dá acesso a sistemas culturais, científicos, econômicos e acadêmicos em uma dimensão de intercâmbio internacional e de diversidade linguística como bem comum da humanidade (UNESCO, 2014)¹⁰.

No tocante aos conhecimentos gerais de alguns aprendizes e, considerando o contexto de prática da universidade em questão, deixo claro aqui o meu posicionamento. Entendo, em conformidade com Moita Lopes (1996), que atribuir o mito da deficiência aos que têm poucas oportunidades de ascensão social e à inabilidade para a aprendizagem é uma circunstância relacionada à divisão desigual das riquezas na sociedade e a própria problemática do sistema de ensino brasileiro.

Desse modo, dado o exposto, entendo como fundamental proporcionar práticas pedagógicas no componente Inglês Instrumental em concordância com um currículo que opere para a transformação dessa realidade que, para muitos dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, foi, talvez, consolidada nos (des)caminhos das suas experiências de aprendizagem na língua. Que esse currículo possa levar em consideração as particularidades do contexto, que opere no desenvolvimento contínuo de conhecimentos, com base não somente no que os aprendizes não desenvolveram no decorrer do Ensino Básico, mas também focado nas aspirações de aprendizagem deles. Busca-se, assim, um currículo aberto aos interesses de aprendizagem e, principalmente, que motive para a autonomia na aprendizagem.

À vista disso, como contribuição social desta pesquisa, intento respaldar maior sentido à aprendizagem da língua inglesa no componente curricular, bem como facilitar a inclusão da língua adicional nas vivências desses aprendizes acadêmicos de forma que possam atuar nas esferas do mundo local e global no contexto em que se encontram: o de fronteira geográfica, onde a língua de contato é o espanhol, em uma perspectiva de multilinguismo; e o estrangeiro

¹⁰UNESCO. Executive board. hundred and ninety-fourth session. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002272/227206e.pdf>. Acesso em: 28 de maio 2017.

e distante, com práticas sociais de interação em língua inglesa pertinentes ao mundo globalizado. Isso para que aprendizes possam ser agentes de suas próprias aprendizagens para modificar as suas realidades talvez excludentes na língua inglesa, a língua estabelecida como hegemônica nas interações de comunicação global. Paralelamente ao mundo global, há o uso da língua inglesa nas produções acadêmicas e mídias da internet, contexto no qual a maioria dos discursos são veiculados. À vista disso, almejo também o empoderamento¹¹ desses aprendizes para que se habilitem a participar das comunidades de prática na sociedade, nos mais diversos discursos organizados em inglês (SCHLATTER; GARCEZ, 2012).

Em suma, como professora responsável pelo componente curricular Inglês Instrumental nos cursos de um dos campi da instituição em questão, vejo-o como, talvez, a última oportunidade formal de desenvolvimento dos aspectos de interação em língua inglesa e vislumbro-o como uma oportunidade para o desenvolvimento da autonomia sociocultural¹² para aprendizagens em contexto de sala de aula. Em adição a isso, vejo-o como um incentivo para o prosseguimento dos estudos da língua inglesa no decorrer da vida dos aprendizes. Nesse sentido, para que ocorra essa continuidade pós curso, se faz necessário o desenvolvimento da autonomia como oportunidade para que aprendizes possam, por meio de suas agências¹³, explorar formas de desenvolver suas aprendizagens no e para além do curso. As próprias características do ensino-aprendizagem em Inglês para Fins Específicos, centradas no aprendiz, podem motivar o desenvolvimento da autonomia para o desenvolvimento de aprendizagens por conta da natureza da abordagem em contemplar as necessidades, interesses e propósitos pessoais, acadêmicos e/ou profissionais dos aprendizes (RAMOS, 2009, 2019; MARCHESAN, 2012).

Assim posto, a pesquisa desta tese situa-se no campo interdisciplinar da Linguística Aplicada (doravante LA) e o ensino-aprendizagem de línguas adicionais para fins específicos. O estudo é ancorado pela abordagem de Línguas para Fins Específicos (HUTCHINSON; WATERS, 1987; DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998; BENESH, 2001; BELCHER, 2009, 2017; CELANI, 2008, 2009; BASTURKMEN, 2010; UPTON, 2012; JOHNS, 2013; HELMER, 2013; WILLIAMS, 2014; ANTHONY, 2018; RAMOS, 2009, 2019), pelos fundamentos da teoria sociocultural e os conceitos de zona de desenvolvimento proximal, mediação e interação (VYGOTSKY, 2003, 2016; DONATO; MCCORMICK, 1994;

¹¹ Empoderamento é abordado neste trabalho como um sentimento emocional do aprendiz de capacidade para agir na sua própria aprendizagem, ou na realidade que o cerca (NICOLAIDES, 2017). Conceito apresentado no capítulo 4, subseção 4.2.5 desta tese.

¹² O uso da nomenclatura autonomia sociocultural ao longo desta tese faz referência ao modelo de autonomia de Oxford (2003) em uma perspectiva sociocultural de aprendizagem, a qual considera que toda a aprendizagem é mediada por meio de ferramentas simbólicas (língua, números etc.) ou materiais (tecnologia, livros etc.).

¹³ Agência, em uma primeira perspectiva, é vista como uma habilidade de agir no mundo com iniciativa e resultado (HUNTER; COOKE, 2007). No capítulo 4, subseção 4.2.2, discorro sobre o conceito.

LANTOLF, 2000; NEWMAN; HOLZMAN, 2002; CHAILKYN, 2003; LANTOLF; THORNE, 2006; SZUNDY, 2009; SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2015; FIGUEIREDO, 2019; DAMIANOVIC, 2009; DAFERMOS, 2017), andaimento (LANTOLF, 2000; LIGHTBOWN; SPADA, 2013; LIMA; PESSÔA, 2016), autonomia (HOLEC, 1981; DICKINSON, 1987; FREIRE, 1996; BENSON, 1997; OXFORD, 2003; NICOLAIDES, 2003, 2017; NICOLAIDES; ARCHANJO, 2019; RAYA, LAMB, VIEIRA 2007, 2017; RAYA; VIEIRA, 2018, 2021) e empoderamento (GALLO, 2018; BERTH, 2019; NICOLAIDES; ARCHANJO, 2019).

Portanto, ao ter em mente práticas pedagógicas para o componente curricular Inglês Instrumental que ensejem o desenvolvimento da autonomia sociocultural e o empoderamento na apropriação de conhecimentos em língua inglesa no contexto de inserção dos aprendizes e da Professora pesquisadora¹⁴, as questões norteadoras a que procuro responder são:

- 1 Quais atitudes de autonomia sociocultural os aprendizes apresentam (ou não) para o desenvolvimento de aprendizagens em língua inglesa?
- 2 Em que medida práticas mediadas pelos agentes do processo ensino-aprendizagem e por artefatos culturais facilitam ou inibem zonas de desenvolvimento proximal para a autonomia sociocultural dos aprendizes?
- 3 Como ressignificar práticas pedagógicas em Inglês Instrumental para a promoção da autonomia e o empoderamento para aprendizagens em língua inglesa?

Os objetivos deste estudo são:

- ✓ Examinar como as experiências de aprendizagens em língua inglesa se refletem no engajamento¹⁵ dos aprendizes no ensino-aprendizagem de Inglês Instrumental;
- ✓ Investigar se as práticas pedagógicas utilizadas pela Professora pesquisadora parecem, ou não, oportunizar espaços de Zonas de Desenvolvimento Proximal para a autonomia sociocultural dos aprendizes na busca por conhecimentos em língua inglesa;
- ✓ Observar que insumos¹⁶ fornecidos pela Professora pesquisadora podem estar relacionados (ou não) com o desenvolvimento da autonomia sociocultural e o empoderamento dos aprendizes.

O posicionamento pela Teoria Sociocultural (doravante TSC) possui um significado importante para minha reflexão em relação às experiências anteriores, atuais e futuras como

¹⁴ A nomenclatura Professora pesquisadora utilizada ao longo deste texto corresponde à autora e pesquisadora deste trabalho.

¹⁵ O engajamento é conceituado neste trabalho como um envolvimento psicológico comportamental, emocional e cognitivo no processo de ensino-aprendizagem de uma língua (PRICE *et al.*, 2011).

¹⁶ O termo “insumo” no ensino de línguas deriva da palavra “*input*”, ou seja, “a linguagem a que o aprendiz é exposto (escrita ou falada) no ambiente” (LIGHTBOWN; SPADA, 2013, p. 219).

professora de Língua Inglesa atuante há mais de 20 anos, do método audiolingual ao comunicativo e o ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos. Ao contemplar TSC, além de fundamentar teoricamente esta pesquisa, exploro um posicionamento conceitual para o aprimoramento e ressignificação das minhas práticas pedagógicas no componente curricular Inglês Instrumental.

O meu primeiro contato com a TSC ocorreu nas leituras em disciplinas do doutorado (LANTOLF, 2000; DAMIANOVIC, 2009; ABRAHÃO, 2012; BATTISTELLA; LIMA, 2017), dentre outras e, de imediato, houve a minha identificação e o meu interesse pelos seus preceitos teóricos conceituais. No decorrer das leituras, pude perceber que, empiricamente, recorria a um dos seus constructos nas práticas em sala de aula ao promover formas de andamento, ou seja, um processo de interação, uma ajuda temporária para a solução de alguma tarefa de aprendizagem (LIMA; PESSÔA, 2016). Todavia, práticas com base nos conceitos de mediação, interação, Zonas de Desenvolvimento Proximal (doravante ZDP, ou no plural ZDPs) e autonomia faltavam ao meu conhecimento. Em virtude dos estudos, encontrei nos fundamentos e conceitos da TSC o que se assemelha ao que mais acredito como professora educadora, o desenvolvimento de aprendizagens por meio da interação e da mediação para formação holística dos aprendizes no processo de ensino-aprendizagem.

A Teoria Sociocultural apregoa que o desenvolvimento e a aprendizagem humana ocorrem na mediação e na interação com o mundo. Ou seja, aprendemos porque as nossas ações são mediadas pela interação com pessoas, ou por artefatos culturais desenvolvidos pelos seres humanos tais como ferramentas, objetos concretos produzidos pelos humanos para modificar a natureza; ou signos, objetos simbólicos de ordem cognitiva, sendo a linguagem a ferramenta mais importante de interação (VYGOTSKY, 2003; SWAIN *et al.*, 2000; LIMA; PIRES, 2014).

O meu interesse sobre práticas pedagógicas para o desenvolvimento da autonomia neste estudo ocorreu ao apresentar o projeto inicial de doutorado à orientadora, professora Dra. Christine Nicolaidis. Quando narrei a ela as dificuldades que encontro no contexto geográfico e social para o ensino-aprendizagem de inglês no componente Inglês Instrumental, ela sugeriu que a área de Inglês para Fins Específicos seria profícua para uma pesquisa-ação com práticas pedagógicas relacionadas à teoria sociocultural, autonomia e empoderamento.

De fato, uma das minhas principais inquietações é a de como motivar e manter a motivação no aprendizado da língua, uma vez que a maioria dos aprendizes do curso em questão nesta pesquisa é proveniente dessa fronteira sul do país, contexto geográfico com poucas oportunidades de aprendizagem para a língua inglesa. Além disso, o elevado número de inscritos no componente possui interesses e necessidades heterogêneas na língua. Normalmente me esforço para que todos possam ter a oportunidade de desenvolver todos os aspectos de

interação da língua individualmente, ou em grupos, mas nem sempre obtenho sucesso, fato que me deixa deveras frustrada ao final das aulas.

Logo, a concepção inicial desta tese surgiu da minha preocupação em tentar oportunizar espaços de aprendizagem que, de alguma forma, possibilitem a superação de possíveis obstáculos no ensino-aprendizagem da língua inglesa no componente curricular Inglês Instrumental. Práticas pedagógicas com base nos pressupostos socioculturais que visem a autonomia e o empoderamento dos aprendizes podem contribuir positivamente para consolidar o senso de dignidade dos aprendizes e possibilitar também a superação de preconceitos pela baixa proficiência na língua que, normalmente, causa exclusões ou autoexclusões em uma comunidade de prática, neste caso, a sala de aula ou a comunidade acadêmica científica.

Ações pedagógicas com o objetivo de tentar solucionar os problemas elencados com base na teoria sociocultural, a meu ver, são necessárias nesse contexto de prática para propulsionar o desenvolvimento não somente de aprendizagens na língua em questão, mas também para que ocorram mudanças nas realidades desses aprendizes capazes de tirá-los do lugar oprimido (FREIRE, 1996) de exclusão linguística da língua adicional. Eis o desafio que se apresenta. Ações que possam ainda operar uma real transformação no entorno social em que professores e aprendizes atuam, seja promovendo experiências significativas de aprendizagem, ou valorizando as potencialidades naturais do aprender de cada ser humano, de cada educando. Compreendo, portanto, que a relação pedagógica deve ter como meta o reconhecimento das diferentes vivências e da igualdade de aprendizado dos aprendizes, porque é por meio deste reconhecimento que poderemos garantir oportunidades de aprendizagem para os todos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (SCHLATTER; GARCEZ, 2012).

Penso que a Instituição de Ensino Superior deveria operar como um meio transformador da realidade em que está inserida, tanto com as suas incursões de pesquisa e extensão nas comunidades, como no contexto de ensino restrito à sala de aula. Por conseguinte, pressuponho que práticas de ensino-aprendizagem deveriam também ir além de suas fronteiras específicas de conteúdo, porque entendo que a articulação social de cunho interdisciplinar possa facilitar a formação integral do aprendiz para que este atue efetivamente com responsabilidade e criticidade, em maior ou menor espaço social no qual esteja inserido.

Pelos motivos acima elencados, justifica-se este estudo ao entender como necessária uma intervenção com práticas pedagógicas que possam engendrar e mediar a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento da autonomia sociocultural para aprendizagens e o empoderamento desses aprendizes (NICOLAIDES; ARCHANJO, 2019). Além disso, com a apropriação do conhecimento adquirido durante esta pesquisa, busco sobrepor a teoria à minha experiência e ressignificar as práticas pedagógicas no componente curricular. Ao me referir à

experiência que tenho como professora no ensino de língua inglesa para fins específicos, relembro um texto lido no curso de mestrado sobre a importância da experiência pessoal acumulada, ao mesmo tempo advertindo que “a total dependência da experiência cria seus próprios problemas” (DAVIES, 1999, p.14).

Quanto à escolha pela pesquisa-ação como método de pesquisa em relação às metodologias de pesquisa em Inglês para Fins Específicos, Johns (2013) menciona que pesquisadores na área do ensino para fins específicos devem se direcionar às suas práticas para suscitar reflexões à luz de pesquisas em sala de aula. À vista disso, entendo que o vínculo da pesquisa e as inter-relações possíveis entre teoria e prática são habilidades, atribuições fundamentais para o desenvolvimento do exercício de um professor e compromisso de um linguista aplicado. A experiência deve ser iluminada pelo viés teórico para encontrar explicações, compreender e tentar sistematizar o ensino-aprendizagem. A intuição não é suficiente para resolver os impasses e os grandes desafios do ensino-aprendizagem de IFE em cursos diversos no ensino superior nos quais se observam aprendizes com desigualdades de acesso e de oportunidades de aprendizagem da língua adicional.

É significativo, igualmente, destacar a experiência que tenho como professora de Inglês Instrumental e os meus olhos atentos aos diversos papéis que um professor na área de assume. Pensar em cursos e prover materiais adequados à demanda de seus aprendizes faz do professor um pesquisador comprometido com as necessidades situadas no contexto (DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998) e um facilitador que poderá auxiliar na identificação e utilização de estratégias para o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes. Assim, para materializar na prática a teoria, fazer interrelações e responder às perguntas de pesquisa, busco “compreender o contexto de sala de aula” (MICCOLI, 2019, p.07) por meio de uma pesquisa-ação com base em uma análise de necessidades¹⁷ sob o viés crítico (BENESH, 2001; BELCHER, 2009, 2017; HYLAND, 2009, 2011; HELMER, 2013).

Esta pesquisa se desenvolve, então, a partir de percepções sobre o entorno social e sobre o contexto de sala de aula e uma profunda motivação para a ressignificação das práticas pedagógicas no componente Inglês Instrumental para que essas possam engendrar mudanças no contexto de ensino-aprendizagem no qual estamos, pesquisadora e aprendizes, inseridos. Logo, assumo que a “escolha é fruto de determinada inserção do pesquisador na sociedade” (GOLDENBERG, 2004, p.79). Portanto, como professora de IFE e pesquisadora na área da Linguística Aplicada, reconheço a necessidade de refletir e compreender melhor o que acontece

¹⁷ Assumida como o principal instrumento de pesquisa em Línguas para Fins Específicos, chamada por Ramos (2019, p. 37) de *raison d'être*, ou seja, a razão de existir da abordagem.

em sala de aula e no ambiente histórico social, econômico e político que permeia os aprendizes (FREIRE, 1996; KUMARAVADIVELU, 2006).

Para Moita Lopes (1996), professores e linguistas aplicados devem ser comprometidos com a superação das desigualdades estruturais de classe social na aprendizagem da língua inglesa. Nessa acepção, entendo que superar dificuldades no ensino-aprendizagem de língua inglesa é possível se pensarmos a comunidade educacional como socialmente contextualizada em suas necessidades e seus diferentes saberes. Uma pesquisa com base na contextualização histórica e social pode possibilitar procedimentos pedagógicos que venham a contribuir para desnaturalizações de estigmas sociais excludentes, relacionados ao ensino-aprendizado de línguas no Brasil.

À vista disso, ao planejar uma pesquisa que priorize ações pedagógicas fundamentadas na TSC com foco nas necessidades, propósitos e aspirações dos aprendizes, suponho superar obstáculos no ensino-aprendizagem do componente Inglês Instrumental, contribuir para pesquisas em Linguística Aplicada e o ensino-aprendizagem de Línguas para Fins Específicos.

Para contemplar os objetivos e as questões elencadas, além do capítulo introdutório, esta tese é constituída por mais cinco capítulos.

No capítulo 2, discorro sobre a origem da abordagem para fins específicos, a sua consolidação na área em língua inglesa, seus campos de especialização, características e perspectivas no Brasil. Ao dar seguimento ao capítulo, abordo o surgimento do Inglês Instrumental no Brasil, suas implicações e direcionamentos. Depois, discorro sobre o conceito de Análise de Necessidades, posicionando-me por uma análise crítica de necessidades para o desenvolvimento da autonomia e o empoderamento de aprendizes para aprendizagens em língua inglesa.

No capítulo 3, construo o embasamento teórico acerca da teoria sociocultural para as práticas pedagógicas desta pesquisa. Primeiramente, falo sobre o seu precursor, Vygotsky¹⁸, e a gênese da teoria; após, são destacados os conceitos de mediação, interação, zona de desenvolvimento proximal e andaimento.

Na sequência deste estudo, no capítulo 4, é feita uma reflexão sobre conceitos de autonomia e o que significa ser autônomo no ensino-aprendizagem de língua inglesa. Apresento o modelo de autonomia sociocultural de Oxford (2003) e os aspectos relacionados ao seu desenvolvimento - contexto, agência, motivação e estratégias de aprendizagem -, acrescentando o conceito de empoderamento.

¹⁸ A escolha pela grafia Vygotsky se deu com base nas leituras para este estudo, apesar da ciência de que outras grafias são utilizadas para se referir ao mesmo filósofo, tais como: Vigotski, Vygotskii, Vygotski, Vygotsky que serão contempladas se assim forem pelos autores referenciados.

No capítulo 5, discorro sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa. Também descrevo o contexto social e geográfico da instituição onde ocorreu a pesquisa, apresento o componente curricular Inglês Instrumental, caracterizo os participantes da pesquisa e indico os instrumentos utilizados para a geração de dados.

Para contemplar os objetivos do estudo, no capítulo 6, procedo à análise dos dados dos participantes da pesquisa. Depois, apresento algumas considerações para responder às perguntas norteadoras desta pesquisa. São explicitadas ainda as limitações do estudo e teço algumas perspectivas futuras para o presente tema de pesquisa. Por final, listo as referências bibliográficas utilizadas na construção do estudo. Além das partes pré-textuais e textuais, compõem ainda esta tese apêndices e anexos.

2 INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS: DAS ORIGENS AOS DESDOBRAMENTOS NO BRASIL

“Fazer com que os outros vejam sentido na aprendizagem de línguas, para quaisquer fins, específicos ou gerais, é o que todos aqueles que ensinam línguas para fins específicos almejam.”
(CELANI, 2009, p. 25.)

A expansão da língua inglesa, como principal meio de comunicação científica internacional, ocasionou necessidades de comunicação em inglês de aprendizes universitários em diferentes circunstâncias, da oralidade à leitura e escrita de textos científicos (HUTCHINSON; WATERS, 1987). O desafio de professores de Inglês para Fins Específicos, a exemplo do componente curricular Inglês Instrumental em cursos universitários é o de desenvolver os aspectos de interação da língua inglesa com relação aos gêneros difundidos pela academia. Isso porque percebe-se que muitos aprendizes, em contextos mais distantes de propiciamentos¹⁹ da língua neste nível de educação formal, podem ainda não ter alcançado desenvolvimento satisfatório de aprendizagens para interagirem em língua inglesa. Esse é o caso desta pesquisa que ocorre em um contexto de fronteira sul do Brasil, no qual a língua adicional, espanhol, é uma das línguas de interação nas comunidades dessa parte geográfica do país. Os poucos propiciamentos, ou oportunidades de aprendizagem, para o ensino-aprendizagem de inglês podem acarretar exclusões situadas, não somente em sala de aula de inglês, mas na comunidade de prática acadêmica como um todo. No caso deste trabalho, o destaque é dado ao componente curricular Inglês Instrumental e o seu ensino-aprendizagem em uma universidade na fronteira com países falantes da língua espanhola.

Afora os mitos do instrumental, tratados mais adiante neste capítulo, o Inglês Instrumental é parte da abordagem Línguas para Fins Específicos (doravante LinFE). Por conseguinte, para melhor situar o ensino para fins específicos nesta pesquisa, discorro sobre a sua origem, preponderância do inglês no ensino-aprendizagem nesta modalidade, as áreas de especialização, a evolução, os seus princípios e os seus fundamentos teóricos. Este capítulo também resgata a história do componente curricular Inglês Instrumental no ensino superior e apresenta as suas particularidades para perceber como a área vem se transformando no Brasil. Após esse histórico, ao final do capítulo, destaco um dos constructos basilares da abordagem, a análise de necessidades, por ser de fundamental importância no desenvolvimento de práticas pedagógicas que abarquem as necessidades e os interesses de aprendizagem dos aprendizes do componente curricular Inglês Instrumental no contexto desta pesquisa.

¹⁹ Ou oportunidades de aprendizagem da língua adicional (VAN LIER, 2000).

2.1 A CONSOLIDAÇÃO DA ABORDAGEM EM LÍNGUA INGLESA

Autores como Bloor (1997), Dudley-Evans e St. John (1998) e Vian Jr. (1999) relatam que o ensino de Línguas para Fins Específicos, em inglês *Languages for Specific Purposes (LSP)*, existe, de maneira informal, desde que o ser humano fez suas inserções em outras culturas, seja para o estabelecimento de contato para transações comerciais, ou mesmo como forma de exploração e dominação entre nações. Strevens (1977) menciona que a abordagem para fins específicos teve seu início formal no ensino de línguas no início do século XX, com a expansão de cursos de instrução de idiomas para viagens internacionais. Contudo, a abordagem se consolida como um ramo de estudos no ensino-aprendizagem na LA a partir da década de 1960 e teve como objetivo inicial suprir a carência de cursos de idiomas que contemplassem a crescente necessidade de comunicação para trocas culturais, sociais e econômicas entre os diversos povos no mundo (VIAN JR, 1999; VILAÇA, 2010; UPTON, 2012).

O provérbio citado por Chalikandy (2013, p. 311), “[...] a necessidade é a mãe da invenção”²⁰, justifica a conveniência de cursos de idiomas com fins específicos para atender a demanda de aprendizes que precisavam realizar interações comunicativas nas mais diversas línguas em diferentes setores do âmbito profissional, ocupacional e acadêmico de um novo mundo globalizado.

Quanto aos fatos históricos que influenciaram a promoção de cursos em LinFE, Hutchinson e Waters (1987) citam a Segunda Guerra Mundial (1939-45) e a crise do petróleo dos anos de 1970 como causas para o desenvolvimento da perspectiva, sobretudo em língua inglesa. As mudanças econômicas e sociais ocorridas com esses episódios e o posterior restabelecimento da ordem mundial favoreceram a expansão da ciência, da tecnologia e do comércio internacional. Logo, os Estados Unidos, país mais estável economicamente e mais bem restabelecido após as crises, se tornou a grande potência mundial, fato que incentivou, conseqüentemente, a hegemonia da língua inglesa, tida como a *lingua franca*²¹ para as comunicações no mercado de negócios, de trabalho e de desenvolvimento da ciência e tecnologia (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

Hutchinson e Waters (1987, p. 06) observam que “[...] o efeito disso foi o surgimento de um público totalmente novo de pessoas que queriam aprender inglês, não pelo prazer ou prestígio de conhecer o idioma, mas porque o inglês era a chave para as trocas internacionais de tecnologia e comércio”. Por isso, apesar de o ensino específico também se adequar às outras

²⁰ Esta e as demais traduções das citações em língua inglesa nesta tese são de minha inteira responsabilidade.

²¹ *Lingua franca* (sem acento no i) é uma expressão latina para a língua de contato ou língua de relação resultante do contato e comunicação entre grupos ou membros de grupos linguisticamente distintos para o comércio internacional e outras interações mais extensas (BARTOLETO, 2010).

línguas, foi a abordagem em língua inglesa que desencadeou maior profusão de estudos e pesquisas colaborando para a consequente expansão do ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos, em inglês *English for Specific Purposes (ESP)* (HOWATT, 1984; HYLAND, 2009; UPTON, 2012).

Conforme afirma Swales (2000, p. 67), “[...] uma das ironias da emergência do ESP é o seu sucesso em atender às necessidades de falantes não-nativos, fato que contribuiu para a posição dominante do inglês no mundo das ciências, das trocas acadêmicas internacionais e no mundo dos negócios”. Todavia, Upton (2012) esclarece que, embora o idioma inglês tenha aberto o caminho no campo, o futuro também é brilhante para outras línguas. Por exemplo, o espanhol já tem o seu lugar assegurado na Europa e na América do Sul, enquanto podemos prever o seu crescimento em línguas como a chinesa e a árabe, devido à crescente importância comercial e econômica dos países falantes destes idiomas.

Quanto à evolução da perspectiva LinFE, as pesquisas, com foco no discurso, e nos estudos sobre a variação da fala e da escrita na área da linguística²², propiciaram o avanço da abordagem no ensino-aprendizagem de línguas adicionais (HUTCHINSON; WATERS, 1987; BENESCH, 2001). Ao refletirem sobre o uso da linguagem e as variações do discurso, Hutchinson e Waters (1987, p. 07) chegam à seguinte conclusão: “A ideia é simples - se a língua varia de uma situação a outra, então, deve ser possível determinar as características variáveis de contextos de comunicações específicas e utilizá-las como base para um curso”. Upton (2012) também argumenta que é justamente essa possibilidade de determinar as características linguísticas das interações na comunicação que viabiliza um currículo com foco em fins específicos.

Na elaboração de um curso, Halliday, McIntosh e Strevens (1964), precursores de pesquisas na área, destacam a importância de se atentar para as especificidades da linguagem especializada que aprendizes precisam dominar. Quanto a isso, Hyland (2009) reitera que o ensino-aprendizagem de uma língua para finalidades específicas é uma perspectiva distinta no ensino de idiomas porque se baseia na identificação de características próprias dos discursos e interações comunicativas necessárias à determinada área de estudo ou profissão. Conseqüentemente, os objetivos de um curso em LinFE e as práticas pedagógicas de ensino são pré-determinadas pelas necessidades de comunicação, do conteúdo e dos conhecimentos necessários do idioma em questão a determinado grupo-alvo profissional, ocupacional ou acadêmico (RICHARDS; SCHMIDT, 2010).

²² A linguística tradicional considerava a língua como um objeto a ser descrito e segmentado em fonemas, morfemas e palavras. A revolução linguística dos anos 70 trouxe a visão de língua como meio de comunicação usado em um contexto (CHALIKANDY, 2013).

Ainda com respeito ao desenvolvimento da perspectiva, além das pesquisas na área do discurso, os estudos em Psicologia Educacional, que focaram no desenvolvimento de teorias para o ensino centrado no aprendiz, foram importantes para a evolução da abordagem (HUTCHINSON; WATERS, 1987; LESIAK-BIELAWSKA, 2015). O entendimento alcançado foi de que “[...] centrada no aluno, a língua, metodologicamente, passa a ser ensinada para propósitos específicos dos alunos” (RAMOS, 2019, p. 24). Por exemplo, Aebersold e Field (1998) afirmam que cursos, com foco nos aprendizes, oferecem algum controle a eles sobre seus próprios processos de aprendizagens, e isso pode beneficiar a construção da autoconfiança e da autonomia.

Em relação ao Inglês para Fins Específicos, Paltridge e Starfield (2013, p. 02) explicam que a perspectiva “[...] se refere ao ensino-aprendizagem de inglês como segunda língua, ou língua adicional, na qual o objetivo dos aprendizes é o de utilizar a linguagem em um domínio em específico”. Hassan (2012) diz que IFE é um ramo especializado do ensino de inglês que objetiva desenvolver um ou mais aspectos de interação da língua em resposta às necessidades de interação linguística que foram pré-identificadas em um determinado grupo de aprendizes, ou seja, o foco se volta para as necessidades. No que se refere às necessidades, John’s (2013), por exemplo, ressalta que os profissionais que atuam nesta área devem se dedicar a uma pesquisa cuidadosa anterior ao início do curso, que deve ser formatada com o objetivo de estabelecer quais são as relevâncias para comunicação especializada de determinado grupo alvo.

Hutchinson e Waters (1987) também posicionam o IFE como uma abordagem e não como um método para o ensino de inglês. Isso porque todas as decisões sobre práticas e conteúdos são fundamentadas no motivo de aprendizagem do aprendiz. Os autores reiteram que um curso IFE é projetado de acordo com as necessidades e interesses dos aprendizes. Belcher, Johns e Paltridge (2011) corroboram os autores supracitados ao se referirem às necessidades dos aprendizes, porém acrescentam o fator contexto no planejamento de práticas pedagógicas, ao enfatizarem que,

[...] uma pedagogia apropriada para um grupo específico de aprendizes tem sido o objetivo do profissional em ESP. Estudar questões relacionadas à linguagem, discurso e contextos de uso- bem como as necessidades dos aprendizes – e então aplicar esses achados às práticas pedagógicas é o que distingue o ensino de ESP dos outros ramos da Linguística Aplicada e o ensino de línguas (BELCHER; JOHNS; PALTRIDGE, 2011, p. 01).

A maioria dos pesquisadores na área (DUDLEY–EVANS; ST JOHN, 1998; HASSAN, 2012; DE MELO LIMA; LEÃO, 2013; ANTHONY, 2018) alerta que, epistemologicamente, é crucial delinear o IFE como abordagem, pois não segue nenhuma metodologia em especial.

Além disso, os autores se referem ao exaustivo esforço demandado pelos diversos papéis desempenhados pelos especialistas na área: professor, pesquisador, idealizador de cursos, provedor de materiais, colaborador, consultor e avaliador.

Com o propósito de esclarecer essa multifacetada função de um professor de IFE, discorrerei, na próxima subseção, sobre as diferentes divisões e subdivisões cada vez mais especializadas que foram sendo incorporadas em estudos e pesquisas à medida que necessidades de grupos alvos se diversificavam. Destacarei, de forma especial, o ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Acadêmicos por entender ser a abordagem adequada a desenvolver no componente Inglês Instrumental em nível acadêmico.

2.1.1 Áreas do Inglês para Fins Específicos

Observa-se que *English for Specific Purposes* é um termo referência e guarda-chuva para os diversos contextos acadêmicos e profissionais/ocupacionais que o ensino-aprendizagem para fins específicos se enveredou (WILLIANS, 2014; LESIAK-BIELAWSKA, 2015). Tradicionalmente, o ESP é dividido em duas áreas: *English for Academic Purposes (EAP)* e *English for Occupational Purposes (EOP)* e ambos subdivididos em áreas mais específicas (CHALIKANDY, 2013).

Hutchinson e Waters (1987, p. 16) não observam muita diferença entre o ensino-aprendizagem em *EAP* e *EOP* ao dizerem que “[...] as pessoas podem trabalhar e estudar simultaneamente; também é provável que, em muitos casos, o idioma aprendido para uso imediato em um ambiente de estudo seja usado mais tarde, quando o aprendiz se formar ou for para o mercado de trabalho”.

Chalikandy (2013), por sua vez, refuta a afirmação de Hutchinson e Waters (1987), ao dizer que há diferenças entre *EAP* e *EOP*. Isso se justifica na medida em que o *EAP* é o inglês requerido em instituições educacionais, com foco nas habilidades de comunicação para o sistema formal de ensino, enquanto *EOP* corresponde ao inglês utilizado no ambiente de comunicação profissional. Para melhor esclarecer esta coocorrência, um desmembramento das áreas e subáreas do ESP bem conhecido é o de Basturkmen (2010), em que a autora acrescenta inglês para propósitos profissionais e divide as áreas principais da abordagem em três: Inglês para Fins Acadêmicos, em inglês *English for Academic Purposes (EAP)*; Inglês para Propósitos Profissionais, em inglês *English for Professional Purposes (EPP)* e Inglês para Propósitos Ocupacionais, em inglês *English for Occupational Purposes (EOP)*, tal como exemplificado no quadro abaixo.

Quadro 1 - Áreas e subáreas do ESP

DIVISÃO	SUBDIVISÃO	EXEMPLO
Inglês para Fins Acadêmicos	Inglês para Fins Acadêmicos Gerais	Inglês para escrita acadêmica
	Inglês para Fins Acadêmicos Específicos	Inglês para Direito
Inglês para Propósitos Profissionais	Inglês para Propósitos Profissionais	Inglês para o setor da saúde
	Inglês para Propósitos Profissionais Específicos	Inglês para enfermagem
Inglês para Propósitos Ocupacionais	Inglês para Propósitos Ocupacionais Gerais	Inglês para indústria hospitalar
	Inglês para Propósitos Ocupacionais Específicos	Inglês para recepcionista de hotel

Fonte: Adaptação feita pela autora com base em Basturkmen (2010, p. 6).

Observa-se, pelo Quadro 1, que, em cada domínio, é possível distinguir entre propósitos mais gerais e mais específicos. As classificações de especialização são muitas e podem ser determinadas pela evolução do IFE e as demandas de tendências emergentes profissionais/ocupacionais e acadêmicas (SWALES, 2000; BELCHER, 2006). Possivelmente, seja por este motivo a certa confusão no uso dos termos que, por vezes, são tomados um pelo outro, como em *ESP/EAP*, onde *EAP* (Inglês para Fins Acadêmicos) é um ramo do *ESP* (BELTRÁN, 1998; ANTHONY, 2018).

No que se refere à expansão do IFE e à variedade de cursos cada vez mais especializados que surgiram com base nas diferentes necessidades de comunicação nos campos acadêmicos e/ou profissionais/ocupacionais, destaca-se, em particular, o crescimento do ramo em Inglês para Fins Acadêmicos (*EAP*)²³ (WILLIAMS, 2014).

Hamp-Lynos (2001, p. 126) define o enfoque para fins acadêmicos como:

²³ Utilizo a sigla em inglês, *EAP*, para Inglês para Fins Acadêmicos, por não encontrar uma correspondência em português.

Um ramo da Linguística Aplicada que consiste em um corpo robusto de pesquisas sobre abordagens eficazes de ensino, avaliação, métodos de análises das necessidades de linguagem dos aprendizes, análise das estruturas linguísticas dos textos, das estruturas do discurso e análise da prática textual dos acadêmicos.

A abordagem para fins acadêmicos teve seu início nos anos de 1980 e é atualmente reconhecida como uma área importante no ensino-aprendizagem e pesquisas para fins específicos (HYLAND, 2006, 2009, 2016), já que, paralelamente à demanda de interação comunicativa de profissionais, existe o movimento para a internacionalização da ciência e do ensino superior com a mobilidade estudantil via universidades (WILLIANS, 2014). Como consequência, há o aumento de estudantes e profissionais migrantes acadêmicos que precisam se tornar fluentes nas variedades de gêneros escritos e orais do mundo acadêmico para realizarem as permutas de informações científicas em língua inglesa e, no âmbito profissional, se prepararem para o mercado de trabalho internacional e impulsionarem suas carreiras (HYLAND, 2009).

Portanto, o Inglês para Fins Acadêmicos surgiu em resposta às demandas de docentes e discentes universitários em saber inglês para ler e escrever artigos científicos e resumos, para apresentar pesquisas, e proferir e assistir palestras (WILLIANS, 2014; ANTHONY, 2018). Esta situação se reflete em países como o Brasil que vêm procurando melhorar seus *rankings*²⁴ universitários de produção científica e de publicação acadêmica para serem veiculados em língua inglesa. No quesito internacionalização, o ensino-aprendizagem em Inglês Para Fins Acadêmicos nas universidades brasileiras é de fundamental importância para qualificar pesquisadores e aprendizes de forma que possam desenvolver seus letramentos acadêmicos em língua inglesa.

Dudley-Evans e St. John (1998) esclarecem que há quatro tipos de *EAP* no contexto universitário global. O primeiro tipo é oferecido para universitários internacionais em países falantes de língua inglesa, como Canadá, Estados Unidos e Reino Unido. O segundo, em países como Singapura e Zimbábue, onde a língua inglesa é a língua oficial na educação. O terceiro é ministrado em países onde as disciplinas do currículo são oferecidas em inglês tais como Egito, Turquia, Irã etc. O quarto tipo de *EAP* é desenvolvido em países da América do Sul, onde a língua inglesa é auxiliar nos estudos, ou parte do programa acadêmico (DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998).

Em relação aos desenvolvimentos do *EAP* em países da América do Sul, uma minuciosa pesquisa feita por Salager-Meyer, De Segura e Ramos (2016) aponta que este se concentra no

²⁴ No que se refere ao ranking mensurado pelo *Times Higher Education* (THE), o Brasil perde pontos de avaliação porque há pouca divulgação internacional da produção acadêmica em ciência e tecnologia em língua inglesa. O ranking das universidades brasileiras no quesito internacionalização pode ser pesquisado em: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings>. Acesso em: 15 set. 2019.

ensino-aprendizagem dos aspectos de interação em leitura e escrita nos cursos de graduação e pós-graduação, com ênfase em práticas direcionadas à percepção das características retóricas dos gêneros acadêmicos, principalmente o resumo e o artigo científico.

Nessa mesma concepção, o *EAP* no Brasil foca nas necessidades em letramentos acadêmicos em língua inglesa para aprendizes do ensino superior e pós-graduação. Um curso para fins acadêmicos não somente vai desenvolver os aspectos de interação linguística necessários para a comunidade de prática, mas também ampliará os conhecimentos sobre os gêneros acadêmicos ao abordá-los nas práticas pedagógicas. A meu ver, o *EAP*, tomado aqui também como Inglês Instrumental por ser assim que se apresenta no currículo do contexto desta pesquisa, possui um caráter de abordagem de articulação interdisciplinar para a formação geral dos aprendizes universitários, já que trata de apresentar textos autênticos das áreas específicas dos aprendizes. Além disso, a abordagem *EAP* pode abarcar práticas que motivem o pensamento crítico, melhorem a compreensão leitora, reveja questões relacionadas ao uso da sintaxe, léxico e semântica da linguagem, tanto em língua inglesa como em língua portuguesa (pela própria interrelação entre as línguas que se estabelece a partir das práticas da abordagem) e pode também contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes nas suas aprendizagens.

Na perspectiva acadêmica, destaco os pesquisadores Harwood e Hadley (2004) ao defenderem o *EAP* Pragmático²⁵, no qual o objetivo é ensinar, aos aprendizes, o discurso dominante, as convenções e as habilidades para as demandas de letramentos nos contextos de ensino acadêmico. Ademais, linguistas aplicados da área crítica propõem, adjuntamente à pragmática, um embasamento teórico que contemple o questionamento, a negociação e a implementação de ambientes de ensino-aprendizagem mais equitativos e mais democráticos, sensíveis aos contextos locais e globais dos aprendizes acadêmicos e dos profissionais que atuam em *EAP* (BENESCH, 2001; PENNYCOOK, 1997, 2001; NORTON; TOOHEY, 2004).

Benesch (2001) se posiciona a favor de um *EAP* Crítico-Pragmático como embasamento para desenvolver um currículo alinhado com princípios democráticos para que aprendizes possam ter mais voz e maior controle do seu aprendizado. A autora acredita que esta perspectiva posiciona o aprendiz como participante colaborativo no questionamento sobre as práticas pedagógicas em sala de aula e na procura por soluções das condições desfavoráveis ao aprendizado do contexto no qual ocorre um curso. Hyland (2009) nos lembra que as decisões sobre o que e como ensinar são normalmente carregadas de autoridade e poder se não há a

²⁵ Os estudiosos da linguística pragmática têm preferência por aspectos do uso da linguagem que são passíveis de generalizações amplas (independentes da língua e da cultura) e correlacionados com as estruturas de linguagem (CRUISE, 2006, p. 137).

participação efetiva dos aprendizes. Dessa forma, penso também ser importante que um currículo não adote somente a visão pragmática, mas possa oferecer aos aprendizes uma atitude de reflexão crítica e participativa nos seus processos de aprendizagem.

Ao se posicionar favoravelmente a uma perspectiva crítico pragmática, Pennycook (1997) argumenta que professores devem levar em consideração todos subentendidos que podem estar implicados no processo de ensino-aprendizagem. Para o autor, professores não devem ficar atrelados somente aos objetivos do curso, mas pensar, sobretudo, nas implicações das escolhas que realizam para as práticas em sala de aula porque influenciam sobremaneira a aprendizagem. Logo, em concordância com Benesh (2001), considero que o enfoque pragmático possa preparar aprendizes para o bom desempenho na língua e o viés crítico possa os encorajá-lo ao questionamento e colaboração do planejamento daquilo que é necessário e almejam em suas aprendizagens.

Além disso, entendo que o enfoque crítico facilite o direcionamento do processo de ensino-aprendizagem para uma postura mais consciente sobre as relações das influências do cenário social, cultural e político inerentes ao contexto e à metodologia de ensino a ser empregada. Uma perspectiva assim delineada é capaz de desenvolver, nos aprendizes, habilidades reflexivas que incentivem o engajamento e o compromisso com o aprendizado, bem como pode auxiliá-los a desmistificar o mundo acadêmico ao sentirem-se incluídos nas decisões sobre o planejamento do curso (PENNICOOK, 1997; HYLAND, 2009). Atitudes que poderão ir ao encontro do desenvolvimento da autonomia na aprendizagem da língua inglesa, conceito que interessa a esta pesquisa e será abordado no capítulo 4 desta tese.

A perspectiva crítica desafia os professores de fins específicos em preparar os aprendizes não somente para adentrarem em uma nova comunidade de prática, mas também a se tornarem criticamente reflexivos sobre as suas necessidades e direitos. Na atual circunstância do ensino-aprendizagem atrelado ao meio digital, esta é uma tarefa viável devido ao aumento de estudos e pesquisas para práticas pedagógicas que vão ao encontro das necessidades imediatas e futuras de aprendizes de IFE para empoderá-los a acessar suas próprias necessidades com maior autonomia (BELCHER, 2017). Pelos motivos elencados, entendo ser a prática democrática, com base em uma abordagem crítico pragmática, uma perspectiva adequada para práticas no componente Inglês Instrumental para o desenvolvimento da autonomia e o empoderamento dos aprendizes no contexto universitário desta pesquisa.

Hyland (2009, p. 207), um dos proeminentes pesquisadores atuais em LinFE, diz que “[...] atender às necessidades dos aprendizes é visto como uma forma de empoderá-los para assumir novos papéis e melhorar as suas chances na vida”. Esta possível mudança de atitude por parte de aprendizes mais à margem no ensino-aprendizagem de inglês pode resultar em

maior sentido no estudo da língua, colaborando para o apagamento de crenças fossilizadas que trazem para a sala de aula e que geram, antecipadamente, as suas autoexclusões na aprendizagem da língua.

Sem dúvida, conforme advoga Moita Lopes (2006), os estudos e pesquisas em LA deveriam ser focados na investigação do contexto para compreendê-lo nas esferas relacionadas à vida sociocultural, política e histórica para que práticas conduzam a uma concreta transformação nas realidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Ao retomar a abrangência de diversidades de cursos em fins específicos, uma outra área importante que vem rapidamente crescendo e se tornando cada vez mais difundida é a chamada Aprendizagem Integrada de Conteúdos e de Língua, em inglês *Content Language Integrated Learning (CLIL)*. Willians (2014) esclarece que esta perspectiva prioriza o ensino de conteúdo em detrimento do ensino-aprendizagem da língua adicional. Ou seja, a língua é o meio de instrução de uma disciplina formal no meio acadêmico. Isso quer dizer que não há necessariamente colaboração oficial entre o professor de línguas e o professor da disciplina. Entretanto, Willians (2014) reitera que isso não implica que especialistas não possam fornecer informações sobre a linguagem que possam passar despercebidas pelos profissionais da língua alvo. Para Willians (2014), linguistas deveriam se aproximar da abordagem *CLIL* com curiosidade e parcimônia e reconhecer sua pouca familiaridade com os campos de conhecimento envolvidos em um curso. Para isso, é importante que o professor entenda como um gênero de texto escrito ou falado se apresenta em determinado contexto e, nesse sentido, a colaboração de aprendizes com o conhecimento sobre sua própria área de estudo é fundamental para o bom desenvolvimento de um curso em IFE (CHALIKANDY, 2013).

À vista do exposto nesta seção, pode-se observar que o ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos se preocupa com formas especializadas de discurso em diversas áreas de conhecimento e as diferentes necessidades de aprendizagens dos aprendizes em determinado contexto de prática. Percebemos a evolução da área LinFE para um posicionamento de orientação pragmática sob o viés crítico, o qual defendemos nesta pesquisa. Finalizamos esta seção reiterando que um professor linguista que ministra cursos para fins específicos pode não conhecer bem sobre determinado tipo de ocupação ou assunto, mas certamente saberá qual tipo de linguagem e que tipo de prática é adequada a diferentes contextos.

Na próxima seção, discorro sobre abordagem Inglês para Fins Específicos desde seu início e quais as suas implicações no contexto de prática brasileiro.

2.2 O ENSINO DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS NO BRASIL

*“[...] fazemos a estrada andando”
(HORTON; FREIRE, 1990, p. 6).*

O Inglês para Fins específicos ficou comumente conhecido no Brasil como Inglês Instrumental, ou até mesmo a nomenclatura e o acrônimo em inglês, *English for Specific Purposes (ESP)*. É importante elucidar que se estabeleceram no país confusões conceituais e terminológicas do instrumental devido à gênese da abordagem que, inicialmente, contemplou a necessidade do desenvolvimento da compreensão leitora para acadêmicos nas universidades brasileiras (AZEVEDO; GONÇALVES; RAMOS, 2011). O ensino-aprendizagem de Inglês Instrumental é, normalmente, veiculado no Brasil como um componente em que o idioma é visto como um instrumento para execução de tarefas, no caso o acesso à leitura de textos em língua inglesa (VILAÇA, 2010).

A abordagem para fins específicos, no Brasil, iniciou a sua consolidação no ensino-aprendizagem de línguas no final dos anos de 1970 com o lançamento do Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental (doravante Projeto). O termo instrumental foi primeiramente adotado para o ensino-aprendizagem para fins específicos da língua francesa e, de acordo com Avolio (2009), pode ter influenciado na escolha pelo nome Inglês Instrumental pelos idealizadores do Projeto. Outra hipótese é destacada por Vilaça (2010) para o uso de tal nomenclatura em uma relação de instrumento com a língua, como um “[...] elemento necessário ou auxiliar” para atingir um fim, no qual o propósito do instrumento é o “[...] acesso à literatura acadêmica especializada” (VILAÇA, 2010, p. 6).

Apesar de o Projeto ter utilizado essa perspectiva, Ramos (2019) diz que o termo Línguas para Fins Específicos (LinFE), nomenclatura empregada desde sempre fora do escopo do Brasil, seria a mais adequada para não haver associação do instrumental nem com a proposta da língua como instrumento e nem com a leitura. Retomo esse assunto mais adiante nesta seção ao falar das crenças que se formaram como consequência do uso do termo instrumental e o ensino de leitura, passo a relatar como o IFE se consolidou como uma abordagem no Brasil.

2.2.1 Origem e rumos do componente Inglês Instrumental nas universidades brasileiras

Para falarmos de como o componente Inglês Instrumental faz parte de currículos nas universidades brasileiras é inevitável revisitarmos as suas origens que datam do final do século XX. O ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos no país surgiu, como já

mencionado, com o Projeto Inglês Instrumental implementado entre os anos de 1978 e 1990 com a supervisão da Professora Dra. Maria Antonieta Alba Celani, então coordenadora do Programa de Linguística Aplicada (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Contou também com a experiência e auxílio pedagógico do professor visitante Maurice Broughton, representante do Consulado Britânico no Brasil. O desenvolvimento do Projeto teve aporte econômico do Consulado Britânico, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Professores de Ensino Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de desenvolvimento Científico (CNPq) (CELANI, 2009).

O Projeto Inglês Instrumental foi concretizado em duas etapas. A primeira ocorreu entre os anos de 1978 e 1980. Inicialmente, o grupo responsável visitou 20 universidades federais para avaliar os tipos de cursos de línguas a serem ministrados, os recursos humanos disponíveis e as reais necessidades das universidades na época (GUIMARÃES, 2014; ROSSINI, 2016). O resultado dessas análises revelou que havia prioridade para o ensino-aprendizagem de inglês para leitura de textos nas mais diversas disciplinas curriculares do âmbito acadêmico (RAMOS, 2009). Nessa fase inicial, ficou definido que um dos objetivos a serem alcançados era qualificar professores de inglês para atender à demanda de desenvolver a compreensão leitora em inglês dos discentes nas universidades (ROSSINI, 2016).

A segunda fase, entre os anos de 1980 e 1985, contou com a ajuda de três especialistas patrocinados pelo Consulado Britânico, John Holmes, Mike Scott e Tony Deyes, pesquisadores que também atuaram na fase do desenvolvimento junto às universidades participantes, bem como na criação de centros de suporte, os chamados *Key English Language Teaching*²⁶ (KELTs), dois na PUC-SP, e um na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Esses centros tinham a incumbência de proporcionar seminários, treinar professores, fazer estudos e pesquisas e produzir materiais para o ensino-aprendizagem de leitura em língua inglesa (CELANI *et al.*, 1988; RAMOS, 2008; ROSSINI, 2016).

Mais tarde, em 1986, foi inaugurado o Centro de Pesquisa, Recursos e Informação em Leitura (CEPRIL)²⁷, uma associação importante na consolidação do Projeto coordenada pela Professora Dra. Rosinda de Castro Ramos, com estudantes e professores participantes. O CEPRIL, além de sediar o projeto em universidades brasileiras, ficou responsável pela veiculação dos estudos, pesquisas, resguardo e manutenção dos arquivos dos materiais didáticos produzidos (HOLMES, 1985; FIGUEIREDO, 2009; RAMOS, 2009). O término do Projeto

²⁶ Os Kelts foram fundados e mantidos pela *British Overseas Development Agency* e administrados pelo Consulado Britânico (DEYES, Resource Papers, PUC-SP). Disponível em: <https://www.pucsp.br/lael/cepril/cepril-info.php>. Acesso em: 20 fev. 2020.

²⁷ Atualmente, o site do CEPRIL da PUCSP disponibiliza para consulta um acervo bibliográfico de pesquisas, estudos e materiais do Projeto desde seus primórdios: <https://www.pucsp.br/lael/cepril/cepril-info.php>. Acesso em: 20 fev. 2020.

culminou com a partida dos professores visitantes e o fim do suporte financeiro dos colaboradores em 1990. No entanto, a sua coordenação, juntamente com os professores e o grupo CEPRIL, deram a sua continuidade como um programa de formação de professores, desenvolvimento de pesquisas com bolsistas de iniciação científica e assistência pedagógica às instituições integrantes, além de disponibilizar materiais de estudos e pesquisas (RAMOS, 2009, 2019). O Centro de Pesquisas teve a sua continuidade até 2002, ano em que se transformou no Grupo Abordagem Instrumental e Ensino-Aprendizagem de Línguas em Contextos Diversos (GEALIN). Esse grupo perdurou até 2014, também sob a coordenação da Professora Dra. Rosinda de Castro Ramos (ROSSINI, 2016).

O Projeto foi um programa que se expandiu e ensejou o ensino-aprendizagem de Inglês Instrumental em âmbito acadêmico nas mais diversas regiões e universidades do país. Ao longo do seu percurso, agregou Escolas Técnicas Federais (ETF), as Universidades Católicas do Rio de Janeiro, de Porto Alegre e de Goiânia, dentre outras que foram pouco a pouco se apropriando da abordagem e das práticas de leitura de inglês desenvolvidas pelo Projeto (ROSSINI, 2016). Dentre as várias ações, destacam-se os seminários nacionais, regionais e locais promovidos como meios de socialização dos princípios adotados para o ensino-aprendizagem do Inglês Instrumental: “[...] análise de necessidades, objetivos definidos, conteúdos e temas relacionados à área de atuação do aluno, acadêmica ou profissional” (RAMOS, 2005, p. 113).

No que se refere às práticas pedagógicas, os coordenadores do Projeto chegaram à conclusão de que não haveria nenhuma imposição de métodos ou regras a serem seguidas e de que não se adotariam livros didáticos. Essa decisão foi fundamentada com o objetivo de envolver os professores na produção de material próprio, levando em consideração os diferentes níveis de desenvolvimento dos professores e aprendizes e a variedade de tópicos a serem trabalhados nas disciplinas acadêmicas da graduação à pós-graduação (CELANI *et al.*, 1988; RAMOS, 2009; GUIMARÃES, 2014).

Destaca-se ainda nas práticas de ensino de Inglês Instrumental o emprego da língua portuguesa em sala de aula e o ensino mínimo de gramática. Quanto a essa, o objetivo por trás era acessar a gramática contextualizada no texto e o uso do português nas interações com aprendizes objetivava facilitar instruções das atividades. Outra característica a realçar é o uso mínimo de dicionários como forma de impelir o aprendiz à predição do texto e aliviar a preocupação na tradução de palavra por palavra (RAMOS, 2008, 2019).

Para suprir a falta de livros didáticos foram elaborados materiais de apoio que exemplificavam práticas no desenvolvimento do aspecto de interação em leitura, os chamados *Working Papers* e os *Resource Packages*, amostras ilustrativas dos princípios norteadores do

Projeto, ambos divulgados pelo CEPRIL, pela revista *The ESpecialist*²⁸ e pelo boletim *Newsletter* (CELANI, 2009).

Quanto as contribuições do Projeto Inglês Instrumental, Celani (2009) enfatiza que o proporcionou a ampliação de tópicos de pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil, propiciando mudanças no ensino-aprendizagem de línguas, principalmente, no que concerne à perspectiva do ensino centrado no aprendiz e suas necessidades. Além do mais, o Projeto ajudou a resgatar os professores de Inglês Instrumental do isolamento, por sua característica colaborativa de apoio, melhorando suas autoestimas ao sentirem “[...] participantes de algo novo, instigante, criativo, desbravador de novos caminhos” (CELANI, 2009, p. 23). Isso porque a maioria dos professores de línguas acreditava que o ensino de Inglês Instrumental era uma atividade menos reconhecida do que ensinar Língua Inglesa e Literatura em cursos de graduação em Letras (CELANI, 2005).

Ramos (2005, 2019) lembra que a fundamentação do Projeto também possibilitou o desenvolvimento de uma metodologia para o ensino-aprendizagem de leitura no Ensino Fundamental e Ensino Médio no Brasil. Inclusive as provas de vestibulares nas universidades se tornaram mais direcionadas para compreensão de textos de gêneros variados.

Ramos (2019, p. 31), assim, avalia os legados do Projeto ESP no Brasil:

[...] criar uma metodologia de ensino de leitura no país, trazendo como consequência várias mudanças: nos vestibulares do país; nos livros didáticos; habilitar alunos, em geral com pouca proficiência na língua estrangeira, a utilizar essa habilidade comunicativa de modo mais eficiente e proveitoso; capacitar o professor de línguas a produzir seus próprios materiais ou adaptar/avaliar materiais para serem usados em seus cursos/desenhar cursos para grupos específicos, contribuindo dessa forma para a formação do professor.

Apesar do sucesso do Projeto, o foco da abordagem em compreensão leitora propiciou a formação de um mito maior instituído de que o IFE, no Brasil, é somente sobre o ensino-aprendizagem de leitura, crença que ainda perdura no campo de ensino específico no país (CELANI, 2008, p. 415).

Além desse mito, Ramos (2019) nos alerta sobre outras crenças decorrentes de uma visão distorcida do que seja instrumental e do Projeto Inglês Instrumental:

- ✓ O instrumental é *mono-skill*, prática de somente uma habilidade linguística;
- ✓ Associar o instrumental ao inglês técnico;

²⁸ A revista *The ESpecialist* foi inaugurada em 1983 e continua em plena atividade com publicações de assuntos relacionados à Linguística Aplicada de maneira mais geral. O periódico pode ser acessado no site: <http://www2.lael.pucsp.br/especialist/>. Acesso em: 20 fev. 2020.

- ✓ O mito de que os cursos de abordagem instrumental são direcionados aos aprendizes que possuem conhecimento avançado sobre a língua.

Marchesan (2012) opina que a associação de instrumental com a leitura deixou a abordagem rotulada no Brasil. Em relação às nomenclaturas e aos seus usos no Brasil, concordo com o posicionamento da autora ao dizer que os termos podem ser usados intercambiavelmente, pois o ensino instrumental e o ensino para fins específicos possuem a mesma concepção. Ainda, segundo a autora, não há fundamentação teórica para a exclusividade do ensino-aprendizagem da compreensão em leitura (MARCHESAN, 2012). Em relação a essa questão, Cintra (2009), ao retomar o percurso da abordagem instrumental para o ensino de Língua Portuguesa, corrobora Marchesan (2012) ao dizer que são infundadas as críticas ao termo instrumental - no exemplo da autora - o Português Instrumental, e a sua relação com técnicas mecanicistas.

Sempre achamos isso um absurdo, pois técnicas mecanicistas não dependem de nomes, mas de atitudes. E mesmo diante do termo, cientes da polissemia das unidades vocabulares e da formação de termos dentro de organizações terminológicas, admitimos que o termo Português Instrumental pode estar caracterizando um ensino voltado para a solução de problemas de comunicação em áreas específicas, ou seja, um instrumento real de aprendizagem (CINTRA, 2009, p. 53).

No ensino-aprendizagem de inglês, Ramos (2019) entende que os mitos do instrumental são originados dos princípios das estratégias de leitura utilizadas para valorizar o conhecimento anterior do aprendiz, bem como amenizar as dificuldades durante o processo de ensino-aprendizagem. Na compreensão de Farrel (2003), o uso de estratégias apropriadas nas práticas é fundamental para o sucesso no desenvolvimento da compreensão em leitura na língua adicional. Solé (2015), inclusive, argumenta que as estratégias podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia e incentivar os aprendizes à leitura de textos, capacitando-os para independência na busca de conhecimentos em suas áreas acadêmicas e profissionais, importantes na abordagem.

A título de informação, as estratégias de leitura adotadas para o ensino-aprendizagem de Inglês Instrumental pelo Projeto seguiram a base teórica dos processos cognitivos de raciocínio subjacentes ao uso da língua, como por exemplo, *skimming* (passar os olhos rapidamente pelo texto), *scanning* (procurar por informações específicas), predição, síntese e análise. Além disso, como identificar as palavras-chave, cognatos, pistas tipográficas, uso de conectivos, identificação do formato do texto etc. (HOLMES, 1982; FARREL, 2003; RAMOS, 2019).

Outras idiossincrasias sobre o Inglês Instrumental se estabeleceram na crença de que o IFE não educa um ser holístico “[...] como um ser social em sua totalidade” (RAMOS, 2005,

2019). A autora argumenta que esta visão é um equívoco porque a abordagem²⁹ se preocupa com o ensino-aprendizagem centrado no aluno, na qual os conteúdos são voltados às necessidades específicas dos contextos particulares de uso da língua adicional ao mesmo tempo que existe a preocupação de formar aprendizes autônomos, perspectiva que configura a formação integral do aprendiz (RAMOS, 2005).

Da mesma forma, Avolio (2009, p. 66) acrescenta que a pedagogia centrada no aprendiz constrói um “[...] sujeito ativo dentro do processo ensino-aprendizagem”. Ao lembrar a abordagem do instrumental e o início do Projeto no Brasil, Cintra (2009, p. 49) nos conta que não foi fácil se libertar da atitude do professor autoritário que “[...] dava a matéria e a cobrava em provas, para assumir o papel de animador de um processo de ensino, segundo o qual caberia ao próprio aprendiz construir seu aprendizado”.

Com o intuito de combater os mitos e motivar novos trabalhos, a professora Rosinda, juntamente com grupos de pesquisa sobre IFE e participantes iniciais do Projeto decidem, em 2010, adotar a denominação Línguas para Fins Específicos (LinFE), em substituição a nomenclatura instrumental, com o propósito de desmitificar para que não seja associada somente à leitura (ROSSINI, 2016; RAMOS, 2019).

Por isso, Ramos (2019, p. 37-38) redefine o que é um curso na área LinFE,

[...] um curso na área LinFE (re)defino como um curso baseado em necessidades dos alunos para contextos específicos, contendo linguagem, temas, conteúdos, relacionados às áreas de atuação, e complementado com conhecimento especializado que advém daquele(s) que são atuantes nos contextos específicos dessas culturas (denominados *insiders*).

Para Ramos (2019), um curso para fins específicos deve também incluir uma análise de direitos do aprendiz, conceito abordado mais adiante neste capítulo, com base nos preceitos de Benesh (2001). É preciso incluir os letramentos acadêmicos, ou seja, segundo Hyland (2011), desenvolver os aspectos de interação da língua adicional para que os aprendizes possam se comunicar nas suas culturas acadêmicas.

Ainda no que se refere à metodologia do instrumental e em relação a sua evolução no Brasil, Pinto (2009) opina que o Projeto Inglês Instrumental evoluiu a partir dos resultados de pesquisas, das experiências coletivas e com os fundamentos da visão cognitivista que evidencia o uso de estratégias, com foco no aspecto de interação em leitura e o uso de textos autênticos em língua inglesa.

Para a autora, a abordagem cognitivista no ensino-aprendizagem em IFE oportunizou

²⁹ Relembramos ao leitor que o termo abordagem surgiu na área com Huchthinson e Waters (1987) ao diferenciar o ensino-aprendizagem para fins específicos ao não envolver nenhum método ou material didático em particular.

[...] maior atenção à conscientização do aprendiz, que passou a direcionar e ativar sua própria aprendizagem e a construir o significado textual relacionando-o ao seu conhecimento prévio e à sua experiência, permitiu uma maior reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem e chamou atenção para aspectos que não tinham sido anteriormente tratados no ensino de línguas (PINTO, 2009, p. 78).

A pesquisadora concorda com a pertinência das perspectivas construtivista e cognitivista no início do Projeto, mas destaca que se deve levar em consideração o direcionamento sociocultural das pesquisas no ensino de línguas com base nos preceitos de Vygotsky de mediação e interação (PINTO, 2009). Pode-se dizer que os novos rumos do ensino específico no Brasil dão início à ênfase do ensino-aprendizagem na perspectiva sociointeracionista. O sociointeracionismo ou teoria sociocultural “[...] apregoa que a língua é imbricada no social e na cultura de seus usuários, realiza-se nas práticas sociais” (RAMOS, 2019, p. 32). Uma outra tendência de acordo com pesquisadores da área de LinFE, segundo Huckin (2003) e Upton (2012), é focar no desenvolvimento da autonomia e empoderamento dos aprendizes, ajudando-os a desenvolver estratégias e habilidades que os torne analistas perspicazes do discurso especialista e responsáveis por suas aprendizagens quando não estiverem mais presentes em uma sala de aula (HUCKIN, 2003; UPTON, 2012). Ambas as perspectivas estão/serão destacadas nesta pesquisa.

Com o acima exposto, observa-se que o componente Inglês Instrumental nas universidades surgiu do Projeto no final do século XX e continua a ser oferecido em instituições de ensino superior como um importante componente curricular de aprendizagem da língua inglesa no meio acadêmico. Apesar de sua nomenclatura e estratégias de aprendizagem de leitura ainda serem utilizadas por sua eficácia, a sua concepção por intermédio dos estudos e pesquisas se transformou e acompanha as tendências no ensino-aprendizagem de línguas.

Por exemplo, Javid (2013) entende que o IFE se tornou uma abordagem ampla e flexível que possui a liberdade de adequar materiais e agregar metodologias para atingir os objetivos em um curso. Como já citado no início deste capítulo, Belcher (2006) se refere aos professores de IFE como livres para pensar em uma metodologia adequada ao contexto de ensino. Apesar de lidar com o que seja específico em uma determinada situação, pode ter amplo espectro se a prática em sala de aula for fundamentada com base em uma pesquisa sobre o contexto, as necessidades e as intenções dos aprendizes (BELCHER, 2006; HYLAND, 2011).

Assim, na seção a seguir, discorro sobre como a análise de necessidades, pilar de construção no planejamento de um curso e das práticas para fins específicos, pode se configurar como um instrumento de pesquisa para a interpretação do contexto de prática, interesses e necessidades de aprendizagem dos aprendizes participantes desta pesquisa.

2.3 POR UMA ANÁLISE CRÍTICA DE NECESSIDADES

“Diga-me o que você precisa em Inglês e eu lhe ‘direi’³⁰ o inglês que você precisa”
(HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 8).

É interessante o posicionamento de Belcher (2006, p. 137), ao caracterizar os professores contemporâneos de Línguas para Fins Específicos como “[...] livres pensadores metodológicos”. Isso implica inferir que o ensino-aprendizagem em LinFE não será alinhado segundo determinação de um método, mas com base em práticas pedagógicas que possam ir ao encontro das necessidades e dos interesses de aprendizes (BELCHER, 2006).

O termo necessidade é uma palavra-chave em LinFE desde os seus primórdios. Por isso, é consensual entre autores da área que a Análise de Necessidades (doravante AN) deva ser o ponto de partida, a base de sustentação de todo professor que precede as práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem da língua alvo (CELANI, 2008; BELCHER, 2009; BASTURKMEN, 2010; BHATIA; ANTHONY; NOGUCHI, 2011; UPTON, 2012; HASSAN, 2012; ANTHONY, 2018; RAMOS, 2019).

Para Anthony (2018), os cursos com abordagem específica deveriam ser iniciados com perguntas sobre as necessidades, as carências e os interesses dos aprendizes, bem como informações sobre o contexto no qual desenrolar-se-ão. De acordo com Flowerdew (2013), somente uma Análise de Necessidades nos informaria melhor o que incluir e como incluir em um curso de Inglês para Fins Específicos. Um programa em IFE deveria se alicerçar em uma AN para investigar qual ou quais aspectos de interação (ouvir, ler, escrever, falar) da linguagem devem ser priorizados para orientar práticas e conteúdos em determinada situação (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

Hassan (2012, p. 6) entende necessidade como “[...] lacunas entre as metas do programa e o nível de proficiência do aprendiz com referência às funções comunicativas e às comunidades discursivas”. Além dessas lacunas, Hutchinson e Waters (1987) acrescentam os interesses dos aprendizes ou, as percepções dos próprios aprendizes em relação as suas necessidades.

Como resultado da análise dessas prerrogativas acima elencadas, o delineamento do caminho a ser seguido em um curso IFE não se baseia em um método pré-planejado, mas no desenvolvimento de uma abordagem focada na compreensão de quais necessidades são essenciais para os aprendizes: quais são as lacunas de conhecimento e quais são os interesses e as expectativas dos aprendizes para desempenharem as interações próprias da língua em

³⁰ Ênfase acrescentada por esta autora.

determinado contexto de prática, neste caso, acadêmico, profissional ou ocupacional (HUCTIONSON; WATERS, 1987; STREVEN, 1988; JORDAN, 1997; DUDLEY -EVANS; ST JOHN, 1998; HYLAND, 2006; BASTURKMEN, 2010; ANTHONY, 2018).

Lesiak-Bielawska (2015) e Upton (2012) dizem que a compreensão do que seja uma AN evoluiu com o passar do tempo. Foi nos anos 70 que iniciou como um conceito formal definido na literatura. Antes dos anos 70, a AN já era comum, porém era realizada mais na informalidade e intuição, ou seja, não havia muita pesquisa ao acessar as necessidades dos aprendizes para planejar um curso (WEST, 1994; FLOWERDEW, 2013; LESIAK-BIELAWSKA, 2015; UPTON, 2012). As pesquisas sobre as necessidades dos aprendizes nos anos 70 e 80 se preocupavam mais com as interações em leitura, escrita, fala ou escuta em ocorrências específicas atreladas à comunicação do contexto preterido (WEST, 1997; UPTON, 2012).

Celani (2008) destaca que foi nos anos 90 que a AN começa a se tornar mais abrangente e holística. O foco da AN, que era voltado para questões ligadas à gramática e ao vocabulário distintos a um determinado contexto de interação de linguagem, ampliou para descrições de estruturas linguísticas e propósitos comunicativos de determinado grupo alvo. Para Upton (2012) e Basturkmen (2010), a AN evoluiu se tornando altamente sofisticada ao focar, não somente no contexto de uso da língua, mas também no contexto de prática pedagógica e nas características subjetivas dos aprendizes, abarcando informações pessoais e profissionais, tais como preferências e aspirações de aprendizagens e necessidades linguísticas para o uso da língua adicional.

Sysoyev (2000) conclui que a propagação do método comunicativo³¹ no ensino de línguas e a metodologia orientada ao aluno possibilitou que a atenção se voltasse também aos interesses particulares de aprendizes.

Uma definição de AN, consolidada na área, vem de Hyland (2006, p. 73):

A análise de necessidades refere-se às técnicas para coletar e avaliar informações relevantes para o desenho de um curso: é um instrumento para se estabelecer o como fazer e o quê abordar em um curso. É um processo contínuo; a abordagem pode ser modificada à medida que aprendemos mais sobre os aprendizes e, dessa forma, se revela em avaliação - o meio de estabelecer a eficácia de um curso. Necessidade é, na verdade, um termo abrangente que incorpora metas e antecedentes dos aprendizes, suas habilidades linguísticas, suas razões para participar do curso, suas preferências de ensino e aprendizagem e as situações nas quais eles precisam se comunicar.

³¹ A Abordagem Comunicativa defende a aprendizagem centrada no aluno não só em termos de conteúdo, mas também de técnicas usadas em sala de aula. O professor deixa de exercer seu papel de autoridade, de distribuidor de conhecimentos, para assumir o papel de orientador. O aspecto afetivo é visto como uma variável importante e o professor deve mostrar sensibilidade aos interesses dos alunos, encorajando a participação e acatando sugestões (LEFFA, 1988).

A Análise de Necessidades é a primeira etapa no desenvolvimento de um curso, seguida pelo currículo, seleção de materiais, metodologia e avaliação do curso (UPTON; 2012; FLOWERDEW, 2013). De acordo com Upton (2012) e Flowerdew (2013), esses estágios não devem ser vistos de forma separada, mas como um processo cíclico de atividades sobrepostas e independentes que se retroalimentam continuamente. Nessa mesma perspectiva, Hassan (2012) confirma que uma AN informa sobre as necessidades, as carências e os interesses dos aprendizes, mas está longe de ser uma pesquisa completa em uma só etapa e deve ser encarada como uma espiral, cíclica e contínua, uma vez que a cada momento do curso podem emergir novos dados.

Para Dudley-Evans (2004), a pergunta inicial para o planejamento de um curso em IFE seria: o que os aprendizes precisam fazer com o inglês? No entanto, além desta pergunta, entendo, em consonância com os autores Hutchinson e Waters (1987) e Chalikandy (2013), que se deveria incluir respostas às seguintes perguntas: quem são os aprendizes?; qual tipo de inglês eles precisam?; por que precisam da língua inglesa?; como aprendem?; quais habilidades específicas precisam desenvolver?; quais recursos estão disponíveis?; quais gêneros textuais eles precisam para atingir os seus objetivos?

Flowerdew (2013) explica que a AN deve ser realizada para se estabelecer o que deve ser ensinado e como ensinar em um curso IFE. Basturkmen (2010) também entende que é importante decidir sobre o que ensinar e como ensinar, com base nos contextos de uso da língua alvo, além de quando, onde e para quê. A definição de Brown (2016, p. 6) pode concluir no sentido amplo o que seja uma AN: “[...] a coleta e análise sistemática de todas as informações usadas para definir e validar um currículo defensável”, ou seja, um currículo que pode ser explicado para e aceito por todos os sujeitos envolvidos em um curso, tanto no presente quanto no futuro, as necessidades imediatas e as futuras.

Hassan (2012) comenta que não há um modelo padrão pré-definido de AN, mas procedimentos de pesquisa múltiplos que devem sempre incluir o aprendiz, ser triangulados e desenvolvidos no contexto de prática. Quanto aos procedimentos de pesquisa em uma Análise de Necessidades, vários métodos podem ser utilizados, tais como: testes diagnósticos, autoavaliação, amostras de textos escritos e orais, observações em aula, entrevistas, diários dos aprendizes, estudos de caso, pesquisa prévia, pesquisas de acompanhamento etc. (JORDAN, 1997; JOHNS; HASSAN, 2012; PRICE-MACHADO, 2016). Os tipos mais comuns, de acordo com Hassan (2012), são questionários e entrevistas que utilizam dados quantitativos e qualitativos e que devem ser aplicados antes, durante e após o início de um curso.

Dudley-Evans e St. John (1998, p. 125) sugerem que uma Análise de Necessidades deve gerar os seguintes dados:

- ✓ Informação profissional dos aprendizes para o direcionamento das atividades a uma determinada situação de uso da língua – *análise da situação alvo e necessidades objetivas*;
- ✓ Informação pessoal sobre os aprendizes, tais como: experiências anteriores com a língua alvo, informações culturais, razões para fazerem o curso, expectativas, atitudes relacionadas à língua – *anseios, significados e necessidades subjetivas*;
- ✓ Informações sobre as habilidades linguísticas por meio de uma análise da situação atual dos aprendizes – *teste de sondagem*;
- ✓ Informações sobre as carências dos aprendizes – *hiato entre aquilo que sabem e o que deverão saber ao final do curso*;
- ✓ Informações sobre formas efetivas de aprendizado – *como melhor aprende*;
- ✓ Informações sobre a comunicação profissional: conhecimentos sobre como as habilidades linguísticas são usadas em uma situação de comunicação específica – *análise linguística, análise do discurso, análise de gênero*;
- ✓ Esclarecimentos sobre o que é esperado do curso;
- ✓ Informações sobre como ocorrerá o curso – *análise de meios*.

Basturkmen (2010) observa que a qualidade dos dados coletados depende da seleção de técnicas apropriadas na AN, pois as informações geradas vão determinar e refinar o conteúdo e a metodologia a serem empregados em um curso. Para a autora, os objetivos dos cursos em IFE são altamente realizáveis e a metodologia utilizada no ensino-aprendizagem pode ser bastante eficaz por ser justamente fundamentada na Análise de Necessidades.

Nessa mesma perspectiva, Basturkmen (2010, p. 19) enumera quais análises são importantes na coleta de dados:

- ✓ Análise da situação alvo: identificação das tarefas, atividades e habilidades que a língua alvo será usada, o que os aprendizes deveriam saber e ser capaz de produzir;
- ✓ Análise do discurso: descrição da linguagem usada para a realização das atividades;
- ✓ Análise da situação presente: identificação do que os aprendizes sabem ou não, em relação às necessidades da situação alvo;
- ✓ Análise das características subjetivas dos aprendizes: identificação das motivações, formas de aprendizagem e a percepção das necessidades pelos aprendizes;
- ✓ Análise do contexto de aprendizagem: identificação dos fatores relacionados ao cenário no qual ocorrerá o curso, bem como a consideração daquilo que o curso e professor/a podem oferecer.

Com a ampliação do conceito do que seja uma AN, pode-se dizer que, nas novas direções do IFE, a perspectiva crítica tem conquistado espaço nas pesquisas de análises do discurso e pesquisas etnográficas³² (JOHNS, 2013). Nessa concepção, Benesch (2001) Belcher (2009) e Helmer (2013) defendem uma análise crítica de necessidades com o objetivo de incluir os aprendizes e as suas expectativas por meio de uma análise de direitos, em inglês *rights analysis*. Benesch (2001), por exemplo, propõe que os direitos não são pré-estabelecidos ou elaborados pelos professores, mas precisam ser descobertos para se saber aquilo que “[...] é possível, desejável e benéfico em um determinado momento com um grupo específico de aprendizes” (BENESCH, 2001, p. 109). A autora entende que o ensino-aprendizagem em IFE é muito mais do que iniciar os aprendizes em uma determinada comunidade de prática, mas é também o envolvimento participativo do grupo nas decisões daquilo que é possível e propício para o desenvolvimento de aprendizagens na língua.

Belcher (2009, p. 7) também se posiciona a favor de uma análise crítica de necessidades ao justificar que a mesma

[...] permite que os profissionais e aprendizes de Línguas para Fins Específicos vejam as comunidades-alvo de prática não como definidas apenas pelos que estão no poder, mas como lugares onde os recém-chegados também têm direitos - para serem incluídos e acomodados - portanto, como sistemas sociais interativos que podem e devem mudar à medida que novos membros ingressam.

O posicionamento por uma análise crítica de direitos de Benesh (2001), seguida por Belcher (2009), Hyland (2009, 2011) e por Helmer (2013), pode ser relevante justamente por posicionar os aprendizes como colaboradores, outorgando-lhes o direito de decisão sobre o que querem aprender e de como melhor aprendem o conteúdo. Por conseguinte, uma Análise Crítica de Direitos (doravante ACD) envolve a apreciação das descobertas das necessidades e interesses e o posterior questionamento dos resultados com os aprendizes, com o objetivo de criar um envolvimento mais democrático e participativo para tomada de decisões sobre as práticas pedagógicas no contexto de um curso para fins específicos.

Helmer (2013) esclarece que dados de uma ACD podem ser obtidos de forma similar à tradicional AN (observações em sala de aula, entrevistas, pesquisas, atividades dos aprendizes etc). A diferença está na reflexão sobre as relações de poder em sala de aula ao conceder aos aprendizes o direito de escolha. Ainda, em uma perspectiva crítica, a AN inclui, além do desenvolvimento dos aspectos de interação da língua e escolhas gramaticais, os aspectos

³² A pesquisa etnográfica é um dos métodos qualitativos que estuda o “[...] comportamento das pessoas em situações naturais e recorrentes, tendo como foco a interpretação cultural do comportamento humano” (WATSON-GEGEO, 1988, p. 576).

cognitivos, sociais e identitários de ordem cultural dos aprendizes (BELCHER; JOHNS; PALTRIDGE, 2011).

Tendo em vista o viés crítico para a AN, Ramos (2019, p. 32) defende uma análise de direitos e de identidade ao agregar “[...] uma visão crítica e de posicionamento do aluno, oferecendo oportunidades para negociação e resistência que são dependentes de condições locais, políticas do momento, tanto em sala de aula como no mundo profissional/acadêmico”.

Portanto, neste trabalho, o posicionamento está em consonância com Belcher (2009), ao defender que, além do objetivo do ensino-aprendizagem de LinFE, no caso deste estudo, Inglês Instrumental, se concentrar no sucesso acadêmico e profissional dos aprendizes, possa enfatizar as perspectivas dos próprios aprendizes e as suas necessidades, em um viés crítico pragmático. A autora postula que um dos objetivos de um curso LinFE gira em torno de “[...] motivar aqueles especialmente desfavorecidos pela pouca proficiência na língua alvo para desempenharem as atividades próprias da língua nas situações em que se encontram, esperam entrar, ou eventualmente superar” (BELCHER, 2009, p. 3).

Este trabalho, além de inserir-se em uma perspectiva crítico pragmática para práticas e para a análise de necessidades no componente curricular alvo desta pesquisa, Inglês Instrumental, agrega-se à concepção de Sysoyev (2000, 2001) e à relação que o autor faz com a Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (2003) e a Análise de Necessidades, ou como prefere utilizar Sysoyev (2000), análise dos aprendizes³³. Nesta pesquisa, a análise de necessidades é tida como Análise Crítica de Direitos dos aprendizes (BENESCH, 2001; BELCHER, 2009; HELMER, 2013; RAMOS, 2019). A ZDP, mais bem conceituada no próximo capítulo deste trabalho, seria um constructo de ordem metafórica que representa a zona entre a distância de dois estágios no desenvolvimento de aprendizagens: o primeiro que representa aquilo que o aprendiz é capaz de fazer sozinho; o segundo estágio corresponde ao potencial do que ele pode realizar com a ajuda de uma pessoa mais experiente (VYGOTSKY, 2003).

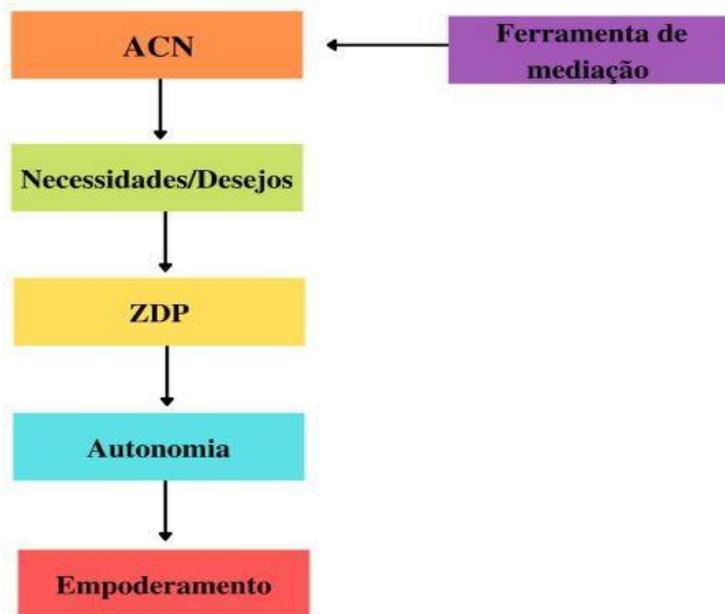
Por conseguinte, entendo que, se forem levadas em consideração as necessidades e os interesses dos aprendizes elencados pela ACD, como instrumento de mediação nas práticas pedagógicas, se possa estimular espaços de ZDP e potencializar o desenvolvimento de maior autonomia sociocultural (OXFORD, 2003) para aprendizagens, empoderando os aprendizes para transformar as suas realidades excludentes na língua adicional.

³³ Sysoyev (2000) assim denomina a AN por achar que a forma tradicional foca muita atenção nos interesses dos aprendizes e deixa de lado os próprios aprendizes como fonte de informação.

No caso do componente curricular Inglês Instrumental e o contexto universitário³⁴ no qual é ofertado nesta pesquisa, por certo, há aspiração de se delinearem práticas para/com os aprendizes que, além de alcançar os objetivos de compreensão leitora propostos no plano de ensino do componente, possam também engendrar o desenvolvimento da autonomia sociocultural para apropriações na língua alvo.

A figura 1 melhor exemplifica a interrelação entre a análise crítica de necessidades e a formação de espaços de ZDP.

Figura 1 - Movimento contínuo para formação de ZDPs para o desenvolvimento da autonomia e empoderamento com base em uma análise crítica de necessidades.



Fonte: Elaborada pela autora³⁵.

Este capítulo explorou a origem da abordagem de Línguas para Fins Específicos, detendo-se no desenvolvimento da perspectiva em língua inglesa no mundo e o seu surgimento no Brasil com o Projeto Inglês Instrumental. Também destacou a análise de necessidades posicionada por um viés crítico para a possibilidade de promoção de espaços de ZDP para o desenvolvimento da autonomia e de empoderamento de aprendizes para aprendizagens em língua inglesa.

³⁴ Descrevo o contexto de prática do componente Inglês Instrumental no capítulo 5 desta tese.

³⁵ Ao inserir esta figura, saliento que reconheço a indefensabilidade da representação da imagem porque pode não contemplar as expectativas do leitor por representar uma relação particular que faço com base em meus entendimentos.

No próximo capítulo, discorro sobre a teoria de Vygotsky e o ensino-aprendizagem, elencando os conceitos de mediação, de ZDP e de andamento, concepções importantes para o desenvolvimento desta pesquisa.

3 A TEORIA SOCIOCULTURAL E O ENSINO-APRENDIZAGEM

“Qualquer concepção de educação deveria estar voltada para uma preservação da pessoa, para a autoafirmação do Ser, especialmente num momento histórico no qual a visão de Ser está sendo cada vez mais ameaçada”
(MARTINS, 1983, p. 42).

Este capítulo discorre sobre a Teoria Sociocultural, panorama teórico no qual esta pesquisa está alicerçada para integração da teoria às práticas pedagógicas da pesquisa-ação. O capítulo é constituído de três subseções. A primeira discorre sobre a gênese e os legados da teoria sociocultural. Após, explora os conceitos de ferramentas físicas e psicológicas para o desenvolvimento das funções mentais superiores dos seres humanos, atrelados ao conceito de mediação no ensino-aprendizagem. A terceira subseção é dedicada aos conceitos empregados no estudo, como a Zona de Desenvolvimento Proximal, um espaço metafórico no qual pode ocorrer a aprendizagem, e o conceito de andamento, um suporte inicial oferecido ao aprendiz em uma atividade para que dê seguimento ao seu aprendizado. Em seguida, a subseção reflete sobre como acessar a ZDP e, ao final, é retomada a análise crítica de necessidades como proposta de ferramenta para promoção de espaços de ZDP no ensino-aprendizagem em Inglês para Fins Específicos.

3.1 SOBRE VYGOTSKY E A GÊNESE DA TEORIA SOCIOCULTURAL

Lev Semënovich Vygotsky (1896-1934), pensador e pesquisador russo, formou-se em Direito, estudou Medicina, frequentou cursos de História e Filosofia (sem recebimento de títulos), aprofundou seus estudos em Psicologia, Neurologia, Linguística, Filosofia, Teatro, Literatura e Pedagogia. O filósofo escreveu aproximadamente 200 textos nas áreas de psicologia, filosofia, literatura e pedagogia. Os seus registros escritos contam com colaboradores que o auxiliaram na reprodução de suas ideias, sendo os mais conhecidos Alexander Luria e Alexei Nikolaevich Leontiev (OLIVEIRA, 1997; REGO, 2017; FIGUEIREDO, 2019). Vygotsky iniciou a fundamentação da TSC do desenvolvimento das funções mentais dos seres humanos entre o final da década de 1920 e o início da década de 1930, mas somente depois dos anos 1960 que as suas pesquisas têm um alcance maior, quando as suas obras mais conhecidas, *Pensamento e Linguagem* (1962) e *Formação Social da Mente* (1978) foram traduzidas e publicadas (em diversos países). Esta última não foi escrita pelo pensador, pois trata-se de uma seleção e sobreposição de escritos de Vygotsky (DAFERMOS, 2017).

Vygotsky foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte de cada ser humano ao agregar o social como elemento intrínseco à formação e ao desenvolvimento humanos, inovando assim a área da Psicologia e da Pedagogia (COLE; SCRIBNER, 1984). Nos acostumamos a associar a TSC somente à Vygotsky por ser seu principal idealizador, entretanto o termo sociocultural não foi utilizado por ele. A sua teoria “[...] foi apenas uma das teorias de muitos pensadores que inspiraram os fundadores da teoria sociocultural” (DAFERMOS, 2017, p. 18).

Vygotsky e seus colaboradores usavam o termo sócio-histórico, ao invés de sociocultural. De fato, a teoria foi ampliada por pesquisadores, como Wertsch (1985, 1991, 2007), Cole (1996), Kozulin (2002, 2003) e Daniels (2002, 2015), dentre outros, e o termo sociocultural foi cunhado por Wertsch, em 1985 (LANTOLF; BECKETT, 2009; PESSÔA, 2018). Muitos estudiosos e pesquisadores têm usado o termo Teoria da Atividade Histórico Cultural³⁶, porque há o entendimento que, ao interagir com o meio, o ser humano modifica-o e é modificado, ou seja, ele também se circunscreve na história. Todavia, na área de ensino-aprendizagem de línguas adicionais, a maioria dos pesquisadores, em especial aqueles alinhados ao norte Vygotskyano, faz uso do termo sociocultural como forma de se referir às circunstâncias culturais e sociais nas quais os indivíduos estão inseridos (LANTOLF; THORNE; POEHNER, 2015), nomenclatura selecionada neste trabalho.

O entusiasmo de pesquisadores e estudiosos pela teoria TSC ocorreu com a revolução linguística entre os anos de 1960 e de 1970 e teve grande impacto na Psicologia e na Educação com intuito de superar o modelo behaviorista de estímulo e resposta preponderantes na época. Da mesma forma, a teoria cognitivista de Piaget que circundava pesquisas e estudos do desenvolvimento infantil e práticas de ensino e aprendizagem (FINO, 2001; DAFERMOS, 2017). Atualmente, a teoria sociocultural é fonte de inspiração, fomento de estudos e pesquisas no meio educacional no Brasil e ao redor do mundo. Aqui é destacado o seu uso como teoria na Linguística Aplicada com ênfase na temática ensino-aprendizagem de línguas.

Os primeiros estudos da TSC em Linguística Aplicada iniciaram com Frawley e Lantolf, entre 1984 e 1985. No ano de 1994, a revista *The Modern Language Journal* publicou um volume dedicado ao ensino-aprendizagem de línguas adicionais e à teoria sociocultural e, no mesmo ano, Lantolf e Appel publicaram uma obra sobre a mesma perspectiva. No ano seguinte, 1995, Lantolf e Pavenklo reconheceram, em uma revisão anual de LA, o crescente interesse em

³⁶ Demonstro ciência do uso da forma hifenizada em estudos e pesquisas mais recentes, ou teoria da atividade sócio-histórico-cultural, que reflete a interconexão como referência a não separação do sujeito histórico no desenvolvimento humano (SANTOS; SANTANDE, 2012).

pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de línguas e a teoria sociocultural (ZUENGLER; MILLER, 2006, PESSÔA, 2018).

São muitos os legados da TSC no que se refere à profusão de seus fundamentos por grupos de estudos e pesquisas atuantes no contexto do século XXI. No âmbito internacional, destaca-se a *International Society for Cultural-Historical Approach (ISCAR)*³⁷ fundada em 2002, que objetiva promover o intercâmbio científico e desenvolver pesquisas teóricas e empíricas sobre as abordagens sociocultural, histórico-cultural e teoria da atividade. A ISCAR conta com sucursais regionais em diversos países do mundo, inclusive no Brasil, tendo como coordenador o Professor Dr. Adolfo Tanzi Neto, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ-RJ).

No Brasil, além da ISCAR, as pesquisas se desenvolvem em vários grupos de estudo e divulgação de resultados de pesquisas como, por exemplo, o grupo de Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol). Este grupo se originou do “Linguagem em Atividades no Contexto Escolar” (LACE), conduzido pelas professoras pesquisadoras Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães e Dra. Fernanda Coelho Liberali, ambas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC- SP). O PCCol fundamenta pesquisas no âmbito escolar e a formação de educadores, possui cunho ativista e intervencionista e trata da abordagem teórico-metodológica apoiada em discussões da teoria da atividade sócio-histórica-cultural, com base em Vygotsky, Leontiev e Engeström (MAGALHÃES, 2012).

Um outro grupo de pesquisa atuante no Brasil é o Grupo de Estudos e Pesquisas de Vygotsky em Linguística Aplicada (NUVYLA)³⁸, que promove discussões e divulga pesquisas sobre os fundamentos epistemológicos da teoria sócio-histórico-cultural e da atividade no campo da Linguística Aplicada. O grupo é coordenado pelo Professor Dr. Adolfo Tanzi Neto (UFRJ) e pela Professora Dra. Christine Nicolaidis (UFRJ/UNISINOS).

3.2 A MEDIAÇÃO E A INTERAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DE APRENDIZAGENS

Para entender a origem social das funções superiores³⁹ nos seres humanos, Vygotsky (2003) empreendeu experimentos empíricos em interação com crianças porque entendia que, ao estudar o comportamento destas, poderia reconstruir as origens do desenvolvimento humano,

³⁷ Para mais informações ver o site oficial: <https://www.iscar.org/>. Acesso em: 18 jan. 2020.

³⁸ Este grupo, ao qual esta pesquisadora é vinculada, conta com a colaboração de discentes em pesquisas da graduação à pós-graduação. Ver em: <https://www.researchgate.net/project/Nucleo-de-Estudos-e-Pesquisas-da-Escola-de-Vygotsky-em-Linguistica-Aplicada-NUVYLA-CNPq>, Acesso em: 18 jan. 2020.

³⁹ Funções superiores são capacidades ou habilidades mentais de atenção voluntária, memória intencional, planejamento, pensamento lógico, resolução de problemas, aprendizagem e a avaliação da efetividade desses processos (LANTOLF, 2000).

uma vez que para ele a criança está no “[...] centro da pré-história do desenvolvimento cultural devido ao surgimento do uso de instrumentos e da fala humana” (REGO, 2017, p. 25). De acordo com Vygotsky (2003), a atividade social é organizada por meio dos instrumentos construídos culturalmente pelos humanos. Os instrumentos são ferramentas (também chamadas de artefatos)⁴⁰ utilizadas pelos humanos para interagir e transformar o mundo e as circunstâncias as quais se vive (LANTOLF, 2000). São “[...] elementos externos ao indivíduo” cuja “[...] função é provocar mudanças nos objetos, controlar processos da natureza” (OLIVEIRA, 1997, p. 31).

É com base no conceito de instrumento físico, advindo dos pressupostos marxistas, que Vygotsky (2003) amplia a concepção de instrumento integrando o conceito de signos, instrumentos psicológicos, e os define como “[...] meios auxiliares para solucionar dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc.)” (VYGOTSKY, 2003, p. 70). Esses meios auxiliares da ação humana são caracterizados por Vygotsky como ferramentas simbólicas, tais como: formas artísticas, números, operações matemáticas, diagramas, linguagem etc., sendo esta a mais importante ferramenta cognitiva da ação humana (LANTOLF; POEHNER, 2014; SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2015).

Vygotsky explica que o uso do termo instrumento para se referir também aos signos é uma metáfora que serve para “[...] expressar o fato de certos objetos ou operações terem um papel auxiliar na atividade psicológica” (VYGOTSKY, 2003, p. 70). Isso se deve ao fato de que os signos se comportam da mesma forma que as ferramentas utilizadas para o trabalho humano, ou seja, têm uma finalidade. As ferramentas simbólicas e as físicas são artefatos criados pela cultura humana, herdados de nossos ancestrais e repassados para gerações futuras. No caso da atividade psicológica, Vygotsky concebe que o cérebro é um sistema funcional organizado de forma natural ou biológica, mas construído culturalmente pela integração dos instrumentos simbólicos (LANTOLF, 2000).

A analogia que Vygotsky faz entre signo e ferramenta se estabelece na função que têm como mediadores de uma atividade “[...] fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores” (OLIVEIRA, 1997, p. 33).

Abrahão (2012, p. 460) assim explica os elos entre os signos e a cognição:

[...] a cognição humana é construída por meio do engajamento em atividades sociais, e que são a interação social e os materiais, signos, símbolos culturalmente construídos, referidos como artefatos semióticos, que medeiam essas interações, que criam as formas de pensamento superiores, unicamente humanos.

⁴⁰ Cole (1998) explica que um artefato adquire significado no ideal e está além da substância física que o compõe.

O principal objetivo de Vygotsky ao se voltar à cognição foi entender como a atividade social e mental é organizada pelos artefatos culturalmente construídos pelos seres humanos. Para a TSC, todos os objetos criados pelo ser humano, materiais e simbólicos, são artefatos, mas o caráter mediador do artefato só ocorre com o seu uso (LANTOLF, 2000; SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2015).

Vygotsky (2003) explica que o instrumento físico tem orientação externa e provoca mudanças nos objetos. Em contrapartida, o signo, ou instrumento psicológico, tem orientação interna, uma atividade organizada pelo próprio indivíduo, ambos os instrumentos são elementos de mediação. Os instrumentos físicos medeiam ações humanas por meio de objetos concretos, enquanto os signos as medeiam por meio de representações abstratas. Em outras palavras, as pessoas utilizam ferramentas físicas nas suas atividades como mediadores para transformar as circunstâncias em que vivem, da mesma forma que utilizam as ferramentas simbólicas, ou signos, para mediar e regular as relações com o mundo que as cerca e consigo mesmas (LANTOLF, 2000; KINNEAR; STEINMAN, 2015).

Surge deste ponto de interseção, entre instrumentos físicos e instrumentos psicológicos, o conceito chave da teoria TSC: a mediação. Apesar de Vygotsky não ter conceituado o que seja, evidenciou em seus estudos que a relação do ser humano com o mundo é mediada (WERTSCH *et al.*, 2007; PESSÔA, 2018).

De acordo com Figueiredo (2019, p. 37), “[...] mediação é a intervenção de um elemento intermediário em uma relação que o homem tem com o objeto, com outros seres humanos e consigo mesmo, e esse elemento mediador pode ser um instrumento (ou ferramenta), um signo ou outros seres humanos”. Sendo as interações humanas materialmente ou simbolicamente mediadas (SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2015), logo, em nível mental, “[...] a mediação é um processo essencial para tornar possíveis atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo” (OLIVEIRA, 1997, p. 33).

O desenvolvimento das funções mentais e as relações entre aprendizagem são temas recorrentes nas pesquisas de Vygotsky. O autor trata tanto o desenvolvimento cognitivo quanto a aprendizagem formal como processos sociais e culturalmente situados que ocorrem por meio da linguagem, na qual o conhecimento é compartilhado e construído em colaboração. O posicionamento epistemológico da perspectiva da TSC abarca o aprendizado humano como uma atividade social situada no contexto físico e social, distribuído entre pessoas, ferramentas e atividades (MERCER, 1994; OLIVEIRA, 1997, JOHNSON, 2009).

Assim posto, a TSC nos atenta para o desenvolvimento de aprendizagens com base nas interações e mediações realizadas pelas pessoas e pelos artefatos sociais (signos e ferramentas físicas) disponíveis aos indivíduos. O desenvolvimento da cognição e da aprendizagem

humanas são mediadas pelo meio e ocorrem nas interações significativas pelas quais os indivíduos têm a possibilidade de co-construir conhecimento (DONATO; MCCORMICK, 1994; VYGOTSKY, 2003; FIGUEIREDO; SILVA, 2014).

No que se refere ao ensino-aprendizagem de línguas, a perspectiva sociocultural apregoa que o desenvolvimento de aprendizagens de uma língua adicional, assim como todas as atividades psicológicas superiores daí decorrentes, também sucedem na mediação por artefatos materiais e simbólicos, socioculturalmente construídos (SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2015). À vista desta afirmação, podemos inferir que a aprendizagem de uma língua é resultado de mediações entre ferramentas físicas, signos psicológicos e interações sociais, sendo que, dentre as funções cognitivas superiores, a linguagem é a principal ferramenta simbólica de mediação.

Sendo a linguagem socialmente construída,

[...] a partir dela, o significado é construído colaborativamente e só então é internalizado pelos sujeitos interagentes, isto é, parte de um movimento intersicológico (externo) para um movimento intrapsicológico (interno). Em síntese, a comunicação entre os participantes é vital para que eles consigam, de fato, apropriar-se do uso da língua (LIMA; PIRES, 2014, p. 297).

Lightbown e Spada (2013) corroboram os postulados de Vygotsky ao enfatizarem que a fala e a escrita medeiam o pensamento. Isso significa dizer que, conseqüentemente, as pessoas se beneficiam das interações dialógicas para aprendizagens à medida que nessa colaboração há um controle maior dos processos mentais e, como resultado, uma melhor internalização do conhecimento. A fala externa no diálogo colaborativo desperta processos estratégicos internos que podem facilitar a apropriação de conhecimentos linguísticos para a aprendizagem de uma língua adicional. Uma atividade realizada em comunicação colaborativa é reconstruída em um processo interno, sendo a transformação desse processo o resultado de uma diversidade de eventos cognitivos em desenvolvimento que ocorrem na mente (SWAIN, 2000; FINO, 2001).

Vygotsky (2003) explica que o processo interpessoal, ou intermental, é interativo, isto é, ocorre entre as pessoas e/ou por meio de artefatos culturais. O próximo passo ocorre no plano intrapessoal, ou intramental, no âmbito do pensamento. Por ser um processo conduzido pelo próprio indivíduo, o desenvolvimento da aprendizagem está associado à internalização da tarefa que foi conduzida colaborativamente (VYGOTSKY, 2003). A natureza da interação com as pessoas ou com o artefato, se aplicável, determinará se a mediação foi efetiva ou não para aprendizagens. Para que ocorra a internalização de aprendizagens, é necessário que o professor saiba como utilizar os artefatos mediadores (SWAIN, 2015).

Cabe ressaltar que as formas de mediação e de interação com artefatos no ensino-aprendizagem, de forma geral, vêm se transformando no decorrer da história humana com a evolução científica e tecnológica da sociedade pós-moderna. Pode-se dizer que, hoje em dia, a maioria das crianças, jovens e adultos interage socialmente por meio do ciberespaço e de artefatos tecnológicos (FIGUEIREDO, 2019). À vista disso, há a necessidade de integrar as novas tecnologias às práticas pedagógicas possíveis de serem mediadas por ferramentas facilmente acessadas e disponíveis na internet (THORNE; PAYNE, 2005; DIAS; PIMENTA, 2015). Essas ferramentas são artefatos socialmente construídos e constituídos de valores, pontos de vista e ideologias, importantes na mediação no ensino-aprendizagem também de línguas adicionais no sentido que têm a possibilidade de despertar o senso crítico, colaborativo, ético e a autonomia para a aprendizagem (HUNTER; COOKE, 2007). De acordo com Dias e Pimenta (2015), o ensino-aprendizagem de línguas com o uso de ferramentas da internet é capaz de engajar aprendizes, criar um ambiente participativo e profícuo para práticas, devido ao aspecto motivador e diversificado que apresentam.

Para os autores,

[...] com o uso de ferramentas disponibilizadas na *internet*, os alunos podem ir além do papel passivo de simplesmente absorver informações de livros e aulas de professores sem pensamento crítico e colaboração com os colegas para participar ativamente de tarefas significativas de aprendizagem na web (DIAS; PIMENTA, 2015, p. 716).

A interação com ferramentas tecnológicas foi aqui elencada porque a pesquisa desta tese ocorreu no contexto de ensino remoto emergencial devido a pandemia de Covid-19, aulas ministradas *on-line*, por se apresentar, naquele momento, como o único meio disponível para as práticas pedagógicas no desenvolvimento de aprendizagens em língua inglesa na disciplina que enseja esta pesquisa, Inglês Instrumental.

Para findar esta subseção, com base no entendimento de que o constructo sociocultural de mediação é essencial no ensino-aprendizagem de inglês e pode gerar zonas de desenvolvimento para aprendizagens e oportunidades para a autonomia, na próxima seção, o conceito de ZDP será abordado.

3.3 ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL E ANDAIMENTO

*“A aprendizagem não deve só nos conduzir a algum lugar, ela deve nos permitir prosseguir mais facilmente”
(BRUNER, 1977, p. 17).*

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal é uma das principais colaborações de Vygotsky para a área da educação e tem sido amplamente pesquisado para a compreensão do ensino-aprendizagem de línguas adicionais na Linguística Aplicada (LANTOLF; PAVLENKO, 1995; LANTOLF, 2000; CHAIKLIN, 2003; SZUNDY, 2009; LIMA; PESSÔA, 2016).

Os fundamentos do que seja a ZDP surgiram a partir da refutação de Vygotsky aos preceitos da psicologia behaviorista – que compreendia o processo de aprendizagem como dependente do desenvolvimento das funções mentais superiores - e ao uso de testes de coeficientes para mensurar a capacidade intelectual das crianças (MOLL, 1990; SZUNDY, 2009). Foi por meio de estudos e experiências empíricas sobre as habilidades mentais das crianças que Vygotsky (2003) compreendeu que existem dois níveis de desenvolvimento para a aprendizagem. O nível de desenvolvimento real, ou efetivo, que é aquilo que uma criança já tem consolidado e consegue fazer sozinha, e o nível de desenvolvimento potencial, ou proximal, que é o que a criança pode desenvolver com a ajuda de um par mais experiente (VYGOTSKY, 2003).

Vygotsky (2003) chegou à conclusão de que o nível de desenvolvimento potencial é muito mais indicativo do desenvolvimento intelectual da criança, isso porque observou que nem sempre as crianças demonstram as mesmas aptidões na mesma idade cronológica. Essas diferenças levaram-no a desenvolver o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal como

[..] a distância entre o nível de desenvolvimento real determinado pela resolução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da resolução de problemas com a colaboração de um adulto ou com a colaboração de pares mais capazes (VYGOTSKY, 1978, p. 86).

Vygotsky chama de nível de desenvolvimento real as funções já amadurecidas no processo, e de nível de desenvolvimento potencial aquilo que a criança não consegue ainda fazer de forma autônoma, funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de amadurecimento (VYGOTSKY, 2003). O autor explica que o desenvolvimento real é retrospectivo, e o proximal, por sua vez, é prospectivo.

Por conseguinte, “[...] o estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal” (VYGOTSKY, 2003, p. 113). Ou seja, na zona de desenvolvimento, a criança ainda não se apropriou do conhecimento, mas pode atingir o próximo nível por meio da assistência e da colaboração com outros pares, pois, como elucida o pesquisador, “[...] o que é zona de desenvolvimento proximal hoje será nível de

desenvolvimento real amanhã” (VYGOTSKY, 2003, p. 113). Concisamente, o que uma criança faz com o auxílio de alguém hoje poderá fazer sozinha amanhã (VYGOTSKY, 2003).

Assim posto, a ZDP é um constructo idealizado por Vygotsky para entender os processos de aprendizagem e do desenvolvimento intelectual da criança na interação com adultos, ou com crianças mais experientes. Cabe destacar que Vygotsky (2003) diferencia aprendizado de desenvolvimento, ao enfatizar que não são coincidentes, mas interrelacionados. No processo de aprendizagem, mediado pela interação e colaboração, são despertados processos internos de desenvolvimento que, uma vez internalizados, “[...] tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança”, ou seja, “[...] a aprendizagem orienta e estimula processos internos de desenvolvimento” (VIGOTSKII⁴¹; LURIA; LEONTIEV, 2017, p. 116). Vygotsky diz que o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta do que o processo de aprendizagem que o precede e o conduz, e deste encadeamento resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximais (VYGOTSKY, 2003).

Mais explicitamente, a ZDP é explicada como um constructo metafórico de localização cognitiva para se referir à construção de conhecimentos em colaboração com outras pessoas (LANTOLF; THORNE, 2006; FIGUEIREDO; SIMÕES, 2016). Ou ainda, de acordo com Lima e Pessoa (2016, p. 308), “[...] um local dinâmico de aprendizagem, de construção colaborativa, no qual as oportunidades de mediação que se estabelecem são capazes de desenvolver aprendizagens”. Oliveira (1997) esclarece que o processo de desenvolvimento é caracterizado pela relação entre o ambiente social e o indivíduo, que só ocorre plenamente com o suporte dado pela interação e colaboração entre os pares envolvidos.

Autores como Chaiklin (2003), Palinscar (1998), Swain, Kinnear e Steinman (2015) alertam que, apesar de a ZDP ser o conceito mais utilizado de Vygotsky, é também o menos compreendido. Chaiklin (2003) critica o conceito simplista da ZDP, no qual o par menos competente se torna independente com a ajuda do mais competente por parecer a fórmula perfeita para identificar a ZDP no processo de desenvolvimento de aprendizagens. O autor lembra que, se assim fosse, Vygotsky teria usado na nomenclatura o termo *aprendizagem*, embora o termo *desenvolvimento* esteja implícito no conceito. Para Chaiklin (2003), a ZDP deve estar sempre relacionada ao desenvolvimento; Veresov (2020), por sua vez, relaciona o desenvolvimento e transformação, característica essa tratada mais adiante neste texto.

Lightbown e Spada (2013) também afirmam que a ênfase da ZDP é no desenvolvimento e sobre como os aprendizes coconstróem conhecimentos com base nas suas interações com seus interlocutores, ou por meio da fala privada. No ensino-aprendizagem, a fala privada é a fala

⁴¹ Mantendo a forma original de escrita da 15ª ed. do livro: *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, Editora Ícone, 2017.

autodirigida empregada pelo aprendiz para regulação do comportamento na solução de problemas diante de uma tarefa que promova desafios cognitivos (LANTOLF, 2000; LANTOLF; THORNE, 2006).

Chaiklin (2003) nos convida para discussão do que seja a ZDP mais adiante do modelo ideal do conceito, ao acrescentar as características de generalidade, assistência e potencialidade. O autor explica que o aspecto generalidade se desenvolve na seguinte ideia: se uma pessoa é capaz de realizar um determinado número de tarefas sozinha, em colaboração, consegue realizar mais tarefas.

Em relação à quantidade de tarefas, Chaiklin (2003) avalia que o número de tarefas não define a ZDP, pois não podemos esquecer que Vygotsky se refere aos níveis de desenvolvimento e não às tarefas. As tarefas, esclarece o autor, são indicadores a serem interpretados em relação ao nível de desenvolvimento e quais tipos de tarefas são capazes de motivar zonas de desenvolvimento. A ZDP pode ser desencadeada em qualquer tipo de tarefa de aprendizagem, em qualquer domínio de habilidades ou, em qualquer situação. Enquanto participam de uma atividade, os aprendizes estão no processo de desenvolver o domínio de uma prática ou entender um tópico abordado. As tarefas realizadas em cooperação com outros pares são as que mais contribuem para a formação de espaços de zonas de desenvolvimento em uma situação de aprendizagem (WELLS, 1999; ELLIS, 2000).

Por isso, não se trata somente da competência do par mais experiente, porque o pressuposto inicial de Vygotsky (2003) sobre ZDP foi superado na teoria e na prática. De fato, pares com o mesmo nível de competência também podem gerar zonas de desenvolvimento. Nessa perspectiva, busca-se entender a relevância daquela colaboração para o desenvolvimento de aprendizagens (CHAIKLIN, 2003; SZUNDY, 2009; LIGHTBOWN; SPADA, 2013).

A característica de potencialidade da ZDP também pode firmar-se na prontidão do indivíduo para a aprendizagem. Se o professor consegue identificar o estágio de desenvolvimento do aprendiz mais facilmente poderá motivar espaços de ZDP apropriadamente. Assim, terá a possibilidade de acelerar ou facilitar a aprendizagem, uma vez que é na zona proximal que a prontidão para o aprendizado é maior (FINO, 2001). O pressuposto do potencial é normalmente mal-entendido como sendo algo inato. No entanto, é, simplesmente uma indicação da presença de certas funções já amadurecidas, possibilitando a interação que potencializa uma intervenção positiva para novos desenvolvimentos (CHAIKLIN, 2003).

Consequentemente, a noção da ZDP vai além da colaboração de pares mais competentes e de espaços favoráveis ao aprendizado em si. Da mesma forma, envolve as influências

positivas e motivacionais que os pares podem ensinar na interação; significa desafiar os aprendizes, sem causar desconforto ou perda de motivação.

Atualmente, autores têm ampliado o conceito para abranger toda atividade humana onde há interação entre pessoas. Por exemplo, para Damianovic (2009), a ZDP passou a ser inseparável da produção humana, uma abstração, ou espaço de vida, “[...] uma atividade revolucionária na vida diária de indivíduos que transformam sua compreensão e sua responsabilidade nas e pelas atividades através de sua própria participação” (DAMIANOVIC, 2009, p. 110). Na concepção da autora, a ZDP possibilita encarar o desenvolvimento “[...] como uma possibilidade de transformação da participação das pessoas em atividades socioculturais, as quais, por sua vez, transformam-se com o envolvimento dos indivíduos em gerações futuras” (DAMIANOVIC, 2009, p. 111).

Outro conceito não menos importante, que pode ser relacionado à TSC no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de línguas adicionais é o de *andaimento*, ou em inglês, *scaffolding*, concepção não mencionada por Vygotsky em suas obras, mas desenvolvida por outros teóricos socioculturais como Wood, Bruner e Ross (1976), Aljaafreh e Lantolf (1994), Donato e McCormick (1994), Donato (2000), dentre outros. O termo foi originalmente cunhado por Wood, Bruner e Ross (1976), em uma pesquisa sobre o ensino tutorial de pais a crianças pré-escolares. A expressão é uma metáfora retirada da área da construção civil para se referir a um suporte provisório de sustentação. O andaimento é um processo de interação que ocorre entre professor-aprendiz ou aprendiz-aprendiz capaz de direcionar a atenção ao diálogo na resolução de uma tarefa (MERCER, 1994; LIMA; PESSÔA, 2016).

Lima e Pessôa (2016, p. 309) definem andaimento como algo que

[...] implica no benefício proveniente da interação e da mediação, que permite o prosseguimento de uma atividade que talvez não fosse efetuada sem esse auxílio, pois o aprendiz ainda não é capaz de funcionar de maneira independente, mas pode atingir o resultado pretendido se receber o devido suporte ou andaimento.

No ensino-aprendizagem de línguas adicionais, professores podem lançar mão dessa forma de interação para que aprendizes compreendam progressivamente como realizar determinada tarefa, de tal maneira que, após a retirada do apoio, aprendizes realizem a atividade sozinhos (FIGUEIREDO, 2019). É essencial recorrer a esse suporte temporário como forma de mediação e colaboração para impulsionar a aprendizagem (LIMA; PESSÔA, 2016). O andaimento não é um movimento único e nem é a retirada do suporte, mas é cíclico, ocorre em espiral e envolve engajamento social e separação (OXFORD, 2003). Lima e Pessôa (2016, p. 309) dizem que “[...] o andaimento eficaz ocorre quando os participantes de uma tarefa respeitam e valorizam as opiniões uns dos outros” de forma a evitar o constrangimento na

interação. Os participantes da atividade devem estabelecer um clima de confiança entre os envolvidos para que possíveis desvios possam ser valorizados como fonte de crescimento e contribuições e não de incompetência dos aprendizes (LIMA; PESSOA, 2016; WILLIANS; BURDEN, 1997).

A relação de confiança é fundamental entre professores e aprendizes para que atividades práticas possam ser desenvolvidas sem constrangimentos ou ameaças, em um ambiente seguro que acrescente o sentimento de conquista nos aprendizes. O desenvolvimento de aprendizagens não é um processo de simples transferência, mas de apoio para que aprendizes vençam as suas dificuldades (FREIRE, 1996). Para isso, é fundamental um ambiente que instigue a segurança que será compensada e gratificada pelo êxito da compreensão alcançada, de forma que esta motivação perdure como estímulo contínuo para aprendizagem. Isso exige que o professor esteja aberto a aprender a ouvir e a falar com o aprendiz, “[...] escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória” (FREIRE, 1996, p 74-5).

Ainda em relação à ZDP e ao andamento, Dafermos (2017) alerta que os termos têm sido distorcidos e tomados um pelo outro. Em vista disso, ressaltamos a fala de Nikolai Veresov (16/07/2020) em um Webinário da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) na qual ele explica e diferencia os conceitos. O conferencista comenta, assim como sustenta Chaiklin (2003), que a ZDP deve estar correlacionada com desenvolvimento. Para a TSC, desenvolvimento é um processo complexo de periodicidade, desproporção e transformação que inclui estágios de organização qualitativa e que ocorre do social para o individual.

Veresov (2020) adverte que, normalmente, a ZDP é confundida com andamento, mas há diferenças entre um conceito e o outro. Em práticas de ensino-aprendizagem de línguas adicionais, o andamento tem a ver com o suporte que o professor proporciona em termos de ensino, por exemplo, das estruturas linguísticas necessárias para o desenvolvimento dos aspectos de interação da língua. A ZDP, de outra parte, tem a ver com a interação social colaborativa entre os pares para a geração de espaços propícios de desenvolvimento para a transformação na aprendizagem.

Por conseguinte, este estudo, em consonância com os autores supracitados, destaca que ensinar na ZDP e desenvolver práticas que se utilizem da estratégia de andamento possam se configurar formas efetivas de mediação para aprendizagens em inglês. Ademais, o diálogo colaborativo advindo dessas práticas, além de dar voz aos aprendizes no respeito e valorização das suas contribuições, pode resultar na conseqüente motivação e empoderamento daqueles que normalmente são excluídos no ensino-aprendizagem por apresentarem poucas proficiências na língua adicional.

3.3.1 Acesso à Zona de Desenvolvimento Proximal

Ao explicar o nível subjetivo psicológico da ZDP, Chaiklin (2003) posiciona questionamentos. Dentre outras perguntas que o autor faz, destacamos duas para refletir neste texto: como identificar ou acessar a ZDP e por que acessá-la? Na tentativa de responder às perguntas do pesquisador, intento compreender melhor a ZDP para, posteriormente, na discussão dos resultados, responder à seguinte pergunta de pesquisa: em que medida as práticas mediadas pelos agentes do processo ensino-aprendizagem e por artefatos culturais facilitam ou inibem a ZDP para o desenvolvimento da autonomia sociocultural dos aprendizes?

Quanto a identificar ou acessar a ZDP no processo de ensino-aprendizagem de uma língua adicional é importante entender os impactos da mediação das ferramentas físicas e psicológicas na atividade mental para o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Vygotsky (2003), já destacado neste texto, as habilidades mentais superiores humanas ocorrem por duas vezes, no plano intermental, em colaboração com outros pares, e no plano intramental, na internalização dos conhecimentos como resultado da interação entre pares e/ou ferramentas.

Os dois planos interessam a esta pesquisa, mas é em relação ao primeiro plano, o intermental, portanto, interativo com pessoas e/ou ferramentas culturais que argumento a favor de uma Análise Crítica de Necessidades (cf. cap. 2) (BENESH, 2001; BELCHER, 2006; HYLAND, 2009) em IFE como uma ferramenta de mediação colaborativa para formação de zonas de desenvolvimento (SYSOYEV, 2000, 2001). Tendo em vista que a ZDP possibilita observar e compreender como ocorrem a apropriação e a internalização de uma ação mediada (LANTOLF, 2000), ao contemplar na prática pedagógica as necessidades, propósitos e aspirações dos aprendizes, possivelmente, será mais fácil identificar ou acessar espaços de zonas de desenvolvimento.

Quanto ao porquê de acessar a ZDP, está o fato de que Vygotsky (2003) concebeu o conceito como base teórica para intervenções pedagógicas com relação ao desenvolvimento psicológico infantil. Para o pesquisador, essas intervenções devem ser ancoradas em procedimentos diagnósticos sobre o estágio de desenvolvimento da criança. Se a dinâmica do desenvolvimento é compreendida, então, pode-se acessar o estágio atual de desenvolvimento da criança de forma que nos dê uma ideia do que ela precisa desenvolver. Vale dizer ainda que o “[...] nível de desenvolvimento atual da criança é o nível que ela atingiu no processo de desenvolvimento e que é determinado com o auxílio de tarefas que a própria criança resolve

com autonomia” (VIGOTSKI⁴², 2016, p. 502). Logo, a zona de desenvolvimento poderá “[...] determinar as condições ótimas” para aprendizagens (VIGOTSKI, 2016, p. 510).

Com base nos preceitos de Vygotsky sobre o desenvolvimento infantil, pode-se inferir que a mesma concepção é factível em relação ao desenvolvimento de conhecimentos em qualquer etapa etária do ser humano. Apesar de os estudos de Vygotsky terem sido focados no desenvolvimento infantil, lembramos ao leitor que o conceito de ZDP tem se expandido para a compreensão do processo interativo de ensino-aprendizagem para aprendizes de diversas idades (PESSÔA, 2018).

A aprendizagem de uma língua adicional é um processo psicológico mental que deve ser encarada na mesma perspectiva de desenvolvimento de outros processos mentais superiores (LANTOLF; THORNE; POEHNER, 2015). Veresov (2020) acrescenta que, no ensino-aprendizagem de línguas adicionais, a ZDP é um método diagnóstico para melhorar a instrução, ou, como fala o pesquisador, melhorar o *obuchenie*⁴³ do professor. O conceito de *obuchenie* foi utilizado por Vygotsky e está relacionado às relações de interação e colaboração entre professor-aprendiz para atividades de aprendizagem e transformação por meio do acesso à ZDP (VERESOV, 2020). Tarefas colaborativas, portanto, podem provocar espaços de ZDPs, se tratadas com um bom *obuchenie*, ou seja, uma instrução é boa “[...] quando faz prosseguir o desenvolvimento, isto é, quando desperta e põe em marcha funções que estão em processo de maturação ou na ZDP. Sendo por esta via que a instrução exerce um papel importante no desenvolvimento” (FINO, 2001, p. 6).

Ao ensinar os conceitos de mediação, andamento e ZDP neste capítulo, retomamos a imediata afinidade que esta pesquisadora nutriu pela teoria sociocultural e seus fundamentos para o ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional. Em relação a isso, as crenças de professores têm profunda influência nas suas práticas, independentemente da metodologia e do programa que fazem uso. No entanto, a compreensão do que seja uma orientação eficiente e eficaz para desenvolver ZDP para a autonomia dos aprendizes é muito mais complexa. Os professores devem ter consciência sobre o “[...] grau de correspondência ou incompatibilidade entre as teorias adotadas e as teorias em ação na prática, [...] precisam compreender também as diferentes maneiras nas quais suas palavras e ações podem influenciar a aprendizagem em sala de aula” (WILLIAMS; BURDEN, 1997, p. 65).

Isso implica em refletir sobre as próprias experiências de aprendizado para um dar-se conta de como influenciemos os aprendizes para além da mera transmissão de conhecimento,

⁴² Mantendo a forma original de escrita da 3ª ed. do livro: L.S. Vigotski: Psicologia pedagógica, Editora Martins Fontes, 2016.

⁴³ *Obuchenie* é um termo russo usado por Vygotsky para se referir a treinamento, instrução, educação (VERESOV, 2020).

mas um ambiente de aprendizagem apropriado para auxiliar no desenvolvimento da autonomia e que construa confiança, motivação, interesse e autoestima dos aprendizes (WILLIANS; BURDEN, 1997).

Tendo em vista o exposto, acessar espaços de ZDPs por meio da mediação do professor e de uma análise crítica de necessidades, conforme almejo nesta pesquisa, pode resultar no aperfeiçoamento da instrução para um bom aprendizado em um curso de Inglês Instrumental. Na “[...] mediação o papel do professor é ajudar os aprendizes a encontrar maneiras de passar para o próximo nível de compreensão da língua” (WILLIANS; BURDEN, 1997, p. 66). Portanto, se a Análise Crítica de Necessidades conseguir acessar as necessidades, interesses e vontades de aprendizagem dos aprendizes como forma de mediação democrática e colaborativa e, além disso, uma boa instrução, acreditamos que motivaremos a formação de espaços de ZDP.

Quanto à Análise Crítica de Necessidades como uma ferramenta de mediação para proporcionar espaços de ZDPs, retomo que esta posiciona o aprendiz no centro do processo ensino-aprendizagem ao compartilhar o poder do professor na decisão das práticas pedagógicas e conteúdos. Assim exposto, no desenrolar da pesquisa-ação aplicada nesta pesquisa, descrita no capítulo da metodologia (cap. 5), acredito que, se houver a mediação colaborativa entre esta Professora pesquisadora e seus aprendizes nas decisões sobre as práticas e conteúdos, possamos juntos, eu e eles, procurar por soluções das condições desfavoráveis (BENESH, 2001; HELMER, 2013) de aprendizagem para operar uma transformação no contexto de prática da disciplina Inglês Instrumental do curso em questão nesta pesquisa.

Assim posto, corroboro com Damianovic (2009) sobre o pensamento de que educadores e linguistas aplicados deveriam ser agentes de transformação da realidade nas instituições nas quais estão inseridos. É essa possibilidade de transformação da realidade a se instaurar no contexto de prática que justamente motiva este estudo e pesquisa com base nos constructos de Vygotsky e na teoria sociocultural. Destarte, se configura assim a resposta à pergunta de Chaiklin (2003) sobre por que acessar a zona de desenvolvimento. Além disso, a perspectiva crítica poderá também proporcionar o empoderamento dos aprendizes ao se posicionarem como sujeitos participantes no processo de ensino-aprendizagem.

Para finalizar esta seção, resgatamos que, de acordo com Vygotsky (2003) e seus seguidores, a mediação se concretiza por meio da interação das ferramentas físicas e simbólicas, e a linguagem é a principal ferramenta de mediação para que ocorra interação no desenvolvimento de aprendizagens. Por conseguinte, nesta seção, deu-se ênfase à TSC, aos conceitos de mediação e interação, ao uso de ferramentas físicas como instrumentos de transformação das circunstâncias humanas e às ferramentas simbólicas, ou signos, operadas

pelos seres humanos para mediar e regular os encadeamentos psicológicos mentais no desenvolvimento cognitivo (WILLIANS; BURDEN, 1997; LANTOLF, 2000).

A valorização e o respeito pelo aprendiz que a perspectiva sociocultural pode ser capaz de deflagrar, tende a beneficiar a autoestima e a motivação dos aprendizes e, assim, favorecer o desenvolvimento da autonomia no processo de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, sendo o desenvolvimento da autonomia sociocultural tema desta pesquisa, torna-se fundamental uma discussão mais aprofundada sobre esse conceito, abordado no próximo capítulo.

4 AUTONOMIA SOCIOCULTURAL E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem que estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 1996, p. 67).

Neste capítulo, dividido em duas seções, dedico-me a refletir sobre a autonomia, conceito-chave desta pesquisa. Na primeira seção, apresento a gênese dos estudos e os principais conceitos sobre autonomia ao longo do tempo no ensino-aprendizagem de línguas adicionais. Depois, na seção 4.2, enfatizo o modelo de autonomia sociocultural de Rebeca Oxford (2003) e discorro sobre os conceitos integrantes do modelo - contexto, agência, motivação, estratégias de aprendizagem - acrescentados do conceito de empoderamento. Antes de iniciar a discussão sobre autonomia, a seguir, faço uma breve revisão sobre as pesquisas mais recentes de doutorado realizadas em LinFE no Brasil.

As pesquisas mais recentes com foco em LinFe e a teoria sociocultural no Brasil têm sido elaboradas em diversas vertentes, mas poucas pesquisas inter-relacionam a TSC às práticas pedagógicas e ao desenvolvimento da autonomia no ensino-aprendizagem para fins específicos. Por exemplo, Souza (2016) fez um estudo no qual a autora procura entender, sob o prisma sociocultural e sociossemiótico, como as crenças dos aprendizes se relacionam às suas interpretações e avaliações sobre os aspectos relativos ao ensino-aprendizado em Inglês para Fins Específicos.

Oliveira-Silva (2017) investigou se a colaboração pode favorecer a aprendizagem de inglês instrumental de aprendizes surdos. D'Andrea (2017) examinou a perspectiva êmica do aprendizado a partir de tarefas colaborativas em um contexto de Blended-Learning no ensino-aprendizagem para fins específicos. Della Rosa (2018) analisa a percepção e a atuação de aprendizes em relação à autonomia em um curso de inglês para propósitos acadêmicos com foco na escrita a partir da compreensão dos papéis de responsabilidade de aprendizes e professores no contexto do Programa Idiomas sem Fronteiras.

Outras pesquisas de doutorado relacionadas ao ensino-aprendizagem para fins específicos, em geral, desde o ano de 2016 até o presente momento no Brasil, são demonstradas no quadro 2 que destaca o nome do autor, o ano de publicação e o título da tese.

Quadro 2 - Lista de teses da Plataforma Sucupira sobre pesquisas em LinFE nos últimos cinco anos

Autor	Ano	Título da Tese/Instituição
CAVALCANTI, Beatriz Alves Paulo	2016	A pedagogia de gêneros da Escola de Sydney em aulas de inglês para Fins Específicos: um voo sistêmico-funcional - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
LABELLA- SÁNCHEZ, Natalia	2016	Análise de necessidades e gêneros de texto para o planejamento de material didático de espanhol para fins específicos: o curso técnico em transações imobiliárias - Universidade do Rio dos Sinos
PEREIRA, Márcia de Albuquerque	2016	Confrontando-se com o próprio trabalho: um estudo interacionista sociodiscursivo sobre o gênero profissional de professoras de inglês do IFPB -Universidade Federal da Paraíba
ROSSINI, Adriana Marroni Zaniol Palombo	2016	Uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em um Curso de Inglês para Fins Específicos na Área Jurídica - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
BEDIN, Maria Camila	2017	Espanhol para fins específicos no ensino superior tecnológico e formação docente: articulações, rumos e possibilidades – Universidade de São Paulo
FADENELLI, Sabrina Bonqueves	2017	Terminografia didático-pedagógica: metodologia para elaboração de recursos voltados ao ensino de inglês para fins específicos – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
MONZON, Andrea	2017	Terminologia do inglês da ciência da computação e seus desdobramentos em cursos técnicos e tecnológicos de informática dos Institutos Federais – Universidade federal do Rio Grande do Sul
OCHIUCCI, Maria Stela Marques	2017	A formação pré-serviço do professor de Língua Francesa na perspectiva do ensino de línguas para fins específicos: desafios e possibilidades – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
DE SOUZA, Carla Cristina	2018	Onde que a gente se encaixa aqui? (re) construções de identidades de uma professora em formação no estágio de inglês para fins específicos sob a perspectiva da linguística sistêmico-funcional-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
MASTELARO, Quezea Regina Albolea	2019	O papel do léxico específico na área do direito para o desenvolvimento de competências orais e escritas – Universidade de São Paulo

Autor	Ano	Título da Tese/Instituição
NEVES, Cristiane das Neves das	2019	Análise de necessidades em um curso técnico integrado ao ensino médio em informática para internet – Universidade Estadual Paulista
VIEIRA, Bruna Gabriela Augusto Marçal	2019	Do crítico ao complexo: uma pedagogia em inglês para fins específicos para a promoção do letramento acadêmico de pós-graduandos brasileiros a distância – Universidade Estadual Paulista
COSTA, Danilo Duarte	2020	A corpus-based investigation of the language of Chemistry and Physics Textbooks and its Implications for English for Reading – Universidade Federal de Minas Gerais
ONODERA, Jorge	2020	Curso de inglês para fins de negócios (IFN) online baseado em tarefas orais no AVA Edmodo: um estudo de caso – Universidade Federal de São Carlos

Fonte: Elaborado pela autora, com base no catálogo de teses da Plataforma Sucupira

Como demonstra o quadro acima, as perspectivas desenvolvidas nas pesquisas em LinFE abordam temas acerca de gêneros do discurso, tecnologias digitais, formação docente, recursos metodológicos, identidade de professores em IFE, léxico, análise de necessidades, letramento acadêmico, leitura e investigação com base em corpus de análise e curso online baseado em tarefas no AVA Edmodo. Não obstante, esta tese se diferencia das pesquisas anteriores por empreender uma pesquisa em um contexto específico de um componente curricular oferecido em diversas universidades do Brasil e pouco pesquisado, Inglês Instrumental. Além disso, este estudo se distingue por aplicar uma pesquisa-ação realizada em ensino remoto emergencial ao observar a autonomia sociocultural na busca de conhecimentos em língua inglesa de aprendizes procedentes do ensino superior.

Posto isso, a seguir, passo a discorrer sobre autonomia, conceito chave desta pesquisa.

4.1 COMO CHEGAMOS À AUTONOMIA SOCIOCULTURAL E ONDE ESTAMOS?

O desenvolvimento da autonomia e o seu conceito no ensino-aprendizagem de línguas são discutidos na Linguística Aplicada há mais de trinta anos. Estudos e pesquisas no mundo e no Brasil têm ampliado a compreensão sobre o que seja autonomia no ensino-aprendizagem desde então em conformidade com Freire (1996), Holec (1981), Dickinson (1987), Little (1991,

2003), Kenny (1993), Benson (1997, 2011), Oxford (2003), Nicolaidis (2003, 2017), Paiva (2005, 2006), Raya; Lamb e Vieira (2007, 2017), Raya e Vieira (2018, 2021), Reinders (2021), dentre outros. Ao longo desses anos, estudiosos e pesquisadores empenham-se em entender a complexidade que abarca o conceito de autonomia ao tentar evidenciar e compreender as diversas características que definem a aprendizagem autônoma, as quais serão, brevemente, destacadas nesta revisão.

A gênese dos estudos e pesquisas em autonomia iniciou com Henry Holec (1981) e Leslie Dickinson (1987), precursores ao conceituarem o termo. Holec é o primeiro teórico, até onde se tem notícia, a abordar o conceito de autonomia no ensino-aprendizagem de línguas ao defini-la como a “habilidade de encarregar-se pelo próprio aprendizado” (HOLEC, 1981, p. 3), subentendendo que aprendizes têm responsabilidade por todos os aspectos relacionados às suas aprendizagens, desde traçar os objetivos à avaliação. A definição de Holec (1981) é ainda a mais citada entre pesquisadores da área e se mantém constante porque há um consenso em torno da ideia de que autonomia requer que aprendizes tenham controle sobre o seu próprio aprendizado (BENSON, 2011).

O conceito de autonomia de Holec (1981) influenciou outros teóricos, tais como Dickinson (1987), Little (1991) e Cotterall (1995). Dickinson (1987) define o aprendiz autônomo como completamente auto direcionado, possuindo uma atitude de prática para o gerenciamento das suas aprendizagens, “totalmente responsável pelas decisões sobre a sua aprendizagem e a implementação dessas decisões” (DICKINSON, 1987, p. 11). No entanto, a aprendizagem autodirigida implica em autonomia, mas ser um aprendiz autônomo não envolve, necessariamente, a aprendizagem autodirigida, pois diferentes graus de autodirecionamento podem resultar em diferentes graus de autonomia no próprio exercício da autonomia (HOLEC, 1981).

Mais tarde, David Little (1991, p. 4) indica que a “autonomia é essencialmente uma capacidade para reflexão crítica, de tomar decisões e de agir com independência”. Na perspectiva do autor, a atitude autônoma implica no desenvolvimento de uma relação psicológica com o processo e o conteúdo de aprendizagem, o autoconhecimento de características pessoais para aprendizagem. Assim, a capacidade para autonomia será revelada tanto na forma como os aprendizes aprendem, como na forma como transferem o que aprenderam para contextos mais amplos. Para Cotterall (1995, p. 195), “[...] autonomia é o ponto que os aprendizes demonstram a habilidade de usar um conjunto de táticas para assumir o controle sobre sua própria aprendizagem”.

Os pressupostos de autonomia apresentados pelos autores supracitados representam o mais alto grau de autonomia, permitindo que o aprendiz escolha o que, como e quando aprender,

sem influências da educação formal, ou do contexto econômico que, de alguma forma, interferem no processo de ensino-aprendizagem. Para esses autores, a autonomia está relacionada à habilidade - vista pelos autores como algo intrínseco - que o aprendiz possui de se responsabilizar por cada um dos aspectos de sua aprendizagem, tais como: gerenciar tempo e ritmo, determinar objetivos, escolher conteúdos de estudo, selecionar métodos e técnicas, monitorar e avaliar o próprio processo de desenvolvimento de aprendizagens (KURAMAVADIVELU, 2006; PAIVA; BRAGA, 2008; DE PAIVA FRANCO, 2013).

Um outro linguista que se tornou influente nos estudos e pesquisas sobre autonomia é Phil Benson (1997), um pesquisador mais voltado para a pedagogia crítica que, em consonância com Freire (1996), defende a ideia de que a autonomia é uma forma de identidade e, um direito do aprendiz para o desenvolvimento próprio de aprendizagens (PAIVA; BRAGA, 2008). Benson (1997) entende que autonomia não é uma noção estática, mas flexível e adaptável às diversas abordagens de ensino. Em vista disso, para melhor caracterizar a autonomia no ensino-aprendizagem de línguas adicionais, ele propôs um modelo de compreensão como ponto de partida para investigações das relações entre autonomia e teorias de aprendizagem. O modelo é chamado de versões de autonomia e se aproxima teoricamente de três perspectivas diferentes no ensino-aprendizagem: a versão técnica, concebida dentro de uma perspectiva mais positivista; a versão psicológica, de viés construtivista, que se baseia no princípio de que, se o indivíduo identificar que tipo de aprendiz é, aprenderá melhor; por último, a versão política, na qual o aprendiz tem pleno controle sobre os conteúdos de aprendizagem.

Na versão técnica, a aprendizagem da língua adicional é a simples transmissão de conhecimento das formas e estruturas pré-determinadas da língua. Portanto, autonomia para esta versão pode ser definida em termos de condições situacionais de aprendizagem, ou seja, o aprendiz é responsável pelos seus aprendizados via mediação de instrumentos e estratégias de preparação necessários (capacidade técnica) para produção de resultados fora do contexto de sala de aula, sem a intervenção de um professor.

Na segunda perspectiva, a psicológica, autonomia tem a ver com as atitudes, o comportamento e a personalidade dos aprendizes. É vista como uma capacidade psicológica interna e comportamental de autorregular o próprio aprendizado que pode ser suprimida ou distorcida pelo processo educativo; uma vez despertada, permite uma transformação interna no aprendiz, torna-o responsável pelas decisões sobre o que e como aprender.

Na versão política, o conhecimento não é uma reflexão neutra sobre a realidade, mas ideológica expressada pelos interesses de diferentes grupos sociais. Autonomia nessa versão é concebida como o exercício do controle sobre o conteúdo e sobre o processo, tanto nos ambientes internos como externos do ensino-aprendizagem.

Para Benson (1997), as versões técnica e psicológica, apesar de capacitarem aprendizes para administrarem os seus aprendizados, tendem a não focar os problemas sociais. Com o propósito de reconhecer o direito dos aprendizes nessa questão, o autor se posiciona favoravelmente à versão política e enfatiza que esta perspectiva deveria ser ampliada para incorporar questões relacionadas ao contexto, aos papéis e relações entre os sujeitos dentro e fora de sala de aula, a tipos de tarefas de aprendizagem e ao conteúdo da linguagem (tema) no qual o ensino é veiculado (BENSON, 1997).

No que se refere às especificidades do modelo do autor supracitado, mais tarde Oxford (2003) critica o fato de Benson (1997) privilegiar a variante política em uma perspectiva crítica de aprendizagem. Além disso, ao avaliar o arquétipo de Benson, acrescenta que o modelo se apresentava incompleto por não abarcar aspectos sociais, por não mostrar a importância do contexto, agência e motivação e por não contemplar as estratégias de aprendizagem nas diferentes perspectivas. Com essas questões em mente, em um artigo intitulado *Toward a More Systematic Model of L2 Learner Autonomy*, publicado em 2003, a autora revisita o modelo de Benson, nomeia a perspectiva política como político-crítica, sugerindo o acesso dos aprendizes às estruturas de poder do sistema educacional, acrescenta o viés sociocultural, com ênfase no social, e insere as categorias de contexto, agência, motivação e estratégias de aprendizagem em cada uma das versões (NICOLAIDES, 2017).

À vista disso, Oxford (2003) insere no modelo de Benson uma das contribuições mais importantes de Vygotsky (2003) para a educação: a compreensão de que artefatos simbólicos e materiais (cf. cap. 3) são formas de mediação, recursos interativos, ou mesmo restrições que podem desenvolver, ou não, aprendizagens (SWAIN; KINNER; STEINMAN, 2015). Na concepção de Oxford (2003), a ampliação do modelo de Benson foi uma forma de ordená-lo e sistematizá-lo para alcançar maior compreensão do que era, para a autora, uma estrutura ambígua e conflitante com o processo de desenvolvimento da autonomia.

Ao complementar o modelo de Benson (1997) com foco no coletivo em detrimento do individual, a contribuição de Oxford se tornou um marco nos estudos e pesquisas sobre autonomia, com base nos preceitos socioculturais de mediação e interação de Vygotsky (NICOLAIDES, 2017). Com o seu modelo, Oxford enfatiza que a aprendizagem de uma língua é socialmente mediada por meio da interação nos espaços sociais e materiais de oportunidades, sendo a autonomia um fenômeno que emerge dessas interações.

De acordo com Oxford (2003), o viés sociocultural para o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de línguas pode ser desmembrado em duas perspectivas, a sociocultural I e a sociocultural II. Ambas as perspectivas evidenciam a interação e a mediação como características principais para o desenvolvimento da autonomia.

Na versão sociocultural I, mais centrada nos estudos de Vygotsky (2003), a autonomia é autorregulação e a aprendizagem da língua decorre na interação entre os participantes do processo interativo. Para Vygotsky, autorregulação é o processo de planejamento, orientação e monitoramento da atenção e do comportamento próprios (BERK; WINSLER, 1995). Nessa versão, a aprendizagem é situada socialmente, culturalmente e historicamente em um contexto particular de relações que medeiam a aprendizagem. A mediação pode ocorrer na interação dinâmica entre o aprendiz mais e menos proficiente e entre pessoas e livros, artefatos culturais, dentre outros. A mediação auxilia o aprendiz a se movimentar na zona de desenvolvimento proximal, que “[...] representa a diferença entre a atuação do aprendiz sem assistência do par mais experiente e a sua atuação com assistência” (OXFORD, 2003 p. 86). De acordo com Estarneck (2017, p. 122), a ZDP nessa versão é “o resultado da internalização das funções que antes eram sociais e passam a ser mentais, caracterizando o aprendiz”. Agência para esta versão é compreendida como o controle da própria aprendizagem por meio da autorregulação. Em uma interação entre pares, quanto mais o par mais experiente prover assistência, mais ele vai possibilitar que o aprendiz se autorregule e se movimente na ZDP. A motivação não é um elemento chave nesta versão, mas implica na motivação do aprendiz em se tornar autorregulado. O par mais capaz precisa aceitar a inexperiência temporária do aprendiz e guia-lo para maiores realizações, já que a motivação é intensificada pelo aprendizado e pela forma como a interação é mediada. As estratégias de aprendizagem são elencadas nesta versão como metacognitivas e abarcam o planejamento, direcionamento, monitoramento e a avaliação do próprio aprendizado (OXFORD, 2003).

Na perspectiva sociocultural II, com base em estudos de Rogoff e Lave (1984), Wenger *et al.* (2002), Lave e Wenger (1991) e Norton (2000, 2001), a aprendizagem também é mediada e situada em determinado espaço e tempo. No entanto, a perspectiva privilegia a participação do aprendiz em contexto de uma comunidade de prática (CoP)⁴⁴ em detrimento da autonomia. São contextos, por exemplo, de imigrantes, onde a motivação para a autonomia está relacionada ao desejo de acesso à comunidade imaginada⁴⁵. O desenvolvimento de uma língua adicional ocorre por meio das interações sociais mediadas cognitivamente entre os novatos e os mais experientes da comunidade de prática. A agência na versão II corresponde à participação ativa em uma atividade cognitiva com o auxílio de um par mais experiente da comunidade de prática (OXFORD, 2003; NICOLAIDES, 2017).

⁴⁴ Comunidades de Práticas (CoPs) são grupos de pessoas que possuem o interesse comum por algo que fazem e aprendem enquanto interagem regularmente (LAVE; WENGER, 1991).

⁴⁵ Grupos de pessoas não tangíveis ou acessíveis com as quais há conexões pelo poder da imaginação (NORTON, 2012, p. 8 apud NICOLAIDES; ARCHANJO, 2019, p. 100).

Oxford apresentou o seu modelo considerando que todas as perspectivas são importantes no desenvolvimento da autonomia - a técnica, psicológica, político-crítica -, mas as perspectivas socioculturais I e II, que têm como embasamento a teoria de Vygotsky sobre a mediação e aprendizagem (NICOLAIDES, 2017), são especialmente importantes neste trabalho que investiga o desenvolvimento da autonomia sociocultural de aprendizes no componente curricular Inglês Instrumental. Os elementos acrescentados por Oxford (2003), em cada uma das perspectivas de Benson - agência, contexto, motivação e estratégias de aprendizagem -, serão abordados separadamente, na próxima seção deste capítulo para melhor compreender o complexo conceito de autonomia.

Ao mencionar novamente essa complexidade, busco compreender a autonomia pela óptica da teoria da complexidade. Conforme a teoria da complexidade, a autonomia pode ser entendida como um “fenômeno que reúne características de sistemas complexos” (DE PAIVA FRANCO, 2013, p. 132). De forma breve vale dizer que, sistemas complexos são sistemas não lineares formados por diversos tipos de elementos que se agregam e interagem de diferentes maneiras, ocasionando na influência dos elementos interagentes entre si (LARSEN-FREEMAN, 1997).

À luz da teoria da complexidade, Paiva (2006, p. 88-89) define autonomia como um fenômeno profuso de possibilidades interativas e indeterminadas de auto-organização dos aprendizes:

[...] autonomia é um sistema sociocognitivo⁴⁶ complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula (PAIVA, 2006, p.88-89).

Para Paiva (2006), nesse sistema complexo, fatores com contexto social, instituição, professor, uso de tecnologias etc. estão interrelacionados no processo, compreendendo diversas possibilidades de interações e indeterminações, por vezes imprevisíveis, para o desenvolvimento da autonomia. Por exemplo, nas condições históricas e estruturais que condicionam a educação democrática, a pedagogia para autonomia é uma prática entre o que acreditamos que é a educação, a realidade, e o que acreditamos que deveria ser, os nossos ideais (RAYA; LAMB; VIEIRA, 2017).

Portanto, em relação ao percurso dos estudos em autonomia desde sua origem na Linguística Aplicada, Coracini e Nicolaidis (no prelo) interpretam que existem três

⁴⁶ Para Paiva (2006), um sistema sociocognitivo é um conjunto de aspectos sociais que interferem nos estados mentais e processos cognitivos do aprendiz.

movimentos principais na área: o primeiro de uma autonomia centrada no indivíduo, como a proposta por Holec (1981) para uma autonomia sociocultural (OXFORD, 2003), cujo foco é no social. Um segundo movimento é o do interesse em compreender como a aprendizagem se dá para ‘além dos muros’ escolares, conforme advogam Raya, Lamb e Viera (2007, 2017) e que traz como meta também a transformação social, com base nos pressupostos da Pedagogia Crítica de Paulo Freire (FREIRE, 1996). E o terceiro movimento seria aquele que leva e traz para a sala de aula, ou o que as autoras chamam de práticas de letramentos, a questão da ensinagem⁴⁷ por meio de mídias digitais (CORACINI; NICOLAIDES, no prelo)

No que se refere ao segundo movimento, para além de sala de aula, parte-se do pressuposto de que os aprendizes não permanecerão em algum tipo de ensino formal durante as suas vidas e que grande parte dos seus aprendizados em uma língua ocorre em interações sem a presença de um professor, mas por mediações de atividades independentes, como assistir a séries e filmes, escutar música, jogos de mídia interativa, pesquisas na internet etc (REINDERS, 2021).

Reinders e Benson (2017), com base em Benson (2011), decidiram clarificar o que significa a aprendizagem “para além da sala de aula”, propondo quatro dimensões: localização, formalismo, pedagogia e controle. A primeira é relacionada à quando e onde a aprendizagem ocorre, seja no espaço físico formal ou informal, por exemplo, na sala de aula, em casa, na comunidade, nos centros de auto acesso, ou virtual, com as ferramentas tecnológicas. A segunda se refere ao vínculo, ou não, às estruturas institucionais formais de aprendizagem, se informal, formal ou naturalista, essa última sem a intervenção de uma educação formal. A pedagogia é o formato na qual ocorre a aprendizagem, com instrução ou auto direcionada. Por último, o controle é sobre quem toma as decisões no processo de ensino-aprendizagem: o professor ou próprio aprendiz. É também passível de ocorrer em uma aprendizagem auto direcionada por meio de livros, por exemplo (REINDERS; BENSON, 2017). As quatro dimensões se inter-relacionam para estruturar uma forma exclusiva de configuração para a aprendizagem como, por exemplo, em um Curso On-line Aberto e Massivo, ou em inglês, *Massive Open On-line Course* (MOOC). Este é um ambiente que oferece um espaço virtual de ensino-aprendizagem que pode ser formal ou informal, no qual as decisões sobre conteúdo e estruturas seguem a orientação de um professor, ou do próprio aprendiz (REINDERS, 2021).

No que se refere ao desenvolvimento da autonomia e aos letramentos de “leva e traz” para a sala de aula que circulam por meio da internet nas mídias e, principalmente, levando-se

⁴⁷ “O referido termo tem sido utilizado mais recentemente na área da educação na intenção de substituir os termos ensino e aprendizagem, não marcando a sua dicotomia, mas sua íntima relação no que diz respeito não só a sua concepção, mas também em termos de práxis pedagógica” (CORACINI; NICOLAIDES, no prelo).

em consideração o contexto histórico em que este trabalho foi elaborado, a pandemia de Covid-19, percebe-se, com base na experiência desta pesquisadora no ensino remoto desde o início do surto em 2020, o aumento significativo de atitudes mais autônomas por parte dos aprendizes nos seus aprendizados nesses meios. Paiva (2006) já falava da importância de ampliar o conceito de autonomia ao incluir a habilidade do usuário de usar a internet e as novas tecnologias do momento. Por isso, é necessário que educadores prestem atenção não somente no acompanhamento dos novos gêneros textuais que vão surgindo nas mídias sociais, mas também para a forma com que podem ser aproveitados como letramentos em sala de aula para alavancar o desenvolvimento de uma autonomia mais crítica e produtiva no uso de ferramentas desses ambientes digitais. Nesta direção, as autoras Brito e Guilherme (2019, p. 23) nos trazem uma importante reflexão:

Durante muito tempo, as tecnologias educacionais foram desenvolvidas para o uso independente. Todavia, as tecnologias mais recentes parecem demandar o acesso à língua e a oportunidades de aprendizagem de línguas por meio das tecnologias. Muda-se, assim, o foco: as tecnologias educacionais deixam de ser vistas como fornecedoras de conteúdo e passam a ser concebidas como ambientes para a aprendizagem independente e colaborativa.

O desenvolvimento da autonomia para aprendizagens com o auxílio das tecnologias, seja por experiência própria do aprendiz ou em colaboração, é um processo de amadurecimento, um aprender a aprender, como se refere Freire (1996). Segundo o autor, o processo de desenvolvimento da autonomia só é possível no exercício do respeito pela liberdade do outro, com base em experiências e práticas que estimulem a tomada de decisão e de responsabilidade do aprendiz. Destaco ainda, em concordância com Freire (1996), que entendo autonomia como um processo de desenvolvimento a ser desvelado no ensino-aprendizagem para se tornar uma prática de vida, uma ferramenta de emancipação a ser utilizada dentro e fora do ambiente de educação formal, no sentido de empoderar o aprendiz, ou o coletivo, para a transformação de suas realidades por ventura excludentes no ensino-aprendizagem de inglês. Essa premissa aponta para o conceito de autonomia oferecido por Raya, Lamb e Vieira (2007, p. 1):

[...] a competência para se desenvolver como participante autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente em/e para além de ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter) pessoal e transformação social.

Em face da realidade pós moderna de facilidades tecnológicas para o ensino-aprendizagem de uma língua adicional, a responsabilidade de professores de línguas é a de desenvolver os aspectos de interação da língua a um ponto desejável, assim como desenvolver

habilidades junto aos aprendizes para que possam dar continuidade às suas aprendizagens para além da sala de aula, sem a ajuda de um professor (REINDERS, 2021). Atentar para esse novo modelo de aprendizagem, encontrar e criar oportunidades de aproveitamento desses recursos externos à sala de aula é importante para o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes. As práticas vinculadas aos recursos tecnológicos sugerem autonomia, mas o aprimoramento e o desenvolvimento de aprendizagens para além da sala de aula dependem da agência do aprendiz, vista aqui como capacidade para agir e persistir na ação; caso contrário, a autonomia perderá a sua força de desenvolvimento para aprendizagens (HUNTER; COOKE, 2007).

Em uma perspectiva crítica sobre autonomia, Brian Kenny (1993) fala da essencialidade da autonomia na vida das pessoas e se refere à autonomia como um conceito vital para a educação, pois não é simplesmente a liberdade de escolha de ferramentas, de metodologias e a negociação de um currículo com um professor, mas mais do que isso: é “a liberdade de aprender e a oportunidade de tornar-se uma pessoa” (KENNY, 1993, p. 436). Autonomia não é somente outorgar aos aprendizes as escolhas a respeito de suas aprendizagens, mas incentivá-los por meio de práticas que, configuradas ao propósito de desenvolvimento da autonomia, permitam também que os aprendizes expressem quem são, o que pensam e o que gostariam de fazer nas atividades que iniciam e definem para si. Vista sob este ângulo, a autonomia pode ser relacionada com a expressão e exploração dos próprios significados e propósitos dos aprendizes, facilitados por um processo de negociação e mediação, em uma atmosfera de diálogo genuíno e coleguismo, como apregoa Huang (2006). Nesta perspectiva, o currículo se torna uma forma de organização sobre o que aprendizes querem e, ao valorizar as suas vozes e subjetividades, o desenvolvimento da autonomia se torna uma força de empoderamento (KENNY, 1993; NICOLAIDES, 2017; BERTH, 2019), perspectiva que, juntamente com a TSC para a autonomia com base no modelo de Oxford (2003), complementa este trabalho de pesquisa.

Na seção a seguir, partindo de tais pressupostos, abordo os temas condutores do modelo de autonomia de Oxford (2003).

4.2 SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA SOCIOCULTURAL E SEUS FATORES DE INFLUÊNCIA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ADICIONAL

Para iniciar esta seção, retomo a ideia de que o modelo de autonomia de Oxford (2003) apresenta quatro perspectivas: técnica, psicológica, político- crítica e sociocultural (I e II). Cada

uma destas perspectivas possui quatro temas condutores: contexto, agência, motivação e estratégias de aprendizagem.

Ao definir os temas condutores do modelo não levo em consideração os conceitos em cada uma das versões, mas objetivo compreendê-los de forma abrangente e posicionada como características para o desenvolvimento da autonomia sociocultural, acrescentando, ao final desta revisão, o conceito de empoderamento como um sentimento que resulta de uma atitude autônoma (KENNY, 1993; NICOLAIDES, 2017). Por conseguinte, nesta seção, conceituo cada um destes termos-chave do modelo, uma vez que, na triangulação dos dados desta pesquisa, são também apresentados como categorias de análise para percepção de quais atitudes de autonomia os aprendizes apresentam (ou não) para o desenvolvimento de aprendizagens em língua inglesa.

Acrescento o conceito de empoderamento ao modelo de Oxford (2003), por entender que possa se configurar como uma disposição emocional a ser elucidada como resultado de atitudes autônomas de aprendizagem no contexto de prática desta pesquisa. Portanto, empoderamento é tomado aqui como um sentimento inato do aprendiz, ou suscitado pelas práticas pedagógicas como possibilidade de transformação dos aprendizes para atitudes positivas direcionadas à aprendizagem de inglês dos aprendizes participantes da pesquisa.

Discurso, a seguir, sobre os temas condutores do modelo de autonomia de Oxford (2003).

4.2.1 Contexto

De acordo com Oxford (2003), o termo ‘contexto’ é uma palavra derivada do latim *contexere*, que significa entrelaçar, unir ou conectar. No caso do ensino-aprendizagem de uma língua adicional, poder ser considerado como a conexão entre os todos os elementos que envolvem o ambiente de ensino (OXFORD, 2003). Os contextos são diversos e sobrepostos, abrangem desde as circunstâncias mais gerais ao contexto social e familiar pessoal de cada um dos aprendizes que concorrem para o desenvolvimento de aprendizagens. Por exemplo, o contexto educacional determina a política a ser adotada pela instituição de ensino e o planejamento e objetivos de um curso em específico. Esse pode também determinar a forma como se apresentam as complexas relações dos discursos de poder e de autoridade no que se refere ao status, classe social, raça, gênero, idade, identidade e acesso aos recursos interacionais linguísticos no ensino-aprendizagem (PAVLENKO, 2002).

O contexto social é relacionado aos ambientes nos quais o aprendiz, individualmente, está inserido: casa, vizinhos, sala de aula, cidade, região. O impacto desta abrangência é ainda pouco conhecido no ensino-aprendizagem de línguas, mas, de toda forma, todos os fatores

contextuais desses espaços sociais e educacionais podem contribuir com mais ou menos propiciamentos, oportunidades para aprendizagens de uma língua adicional (VAN LIER, 2000; KUMARAVADIVELU, 2006).

Os contextos de inserção de aprendizes podem influenciar sobremaneira o ensino-aprendizagem no que se refere não somente às oportunidades de aprendizagem disponíveis, mas também à predisposição dos aprendizes para a aprendizagem da língua. Os propiciamentos, podem variar de acordo com o contexto no qual os aprendizes estão inseridos. Paiva (2009, p. 3) acentua que “há contextos que favorecem mais oportunidades para a aprendizagem de uma segunda língua do que outros”. Por exemplo, um contexto de ensino-aprendizagem de uma língua em um país onde a língua em questão é falada oferece mais propiciamentos do que aprender a mesma língua em contextos em que a língua não é falada. Ou, de outra forma, mesmo no Brasil, grandes centros urbanos, como São Paulo ou Rio de Janeiro, podem oferecer mais oportunidades para aprendizagem da língua inglesa em razão da maior interação comunicativa na língua que ocorre pelo próprio turismo e trocas comerciais, ou pela exigência da língua inglesa em currículos profissionais para o trabalho nessas cidades. Essas interações acontecem com menos frequência em locais mais distantes e isolados geograficamente, onde há poucas oportunidades de uso e aprendizagens da língua inglesa, como é o caso do contexto desta pesquisa.

Na fronteira do estado do Rio Grande do Sul com a Argentina e Uruguai, os propiciamentos disponíveis nessa zona geográfica favorecem o ensino-aprendizagem da língua espanhola pelo próprio contato social, comercial e turístico entre as comunidades falantes de português e espanhol. Esses aprendizes mais excluídos geograficamente para a aprendizagem da língua inglesa precisam ir em busca de suas próprias oportunidades de aprendizagem que, muitas vezes, não estão à disposição imediata. Ao não vislumbrarem a utilidade da língua inglesa em seus contextos, os aprendizes talvez não tenham ideia do que precisam ou querem aprender, ou mesmo se querem aprender.

Nesse sentido, Oxford (2003) assevera que o senso de agência pode ser bloqueado ou encorajado pelas condições sociais e culturais de determinado contexto. Consequentemente, entendo o contexto, neste estudo, como uma condição geográfica, educacional e pessoal de oportunidades, importante para despertar a ‘agência’ dos aprendizes na condução de aprendizagens na língua inglesa, conceito destacado a seguir.

4.2.2 Agência

Antes de conceituar ‘agência’, cabe distingui-la do conceito de ‘autonomia’, pois devido as suas características, são termos, frequentemente, tomados um pelo outro. Na área da Linguística Aplicada e o ensino-aprendizagem de línguas, agência e autonomia são concebidos como termos distintos. O primeiro é mais relacionado às ações conscientes autorreflexivas de aprendizagem, enquanto autonomia é associada ao sentimento de controle sobre o processo de aprendizagem. O exercício da agência não é garantia para a permanência de uma atitude autônoma, embora a autoconsciência e as ações direcionadas para uma atividade possam melhorar a capacidade de controle, ou autonomia no processo de aprendizagem (HUANG; BENSON, 2013).

O termo agência é derivado do verbo em latim *agere*, a ação de fazer, agir, liderar ou dirigir. Na concepção de Oxford (2003, p. 80), “agência é a qualidade de ser uma força ativa na produção de um efeito e o agente é aquele que tem essa qualidade”. Um aprendiz é, assim, um agente à medida que tem uma intenção ou objetivo para agir em prol do seu aprendizado (OXFORD, 2003).

No momento histórico atual, há um interesse crescente para a compreensão do que seja agência sob a perspectiva sociocultural. Ahearn (2001, p. 112), por exemplo, entende agência como uma “capacidade de ação mediada socioculturalmente”, por isso desenvolvida por meio das trajetórias históricas e culturais do ser humano. Van Lier (2008, p. 171) também defende agência como “uma ação em potencial mediada por fatores sociais, interacionais, culturais, institucionais, dentre outros”. O entusiasmo por entender o conceito de agência se dá, principalmente, pelo ímpeto que pode trazer para a transformação das condições de desigualdade e injustiças sociais geradas pelo capitalismo que são passíveis de mudança, se engendradas pela agência dos atores sociais do cenário sócio-político-econômico. O foco das pesquisas sobre agência se volta ao ensino-aprendizagem em contextos sociais situados, com o intuito de fomentar a tomada de consciência e a consequente transformação das realidades dos excluídos do sistema no desenvolvimento humano, sendo a educação o meio propício para operar uma agência para essas transformações (STETSENKO, 2019).

Vista sob este ângulo, a agência tem um papel fundamental na formação para o processo de desenvolvimento e transformação social humanos, pois

[...] a agência está relacionada ao papel formativo (ou constitutivo) no processo de desenvolvimento humano, a dinâmica sócio-histórica geral e a própria materialidade do mundo. Além disso, e de forma bastante crítica, o desenvolvimento da agência depende do acesso às ferramentas e recursos culturais que a proporcionam, um acesso

que precisa ser propiciado pela sociedade e também assumido de forma ativa por cada indivíduo (STETSENKO, 2019, p. 2).

Na perspectiva defendida por pesquisadores como Pavlenko (2001), Lantolf (2002), Lantolf e Thorne (2006), a agência resulta do engajamento dos sujeitos no mundo social, dependente de circunstâncias as quais determinam a continuidade dessas ações mediadas no social. Assim posto, agência não é um traço individual, é um fenômeno social porque é motivada e interpretada socialmente. Pode ser, portanto, ser manifestada e exercida tanto por um indivíduo quanto por um grupo ou comunidade, construída e ativada por meio de e entre as pessoas (LANTOLF; THORNE, 2006).

Na definição de Lantolf e Pavlenko (2001, p. 148) “[...] a agência é mediada socioculturalmente e dialeticamente ordenada. Em outras palavras, em determinado tempo e espaço existem restrições e possibilidades que tornam certas ações prováveis, outras possíveis e outras impossíveis”.

Sendo agência uma ação mediada e constantemente coconstruída e renegociada socialmente, no ensino-aprendizagem de uma língua, Oxford (2003) associa agência com a mediação na ZDP, lembrando ao leitor que a ZDP representa a diferença entre o que o aprendiz faz sozinho e o que ele é capaz de fazer com a assistência de uma outra pessoa (VYGOTSKY, 2003). Uma vez que a mediação auxilia o aprendiz a ter mobilidade na ZDP, na interação entre pares, um indivíduo se esforça para desenvolver no outro habilidades autorreguladoras na realização de uma tarefa, com a finalidade de proporcionar ações intencionais e independentes no outro. Portanto, a agência, nessa interação, surge como uma atitude autorreguladora para autonomia (OXFORD, 2003).

Neste estudo, adoto o conceito de agência de Oxford (2003) no ensino-aprendizagem de uma língua adicional: uma capacidade de agir mediada socioculturalmente como autorregulação para a autonomia (OXFORD, 2003). Essa noção vem do entendimento de que o papel da agência na aprendizagem de uma língua depende muito mais de atitudes (ação) advindas da iniciativa do aprendiz mediadas por oportunidades de aprendizagem de um contexto, do que insumos oferecidos pelo professor (VAN LIER, 2008) que, por vezes, caem no esquecimento, se não estiverem direcionados por um método adequado ao contexto de prática.

4.2.3 Motivação

Outro conceito relacionado à autonomia no modelo de Oxford (2003) é o de ‘motivação’. Para definir a palavra, Oxford (2003) também recorre a sua etimologia no latim,

‘movere’, que significa prover um motivo, uma movimentação interna, um impulso, intenção ou objetivo que faz com que a pessoa se comporte de uma determinada forma. A motivação no ensino-aprendizagem de uma língua adicional é uma atitude positiva, o desejo de aprendê-la (OXFORD, 2003).

Assim como a autonomia, o estudo da motivação no ensino de línguas é um fenômeno complexo, mas existem amplas evidências de que atitudes positivas estão associadas ao sucesso na aprendizagem de línguas (LIGHTBOWN; SPADA, 2013; VAN LIER, 2008). Por isso, presume-se que um aprendiz motivado terá mais autonomia, mas também, parece ser o contrário, em que a autonomia pode gerar motivação para a aprendizagem. Isso porque, no uso da autonomia, aprendizes são forçados a serem mais independentes e procurar por seus próprios propiciamentos. A partir do momento que conseguem atingir um objetivo de aprendizagem, a autonomia alcançada será capaz de estimulá-los a cumprir um próximo objetivo (PUDYASTUTI; SARI, 2016).

Lightbown e Spada (2013) definem motivação no ensino-aprendizagem de línguas a partir de dois fatores importantes: as necessidades comunicativas dos aprendizes e as atitudes em relação a comunidade de prática da língua adicional. Por exemplo, se os aprendizes precisam se comunicar em um amplo espectro de situações sociais, ou preencher ambições profissionais, eles têm como perceber o valor da língua e, dessa forma, serão mais motivados para desenvolver proficiências na língua em questão. Isto é, se aprendizes têm atitudes favoráveis em relação aos falantes da língua, como consequência, terão maior desejo de contato e interação na língua adicional.

Esses fatores se assemelham ao que Gardner e Lambert (1972) e Gardner (1985) chamam de motivação instrumental e motivação integrativa. A primeira se refere ao desejo do aprendiz em aprender a língua adicional para propósitos práticos, tais como interesses profissionais, viagens ou exames. A motivação integrativa, por sua vez, se refere ao desejo de integração em uma comunidade de prática alvo. Similarmente, outra dicotomia relacionada resulta, principalmente, dos estudos de Willians e Burden (1997): a motivação intrínseca e a extrínseca que resulta de fatores internos e externos do aprendiz. Se a experiência de aprendizagem gera interesse e satisfação, a motivação é intrínseca, mas, quando a razão em realizar a atividade é uma recompensa, a motivação é extrínseca (WILLIANS; BURDEN, 1997).

Ainda quanto à noção integrativa sobre motivação, vale dizer que se tornou ultrapassada à medida que estudiosos verificaram que a maioria dos aprendizes não têm oportunidades de aprendizagem da língua inglesa em uma comunidade de prática de falantes nativos. Por isso, com base na teoria dos múltiplos ‘eus’, desenvolvida por Markus e Nurius (1986), na Psicologia

Social e na teoria motivacional de Gardner (1985), Dörnyei (1994, 2005, 2007) apresentou um sistema auto motivacional na aprendizagem de uma língua com base em ‘visões’ que aprendizes têm sobre si, o *L2 Motivacional Self System*. Para Dörnyei e Kubanyiova (2014), a visão sobre si mesmo (identidade) é um dos aspectos mais importantes a ser trabalhado em sala de aula, uma vez que pode levar o aprendiz à ação (agência).

O modelo é formado por três principais constituintes que dependem das condições necessárias para que essas visões tenham potência motivacional: i) o *self* ideal, ou a autoimagem desejável de proficiência na língua que o aprendiz quer alcançar no futuro, com base no seu conhecimento atual; quando projeta uma imagem de si como futuro falante da língua adicional, esse aprendiz sente-se mais motivado a dedicar-se aos estudos; ii) o *self* do dever (*self* obrigatório) de aprendizagem que reflete os atributos que o aprendiz acredita que deveria possuir, o senso de dever, as obrigações para alcançar as suas expectativas e de outras pessoas e evitar resultados negativos no ensino-aprendizagem da língua; iii) a experiência de aprendizagem na língua, fatores relacionados aos contextos de aprendizagem, por exemplo, o impacto do professor, o currículo, os pares e a experiência de sucesso (ou não) de aprendizagem. Dessa forma, as três fontes auto motivacionais são: a vontade interna do aprendiz para se tornar um usuário da língua, as pressões sociais advindas do ambiente e o engajamento no processo de ensino-aprendizagem (DÖRNYEI; AL-HOORIE, 2017).

Outra teoria associada à motivação é a de Bonny Norton (2000) e o constructo sociológico de ‘investimento’ na aprendizagem de uma língua adicional. As pesquisas de Norton mostraram que as teorias psicológicas de motivação não levam em consideração as complexas identidades de aprendizes de línguas e as relações de poder no processo de ensino-aprendizagem. O constructo de investimento faz uma conexão entre o desejo e o comprometimento do aprendiz em aprender a língua e as práticas pedagógicas em sala de aula, ou as interações em uma comunidade de prática. Norton se inspirou na metáfora econômica de capital cultural associada a Bourdieu (1977), segundo a qual as referências históricas, culturais, conhecimento e formas de pensamento caracterizam as distintas classes e grupos sociais. Para Norton (2000, 2001), a aprendizagem de uma língua adicional é um investimento, a priori individual, dependente de momentos sócio históricos e de configurações contextuais. O investimento por parte do aprendiz ocorre porque ele acredita que irá conquistar recursos materiais e simbólicos que aumentarão o valor do seu capital cultural. À medida que aumenta esse valor, paralelamente, aumenta o investimento na aprendizagem da língua alvo. Nessa perspectiva, a motivação é sociológica e estabelece relações com o comprometimento na aprendizagem, o desejo de aprender a língua alvo e a identidade variável do aprendiz construída na e pela linguagem (MASTRELLA-DE-ANDRADE; NORTON, 2011).

No presente trabalho, o modelo instrumental (GARDNER; LAMBERT 1972; GARDNER, 1985), a motivação intrínseca e a extrínseca de aprendizagem para um fim prático

de uso da língua (WILLIAMS; BURDEN, 1997), o modelo auto motivacional (DÖRNYEI; AL-HOORIE, 2017; DÖRNEY, 1994, 2005, 2007; USHIODA, 2001) e de investimento (NORTON, 2000, 2001; MASTRELLA-DE-ANDRADE; NORTON, 2011) são importantes para a observação das motivações subjetivas internas e contextuais dos aprendizes participantes desta pesquisa.

4.2.4 Estratégia de aprendizagem

Um outro termo chave conceituado por Oxford (2003) no desenvolvimento da autonomia é a noção de estratégia. A origem da palavra vem do grego e está relacionada a um plano geral, orientado para atingir uma meta ou vencer um combate. No ensino de línguas, Oxford (2003) diz que estratégias são propostas, ou passos específicos observáveis ou não observáveis que aprendizes se utilizam para aprimorar a recepção, armazenamento, retenção e recuperação de informações.

Todavia, mais tarde, Oxford (2017) argumenta que o conceito de estratégia é historicamente conflituoso e carecia de ordenamento. À vista disso, no capítulo de livro intitulado *Bringing Order out of Chaos: Definitions and Features of Language Learning Strategies*, a autora faz uma tentativa de clarificar e conceituar melhor a nomenclatura. Para contemplar seu objetivo, a pesquisadora elaborou um corpus de seleção de conceitos de estratégia e palavras relacionadas, tanto no ensino-aprendizagem de línguas, como em outras áreas de estudo para abarcar uma definição mais ampla.

Os resultados das triangulações dos dados da pesquisa de Oxford (2017, p. 48) apontaram para a seguinte definição:

As estratégias de aprendizagem em L2 são pensamentos e ações complexas e dinâmicas, selecionadas e usadas pelos aprendizes com algum grau de consciência em contextos específicos a fim de regular vários aspectos relacionados a si mesmos (cognitivos, emocionais e sociais) com o propósito de (a) realizar tarefas de linguagem; (b) melhorar o desempenho ou uso da linguagem; e/ou (c) melhorar a proficiência a longo prazo. Estratégias são orientadas mentalmente, mas também podem ter manifestações físicas e, portanto, observáveis. Aprendizes frequentemente usam estratégias de maneira flexível e criativa, combinam-nas de várias maneiras, como a agrupamento de estratégias ou cadeias de estratégias, por exemplo, as arranjam para atender às necessidades de aprendizagem. As estratégias são ensináveis. Os aprendizes em seus contextos decidem quais estratégias vão utilizar. A adequação das estratégias depende de diversos fatores pessoais e contextuais.

A definição de Oxford (2017) é a mais adequada para a análise de dados desta pesquisa, que atenta às estratégias de aprendizagem observáveis utilizadas pelos aprendizes no decorrer das suas experiências em língua inglesa, fora e dentro do contexto de aula de ensino da língua.

Ao ter conceituado os temas, ou fios condutores, no desenvolvimento da autonomia do modelo proposto por Oxford (2003), passo agora a discorrer sobre empoderamento.

4.2.5 Empoderamento

No Brasil, o termo empoderamento é recente e caracteriza um neologismo por empréstimo gerado do substantivo inglês *empowerment*, de acordo com Joice Berth (2019, local. 160) o termo foi “cunhado pelo sociólogo estadunidense Julian Rappaport em 1977” que dizia ser “preciso instrumentalizar certos grupos oprimidos para que pudessem ter autonomia”.

No entanto, Berth (2019) afirma que Paulo Freire foi quem inspirou o conceito de empoderamento refutando a instrumentalização ao defender que os grupos oprimidos “deveriam empoderar a si próprios, processo esse que se inicia com a consciência crítica da realidade aliada a uma prática transformadora” (BERTH, 2019, local. 251-258). Por isso, o termo também tem sido entrelaçado com os conceitos de agência e autonomia. O seu emprego em estudos e pesquisas tem idealizado o empoderamento no desenvolvimento da autonomia, emancipação e participação social. Um sentimento coletivo de afirmação e de promoção de práticas de agência que visa a sua consolidação para colaborar na transformação de contextos sociais excludentes (NICOLAIDES, 2017).

O conceito de empoderamento no ensino-aprendizagem de línguas ainda é muito vago, por isso é necessário que pesquisadores façam mais investigações sobre a temática na área (LAMB; VIEIRA, 2007; GALLO, 2018). Nicolaides e Archanjo (2019, p. 101) dizem que “o conceito de empoderamento não se relaciona apenas à agência, mas também ao de se tornar autônomo e ser capaz de fazer escolhas ao longo de seu caminho como aprendiz de uma nova língua e, com ela, ir adquirindo novas práticas sociais”.

Esta perspectiva vai ao encontro da noção de Gallo (2018), que avalia o empoderamento como uma atitude que habilita os aprendizes a ação, “[...] um processo de crescimento por meio do qual os alunos se sentem ou se tornam mais capazes de agir e mais agentes com base na possibilidade de usar seu potencial e desenvolver sua competência” (GALLO, 2018, p. 173). Hale (2012), da mesma forma, relaciona agência ao empoderamento ao dizer que, à medida que aprendizes se apropriam da língua adicional, eles expandem a sua autonomia e o sentimento de empoderamento aflora. O empoderamento do aprendiz não significa, necessariamente, que tenha uma atitude autônoma, livre de controle externo. Isso porque o contexto pode não propiciar essa atitude, ou o aprendiz pode não querer desenvolver a autonomia, o que pode também ser considerada uma atitude agentiva. Entretanto, “empoderamento é condição importante e essencial para que a autonomia se estabeleça” (NICOLAIDES, 2017, p. 23).

Dessa forma, destaco que todos os conceitos relacionados aos fios condutores da autonomia sociocultural de Oxford (2003), ao lado do conceito de empoderamento, são importantes para esta pesquisa, que está alinhada à uma perspectiva crítica no ensino-aprendizagem de línguas adicionais, mais especificamente no ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos. Isso porque entendemos que uma prática pedagógica que contemple as necessidades e os interesses dos aprendizes com foco no contexto, motivação, agência e estratégias de aprendizagem possam transformá-los em aprendizes mais agentes e autônomos na construção dos seus próprios conhecimentos. E, conseqüentemente, o empoderamento, resultado dessa autonomia, possa despertar não somente o desenvolvimento de aprendizagens na língua, mas também uma atitude transformadora da realidade, enquanto indivíduos e enquanto participantes de um contexto social situado e mais abrangente nos seus desenvolvimentos de aprendizagens.

Portanto, se, na escalada do processo de desenvolvimento formal dos conhecimentos de língua inglesa oferecidos pelas instituições pelas quais passaram aprendizes, hoje acadêmicos, eles não lograram os conhecimentos ditos ‘necessários’ para cursar o componente curricular Inglês Instrumental na universidade. Isso se justifica não somente por questões pessoais e condições culturais sociais, mas também por questões mais intrínsecas do sistema educacional brasileiro como um todo. Acredita-se que eles merecem ter a chance de reverter isso por meio da autonomia, como uma habilidade transformadora das suas realidades excludentes.

Quanto ao viés crítico nesta pesquisa, Rajagopalan (2013) instiga os linguistas aplicados a se posicionarem perante duas frentes de ações em uma prática pedagógica. A primeira seria de assumir uma postura crítica - no lugar da tradicional postura de subserviência - em relação à linguística teórica. No posicionamento do autor, isso seria o planejamento de propostas alternativas advindas da realidade encontrada no contexto de prática do ensino-aprendizagem. A segunda frente de ação é dependente da primeira e é a de proporcionar aos aprendizes a capacidade de desenvolverem formas de resistência e dar-lhes condições de enfrentar os desafios e decidir o que é melhor para si (RAJAGOPALAN, 2013).

Este capítulo explorou o conceito de autonomia desde o seu surgimento na Linguística Aplicada e o ensino-aprendizagem de línguas. Apresentou o modelo de autonomia de Benson (1997) para as perspectivas do ensino-aprendizagem, posteriormente ampliado por Oxford (2003), com a inserção da TSC e os fatores de influência no desenvolvimento da autonomia (contexto, agência, motivação, estratégias de aprendizagem), acrescentando o sentimento de empoderamento como condição de uma atitude autônoma para a transformação da realidade dos aprendizes. O capítulo discorreu sobre os percursos dos estudos sobre autonomia,

posicionando-se por uma perspectiva crítica com base na TSC, portanto mediada no social, para o desenvolvimento da autonomia.

Ao concluir o embasamento teórico deste estudo, no próximo capítulo, são explicitados os procedimentos metodológicos desenvolvidos nesta pesquisa.

5 METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

“Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar.”
(FREIRE, 1996, p. 45)

Na primeira seção deste capítulo, posiciono este estudo como uma pesquisa-ação de abordagem qualitativo-interpretativista. Em seguida, é caracterizado o contexto de investigação da pesquisa que incluem o entorno social e geográfico fronteiriço da cidade de geração dos dados, a instituição de ensino e informações pertinentes ao componente curricular Inglês Instrumental. Depois, são apresentados os participantes seguindo, por fim, para a exposição dos procedimentos metodológicos e dos instrumentos para a geração dos dados de pesquisa.

5.1 A ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA: PESQUISA-AÇÃO DE CUNHO QUALITATIVO-INTERPRETATIVISTA

Para contemplar as perguntas e os objetivos deste estudo, é articulada uma pesquisa-ação de abordagem qualitativo-interpretativista ensejada pela observação das experiências de aprendizagem dos participantes e pela reflexão de práticas pedagógicas desta Professora pesquisadora e o envolvimento dos participantes.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2017, p. 33), associar o fazer pedagógico à pesquisa converte o professor em um pesquisador de sua própria prática, posicionamento que aprimora a compreensão de “[...] suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos”.

A pesquisa-ação contempla ainda os preceitos da Linguística Aplicada à medida que estuda o comportamento linguístico criticamente, na busca por soluções para problemas que surgem do contexto de ensino-aprendizagem (DAVIES, 1999; MOITA LOPES, 2006). Na mesma concepção, Pinto (2009) diz que a pesquisa-ação objetiva a compreensão do contexto investigado para operar melhoramentos, seja no desenvolvimento de aprendizagens do grupo alvo, ou na própria prática do professor em sala de aula. Os resultados das observações e as avaliações críticas de uma pesquisa-ação podem, potencialmente, impactar mudanças e inovações nas práticas pedagógicas de professores. A pesquisa-ação é um processo constante de práticas orientadas que se deslocam das observações e dos resultados analisados sistematicamente para planos de ações e aplicação prática para mudanças que aperfeiçoem a prática pedagógica em um movimento circular. Ou seja, refletir sobre a própria prática e compreender durante a pesquisa o que ocorre no processo ensino-aprendizagem poderá gerar

novas práticas que ocasionam novas reflexões, novos dados, novas modificações e assim sucessivamente (VAN de POEL, 2018).

A escolha da metodologia deste estudo está consistente com Pinto (2009) que, ao se referir aos estudos e pesquisas no ensino-aprendizagem de inglês para fins específicos, indica quatro planos de estudo: o plano teórico que se desenvolve na definição da natureza dos temas e conteúdos desenvolvidos no estudo e sua adequação à leitura, escrita, gêneros textuais etc; o plano metodológico mais aplicado à análise quanto às dificuldades ou facilidades dos aprendizes nos processos de compreensão e produção textual; o plano empírico, que analisa os processos cognitivos envolvidos nas atividades desenvolvidas; e, por fim, o plano prático, que analisa as práticas de ensino-aprendizagem mediadas pelo professor e aprendizes, ao qual esta pesquisa está inserida.

Por conseguinte, esta pesquisa-ação é uma investigação que parte de uma análise reflexiva intencional sobre a prática da Professora pesquisadora em sala de aula, uma abordagem de pesquisa de observação, coleta e interpretação de dados no decorrer das aulas. A observação nessa pesquisa-ação é realizada por meio de diversos métodos, e as intervenções se iniciam com o planejamento de atividades para solucionar um problema ou questões relacionadas ao contexto de prática do professor (PINTO, 2009), no caso deste estudo, o auxílio ao desenvolvimento da autonomia dos aprendizes para facilitar as suas aprendizagens em língua inglesa.

No que se refere ao desenvolvimento da autonomia de aprendizes e à pesquisa-ação, Van de Poel (2018) acrescenta que ambos os processos são colaborativos. Se o pesquisador obtiver sucesso, a pesquisa-ação vai se apoiar em uma comunidade de boas práticas na qual cada membro do(s) grupo(s) traz suas necessidades, seus interesses e anseios para comunidade de prática, tornando os aprendizes coautores da pesquisa (VAN de POEL, 2018).

Em relação ao quadro teórico abarcado pela teoria sociocultural e a escolha metodológica neste estudo, entendemos que está de acordo com o que Stetsenko (2010) e Magalhães (2012) alertam, ou seja, a importância de o pesquisador ter em mente a relação entre as escolhas metodológicas, as bases teóricas da teoria sociocultural e a relação com os objetivos a serem alcançados quanto ao desenvolvimento de aprendizagens dos participantes envolvidos. No que tange à escolha do arcabouço teórico deste estudo, pressuponho que a pesquisa-ação possa contemplar a TSC à medida que Vygotsky concebe que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem na interação social e não somente na mente do aprendiz (SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2015). Tendo que a pesquisa-ação é um processo colaborativo, as mediações advindas nesta pesquisa podem proporcionar interações para a formação de espaços

de ZDP para que aprendizes desenvolvam autonomia sociocultural na condução de seus aprendizados.

Além disso, a pesquisa qualitativa de viés interpretativista é alinhada ao pressuposto da reflexividade, isto é, “[...] aceita o fato de que o pesquisador é parte do mundo que ele pesquisa” (BORTONI-RICARDO, 2017, p. 58). Conseqüentemente, sendo membro do contexto estudado, o pesquisador não é um sujeito passivo na pesquisa, mas é influenciado e influencia a sua ação investigativa.

Neste estudo, o interesse de análise se direciona para a investigação interpretativista de narrativas multimodais e verbais orais no uso da linguagem como práxis e entende que as produções discursivas dos participantes evidenciam as suas subjetividades que são coconstruídas nas narrativas dos participantes. A abordagem interpretativista se configura a mais adequada para este estudo para a interpretação das narrativas dos participantes que contam as suas experiências com a língua inglesa e vivenciam o contexto pesquisado. Procuo interpretar as narrativas de forma crítica e encontrar sentidos nas realidades narradas pelos participantes.

Sob esta perspectiva, de acordo com o paradigma interpretativista, é considerado neste estudo, em consonância com Bortoni-Ricardo (2017), que o pesquisador é um agente durante o processo de pesquisa e a sua capacidade de compreensão é construída com base em seus próprios significados. Assim posto, a ação de investigar é um ciclo de influências retroalimentadas pelos participantes da investigação e o pesquisador. Ou seja, como parte do mundo que pesquisa, o pesquisador faz uma reflexão sobre si próprio e sobre as intervenções dos participantes no contexto de pesquisa (BORTONI-RICARDO, 2017).

No que se refere aos instrumentos utilizados para a obtenção dos dados deste estudo em uma perspectiva qualitativo-interpretativista, esta pesquisa-ação emprega o instrumento de pesquisa suporte para o planejamento de um curso em IFE, a análise de necessidades, alinhada aos preceitos da Análise Crítica de Necessidades⁴⁸ (BENESH, 2001; BELCHER, 2009; HELMER, 2013). A pesquisa realizada com base em uma análise de necessidades crítica é um movimento investigativo cíclico que ocorre durante todo o período planejado de aulas e se utiliza da triangulação de dados de diversos instrumentos, tais como observações das aulas, entrevistas narrativas, atividades dos aprendizes etc. (HELMER, 2013). Bortoni-Ricardo (2017) esclarece que a triangulação é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes naturezas.

⁴⁸ Ver cap.2

Portanto, os dados desta pesquisa foram gerados no decorrer de um semestre acadêmico de aulas do componente curricular Inglês Instrumental e foram obtidos por mais de um instrumento para que a triangulação dos dados pudesse fornecer maior confiabilidade e validade aos resultados obtidos. Em vista disso, para a triangulação dos dados gerados, esta pesquisa empregou um questionário inicial com perguntas abertas e fechadas, narrativas multimodais, entrevistas orais com os participantes e o diário de aula da Professora pesquisadora.

O conceito de multimodalidade surgiu na década de 1920 no campo da Psicologia, mas, atualmente, tem sido empregado por linguistas e analistas do discurso. No entanto, existem ainda poucos estudos e pesquisas com narrativas multimodais em LA e o ensino-aprendizagem de línguas adicionais. A análise de narrativas multimodais se dá a partir dos desenhos, fotografias e imagens que representam os aprendizes na aprendizagem da língua em questão, mas os dados são construídos por meio do suporte de relatos verbais (orais ou escritos) relacionados (SILVA, 2020).

Quanto às entrevistas narrativas orais, Silva (2020, p. 159) avalia que elas ganharam espaço e são muito utilizadas em pesquisas na área da LA que se voltam para o ensino-aprendizagem de inglês. A autora também nos lembra que a concepção de narrativa tem sido ampliada na modernidade e, atualmente, “[...] podem ser descritas como verbais (orais e escritas), visuais (desenhos e fotografias), multimídias (mais de uma mídia digital) e multimodais (mais de um modo semiótico)”. Dessa forma, tanto narrativas verbais, quanto visuais e multimidiáticas podem ser empregadas como instrumentos para elucidar experiências no ensino-aprendizagem de línguas em projetos de pesquisa-ação nos quais o entrevistador pretende melhor compreender seu contexto de prática (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014).

As entrevistas narrativas orais são categorizadas de três formas: abertas, estruturadas, semiestruturadas. Nas entrevistas abertas, não há perguntas de pesquisa, o entrevistador enquadra o assunto e deixa que o/a entrevistado/a conduza o desenvolvimento do assunto. Já nas entrevistas estruturadas o pesquisador segue uma sequência de perguntas pré-estabelecidas e segue o fluxo das perguntas. De acordo com os autores supracitados, as entrevistas semiestruturadas, são as mais utilizadas em pesquisas sobre ensino-aprendizagem de línguas. Nesse formato, o pesquisador se apresenta mais espontâneo. Como ponto de partida, faz questionamentos predeterminados, podendo alterar a ordem das perguntas no decorrer da entrevista ou até deixar o fluxo da conversa conduzir ao que tem interesse em saber (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014).

A seguir, é descrito o contexto geográfico e social em que a pesquisa foi realizada.

5.2 A INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO ESTUDO E CARACTERÍSTICAS DO ENTORNO SOCIAL E GEOGRÁFICO

Este estudo foi realizado em dos campi de uma universidade pública federal, situado em uma pequena cidade do interior do Rio Grande do Sul, às margens do Rio Uruguai, zona de fronteira oeste do estado com a Argentina. Como já referido na introdução deste trabalho, a universidade em questão é originada do programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que teve o objetivo de ampliar e interiorizar o acesso e a permanência na educação superior no Brasil. Esta universidade utiliza a nota do ENEM, que possibilita a inscrição pelo SISU para o ingresso de acadêmicos. As vagas são assim distribuídas: 50% são destinadas à ampla concorrência, e 50% reservadas aos alunos que fizeram o Ensino Médio em escolas públicas, de acordo com a faixa de renda, cotas e pessoas com deficiência. As modalidades de ingresso são: Processo Seletivo Complementar (PSC), que inclui as modalidades de reingresso, transferência voluntária ou portador de diploma; processo seletivo para ingresso de fronteiriços; processo seletivo para ingresso de indígenas, aldeados ou moradores das comunidades remanescentes dos Quilombolas; vagas reservadas para cotistas pretos, pardos e indígenas; vagas para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. Atualmente, a universidade conta com jovens não somente da região de fronteira, mas de diversas outras regiões do país que vêm residir nos municípios onde a universidade pública está instalada.

Observa-se a inserção de uma universidade gratuita, laica e inclusiva nesta região sul do Rio Grande do Sul impactou financeiramente e socialmente a realidade dos municípios e da região onde está inserida. Como moradora há mais de seis anos em uma das cidades, posso asseverar que existe a crença entre os moradores locais de um marco divisor no desenvolvimento nessa região, antes de existir a universidade e depois. É evidente o progresso que a instituição trouxe à cidade que se desenvolveu como um todo. Pode-se dizer, que, atualmente, oferece mais empregos e serviços à população, além da qualificação de nível superior em diversos campos do saber da ciência para o desenvolvimento da cidade e da região de entorno. A comunidade do município em questão, em geral, demonstra orgulho de conviver com a universidade, seus projetos de pesquisa, ensino e extensão. Percebe-se que a instituição de ensino e seus professores gozam do mais alto prestígio entre população local e região, sendo normalmente referidos como pessoas que trouxeram a prosperidade para a cidade na área social, científica e cultural.

Para compreender a relevância da universidade na cidade e região, se faz necessário definir melhor a região onde está situada. Ao delimitar-se a região fronteira do Rio Grande

do Sul como contexto, estaremos nos referindo a uma “área de extensão de fronteira social pouco desenvolvida do ponto de vista socioeconômico” (STURZA, 2006, p. 29). Essa zona está geograficamente mais à margem dos grandes centros urbanos brasileiros, inclusive em relação às oportunidades de aprendizagens em língua inglesa, uma vez que a língua de contato na fronteira é o espanhol.

Sturza (2006) diz que se observa nessa região de fronteira uma porcentagem pequena de pessoas que concentram o poder econômico, geralmente atrelado às atividades do plantio de arroz e criação de gado. Ademais, de acordo com Sturza (2006), a fronteira do Brasil com Argentina e Uruguai teve seu auge nos séculos XVIII e XIX com as charqueadas, mas, depois da decadência desse tipo de produção econômica, ocorreu o empobrecimento da região. Para a autora, a fronteira é uma zona limítrofe que apresenta, na sua maioria, comunidades pobres, lembrada como um espaço de integração, no entanto, continua “sendo periférica em relação aos centros de decisões de poder” (STURZA, 2006, p.30).

No que diz respeito às fronteiras linguísticas do sul ao norte do Brasil, é um espaço configurado pela presença de outras línguas em funcionamento, além do português e o espanhol, as línguas indígenas e africanas (STURZA, 2006). “As cidades de fronteira são caracterizadas por uma formação cultural, linguística e identitária diferenciada do resto do país” (FARIAS-MARQUES, 2017, p. 95). No caso da cidade em que ocorreu esta pesquisa, há o visível contato de interações nas línguas portuguesa e espanhola entre as pessoas das comunidades fronteiriças do Brasil e Argentina, seja pelas trocas comerciais e serviços, ou por ligações familiares constituídas por indivíduos de ambos os países. Com certeza, a profusão do contato multilíngue colabora para o desenvolvimento cultural e social das pessoas. Entretanto, refiro-me mais especificamente ao ensino-aprendizagem da língua inglesa devido à distância de realidades para oportunidades no uso da língua que pode interferir, de alguma forma, no desenvolvimento de aprendizagens da língua. A investigação desta pesquisa, portanto, entende essa fronteira como zona de contato entre as línguas portuguesa e espanhola na qual o ensino-aprendizagem da língua inglesa pode se configurar como um deslocamento de contexto para oportunidades, capaz de influenciar o ensino-aprendizagem de inglês nas mais diversas instâncias do aprendizado formal, do ensino básico ao superior.

5. 3 O CURSO E O COMPONENTE CURRICULAR INGLÊS INSTRUMENTAL

O curso de nível superior em que ocorreu este estudo é ofertado em dois turnos: o diurno, chamado de Integral, com 75 vagas por semestre; e o Noturno, que também disponibiliza 75 vagas semestralmente. Aprendizes matriculados no curso Integral são, na sua maioria, advindos

do terceiro ano do Ensino Médio das escolas locais e de entorno, por conseguinte, mais jovens e normalmente não trabalham. Os aprendizes que se matriculam no Noturno têm idades diversas, incluindo pessoas com idade mais avançada, normalmente trabalhadores da cidade que há algum tempo não estudam. Alguns aprendizes de ambos os cursos vêm de outras partes do país. É comum encontrar jovens oriundos de São Paulo, Belém do Pará, Minas Gerais e Rio de Janeiro, dentre outras regiões do Brasil. Cabe também destacar que, conforme dados da instituição, a nota de corte do curso em questão no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é uma das mais baixas de todos os campi na referida universidade.

O componente curricular Inglês Instrumental consta no Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do curso como Componente Curricular Gerador (CCG) obrigatório no segundo semestre do ciclo básico de formação, com carga horária total de sessenta horas-aula distribuídas em 15 aulas de quatro períodos cada. Na sua ementa, além da revisão de estruturas sintáticas e vocabulário, consta como objetivo principal o desenvolvimento do aspecto de interação em leitura de língua inglesa para gêneros acadêmicos.

No primeiro semestre de cada ano, o componente é reofertado e, normalmente, há sobra de muitas vagas para esse período. Isto também quer dizer que menos aprendizes inscrevem-se no CCG no primeiro semestre e que há mais aprendizes dos demais cursos do campus nos quais a disciplina é optativa, ou Componente Curricular Complementar de Graduação (CCCG). Na sua maioria, aprendizes advindos dos outros cursos se matriculam porque apreciam estudar inglês, são bastante motivados para a aprendizagem e têm uma boa ou ótima proficiência na língua, diferentemente da realidade da maioria dos aprendizes do curso alvo nesta pesquisa.

Quando assumi o componente, no segundo semestre do ano de 2015, como professora titular com dedicação exclusiva nessa unidade da instituição, fui informada que o componente era ministrado por colegas de outras áreas do conhecimento, tais como professores de Química e Biologia. Ser responsável pelo componente não me causou desconforto inicial, porque já havia ministrado Inglês Instrumental em uma universidade estadual no Rio Grande do Sul e já tinha certa experiência e conhecimento da abordagem para fins específicos com ênfase em compreensão leitora. Entretanto, após alguns semestres lecionando o componente, comecei a ficar incomodada com a repetição das estratégias de ensino para leitura, ao perceber que os aprendizes, de maneira geral, tinham certa resistência aos textos e que havia muitos aprendizes com pouca proficiência na língua inglesa para leitura de textos que exigem, no mínimo, conhecimento intermediário da língua inglesa.

Conforme já elucidado na introdução deste trabalho, é significativo referir que o componente sempre teve alto grau de desistência no seu percurso durante o semestre, muitos dos aprendizes inicialmente matriculados fazem o trancamento do componente logo no início

do semestre, e outros reprovam por faltas. De acordo com os próprios relatos dos aprendizes, as desistências são atreladas à dificuldade de acompanhar o componente, ao trabalho e à dificuldade de acompanhamento nos diversos componentes curriculares. Isso se dá devido à grande demanda de estudo no curso, já que se trata de um curso interdisciplinar que envolve todas as áreas do conhecimento no seu ciclo gerador.

Saliento ainda que a unidade institucional na cidade não possui um centro ou curso de linguagens relacionados à formação em Letras. Consequentemente, sou a única professora de inglês da unidade, e isso dificulta o oferecimento de cursos de extensão de inglês para discentes e comunidade. Dessa forma, fico à disposição como docente exclusivamente responsável para o componente Inglês Instrumental para o curso em questão e para os demais cursos no campus.

Descrevo, em seguida, os participantes desta pesquisa.

5.4 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

5.4.1 A Professora pesquisadora

Sou Bacharel em Letras-Português/Inglês pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS, tendo concluído o curso em 1994. Contudo, a inserção no mercado de trabalho como bacharel não se realizou na minha caminhada profissional, pois, ao me graduar, fui morar no interior do estado do Rio Grande do Sul, onde não havia mercado de trabalho para a minha formação inicial. Na necessidade por trabalho, recebi sugestões de que formasse um curso próprio de inglês em uma pequena cidade vizinha à qual morava. Acatei a sugestão e foi assim que iniciei a minha experiência como professora de inglês.

Após essa primeira experiência como professora independente, comecei a ministrar aulas, do nível básico ao avançado, em cursos livres de inglês. Em um dos cursos que lecionava tive a oportunidade de ter como aluna a diretora de um colégio particular que me convidou a ser professora de inglês no Ensino Fundamental e Médio da escola. A fim de me aprofundar na área do ensino, concluí em 1998 a especialização em Fundamentos Teóricos-Metodológicos de Ensino na Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ\RS.

Em decorrência da minha experiência então como professora de inglês, planejei uma outra capacitação concluída no ano de 2003, um curso de especialização em Estudos Avançados de Inglês na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), no qual apresentei a monografia intitulada: *Motivation as a way to enter flow and perform more effectively in learning a foreign language*. Com esse diploma de Especialista, em 2004, prestei concurso para docente temporária na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS),

sendo aprovada para lecionar Inglês Instrumental em duas das unidades da Universidade. Ao terminar o contrato, em 2007, fiz seleção de mestrado para Letras-Estudos da Linguagem na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), tendo, em 2009, defendido e aprovada a dissertação “O Resumo como Parâmetro de Avaliação da Compreensão Leitora”.

Além das experiências profissionais relatadas, destaco que fui professora de Inglês e suas literaturas como colaboradora horista na Universidade do Centro-Oeste/UNIJUÍ. Assumi a docência na universidade em março de 2010, um período que se estendeu até julho de 2011. No entanto, como professora horista, pouco consegui me engajar em projetos pessoais de aprimoramento da carreira. Dessa forma, solicitei demissão e resolvi aceitar uma proposta pessoal de viver nos Estados Unidos. A busca por qualificação e trabalho no país se tornou ignóbil, forçando o meu retorno ao Brasil.

Ao regressar, fui contratada pelo Senac/Fecomércio, como professora de inglês para o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Um programa governamental da época no qual permaneci até o ano de 2015, quando fui aprovada em um concurso público federal para ser professora de Inglês Instrumental de um curso superior na fronteira oeste do RS, contexto em que ocorre esta pesquisa.

Ao pensar em como a minha autobiografia como aprendiz de Língua Inglesa possa contribuir para este estudo, início a narrativa contando um pouco dos primórdios da minha infância e do desejo de ser proficiente na língua desde os tempos em que eu era aluna de uma professora vizinha de minha casa que ministrava aulas de inglês com cantorias por ela mesma tocadas no violão. No Ensino Básico, eu tinha certa facilidade com a aprendizagem da língua. Entretanto, ao chegar no curso superior de Letras, percebi que pouco sabia, não tinha habilidade de me comunicar oralmente na língua. Desse ponto em diante, alcançar a proficiência não foi tarefa fácil. Por esse motivo, creio que desenvolvi a habilidade de compreender quais são as dificuldades objetivas e subjetivas dos aprendizes da língua inglesa. Além disso, procuro desenvolver empatia e afetividade com os aprendizes, pois penso que isso pode influenciar e contribuir positivamente para a minha prática em sala de aula, principalmente em contextos adversos. Uma vez que a teoria não é independente da prática (DONATO, 2000), conforme me referi na introdução deste trabalho, a teoria sociocultural veio ao meu encontro para orientar e unir a minha experiência e melhorar minhas práticas pedagógicas.

5.4.2 Os aprendizes participantes da pesquisa

Para me referir aos participantes da pesquisa, primeiramente preciso destacar que os dados foram obtidos em duas turmas do componente curricular Inglês Instrumental: uma turma

do curso integral, ou diurno, com aulas instituídas nas segundas-feiras à tarde, e outra turma do curso noturno, com aulas às terças-feiras à noite. As aulas ocorreram de setembro a dezembro, primeiro semestre do ano 2020, na instituição de ensino superior onde se desenvolveu a pesquisa.

A turma do curso integral era inicialmente constituída por 14 aprendizes matriculados. Houve três trancamentos e três desistências no decorrer do semestre. Então, 8 aprendizes finalizaram o componente. A turma de Inglês Instrumental do turno noturno possuía 16 aprendizes matriculados. Três trancaram a matrícula e três desistiram de cursar o componente, restando 10 aprendizes que finalizaram o componente.

Os aprendizes que concordaram em participar da pesquisa na turma do turno integral foram três, mas dois dos participantes desistiram no percurso da pesquisa, restando um participante do curso alvo dessa turma. No curso noturno, inicialmente, quatro aprendizes concordaram em participar nesta pesquisa. Um destes não completou todas as etapas da pesquisa e foi descartado, restando três participantes, todos de cursos nos quais a disciplina é optativa.

Portanto, ao final, restaram quatro aprendizes participantes, dois do sexo feminino e dois do sexo masculino, um do curso alvo no qual a disciplina é obrigatória e que enseja esta pesquisa e os outros três dos demais cursos do campus da universidade em questão. No Quadro 3, estão informações importantes para a caracterização dos participantes sobre a faixa etária, contexto geográfico de origem (cidade/estado), o curso superior de origem na universidade e níveis de inglês dos participantes da pesquisa. Onde “Curso alvo” se refere ao curso no qual o componente Inglês Instrumental é obrigatório e motivou esta pesquisa, e “Demais cursos” são aqueles em que o componente curricular é complementar (não obrigatório). Os dados do quadro foram obtidos pelas respostas dos próprios participantes no questionário inicial, descrito nos instrumentos de pesquisa, seção 5.5.

Reitero que, no decorrer deste estudo, são utilizados pseudônimos para assegurar o anonimato dos participantes.

Quadro 3 - Perfil dos participantes da pesquisa

Informações	Leticia	Clarice	Mateus	Gustavo
Idade	23	43	23	30

Naturalidade/Região	Cidade vizinha ⁴⁹ à geração de dados/fronteira do RS	Cidade da geração de dados/fronteira do RS	São Paulo/SP	Pirapozinho/SP
Curso superior de origem	Demais cursos	Curso alvo	Demais cursos	Demais cursos
Nível de inglês (de acordo com a impressão dos próprios participantes)	Fala, lê, escreve e compreende muito pouco do que ouve	Não se comunica oralmente em inglês, escreve e compreende muito pouco do que lê e do que ouve	Fala e escreve muito pouco, compreende bem o que lê e do que ouve	Não se comunica oralmente em inglês, escreve e compreende muito pouco do que lê e do que ouve

Fonte: Elaborado pela autora, com base no instrumento questionário inicial sobre informações dos aprendizes, necessidades e aspirações de aprendizagem.

Na seção a seguir, descrevo os procedimentos e instrumentos para a obtenção dos dados de pesquisa.

5. 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: INSTRUMENTOS E A GERAÇÃO DOS DADOS

O propósito desta seção é o de apresentar e descrever os procedimentos metodológicos e os instrumentos adotados para a obtenção dos dados neste estudo. Antes de explaná-los, indico as contingências que se apresentaram fora de escopo no planejamento inicial da investigação. Esta pesquisa foi inicialmente planejada para ocorrer em sala de aula presencial, em calendário acadêmico normal da instituição de ensino da pesquisa. No entanto, perante o cenário excepcional de pandemia da Covid-19 deflagrado em março de 2020, ano de desenvolvimento deste estudo, as aulas presenciais da instituição passaram a ser dimensionadas em Atividades de Ensino Remoto Emergenciais (AERES). Por esse motivo, uma instrução normativa da universidade orientou a migração do ensino presencial para o remoto e estabeleceu orientações para a organização e oferta dos componentes curriculares por meio de tecnologias de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, em novo calendário acadêmico.

O calendário acadêmico para o ensino remoto do ano de 2020 foi realizado em dois semestres letivos: o primeiro semestre, no qual se desenvolveu esta pesquisa, teve início em 08 de setembro e final em 19 de dezembro de 2020, e o segundo semestre ocorreu de 01 de fevereiro a 15 de maio de 2021. Por conseguinte, em conformidade com as diretrizes

⁴⁹ De forma a assegurar a identidade dos participantes e de preservar a instituição de ensino, o nome da cidade de geração de dados e de cidades vizinhas são ocultados neste trabalho.

operacionais adotadas pela instituição, as aulas do componente curricular Inglês Instrumental no primeiro semestre de 2020 foram ministradas remotamente com atividades síncronas e assíncronas iniciadas em 08 de setembro.

Entende-se como atividades síncronas aquelas desenvolvidas em tempo real com participação simultânea do professor e dos aprendizes. Nas atividades assíncronas não há participação simultânea, mas a disponibilização de material de estudo (textos, vídeos, aulas gravadas, *links* etc.) via plataforma de acesso permitindo que aprendizes organizem seu tempo e realizem as tarefas em momentos diversos.

Entre as tecnologias de apoio para o ensino remoto foram institucionalizadas ferramentas dos ambientes virtuais de aprendizagem do *Google*[®], tais como: *Google Class*[®], *Google Meet*[®], *Mconf*[®], *Jamboard*[®], a plataforma institucional *Moodle*[®], além das redes sociais, e-mail institucional, dentre outros aplicativos tecnológicos que, eventualmente, pudessem se adequar às práticas pedagógicas.

No componente curricular deste estudo, Inglês Instrumental, foi utilizada a plataforma *Google Class*[®] para a organização das atividades síncronas e assíncronas. Na constituição de uma turma, a plataforma gera automaticamente um *link* de acesso para o *Google Meet*[®] que permanece disponível aos inscritos na plataforma da turma no *Google Class*[®]. Seguindo orientações da normativa institucional, todas as aulas síncronas foram gravadas no *Google Meet*[®] para posterior recuperação de aulas pelos aprendizes que, eventualmente, não tiveram acesso à aula devido às questões relacionadas à rede de internet ou ferramentas tecnológicas. As atividades assíncronas contaram como atividades de antecipação de conteúdos da aula, em abordagem de aula invertida ou atividades de reforço do conteúdo abordado em aula.

Após essas considerações relevantes em relação ao ensino remoto emergencial, devido à pandemia da Covid-19, reporto, na seção abaixo, os instrumentos utilizados para a geração dos dados da pesquisa.

5.5.1 Instrumentos de Pesquisa

É importante destacar novamente que todos os instrumentos de pesquisa neste estudo fazem parte da análise de necessidades sob a perspectiva crítica (cf. cap. 2, seção 2.3). Além de um questionário inicial, das narrativas multimodais e das entrevistas orais e o diário da Professora pesquisadora, foram eventualmente realizados questionamentos a respeito do andamento das aulas e das aspirações de aprendizagem dos aprendizes, cujas anotações foram feitas no diário de aula da Professora pesquisadora.

Mediante o exposto, apresento, primeiramente, algumas considerações sobre os instrumentos utilizados no ensino remoto e, a seguir, descrevo os instrumentos para obtenção dos dados deste estudo.

5. 5. 1. 1 Observações sobre o uso dos instrumentos utilizados para obtenção dos dados desta pesquisa

Em relação à excepcionalidade do ensino remoto emergencial como contexto de prática do componente curricular Inglês Instrumental no semestre em que se desenvolveu esta pesquisa e as impressões desta Professora pesquisadora em relação aos instrumentos utilizados para a coleta de dados, destaco que as interações professora-aprendiz, aprendiz-aprendiz em aula foram dificultadas. Como justificativa, saliento que, conforme normativa com base nos direitos legais sobre o uso de imagens, é facultativo aos aprendizes ligar a câmera ou o microfone durante o curso, mesmo que isso acarrete algum prejuízo no desenvolvimento da aula. Quanto a isso, devo informar que, desde que este estudo foi iniciado, nenhum discente ligou a câmera durante as aulas, a não ser a própria Professora pesquisadora e um dos participantes da pesquisa na entrevista oral para a pesquisa.

A utilização do microfone é uma alternativa que foi conquistada com muito empenho comunicativo de solicitação para que os aprendizes interagissem entre si e com a professora durante o semestre de aulas. Mesmo assim, se percebeu que os aprendizes não ficavam à vontade para se comunicarem ou interferirem durante as aulas, a não ser um ou outro aprendiz que desenvolveu maior intimidade com a Professora pesquisadora e se arriscou a fazer interações.

De maneira geral, os aprendizes interagiram bem mais pelo *chat* da ferramenta, mas a escrita no *chat* se resumia ao atendimento da Professora pesquisadora no que se referia às questões mais pontuais de perguntas e respostas sobre atividades desenvolvidas, ou a um pedido de que se manifestassem para que eu pudesse observar se estavam acompanhando as aulas. No *chat*, a maioria das interações ocorreu para saudações de entrada e saída da aula, ou avisos de que a internet estava instável. Ao perceber essa tendência, procurei incentivar o uso e a familiarização do *chat* para maiores interações durante as aulas. Apesar de ter tido melhores resultados, os aprendizes só escreviam quando a Professora pesquisadora insistia para que respondessem a alguma pergunta pertinente ao conteúdo. Também busquei utilizar o *chat* para compartilhar *links* de acesso a *sites* interativos como ferramentas didáticas para conteúdos de compreensão oral, gramática e estratégias de inglês instrumental. Uma outra observação a

destacar é a de que muitos aprendizes assistiam às aulas pelo celular, dificultando as suas interações com as ferramentas didáticas para o ensino remoto.

Passo, a seguir, a descrever os quatro instrumentos de pesquisa: o questionário inicial, a narrativa multimodal, a entrevista narrativa oral e o diário de aula.

1) Questionário inicial sobre informações dos aprendizes, necessidades e aspirações de aprendizagem

O questionário denominado “Pesquisa sobre as necessidades, propósitos e aspirações de aprendizagem dos aprendizes matriculados na disciplina Inglês Instrumental no primeiro semestre do ano 2020” (cf. Apêndice C) foi elaborado em formato digital na ferramenta *Google Forms*[®], explicado em aula e enviado o *link* de preenchimento via e-mail logo após o primeiro dia de aula para todos os aprendizes de cada uma das turmas. O referido questionário contava com 40 questões abertas e fechadas e teve por objetivo melhor investigar o contexto de prática e as características do público-alvo, tais como: informações pessoais, experiências anteriores e atuais na língua adicional, experiências com leitura, propósitos, motivações e nível de conhecimento sobre os aspectos de interação na língua inglesa etc. Na introdução desse questionário, constava o Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TLCE) (cf. Apêndice A) no qual convido os aprendizes a participarem da pesquisa e me apresento como Professora pesquisadora doutoranda. Ao final desse questionário constavam a opção de aceite (ou não) na participação da pesquisa. Os dados utilizados desse instrumento são dos aprendizes que se disponibilizaram a participar.

2) Narrativas Multimodais

Os dados gerados a partir das narrativas multimodais desta pesquisa foram originados de uma primeira atividade do semestre de aulas postada no *Google Class*[®] (cf. Apêndice C) e abrangeu todos os aprendizes inscritos no componente curricular. É necessário lembrar, porém, que os dados utilizados neste estudo são provenientes das narrativas somente dos aprendizes que se dispuseram a participar da pesquisa e deram o aceite no questionário inicial. Nessa atividade, os aprendizes foram orientados a utilizar ferramentas do seu computador, ou da internet, para refletirem, por meio de frases e imagens (fotos, colagem, desenho etc.) como eles se percebiam e quais as suas motivações para o desenvolvimento aprendizagens em língua inglesa.

3) Narrativas Oraís a partir de Entrevistas

As entrevistas narrativas orais com perguntas semiestruturadas (cf. Apêndice D) feitas aos participantes da pesquisa do turno noturno ocorreram em 03, 10 e 11 de novembro do ano de 2020 e do participante do turno integral no dia 19 de outubro do ano de 2020. O objetivo de iniciar as entrevistas orais após decorridas algumas aulas foi o de construir anteriormente à entrevista um relacionamento de confiança e segurança com os participantes. As entrevistas narrativas com os participantes foram agendadas por um novo link de reunião gravadas remotamente no *Google Meet*[®]. Ao término de cada entrevista, realizou-se o *download* do vídeo de gravação para armazenamento dos dados e transcrição das falas. Foi também oferecida aos participantes uma cópia da gravação da entrevista, conforme orientam Barkhuizen, Benson e Chik (2014). Antes de iniciar cada uma das entrevistas, lembrei os participantes sobre de acordo dado no TCLE, constante no questionário inicial e solicitei permissão para gravar. As entrevistas narrativas orais dos quatro estudantes foram transcritas integralmente para fins de análise. Alguns dos excertos na análise das narrativas orais são apresentados sem a presença de interferências da Professora pesquisadora, mas transcritos no respeito ao fluxo da conversa que ofereceu prioridade de fala ao/à participante. É importante também evidenciar que, durante as entrevistas, somente um dos participantes abriu a câmera da ferramenta *Google Meet*[®]. Nas demais entrevistas, uma vez que não estavam abertas as câmeras, não foi possível considerar a percepção de pistas extralinguísticas, tais como: gestos, emoções e feições.

4) Diário de aula

Como orientação pedagógica do ensino remoto da Instituição, todas as aulas síncronas deveriam ser gravadas para possibilitar que os discentes pudessem recuperar as aulas que, eventualmente, não participassem devido à queda da internet, ou falta de ferramentas tecnológicas. A gravação das aulas síncronas ocorreu com o auxílio da ferramenta *Meet recordings*[®] do *Google*[®]. A cada início de aula, os aprendizes foram comunicados de que a aula seria gravada para aproveitamento de demanda posterior de aprendizes ausentes e para a pesquisa da Professora pesquisadora. É importante informar ao leitor que este estudo, como já relatado anteriormente, ocorreu no primeiro semestre do período de aulas remotas por conta da pandemia da Covid-19. Por consequência, tanto a Professora pesquisadora quanto os aprendizes não estavam ainda familiarizados com o novo formato de ensino. Isso acarretou algumas barreiras com as ferramentas. Por exemplo, o fato de a ferramenta enviar a gravação ao primeiro que entrava na plataforma ocasionou em perdas de algumas das gravações das aulas até a turma se dar conta de que isso acontecia. Por isso, em um total de dez aulas síncronas da turma do

turno Integral, foram aproveitadas oito. Tal situação não ocorreu na turma do Noturno, pois todas dez aulas síncronas foram a mim disponibilizadas.

As gravações das aulas síncronas foram assistidas posteriormente e serviram de apoio para a complementação do diário de aula sobre as observações e impressões em relação à mediação das práticas desenvolvidas e às interações dos participantes da pesquisa (cf. exemplo no Apêndice E). As interações dos participantes da pesquisa nas aulas, quando ocorriam verbalmente ou escritas no *chat*, foram transcritas, a fim de complementar o diário de aula para a análise dos dados.

O diário de aula conta com registros escritos de observações das aulas síncronas realizados logo após as aulas e registros gravados, escutados e transcritos no decorrer do semestre. O Quadro 4 mostra as datas que ocorreram as aulas síncronas das duas turmas nas quais foram registradas observações e impressões sobre os participantes e não participantes da pesquisa e as interações ocorridas entre a Professora pesquisadora e entre aprendizes durante o semestre de aulas. O quadro também apresenta o total de aulas síncronas gravadas e o total de diários de aula durante o semestre. No caso das aulas assíncronas, ao total 5 para cada turma, foram aplicadas atividades tidas como complementares aos estudos e registradas no diário de aula para acompanhamento e verificação do desempenho dos participantes nas atividades extraclasse propostas durante o semestre.

Quadro 4 - Composição do diário de aula

Diário de aulas- turma Integral	14/09/2020 a 14/12/2020 (15 aulas)
Aulas síncronas gravadas	08 aulas ⁵⁰
Aulas assíncronas	05 aulas
Diário de aula - anotações	13 aulas
Diário de aulas- turma Noturno	08/09/2020 a 15/12/2020 (15 aulas)
Aulas síncronas gravadas	10 aulas
Aulas assíncronas	05 aulas
Diário de aula - anotações	15 aulas
Total de aulas gravadas	18 aulas
Total de registros escritos- Diário de aulas	28 aulas

Fonte: Elaborado pela autora

⁵⁰ Nesta turma houve a perda de duas gravações por motivos técnicos.

Ao finalizar a exposição dos aspectos metodológicos, no próximo capítulo, retomo as perguntas e os objetivos de pesquisa, especifico como os dados foram preparados em categorias para análise e procedo à análise dos dados dos participantes com o objetivo de responder às perguntas do estudo.

6 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

“Todos nós semo da frontera como eses pávaro avuando de la pra qui cantando um idioma que todos intenden”⁵¹
(SEVERO, 2015).

A epígrafe remete ao contexto de línguas em contato na cidade na qual se desenvolveu esta pesquisa, um local onde a língua não oficial, “oportunhol”, tem seu lugar de destaque nas trocas linguísticas nas mais diversas ocasiões de interações sociais nesta fronteira geográfica. Esse fato, por si só, já aguça a minha curiosidade e o meu interesse em compreender os discursos produzidos pelos entrevistados nesta pesquisa.

Isso para trazer à tona suas experiências e seus engajamentos com a aprendizagem da língua inglesa em um local tão longínquo de oportunidades, não somente para o desenvolvimento dos aspectos de interação da língua-alvo, mas também para perspectivas de trabalho e o uso da língua adicional.

É o que este capítulo traz: as vozes dos participantes sobre as suas experiências em língua inglesa, suas visões do contexto pessoal, universitário e geográfico. suas interações em sala de aula remota emergencial em um momento histórico tão enigmático e desafiador dos seres humanos no planeta terra, o período de pandemia da Covid-19.

Para apresentar a discussão dos dados de pesquisa, gerados pelos instrumentos descritos no capítulo anterior, e cumprir com os objetivos propostos, neste capítulo, é evidenciada pela Professora pesquisadora a interpretação dos dados em relação às teorias que abarcam este estudo:

- a) A Análise Crítica de Necessidades (BENESH, 2001; BELCHER, 2009; HELMER, 2013) da abordagem de Línguas para Fins Específicos;
- b) O modelo de Oxford (2003) para o desenvolvimento da autonomia ;e
- c) A teoria sociocultural (VYGOTSKY, 2003).

A fim de nortear a discussão dos dados de pesquisa, que será apresentada mais adiante neste capítulo, retomo no Quadro 5, as perguntas de pesquisa e os objetivos, relacionando-os aos instrumentos empregados no estudo.

Quadro 5 - Relação entre as perguntas, os objetivos de pesquisa e os instrumentos para geração dos dados

⁵¹ Excerto retirado do discurso do poeta uruguaio Fabián Severo pronunciado no 16º Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol-01/08/2015. Disponível em: <https://espanholdobrasil.wordpress.com/2015/08/01/discurso-de-fabian-severo-pronunciado-en-la-mesa-de-apertura-del-16o-congreso-brasileiro-de-profesores-de-espanhol/> Acesso em: 10 de nov. 2021.

Questões de pesquisa	Objetivos	Instrumentos
1. Quais atitudes de autonomia sociocultural os aprendizes apresentam (ou não) para o desenvolvimento de aprendizagens em língua inglesa?	Examinar como as experiências de aprendizagens em língua inglesa se refletem no engajamento dos aprendizes no ensino-aprendizagem de Inglês Instrumental	Questionário, narrativa multimodal, diário de aula, entrevista narrativa oral
2. Em que medida práticas mediadas pelos agentes do processo ensino-aprendizagem e por artefatos culturais facilitam ou inibem zonas de desenvolvimento proximal para a autonomia sociocultural dos aprendizes?	Investigar se as práticas pedagógicas utilizadas pela Professora pesquisadora parecem (ou não) oportunizar espaços de zonas de desenvolvimento proximal para a autonomia sociocultural dos aprendizes na busca por conhecimentos em língua inglesa	Diário de aula, entrevista narrativa oral
3. Como ressignificar práticas pedagógicas em Inglês Instrumental para a promoção da autonomia e o empoderamento para aprendizagens em língua inglesa?	Observar que insumos fornecidos pela Professora pesquisadora podem estar relacionados, ou não, com o desenvolvimento da autonomia sociocultural e o empoderamento dos aprendizes	Diário de aula; entrevista narrativa oral

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados obtidos pelos instrumentos - questionário inicial, narrativas orais, escritas e multimodais e demais anotações realizadas no diário de aula - foram agrupados para a interpretação em duas perspectivas: para responder à pergunta 1 e para responder às perguntas 2 e 3, descritas no quadro acima.

Por conseguinte, as categorias para a análise de dados são classificadas conforme o Quadro 6.

Quadro 6 - Categorias e subcategorias para a análise dos dados

Categorias	Subcategorias
1. O desenvolvimento da autonomia sociocultural	a. Contexto
	b. Motivação
	c. Agência
	d. Estratégias de Aprendizagem
	e. Empoderamento
2. Práticas pedagógicas com base na ACN	a. Mediação
	b. Interação

Fonte: Elaborado pela autora.

No que se refere ao desenvolvimento da autonomia sociocultural, Categoria 1, os dados gerados pelos instrumentos de pesquisa possibilitaram a percepção das características pessoais dos participantes, suas experiências de aprendizagem na língua inglesa para o engajamento no

componente curricular Inglês Instrumental e as suas características para o desenvolvimento da autonomia com base nos fios condutores do modelo de autonomia sociocultural de Oxford (2003): contexto, motivação, agência, estratégias de aprendizagem e empoderamento.

A Análise Crítica de Necessidades é o somatório de todos os instrumentos e dados de pesquisa, foi utilizada como ferramenta de mediação que guiou as atividades práticas direcionadas aos participantes (cf. Quadro 7), embora aplicadas a todos os aprendizes das duas turmas do semestre 2020/1. A pesquisa por meio da ACN revelou os desejos e necessidades de aprendizagem dos aprendizes e serviu como orientadora das práticas pedagógicas. As práticas pedagógicas com base na ACN, Categoria 2, possibilitaram observar a mediação e a interação para formação de espaços de zonas de desenvolvimento proximal na aprendizagem, autonomia e empoderamento dos aprendizes. As atividades para as práticas com base na ACN são duas: uma livre escolhida, preparada e apresentada pelos aprendizes e outra preparada e aplicada pela Professora pesquisadora. Ambas ocorreram durante o semestre letivo, por isso há diferentes datas registradas para cada participante. Os dados gerados para Categoria 2 foram utilizados para responder às perguntas 2 e 3 (cf. Quadro 5).

O quadro 7 indica os tipos de atividades aplicadas nas práticas pedagógicas e as datas em que foram desenvolvidas em aula, ou mesmo extraclasse.

Quadro 7 - Cronograma das práticas pedagógicas desenvolvidas em aula para efeitos da pesquisa-ação

Práticas Pedagógicas	Participantes	Data	Apêndice
1. Atividade livre escolhida, preparada e apresentada por cada um dos aprendizes	Leticia	10/11/2020	F
	Clarice	07/12/2020	F
	Mateus	13/10/2020	F
	Gustavo	27/10/2020	F
2. Atividade de leitura de artigo acadêmico preparada pela Professora pesquisadora a partir da ACN de Leticia	Leticia	15/09/2020 08/12/2020 18/12/2020	G, H, I
3. Atividade com música preparada pela professora a partir da ACN de Clarice	Clarice	26/10/2020	J
			K

Práticas Pedagógicas	Participantes	Data	Apêndice
4. Atividade com verbos modais preparada pela Professora pesquisadora a partir da ACN de Mateus	Mateus	17/11/2020	
5. Atividade com tempos verbais preparada pela Professora pesquisadora a partir da ACN de Gustavo	Gustavo	08/12/2020	L

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme indica o quadro acima, são analisadas duas ações práticas para cada participante da pesquisa: uma que foi direcionada a todos, e outra que contemplou individualmente os interesses de aprendizagem dos aprendizes.

No Quadro 8 constam as datas as quais foram gerados os dados dos participantes pelos instrumentos de pesquisa.

Quadro 8 - Cronograma da geração de dados

Instrumentos	Leticia	Clarice	Mateus	Gustavo
Questionário inicial	08/09/2020	14/09/2020	08/09/2020	08/09/2020
Narrativa multimodal	08/09/2020	14/09/2020	08/09/2020	08/09/2020
Entrevista oral	03/11/2020	19/10/2020	17/11/2020	10/11/2020
Observação das aulas (diário de aula)	08/09/2020 20/09/2020 13/10/2020 30/11/2020	14/09/2020 26/10/2020 07/12/2020 14/12/2020	20/10/2020 17/11/2020 30/11/2020 08/12/2020	08/09/2020 27/10/2020 10/11/2020 18/12/2020

Fonte: Elaborado pela autora

O instrumento Questionário inicial, com já explicado anteriormente, foi enviado no primeiro dia de aula do semestre de cada uma das duas turmas, Integral e Noturno, lembrando que Clarice pertencia à turma do Integral. Da mesma forma, a Narrativa multimodal foi uma primeira atividade do semestre, portanto as datas constantes no Quadro 8 para esses instrumentos se referem as datas de envio das atividades aos participantes. As datas das entrevistas narrativas orais correspondem ao dia em que foram realizadas e gravadas e, posteriormente, transcritas para fins de análise. No instrumento Observação das aulas, as datas se referem à registros no diário de aula em que constam falas, interações durante as aulas e a

apresentação da atividade livre escolhida pelos participantes. Os dados dos participantes registrados no diário de aula foram também transcritos a partir das gravações das aulas.

Para a análise dos dados de pesquisa procedo, por primeiro, a uma apresentação mais detalhada de cada um dos quatro participantes, tais como: informações pessoais, semestre de estudos na universidade, onde e como iniciaram o desenvolvimento de aprendizagens em língua inglesa e nível de desenvolvimento da língua etc., de forma a examinar para cada participante em como as suas experiências de aprendizagens em língua inglesa se refletem nos seus engajamentos no ensino-aprendizagem no componente Inglês Instrumental. A seguir, para cada participante, são apresentados os dados para a autonomia sociocultural (OXFORD, 2003) e seus constructos na seguinte ordem: contexto, motivação, agência, estratégias de aprendizagem, aliado ao sentimento de empoderamento.

Na sequência da interpretação para a categoria autonomia sociocultural, apresento as atividades programadas por meio da análise de necessidades, duas atividades para cada participante. Em primeiro, uma prática que contemplou a escolha dos aprendizes sobre o que gostariam de estudar em língua inglesa, dando o direito de escolha sobre o que gostariam de estudar e, por segundo, uma outra que contemplou os interesses de aprendizagem dos participantes. Portanto, a análise é apresentada na seguinte ordem: apresentação do participante, o desenvolvimento da autonomia sociocultural, práticas pedagógicas com base em uma análise crítica de necessidades.

Devo ainda esclarecer que, quanto às práticas da Professora pesquisadora e à articulação com a ementa do componente curricular Inglês Instrumental (cf. Apêndice B), que objetiva a compreensão da escrita em língua inglesa em nível acadêmico, o plano de aula instituído foi contemplado no que se refere ao foco na leitura de textos acadêmicos. Todavia, insumos com base na análise de necessidades foram incluídos durante o semestre e não prejudicaram a realização do plano de ensino para o semestre. O acréscimo de conteúdos não estabelecidos no plano de aula se deu com intuito de oferecer aos aprendizes maiores decisões e poder sobre o que gostariam de estudar, em acordo com a análise crítica de necessidades (BENESH, 2001; BELCHER, 2009; HELMER, 2013). Antes de iniciar as interpretações, é importante informar que as aulas do componente são ministradas em português com insumos em língua inglesa. O desenvolvimento do aspecto oral com interações em língua inglesa da professora com os aprendizes ocorreu oportunamente com o cuidado de não constranger os que possuem pouca proficiência na língua.

Ao apresentar as transcrições dos dados de pesquisa, informo que as mesmas, como explicado no capítulo anterior, não seguiram nenhuma metodologia específica. Os dados foram

compilados para segmentação e selecionados à luz das categorias de análise, com base em temas e expressões correspondentes, ou que denotavam o mesmo traço subjetivo.

A seguir, passo a interpretar os dados gerados pela Análise Crítica de Necessidades representada pelos instrumentos de pesquisa: Questionário Inicial, Narrativa Multimodal, Entrevista Oral e Observação das Aulas. Primeiro, faço uma breve apresentação de cada um dos participantes focando nos contextos de formação e nas suas experiências de aprendizagem na língua. Depois, na sequência dessa apresentação, seguem os dados para o desenvolvimento da autonomia sociocultural e para as práticas com base na pesquisa da ACN para cada participante.

A análise dos dados dos participantes segue em ordem de escolha aleatória, nesta sequência: Leticia, Clarice, Mateus e Gustavo.

6. 1 LETICIA E SUA DETERMINAÇÃO EM TRANSFORMAR OS SEUS SONHOS EM UMA FUTURA REALIDADE

Leticia tem 23 anos e é natural de uma cidade vizinha à de geração de dados, na qual atualmente mora e cursa o 7º semestre de um curso superior na instituição de ensino deste estudo. A participante relatou que, naquele momento, no ano e semestre desta pesquisa, estudava e não trabalhava e estava cursando nove componentes curriculares no ensino remoto, incluso o componente Inglês Instrumental. A participante descreveu que completou o Ensino Fundamental em uma escola de uma cidade nos arredores da região do município de geração de dados desta pesquisa, na qual a disciplina de língua inglesa era oferecida por dois períodos semanais em todas as séries. No Ensino Médio (EM), Leticia se mudou para a cidade da geração de dados, tendo se formado em 2014 em uma escola na qual cursava um período de inglês por semana em todos os anos do percurso do EM. Leticia avalia que tem um bom conhecimento da língua, disse gostar de estudar inglês e considera que todos os aspectos de interação da língua (ler, ouvir, falar e escrever) são importantes de serem desenvolvidos. Ela se autoavaliou com um bom nível de inglês, mas se disse iniciante; fala, lê, escreve e consegue compreender muito pouco do que escuta.

A narrativa multimodal (cf. Anexo 01) construída por Leticia possui dois conjuntos de componentes que permitem inferências para a análise de dados: o visual construído com fotos extraídas na internet e a narrativa verbal escrita. As figuras escolhidas pela participante para

compor a narrativa sugerem uma ponte e uma fotografia de uma jovem⁵² em uma rua movimentada de uma cidade de algum país falante da língua inglesa. A escolha por uma ponte para compor a imagem pode estar relacionada a um caminho a ser transposto para se comunicar com pessoas de outras culturas. Tendo em vista a produção escrita de Leticia e as escolhas das imagens para a narrativa multimodal, constata-se que ela construiu uma representação em que ela se identifica com a imagem e se projeta no contexto imaginário de uma comunidade de prática (OXFORD, 2003; NICOLAIDES, 2017), representada pelas fotografias anexadas. Para ela, barreiras ainda devem ser vencidas para essa inserção, pois se comunicar e pronunciar as palavras corretamente e superar o medo de falar se mostra como um desejo constante nos seus dados. Esse medo parece ter sido fossilizado nos primórdios da sua aprendizagem na língua, pelo que demonstra sua reflexão escrita sobre o desenvolvimento de aprendizagens em inglês, desde que iniciou os seus estudos:

“[...] foi uma sensação de medo pelo novo com ansiedade para aprender” (Excerto 01 - narrativa multimodal - 08/09/2020).

Esse sentimento ainda preponderava na sua aprendizagem no momento desta pesquisa, como pode ser percebido no seguinte trecho:

“[...] mas ainda tenho receio na pronúncia, sempre acho que pronuncio errado e fico com vergonha de falar qualquer frase que seja em inglês para os outros” (Excerto 02 - narrativa multimodal - 08/09/2020).

Apesar desse temor de Leticia, na sua entrevista oral, ela contou que gosta muito de desenvolver aprendizagens em inglês, destacando a sua preferência pela interação oral:

“Então, eu gosto da parte da fala, da comunicação, eu gosto de escutar música e tentar saber o que a pessoa tá cantando sem precisar ficar olhando, essas coisas eu gosto” (Excerto 03 - entrevista oral - 03/11/2020).

Após essa introdução sobre as experiências de Leticia em língua inglesa, passo a interpretar os seus dados para a categoria autonomia sociocultural nas subcategorias: contexto, motivação, agência, estratégias de aprendizagem, aliados ao sentimento de empoderamento.

⁵² De acordo com informações da participante, a pessoa representada na imagem não é da própria Leticia. Para fins de análise, a foto foi excluída da composição multimodal original para preservar os direitos de não divulgação ou apropriação indevida de imagens (cf. Anexo 01).

6.1.1 O desenvolvimento da autonomia sociocultural

6.1.1.1 Contexto

Leticia parece ter contato com contextos sociais (VAN LIER, 2000) que propiciam o aprendizado e oportunizam interações de aprendizagem na língua. Por exemplo, no excerto abaixo, retirado de um relato seu em aula, ela narrou um episódio da sua vida pessoal no qual ela e um amigo interagiram em uma tradução na língua inglesa:

*“Eu lembrei agora que um **melhor amigo meu de infância**⁵³ [...] concorreu a vagas para intercâmbio pelo Hopkins [...] uma seleção no Rio Grande do Sul inteiro. A ponto de uma vez lançaram um negócio, um furo de um roteiro de um negócio que a gente queria na internet, tava tudo em inglês e aí na mesma hora me ligou e começou a ler o texto todo traduzindo pra mim, pra gente não, **pra mim não precisar perder tempo indo traduzir coisa por coisa**”* (excerto 04 - apresentação da atividade de livre escolha - 10/11/2020).

No contexto de seu curso na universidade, curso não alvo desta pesquisa, ela entende que é importante saber inglês para se apropriar de conhecimentos científicos em sua área de estudos, pois, como diz, *“os melhores livros e artigos da minha área são em inglês”* (excerto 05- entrevista oral- 03/11/2020). Paralelamente, é relevante salientar que professores de outros componentes curriculares no seu curso de origem solicitam a leitura de artigos em língua inglesa, inclusive motivando os aprendizes à leitura. Isso fica explícito no trecho seguinte:

*“Até **tem um professor que fala isso pra gente que, aprendam o inglês porque vocês nunca vão achar nada bom suficiente em português. Os melhores livros são em inglês, principalmente em [área de estudo da participante], as melhores coisas são em inglês, então ele sempre fala para gente, aprendam porque vocês vão encontrar coisas em português, mas não é tão legal, não é o suficiente, é incompleto**”* (excerto 06 - entrevista oral - 03/11/2020).

Ao considerar o contexto do ensino-aprendizagem de Inglês Instrumental, Leticia explica que se matriculou no componente pelo interesse que possui em desenvolver mais aprendizagens na língua adicional, visto que o componente é opcional no seu curso.

*“Eu sou do curso [...]. Tô no sétimo semestre. Eu resolvi fazer o Inglês Instrumental porque eu precisava fazer ACCGs na [...]. Ela encaixava no meu horário e eu acredito que seja uma matéria interessante que justamente, por ser o fato de ser inglês, né. Então, **eu acho que vai ser proveitoso pra mim utilizar ela até mesmo dentro do curso porque tem muita coisa que a gente tem que ler, artigos e tal e os***

⁵³ Os trechos ou palavras grifadas no decorrer das análises das falas dos participantes chamam a atenção do leitor para o aspecto analisado no trecho.

melhores artigos na nossa área são em inglês” (excerto 07 - diário de aula - apresentação de Leticia no primeiro dia de aula - 08/09/2020).

Nas aulas em ensino remoto, Leticia manifestou que o contexto dificultou, mas reitera que esse meio não prejudicou a sua aprendizagem:

“Por mais que o remoto, automaticamente, aumente um pouco a dificuldade ao ensino, mas isto não apenas na disciplina de inglês, mas em todas. Mas mesmo assim, foi bem tranquilo de aprender [...]” (excerto 08 - diário de aula - atividade final e autoavaliação - 18/12/2020).

Quanto ao contexto geográfico de Leticia, ter completado o Ensino Básico e ser moradora da cidade de geração de dados (fronteira do estado do RS), os dados da participante não demonstraram nenhuma característica que tenha influenciado na sua perspectiva de oportunidades para aprendizagem da língua adicional. Esse contexto parece não ter interferido na sua vontade em aprender a língua inglesa, pois Leticia procura por oportunidades de aprendizagem em outros contextos, como se pode observar nas narrativas da participante.

6.1.1.2 Motivação

Quanto às vontades, tidas aqui também como motivações de aprendizagem no componente Inglês Instrumental, Leticia considera que a aprendizagem da gramática é um aspecto importante a ser desenvolvido. Para ela, a gramática é um possível obstáculo para o seu aprendizado em língua inglesa, ou uma ‘dificuldade’, palavra frequentemente retomada nas suas narrativas, conforme o exemplo abaixo:

*“[...] o que tenho um pouco mais de **dificuldade** em si, seria com a **gramática**, eu sempre tive dificuldade tanto no português quanto no inglês, nessa parte da gramática [...]”* (excerto 09 - entrevista oral - 03/11/2020).

Apesar de Leticia ter relatado que não lê em inglês, os seus interesses de aprendizagem são relacionados aos objetivos do próprio componente curricular (cf. apêndice B) à compreensão leitora. Na entrevista oral, ao ser questionada sobre como utilizaria as aprendizagens desenvolvidas no componente, ela as relacionou à sua formação acadêmica:

*“Então, eu acho que vai ser proveitoso pra eu **utilizar até mesmo dentro do curso** porque tem muita coisa que a gente tem que ler, artigos e tal, e os melhores artigos na nossa área são em inglês. **No meu, tipo no âmbito universitário...eu acho que os melhores livros e artigos da minha área são em inglês”*** (excerto 10- entrevista oral - 03/11/2020).

Além disso, suas motivações para a aprendizagem da língua são também relacionadas à vontade que ela tem de aperfeiçoar o seu inglês, principalmente no aspecto de desenvolvimento da fala. Pode-se observar isso, na resposta ao ser questionada sobre o que gostaria de aprender em inglês corroborando a sua narrativa multimodal: “falar, melhorar minha comunicação” (excerto 11- questionário- 08/09/2020). Superar o medo de se comunicar e pronunciar as palavras se mostra como um desejo constante nas narrativas de Leticia, como já destacado na apresentação da participante: “*espero **perder esse medo (de falar) e aprender melhor a pronúncia das palavras e letras***” (excerto 12 - narrativa multimodal - 08/09/2020).

Com relação aos interesses de aprendizagem na disciplina Inglês Instrumental, a participante menciona várias vezes em suas narrativas que gosta de do uso de mídias para aprendizagens em língua inglesa. Para ela, as atividades propostas pela professora deveriam ‘incentivar’ (palavra repetida na narração) a escuta de música, além do uso de filmes, seriados e leituras nas práticas para adequação dos pontos gramaticais a serem evidenciados no curso:

*“Eu acho que o legal seria **incentivar**, por exemplo, ouvir uma música que tenha uma história legal, seja uma tradução legal. **Incentivar** a gente a ouvir aquela música e tentar identificar o que o personagem tá falando e depois lê a letra, porque na letra pode, por exemplo... **o que pode ter de gramática em si, né...filme, só que daí o filme vai se mais complicado de a gente pega a gramática porque daí vai ser mais difícil**”* (excerto 13 - entrevista oral - 03/11/2020).

Na questão mais pessoal, Leticia relatou a sua vontade de viajar e destacou as inúmeras oportunidades que a proficiência na língua oferece para interações e conhecimento de outras culturas:

“[...] no pessoal, eu acredito que, por exemplo, se um dia eu puder viajar pra qualquer lugar eu sei que eu vou conseguir me comunicar em qualquer lugar que eu tiver porque, querendo ou não, o inglês é a língua universal, todo o lugar vai ter gente que vai saber falar inglês” (excerto 14- entrevista oral- 03/11/2020). *Me vejo: Descobrir o mundo, culturas e pessoas através do aprendizado da língua inglesa. Aprender a me comunicar em inglês significa abrir as portas para um novo mundo, significa liberdade para pode viajar o mundo podendo me comunicar com todos”* (excerto 15 - narrativa multimodal - 08/09/2020).

Para a participante, desenvolver o aspecto de interação em comunicação oral é uma aspiração que se apresenta constante em suas narrativas:

“Então, eu gosto da parte da fala, da comunicação, eu gosto de escutar música e tentar saber o que que a pessoa tá cantando sem precisar ficar olhando, essas coisas eu gosto, por exemplo, né.” (excerto 16 - entrevista oral - 03/11/2020).

Os dados de Leticia para motivação levam-me a crer que ela tem uma atitude positiva (OXFORD, 2003) que, normalmente, a conduz ao desejo de aprender e ao sucesso na aprendizagem (LIGHTBOWN; SPADA, 2013; VAN LIER, 2008). Além disso, a sua ambição profissional é evidenciada em suas narrativas levando-a a perceber o valor da língua inglesa na sua formação acadêmica e o conseqüente investimento em sua aprendizagem (LIGHTBOWN; SPADA, 2013; NORTON, 2000, 2001).

6.1.1.3 Agência

Para Stetsenko (2019), o desenvolvimento da agência é dependente do acesso às ferramentas e recursos culturais oferecidos pelo meio social. Leticia se apropria das novas tecnologias como ferramentas mediadoras para desenvolver aprendizagens na língua, como se pode observar no excerto do diálogo abaixo:

Professora pesquisadora: *O que você acha que pode lhe ajudar a aprender inglês? Justifique a sua resposta.*

Leticia: ***Aplicativos que sejam interativos, assim como filmes e seriados.*** *Eu já usei durante um tempo o aplicativo Duolingo e foi muito bom, eu estava ficando boa, mas acabei parando e não voltei a utilizá-lo, mas pretendo* (excerto 17 - diário de aula- pergunta no *Google Class*[®] - 30/11/2020).

O diálogo seguinte corrobora o interesse da participante na aprendizagem por meio das mídias sociais:

Professora pesquisadora: *Você costuma utilizar a internet para pesquisar, se informar ou adquirir conhecimentos?*

Leticia: *Sim. Treinando por músicas, filmes e aplicativos*

Professora pesquisadora: *Você pretende continuar estudando inglês após o curso de inglês Instrumental? Se sim, de que forma?*

Leticia: *Sim, por vídeos e aplicativos* (excerto 18 – questionário - 08/09/2020).

O controle voluntário é uma das características evidenciada por Lantolf e Thorne (2006) para o exercício da agência. Percebe-se que Leticia parece manter-se diligente na busca pelo desenvolvimento de aprendizagens em língua inglesa. Ela tem iniciativa e procura por oportunidades de aprendizagem, revelando agência para desenvolver a sua autonomia sociocultural. Isso não somente foi indicado em seus dados, mas também na observação do seu comportamento em aula durante o semestre.

6.1.1.4 Estratégias de aprendizagem

Assim como Leticia demonstra agência para agir para o seu aprendizado, conforme apregoa Oxford (2003), ela utiliza as novas tecnologias como estratégias de aprendizagem para além de sala de aula. Por exemplo, ao ser perguntada sobre o que lhe ajuda na aprendizagem de inglês, ela reiterou que gosta de assistir séries e filmes para aprender a língua adicional:

“Seriados, sinto que cada vez que olho mais, mais entendo algumas palavras de, às vezes, nem precisar ler a legenda” (excerto 19 - diário de aula - pergunta postada no *Google Class*[®] - 30/11/2020).

A mesma preferência enfatizou na sua entrevista narrativa oral:

“[...] tenho mais facilidade é através de música, de filme, de seriado, leitura” (excerto 20 - entrevista oral - 03/11/2020).

Ao assistir filmes e seriados, Leticia também faz uso de estratégias para compreender os diálogos dos personagens:

“[...] comecei assistir filmes e seriados legendados e viquei, a cada cena tento entender o que o autor fala sem ler a legenda” (excerto 21 - narrativa multimodal - 08/09/2020).

Durante o período de aulas, Leticia foi uma aprendiz que utilizou estratégias quando precisou solucionar algo que não compreendeu durante o curso, como pode se observar no seu relato sobre as suas aprendizagens na língua:

*“Deixa eu ver algum exemplo...alguma coisa que a senhora tenha falado pra gente fazer e **eu tive que pesquisar** o que que era porque eu não lembrava, mas é que eu não lembrava porque eu não...eu ainda confundo no português o que que é, sabe”* (excerto 22 - entrevista oral - 03/11/2020).

É interessante perceber que Leticia procurou compartilhar com seus colegas em aula, durante a sua apresentação da atividade livre escolhida, as estratégias extraclasse que utiliza para o desenvolvimento de aprendizagens em inglês:

“Eu dou o exemplo do Duolingo [...] é o aplicativo que eu já conheço, mas tem outros no mercado [...]” (excerto 23 - diário de aula - atividade de livre escolha - 10/11/2020).

Oxford (2017) diz que aprendizes decidem as estratégias que vão utilizar e as combinam criativamente para atender as suas necessidades de aprendizagem. Os dados de Leticia expuseram que ela é uma aprendiz que se esforça para aprimorar o seu desempenho no uso da língua usando estratégias de aprendizagem de forma flexível e criativa para atender às suas necessidades a curto, médio e longo prazo.

6.1.1.5 Empoderamento

Leticia demonstrou ser uma aprendiz que, à medida que se apropria da língua inglesa, expande a sua autonomia, conforme advoga Hale (2012), e se sente empoderada a cada conquista. Observa-se isso no excerto abaixo:

Professora pesquisadora: *Percebi que gostas de aprender inglês...*

Leticia: *Eu gosto, às vezes, confesso que... quando estou muito corrida, como está esse semestre, a minha...o horário, tipo... livre assim, fico com um pouco de preguiça. Mas eu gosto, teve uma época que eu ficava o dia inteiro no aplicativo falando inglês o dia inteiro.*

Professora pesquisadora: *Então, tu te consideras autônoma na busca de conhecimentos em inglês?*

Leticia: *Mais ou menos, de certa forma sim... até esses dias estava dando alguma coisa...o meu namorado estava olhando um filme e estava olhando legendado eu estava junto e aí conforme o personagem ia falando, os personagens iam falando, eu ia...tipo...traduzindo sem olhar, aí eu falava pra ele, viu eu acertei, eu to ficando boa já.*

Professora pesquisadora: *Que legal!*

Leticia: *(risos) eu conseguia identificar o que estava sendo falado (excerto 24 - entrevista oral - 03/11/2020).*

O mesmo sentimento de empoderamento, resultante da sua atitude autônoma de aprendizagem (NICOLAIDES, 2017) e mediada por ferramentas tecnológicas, ela exalta em sua narrativa multimodal:

"[...] a cada cena tento entender o que o autor fala sem ler a legenda e quando consigo acertar fico muito feliz com minha evolução" (excerto 25 - narrativa multimodal- 08/09/2020).

Da mesma forma, ao apresentar a sua atividade de livre escolha (cf. Apêndice F), Leticia se empolga ao narrar aos seus colegas de turma como ela obtém sucesso nas suas investidas para traduzir textos na internet:

"[...] era um furo de um roteiro de um negócio que a gente queria muito, que a gente era muito fã desde criança, e saiu e a gente conseguiu traduzir" (excerto 26 - diário de aula - atividade de escolha livre - 10/11/2020).

Com base na análise das narrativas e nas observações em sala de aula, posso inferir que Leticia apresenta a característica de se empoderar, definida por Nicolaidis (2017) como um sentimento emocional do aprendiz de capacidade para agir na sua própria aprendizagem, ou na realidade que o cerca.

Em suma, a análise das experiências de aprendizagem em língua inglesa para a observação do engajamento da participante no componente curricular Inglês Instrumental demonstra que Leticia foi engajada durante o semestre. A participante apresentou o atributo de uma aprendiz capaz de agir por meio de oportunidades mediadas socioculturalmente. Tal constatação aproxima-se do conceito de agência de Ahearn (2001) e Van Lier (2008) que entendem agência como uma capacidade ou uma ação mediada socioculturalmente. Percebe-se que as ações da participante para a aprendizagem da língua são mediadas não somente por sua interação no âmbito social em que se insere, mas também por ferramentas da internet.

Leticia apresenta todas as características para a autonomia comprovadas pela análise de seus dados para os elementos da autonomia sociocultural: contexto, motivação, agência, estratégias de aprendizagem. Ela possui em seu contexto pessoal, acadêmico e social as motivações para busca de oportunidades e investe na aprendizagem da língua. O conceito de investimento, discutido por Norton (2000, 2001), é revelado pelo desejo e o comprometimento da aprendiz em sua aprendizagem da língua. Ela procura e se apropria de ferramentas digitais como oportunidade e estratégia para pesquisar e estudar, o mesmo ocorre no seu contexto pessoal quando interage com seus amigos. Leticia parece possuir o desejo de liberdade para exercer o controle sobre o seu próprio processo de aprendizagem, evidenciando uma atitude de empoderamento a cada conquista e demonstrando além de agência, autonomia.

No decorrer das aulas, Leticia sempre se apresentou como uma aprendiz com alta capacidade para agir em detrimento de sua própria aprendizagem no contexto de sala de aula e para além dele, conforme destacam Nicolaidis (2017) e Raya, Lamb e Vieira (2017). É importante reiterar que Leticia se matriculou no componente Inglês Instrumental não obrigatório no seu curso de origem. Isso já certifica a sua habilidade de agir a favor do seu desenvolvimento de aprendizagens na língua. Como pude verificar, Leticia é uma aprendiz autodeterminada e socialmente responsável que vê o espaço educacional com uma oportunidade para a emancipação e transformação como se referem Raya; Lamb e Vieira (2007). Essas atitudes favoráveis ao aprendizado podem demonstrar a sua maturidade autônoma (FREIRE, 1996), considerando que Leticia estava no penúltimo semestre do seu curso quando esta pesquisa foi realizada.

As características para a autonomia sociocultural de Leticia podem ter se revelado no engajamento que teve no componente curricular. Ela se apresentou emocionalmente e

cognitivamente comprometida no processo de ensino-aprendizagem durante o semestre. Na sua entrevista oral, fez uma avaliação positiva das aulas de Inglês Instrumental: disse gostar das aulas e que o componente estava acrescentando conhecimentos novos a ela. Em uma pergunta na atividade final (cf. Apêndice I) do componente, ela destaca as atividades mediadas pelas ferramentas da internet no ensino remoto:

Professora pesquisadora: *Você acha que as aulas foram produtivas? O que você mais gostou (quais atividades) e o que poderia melhorar, considerando o ensino em aula remota?*

Leticia: [...] *a forma de didática da professora é muito boa, trouxe atividades interativas, vídeos de fácil compreensão, artigos bons. Acredito que para este sistema remoto a maneira como está a aula, está ótima!* (excerto 27 - diário de aula - atividade 10 - 15/12/2020).

Em sua narrativa oral, acrescentou ainda que as aulas estavam muito acessíveis. Isso pode sinalizar que as práticas poderiam não estar contemplando o seu nível de domínio da língua. Entendi que Leticia precisava de insumos mais desafiadores para o seu nível de conhecimento quando interagi com ela no *Google Class*[®]:

Professora pesquisadora: *Great! Good job! Ótima experiência de autonomia nos estudos que você teve! Você costuma estudar por conta própria? Você se considera autônoma nos estudos?*

Leticia: **Sim, eu gosto de estudar, não me considero autodidata, mas sempre busco estar estudando, me alivia até quando tenho ansiedade** (excerto 28 - diário de aula - diálogo com Leticia no *Google Class*[®] -20/09/2020).

Com o objetivo de perceber melhor o nível de proficiência que Leticia apresentava, continuei o diálogo acima em inglês. Para minha surpresa, ela respondeu brilhantemente em inglês, confirmando a minha suposição de que ela tinha uma ótima proficiência.

Professora pesquisadora: *Very nice way of dealing with anxiety! But, in fact, you are very autonomous as a student! And this is great! You are almost graduating, aren't you?*

Leticia: *Yes, I'm in the seventh semester, but it took me a while to get that autonomy. I believe that we leave high school very early and do not have this maturity in relation to studying and the "record" about life has not yet fallen properly*⁵⁴ (excerto 29 - diário de aula - diálogo com Leticia no *Google Class*[®] - 20/09/2020).

⁵⁴ Professora pesquisadora: Ótima forma de lidar com a ansiedade! Mas, de fato, você é uma aprendiz muito autônoma! E isso é excelente! Você está quase graduando, não está?

Leticia: Sim, estou no sétimo semestre, mas levei algum tempo para me tornar autônoma. Acredito que saímos do Ensino Médio muito cedo e não temos ainda essa maturidade em relação aos estudos e à percepção do que seja a vida.

Ao final do curso, Leticia atribuiu uma boa nota ao seu desenvolvimento de aprendizagens e demonstrou que atingiu uma de suas necessidades de desenvolvimento na língua, a aprendizagem da gramática, como exemplifica o excerto abaixo:

Professora pesquisadora: *Qual a nota que você atribui ao seu envolvimento nas aulas de inglês? Justifique a sua nota.*

Leticia: *Acredito que minha nota seja algo entre 8 e 8,5, **consegui lembrar e desenvolver mais ainda o meu conhecimento gramatical da língua inglesa, assim como vi conteúdos que eu não cheguei a ver na escola, o que me ajudou muito. Aprendi a ter mais percepção da língua. Certamente são conhecimentos que levarei adiante** (excerto 30 - diário de aula - autoavaliação na atividade final do componente - 18/12/2020).*

Além do mais, Leticia foi uma aprendiz muito solícita, apoiou a adaptação da Professora pesquisadora e dos seus colegas com a ferramenta *Google Meet*[®] desde o primeiro dia de aula remota do componente curricular, disponibilizando-se sempre a ajudar e a explicar algumas das peculiaridades da ferramenta, mostrando-se bem familiarizada com o meio digital, apesar de nunca ter aberto a câmera, nem mesmo durante a entrevista oral. Embora a sua autoavaliação tenha sido justa, devido a sua ampla colaboração, responsabilidade e participação durante as aulas, ter entregado todas as atividades síncronas e assíncronas nas datas propostas e com acertos acima da média da turma, tendo faltado apenas duas aulas justificadas por ela, entendi que Leticia tinha sido modesta na sua nota como foi ao se referir ao seu conhecimento da língua, por isso contemplei a aprendiz com a nota final 9,5.

Com base nas observações em aula, posso asseverar que a participante foi uma aprendiz que não demonstrou dificuldades no acompanhamento das atividades durante o semestre, mas não tive como avaliar o seu desenvolvimento do aspecto de interação oral - um dos seus interesses de desenvolvimento - por não ser o foco do componente e pelo fato de as aulas remotas não propiciarem um atendimento mais individualizado. O foco nas descrições de Leticia de como desenvolve aprendizagens na língua inglesa possibilitou inferir que a aprendiz tem atitudes características para se responsabilizar pelo próprio aprendizado (HOLEC, 1981), uma vez que ela considera a autonomia nos estudos como uma responsabilidade de aperfeiçoamento do aprendiz para além da sala de aula (RAYA; LAMB; VIEIRA, 2017). Isso pode ser observado no diálogo a seguir:

Professora pesquisadora: *Você acha que a autonomia nos estudos pode ser motivada em sala de aula?*

Leticia: *[...] o professor não tem como ficar ali 24 horas fazendo a gente estudar o negócio, tanto no inglês quanto de qualquer disciplina. Não tem como...então... a*

gente tem que ser um pouco autônoma para buscar o conhecimento, não só ficar esperando do professor (excerto 31 - entrevista oral - 03/11/2020).

Ao terminar a interpretação dos dados de Leticia para o engajamento no componente Inglês Instrumental e as atitudes da aprendiz para a autonomia sociocultural, a seguir, são analisados as práticas e os insumos oferecidos em aula com base na ACN para ZDPs em relação a participante.

6.1.2 Práticas pedagógicas com base na ACN de Leticia

a) Atividade livre escolhida, preparada e apresentada por Leticia

Para a ação prática aplicada para que os aprendizes escolhessem o que gostariam de estudar em inglês e apresentassem aos colegas (cf. Apêndice F), Leticia selecionou um tema relacionado à importância da aprendizagem da língua inglesa, intitulado “Nove Motivos para Aprender Inglês”. Na sua apresentação, Leticia não abriu a câmera e iniciou a sua exposição listando aos colegas alguns contextos internacionais nos quais são oferecidos programas de aprendizagem de inglês. Depois, mencionou algumas universidades internacionais para estudos de mestrado e doutorado, salientando que o pré-requisito para se candidatar a estudar nesses locais é o de saber a língua inglesa. Ao falar sobre isso, também deu exemplos de professores da própria universidade alvo que fizeram seus doutorados e pós-doutorados em países falantes da língua inglesa. Leticia enfatizou aos colegas facilidades proporcionadas por saber falar inglês, como, por exemplo, ser capaz de ler os clássicos da literatura mundial. Ela citou com propriedade alguns autores clássicos importantes da literatura inglesa, tais como: Charles Dickens, Jane Austen e Henry James. Ela também mencionou autores mais relacionados ao seu conhecimento de mundo e interesses mais atuais dos jovens de sua idade, como JK. Rowling e Stephen King.

“Outro ponto de saber inglês é tu poder ler os maiores clássicos da literatura mundial. Sem dizer que no ler, tu aprimoras as habilidades, tu vais chegar ao ponto de tu ler um livro como do Charles Dickens ou da Jane Austen ou do Henry James, que seriam livros considerados mais difíceis de inglês pela forma dos autores escreverem. Se tu leres um livro em inglês tu vais saber exatamente como é a história, sem ter nenhuma palavra, nenhum ponto mudado. Isso que é o mais legal” (excerto 32 - diário de aula - atividade de livre escolha - 10/11/2020).

Após, Leticia se referiu à gramática do inglês como sendo acessível e fácil de aprender:

“A gramática da língua inglesa ela é realmente muito simples, por mais que o vocabulário e a pronúncia podem ser, às vezes, um pouco difícil, a gramática é

“muito mais prática e fácil do que em outras línguas” (excerto 33 - diário de aula - atividade de livre escolha - 10/11/2020).

É interessante observar que ela sempre alertava os seus colegas sobre a importância da língua no contexto acadêmico, tentando motivá-los ao estudo da língua:

*“A língua inglesa abre o seu conhecimento para o mundo, aí que eu coloquei, isso é um pouco óbvio. **A maior parte do conteúdo disponível na internet vai estar em inglês.** Por exemplo, assim, vou usar uma aplicação no meu curso [...] **as melhores pesquisas, os melhores livros estão em inglês, os melhores artigos estão em inglês** porque é uma área que pesquisas a recém estão sendo desenvolvidas e no inglês já tem muito mais conhecimento porque eles, eles já fizeram isso, então, para facilitar, vamos dizer assim, o entendimento de vocês acharem coisas boas, **vocês vão ter que buscar no meio da literatura inglesa.** [...] então a vantagem de tu saber outra língua, as vezes é uma coisa que tu quer descobrir[...] **são as vantagens né de tu saber outra língua, no caso o inglês**”* (excerto 34 - atividade de livre escolha - 10/11/2020).

Apesar de Leticia não ter contemplado a solicitação da atividade, de escolher um aspecto gramatical para estudo e apresentação, ela pronunciou o seu assunto com muita propriedade, desenvoltura e domínio do tópico que escolheu. Sua apresentação foi excelente e criativa, sempre fazendo inter-relações com o contexto de prática do curso alvo e do conhecimento de mundo dela e dos colegas. Apesar de esforços, a sua fala não provocou nenhuma interação verbal momentânea, ou mesmo posterior com os seus colegas, nenhuma pergunta, nem mesmo no chat da ferramenta do *Google Meet*[®]. Houve apenas interação com a professora-pesquisadora. Não se pôde observar nesta atividade nenhuma formação de espaços de ZDPs para autonomia ou aprendizagens da aprendiz ou de seus colegas, mas se sobrepôs o sentimento de empoderamento de Leticia. A prática desenvolvida pela própria aprendiz parece ter tido o objetivo de ajudar a Professora pesquisadora a conscientizar a turma sobre a importância da aprendizagem da língua para as suas vidas pessoal e profissional.

A próxima prática contempla a vontade de aprendizagem de Leticia, evidenciada na ACN.

b) Atividade de leitura de artigo acadêmico, preparada e aplicada pela Professora pesquisadora

Desde o início do semestre letivo, Leticia manifestou o desejo de, além de melhor se comunicar verbalmente em língua inglesa, aperfeiçoar a sua compreensão leitora de textos acadêmicos:

“[...] *aprendizado para poder desenvolver leituras de artigos da área em inglês*”
(excerto 34 – questionário - 08/09/2020).

Por esse motivo, foi planejada uma atividade de leitura de um artigo acadêmico que foi desenvolvida no decorrer do semestre, com início em 15/09/2020, na segunda aula da turma. Essa primeira atividade teve por objetivo conscientizar os aprendizes sobre a compreensão em leitura e apresentar a retórica do gênero resumo acadêmico (cf. Apêndices G, H, I). A aula nesse dia iniciou com a revisão da aula anterior sobre a abordagem do Inglês Instrumental, compreensão em leitura com ênfase nos cognatos, falsos cognatos e palavras-chave em um texto, conteúdos iniciais do componente. Depois disso, procedi ao compartilhamento no *Google Meet*[®] de slides por mim preparados sobre gêneros textuais, focando nas características o gênero acadêmico resumo. Depois dessas explicações, os aprendizes foram instruídos a escolher um artigo acadêmico para preparação da leitura do texto durante o semestre. Em primeiro lugar, demonstrei, em tela compartilhada, como procurar por um artigo em bases de dados nas plataformas virtuais sugeridas por mim (*Google Scholar*, *DOAJ*, *Elsevier*). Orientei para que os aprendizes procurassem por um artigo científico de interesse pessoal, ou relacionado a algum tema dos seus cursos de origem.

Após todos os aprendizes terem encontrado um artigo nas plataformas, foram instruídos a copiar e colar o resumo em inglês do artigo escolhido em um documento do *word* para a atividade de observar as características retóricas do resumo acadêmico (tema, objetivos, metodologia, conclusão) e retirar do texto as palavras cognatas e as palavras-chave. Os aprendizes sinalizavam no *chat* quando encontravam um artigo de interesse, algumas perguntas eram verbalizadas no áudio quanto às plataformas e ao assunto a ser escolhido. Leticia foi a primeira a comentar que já havia encontrado e escolhido um artigo, demonstrando habilidade com as ferramentas da internet para a busca de artigos. Após eu me certificar de que todos os alunos presentes haviam encontrado um artigo em suas áreas, iniciamos em aula a atividade (cf. Apêndice G) com os resumos. Como houve poucas interações ou perguntas, já quase ao final da aula, os aprendizes foram então orientados a postar no *Google Class*[®] um arquivo em *word* com as suas respostas. Além da familiarização com o gênero resumo acadêmico, esta primeira atividade teve como objetivo preparar os aprendizes a lerem o artigo escolhido e, principalmente, contemplar o desejo de Leticia.

Podemos também perceber que a leitura é uma das estratégias que Leticia utiliza para aprendizagens:

“Às vezes...leitura é um algo que eu dou risada de mim mesma porque eu olho o texto e digo...meu Deus...eu não sei o que está escrito aqui...eu vô ter que ir para o tradutor... só que se eu me esforçar, eu consigo traduzir boa parte do texto. Tu olhas e tu ... eu não sei. Só que na verdade tu...não tentou de verdade. Eu tenho isso às vezes, um erro meu” (excerto 35 - entrevista oral - 03/11/2020).

Dentre outras atividades de leitura de textos durante o semestre, a construção da leitura do artigo sempre foi retomada. A cada conteúdo apresentado em aula, eu lembrava aos aprendizes que deveriam procurá-lo no artigo escolhido que culminaria na leitura integral (cf. Apêndice H) como atividade e avaliação final do componente.

Quanto às observações em relação à Leticia e às mediações realizadas pelas ferramentas utilizadas por mim para essa atividade não foi percebido em aula o desenvolvimento de espaços de ZDPs observáveis em sala de aula. Todavia, dois meses depois da primeira atividade com o artigo, na sua entrevista narrativa oral, Leticia recorda um conteúdo desenvolvido na primeira atividade com a leitura do artigo, os cognatos:

Professora pesquisadora: *Tu achas que está aprendendo nas aulas de inglês instrumental?*

Leticia: ***Eu acho que sim... um exemplo...vamos dar um exemplo, ali na parte dos cognatos, dos falsos cognatos. Eu não lembrava o que que eram os cognatos. E depois que eu fui prestar atenção no que era né... que a gente estudou aquela parte, eu achei muito legal, porque eu vi assim que não, tem palavras exatamente iguais e tem palavras muito parecidas que não tem nada a ver uma coisa com a outra e a gente cai na pegadinha de ser igual. Isso foi uma das coisas que eu mais gostei até agora. Outras eu gostei, mas isso foi uma coisa que me chamou muito atenção... assim... que eu não lembrava acho que eu não cheguei a ver na escola*** (excerto 36 - entrevista oral - 03/11/2020).

Essa constatação dá pistas de que a atividade pode ter gerado zonas de desenvolvimento, não visualizáveis pelo ensino remoto, mas que podem ter provocado uma zona de continuidade de ZDP, uma vez que Leticia se refere à aprendizagem do conceito de cognatos e de falsos cognatos como algo que despertou a sua atenção para leitura de textos.

Além disso, ao final do componente, Leticia expressou, na sua autoavaliação, que aprendeu a procurar por artigos em inglês no meio digital:

“[...] através das aulas de inglês eu aprendi a escolher artigos da minha área [...]” (excerto 37 - diário de aula- atividade final e autoavaliação - 18/12/2020).

Os dois excertos acima podem respaldar que espaços de zonas de desenvolvimento podem ter sido oportunizados para que ela desenvolvesse aprendizagens durante as atividades propostas para a leitura de textos acadêmicos. Para Fino (2001), uma boa instrução dá

prosseguimento a funções para a maturação cognitiva na ZDP e atividades colaborativas podem provocá-las. A aprendizagem a que Leticia se referiu no excerto 37 corrobora que o insumo, realizado de forma colaborativa com os aprendizes, ao ajudá-los a procurar por um artigo acadêmico, pode ter proporcionado a mediação eficaz, uma boa instrução, conforme se refere Veresov (2020) para o acesso e o desenvolvimento de ZDPs. Além disso, a atividade desenvolveu ZDP para a autonomia sociocultural da aprendiz que, a partir do seu aprendizado, é capaz de procurar por artigos em inglês na sua área de estudos.

Ademais, percebi que, na atividade final de leitura do artigo escolhido por Leticia, as suas respostas foram corretas e bem elaboradas, confirmando a sua leitura do artigo. Quanto a isso, Lightbown e Spada (2013) dizem que o pensamento é mediado pelas interações dialógicas proporcionadas pela fala e pela escrita, processo no qual, pela interação da leitura que houve nessa colaboração de Leticia e o texto, pode ter ocasionado ZDPs para internalização do conhecimento.

A seguir, procedo à análise dos dados de Clarice.

6.2 CLARICE E A SUA FORÇA DE VONTADE INTERIOR INVENCÍVEL PARA A SUPERAÇÃO DE OBSTÁCULOS NA SUA APRENDIZAGEM

Clarice, a única representante do curso alvo neste estudo, tem 43 anos e possui dois filhos, um filho ainda adolescente de 17 anos e uma filha de 29 anos. A participante disse que, naquele momento, não trabalhava e cursava o terceiro semestre do curso, tendo se matriculado em seis componentes mais Inglês Instrumental no semestre desta pesquisa, 2020/01. A participante relatou que é natural de uma pequena cidade da fronteira, interior da cidade da geração de dados desta pesquisa, onde completou o Ensino Fundamental e iniciou o seu desenvolvimento de aprendizagens em língua inglesa. Ela não lembra ao certo se foi na 5ª ou 6ª série, mas lembra que foi por um período semanal. Disse ainda ter aprendido o básico de inglês naquele estágio de estudos. Clarice se mudou com a família para a cidade da geração de dados na sua adolescência, município no qual continuou os seus estudos no Ensino Médio, tendo finalizado o mesmo em 1991. Na escola na qual terminou o Ensino Médio, cursou inglês por dois períodos semanais somente durante um ano.

A participante nunca frequentou cursos livres de inglês, tampouco frequentava no decorrer do semestre desta pesquisa. Para Clarice, todos os aspectos de desenvolvimento da língua (ler, falar, escrever e ouvir) são muito importantes. Ela se considerava iniciante, que não sabia se expressar verbalmente, ou escrever e compreender o que lia e o que ouvia em inglês:

“O meu problema mesmo é, vamos dizer é geral, é tudo né, é tradução, é pronúncia né, do inglês” (excerto 38 - entrevista oral - 19/10/2020).

É interessante observar que, na sua narrativa multimodal (cf. anexo 01), ela utiliza uma fotografia de uma aprendiz sentada em uma carteira estudantil, sendo amparada por uma professora ao estudar. A meu ver, ela possivelmente se retrata na figura, representando uma aprendiz que necessita da mediação de um par mais experiente para aprendizagens (VYGOTSKY, 2003). Nessa narrativa, Clarice relatou que o seu primeiro contato com a língua inglesa foi no Ensino Médio, visto que ela já havia referido que teve alguma familiaridade com a língua adicional no Ensino Fundamental. Isso talvez ocorra por ela considerar que o ensino-aprendizagem de inglês no início de suas experiências com a língua não tenha gerado muitas memórias, como ela própria relata:

“Já com o passar dos anos esse conhecimento ficou esquecido em minha memória pois aprendi o básico e com a falta de prática não obtive o desenvolvimento necessário para aprender satisfatoriamente a pronúncia e escrita da língua” (excerto 39 - narrativa multimodal - 14/09/2020).

A aprendiz comentou que aprecia estudar a língua, mas que as atribuições da sua vida pessoal, o seu casamento e os seus filhos, a fizeram interromper os estudos por um longo tempo, deixando de lado também a sua aprendizagem de inglês:

“Eu sempre gostei de inglês [...] só que depois parei no tempo e eu tô a trinta anos parada, agora a recém que eu retomei, tudo de novo” (excerto 40 - entrevista oral - 19/10/2020).

Clarice pareceu associar à sua idade a pouca intimidade que tem com a língua inglesa, bem como nas demais áreas de conhecimento:

“A gente não tem aquela... como é que eu vou te dizer, a gente não tem aquela mente aberta do jovem né... a gente não capta tudo de uma vez só, é difícil... pra mim foi” (excerto 41 - entrevista oral - 19/10/2020).

Apesar de sua crença sobre a sua idade ser considerada por ela uma barreira para a sua vida acadêmica, Clarice demonstrou em vários momentos no decorrer desta pesquisa uma forte determinação e vontade de superação:

“[...] é difícil, mas eu acho interessante, tem que aprender né, não é tarde como diz não é tarde” (excerto 42 - entrevista oral - 19/10/2020).

Clarice destacou que não tem o hábito de leitura em língua inglesa, mas considera o componente Inglês Instrumental importante no currículo do curso e o vê como uma ferramenta de acesso ao conhecimento:

“[...] para termos um conhecimento em diversas áreas e campos de diferentes linguagens. É uma ferramenta de comunicação para diversas necessidades” (excerto 43 – questionário - 14/09/2020).

Ao mesmo tempo, Clarice entendeu o componente como um propulsor para o seu desenvolvimento de aprendizagens na língua ao se referir sobre suas expectativas futuras:

“[...] que eu consiga ter um aprendizado satisfatório para que futuramente eu possa ter uma maior prática do inglês” (excerto 44 – questionário - 14/09/2020).

Da mesma forma, concebeu o componente como uma ferramenta de utilidade prática na sua vida:

“[...] me auxiliará na leitura de informações na possível compra de um produto estrangeiro” (excerto 45 – questionário - 14/09/2020).

Apesar de demonstrar uma certa dificuldade inicial com as ferramentas do ensino remoto, superou-as e foi persistente também nas aprendizagens de inglês, alcançando um bom rendimento. Ao avaliá-la, considerei como nota final a própria autoavaliação da participante:

“Nota 8,0 = a participação e interesse foi o primordial nas aulas, para melhor compreensão da disciplina. O que isso favoreceu para o meu aprendizado” (excerto 46 - diário de aula - atividade final e autoavaliação - 14/12/2020).

As experiências de aprendizagens em língua inglesa de Clarice parecem ter ocorrido parcialmente, ou ficaram esquecidas devido ao longo tempo sem contato com novas aprendizagens na língua. No entanto, isso não influenciou no seu engajamento no componente curricular. Ela se manteve participativa e esforçada, faltou somente uma aula e entregou todas as atividades síncronas e assíncronas propostas durante o semestre.

Dando seguimento à análise de dados de Clarice, apresento a interpretação dos dados em relação à autonomia sociocultural.

6.2.1 O desenvolvimento da autonomia sociocultural

6.2.1.1 Contexto

Quanto ao contexto pessoal de Clarice, ela relatou em sua narrativa que atribuiu prioridades à sua realização na constituição de uma família em detrimento de estudar:

“[...] é que às vezes, a gente não tem só isso na minha vida né, tem filhos, tem marido, tu não tens muito tempo, né” (excerto 47 - entrevista oral - 19/10/2020).

Somente depois de sua família já estabelecida, ela buscou a sua realização pessoal por meio do estudo. Ao questioná-la como foi este retorno, ela explica que não teve oportunidades de estudo na cidade de geração de dados e que a sua retomada foi difícil, ao mesmo tempo que atribui a sua própria força interior de superação a partir de um problema de saúde que teve, como indica o trecho abaixo:

“[...] eu só não tive oportunidades né, não chegaram no tempo certo...é...eu pra mim foi...bem difícil voltar, mas eu consegui, Graças a Deus. [...]eu passei um bom pedaço da minha vida ali, né, tive que passar por todo o procedimento de cirurgia ...e acho que aquilo ali me deu sabe um estalo assim pra viver, pra querer fazer as coisas, pra ...sabe? Por isso que hoje eu luto assim pra eu terminar pelo menos o estudo. Então, graças a Deus eu saí dessa né, então, agora tem que aproveitar todas as oportunidades” (excerto 48 - entrevista oral - 19/10/2020).

No seu contexto familiar, Clarice pode contar com o auxílio do seu filho para o desenvolvimento de aprendizagens em inglês. No primeiro dia de aula, em sua apresentação pessoal para a Professora pesquisadora e os colegas de turma, ela contou que o seu filho a ajudava nos estudos: *“[...] inclusive, está me auxiliando, o meu filho”* (excerto 49 - diário de aula- registro de fala de Clarice no primeiro dia de aula-14/09/2020), sinalizando que Clarice possui um contexto de aprendizagem familiar mediado por um par mais experiente (VYGOTSKY, 2003).

Para Clarice, a vinda da universidade pública para a sua cidade foi uma oportunidade de continuar os seus estudos e de trazer crescimento e realização à sua vida, conquistada por ela com muita dedicação e persistência pessoal, como ela mesma se refere na sua narrativa:

“Veio essa faculdade aí, eu venho pelas notas do ENEM, eu me perguntei será que eu vou? Daí eu digo, mas eu vou, é a oportunidade certa pra eu melhorar. Aí consegui, fiz quase todas as minhas cadeiras já, com dificuldade, mas consegui, eu fui ali nos sessenta” (excerto 50 - entrevista oral - 19/10/2020).

Quanto ao contexto educacional anterior aos seus estudos universitários, ela conta que, na sua cidade de origem, somente havia o Ensino Fundamental e, para continuar os seus estudos, mudou-se para a cidade de geração de dados desta pesquisa:

“Porque eu estudei pra fora ainda né profe, é eu sou de [cidade vizinha à geração de dados], então lá era até a 8ª série que tinha estudo. Depois que eu vim pra [cidade da geração de dados] daí que eu... bah, aí foi pior né [...] porque pra fora assim não tinha muita coisa” (excerto 51 - entrevista oral - 19/10/2020).

Neste instante da entrevista, fiquei curiosa para saber se Clarice havia estudado espanhol no Ensino Básico. A participante respondeu que não, mas que, para ela, é fácil compreender a língua espanhola, confirmando a minha experiência na região de que os habitantes da fronteira têm propiciamentos para a aprendizagem do espanhol:

*“Não tive também, porque entre o inglês e o espanhol, é mais fácil espanhol, não sei se a senhora concorda porque a semelhança das palavras né, tu entendes mais...eu não sei eu **entendo mais o espanhol**”* (excerto 52 - entrevista oral - 19/10/2020).

Na narrativa multimodal, Clarice parece antecipar que não desenvolveu aprendizagens básicas no inglês que a ajudassem no componente curricular Inglês Instrumental:

*“É de fundamental importância a aprendizagem da língua inglesa nas escolas desde as séries iniciais, para que o aluno desenvolva a sua comunicação e aprenda a tradução das palavras, **assim futuramente não tenha dificuldades ao ingressar o ensino superior**”* (excerto 53 - narrativa multimodal - 14/09/2020).

Clarice considera que atualmente existem mais oportunidades de aprendizagem do que na época em que completou os seus estudos:

*“[...] olha tive inglês duas vezes só inglês pra falar bem a verdade...e aí os cursos, né, não tinha, não ofereciam os cursos na época...não é como **hoje em dia, né que tu tens mais oportunidades**”* (excerto 54 - entrevista oral - 19/10/2020).

A partir das narrativas da participante, pode-se perceber que ela, visivelmente, procura por oportunidades de uso no contexto em que está inserida, mas não as nomina em contextos nos quais eu esperava a que ela se referisse, na universidade e na sua futura profissão, mas em outros contextos:

*“Por exemplo, tu vais comprar uma roupa, daí essa roupa está escrito em inglês e aí tu, mas o que que eu vou usar né, não sabe nem o que que está escrito ali, então, eu procuro sempre pesquisar primeiro pra ver o que está escrito, traduzir aquela palavra pra ver se eu posso usar o que tá escrito ali, já fiz umas quantas vezes isso. A mesma coisa acontece **no mercado** tem muita coisa em inglês, **nos rótulos dos remédios** né, tem também bastante inglês, **aí procuro vê o que que tá escrito ali, pra usar, pra ver**” (excerto 55 - entrevista oral - 19/10/2020).*

A fala acima corrobora a resposta de Clarice a uma pergunta sobre quais temas ela gostaria de ler em inglês:

“Temas que se encaixem mais no meu cotidiano” (excerto 56 – questionário - 14/09/2020).

As colocações de Clarice nos dois excertos acima levam-me a pensar que ela não encontra outras oportunidades de uso da língua na sua cidade (cidade da geração de dados), a não ser em suas investidas pessoais para compreender escritos presentes em frases esparsas que rodeiam o mundo das vestimentas e dos produtos para o consumo. Por isso, ela parece carecer de respostas ao me perguntar sobre onde eu utilizaria a língua inglesa:

“Gostaria de saber se a Professora utiliza muito o inglês fora a questão da faculdade, e de qual forma?” (excerto 57 – questionário - 14/09/2020).

Mesmo em uma perspectiva de trabalho ela parece não encontrar validade para a aprendizagem e o uso da língua inglesa no seu contexto geográfico ao me questionar:

“Em qual área de trabalho eu poderia atuar utilizando o inglês instrumental em [cidade de geração dos dados]?” (excerto 58 – questionário - 14/09/2020).

No contexto educacional do curso de Clarice, quando perguntada se os seus professores solicitam leituras em língua inglesa, ela respondeu que não é incentivada à leitura em língua inglesa. De outra forma, Clarice relatou que o contexto universitário sinalizou para ela a relevância da língua, em contrapartida; ela associa a sua baixa proficiência a esse “dar-se conta”:

“[...] eu sei o quanto é importante o inglês [...] só descobri isso quando me deparei com a faculdade porque aí que tu vê o quanto baixo que estava o meu nível de inglês, muito baixo, muito baixo mesmo” (excerto 59 - entrevista oral - 19/10/2020).

Clarice disse ainda que gostaria de continuar a desenvolver aprendizagens em inglês na própria instituição, mas ela não encontra como, uma vez que a instituição não oferece outras possibilidades além do componente Inglês Instrumental:

*“Eu tenho intenção de continuar estudando inglês, **mas não sei de que forma** porque agora eu não sei, **acho que não oferecem mais o inglês**” (excerto 60 - entrevista oral - 19/10/2020).*

No ensino remoto emergencial, Clarice parece ter tido dificuldades para se adaptar. Percebi isso durante as aulas, pois frequentemente saía e entrava *online* e manifestava no *chat* que não conseguia abrir os links e páginas compartilhadas com os aprendizes. Essa percepção foi trazida à tona por Clarice quando, em uma das práticas em aula, perguntei se ela teve algum obstáculo com as ferramentas na realização da atividade:

*“[...] **é só aqui na parte da informática**, colocar aqui os slides e a montagem ali, mas eu já tô conseguindo já me adequar[...], mas eu consegui” (excerto 61 - diário de aula - atividade livre - apresentação de Clarice - 07/12/2020).*

De acordo com Pavlenko (2002), contextos são abrangentes e sobrepostos e concorrem para o desenvolvimento de aprendizagens na língua. A partir das narrativas evidenciadas, verifica-se que Clarice contou e conta com poucos contextos para propiciamentos, tanto na sua vida pessoal social como na sua vida de estudante, da sua formação básica à superior. Esse fator pode ter influenciado e continua influenciando na sua predisposição, ou motivação, para aprendizagens na língua, aspecto analisado a seguir.

6.2.1.2 Motivação

É interessante observar nas narrativas de Clarice, que, apesar de ela buscar por motivações, não consegue encontrar uma realidade concreta para a aplicação prática do inglês na sua vida pessoal no presente. Ao ser questionada sobre as suas expectativas em relação ao componente curricular, ela posiciona a sua aprendizagem como um desejo futuro:

*“[...] que eu consiga ter um aprendizado satisfatório **para que futuramente eu possa ter uma maior prática do inglês**” (excerto 62- questionário - 14/09/2020).*

Quando manifesta o seu desejo no presente, ela se refere a ler e traduzir músicas:

“[...] poder ler alguns livros e também saber a letra de algumas músicas” (excerto 63 – questionário - 14/09/2020).

Pude observar que não houve nenhuma fala da participante que tivesse alguma relação com a motivação de mudança, ou investimento, para a sua vida pessoal ou profissional (NORTON, 2000, 2001), mas uma motivação interior ou intrínseca, como Willians e Burden (1997) nominam. Clarice apresenta um desejo profundo de superação na aprendizagem, como exemplifica o excerto abaixo:

*“[...] hoje, com dificuldades, **mas com muito esforço e dedicação** quero rever esse estudo e **achar a melhor forma de aprender e entender melhor o inglês**”* (excerto 64 - narrativa multimodal - 14/09/2020).

Quanto aos interesses de aprendizagem, Clarice prefere que a Professora pesquisadora desenvolva práticas de pronúncia, *“Minha principal dificuldade é a pronúncia”* (excerto 65 - narrativa multimodal - 14/09/2020). Talvez seja por esse motivo que ela sugere atividades com música que, normalmente, facilitam a aprendizagem da pronúncia, *“Sugestão: Aprender com a música”* (excerto 65 - narrativa multimodal - 14/09/2020).

Ao responder sobre o que gostaria de aprender em inglês, ela também manifesta a vontade de melhorar os aspectos de interação oral e escrita da língua, mas não exemplifica o porquê:

“[...] gostaria, principalmente, de melhorar a fala e a escrita, pois creio que será a principal área que utilizarei” (excerto 66 – questionário - 14/09/2020).

A motivação para Oxford (2003) é uma atitude positiva para a aprendizagem da língua e implica em autorregulação no caso da autonomia sociocultural I (ver cap. 4). Os dados para a motivação e os interesses de aprendizagem de Clarice externam que a aprendiz pode não apresentar essa atitude positiva perante o aprendizado da língua, apesar de Clarice demonstrar o desejo de superação das suas “dificuldades”. Esse sentimento de Clarice quanto à sua proficiência, talvez, possa ser superado com a assistência de um par mais experiente que a auxilie a se autorregular e a se movimentar na ZDP (OXFORD, 2003) para aprendizagens na língua e o subsequente desenvolvimento da autonomia sociocultural e o empoderamento.

6.2.1.3 Agência

No primeiro dia de aula, Clarice compartilhou com todos os presentes em aula a sua característica pessoal de superação das suas ‘dificuldades’ de aprendizagem:

“Para mim, essas aulas vão ser bem difícil, mas eu vou tentando, sou bem esforçada. Até inglês para mim, é... faz muito tempo que eu não estudo inglês, mas eu vou tocar, eu vou entender sim, eu vou pesquisar, eu vou fazer da melhor forma, né” (excerto 67 - diário de aula - registro da apresentação pessoal de Clarice no primeiro dia de aula - 14/09/2020).

É interessante observar que Clarice, apesar de exaltar nas suas narrativas um sentimento de pouca habilidade para desenvolver aprendizagens na língua inglesa, permanece consistente para a superação de suas ‘dificuldades’, visto aqui como uma forma de agência para impulsionar a sua aprendizagem. A mesma característica é também recorrente em sua fala na entrevista oral na qual ela narra, enfaticamente, que é uma aprendiz dedicada e que não desiste facilmente dos seus objetivos:

“[...] eu não desisto, eu sou bem esforçada...eu sou esforçada, eu sou esforçada” (excerto 68 - entrevista oral - 19/10/2020).

Quando questionada se ela procuraria por ferramentas que a ajudassem na aprendizagem da língua, ela novamente respondeu como um objetivo futuro:

“[...] eu quero, pelo menos quando der, fazer pesquisa e olhar uns vídeos” (excerto 69 - entrevista oral - 19/10/2020).

Na sua apresentação da atividade de livre escolha em aula, ela naturalmente expressa a vontade de agir para desenvolver aprendizagens, no entanto parece não ter motivação para aprendizagem dos aspectos de interação da língua, mas a tradução:

“[...] , mas eu vou começar a ver, a olhar mais e ver mais vídeos sobre isso aí, tradução” (excerto 70 - diário de aula - apresentação de Clarice da atividade de livre escolha - 07/12/2020).

A fala abaixo corrobora o que Clarice respondeu no questionário inicial, ao dizer que não estuda inglês por conta própria, mas que planeja continuar seu desenvolvimento da língua na vida pessoal:

“[...] pretendo continuar em algumas práticas diárias, como por exemplo, traduções de dúvidas do dia a dia” (excerto 71 - questionário - 14/09/2020).

Os dados gerados para a percepção da agência, como uma capacidade de agir mediada socioculturalmente como autorregulação para a autonomia sociocultural (OXFORD, 2003) de Clarice em relação à sua aprendizagem de inglês, informam que ela parece ter consciência de que necessita agir, mas não aplica ações direcionadas para a ação e a permanência da agência para aprendizagens (HUANG; BENSON, 2013). Percebe-se que a agência de Clarice é mais relacionada à sua vontade de superação das dificuldades que se apresentaram na sua vida pessoal e na sua formação escolar, mas não uma intenção de agir em favor do seu aprendizado na língua inglesa (OXFORD, 2003).

6.2.1.4 Estratégias de Aprendizagem

Clarice utiliza estratégias advindas do seu contexto pessoal familiar para o desenvolvimento de aprendizagens. Busca por um par mais experiente (VYGOTSKY, 2003), no caso o seu filho, para ajudá-la nas atividades propostas durante o semestre de aulas:

*“Até meu filho falou que, se eu quisesse, ele vinha aqui apresentar o meu trabalho, eu disse não, não vai dar... **meu filho gosta muito de inglês, então me deu uma mão**”* (excerto 72 - diário de aula - atividade de livre escolha - 07/12/2020).

A aprendiz disse gostar muito de música e que seu filho a ajuda na pronúncia quando ela faz tentativas de cantar em sua casa:

*“Meu filho sabe muito inglês, até as vezes ele me critica um pouco: mãe tu não falas, tu não sabes falar, porque ele vai nas músicas, daí eu tento cantar uma música e ele diz não é assim, daí **ele tenta me corrigir, ele sabe bem**”* (excerto 73 - entrevista oral - 19/10/2020).

No contexto da internet, quando questionada se ela procurava por meios para a aprendizagem da língua, respondeu, novamente, como um objetivo que tem para o futuro, demonstrando ciência de que pode contar com oportunidades oferecidas no meio digital:

*“É aí eu vou, **eu vou começar a pesquisar então na internet**, fazendo umas aulas no You Tube, né, hoje em dia só quem não quer né, tem tudo ali, **tem todas as ferramentas ali**”* (excerto 74 - entrevista oral - 19/10/2020).

Quanto às estratégias de aprendizagem, os dados gerados da participante mostraram que a única estratégia observável utilizada por Clarice é o auxílio do seu filho. Mesmo assim, não há como comprovar a frequência com que os pares interagem. Pelos dados analisados, parece que ela não utiliza outras estratégias para aprimorar o seu conhecimento de forma contínua a não ser uma intenção futura de usar as ferramentas da internet a seu favor. Não foi registrada em seus dados nenhuma outra estratégia não cognitiva observável como forma de desenvolvimento de aprendizagens em inglês para a participante.

6.2.1.5 Empoderamento

De acordo com Nicolaidis (2017), o empoderamento é um sentimento emocional de capacidade para agir do aprendiz na sua própria aprendizagem, ou na realidade que o cerca. Quanto a isso, percebe-se que Clarice é naturalmente empoderada pelas experiências de vida, pessoal e educacional, mas não em relação ao desenvolvimento de conhecimentos na língua inglesa.

Na questão pessoal, ela considera que venceu muitos desafios na sua vida e nunca desistiu de cumprir com os seus objetivos, apesar de todas as dificuldades que se refere em suas falas:

*“Eu sempre fui uma pessoa muito forte em tudo, eu sempre absorvi as coisas e encaro as coisas como não é tão difícil, é difícil, mas eu tento não fazer difícil, entende. **Eu vou e consigo**”* (excerto 75 - entrevista oral - 19/10/2020).

Clarice entende que teve um processo de crescimento pessoal durante o período de estudos e externa-o quando fala sobre a sua conquista na formação do Ensino Básico, visto que Clarice iniciou o Ensino Fundamental em uma cidade muito pequena do interior da cidade de geração de dados na qual não há o Ensino Médio. Por isso, ter se transferido para a cidade de geração de dados para complementar os seus estudos foi para Clarice uma conquista que a empodera, uma atitude transformadora em sua vida (BERTH, 2019):

*“[...] **eu consegui, consegui...aí me formei aqui no [escola da cidade de geração de dados], mas consegui né**”* (excerto 76 - entrevista oral - 19/10/2020).

No componente Inglês Instrumental, ela também indica superação e o sentimento de empoderamento, ao se autoavaliar como uma aprendiz participativa e interessada. De modo semelhante, Clarice avalia positivamente o desenvolvimento das atividades no curso e a abordagem da Professora pesquisadora em aula:

*“As aulas foram muito produtivas superou muito as minhas expectativas, apesar das dificuldades nesse aprendizado remoto. (excerto 77- diário de aula- atividade final e autoavaliação- 14/12/2020). A senhora como profe assim, eu falo aqui para o meu filho, sempre tô falando, é a melhor professora que eu já tive na faculdade não tem, foi a melhor professora porque eu acho **que a senhora é esforçada como eu assim** em querer que o aluno aprenda, né...e... busca conhecimento ali, então, **pra mim foi muito bom**” (excerto 78 - entrevista oral - 19/10/2020).*

Os dados de Clarice demonstram que a participante se sente empoderada para os desafios de aprendizagem na sua vida, sentimento advindo da sua determinação interior de superação. No entanto, parece que ela não desenvolveu o sentimento de empoderamento para aprendizagens em língua inglesa no decorrer das suas experiências. Por outro lado, Clarice teve um ótimo engajamento no componente curricular Inglês Instrumental, demonstrando empoderamento. Isso pode ter ocorrido pela atenção focada que ofereci a ela durante o semestre, talvez tendo contemplado a solicitação de auxílio de um par mais experiente que ela manifestou com a figura anexada à sua narrativa multimodal (cf. anexo 01).

A partir da análise de todos os fios condutores da autonomia sociocultural, ficou evidenciado que a participante possui parcialmente ou não vislumbra um contexto adequado para o desenvolvimento de aprendizagens na língua. Oxford (2003) se refere à agência como uma capacidade para agir mediada socioculturalmente como autorregulação para a autonomia. Van Lier (2008) diz que o exercício da agência é dependente das atitudes do aprendiz mediada pelos propiciamentos de um contexto. A cidade de geração de dados, na qual Clarice está estabelecida, pode não proporcionar ou não validar a ela mediações para o uso da língua inglesa e, como consequência, até impossibilitar atitudes positivas em prol do seu aprendizado. Isso pode influenciar sobremaneira a autonomia para modificar/transformar essa condição, como pude perceber em suas falas, uma crença que parece ter sido fortalecida nos primórdios da sua formação educacional básica no contexto da participante.

Assumindo o conceito de empoderamento relacionado à agência (NICOLAIDES, 2017), o empoderamento que Clarice externaliza na sua vida pessoal e a motivação para aprendizagem da língua parecem não ser suficientes para provocar agência para a autonomia na aprendizagem da língua inglesa. Da mesma forma, ao não fazer escolhas de estratégias para a aprendizagem, ela também pode não conseguir validar práticas sociais em língua inglesa na sua vida pessoal e universitária (NICOLAIDES; ARCANJO, 2019). Pelas experiências em sala de aula desta Professora pesquisadora no contexto desta pesquisa, a cidade de geração de dados, a participante representa, de forma geral, as características contextuais e pessoais dominantes em aprendizes do curso alvo em questão no componente curricular Inglês Instrumental.

Depois de analisadas as atitudes de autonomia sociocultural de Clarice, a seguir, passo a interpretar os dados para a prática que contemplou a vontade de aprendizagem de Clarice e, depois, para a prática com base nos interesses de aprendizagem da participante.

6.2.2 Práticas pedagógicas com base na ACN de Clarice

a) Atividade livre escolhida, preparada e apresentada por Clarice

Ao dar início a aula no dia 07/12/2020, logo após revisar o conteúdo da aula anterior, perguntei se algum aprendiz em aula iria apresentar a atividade livre (cf. Apêndice F). Clarice se prontificou a ser a primeira a apresentar. A participante falou que, naquele momento, estava assistindo à aula pelo celular e, por esse motivo, solicitou que eu compartilhasse no *Google Meet*[®] os eslaides que havia preparado. A participante não abriu a câmera para falar, somente o áudio.

Ao iniciar a sua apresentação, Clarice disse que havia escolhido as interjeições para estudar, porque as considerava:

“[...] muito importante, pois aparece muito em partes do discurso em textos em inglês e também na fala como forma de expressão” (excerto 79 - diário de aula - atividade de livre escolha - 07/12/2020).

Para deixar a aprendiz mais à vontade e segura, uma vez que percebi que ela estava nervosa, comentei sobre a importância de ela rever as interjeições, um dos planejamentos do plano de ensino do componente. Isso pareceu tranquilizar Clarice que acrescentou:

“[...] eu foquei mais assim em cada interjeição, não em frases, né” (excerto 80 - diário de aula - atividade de livre escolha - 07/12/2020).

Após este diálogo inicial, ela procedeu a leitura do eslaide introdutório, confirmando que ela própria havia realizado a atividade:

“[...] então, uma pequena introdução, minha né, que eu fiz” (excerto 81 - diário de aula - atividade de livre escolha - 07/12/2020).

Clarice prosseguiu com um índice em português para situar os tipos de interjeições: de alegria, de admiração, de agradecimento, de desejo, de desprezo, de reprovação, de pesar, de impaciência etc. Ela parecia muito nervosa e lia enquanto falava sobre os tipos de interjeições e suas características. No excerto abaixo, a participante se referiu ao aspecto cultural das interjeições:

“[...]também gostaria de falar de uma das curiosidades das interjeições, que elas são culturais né, depende de onde tu moras” (excerto 82 - diário de aula - atividade de livre escolha - 07/12/2020).

Esta foi a oportunidade que encontrei para interagir com Clarice e, na tentativa de acalmá-la, destaquei os falares gaúchos e as suas interjeições, muito utilizados pelos fronteiriços na cidade de geração de dados. Foi só então que ela se tranquilizou e deu exemplos com várias interjeições do seu próprio repertório. Ao dar continuidade a sua apresentação, Clarice verbalizou que não conseguiria “traduzir”. Entendi que ela queria que eu lesse as interjeições para ela. A primeira da listagem eu li, depois tentava uma forma de andamento, ou suporte temporário, conforme Lima e Pessoa (2016) para a geração de espaços de desenvolvimento para que ela conseguisse ler as interjeições subsequentes. Para que isso ocorresse, eu esperava sempre o adiantamento da fala dela e, somente se ela não conseguisse ler, eu a ajudava exemplificando, primeiramente, as situações de uso e, após, tentava proceder à leitura dos termos com a ajuda de Clarice. As interjeições que ela tinha dúvidas na pronúncia, ela lia e me perguntava se estavam corretas as pronúncias. Não interferi muito, para não a deixar mais constrangida, sempre acrescentando que não estava avaliando a pronúncia e que esse aspecto linguístico se aprimora com o tempo. De quando em vez, quando a pronúncia da participante se apresentava muito distorcida, eu realizava alguma uma intervenção mais pontual, com o cuidado de não a constranger.

Clarice não trouxe exemplos contextualizados para a sua apresentação, mas uma quantidade grande de interjeições em inglês. Ao falar, sempre externava uma preocupação constante com a tradução e a pronúncia, como se observa no excerto abaixo:

*“Então professora eu me baseei mais assim na parte simples assim, não muitas regras, **mais na tradução e na pronúncia de cada interjeição**. Eu foquei mais assim em cada interjeição, não em frases, né”* (excerto 83 - diário de aula - atividade de livre escolha - 07/12/2020).

A apresentação de Clarice não gerou nenhuma interação com os seus colegas que permaneceram em silêncio durante todo o tempo. Houve conversa com a Professora pesquisadora, que fez algumas tentativas de interação com a turma, porém não houve nenhuma manifestação oral, nem escrita no *Chat* da ferramenta do *Google Meet*[®]. Ao final de sua apresentação, depois de meus comentários e elogios ao seu esforço, Clarice, mais uma vez, justificou-se, constrangida, que não conseguia pronunciar corretamente:

*“Espero que eu não tenha atrapalhado os conhecimentos de algumas pessoas aí que ficaram **me ouvindo falar coisas que eu nem sabia falar muito**. Eu tava nervosa de estar lendo porque eu não sei mesmo, **eu não pratico o inglês né assim, então a pronúncia pra mim é bem difícil**”* (excerto 84 - diário de aula - atividade de livre escolha - 07/12/2020).

Ao final da aula, solicitei que Clarice ficasse para eu conversar com ela. Foi então que perguntei a ela como tinha sido a elaboração da atividade. Ela respondeu que o filho a ajudou, mais uma vez comprovando que conta com um par mais experiente em seu contexto pessoal familiar:

*“**Eu tive umas ajudas aqui com o meu filho** que gosta muito de inglês, gosta muito mesmo, então me deu uma mão aqui”* (excerto 85 - diário de aula - conversa com Clarice após a sua apresentação de livre escolha - 07/12/2020).

A curiosidade para saber mais sobre como o filho desenvolveu aprendizagens em língua inglesa me fez perguntar a ela como fazia para aprender a língua, se por cursos livres ou jogos na internet:

*“Ah, joga, joga muito! [...] eu não sei **a facilidade que esses jovens têm de hoje é totalmente diferente da nossa né, porque eles aprendem bem mais fácil, né. Ele só teve aula ali no ginásio ali, não teve outra aula, nem curso, nada, mas gosta**”* (excerto 86 - diário de aula - conversa com Clarice após a sua apresentação de livre escolha - 07/12/2020).

Quanto a essa prática desenvolvida em aula, é interessante observar que, ao questionar os aprendizes no final do semestre sobre qual atividade haviam gostado mais, Clarice respondeu que foi justamente a atividade de livre escolha:

Professora- pesquisadora: *Qual atividade você mais gostou durante o semestre?*
Clarice: *Eu achei bem interessante **aquele exercício de escolher um assunto para apresentar*** (excerto 87 - diário de aula - resposta de Clarice à pergunta da Professora pesquisadora no *Google Class*[®] - 14/12/2020).

Ela reitera o mesmo em sua atividade final e autoavaliação:

*“O que mais gostei foi o método de ensino **que a professora adaptou aos alunos possibilitando a interação com a turma nas atividades e nos trabalhos em aula**”* (excerto 88 - diário de aula - atividade final e autoavaliação - 14/12/2020).

Como podemos atentar nas narrativas de Clarice, ela expressou por várias vezes a sua falta de habilidade no que ela pensa ser importante no desenvolvimento da língua, a pronúncia

e a tradução, analogamente, é justamente esses tópicos que ela escolheu para aprofundar os seus estudos na atividade de livre escolha. Isso pode demonstrar que outorgar mais poder de decisão aos aprendizes em uma perspectiva crítica no ensino-aprendizagem para fins específicos no meio acadêmico, conforme advogam Hyland (2009) e Belcher (2017), pode proporcionar espaços de desenvolvimento para a autonomia sociocultural. Apesar de o acesso da ZDP não ser observado na apresentação da atividade, não há o controle do que possa ter ocorrido fora de sala de aula, apenas a certeza, a partir de suas falas, de que o seu filho foi o meio de mediação e interação de Clarice para a realização da atividade. Todavia, ao focar o seu estudo nas possíveis carências que ela julga ter, a participante conduziu a sua aprendizagem com autonomia de forma a reparar as distorções que ela supõe ter na língua alvo. Por isso e pela fala de Clarice, nos excertos 87 e 88, pode-se inferir que a prática facilitou a formação de espaços de zonas de desenvolvimento para a autonomia sociocultural e o empoderamento da aprendiz para aprendizagens em língua inglesa.

b) Atividade com música preparada pela Professora pesquisadora a partir da ACN de Clarice

Desde o início do semestre, Clarice manifestou a vontade de aprender inglês por meio de músicas. Para ela, o acompanhamento de letras de música contribui para melhorar a sua pronúncia e memorizar vocabulário:

Professora pesquisadora: *Como tu melhor aprendes inglês? Terias algumas sugestões para mim?*

Clarice: *Com música porque eu gosto muito de música, daí eu acho que seria bem mais fácil tu aprender com uma música, a traduzir aquela música depois eu acho que tu não vai esquecer porque tu vai ficar ouvindo* (excerto 89 - entrevista oral - 19/10/2020).

Logo, a fim de contemplar o desejo de Clarice, no dia 26 de outubro, preparei uma atividade com a música *Where is the love*, do grupo Black Eyed Peas. A escolha dessa música para a atividade se deu porque a letra tem um nível de vocabulário que vai do básico ao intermediário e possui o modal *can*, planejado para apresentar na aula posterior a esta (cf. Apêndice J). Os objetivos da atividade foram suscitar a reflexão sobre o momento histórico e o discurso de ódio contra as minorias nas mídias sociais, rever as palavras cognatas, os pronomes referentes, abordados na aula anterior e introduzir os pronomes interrogativos e o modal *can*. Depois de explicar a atividade oralmente, coloquei no chat do Google Meet® o seguinte enunciado: *Vamos assistir a um vídeo com música e gostaria que vocês: 1. Anotassem uma*

oração que inicie com algum pronome interrogativo; 2. Anotassem as palavras cognatas e os pronomes que identificam na música.

Como o vídeo da música se referia à campanha presidencial de 2020 nos Estados Unidos da América, suscitei um diálogo com os aprendizes da turma como *warm up*. É interessante destacar que surgiu uma longa discussão e interação (em áudio) com duas aprendizes não participantes da pesquisa e a Professora pesquisadora a respeito dos governos do Brasil e dos EUA. Uma dessas aprendizes manifestou que gostou da ideia de eu trazer esta música bem conhecida por ela e comentou que a música se encaixava nos tempos políticos de discursos de ódio de ambos os países. Essa não participante foi a única aprendiz da turma que falou no áudio e compartilhou no *chat* da ferramenta *Google Meet*[®] as questões propostas da atividade com a música. Ao introduzir e lembrar com a turma o pronome interrogativo *where* com o exemplo do título da música e solicitar mais exemplos, ela escreveu uma oração interrogativa com o pronome *where* no *chat*. Aproveitei a oportunidade para solicitar mais exemplos. Como ninguém colaborou, lancei mão de andamentos para suscitar mais exemplos da turma, mas não obtive nenhum sucesso. Ao passar para os próximos pontos a serem destacados, os cognatos e os referentes, apresentei alguns exemplos do vocabulário da música para que os aprendizes fizessem uma analogia com a língua portuguesa. Ao instigar que procurassem por referentes no texto da música, somente dois aprendizes participaram no *chat* da ferramenta. Nesse momento, a mesma aprendiz que colaborou inicialmente procurou por outros exemplos na letra da música, verbalizando-os no áudio e escrevendo-os no *chat* da aula. A mesma aprendiz pesquisou pelo clipe original da música e postou no *chat* para compartilhar com os colegas. Aproveitei o entusiasmo da aprendiz para escutarmos a versão que ela trouxe, mas não houve interação da turma. Como Clarice parecia não estar participando, pedi que levantassem a mão (opção da ferramenta) quem estava presente, ela levantou a mão, mas permaneceu em silêncio.

Destaquei no texto a interação da aprendiz não participante, porque considero um momento excepcional durante o semestre no qual pude perceber a formação de espaços de desenvolvimentos, tão raros de serem observados no ensino remoto. Nesta prática, que teve o objetivo específico de contemplar o desejo de Clarice, pude observar claramente que proporcionou zonas de desenvolvimento. Lantolf e Thorne (2006) dizem que a ZDP é um constructo cognitivo que ocorre em colaboração. No caso da aprendiz não participante, pude observar que a prática proporcionou esses espaços para o desenvolvimento de aprendizagem e autonomia (no momento que a aprendiz busca pela outra versão da música) em colaboração na interação com a Professora pesquisadora e com a mediação das ferramentas digitais e a letra da música, fato não observável com relação à Clarice.

Ao finalizar esta aula, com o intuito de diagnosticar como os aprendizes perceberam a atividade e obter alguma resposta de Clarice, postei no mural do *Google Class*® uma pergunta. Para minha surpresa, Clarice respondeu:

Professora pesquisadora: *O que você mais gostou na aula do dia 26 de outubro?*
Clarice: *Adorei a forma de interpretar as palavras em inglês através da música, acho que é um método ótimo para aprender o inglês, poderia ter mais vezes* (excerto 90 - diário de aula - 26/10/2020).

Levando-se em consideração o ensino remoto emergencial, não tive como observar a olho nu as interações não verbais de Clarice, uma vez que ela permaneceu em silêncio durante toda a atividade. No entanto, o excerto acima me faz crer que ela estava prestando atenção e participando da atividade. É possível que a ZDP para aprendizagens tenha se configurado não somente em colaboração com as ferramentas utilizadas, com a Professora pesquisadora e com a sua colega em sala de aula, mas também na continuidade da atividade como resultado de ordem cognitiva intramental (VYGOTSKY, 2003; SWAIN, 2015) para Clarice. Por outro lado, não há como dizer se a atividade suscitou espaços de ZDP para o desenvolvimento da autonomia sociocultural para a participante.

Tendo finalizado a interpretação dos dados de Clarice para as categorias “desenvolvimento da autonomia sociocultural” e “práticas pedagógicas com base na ACN”, em seguida, passo à análise dos dados do participante Mateus.

6.3 MATEUS E SUA NATUREZA ASSERTIVA E CONFIANTE PARA O DESENVOLVIMENTO DE APRENDIZAGENS NA LÍNGUA INGLESA

Mateus, de 23 anos, é oriundo da Cidade de São Paulo/SP e cursava o 6º semestre de um dos cursos (não alvo) no campus da universidade em questão. No semestre desta pesquisa, o participante matriculou-se em Inglês Instrumental e mais cinco componentes curriculares. O participante narrou que se mudou de São Paulo para cidade de geração de dados para estudar. No entanto, no semestre desta pesquisa, devido ao ensino remoto emergencial, Mateus voltou a residir na sua cidade natal, na qual estava trabalhando e estudando remotamente. O aprendiz relatou ter estudado Inglês e Espanhol em uma escola da cidade de São Paulo durante os 4 anos do Ensino Fundamental, por dois períodos semanais. Também em São Paulo, Mateus estudou Inglês durante os 3 anos do Ensino Médio por dois períodos semanais, tendo se formado no Ensino Básico no ano de 2014. O participante disse nunca ter estudado em cursos livres de

Inglês, avalia o seu conhecimento de inglês como bom, se considera iniciante que fala e escreve muito pouco, mas lê bem e compreende bem o que escuta.

A figura que compõe a narrativa multimodal de Mateus (cf. anexo 01) traz o planeta terra com imagens de patrimônios históricos da humanidade de culturas diversas e, bem ao centro da imagem, uma mala de viagem. Abaixo dessa figura, Mateus inseriu um provérbio em japonês com a tradução para o Português:

“O sapo no poço não conhece o grande oceano – Às vezes somos mentalmente limitados. Devemos abrir a cabeça para novas possibilidades” (excerto 91 - narrativa multimodal - 08/09/2020).

Por meio da representação escolhida por Mateus, pode-se depreender que ele avista a aprendizagem de inglês como uma vantagem que o conduzirá a oportunidades na sua vida ao abrir espaços para novas possibilidades, como ele próprio se refere no excerto acima. Consequentemente, Mateus aprecia estudar a língua adicional, considera o desenvolvimento dos aspectos de interação oral e de leitura como muito importantes, mas acredita que o desenvolvimento da escrita é pouco importante na aprendizagem da língua. Os dados de Mateus corroboram as razões de ele considerar pouco importante desenvolver o aspecto da escrita. Na sua narrativa multimodal, contou ter dificuldade na escrita em língua inglesa e em língua portuguesa ao externar o seu distúrbio de aprendizagem, a dislexia. Isso foi sinalizado pelo participante, como se pode observar na fala abaixo:

*“[...] escrevo muito mal. **Sou disléxico** e esta parte de ter uma escrita ruim, tenho até no português, mas nunca me trouxe grandes problemas, já no inglês, **fico horas para poder escrever algumas frases, um grande problemão**”* (excerto 92 - narrativa multimodal - 08/09/2020).

Mateus indicou superação na compreensão em leitura, mas acha que o seu desenvolvimento do aspecto de interação oral não é ainda suficiente:

*“**Hoje, considero que entendendo bem e leio razoavelmente bem o inglês, porém em situações já vividas, da qual foi necessário falar, tive muita dificuldade, mesmo sendo entendido razoavelmente bem (PS: com grande esforço do ouvinte nativo do inglês)**”* (excerto 93 - narrativa multimodal - 08/09/2020).

O participante deixou claro em suas falas que não gostava das aulas desenvolvidas nas escolas que frequentou no Ensino Básico. Ao ser perguntado na sua entrevista oral suas razões, ele respondeu o seguinte:

“Porque eu achava que eram...vou explicar...um jeito muito engessado sabe, modo muito... ah é assim e assim e ponto...não tinham tanta né...troca de informações, né, é algo bem, bem concretado, sem muita variação, então, acabava sendo um ensino muito maçante, chato [...] parecia que a gente mudava o ano, mas não avançava no inglês, era quase sempre a mesma coisa e aí não andava [...] não aumentava tanto o vocabulário, não desenvolvia” (excerto 94 - entrevista oral - 17/11/2020).

Mateus disse que costuma ler em inglês e justifica:

Professora pesquisadora: *Você costuma ler em inglês? Se sim, o que você costuma ler e por quê?*

Mateus: *Sim. Artigos, notícias e quadrinhos. O porque é que se dá pela velocidade e a qualidade da informação* (excerto 95 – questionário - 08/09/2020).

Para o participante, o componente curricular Inglês Instrumental é importante em seu currículo profissional e na sua vida pessoal:

“Na minha vida profissional e cotidiana, a disciplina é importante no meu caso, porque vai me proporcionar a ter uma relação de estudo mais técnico do inglês, além da vivência da língua” (excerto 96 – questionário - 08/09/2020).

No que diz respeito à avaliação das aulas do componente, conforme o excerto a seguir, Mateus fez uma avaliação favorável às práticas pedagógicas utilizadas durante o semestre de ensino remoto emergencial:

Professora pesquisadora: *Você acha que as ferramentas da Web utilizadas pela professora, tais como vídeos, links de estudo etc. foram úteis? Sim, não e por quê? Quais foram as que você mais gostou?*

Mateus: *Sim, gostei que a professora utilizou materiais online e do uso de vídeo, foram úteis, trouxe informação sobre a língua estudada, tive conhecimento de vários sites para aprender de graça e no tempo que tiver livre e foi o meio de inovar devido a situação atual vivida. Obrigado pelo trabalho da senhora, imagino como deve estar sendo difícil montar um material para diferentes níveis de inglês de cada aluno* (excerto 97 - diário de aula - atividade final e autoavaliação - 18/12/2020).

No decorrer do semestre letivo, considerando o ensino remoto emergencial, Mateus foi o aluno da turma do noturno mais comunicativo e o participante que gerou mais dados de pesquisa. Da mesma forma, tentou interação oral com os seus colegas em aula, mas não obteve muito sucesso nas suas investidas de comunicação. O participante se mostrava com uma personalidade segura e proativa, inclusive, no momento da entrevista oral, foi o único participante da pesquisa que abriu a câmera para conversarmos. No entanto, no decorrer das aulas, interagiu somente pelo microfone e pelo *chat* do *Google Meet*[®].

Os dados de Mateus atestam que as suas experiências de aprendizagem em inglês influenciaram positivamente a sua conduta durante o semestre. Ele foi um aprendiz engajado no componente curricular Inglês Instrumental, opcional (ACCG) no seu curso de origem. As observações do diário de aula demonstram que Mateus foi dedicado e participativo, não teve nenhuma falta e entregou todas as atividades síncronas e assíncronas propostas durante o semestre. Isso corrobora a autoavaliação do participante na qual atribuiu uma ótima nota às suas interações no decorrer do semestre:

“De 8 a 9, devido a minha participação em aulas tentando ser colaborativo e por ajudar meus colegas no extraclasse” (excerto 98 - diário de aula - atividade final e autoavaliação -18/12/2020).

Com base nessa fala de Mateus, é interessante observar que ele auxiliava os seus colegas como par mais experiente (VYGOTSKY, 2003), fato até então, desconhecido desta Professora pesquisadora.

As experiências de aprendizagem autônomas anteriores do participante também se configuraram como essenciais no seu engajamento no componente curricular Inglês Instrumental. Os dados quanto ao seu envolvimento e a sua participação durante o semestre de aulas revelaram a sua agência e a sua autonomia sociocultural durante o curso, bem como para continuar a desenvolver aprendizagens após o curso.

Dando seguimento à interpretação dos dados de Mateus, apresento, na próxima subseção, as características do aprendiz para atitudes de autonomia sociocultural no desenvolvimento de aprendizagens em língua inglesa.

6.3.1 O desenvolvimento da autonomia sociocultural

6.3.1.1 Contexto

As narrativas que se referem ao contexto pessoal de Mateus mostram que ele tem oportunidades de desenvolvimento de aprendizagens da língua na sua própria família:

“[...] meu irmão agora ali mora no Canadá, e aí ele tem uma namorada que é japonesa, então a gente só fala inglês com ela. Então pra comunicar com a minha mãe que não fala nada de inglês, eu sou meio que a ponte e aí meu irmão as vezes fala assim ah você sabe inglês, então se comunica aí, se vira” (excerto 99 - diário de aula - atividade de livre escolha - 20/10/2020).

O contexto geográfico-social do qual Mateus é oriundo e viveu até se mudar para a cidade de geração de dados posiciona o participante em uma situação de vantagem anterior em propiciamentos na língua e para aprendizagens no componente Inglês Instrumental, como demonstra a sua narrativa abaixo:

“Meu contato com inglês sempre foi diário, sou de SP capital e o inglês aqui é tudo, realidade muito diferente da qual enxergo em [cidade da geração de dados]. Eu gosto de brincar aqui com o pessoal de São Paulo aqui, bom em São Paulo se você não fala inglês é capaz de você não conseguir emprego nem de pedreiro nem de padeiro, basicamente porque é algo bem comum o pessoal já saber, né...é bem necessário” (excerto 100 - entrevista oral - 17/11/2020).

Como se pode verificar nas palavras de Mateus, ele próprio se distingue dos aprendizes originários da cidade de geração de dados, fronteira oeste do RS, ao dizer que a sua realidade é diferente. Quando ele se refere ao “aqui”, está se direcionando aos aprendizes colegas do mesmo estado que ele, uma vez que muitos dos aprendizes do campus em questão são originários de São Paulo e de outros estados brasileiros e fazem parte do seu círculo de amizades na cidade. Uma outra questão a destacar no excerto acima é a crença que Mateus externa em relação à desvalorização das profissões de “padeiro e pedreiro”, ou seja, só é necessário saber inglês para profissões mais valorizadas culturalmente e, provavelmente, mais bem remuneradas. Isso pode ser associado às referências históricas, sociais e culturais para a caracterização e distinção de classes sociais e o investimento para a aprendizagem da língua adicional, conceito concebido por Norton (2000, 2001) com base no capital cultural de Bourdieu (1977).

Mateus parece fazer distinção entre “aqui” (São Paulo) e “ali” (cidade de geração de dados), porque, possivelmente, na visão do participante, o “ali” pode não se configurar como ideal para a utilidade da aprendizagem da língua. “Aqui” ele tem maiores oportunidades, gera motivos para o investimento; “ali” a realidade é diferente, não há oportunidades, conseqüentemente não há o investimento das pessoas para a aprendizagem do inglês.

Mateus também faz julgamentos de valor ao comentar o pouco interesse de seus colegas do curso alvo desta pesquisa em aprender inglês:

“O exemplo que eu dou é de [cidade da geração de dados], o pessoal do [curso alvo da pesquisa] é geralmente o pessoal de [cidade da geração de dados], majoritariamente de [cidade da geração de dados], uma pessoa que não vê tanta importância em inglês, eles não têm esse contato, eles não têm essa ganância de querer sair e ver o mundo, eles querem ficar aí. Não querem conhecer o mundo” (excerto 101 - entrevista oral - 17/11/2020).

Com base nas palavras de Mateus, o contexto de ensino-aprendizagem da fronteira pode denotar uma dificuldade de inserção na comunidade acadêmica. Mateus parece correr o risco de ser considerado um intruso ao ser possivelmente visto como o detentor do saber, como externa no seguinte excerto:

*“Porque quando a gente fala com o pessoal da faculdade, o pessoal que entra, você fala algum termo em inglês, eles ficam com cara meio de pastel porque não sabem. Isso vai até para alguns termos em português se você fala uma palavra mais diferente para relacionar o mesmo termo que ele tá ouvindo a vida inteira ele fala assim, nossa, isso que você falou, o que que é isso? **Aí eles acham que, realmente, ou você está tirando um sarro dele, ou que você está se achando**”* (excerto 102 - entrevista oral - 17/11/2020).

Outra fala de Mateus quanto ao ensino-aprendizagem de inglês na fronteira foi em resposta a uma pergunta na atividade final do componente (cf. Apêndice I) sobre as impressões das aulas e como a professora poderia aprimorar as suas práticas. A resposta foi inserida na atividade em negrito e entre parênteses, parecendo querer dar destaque a sua visão de que aprendizes da cidade de geração de dados não veem a importância da língua em suas vidas:

“(Pensando em um espectro da cidade de [cidade da geração de dados], é tentar demonstrar a importância do inglês e que o mundo é maior que o espaço em que estão)” (excerto 103 - diário de aula - atividade final e autoavaliação -18/12/2020).

Da mesma forma, corroborando as experiências desta Professora pesquisadora no curso alvo desta pesquisa, Mateus percebe que aprendizes fronteiriços do curso alvo desistem mais facilmente do componente Inglês Instrumental:

“Até mesmo na nossa aula aqui, que a gente começou com um tanto e depois foi diminuído. E aí teve um dia que a gente começou a conversar mais e quem tava na aula era só, o pessoal de São Paulo, o pessoal de fora, de Minas” (excerto 104 - entrevista oral - 17/11/2020).

Quanto ao contexto do curso, Mateus comenta que seus professores solicitam a leitura de artigos em língua inglesa e acrescenta que o ensino-aprendizado de inglês deveria ser obrigatório em todos os cursos do campus:

“[...] talvez fosse legal ter obrigatório para todos os cursos essa parte de inglês, porque querendo ou não, todos os professores pedem artigos, ou a gente necessita procurar artigos que estejam em inglês, porque aí o pessoal vê a necessidade [...]” (excerto 105 - entrevista oral - 17/11/2020).

Ainda sobre contextos, não posso deixar de considerar a impressão de Mateus sobre o ensino remoto emergencial, quando lhe foi perguntado sobre como ele percebia o andamento das aulas durante o semestre:

“Errado seria usar apenas a chamada de vídeo como forma concretada de ensino, simulando o presencial e continuar fingindo que a tecnologia ainda é uma forma ruim de aprendizado e que apenas as aulas presenciais funcionam, não quero dizer que EAD é ótimo, todavia não é o fim do mundo e se tornou uma alternativa viável, não para substituir o presencial, mas para auxiliar e se tornar uma opção quando necessário” (excerto 106 - diário de aula - atividade final e autoavaliação - 18/12/2020).

O excerto acima confirma que Mateus foi um aprendiz que se adaptou ao ensino remoto, como bem demonstrou nas aulas com a sua participação proativa e colaboração com a turma e a Professora pesquisadora.

A interpretação dos dados de Mateus quanto ao contexto para autonomia sociocultural, ou, de acordo com Oxford (2003), a conexão entre todas as circunstâncias que envolvem o ambiente de ensino-aprendizagem, constatou que ele possui uma variedade de contextos de oportunidades que lhe possibilitam amplo acesso à aprendizagem em língua inglesa.

6.3.1.2 Motivação

No que se refere à motivação, Mateus vislumbra a aprendizagem da língua como uma oportunidade, um projeto de qualificação na sua vida pessoal e profissional, pelo que se pode depreender da sua fala abaixo:

*“[...]oportunidades de emprego, o inglês possibilita uma abertura de mundo novo. Porque **você sabendo inglês você vai para qualquer lugar do mundo**, independente se a língua materna ali do local é inglês. Além de você ter as principais notícias de jornais em primeira mão, notícias sobre coisas que talvez na sua língua você não achasse. **Inglês é uma das línguas mais faladas do mundo e se você não fala você está praticamente se excluindo do mercado de trabalho**”* (excerto 107 - diário de aula- atividade de livre escolha - 20/10/2020).

Ao ser questionado sobre o que gostaria de estudar no componente curricular, respondeu que o seu desejo de aprendizagem seria

*“[...]algumas **simulações de entrevista de emprego ou conversas cotidianas**, porém isso seria muito avançado, logo ficarei feliz por já estar inserido em uma matéria com foco em inglês e acompanhá-la, pois, pode me motivar a voltar a*

estudar o inglês e ir em busca de alguma certificação” (excerto 108 - narrativa multimodal - 08/09/2020).

Mateus percebe que a carga horária do componente não oportuniza o ensino-aprendizagem de todos os aspectos de interação da língua, por isso entende que o estudo do que possa ser considerado básico na sintaxe da língua poderia ajudá-lo, como indica o excerto que segue.

*“[...] por mais que seja um curto espaço de tempo, que eu esteja voltado à parte gramatical, ao conhecimento e por ser básico, me ajuda bastante, né. **Porque o básico é o tudo**, sem a base não vai ter nada, porque se você não fala, não usa, você esquece” (excerto 109 - entrevista oral - 17/11/2020).*

Em resumo, Mateus revela uma atitude positiva para aprender a língua inglesa (OXFORD, 2003) e, por ser persistente nesse posicionamento, parece se autorregular para a autonomia como destacado por Oxford (2003). Mateus entende que precisa da língua inglesa para se comunicar em diversas situações, da sua vida pessoal familiar à profissional. Lightbown e Spada (2013) dizem que, quando um aprendiz percebe a importância da língua, ele será mais motivado para a aprendizagem. É o caso de Mateus, pois ele quer alcançar a proficiência no inglês para ajudá-lo na sua escalada profissional. Além disso, ele representa ter motivos para investir em sua aprendizagem com comprometimento, por acreditar que aumentará o seu capital cultural (NORTON, 2000, 2001).

6.3.1.3 Agência

Quanto à agência, ou ações mediadas por oportunidades em um contexto (VAN LIER, 2008), cabe ressaltar que, no curso no qual Mateus estava matriculado, não alvo nesta pesquisa, o componente curricular não é obrigatório. Portanto, cursar Inglês Instrumental foi uma escolha, que, por sua vez, já é uma atitude de agência, ação para a aprendizagem da língua que demonstra uma vontade de aprender mais:

*“É, resolvi fazer o curso porque eu já tenho o inglês meio que básico da escola, e, acho que ele é um curso bom. E **acho que seria interessante é, ter essa disciplina pra mim**. Entendo que esta matéria não vá sanar todos os meus problemas, por diversos motivos óbvios, mas **me ajudará a exercitar meu deficiente inglês**” (excerto 110 - diário de aula - apresentação de Mateus no primeiro dia de aula - 08/09/2020).*

Ao ser questionado sobre como ele faz para aprender a língua de forma mais autônoma e de como fazer isso, respondeu que depende da força de vontade do aprendiz, demonstrando que tem consciência de que é necessário manter o controle sobre o seu aprendizado. O trecho abaixo ilustra essa perspectiva.

“Primeiramente, vontade, o querer mesmo. Por segundo, manter contato frequente com a língua, acredito que esse seja o meio mais rápido e fácil para treinar tanto audição e o entender, quanto a fala, depois é só treinar leitura e escrita” (excerto 111- entrevista oral- 17/11/2020).

Da mesma forma, Mateus entende que o contato frequente com a língua alvo é necessário, evidenciando, na narrativa abaixo, a sua capacidade de agir como autorregulação para a autonomia (OXFORD, 2003).

“Sempre estou em contato com inglês, então estou sempre apreendendo algo novo, principalmente vocabulário” (excerto 112 – questionário - 08/09/2020).

O participante aparenta ser um aprendiz que age a favor do seu aprendizado. Esse agir pode ser capaz de provocar a formação de espaços de ZDPs por meio da mediação e da interação para a autonomia (OXFORD, 2003), com as estratégias que utiliza para o desenvolvimento de conhecimentos na língua, como podemos observar no próximo fator de influência para a autonomia, estratégias de aprendizagem.

6.3.1.4 Estratégias de aprendizagem

Quanto às ações mediadas por artefatos culturais e a autonomia para aprendizagens, Mateus diz que está sempre em contato com a língua ao jogar, ouvir e traduzir músicas e assistir a filmes, dentre outras estratégias observáveis no excerto a seguir:

“Onde mais aprendi inglês na minha vida, foi em contato com jogos e música, da qual em grande parte são todas em inglês, o que me despertou curiosidade para ir além das aulas de inglês e ir sozinho em busca do aprendizado. Então, sempre foi por conta de música, de jogo de videogame, de leitura que eu gosto, ou de algum esporte, por exemplo, fórmula 1 eu gosto bastante, então eu sempre vejo alguma...as notícias relacionadas em inglês [...]. [...] algo que eu faço muito, que é assistir filme legendado, eu assisto bastante coisas no You Tube em inglês, sem a legenda e aí eu tento ver se eu entendi tudo e depois eu coloco aquela legenda do You Tube pra ver se eu entendi” (excerto 113 - entrevista oral - 17/11/2020).

Ao ser convidado a relatar as suas experiências de aprendizagem na língua inglesa, Mateus se referiu ao seu aprendizado de inglês do Ensino Básico como algo mecanicista que não o motivava. Mesmo assim, ele procurava por oportunidades de aprendizagem, utilizando de estratégias por meio das mídias, como diz no excerto.

“Eu, por exemplo, aprendi mais inglês no jogo de videogame do que na própria aula da escola, é bem engraçado” (excerto 114 - diário de aula - atividade de livre escolha - 13/10/2020).

Pode-se perceber que, para o participante, as aulas de inglês no Ensino Básico estavam, de alguma forma, fora da ZDP. Por isso, talvez, Mateus procurasse por oportunidades fora do contexto escolar, como indica na sua fala *“eu ia atrás de saber o que que era”* (excerto 115 - entrevista oral - 17/11/2020).

Oxford (2017) define estratégias de aprendizagem como pensamentos e ações complexas e dinâmicas usadas pelos aprendizes para regular aspectos cognitivos, emocionais e sociais na realização de atividades relacionadas à aprendizagem da língua alvo, aprimorar o uso e a proficiência na língua. As estratégias de aprendizagem observáveis que Mateus empreendeu e empreende em sua aprendizagem de inglês podem estar relacionadas justamente à vontade de melhorar o seu desempenho nos aspectos de interação da linguagem para atender as suas necessidades presentes e futuras.

6.3.1.5 Empoderamento

Mateus se mostrou um aprendiz naturalmente empoderado para aprendizagens na língua. Pode-se perceber isso quando relata à Professora pesquisadora como se vê em relação às suas aprendizagens em inglês no componente Inglês Instrumental, conforme transcrito a seguir.

“Eu acho que pra mim, agora.... é bem engraçado falar isso, não é para eu aumentar o meu ego não, mas, no meu nível de inglês é mais algo para eu lembrar e tirar alguma dúvida passageira assim que tenho de lembrar, sabe, algo ou que eu tenho alguma dúvida que eu não tenha esclarecido muito bem na minha mente e que eu posso agregar com aquilo” (excerto 116 - entrevista oral - 17/11/2020).

É interessante que o participante tinha, inicialmente, avaliado o seu inglês como básico, ao contrário do que ele manifesta na sua narrativa acima. De acordo com as suas narrativas e observações em aula, possui nível intermediário à avançado de inglês. O sentimento de Mateus,

quanto à sua proficiência, pode ter se desenvolvido por meio da sua própria vontade de agir ao utilizar o seu potencial e desenvolver a sua competência (GALLO, 2018) e autonomia, como se observa no excerto abaixo:

*“Com o tempo que a gente foi começando o videogame, o computador, mexer, a gente começa a ver que o inglês é mais necessário, geralmente **os jogos são todos em inglês**, pra você querer entender melhor a história, ou entender mais o que tá acontecendo **você vai em busca desse conhecimento, né, de alguma forma**”* (excerto 117 - diário de aula - atividade de livre escolha - 20/10/2020).

Da mesma forma, acredita que a autonomia para a aprendizagens na língua depende de uma vontade, uma atitude de decisão pessoal:

Professora pesquisadora: *Como um professor de inglês pode motivar a autonomia no estudo da língua?*

Mateus: ***A pessoa tem que querer**, não basta muito ser algo que alguém te fala, oh...você tem que ... ou que alguém te guia...vai muito de você ter este start...**do que você precisa, do que você quer...senão você não vai fazer.***

Professora pesquisadora: *Você procura sozinho por conhecimentos em inglês?*

Mateus: *Hoje em dia sim, hoje em dia sim, mas no começo...quando eu era menor, não. Sempre foi nas aulas, tudo mais... **a partir daí, da minha adolescência que eu fui começar a ir mais atrás, mais fora da aula, ali pelos 13, 14 anos que eu comecei a virar mais rebelde, a gostar mais de música** (excerto 118 - entrevista oral - 17/11/2020).*

Os dados de Mateus apontam que, ao não se adaptar ao ensino-aprendizagem de língua inglesa no seu contexto escolar, procurou desenvolver conhecimentos de forma autônoma, para além da escola, como vislumbram os autores Raya, Lamb e Vieira (2017). Além disso, acredito que a autonomia sociocultural desenvolvida por Mateus é uma característica pessoal de uma atitude positiva, não atrelada ao incentivo advindo da sua formação escolar. Em adição a isso, quanto mais autonomia Mateus foi conquistando, maior a sua vontade de desenvolver aprendizagens na língua (PUDYASTUTI; SARI, 2016). De acordo com Nicolaidis e Archanjo (2019), o empoderamento não é apenas relacionado à agência. Por certo, ao fazer escolhas e se tornar autônomo, Mateus foi adquirindo novas práticas sociais para aprendizagens na língua inglesa. Percebe-se que quanto mais empoderado Mateus se sentia no percurso de suas aprendizagens, mais autonomia ele foi conquistando (NICOLAIDES, 2017).

Ao finalizar a interpretação dos dados de Mateus para a autonomia, a seguir, são analisados os dados advindos dos insumos e das práticas com base na Análise Crítica de Necessidades para o participante.

6.3.2 Práticas pedagógicas com base na ACN de Mateus

a) Atividade livre escolhida, preparada e apresentada por Mateus

Para esta atividade Mateus escolheu o tópico chamado por ele de “*Conversations*”, confluyente com os seus interesses e motivações manifestados na sua entrevista oral, realizada posteriormente à sua apresentação. Na ocasião da sua entrevista, ao ser questionado sobre os seus interesses de aprendizagem em inglês, ele comentou:

“Eu acho que ... a conversação eu acho que é o ápice pra você aprender inglês, mas daí o que eu acho mais legal é você falar com o nativo e você sentir a necessidade, ou você ser pego assim meio que de surpresa e vê como você lida com um nativo, pra ver se você realmente consegue falar” (excerto 119 - entrevista oral - 17/11/2020).

Mateus iniciou a fala pelo áudio, sem a câmera aberta, compartilhando os seus eslaides. É interessante notar que teve a iniciativa de, de acordo com ele, “fazer tentativas” de falar em inglês durante a sua apresentação. Ele se referiu naquele momento que a professora havia pedido no enunciado da atividade. Em oposição à sua fala, o enunciado não solicitava que a apresentação fosse realizada em inglês (cf. Apêndice F). Essa atitude demonstra o quanto ele deseja falar inglês e para isso não teme se expor:

*“[...] eu vi que a senhora tinha pedido para falar em inglês ali (se referindo ao enunciado da atividade), que a senhora ajudaria e tudo mais, então **eu vou tentar me aventurar em umas partes, tudo bem?**”* (excerto 120 - diário de aula - atividade de livre escolha - 20/10/2020).

Na apresentação da atividade, o participante, sempre que se dirigia aos seus colegas, abordava questões relacionadas às vantagens de se saber inglês, tais como: vantagens para uma melhor colocação no mercado de trabalho, conhecimento de novas culturas, oportunidades de leituras de primeira mão na internet etc. Ao fazer isso, sempre contextualizava a sua cidade natal, São Paulo, e a necessidade que ele encontra de saber inglês naquele contexto. A impressão foi a de que Mateus queria despertar em seus colegas a mesma necessidade que ele sente de aprender o inglês.

Mateus falou de “dificuldades” de aprender a língua inglesa com base em tópicos por ele formulados e discutidos em cada um dos seus eslaides, apresentando o tópico e uma figura representativa para cada um deles, nas quais ele abordava como principais: a vergonha, o vocabulário, a escuta, a pronúncia e o treinar.

Ao mostrar o eslaide sobre o primeiro tópico, a vergonha, ele explicou aos colegas o porquê da vergonha de falar em inglês:

“[...] no meu caso, caio na vergonha porque é uma língua diferente, você não está conversando normal com outra pessoa, você está fazendo várias outras ações, porque primeiro você escuta, traduz na sua cabeça, entende, aí você cria a frase na sua cabeça, traduz pra pessoa e torce pra que aquela pessoa entenda o que você está falando. Então, é bem estressante você conversar, você tem vergonha. Eu conheço muitas pessoas que falam inglês há muito tempo, são bem fluentes, só que elas têm muita vergonha de falar. Então, quando elas vão falar com alguém que fala inglês e é nativo, parece que elas não sabem nada de inglês. Isso é bem engraçado de ver porque é uma pessoa que domina bastante a língua” (excerto 121 - diário de aula - atividade de livre escolha - 20/10/2020).

Quanto ao vocabulário, Mateus se dirige aos colegas, valorizando os conhecimentos da língua que já estão internalizados no nosso cotidiano, sempre incentivando-os e tentando despertar interesse de aprendizagem por meio de propiciamentos que estão disponíveis a todos:

“O outro aspecto é o vocabulário que, por mais que a gente ache que a gente não sabe nada de inglês, nada mesmo, a gente nunca teve contato, a gente sempre tem contato no nosso dia a dia com inglês, por mais básico que seja. Seja em uma música que se escuta ou no jogo de videogame. As pessoas acham que não sabem nada de inglês, mas a gente, em todo o lugar a gente tem inglês na nossa vida. Se tu for pegar assim, a gente sabe inglês, uma palavra ou outra. É muito difícil a gente não saber nada, né” (excerto 122 - diário de aula - atividade de livre escolha - 20/10/2020).

É interessante observar no excerto abaixo que Mateus exemplifica uma das estratégias de aprendizagem que aplica na sua aprendizagem de duas formas, como um processo intermental e intramental (VYGOTSKY, 2003). Ele se refere ao aspecto de interação de escutar e de compreender como um processo intermental, portanto interativo com o uso de um artefato cultural, no caso, filme, série e vídeo e como intramental, a nível de pensamento, ao explicar uma das estratégias que utiliza para que ocorra a compreensão. O trecho abaixo ilustra essa perspectiva.

“E, bom, para desenvolver um escutar, o entender o que as pessoas tão falando em inglês é bem legal que você, não querendo entrar numa briga de filme dublado ou coisa legendada, mas se você quer evoluir no seu inglês é muito importante que você tenha algo legendado, isso porque...mesmo que seja algo, uma conversa simples que tá sendo dita em inglês e você lê ali na legenda, você vai pegando alguns traços daquela língua e vai aceitando aquelas palavras na sua mente e vai entendendo o que que é o que, né. É um aspecto bem simples, então, você assistir um filme, uma série, assistir algum vídeo no you tube que estejam em inglês com a

legenda te traz algum benefício” (excerto 123 - diário de aula - atividade de livre escolha - 20/10/2020).

Mateus destaca aos seus colegas a sua necessidade de aprendizagem da pronúncia:

*“E aí, chega um ponto que é bem dominante, **não adianta nada você ter todos os outros fatores muito bons, só que a sua pronúncia não... não dá pra entender, né.** O pessoal fala que o inglês é muito fácil, umas das línguas mais fácil de se aprender, só que ela tem os seus problemas, aqui tem uma frase, **inglês é tão estranho, né, mas eu consigo entender o through, throughout [...]**é igual ao think, with... e é algo bem difícil né pra gente fazer algumas coisas da fonética assim do inglês” (excerto 124 - diário de aula - atividade de livre escolha - 20/10/2020).*

Seguindo a sua apresentação, ele sugeriu “o treinar” como uma estratégia relevante para o desenvolvimento de aprendizagens:

*“Ah...e aqui eu coloquei como treinar também, acho que é **a parte mais difícil da conversação porque você tem que treinar com alguém, né... ou pelo menos fingir que você tá falando com alguém em inglês”** (excerto 125 - diário de aula - atividade de livre escolha - 20/10/2020).*

Mateus compartilhou com seus colegas, no *chat* da ferramenta *Google Meet*®, um *link* de um site de exercícios de conversação em língua inglesa. Ele interagiu verbalmente com seus colegas pelo áudio da ferramenta exemplificando detalhadamente como acessar e como escutar os diálogos. Ao fazer isso, Mateus se posicionou como o par mais experiente oferecendo espaços de ZDP (VYGOTSKY, 2003), com a mediação da ferramenta ao integrá-la (THORNE; PAYNE, 2005; DIAS; PIMENTA, 2015) à sua apresentação, como pode se observar na sua fala:

*“Vocês conseguem ver a imagem aqui que **ele joga pra um site aqui para quem quiser é bem acessível na área de inglês na internet, aqui você consegue conteúdo de graça em qualquer lugar e aqui tem várias aulas com algumas conversações bem aleatórias e você consegue fazer o listening delas, né.** E aí, fazendo isso, por mais que a conversação seja algo natural que a gente não consegue moldar e falar que vai ser sempre assim, e... a gente não a prevê em totalidade, **a gente pode ensaiar algumas coisas prontas assim, pelo menos para você ter um ponto de partida, né”** (excerto 126 - diário de aula - atividade de livre escolha - 20/10/2020).*

Mateus finalizou a sua apresentação, ressaltando a relevância da conversação para entrevistas de emprego:

*“Essa parte da conversação eu acho que é muito importante da gente trabalhar porque até pra algo mais profissional né, **a gente vai fazer uma entrevista de emprego**, a pessoa que vai te entrevistar, ela não vai pedir pra você escrever alguma coisa, nem pra você lê alguma coisa, ele vai querer conversar com você, né. O mais importante é que ele vai querer falar com você em inglês. Se você consegue falar, responder, perguntar. Então eu acho que é **uma das partes mais importantes pra gente aprender é a conversação**, mas óbvio tem que ter todo um plano de fundo pra isso”* (excerto 127 - diário de aula - atividade de escolha livre - 20/10/2020).

Na sua entrevista oral, ao ser perguntado se ele gostou da atividade de livre escolha, ele respondeu que a atividade deveria ser uma das práticas em aula, como demonstra a sua narrativa abaixo:

Professora pesquisadora: *“Você gostou daquela atividade, então?”*

Mateus: *“**Eu gostei, gostei, eu acho que poderia estimular mais esta parte de modo fundamental, o que você acha que é importante, vai atrás, vê o que que é importante, porque que você acha que é importante. Me mostra o que é importante, e aí, talvez, fazer uma pergunta de autocrítica do... você vê...é... que as pessoas ao seu redor acham o inglês tão importante como você diz, você sente falta do inglês na sua vida ou no seu convívio com as pessoas que você conhece? Com isso, talvez, abre a mente dele e... nossa, será que é isso mesmo que eu acho? Será que o que eu tô dizendo aqui é para a professora ou os colegas, ou é eu mesmo que tô achando isso**”* (excerto 128 - entrevista narrativa oral - 17/11/2020).

Para ele, focar no que os aprendizes se interessam vai motivá-los a externalizar suas dúvidas:

Professora pesquisadora: *Quais as tuas sugestões para as aulas de Inglês Instrumental?”*

Mateus: *Então, mesclar um pouco...e... **aquilo ali é interessante porque você estimula o pessoal a entender o porquê que é importante e vê ali a dúvida do pessoal, o que eles, supostamente, acham importante e o que interessa a eles*** (excerto 129 - entrevista narrativa oral - 17/11/2020).

Apesar de Mateus ter preparado muito bem a sua atividade livre, com eslaides bem explicativos e multimodais, fazer uso da sua criatividade ao trazer exemplos de ferramentas online. Ele não seguiu o enunciado da atividade que solicitava escolher um ponto gramatical (cf. Apêndice F). A sua atividade não suscitou qualquer interação observável com os seus colegas, nenhum deles fez alguma interferência verbal ou escreveu no *chat* do *Google Meet*[®], mas somente comigo. Por isso, ZDPs, a partir da atividade de Mateus e a interação com os seus colegas, não puderam ser observadas, exceto com o próprio participante que parece ter focado o seu assunto na superação do que ele mesmo sente como “dificuldade”, o falar. Não tem como

perceber se ele se auto proporcionou ZDPs para essa superação. No entanto, de acordo com as suas falas, a atividade foi importante e, talvez, tenha provocado uma reflexão crítica para a sua aprendizagem da língua. Esta reflexão é interpretada como um desenvolvimento de uma relação psicológica com o processo de aprendizagem e de autoconhecimento do próprio aprendiz, como se refere Little (1991), o que pode se configurar como uma geração de espaços de ZDP para a autonomia na busca de conhecimentos em língua inglesa.

b) Atividade com verbos modais preparada pela Professora pesquisadora a partir da ACN de Mateus

Um dos interesses de aprendizagem de Mateus foi o de rever os tempos verbais em inglês, conteúdo programático constante no plano de ensino do componente curricular Inglês Instrumental (cf. Apêndice B), como o participante demonstra na fala abaixo.

Professora pesquisadora: *Qual ponto gramatical que você gostaria de rever e/ou estudar em língua inglesa?*

Mateus: ***Tempo verbal***, sempre me perco nos *was, will, "ed" e "ing"*, mas acredito que seja meio difícil tratar disto na nossa aula, ***então o que a senhora fizer, já estará legal pra mim*** (excerto 130 - diário de aula - pergunta no *Google Class*[®] - 29/09/2020).

Conseqüentemente, todas as atividades durante o semestre que contemplaram o uso dos tempos verbais estavam de acordo com as aspirações de Mateus. Para análise da prática com base nos interesses do participante, escolhi uma atividade aleatoriamente porque não constatei alguma em especial pela qual Mateus tenha se interessado mais, e porque esta aula provocou, especialmente, a interação de outros aprendizes, algo raro durante o semestre no ensino remoto emergencial.

Por conseguinte, no dia 17/11/2020, o objetivo geral da aula (cf. Apêndice K) foi o de apresentar os verbos modais, as suas características de uso e os adjetivos em inglês. Nesta aula, de forma a revisar o verbo *to be* no presente e no passado, atividade de livre escolha apresentada na aula anterior por uma aprendiz não participante desta pesquisa e contextualizar o verbo modal *can*, preparei uma atividade com música para elencar elementos de gramática estudados e o conteúdo da aula. Para isso, primeiramente, retomei o verbo *to be* no passado e no presente, escrevendo no *chat* as conjugações e elaborando alguns exemplos, também compartilhados no *chat*.

Após esta revisão, compartilhei no *chat* da aula o *link* da música “*When we were young*” do grupo *Lost Kings* (cf. anexo 02), no site online *Lyrics Gaps*. Primeiro, evidenciei o

vocabulário da letra com exemplos e, depois, destaquei o verbo *to be*, apresentei o verbo modal *can* e as estruturas básicas do inglês presentes na música. Ao mesmo tempo que me esforçava para que compreendessem o vocabulário e solicitava o significado das palavras, e Mateus sempre auxiliava na tradução das mesmas.

Depois, ao falar sobre os modais e as suas características, compartilhei em tela no *Google Meet*[®] um quadro explicativo para melhor visualização dos aprendizes, ao mesmo tempo que retornava sempre aos exemplos na letra da música. Após, compartilhei em tela um arquivo *Word* elaborado por mim e postado anteriormente à aula no *Google Class*[®] sobre os verbos modais. Procedi à explicação dos modais *can, could, should, may, might, must, have to* e *will*, destacando as orações exemplos e solicitando aos aprendizes que me ajudassem a elaborar novos exemplos. Nessas explicações, sempre que eu requisitava aos aprendizes uma resposta ou exemplo, Mateus interagiu no microfone, ou no *chat* da ferramenta *Google Meet*[®], demonstrando que estava prestando atenção, como exemplifica o excerto abaixo:

Professora pesquisadora: *Como eu digo em inglês você deveria visitar o seu dentista pelo menos duas vezes ao ano?*

Mateus: *you should...sei lá o quê...*

Professora pesquisadora: *Isso, Mateus... you should... visit your?*

Mateus: *dentist*

Professora pesquisadora: *e duas vezes ao ano? Como eu falo? Once, twice, three times?*

Mateus: *Twice ... professora.*

Professora pesquisadora: *Thank you, Mateus!* (excerto 131 - diário de aula - 17/11/2020).

Ao continuar a explicação e pedir que os aprendizes me ajudassem na tradução de algumas palavras e sem obter alguma resposta dos outros aprendizes, Mateus, novamente, foi o único que interagiu quando respondeu a uma pergunta que fiz ao perceber que a turma estava muito inativa:

Professora pesquisadora: *Quem sabe o que é because?... Are you guys still there? Am I speaking with ghosts here?*

Mateus: *Por causa.*

Professora pesquisadora: *Ah...right! Thank you, Mateus! "Because" vai ser sempre "porque" usado para explicações, ou "por causa de"* (excerto 132 - diário de aula - 17/11/2020).

Depois de analisar a estrutura gramatical e possibilitar a compreensão do vocabulário da letra da música com os aprendizes, foi colocado no *chat* o *link* de acesso para que escutassem nos seus computadores, já que a ferramenta *Google Meet*[®] não possibilita uma audibilidade boa

ao compartilhar um vídeo em tela. Depois de escutarem a letra pela primeira vez sozinhos, passamos então, juntos, a preencher os espaços em branco da letra no *link* de acesso do *Lyrics Gaps*. Mateus foi o único de seis aprendizes presentes que ajudou no preenchimento do vocabulário nos espaços em branco, sempre procurando em um dicionário eletrônico quando não sabia o significado de alguma palavra e solicitando a pronúncia correta quando tinha dúvidas.

Ao final da atividade, como não obtive comentários ou participação dos outros aprendizes, chamei-os pelo nome para que respondessem se estavam presentes. Somente um não participante da pesquisa respondeu no *chat* que estava presente. Não obtendo resposta dos outros aprendizes, conversei com eles sobre a solidão que sentia no ensino remoto emergencial porque os aprendizes não acionavam as suas câmeras e pouco falavam no áudio, narrando um fato ocorrido na turma do turno integral. O curioso a destacar é que o meu diálogo provocou uma reação não somente em Mateus, mas também em uma outra aprendiz não participante da pesquisa. O excerto abaixo ilustra esse momento.

Professora pesquisadora: *Esses dias na minha aula com a outra turma, eu comentei com uma aluna...tu acreditas que até agora nunca ninguém, nenhum aluno abriu a câmera para eu vê-los...daí ela, poft! abriu a câmera no final da aula...eu comecei a chorar! Vocês não têm ideia, gente...nós professores nos sentimos sozinhos aqui do outro lado dessa câmera, sinceramente.*

Mateus: *Eu só não faço isso porque eu estou sem camiseta, professora! **Mas a [não participante] abriu a câmera aí, olha aí professora!***

Professora pesquisadora: ***Oi [não participante], tudo bom? Muito prazer!** (a não participante acenou com a mão e fechou a câmera logo em seguida) (excerto 133 - diário de aula - 17/11/2020).*

Agradei à aprendiz e retomei a aula com o próximo ponto programado: os adjetivos. Relembrei o conceito de adjetivos em português e compartilhei em tela um vídeo do site online *Woodward English, Basic English Grammar: What is an adjective?* pausando-o para as explicações a cada nova informação advinda do vídeo. Gustavo (participante) que havia perdido a conexão com a internet, retornou à aula neste momento. Procedi então à explicação dos adjetivos em inglês, a posição, as formas comparativa, superlativa e as irregulares em um arquivo word, também postado anteriormente a aula no *Google Class*[®]. Fizemos alguns dos exercícios do arquivo juntos em aula e solicitei que terminassem a atividade para a próxima aula. Nessa atividade final da aula houve maior interação de outros aprendizes. Talvez, isso tenha ocorrido devido ao meu comentário sobre a pouca participação dos alunos nas aulas remotas. Pode-se observar a interação de Mateus e de Gustavo no excerto abaixo.

Professora pesquisadora: *O que ele falou aqui?*

Gustavo: *Um carro vermelho? E... dois carros vermelhos?*

Professora pesquisadora: *Sim! O que ele está querendo dizer? Que o adjetivo em inglês não flexiona no plural. Continua igual, tanto no singular quanto no plural, diferentemente do português. Nós falamos um carro vermelho e falamos dois carros vermelhos. Então, nós flexionamos o adjetivo, em inglês, nunca é flexionado.*

Gustavo: *Em português fica um vermelho carro, né.*

Professora pesquisadora: *Um carro vermelho, lembra, isso aqui é um grupo nominal. Como lemos? De trás para frente. Então, o determinante eu leio por primeiro, um, depois eu leio o núcleo, carro, depois eu leio o adjetivo, vermelho.*

Mateus: *Essa é a parte mais difícil do inglês de você lembrar essas coisas [risos].*

Professora pesquisadora: *Certo! Por isso que eu insisto bastante nisso.*

Mateus: *Traduz a palavra e, não...pera, tem alguma coisa errada, vai lá e daí troca. (excerto 134 - diário de aula - 17/11/2020).*

Os dados de Mateus para a prática pedagógica com base na ACN do participante e os seus interesses de aprendizagem sugerem que ele parece ter aproveitado todas as oportunidades que teve dos insumos oferecidos por mim. Por exemplo, ao solicitar que os alunos procurassem pelo significado do vocabulário, em especial na atividade com a música, Mateus pareceu ser o único aprendiz da turma que desenvolveu espaços de ZDPs para a autonomia sociocultural ao utilizar dicionários eletrônicos como mediadores do seu aprendizado. Do mesmo modo, interagiu com a Professora pesquisadora e os seus colegas, provocando, nesta aula, maior interação entre a turma.

A seguir, passo a analisar os dados do participante Gustavo para as categorias desenvolvimento da autonomia sociocultural e práticas pedagógicas com base na ACN. Antes disso, apresento o participante e as suas experiências de aprendizagem em língua inglesa.

6.4 GUSTAVO E A SUA PROGRESSIVA ADAPTAÇÃO ÀS AULAS DE INGLÊS INSTRUMENTAL E À FRONTEIRA SUL DO PAÍS

Gustavo tem 30 anos, nasceu e cresceu no interior do estado de São Paulo, está no 9º semestre de um dos cursos superiores da universidade em questão e cursava oito componentes curriculares no semestre em que ocorreu a pesquisa, além de Inglês Instrumental. Gustavo relatou que era funcionário público e abdicou do trabalho para morar e cursar a faculdade na cidade de geração de dados. Mas, no semestre em que foi realizada esta pesquisa, devido às aulas terem sido ministradas remotamente, Gustavo se encontrava na sua cidade natal. O participante disse ter estudado inglês no Ensino Fundamental desde a 5ª série e nos três anos do Ensino Médio, ambos com dois períodos semanais de aulas, tendo completado esse último em 2007.

Gustavo nunca frequentou cursos livres de inglês fora da escola formal, avaliou que não possui conhecimentos em língua inglesa, considera-se iniciante, que não sabe falar, não sabe

escrever e compreende muito pouco do que lê e do que escuta em inglês. Gustavo disse que, às vezes, costuma ler *“músicas, notícias entre outros”* (excerto 134 – questionário - 08/09/2020) em inglês e que professores de componentes curriculares do seu curso solicitam leituras de artigos em língua inglesa.

Assim como Mateus, Gustavo escolheu para a sua narrativa multimodal uma figura ilustrativa com o planeta Terra envolto por patrimônios culturais com um avião perpassando diversos países (cf. anexo 01). Nessa narrativa, ele expressou que considera muito importante saber se comunicar em língua inglesa:

“Definitivamente vejo que o inglês é muito importante na vida, seja acadêmica ou no dia a dia, pois nos abre inúmeras fronteiras que estão fechadas pelo fato de não poder se comunicar e entender o idioma” (excerto 135 - narrativa multimodal - 08/09/2020).

Ao relatar as suas experiências de aprendizagens com a língua inglesa desde que iniciou os seus estudos, Gustavo disse que sentiu falta de uma abordagem mais comunicativa no ensino-aprendizagem de inglês no Ensino Básico. A narrativa do excerto abaixo traz a sua opinião.

“[...] Olha eu acho assim, na época do colégio a gente começou a ter inglês na quinta série do ensino fundamental [inaudível] eu acho assim que faltava mais uma complementação maior sabe, era o inglês básico, não era voltado pra pessoa falar inglês, sabe.... então, era mais uma apresentação da linguagem” (excerto 136 - entrevista oral - 10/11/2020).

É interessante notar que Gustavo lembrou de um professor de inglês do Ensino Básico que, provavelmente, ministrava aulas fora da zona de desenvolvimento dos aprendizes:

“O professor que dava aula de inglês pra nós era um nível avançado pra ele dar aquela aula pra gente, entendeu, se era esse o caso na época, mas também não, não é isso que faz com que aprenda ou não aprenda, né” (excerto 137 - entrevista oral - 10/11/2020).

Na entrevista oral, Gustavo externou o sentimento de que não aprendeu a língua adicional durante o período escolar ao revelar a sua crença de que só se aprende inglês em cursos livres e que o ensino público brasileiro não forma falantes da língua:

“Então eu acho que... acho que acontece até atualmente, né, nas escolas em geral...falta uma ah...tem a disciplina de inglês sabe, mas eu acho que tem por ter, sabe, mas não tem uma ... a mesma força do que a pessoa pegar e, por exemplo, fazer um curso de inglês, sei lá, um Fisk da vida, um CCAA, um Wizard... a escola não tem essa força sabe, eu acho que a escola peca por isso, sabe, falta essa força no ensino fundamental, ensino médio. Eu acho que não existe no Brasil uma

“pessoa que saia falando inglês da escola pública” (excerto 138 - entrevista oral - 10/11/2020).

Quanto ao componente curricular Inglês Instrumental, que no curso de Gustavo é optativo, Gustavo demonstrou interesse e dedicação desde o início das aulas que permaneceram até o final do semestre. Ao ser questionado sobre as suas expectativas em relação ao componente, respondeu que eram *“ótimas, acho que a componente acrescenta muito no currículo”* (excerto 139 - questionário- 08/09/2020) e que estava cursando porque gosta de estudar inglês. Isso ele falou na sua apresentação pessoal para a Professora pesquisadora e a turma no primeiro dia de aula:

“Eu sou do [demais cursos], estou cursando o componente por ser CCCG da grade e pelo fato de gostar da matéria de Inglês!” (excerto 140 - diário de aula - fala de apresentação de Gustavo no chat - 08/09/2020).

No decorrer do semestre, Gustavo foi um aprendiz que realizou todas as atividades síncronas e assíncronas propostas, foi frequente em todas as aulas. No início do semestre, pouco interagia em aula, mas, com o passar do tempo e, principalmente, depois da sua entrevista oral, começou a interagir com maior frequência com a Professora pesquisadora, tanto no chat, como pelo microfone da ferramenta *Google Meet®*, entretanto nunca abriu a câmera durante as aulas, nem mesmo na entrevista oral. A impressão que tive é que Gustavo teve um ótimo aproveitamento das aulas e parece ter desenvolvido, principalmente, aprendizagens de tópicos básicos da gramática da língua, como o presente simples, o verbo *to be* etc., porque ele se mantinha sempre muito interessado nas aulas quando eu abordava esses conteúdos. Ao final do curso, Gustavo se autoavaliou com uma boa nota, 8,5, a qual foi mantida na sua avaliação final.

Apesar das experiências de aprendizagem de Gustavo aparentarem pouco significativas na sua vida de aprendiz de inglês, ele teve um ótimo envolvimento comportamental, emocional e cognitivo durante o semestre de aulas, considerando-se o ensino remoto emergencial que, nas próprias palavras do participante, não o atraiu ao estudo. Como pode se observar no excerto abaixo.

“Eu acho assim, né, esse ensino remoto ele está sendo, apesar, ele está sendo, né, não é que é difícil, ele não atrai, né. Não dá aquela gana né, de estudar a fundo, então ele... por isso que acaba sendo um momento só” (excerto 141 - entrevista oral - 10/11/2020).

Ao finalizar a análise de como as experiências de aprendizagem em língua inglesa se refletem no engajamento de Gustavo no componente, a seguir, passo a analisar os fios

condutores - contexto, motivação, agência, estratégias de aprendizagem e empoderamento - para o desenvolvimento da autonomia sociocultural de Gustavo.

6.4.1 O desenvolvimento da autonomia sociocultural

6.4.1.1. Contexto

Os dados de Gustavo não indicaram oportunidades cotidianas pessoais e/ou familiares que propiciassem o seu desenvolvimento de aprendizagens na língua, mas o contexto de uso da internet como prática que ele afirma utilizar de vez em quando:

Professora pesquisadora: *Você estudou ou estuda inglês por conta própria? Se sim, por favor, explique como.*

Gustavo: *Às vezes, por aplicativos de celular.*

Professora pesquisadora: *Você costuma utilizar ou já utilizou outros meios de aprendizagem da língua inglesa? Como cursos on-line, aplicativos etc?"*

Gustavo: *Sim.*

Professora pesquisadora: *Se você respondeu sim, quais os meios?*

Gustavo: *No celular, aplicativos gratuitos, como exemplo o Busuu (excerto 142 – questionário - 08/09/2020).*

Quanto ao contexto geográfico em que está inserido para seus estudos acadêmicos, a fronteira do Rio Grande do Sul com a Argentina, ele comentou sobre a dificuldade que teve em se adaptar à cidade de geração de dados pelas diferenças culturais que encontrou:

“O primeiro ano eu quase abandonei...pensei em ir embora... ah o que que eu tô fazendo com a minha vida aí...[...] é uma cultura bem diferente da que eu tô acostumado em São Paulo, fazer as coisas, mas depois a gente se adapta, no início é complicado” (excerto 143 - entrevista oral - 10/11/2020).

O participante, oriundo de um outro curso do campus da instituição em questão, matriculou-se no componente Inglês Instrumental porque considera a aprendizagem de inglês importante na sua vida profissional futura, como é possível verificar na fala abaixo.

Professora pesquisadora: *Em quais outros contextos (onde), além da universidade, você acha que vai utilizar (ou não) o conhecimento que vai adquirir na disciplina Inglês Instrumental?*

Gustavo: *Na carreira profissional será de muita importância o componente de Inglês Instrumental* (excerto 144 – questionário - 08/09/2020).

No seu curso, Gustavo vê como importante saber se comunicar em inglês para facilitar o acesso à literatura especializada, conforme o excerto que segue.

*“Atualmente vejo que a falta de uma segunda língua como inglês, atrapalha bastante no que tange ser um aluno de graduação em [curso em que o participante estava matriculado], pelo fato de **muitos artigos e publicações da área que estudo serem em sua maioria na língua inglesa**”* (excerto 145 - narrativa multimodal - 08/09/2020).

O contexto de ensino-aprendizagem remoto emergencial, para Gustavo, no momento desta pesquisa, se apresentava como uma oportunidade de cursar mais componentes. Ao mesmo tempo, ele expressou falta de motivação para estudar nesse meio, como já destacado na seção anterior.

*“**Está complicado**, acabou com toda uma expectativa, agora esse semestre. **Eu aproveitei essa oportunidade aqui do EAD e eu peguei nove matérias**. Na teoria está tudo controlado, estou me dedicando, tirando boas notas, mas...o que está acontecendo é que **à distância não tem aquela gana**, na pandemia vai ser um pouco facilitada, né...”* (excerto 146 - entrevista oral - 10/11/2020).

Para Gustavo, a interação e a motivação em aula para aprendizagens ficaram comprometidas no contexto de ensino remoto:

*“A gente fica nessa situação ainda né de ter que estudar à distância, é pesado né, não está sendo motivador estudar, falta o contato né... **sem interação não tem motivação**, é isso que eu acho. Só que é o momento, a gente vai ter que ter paciência, né”* (excerto 147 - entrevista oral - 10/11/2020).

Os dados de Gustavo para o contexto, ou seja, de acordo com Oxford (2003), todos os elementos que integram o ambiente de ensino, apontam que o participante pode não vislumbrar oportunidades de aprendizagem da língua. Por exemplo, por mais que a sua cidade natal, para a qual Gustavo retornou durante a pandemia de Covid-19, esteja localizada no estado de São Paulo, é uma cidade distante da capital e possui em torno de 25 mil habitantes. Esse fato parece sinalizar para o não oferecimento de oportunidades de desenvolvimento da língua inglesa em sua cidade e no seu círculo social familiar ou de amigos, confluyente com o contexto da cidade de geração de dados. A sua vontade de agir para o desenvolvimento de aprendizagens na língua parece ter desvanecido pelo contexto social e por suas aulas de inglês no Ensino Básico. Possivelmente, esses fatores podem ter influenciado para que Gustavo não tenha construído uma predisposição para aprendizagens na língua inglesa. Conforme Paiva (2009), os propiciamentos variam de acordo com o contexto, enquanto alguns podem oferecer mais

oportunidades para aprendizagens, outros pouco oferecem. Esse aparenta ser o caso do contexto no qual Gustavo cursou o seu Ensino Básico e continua inserido, tanto na sua cidade de origem quanto na cidade na qual cursa o Ensino Superior.

Em relação a outros contextos verificáveis em seus dados, apesar de Gustavo ter referido que, às vezes, usa a internet, aparenta não ser persistente no uso de ferramentas tecnológicas como mediadoras de estratégias autônomas para aprendizagens na língua. Mesmo assim, Gustavo se mostra perseverante no estudo da língua e indica a vontade de saber inglês para o seu futuro profissional, matriculou-se no componente não obrigatório no seu curso e acompanhou o componente em um contexto para ele tido como adverso, o ensino remoto emergencial.

6.4.1.2 Motivação

A narrativa multimodal de Gustavo (cf. anexo 01), tanto na figura que escolheu para sua representação quanto na sua fala escrita sobre os seus interesses de aprendizagem, deixa evidente uma de suas motivações, aprender a língua inglesa para suas viagens futuras:

“Eu pretendo estudar a língua inglesa para poder viajar pelo mundo!” (excerto 148 - narrativa multimodal - 08/09/2020).

A vontade de aprender a língua para viajar é recorrente em seus dados. Quando questionado sobre o que gostaria de estudar ou rever em inglês, ele reitera:

“Comunicação básica, para ocasiões de viagens” (excerto 149 – questionário - 08/09/2020).

Ao ser questionado se havia viajado ao exterior, ele manifestou que não, mas que tem essa vontade. O interessante na sua narrativa é observar que ele aponta um país falante de Português para viajar pelo fato de falar a língua. Provavelmente, isso decorra de seu medo de se inserir em uma comunidade de prática da língua e pode advir da sua crença de que quem aprende inglês é quem faz um curso fora do ensino formal:

*“Tenho vontade de viajar para a Europa, os Estados Unidos. **A princípio eu quero ir para Portugal porque eu sei falar português.** Mas sei lá, né...vamos ver, **vamos fazer um curso de inglês** porque eu acho que é ... sim, né, o inglês está cada vez mais próximo para gente”* (excerto 150 - diário de aula - atividade de livre escolha - 27/10/2020).

Os dados da entrevista de Gustavo também mostram que ele quer aprender inglês para se qualificar na sua futura profissão:

Professora- pesquisadora: *Quais as tuas motivações de aprendizado na língua inglesa?*

Gustavo: ***Olha, na profissional é... que eu posso dizer que é importante, é que tudo que está relacionado a parte de software, a parte tecnológica, tudo está relacionado com a língua inglesa. Não tem, você não vai encontrar algo relacionado no Brasil na nossa área, você vai achar em países que a língua falada é o inglês, infelizmente é a cultura do país, né*** (excerto 151 - entrevista oral - 10/11/2020).

Para Oxford (2003), a motivação é uma atitude positiva, a vontade de aprender a língua, em conformidade com o conceito da autora, pode-se constatar que Gustavo apresenta esse desejo. Da mesma forma, ele parece perceber o valor da língua (LIGHTBOWN; SPADA, 2013) para a sua vida e a sua profissão embora sua motivação pareça mais instrumental do que integrativa (GARDNER; LAMBERT, 1972; GARDNER, 1985). Ou seja, Gustavo quer aprender a língua como uma ferramenta para interesses profissionais e viagens e não para a participação em uma comunidade de prática. Talvez isso se deva ao fato de Gustavo aparentar não conseguir se enxergar como um aprendiz que evolui no seu aprendizado, estar preso às suas crenças que recaem sobre a sua visão sobre si mesmo no aprendizado da língua, ou identidade.

De acordo com Dörnyei; Kubanyiova (2014), a identidade é um aspecto importante para desenvolver a agência dos aprendizes para aprendizagens. Pode ser que Gustavo não se identifique como um possível falante da língua e, conseqüentemente, anule o seu desejo interno de se tornar um falante de inglês, uma das fontes motivacionais destacadas por Dörnyei e Al-Hoorie (2017). Em vista disso, Gustavo pode não se sentir motivado e anule a sua autonomia para os estudos. Um ciclo vicioso pode impedi-lo de cumprir o próximo objetivo a ser realizado para o desenvolvimento de aprendizagens dos aspectos de interação da língua (PUDYASTUTI; SARI, 2016).

6.4.1.3 Agência

No que se refere a direcionar ações para aprendizagens, agência, os dados de Gustavo demonstraram que ele tem consciência de que, para aprender uma língua adicional, é necessário lançar mão da sua própria vontade e iniciativa. Entretanto, parece que essa consciência não se realiza de fato, pois nas suas narrativas ele não externa uma ação direcionada a si mesmo, mas a outrem. Isso é explicitado na narrativa abaixo por intermédio dos vocábulos: quem, qualquer um, a pessoa, ela.

“Hoje em dia quem não quer estudar inglês só não estuda porque não quer, antigamente tinha dificuldade de a pessoa ter acesso a conteúdo, hoje em dia tá na palma da mão de qualquer um querer, seguir, sei lá, eu acho que é assim, né. É se a pessoa querer acho que fica mais fácil, né. O problema da barreira da língua ali é a pessoa querer, se ela querer vai aprender, né.” (excerto 152 - diário de aula - atividade de livre escolha - 27/10/2020).

A mesma característica foi encontrada no excerto abaixo, corroborando o anterior, no qual ele demonstra ser ciente de que necessita agir para desenvolver aprendizagens, mas não assume essa propriedade do agir, como se verifica na fala abaixo.

“[...]tem assim, né, eu acho teve uma época que a gente viveu que tinha curso de inglês fora da escola, né, gratuito. Você tinha que fazer uma prova, passava e tinha, ali, é uma opção né, só que aí...a pessoa tem que ter um pouco mais de vontade, né...e não pode ficar achando que vai cair do céu, tem que correr um pouco atrás” (excerto 153 - entrevista oral - 10/11/2020).

Ao me interessar se ele teve a iniciativa para participar desse curso de inglês gratuito que mencionou, perguntei:

Professora pesquisadora: *E... você fez esse curso?*

Gustavo: ***Eu estudei foi espanhol, de ir atrás né, de fazer a prova, mas também não terminei, eu acho que faltou empenho de mim mesmo pra buscar essa força pra aprender*** (excerto 154 - entrevista oral - 10/11/2020).

Embora o curso escolhido por Gustavo tenha sido em língua espanhola, a fala do participante no excerto acima confirma a sua impermanência diante do desafio, ainda que identifique a necessidade de manter-se em contato com a língua para o desenvolvimento de aprendizagens ao dizer o seguinte:

“[...] é importante manter contato, se você quer melhorar seu conhecimento, você tem que aprender né. É importante, né, inglês é importante” (excerto 155 - entrevista oral - 10/11/2020).

A falta de persistência e de relevância no estudo da língua na sua vida é externada por ele em sua reflexão sobre aprendizagens de inglês na construção da sua narrativa multimodal, conforme diz no excerto.

“[...] porém não me dediquei e não me interessei em aprofundar os conhecimentos na busca por aprender o idioma” (excerto 156 - narrativa multimodal - 08/09/2020).

Com base nos dados de Gustavo para observação de traços para o exercício da agência no desenvolvimento da autonomia sociocultural, infere-se que o participante pode não ter desenvolvido objetivos mais intrínsecos para agir em benefício do seu aprendizado (OXFORD, 2003). O fato de Gustavo ter escolhido o componente curricular Inglês Instrumental, para ele optativo, se configura como agência. Todavia, devido ao seu histórico de experiências anteriores, registradas em suas narrativas, não se pode confirmar que ele dará continuidade a esse tipo de ação.

Para Huang e Benson (2013), o exercício da agência não assegura a autonomia, apesar de aperfeiçoar a autonomia para a aprendizagem. As ações autorreflexivas conscientes do participante de “manter contato”, de “querer” ou de se “empenhar”, como ele próprio refere, podem não garantir a sua capacidade de controle, ou o desenvolvimento da autonomia sociocultural mediadas por artefatos ou pessoas para aprendizagens na língua (HUANG; BENSON, 2013), uma vez que foi observado que, na maioria das vezes, ele não se refere a si próprio nas narrativas.

6.4.1.4 Estratégia de aprendizagem

Para Gustavo, além de cursos livres de inglês, a aprendizagem da língua inglesa somente é possível em uma comunidade de prática genuína, como afirma no trecho que segue.

*“A pessoa aprende inglês na marra mesmo, **tem que ir pra um lugar desses e ficar uns seis meses lá, na marra aprende.** A pessoa não aprende a escrever, mas se falar a pessoa aprende, tipo analfabeto, assim”* (excerto 157 - diário de aula - atividade de livre escolha - 27/10/2020).

A aprendizagem relacionada à uma comunidade falante da língua inglesa, elencada pelo participante no excerto acima, é percebida como outra crença de Gustavo. Pode ser seja por isso que os dados não demonstraram se ele utiliza estratégias de aprendizagem. Apesar de ter se referido que “às vezes” usa aplicativos para aprendizagens (cf. excerto 142), não se confirmaram mais dados para estratégias em outros instrumentos de pesquisa.

Por exemplo, no excerto abaixo, ele mais uma vez não assume a responsabilidade pelo seu aprendizado, não demonstra nenhuma estratégia que efetivamente pratica, mas coloca o verbo no futuro do pretérito, indicando que a estratégia que ele nomina pode não se realizar no presente.

Professora- pesquisadora: “*O que você acha que pode lhe ajudar a aprender inglês? Justifique sua resposta.*”

Gustavo: “*Acho que a definição de uma rotina de estudos diária seria uma alternativa para melhorar o aprendizado*” (excerto 158 - diário de aula - pergunta postada no Google Class® - 27/10/2020).

Em suma, no que se refere às estratégias de aprendizagem observáveis para Gustavo, o participante parece utilizá-las em parte. Conforme Oxford (2017), a adequação das estratégias é dependente de condições pessoais e contextuais e são utilizadas pelos aprendizes de forma criativa e flexível para realizar atividades, aprimorar o desempenho e a proficiência do aprendiz na língua alvo. Com base nas narrativas do participante, pode-se perceber que questões pessoais relacionadas às crenças de aprendizagem de inglês, e contextuais, relacionadas, talvez, à falta de tempo naquele momento da pesquisa, podem ter acarretado um planejamento futuro para o participante.

Relembro ao leitor que Gustavo estava cursando nove componentes curriculares. Oxford (2017) lembra que estratégias são ensináveis, com base nisso, pode-se também inferir, por meio das narrativas, que as experiências do Ensino Básico para Gustavo podem não ter contribuído para a aprendizagens de estratégias de aprendizagem na língua adicional.

6.4.1.5 Empoderamento

Os dados de Gustavo não demonstraram nenhum sentimento de empoderamento intrínseco a ele na aprendizagem da língua, apesar de sua autoavaliação registrar o seu esforço em acompanhar o curso. A narrativa abaixo ilustra o seu empenho durante o semestre de aulas.

“Ao decorrer desse semestre acredito que por ter sido um aluno presente e participativo em todas as aulas e em quase todas as tarefas propostas, acho que mereço a nota 8,5” (excerto 159 - diário de aula - atividade final e autoavaliação - 18/12/2020).

Sem dúvida, Gustavo foi um aprendiz muito presente e participativo nas aulas. Ele se destacou por seu esforço em compreender o conteúdo e tentar interagir com a Professora pesquisadora e os seus colegas, principalmente, após a sua entrevista oral. Inesperadamente, o empoderamento de Gustavo parece ter ocorrido por meio de uma das práticas da Professora pesquisadora com base na necessidade de aprendizagem do participante, dados analisados mais adiante, na subseção 6.4.3. Este fato, desencadeado a partir de uma prática, pode ter ajudado o participante a se empoderar para atitudes de autonomia sociocultural, conforme advoga Nicolaidis (2017) e para além de sala de aula, conforme mencionam Raya, Lamb e Vieira

(2007). No entanto, não há dados suficientes no presente estudo para comprovar essa constatação durante o semestre ou além, mas mais especificadamente em um momento de aprendizagem durante o percurso das aulas.

Ao terminar a análise dos dados das características de Gustavo para o desenvolvimento da autonomia sociocultural, a seguir, passo a analisar os dados para a categoria práticas pedagógicas com base na ACN de Gustavo.

6.4.2 Práticas pedagógicas com base na ACN de Gustavo

a) Atividade livre escolhida, preparada e apresentada por Gustavo

No dia 27 de outubro de 2020, ao iniciar a aula e cumprimentar a turma, Gustavo logo se prontificou para apresentar a sua atividade de livre escolha com o seguinte título “Inglês básico para viajantes”, distanciando-se da proposta da atividade (cf. Apêndice F), que propunha um aspecto gramatical para o estudo livre dos aprendizes.

O participante compartilhou os seus eslaides em tela no *Google Meet*[®] e iniciou a sua apresentação com a seguinte fala:

“Eu vou apresentar aí para o pessoal algumas dicas pra viajar sem falar inglês, basicamente é o que o brasileiro tem, né. [...] antes de você pensar em viajar...para fora do país aí, uma dica que eu vou apresentar para o pessoal é... primeiro escolher uma opção de viagem que seja um pouco mais fácil aí...como a primeira viagem internacional, né” (excerto 160 - diário de aula - atividade de livre escolha - 27/10/2020).

É interessante que, no excerto acima, Gustavo de pronto já traz mais uma crença na sua narração, a de que o brasileiro não fala inglês. Pode-se associar essa crença ao capital cultural de Bourdieu (1977), ao reproduzir a distribuição de desigualdade do aprendiz brasileiro perante o mundo, ou seja, é o brasileiro que não tem habilidade para aprendizagens em inglês.

Ao dar continuidade a sua fala, Gustavo trouxe em eslaides dicas de viagem para quem não sabe falar inglês. A primeira dica que ele apresentou se tratava de escolher visitar um país não falante de inglês, os países da fronteira sul do país, a propósito, o seu contexto de inserção de formação acadêmica:

“No caso nosso aqui, alguns países vizinhos, como por exemplo, temos aí a Argentina o Uruguai, Paraguai, no caso aí da gente que tá na fronteira, Argentina, né, que é vizinha aí, é pegar a balsa e ir ali, né... pra ver como é que é, porque é diferente né.” (excerto 161 - diário de aula - atividade de livre escolha - 27/10/2020).

Gustavo continuou a sua apresentação dando dicas de opções de ferramentas para mediação em interações sociais em uma viagem:

*“E como uma segunda opção, quem quiser viajar pode se comunicar, a pessoa pode usar mímica, sorrir, fazer algum desenho, imitar algum bicho, sei lá, pra tenta se comunicar com as pessoas, serve né. Outras dicas também, é...se a pessoa puder antes de viajar começar a treinar, planejar alguns exemplos que a pessoa pode usar, usar o dicionário aí pra algumas palavras que acha que deve aprender, uns aplicativos do celular, hoje em dia, Duolingo, Babel, aquele outro de comunicação que a professora falou, Teletandem, né. Algumas lições aí que você pode aprender antes de viajar, né, pra algum lugar, pra fora, principalmente na língua inglesa. [...] outra alternativa aí, é a pessoa utilizar o **Google Translator** no celular, né. Ele serve na hora que a gente precisa de alguma tradução de alguma palavra aí que não entende ou que quer falar, pode ajudar bastante a gente aí”* (excerto 162 - diário de aula - atividade de livre escolha - 27/10/2020).

Gustavo parecia um pouco nervoso ao apresentar e, a meu ver, não foi um estudo que realizou, mas externou na sua apresentação o seu desejo de desenvolver a comunicação na língua inglesa para viajar:

“Então, o inglês básico aí pra viagem, algumas saudações aí que a pessoa pode ter gravado no papelzinho, uma cola, seja um olá, né que é o hello, o oi que é o hi, como a pessoa está, o how are you, um bom dia um boa noite. Aquela questão do boa noite, do... good evening e good night que tem diferença, né. Algumas palavras essenciais aí do dia a dia, um sim ou não, yes ou no, um obrigado, um thank you, um please, né, um por favor, excuse, um com licença aí, um I am sorry, sinto muito, see you later, te vejo mais tarde, you are welcome, um good bye, um tchauzinho aí pro pessoal pra sair do local (risos)...a questão dos dias da semana aí também, né pra pessoa sempre se situar como é que tá, né no tempo aí, se é domingo, se é segunda-feira” (excerto 163 - diário de aula - atividade de livre escolha - 27/10/2020).

Ao finalizar a sua apresentação de dicas de inglês básico para viagens, ele ainda reiterou com mais dicas:

*“[...] para comer e beber algumas coisas que a pessoa precisa saber também, uma água, pegar um copo, um talher, um cardápio, seja lá o que for, alguma coisa aí e algumas frases úteis aí de **apresentação do meu nome**, no caso aí da Maria quando viajou pra lá, fala que é do Brasil né, **prazer em conhecer** a pessoa, né. Algumas frases úteis que todo mundo vai necessitar aí né, estas questões aí de coisas bem úteis que você precisa saber se não ninguém vai te entender em lugar nenhum, nem com a mímica né, não tem como você inventar se você quer **ir no banheiro**...[risos]. Você vai falar quero ir no banheiro e aí ...bah...sei lá”* (excerto 164 - diário de aula - atividade de livre escolha - 27/10/2020).

A apresentação de Gustavo foi rápida e parecia pouco preparada, ele não abriu a câmera para falar e não desencadeou nenhuma interação entre seus colegas, de forma que não foram observadas, nem mesmo para o participante, ZDPs para o desenvolvimento da autonomia sociocultural para aprendizagens em língua inglesa.

b) Atividade com tempos verbais preparada pela Professora pesquisadora a partir da ACN de Gustavo

Sobre os interesses de aprendizagem de Gustavo no componente Inglês Instrumental, ele manifestou que gostaria de aprender estruturas gramaticais básicas e temas sobre o seu curso acadêmico:

“Gostaria de poder rever a base da língua inglesa no componente de inglês instrumental e de poder aprender mais coisas em inglês voltadas para o curso de [curso em que o participante estava matriculado]” (excerto 165 - narrativa multimodal - 08/09/2020).

O desejo de Gustavo de rever a base da gramática da língua é contemplado no próprio plano de ensino do componente (cf. Apêndice B) e são tópicos, frequentemente, abordados por mim nas aulas. Uma das diversas práticas aplicadas durante o semestre me chamou atenção quanto ao envolvimento de Gustavo. No dia 08/12/2020, penúltimo dia de aula, decidi rever o presente simples e o presente progressivo em inglês (cf. Apêndice L). Ao iniciar a aula, compartilhei um *link* do *YouTube*® sobre os dois tempos verbais, marcando o tempo necessário de duração do vídeo para que os aprendizes assistissem individualmente ao vídeo antes de eu proceder às explicações, como já referido antes neste texto, a ferramenta *Google Meet*® não proporciona audibilidade aos participantes da chamada.

Depois do tempo decorrido do vídeo, ao iniciar a explicação, primeiramente, perguntei o que se lembravam do uso dos tempos verbais das aprendizagens no Ensino Básico. Após algum tempo sem resposta dos presentes em aula e com a insistência da minha pergunta, Gustavo interagiu pelo áudio, dizendo que relembrava muito pouco. Pelo fato de o conteúdo do vídeo ser em inglês, perguntei se haviam entendido a apresentadora, Gustavo falou pelo áudio,

“Algumas palavras, sim e alguns exemplos eu entendi na apresentação” (excerto 166 - diário de aula - fala de Gustavo - 08/12/2020).

Em seguida, compartilhei em tela um arquivo em *Word* sobre o presente simples, referindo-me sempre ao vídeo e exemplificando as características do presente simples, com o uso dos advérbios etc. Gustavo auxiliou com os advérbios, acrescentando alguns e, ao exemplificar o advérbio *never*, falou: “*never say never*” (excerto 167 - diário de aula - fala de Gustavo - 08/12/2020), complementei a sua fala com *again*, o que provocou risos no participante. Nesse momento, continuei explicando e destacando as orações contando sempre com a interação de Gustavo.

Ao mesmo tempo que eu apresentava exemplos na realização dos exercícios, colocava as frases no *chat* para que os aprendizes pudessem visualizar. Na sequência dos exercícios de fixação, Gustavo auxiliava pelo *chat* da ferramenta. Ao trazer um exemplo com o verbo *watch* na terceira pessoa do singular do presente simples em inglês, ele quis entender o passado do verbo ao perguntar: “*professora, é I watched TV last night?*” (excerto 168 - diário de aula - fala de Gustavo – 08/12/2020). Nesse instante, aproveitei a curiosidade do participante e procedi a uma explicação rápida do passado dos verbos regulares em inglês e das formas negativa e interrogativa.

Ao retomar a atividade que estava compartilhada em tela, continuei diferenciando o presente simples do presente contínuo e auxiliando por meio de andamento, ou suporte temporário, como se referem Lima e Pessoa (2016), os exercícios subsequentes do arquivo compartilhado. É interessante atentar a interação que essa atividade ocasionou, como se pode observar no excerto abaixo, dados transcritos da gravação da aula desse dia.

Professora pesquisadora: *They live in Brazil. Como fica essa oração na terceira pessoa do singular se eu substituir o they por Gustavo?*

Gustavo: *Gustavo...lives in Brazil.*

Professora pesquisadora: *Agora, para eu perguntar se Gustavo mora no Brasil, como que eu faço? Eu vou colocar o auxiliar da terceira pessoa do singular na frente. Qual é o auxiliar?*

Gustavo: *Does*

Professora- pesquisadora: *Muito bem! Como fica, então? Does Gustavo...?*

Gustavo: *live*

Professora pesquisadora: *Isso! Retira o “s” do verbo. Como fica?*

Gustavo: *Does Gustavo live in Brazil?*

Professora- pesquisadora: *Agora eu vou negar. Me ajuda... Gustavo...*

Gustavo: *does...doesn't*

Professora pesquisadora: *Isso, Gustavo, doesn't!*

Gustavo: *tira o 's'?*

Professora pesquisadora: *Sim! Tira o “s” do verbo. Vamos lá, continua a oração, Gustavo.*

Gustavo: *Gustavo doesn't live in Brazil.*

Professora pesquisadora: *Bingo!* (excerto 169 - diário de aula - interação de Gustavo com a Professora pesquisadora – 08/12/2020).

Na continuação do exercício, Gustavo já estava realizando os outros exemplos por conta própria e respondendo corretamente a cada uma das questões. Ao finalizar o exercício, ele disse de forma enfática e feliz:

“Aprendi, professora! aprendi na marra, né professora!” (excerto 170 - diário de aula - fala de Gustavo - 08/12/2020).

Ao demonstrar que compreendeu, Gustavo perguntou se havia uma outra forma de falar o presente simples. Comentei que essa é a forma culta de falar, mas que existem variações típicas da fala coloquial no inglês, conforme transcrições que seguem.

Gustavo: Tem uma outra maneira de aplicar o presente simples? Ou essa é a única maneira correta?

Professora- pesquisadora: Essa é a maneira correta. Claro, assim...ó... Gustavo, Isso na linguagem formal, aqui nós estamos falando gramaticalmente correto, mas a gente percebe que no dia a dia, as pessoas falantes nativos da língua não usam dessa forma na linguagem coloquial.

Gustavo: Tem gíria, né.

Professora- pesquisadora: É... é claro que a gente percebe que os falantes nativos não seguem as regras gramaticais literalmente, como nós no português, vai depender do contexto de fala, as pessoas adequam a língua para mais ou menos formal (excerto 171 - diário de aula - interação entre a professora -pesquisadora e Gustavo - 08/12/2020).

Este episódio pode denotar além do empoderamento do aprendiz ao acertar as respostas, a geração de espaços contínuos de ZDPs na aprendizagem do tópico gramatical abordado. Ficou explícito que Gustavo compreendeu melhor como utilizar o presente simples a partir da interação entre pares, mediada pelas ferramentas utilizadas na prática pedagógica. Percebe-se que a compreensão foi possibilitada por meio da mediação ocorrida pelo *Google Meet®*, o compartilhamento e explicação de exercícios sobre o presente simples, em arquivo que possibilitava a escrita no documento, a interação com o par mais experiente (a Professora pesquisadora), o andamento oferecido e a atenção focada do participante.

Destaco que este momento foi ímpar nas ações de pesquisa realizada com os participantes. Foi o único momento foi percebido mais claramente a formação de espaços de ZDP para a aprendizagem e o posterior empoderamento de Gustavo. Para corroborar essa percepção, ao agradecer a Gustavo por sua participação, ele retornou em inglês, *you're welcome*, seguido de risos audíveis de satisfação, comprovando o seu empoderamento.

No entanto, a ampla intervenção e interação do aprendiz participante parece ter ocasionado o silenciamento dos outros colegas da turma que não se manifestaram durante as

explicações até o final da aula, nem no *chat* como costumavam interagir, mesmo com solicitações frequentes durante a aula para que se interagissem.

Não posso deixar de comentar que, ao dar sequência à aula, compartilhei em tela do *Google Meet*® um texto com o tema sobre reciclagem de resíduos que havia postado no *Google Class*® e solicitado a leitura como atividade assíncrona, intitulado *Why is recycling important?* atividade retirada e adaptada do site Ted-Ed. Como Gustavo havia demonstrado curiosidade sobre o passado dos verbos e o uso do *did*, aproveitei a pergunta inicial do texto, *Did you know that you can help the environment in a lot of ways by recycling various materials?* para chamar a atenção e falar do passado dos verbos irregulares. Da mesma forma, quando eu perguntava e solicitava auxílio, Gustavo interagia e respondia corretamente, demonstrando mais uma vez o seu aprendizado.

Esta aula finalizou o semestre letivo. Depois de agradecer aos aprendizes e fazer uma conclusão do componente, Gustavo ainda interveio na aula, acrescentando o seguinte:

“E quero te agradecer pelo semestre, apesar da dificuldade do ensino remoto, valeu a pena, agradecer mesmo, foi ...apesar do semestre ter sido dessa maneira, né, difícil para todo mundo, valeu a pena” (excerto 172 - diário de aula - fala de Gustavo - 08/12/2020).

Quanto à participação de Gustavo, também é relevante observar que ele interagiu muito mais em aula depois que eu o entrevistei, duas aulas anteriores a esta. Isso pode indicar que o participante construiu a partir da entrevista um espaço de confiabilidade dando a ele segurança para empreender mais na sua aprendizagem. A prática pedagógica nesta aula, somada à confiança que se estabeleceu com o par mais experiente pode ter provocado em Gustavo uma atitude que o habilitou a uma ação, um crescimento que o tornou mais capaz para usar o seu potencial e a desenvolver a sua competência (GALLO, 2018). O contexto propiciou a expansão da sua autonomia na resolução da tarefa, permitindo que o sentimento de empoderamento viesse à tona (HALE, 2012; NICOLAIDES, 2017).

Ao finalizar a interpretação dos dados para os participantes desta pesquisa, relembro ao leitor que este capítulo analisou individualmente as experiências de aprendizagem em língua inglesa e o engajamento dos participantes da pesquisa, Leticia, Clarice, Mateus e Gustavo no componente curricular Inglês Instrumental. Além disso, evidenciou as atitudes de autonomia sociocultural dos aprendizes participantes com foco nos aspectos relacionados ao modelo de desenvolvimento da autonomia sociocultural de Oxford (2003) - contexto, motivação, agência e estratégias de aprendizagem - acrescentado do sentimento de empoderamento. Depois, expôs a pesquisa-ação e as reações dos participantes quanto às práticas e os insumos empregados com

base em uma análise crítica de necessidades dos participantes da pesquisa para a formação de espaços de ZDP no desenvolvimento da autonomia sociocultural e no empoderamento dos aprendizes.

No próximo e último capítulo, respondo às perguntas norteadoras da investigação e apresento as reflexões finais deste estudo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Qual o seu objetivo para o nosso aprendizado?”⁵⁵

A epígrafe acima retirada da narrativa de um dos participantes da pesquisa me motivou a refletir ainda mais sobre os objetivos e os questionamentos que faço neste estudo. Afinal, o que almejo de diferente na minha prática pedagógica no contexto em que estou inserida - a região de fronteira sul do país - para ministrar aulas no componente curricular Inglês Instrumental? Certamente é o desenvolvimento da autonomia sociocultural para que os aprendizes se empoderem na busca de aprendizagens em inglês na e para além da sala de aula.

O desenvolvimento da autonomia sob a perspectiva sociocultural, conforme o modelo de Oxford (2003), implica na interação social como condição primordial para o processo de desenvolvimento de aprendizagens em línguas adicionais. Sendo as interações humanas materialmente ou simbolicamente mediadas (VYGOTSKY, 2003), este estudo se apropriou da ferramenta base no planejamento de um curso para fins específicos, a análise de necessidades com viés crítico (BENESH, 2001; BELCHER, 2009, 2017) como ferramenta mediadora para proporcionar zonas de desenvolvimento proximal para a autonomia de aprendizes no componente curricular Inglês Instrumental e além, como uma prática constante na vida dos aprendizes.

A Análise Crítica de Necessidades nesta pesquisa foi um elemento facilitador para a interação em sala de aula e, em conformidade com Huang (2006), relacionou a autonomia com a expressão e a exploração dos interesses e dos propósitos de aprendizagem dos aprendizes no componente curricular. Portanto, a pesquisa-ação empreendida neste estudo tomou a sala de aula como um espaço discursivo-reflexivo em que a relação de poder da Professora pesquisadora na decisão de conteúdos programáticos foi problematizada, de forma a oferecer liberdade de escolha aos aprendizes sobre o que gostariam de rever ou aprender em língua inglesa.

A partir da análise dos dados das narrativas dos participantes Leticia, Clarice, Mateus e Gustavo para os seus engajamentos no componente Inglês Instrumental e para as atividades práticas desenvolvidas durante o semestre desta pesquisa, discutidos no capítulo anterior, procuro, a seguir, responder às perguntas norteadoras da investigação.

1. Quais atitudes de autonomia sociocultural os aprendizes apresentam (ou não) para o desenvolvimento de aprendizagens em língua inglesa?

⁵⁵ (Excerto 173 – Leticia – questionário - 08/09/2020).

As narrativas sobre as atitudes de aprendizagem em língua inglesa dos participantes da pesquisa com base nos temas condutores para o desenvolvimento da autonomia, demonstraram que Leticia e Mateus são aprendizes autônomos nas suas aprendizagens. Eles possuem a capacidade de fazer escolhas e de persistirem em suas ações (HUNTER; COOKE, 2007), amparados pelos seus propósitos e suas intenções de uso da aprendizagem da língua. São aprendizes capazes de se auto direcionarem sem a intervenção de um professor, escolhendo mediações de atividades independentes como séries e filmes, música, jogos de mídia interativa, pesquisas na internet etc. (REINDERS, 2021). Os participantes se mostraram independentes dentro e fora da sala de aula que agem com ou sem a colaboração de outras pessoas e se apropriam do espaço educacional como uma oportunidade para a emancipação e transformação como pessoas socialmente responsáveis (RAYA; LAMB; VIEIRA, 2007).

Em contraposição, Clarice e Gustavo parecem não ter desenvolvido na íntegra as características para a autonomia sociocultural. Lantolf e Thorne (2006) apontam que ter agência implica em controlar voluntariamente o comportamento. Os dados dos dois participantes demonstraram que, apesar de terem se mantido engajados nas aulas durante o semestre desta pesquisa, eles pareceram não possuir o controle sobre os seus comportamentos para as suas aprendizagens na língua. Os dados para ambos revelaram que eles têm o desejo de agir, mas não transformam essa vontade em ação, ou seja, a motivação que apresentam não se realiza em práticas e atividades para aprendizagem da língua. Na perspectiva sociocultural, a mediação pode ocorrer por meio da interação com pessoas ou por meio de artefatos sociais (OXFORD, 2003). Nesse sentido, percebe-se uma outra característica que se mostrou análoga à de Clarice e Gustavo, a ausência do uso de estratégias observáveis como mediadoras de aprendizagem fora do contexto de sala de aula. Além disso, os contextos nos quais os dois participantes iniciaram o desenvolvimento de aprendizagens em inglês são similares, apesar de distantes geograficamente e parece não os ter beneficiado com propiciamentos para aprendizagens em inglês. Considerando-se que, de acordo com Van Lier (2000), o contexto pode abranger todos os ambientes de inserção do aprendiz - casa, vizinhos, sala de aula, cidade, região etc - e contribuem com mais, ou menos oportunidades.

Observou-se neste estudo que o contexto é fundamental para atitudes autônomas para a aprendizagem porque pode restringir ou expandir a autonomia. No entanto, o contexto não se mostrou determinante para os participantes, mas a agência. Isso porque, se compararmos Leticia com Clarice, oriundas de contextos parecidos⁵⁶, a fronteira sul do país. Letícia parece fazer movimentos em prol da sua aprendizagem ao conseguir expandir as suas oportunidades e,

⁵⁶ Me refiro a “parecidos” porque contextos nunca serão semelhantes, uma vez que são diversos os fatores de influência que abarcam um contexto.

constantemente, procurar por e encontrar propiciamentos. Ao contrário, Clarice parece não tomar atitudes efetivas, ela procura por contextos que não oferecem muitas oportunidades, como ela própria se referiu nas frases de camisetas e no seu “dia a dia” sem especificar onde poderia encontrar por oportunidades de desenvolvimento de aprendizagens. Quanto a isso, percebeu-se que Mateus, originário de uma região tida com muitas oportunidades de aprendizagem da língua alvo, a cidade de São Paulo, corroborou em suas narrativas que, de acordo com as suas vivências na comunidade acadêmica, aprendizes da fronteira não possuem propiciamentos contextuais e motivação para aprendizagem da língua inglesa por não terem o desejo de transformação das suas realidades pessoais. A implicação que ficou mais evidente neste estudo em relação ao contexto é que as práticas pedagógicas deveriam focar em expor esses aprendizes a oportunidades de uso e de utilidade da língua para desenvolverem a autonomia sociocultural, portanto mediada, para aprendizagens na e para além de sala de aula.

2. Em que medida práticas mediadas pelos agentes do processo ensino-aprendizagem e por artefatos culturais facilitam ou inibem ZDPs para a autonomia sociocultural dos aprendizes?

As práticas pedagógicas com base na teoria sociocultural e a análise crítica de necessidades na excepcionalidade do contexto de ensino remoto emergencial devido à pandemia da Covid-19 no momento desta pesquisa, fizeram-me refletir com maior afinco sobre o uso de ferramentas tecnológicas para mediação e interação entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da língua alvo. Neste estudo, a interação e a mediação entre professora-aprendizes, aprendizes- aprendizes e ferramentas pedagógicas foi fundamental, não somente sob o ponto de vista do desenvolvimento de aprendizagens e autonomia, mas também para o andamento da pesquisa.

A mediação e interação em sala de aula para geração de espaços de zonas de desenvolvimento para aprendizagens na língua e para o desenvolvimento da autonomia, a meu ver, é mais dependente do acesso à observação de atividades com ferramentas e estratégias mediadoras em ambiente físico. Estratégias pedagógicas como questionar, oferecer andamento, proporcionar a interação colaborativa dos aprendizes que, normalmente, facilitam oportunidades de espaços de ZDPs, são práticas mais favoráveis à sala de aula física. Isso porque os resultados das práticas são melhor observáveis por meio da linguagem verbal e corporal, atitudes não observáveis na sua abrangência na modalidade de ensino remoto. As observações das aulas indicaram que, neste estudo, a perspectiva teórica sociocultural para mediação e interação pode ter sido dificultada pelo ensino remoto. Ainda há que se considerar que, no contexto de ensino superior onde ocorreu esta pesquisa, há a presença de aprendizes

excluídos digitalmente; alguns dos aprendizes nem sequer possuíam computadores e acompanhavam as aulas pelo telefone celular.

Apesar de as atividades com base na Análise Crítica de Necessidades terem tido uma boa repercussão em aula, comprovadas pelas narrativas dos participantes, ocorreram poucos registros para a observação de espaços de ZDP nas mediações durante as práticas, pois interações entre os pares aprendiz-aprendiz quase que não ocorreram, ou podem ter ocorrido fora do alcance interativo da professora. À vista disso, não se pode ignorar que a geração de espaços de ZDP é um processo contínuo que ocorre nas interações com o mundo e, a sua abrangência, independe do professor. No entanto, observar um reduzido número de ZDPs em sala de aula remota apontou uma lacuna que se apresentou nesta pesquisa-ação. Isso também sinaliza a necessidade de que se investiguem práticas pedagógicas que possam implementar maior interação em ensino remoto, em condições não ideais no uso das ferramentas digitais. De acordo com a experiência neste formato de aula para esta pesquisa, o contexto do ensino remoto demanda que os insumos sejam programados para serem variados, com diversas fontes de compartilhamento online em uma abordagem multimodal.

No que se refere à pesquisa-ação deste estudo, a análise dos dados possibilitou concluir que as práticas aplicadas para oportunizar espaços de ZDP para a autonomia sociocultural na busca de conhecimentos com o apoio da ferramenta incluída neste estudo como mediadora, a Análise Crítica de Necessidades, se mostrou eficiente para as atividades desenvolvidas a partir dos interesses de aprendizagem dos participantes. Uma vez que pude perceber que a prática criou oportunidades de mediação na ZDP para aprendizagens dos aprendizes Mateus e Gustavo, menos observável com os participantes Clarice e Leticia. Por isso, pode-se dizer que os dados de pesquisa oportunizaram a observação parcial de oportunidades de mediação na ZDP para o desenvolvimento da autonomia sociocultural nessa prática.

De outra forma, os dados para a prática que ofereceu autonomia para escolha, a atividade livre escolhida e preparada pelos aprendizes indicaram que os participantes da pesquisa não escolheram atividades que oportunizassem a eles, em acordo com as suas necessidades, maiores aprendizagens na língua ou mesmo o desenvolvimento da autonomia nos estudos que fizeram. Três dos quatro participantes não escolheram tópicos pertinentes para o desenvolvimento de aprendizagens em língua inglesa. Mesmo Clarice, que escolheu um assunto relacionado à sintaxe da língua, não o contextualizou, preocupando-se com uma questão menor, a pronúncia e a tradução das palavras. Essa constatação demonstra que a autonomia do aprendiz implica também no planejamento e na atitude do professor em relação às práticas direcionadas ao desenvolvimento da autonomia (LITTLE, 2003). Por conseguinte, pode indicar uma possível contribuição do estudo, a importância da mediação de um par mais experiente, conforme

sinaliza Vygotsky (2003), não somente para auxiliar os aprendizes na escolha de um tópico para estudo de acordo com as suas necessidades e interesses de aprendizagem, mas de formas de como abordar esses tópicos e de desenvolver as suas autonomias socioculturais na mediação com artefatos culturais na busca de conhecimentos.

3. Como ressignificar práticas pedagógicas em Inglês Instrumental para a promoção da autonomia e o empoderamento para aprendizagens em língua inglesa?

De acordo com Van de Poel (2018), a principal razão de uma pesquisa-ação é o seu aproveitamento para que professores se inspirem nas necessidades e nos interesses dos aprendizes e possam aprimorar as suas práticas. Ao tomar como inspiração as necessidades e os interesses dos aprendizes neste estudo, considero que a análise dos dados apontou para uma ressignificação no desenho do curso de Inglês Instrumental. O componente curricular Inglês Instrumental, no curso superior em questão nesta pesquisa, poderia ter características mais atreladas ao Inglês Geral para melhor contemplar as necessidades e os interesses dos aprendizes. No caso dos outros cursos (não alvo), poderia haver um desenho mais específico em suas áreas de estudo e profissão, isso em virtude do componente ser complementar na grade curricular desses e os aprendizes geralmente apresentarem maior proficiência na língua.

No entanto, esse posicionamento implica em romper com, ou ressignificar o currículo estabelecido para o componente. Implica também em construir um currículo juntamente com os aprendizes no chão da sala de aula, o lugar de negociações de significados. Como bem alerta Cunha (2008, p. 185b), “o espaço se transforma em lugar quando os sujeitos que nele transitam lhe atribuem significados. O lugar se torna território quando se explicitam os valores e dispositivos de poder de quem atribui significado”. Assim, ao dar a oportunidade de voz aos aprendizes também se pode romper com os estigmas advindos de normativas que, porventura, não se adequam às realidades vivenciadas em salas de aula. Em adição a isso, se a Educação Básica desses aprendizes foi permeada de ideologias mercantilistas que não os levou à inclusão na aprendizagem de inglês, o Ensino Superior tem o dever de reparação. Mas isso só pode se configurar desde que professores estejam atentos aos contextos de aprendizagem e operem para a transformação das realidades dos aprendizes rompendo com as barreiras de exclusão da língua.

A pesquisa-ação é um método que pode prover evidência de aperfeiçoamento profissional para professores, e a pesquisa-ação aliada a narrativas pode ser vista como um processo interconectado entre a teoria, aprendizes e práticas pedagógicas. Nesse sentido, a análise dos dados dos participantes da pesquisa me permitiu conhecer melhor o contexto em que estamos, Professora pesquisadora e aprendizes, inseridos. As entrevistas narrativas orais dos participantes também contribuíram para melhor compreensão das subjetividades dos

aprendizes. É também interessante destacar que, a cada entrevista oral, os aprendizes colaboradores da pesquisa e esta Professora pesquisadora se tornaram mais próximos, essa proximidade emocional melhorou sobremaneira a interação em aula com os entrevistados.

As práticas pedagógicas para a promoção da autonomia e o empoderamento para aprendizagens em língua inglesa e o uso da análise crítica de necessidades como ferramenta mediadora para o desenvolvimento da autonomia sociocultural e o empoderamento dos aprendizes se mostraram eficazes. As práticas com base na análise crítica de necessidades revelaram possibilidades de mudança de atitude dos aprendizes e o consequente empoderamento ao sentirem-se mais participativos nas escolhas daquilo que gostariam de aprender. Inclusive um dos participantes, Mateus, sugeriu como uma prática a ser implementada pela Professora pesquisadora em suas aulas. Clarice salientou ser a atividade que ela mais gostou de realizar. De forma geral, com base nas observações anotadas no diário de aula, os aprendizes não participantes mostraram um bom rendimento nessa atividade e pude observar o sentimento de empoderamento de alguns dos aprendizes durante a apresentação da atividade à turma. Como exemplo disso, destaco que, após a apresentação de uma aprendiz do curso alvo e não participante da pesquisa ficou tão entusiasmada que, em um momento de emoção, abriu a sua câmera para eu conhecê-la. Isso reafirma Nicolaides (2017), a qual traz a autonomia como uma força propulsora para o empoderamento.

Uma das limitações do estudo foi justamente não ter conseguido angariar mais participantes do curso alvo, embora essa atitude avessa desses aprendizes também sinalize uma ação que, talvez, traga nas suas entrelinhas a construção de suas identidades como aprendizes de inglês do contexto em questão. No modelo de Dörnyei (1994, 2005) para visões de identidade, Dörnyei e Al-Hoorie (2017) destacam as experiências de aprendizagem, o contexto, os pares e as experiências de sucesso (ou não) de aprendizagem como um dos pilares para a automotivação e um dos aspectos a ser trabalhado com os aprendizes em aula para despertar agência. Em consonância com os autores, entendo que é necessário empreender práticas no componente direcionadas a esses aprendizes para a desconstrução dessas identidades correlacionadas às suas experiências anteriores de possível insucesso na aprendizagem da língua.

Ao encerrar este estudo, gostaria de salientar que a reflexão gerada nesse longo processo de pesquisa e estudos me possibilitou reordenar a minha identidade como professora de Inglês Instrumental e ressignificar as minhas práticas pedagógicas à medida que percebi que posso proporcionar mais autonomia de escolha aos aprendizes em sala de aula e no exercício da minha profissão de professora do ensino superior. No entanto, uma questão a destacar é o quanto de autonomia um professor pode ter em uma universidade para abarcar práticas que deleguem mais poder de escolha aos aprendizes e sair das exigências curriculares. Afinal, a atitude de romper

com ou modificar currículos é uma questão complexa e implica em tomar um posicionamento de possível rejeição a documento(s) e de responsabilidade perante possíveis consequências disso. Ou, como ocorreu neste estudo, se relacionar com o documento daquela forma que está adequando-o ao contexto ao trazer novas perspectivas de aprendizagem aos aprendizes.

Como sugestão de estudos futuros, recomendo pesquisas sobre crenças e suas influências no desenvolvimento da autonomia sociocultural de aprendizes de Inglês Instrumental em cursos superiores. Pesquisas futuras poderiam ainda incluir o comportamento coletivo de forma a observar se aprendizes conseguem perceber o papel do outro no desenvolvimento da autonomia. Outros estudos poderiam abarcar a relevância da cultura local no ensino-aprendizagem de língua inglesa, bem como pesquisas envolvendo narrativas verbais (orais e escritas) e multimodais de aprendizes de inglês em outros contextos não somente de fronteira.

Por fim, espero que esta pesquisa, além de motivar e encorajar novos estudos, colabore para o enriquecimento na área da Linguística Aplicada, pesquisas narrativas orais e multimodais, Línguas para Fins Específicos acerca de práticas pedagógicas com base em uma análise crítica de necessidades e pesquisas sobre o desenvolvimento da autonomia sociocultural no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. V. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. **Signum**, Londrina, v. 5, n° 2, p. 457-480, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/122377/ISSN1516-3083-2012-15-02-457-480.pdf?sequence=1>. Acesso em: 06 jun. 2020.
- AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. **From reader to reading teacher: issues and strategies for second language classrooms**. Alemanha: Ernst Klett Sprachen, 1998.
- AHEARN, L. M. Language and agency. **Annual Review of Anthropology**, [s. l.], v. 30, n° 1, p. 109-137, 2001. Disponível em: http://www.lettras.ufrj.br/linguisticaaplicada/gtidade/docs/ahearn_language_and_agency.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.
- ALJAAFREH, A.; LANTOLF, J. P. Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. **Modern Language Journal**, Nova Jérsei, v. 78, n° 4, p. 465-483, 1994. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02064.x>. Acesso em: 12 jun. 2019.
- ANTHONY, L. **Introducing English for specific purposes**. Londres e Nova Iorque: Routledge, 2018.
- AVOLIO, J. C. Trajeto do francês instrumental no Brasil. *In*: CELANI, M. A.; FREIRE, M. M.; RAMOS, R. C. G. de. (orgs.). **A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**. São Paulo: EDUC, 2009.
- BARKHUIZEN, G.; BENSON, P.; CHIK, A. **Narrative inquiry in language teaching and learning research**. Nova Iorque: Routledge, 2014.
- BARTOLETO, G. Entenda o que é língua franca. *In*: GALAOR Bortoleto. São Paulo, 02 jan. 2010. Disponível em: <http://www.galaor.com.br/lingua-franca>. Acesso em: 10 fev. 2020.
- BASTURKMEN, H. **Developing courses in English for specific purposes**. University of Auckland: Macmillan, 2010.
- BEDIN, M. C. **Espanhol para fins específicos no ensino superior tecnológico e formação docente: articulações, rumos e possibilidades**. 2017. Tese (Doutorado em Educação, Linguagem e Psicologia) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- BELCHER, D. **English for specific purposes in theory and practice**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2009.
- BELCHER, D. **English for specific purposes: teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life**. *Tesol Quarterly*, Nova Jérsei, v. 40, p. 133-156, 2006. Disponível em: http://www.personal.psu.edu/kej1/APLNG_493/oldsite/belcher.pdf. Acesso em: 20 ago. 2019.
- BELCHER, D. Recent developments in ESP: enhancing critical reflection and learner autonomy through technology and other means. *In*: STOJKOVIĆ, N.; TOŠIĆ, M.; NEJKOVIĆ, V. **Synergies of English for Specific Purposes and Language Learning Technologies**. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing 2017. p. 2-19.

BELCHER, D. Trends in Teaching English for Specific Purposes. **Annual Review of Applied Linguistics**, [s. l.], v. 24, p. 165-186, 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/231827962_Trends_in_Teaching_English_for_Specific_Purpose. Acesso em: 20 ago. 2019.

BELCHER, D.; JOHNS, A. M.; PALTRIDGE, B. **New directions in english for specific purposes research**. Michigan: Universidade de Michigan, 2011.

BELTRÁN, B. A. Enfoque, metodología y orientaciones didácticas de la enseñanza del español con fines específicos. **Carabela**, Madri, v. 44, p. 5-25, 1998. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/535462>. Acesso em: 15 mar. 2019.

BENESCH, S. **Critical english for academic purposes: theory, politics, and practice**. Nova Jérsei: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001.

BENSON, P. Autonomy in language teaching and learning. **Language Teaching**, Reino Unido, v. 40, p. 21-40, 2006. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/abs/autonomy-in-language-teaching-and-learning/7DF3513C76731315FB79C81272553A1F>. Acesso em: 10 set. 2020.

BENSON, P. The philosophy and politics of learner autonomy. *In*: BENSON, P.; VOLLER P. **Autonomy and independence in language learning**. Londres: Longman, 1997. p. 18-34.

BENSON, P. What's new in autonomy. **The Language Teacher**, Japão, v. 35, nº 4, p. 15-18, 2011. Disponível em: <https://jalt-publications.org/files/pdf-article/plen3.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

BERK, L. E.; WINSLER, A. **Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education**. v. 7. Washington, DC: NAEYC Research into Practice Series, 1995.

BERTH, J. **Empoderamento**. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2019. *E-book*.

BHATIA, V.; ANTHONY, L.; NOGUCHI, J. ESP in the 21st century: ESP theory and application today. *In*: JACET, 2011, Japão. **Proceedings of the JACET 50th Commemorative International Convention**. Japão: CONAL, 2011. p. 143-150.

BLOOR, M. The English language and ESP teaching in the 21st century. *In*: MEYER, A. F.; BOLIVAR, J. FEBRES, M. B. S. (eds.). **ESP in Latin America**. Universidad de los Andes: CODREPE, 1997. P. 1-3.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 14 dez. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

- BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F. Revisitando o conceito de autonomia:(im) possíveis diálogos no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. *In: HASHIGUTI, S.T.,*
- BRITO, C. C. P.; RIBAS, F.C. (ed.). **Escuta crítica: formação docente em Letras presencial e a distância.** Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 14-32.
- BROWN, J. D. **Introducing needs analysis and English for specific purposes.** Londres: Routledge, 2016.
- BRUNER, J. S. **The Process of Education.** Harvard University Press: Mass, 1977.
- CAVALCANTI, B. A. P. **A pedagogia de gêneros da escola de Sydney em aulas de inglês para fins específicos: um voo sistêmico-funcional.** 2016. 155f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
- CELANI, M. A. *et al.* **ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection.** Campinas, São Paulo: Educ, 2005.
- CELANI, M. A. *et al.* **The Brazilian ESP project: an evaluation.** São Paulo: Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Leitura, PUCSP, 1988.
- CELANI, M. A. A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos. *In: CELANI, M. A. A.; FREIRE, M. M.; RAMOS, R. C.G. de. A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos.* São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 17-31
- CELANI, M. A. When myth and reality meet: reflections on ESP in Brazil. Elsevier, Amsterdã, v. 27, n° 4, p. 412-423, 2008. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0889490608000318?via%3Dihub>. Acesso em: 20 ago. 2019.
- CHAIKLIN, S. The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. *In: KOZULIN, A.; AGEYEV, V.; MILLER, S. Vygotsky's educational theory in cultural context,* Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 39-64.
- CHALIKANDY, M. A. A Comprehensive method for teaching English for specific purpose. **AWEJ**, Arábia, v. 4, n. 4, 2013. p. 310-322. Disponível em: <https://awej.org/images/AllIssues/Volume4/Volume4Number4Dec2013/18.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.
- CINTRA, A. M. M. Português instrumental: um percurso. *In: CELANI, M. A. A.; FREIRE, M. M.; RAMOS, R. C.G. de. (org.). A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos.* São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 17-31.
- COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. *In: VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1984. p. 7-15.
- COLE, M. **Cultural Psychology: an once and future discipline.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998.

CORACINI, S.; NICOLAIDES, C. Inglês para Fins Específicos: uma proposta pedagógica para o desenvolvimento da autonomia sociocultural. *In: SILVA, K.; SOUZA, J. C. (org.). Metodologia de Pesquisa em Linguística Aplicada*, 2021. No prelo.

COSTA, Danilo Duarte. **A corpus-based investigation of the language of Chemistry and Physics Textbooks and its Implications for English for Reading**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

CRUISE, A. **A glossary of semantics and pragmatics**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

D'ANDREA, L. P. **As emoções no processo de aprendizagem de língua inglesa: uma perspectiva sociocultural para o ensino de línguas para fins específicos**. 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

DA CUNHA, M. I. **Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários**. Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 12, nº 3, p. 182-186, 2008. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5324>. Acesso em: 19 jan. 2021.

DAFERMOS, M. A reflexão crítica sobre a recepção da teoria de Vigotski na comunidade acadêmica internacional. *In: MASCIA, M. A. A.; ANJOS, D. D.; SMOLKA, A. L. B. Leituras de Vigotski*. São Paulo: Mercado de Letras, 2017. p.13-44.

DAMIANOVIC, M. C. Vygotsky: um estrategista para lidar com conflitos. *In: SCHETTINI, R. H. et al. Vygotsky: uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009.

DAVIES, A. **Introduction to applied linguistics: from practice to theory**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

DE MELO LIMA, J. P. B.; LEÃO, S. S. Inglês instrumental e as estratégias de leitura: o papel do professor mediador. **Revista Odisseia**, Rio de Janeiro, nº 10, p. 21-34, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/10652>. Acesso em: 09 abr. 2018.

DE SOUZA, C. C. **Onde que a gente se encaixa aqui?** (re) construções de identidades de uma professora em formação no estágio de inglês para fins específicos sob a perspectiva da linguística sistêmico-funcional. 2018. Tese (Doutorado em Letras/Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

DE PAIVA FRANCO, C. Revisitando o conceito de autonomia no ensino-aprendizagem de línguas como sistema adaptativo complexo. **Educação em Revista**, Minas Gerais, v. 29, nº 3, p. 121-142, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/JyS8KLLrXfTP5Dz9QZgjtqv/?lang=pt>. Acesso em: 13 nov. 2021.

DELLA ROSA, S. F. P. **A percepção e a atuação de aprendizes em relação à autonomia em um curso de inglês para propósitos acadêmicos no contexto do programa Idiomas sem Fronteiras**. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2018.

DIAS, R.; PIMENTA, S. M. O de. Technologies, literacies in english oral communication and teacher education: an empirical study at the university level. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 15, nº 3, p. 711-733, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbla/a/TrzLQGqp_PPbQ36Tqzhwnv5C/abstract/?lang=pt. Acesso em: 14 mar. 2019.

DICKINSON, L. **Self-instruction in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

DONATO, R. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. *In*: LANTOLF, J. **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 27-52

DONATO, R.; MCCORMICK, D. A sociocultural perspective on language learning strategies: the role of mediation. **The Modern Language Journal**, Nova Jérsei, v. 78, nº 4, p. 453-464, 1994. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02063.x>. Acesso em: 06 jun. 2020.

DÖRNEY, Z. **Research methods in applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DÖRNYEI, Z. Motivation and motivating in the foreign language classroom. **The Modern Language Journal**, Nova Jérsei, v. 78, nº 3, p. 273-284, 1994. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/330107>. Acesso em: 11 ago. 2021.

DÖRNYEI, Z. **The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005.

DÖRNYEI, Z.; AL-HOORIE, A. H. The motivational foundation of learning languages other than global English: theoretical issues and research directions. **The Modern Language Journal**, Nova Jérsei, v. 101, nº 3, p. 455-468, 2017. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/modl.12408>. Acesso em: 11 ago. 2021.

DÖRNYEI, Z.; KUBANYIOVA, M. **Motivating learners, motivating teachers: building vision in the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

DUDLEY-EVANS, T. English for specific purposes. *In*: CARTER, R.; NUNAN, D. (Eds.). **The Cambridge Guide to Teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

DUDLEY-EVANS, T.; ST. JOHN, M.J. **Developments in English for specific purposes: a multidisciplinary approach**. Cambridge: CUP, 1998.

ELLIS, R. Task-based research and language pedagogy. **Language Teaching Research**, v. 4, nº 3, p. 193-220, 2000. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/13621688000400302>. Acesso em: 21 out. 2020.

ESTARNECK, E. A autonomia sociocultural em favor da sustentação de propósitos em aprender uma língua. *In*: NICOLAIDES, C.; MAGNO E SILVA, W. **Innovations and Challenges in Applied Linguistics and Learner Autonomy**. Campinas: Pontes, 2017.

- ETHUR, F. B. **Evasão discente em cursos de graduação do Campus Itaquí da Unipampa**: análise das causas e propostas de ações. 2018. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.
- FADENELLI, S. B. **Terminografia didático-pedagógica**: metodologia para elaboração de recursos voltados ao ensino de inglês para fins específicos. 2017. Tese (Doutorado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Letras– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- FARIAS-MARQUES, M. S. A. Vo iscrevé las lembrança pra no isquesé: do falar de si ao fazer docente. *In*: NEUSCHRANK, A. *et al.* **Memórias e Perspectivas**: 10 anos do Curso de Letras/Universidade Federal do Pampa/Campus Jaguarão. São Paulo: Todas as Musas, 2017. p. 91-114.
- FARRELL, T. SC. **Planejamento de atividades de leitura para aulas de idiomas**. São Paulo: Special Book Services, 2003.
- FIGUEIREDO, C. A. A interface do projeto nacional ensino de inglês instrumental e a Universidade Federal de Uberlândia. *In*: CELANI, M. A.; FREIRE, M. M.; RAMOS, R. C. G. **A abordagem instrumental no Brasil**: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 87-98.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. F de. **Vygotsky**: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola, 2019.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. F de; SIMÕES, D. (org.). **Linguística aplicada, prática de ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas: Pontes, 2016.
- FIGUEIREDO, F. J. Q.; SILVA, S. V. A colaboração no ensino-aprendizagem de línguas em contextos tecnológicos: uma análise das interações entre aprendizes brasileiros e alemães. *In*: SIMÕES, D. M. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q. (org.). **Metodologias em/de linguística aplicada para ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas: Pontes, 2014. p. 73-91.
- FINO, C. N. Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, nº 2, p. 273-291, 2001. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2019.
- FLOWERDEW, L. Needs analysis and curriculum development in ESP. *In*: PALTRIDGE, B.; STARFIELD, S. (ed.). **The Handbook of English for Specific Purposes**. Walden, MA: Wiley Blackwell, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. *E-book*.
- GALLO, E. Totally awesome: exploring teachers' scope of action to enable and support autonomous learning. *In*: LUDWIG, C. *et al.* (ed.). **Fostering Learner Autonomy**: Learners, Teachers and Researchers in Action. Hong Kong: Candlin & Mynard ePublishing Limited, 2018, p. 167-190.
- GARDNER, R. C. **Social psychology and second language learning**: the role of attitudes and motivation. Londres: Edward Arnold, 1985.

GARDNER, R. C.; LAMBERT, E. W. **Attitudes and Motivation in Second Language Learning**. Rowley: Newbury, 1972.

GUIMARÃES, R. M. **O ensino de línguas para fins específicos (ELFE) no Brasil e no mundo: ontem e hoje**. Brasília: Instituto Federal de Brasília, 2014.

HALE, C. Power, position and autonomy: student conflict in a communicative language classroom. *TESOL & Applied Linguistics*, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 1-17, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277121546_Power_Position_and_Autonomy_Student_Conflict_in_a_Communicative_Language_Classroom. Acesso em: 15 set. 2021.

HALLIDAY, M.; MCINTOSH, A.; STREVEN, P. **The Linguistic Sciences and Language Teaching**. Bloomington: Indiana University Press, 1964.

HAMP-LYNOS, L. English for Academic Purposes. *In*: CARTER R.; NUNAN, D. (ed.). **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 126-130.

HARWOOD, N.; HADLEY, G. Demystifying institutional practices: critical pragmatism and teaching of academic writing. **English for Specific Purposes**, Elsevier, Amsterdã, v. 23, nº 4, p. 355-377, 2004. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0889490603000589?via%3Dihub>. Acesso em: 20 ago. 2019.

HASSAN, A. S. **State-of-the-art review**: revisiting the ins and outs of ESP practice. *Journal of the IATEFL ESP SIG*, [s. l.], v. 39, p. 4-11, 2012. Disponível em: https://sai.nyc/FacultyMatters/ESP/The_Ins_and_Outs_of_English_for_Specific.pdf. Acesso em: 20 ago. 2019.

HELMER, A. K. Critical english for academic purposes: building on learner, teacher, and program strengths. **Journal of English for Academic Purposes**, Elsevier, Amsterdã, v. 12, p. 273-287, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/12131660/Critical_English_for_Academic_Purposes_Building_on_Learner_Teacher_and_Program_Strengths. Acesso em: 20 ago. 2019.

HOLEC, H. **Autonomy and foreign language learning**. Oxford & Nova Iorque: Pergamon Press, 1981.

HOLMES, J. Exchanging experience: The role of an active resource center. **The ESspecialist**, São Paulo, nº 12, p. 63-87, 1985.

HOLMES, J. Working Papers nº 4: Stages, Strategies and Activities. *In*: CELANI, A. **Projeto de Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras**. São Paulo, PUCSP, 1982. p. 1-20.

HORTON, M.; FREIRE, P. We make the road by walking: conversations on education and social change. *In*: BELL, B.; GAVENTA, J.; PETERS, J. (ed.). **We make the road by walking**: conversations on education and social change. Philadelphia: Temple University Press, 1990.

HOSSAIN, J. ESP needs analysis for engineering students: a learner centered approach. **Presidency University**, India, v. 2, n° 2, p. 16-26, 2013. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjow4G26sD1AhX_F7kGHAYIBJcQFnoECAMQAAQ&url=http%3A%2F%2Fpresidency.edu.bd%2Fuploads%2FArticle003.pdf&usg=AOvVaw3zrPSkl35hYTp6fLMAoNip. Acesso em: 20 ago. 2019.

HOWATT, A. P. R. **A history of english language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1984.

HUANG, J. **Fostering Learner autonomy within constrains** negotiation and mediation in an atmosphere of collegiality. *Prospect: An Australian Journal of TESOL*, 21 (3), 2006. p. 38-57.

HUANG, J.; BENSON, P. Autonomy, agency and identity in foreign and second language education. **Chinese Journal of Applied Linguistics**, China, v. 36, n° 1, p. 7-28, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/285853599_Autonomy_Agency_and_Identity_in_Foreign_and_Second_Language_Education. Acesso em: 18 set. 2021.

HUCKIN, T. Specificity in LSP. **Ibérica**, Espanha, v. 5, p. 3-17, 2003. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Specificity-in-LSP-Huckin/cf52d6571b173ed86ee27de147c557eb1a1e02b1>. Acesso em: 20 ago. 2019.

HUNTER, J.; COOKE, D. Through autonomy to agency: Giving power to language learners. **Prospect**, Inglaterra, v. 22, n° 2, p. 72-88, 2007. Disponível em: http://www.ameprc.mq.edu.au/__data/assets/pdf_file/0020/234362/Prospect_22,_2_5_Hunter.pdf. Acesso em: 18 set. 2021.

HUTCHINSON T.; WATERS A. **English for specific purposes: a learning-centred approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

HYLAND, K. Disciplinary specificity: discourse, context, and ESP. *In*: BELCHER, D.; JOHNS, A.; PALTRIDGE, B. **New directions in English for Specific Purposes research**. Ann Harbor: The University of Michigan Press, 2011. p. 6-24.

HYLAND, K. **English for academic purposes: an advanced resource book**. Londres: Routledge, 2006.

HYLAND, K. General and specific EAP. *In*: HYLAND, K.; SHAW, P. **The Routledge Handbook of English for Academic Purposes**. Londres e Nova Iorque: Routledge, 2016. p. 17-29.

HYLAND, K. Specific Purpose Programs. *In*: LONG, M. H.; DOUGHTY, C. J. **The handbook of language teaching**. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2009. p. 201-217.

HYLAND, K. Specificity revisited: How far should we go now? **English for Specific Purposes**, Elsevier, Amsterdã, v. 21, p. 385-395, 2002. Disponível em: https://www.academia.edu/9592617/Specificity_revisited_How_far_should_we_go_now. Acesso em: 20 ago. 2021.

HYLAND, K.; HAMP-LYONS, L. EAP: Issues and directions. **Journal of English for Academic Purposes**, Elsevier, Amsterdã, v. 1, n° 1, p. 1-12, 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/222393560_EAP_Issues_and_directions. Acesso em: 20 ago. 2019.

JAVID, C. Z. English for specific purposes: its definition, characteristics, scope and purpose. **European Journal of Scientific Research**, Victoria, Seicheles, v. 112, n° 1, p. 138-151, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/8519119/English_for_Specific_Purposes_Its_Definition_Characteristics_Scope_and_Purpose. Acesso em: 20 ago. 2019.

JING, H. Fostering learner autonomy within constraints: negotiation and mediation in an atmosphere of collegiality. **Prospect**, Inglaterra, v. 21, n° 3, p. 38-57, 2006. Disponível em: <http://www.researchonline.mq.edu.au/vital/access/manager/Repository/mq:36469>. Acesso em: 13 ago. 2021.

JOHNS, A. M. The history of english for specific purposes research. In: PALTRIDGE, B.; STARFIELD, S. (ed.). **The Handbook of English for Specific Purposes**, Nova Jérsei: John Wiley & Sons, 2013.

JOHNS, A.; PRICE-MACHADO, D. English for specific purposes: tailoring courses to student needs-and to the outside world. In: CELCE-MURCIA, M. (ed.). **Teaching English as a second or foreign language**. 3ª ed. Boston, MA: Heinle & Heinle, 2016. p. 43-54

JOHNSON, K. E. **Second language teacher education: a sociocultural perspective**. Nova Iorque: Routledge, 2009.

JORDAN, R. **English for academic purposes: a guide and resource book for teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

KENNY, B. For more autonomy. **System**, Amsterdã, v. 21, n. 4, p. 431-442, 1993. Disponível em: <http://people.exeter.ac.uk/zhhm201/1-s2.0-0346251X9390055L-main111111.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2021.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to postmethod**. Londres: LEA, 2006.

LABELLA-SÁNCHEZ, N. **Análise de necessidades e gêneros de texto para o planejamento de material didático de espanhol para fins específicos: o curso técnico em transações imobiliárias**. 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J. P. **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 01-26.

LANTOLF, J. P.; APPEL, G. **Vygotskian approaches to second language research**. Norwwood: Ablex, 1994.

LANTOLF, J. P.; BECKETT, T. G. Sociocultural theory and second language acquisition. **Language Teaching**, Reino Unido, v. 42, n° 4, p. 459-475, 2009. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/abs/sociocultural-theory->

and-second-language-acquisition/3030E2F1379F057A47615ECD03469EEC. Acesso em: 06 jun. 2020.

LANTOLF, J. P.; PAVLENKO, A. Second language activity theory: understanding second language learners as people. *In*: BREEN, M. P (ed.). **Learner contributions to language learning: new directions in research**. England: Pearson Education, 2001. p. 141-158.

LANTOLF, J. P.; PAVLENKO, A. Sociocultural theory and second language acquisition. **Annual Review of Applied Linguistics**, Reino Unido, nº 15, p. 108-124, 1995. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of-applied-linguistics/article/abs/sociocultural-theory-and-second-language-acquisition/61FE2CAF10795000AB95A976A339529F>. Acesso em: 06 jun. 2020.

LANTOLF, J. P.; POEHLNER, M. E. **Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education: Vygotskian praxis and the research/practice divide**. Londres e Nova Iorque: Routledge, 2014.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. **Sociocultural theory and the genesis of second language development**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L.; POEHLNER, M. E. Sociocultural theory and second language development. *In*: VAN PATTEN, B.; WILLIAMS, J. **Theories in second language acquisition**. Nova Iorque: Routledge, 2015. p. 207-226.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics, Oxford University Press**, Oxford, v. 18, nº 2, p. 141-165, 1997. Disponível em: https://www.uibk.ac.at/anglistik/staff/freeman/course-documents/diane_chaos_paper.pdf.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. *In*: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LESLIAK-BIELAWSKA, E. D. English for specific purposes in historical perspective. **English for Specific Purposes World**, [s. l.], nº 46, p. 1-23, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/33080670/English_for_Specific_Purposes_in_Historical_Perspective. Acesso em: 20 ago. 2019.

LIBERALI, F.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How languages are learned**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

LIMA, M. S.; PESSÔA, A. R. Conhecimentos e práticas de duas professoras de inglês sobre correção do erro oral. *In*: FIGUEIREDO, F. J. Q. F de; SIMÕES, D. (org.). **Linguística aplicada, prática de ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 307-332.

LIMA, M. S.; PIRES, T. L. S. Narrativas e crenças de alunos universitários de língua inglesa: o processo de ensino-aprendizagem visto pelo olhar dos aprendizes. **Domínios da Linguagem**, [s. l.], v. 8, nº 1, p. 294-315, 2014.

LITTLE, D. G. **Learner autonomy: definitions, issues and problems**. Dublin: Authentik Language Learning Resources, 1991.

LITTLE, D. Learner autonomy and second/foreign language learning. *In*: LLAS. Southampton, 2003. Disponível em: <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409>. Acesso em: 27 set. 2020.

MAGALHÃES, M. C. C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: Pesquisa Crítica de Colaboração - PCCoL. *In*: LIBERALI, F.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (org.). **A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a escola: recriando realidades sociais**. São Paulo: Pontes, 2012. p. 13-26.

MARCHESAN, M. T. N. **Cursos instrumentais: ensino sob medida. Lenguas em la región. Enseñanza e investigación para la integración desde la universidad**. 1. ed. Montevideo: Universidade da República, 2012.

MARKUS, H.; NURIUS, P. Possible selves. **American Psychologist**, Estados Unidos, v. 41, nº 9, p. 954-969, 1986. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1987-01154-001>.

MARTINS, J. A ontologia de Heidegger *In*: MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. São Paulo: Centauro, 1983. p. 42-55.

MASCIA, M. A. A.; ANJOS, D. D.; SMOLKA, A. L. B. **Leituras de Vigotski**. São Paulo: Mercado de Letras, 2017.

MASTELARO, Q. R. A. **O papel do léxico específico na área do direito para o desenvolvimento de competências orais e escritas**. 2019. (Doutorado em Língua e Literatura Italiana). Faculdade de Filosofia, letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2019.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.; NORTON, B. Querer é poder? Motivação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. *In*: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares**. São Paulo: Pontes, 2011. p. 89-114.

MERCER, N. Neo-Vygotskian theory and classroom education. *In*: STIERER, B.; MAYBIN, J. (ed.). **Language, literacy, and learning in educational practice: a reader**. Reino Unido: Multilingual Matters, 1994.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOLL, L. C. Introduction. *In*: MOLL L. C. (ed.). **Vygotsky and education: instructional implications and applications of sociohistorical psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 1-7.

- MONZON, A. **Terminologia do inglês da ciência da computação e seus desdobramentos em cursos técnicos e tecnológicos de informática dos Institutos Federais**. 2017. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky- cientista revolucionário**. São Paulo: Ed. Loyola, 2002.
- NEVES, C. das N. das. **Análise de necessidades em um curso técnico integrado ao ensino médio em informática para internet**. 2019. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2019.
- NICOLAIDES, C. Agency and empowerment towards the pursuit of sociocultural autonomy in language learning. *In*: NICOLAIDES, C.; MAGNO E SILVA, W. **Innovations and Challenges in Applied Linguistics and Learner Autonomy**. Campinas: Pontes, 2017. p. 19-41.
- NICOLAIDES, C. **A busca da aprendizagem autônoma de língua estrangeira no contexto acadêmico**. 2003. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- NICOLAIDES, C.; ARCHANJO, R. Reframing identities in the move: a tale of empowerment, agency and autonomy. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 58, nº 1, p. 96-117, jan. /abr., 2019.
- NORTON, B. Non-participation, imagined communities, and the language classroom. *In*: BREEN, M. (ed.). **Learner contributions to language learning: new directions in research**. Londres: Pearson Education Limited, 2001. p. 159–171.
- NORTON, B. **Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change**. Boston: Allyn & Bacon, 2000.
- NORTON, B.; TOOHEY, K. **Critical pedagogies and language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- OCHIUCCI, Maria Stela Marques. **A formação pré-serviço do professor de Língua Francesa na perspectiva do ensino de línguas para fins específicos: desafios e possibilidades**. 2017. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.
- ONODERA, J. **Curso de inglês para fins de negócios (IFN) online baseado em tarefas orais no AVA Edmodo: um estudo de caso**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **LANGUAGE TEACHING IN EDUCATION SYSTEMS**. Paris: UNESCO, 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002272/227206e.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2017.

- OXFORD, R. L. Bringing order out of chaos: definitions and features of language learning strategies. *In*: OXFORD, R. L. **Teaching and Researching Language Learning Strategies**. 2ª ed. Nova Iorque: Routledge, 2017. p. 7- 64.
- OXFORD, R. L. Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. *In*: PALFREYMAN, D.; SMITH, R. C. (eds). **Learner autonomy across cultures: language education perspectives**. Londres: Palgrave Macmillan, 2003. p. 75-91.
- PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, nº 1, p. 77-127, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15628>. Acesso em: 20 set. 2021.
- PAIVA, V. L. M. O. Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa. 2009. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/affordance.pdf> Acesso em: 20 set. 2021.
- PAIVA, V. L. M. O.; BRAGA, J. C. F. The complex nature of autonomy. **DELTA**, São Paulo, nº 24, p. 441-468, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/RXd3WPZ5QH8Tnx9rmbD5wgk/?lang=en>. Acesso em: 20 set. 2021.
- PALINSCAR, A. S. Keeping the metaphor of scaffolding fresh—a response to C. Addison Stone's “the metaphor of scaffolding: its utility for the field of learning disabilities.” **Journal of Learning Disabilities**, California, v. 31, p. 370-373, 1998. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002221949803100406>. Acesso em: 19 jul. 2020.
- PALTRIDGE, B.; STARFIELD, S. (ed.). **The Handbook of English for Specific Purposes**. Boston: Wiley-Blackwell, 2013.
- PAVLENKO, A. Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use. *In*: COOK, V. J. **Portraits of the L2 user**. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.
- PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- PENNYCOOK, A. Vulgar pragmatism, critical pragmatism, and EAP. **English for Specific Purposes**, Elsevier, Amsterdã, v. 16, nº 4, p. 253-269, 1997. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0889490697000197>. Acesso em: 08 jun. 2019.
- PEREIRA, M. A. **Confrontando-se com o próprio trabalho: um estudo interacionista sociodiscursivo sobre o gênero profissional de professoras de inglês do IFPB**. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.
- PESSÔA, A. R. **Feedback corretivo na interação oral: uma pesquisa- ação colaborativa com duas professoras de língua inglesa**. 2018. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.
- PINTO, A. P. O inglês instrumental na UFPE: contribuições, tendências e mudanças. *In*: CELANI, M. A.; FREIRE, M. M.; RAMOS, R. C. G. **A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

PRICE, M.; HANDLEY, K.; MILLAR, J. Feedback: focusing attention on engagement. *Studies in Higher Education*, Melbourne, v. 36, nº 8, p. 879-896, 2011. Disponível em: https://blogs.deakin.edu.au/innovation-in-psychology/wp-content/uploads/sites/24/2013/11/2011_assessment_fback_as_dialogic_process_.pdf. Acesso em: 13 nov. 2021.

PUDYASTUTI, Z. E.; SARI, N. Learners' self-reflection on autonomy in ESP learning context. *In: NELTAL*, 2016, [s. l.]. **Proceedings of the 8th National English Language Teachers and Lecturers Conference**. [S. l.]: NELTAL, 2016.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

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

RAMOS, R. C. G. A história da abordagem instrumental na PUCSP. *In: CELANI, M. A.; FREIRE, M. M.; RAMOS, R. C. G. (org.)*. **A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 35-45.

RAMOS, R. C. G. De instrumental a LinFe: percursos e equívocos da área no Brasil. *In: SILVA JÚNIOR, A. F. da*. **Línguas para fins específicos: revisitando conceitos e práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 23-41.

RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. *In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H; BARCELOS, A. M. (org.)* **Linguística Aplicada e contemporaneidade**, São Paulo: Pontes Editores, 2005. p. 109-23.

RAYA, M. J.; LAMB, T.; VIEIRA, F. **Pedagogia para a autonomia na educação em línguas na Europa**. Dublin: Authentik, 2007.

RAYA, M. J.; VIEIRA, F. Teacher education for autonomy: case pedagogy as an empowering interspace between reality and ideals. *In: MURRAY, G.; LAMB, T. (ed)*. **Space, place and autonomy in language learning**. Nova Iorque: Routledge, 2018. p. 97-112.

RAYA, M. J.; LAMB, T.; VIEIRA, F. **Mapping autonomy in language education: a framework for learner and teacher development**. Frankfurt: Peter Lang, 2017.

RAYA, M. J.; VIEIRA, F. Teacher education for autonomy: case pedagogy as an empowering interspace between reality and ideals. *In: MURRAY, G.; LAMB, T. (ed)*. **Space, place and autonomy in language learning**. Nova Iorque: Routledge, 2018. p. 97-112.

RAYA, M. J.; VIEIRA, F. **Autonomy in language education: theory, research and practice**. Nova Iorque e Londres, Routledge, 2021.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25ª ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

REINDERS, H. A framework for learning beyond the classroom. *In*: RAYA, M. J.; VIEIRA, F. **Autonomy in language education: theory, research and practice**. Nova Iorque e Londres: Routledge, 2021.

REINDERS, H.; BENSON, P. Language learning beyond the classroom: a research agenda. **Language Teaching**, Reino Unido, v. 50, nº 4, p. 561-578, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/319741506> Research agenda _Language_learning_beyond_the_classroom. Acesso em: 10 jun. 2019.

RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. W. **Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics**. 4º ed. Londres: Longman, 2010.

ROGOFF, B.; LAVE, J. (ed.). **Everyday cognition: its development in social context**. Harvard: Harvard University Press, 1984.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Editora Companhia das Letras, 2019.

ROSSINI, A. M. Z. P. **O uso de tecnologias digitais da informação e comunicação em um curso de Inglês para Fins Específicos na área jurídica**. 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SALAGER-MEYER, F.; DE SEGURA, G. M. L.; RAMOS, R. de C. G. EAP in Latin America. *In*: HYLAND, K.; SHAW, P. **The Routledge Handbook of English for Academic Purposes**. Londres e Nova Iorque: Routledge, 2016. p. 133-148.

SANTOS, J. O. C.; SANTADE, M. S. B. A teoria da atividade sócio-histórico-cultural: uma proposta para a prática de produção de textos escritos pela argumentação. **Caderno Seminal Digital**, Rio de Janeiro, v. 18, nº 18, p. 53-63, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/view/11878>. Acesso em: 06 jun. 2020.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. Porto Alegre: Edelbra Editora Ltda, 2012.

SILVA, M. M. S. Narrativas e Multimodalidade. *In*: GOMES JUNIOR, R. C. (org.). **Pesquisa Narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

SILVA, R. W.; GONÇALVES, A. V. Pesquisas a serem lembradas na linguística aplicada: participante e pesquisa-ação. *In*: SILVA, R. W.; GONÇALVES, A. V.; GÓIS, M. L. de Souza. **Visibilizar a linguística aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

SMOLKA, A. L. B. Vigotski no século XXI: contribuições, inspirações, provocações. *In*: MASCIA, M. A. A.; ANJOS, D. D.; SMOLKA, A. L. B. **Leituras de Vigotski**. Mercado de Letras: São Paulo, 2017.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

SOUZA, M. C. M. de. **Avaliações e crenças em uma sala de aula de inglês para fins específicos sob o prisma sociocultural e sociosemiótico**. 2016. Tese (Doutorado em

Letras/Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Letras/Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

STETSENKO, A. Radical-transformative agency: continuities and contrasts with relational agency and implications for education. **Frontiers in Education**, Suíça, v. 4, 2019. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2019.00148/full>. Acesso em: 06 jun. 2020.

STETSENKO, A. Teaching-learning and development as activist projects of historical becoming expanding Vygotsky's approach to pedagogy. **Pedagogies: An International Journal**, Inglaterra, v. 5, p. 6–16, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233022021_Teaching-Learning_and_Development_as_Activist_Projects_of_Historical_Becoming_Expanding_Vygotsky%27s_Approach_to_Pedagogy. Acesso em: 06 jun. 2020.

STREVENS, P. Special-purpose language teaching: a perspective. **Language Teaching and Linguistics Abstracts**, Cambridge, v. 10, n° 3, 1977.

STREVENS, P. **Teaching english as an international language: from practice to principle**. Oxford: Pergamon Press, 1980.

STREVENS, P. The learner and teacher of ESP. *In*: CHAMBERLAIN, D.; BAUMGARDNER, R. (ed.). **ESP in the classroom: practice and evaluation**. Londres: **Modern English Publications**, 1988. p. 39-44.

STURZA, E. R. Espaço de enunciação fronteiriço e processos identitários. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n° 3, p. 83-96, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643324>. Acesso em:

STURZA, E. R. **Línguas de fronteira e política de línguas: uma história das ideias linguísticas**. 2006. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. *In*: LANTOLF, J. **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

SWAIN, M.; KINNEAR, P. STEINMAN, L. **Sociocultural theory in second language education: an introduction through narratives**. 2ª edition. Inglaterra: Multilingual Matters, 2015.

SWALES, J. M. Languages for specific purposes. **Annual Review of Applied Linguistics**, [s. l.], v. 20, p. 59-76, 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/John-Swales-3/publication/273984465_Languages_for_Specific_Purposes/links/55119aaa0cf270fd7e304aee/Languages-for-Specific-Purposes.pdf. Acesso em: 20 ago. 2019.

SYSOYEV, P. Developing an english for specific purposes course using a learner centered approach: a russian experience. **The Internet TESL Journal**, [s. l.], v. VI, n° 3, 2000. Disponível em: <http://iteslj.org/Techniques/Sysoyev-ESP.html>. Acesso em: 20 ago. 2019.

SYSOYEV, P. Developing and ESP course: a framework for a learner-centered classroom. **The ESP Newsletter**, Bruxelas, v. 1, p. 4-7, 2001. Disponível em: <http://iteslj.org/Techniques/Sysoyev-ESP.html>. Acesso em: 20 ago. 2019.

SZUNDY, P. Zona de desenvolvimento potencial: uma zona de conflitos e revoluções no diálogo pesquisadora-professores. In: SCHETTINI, R. H. *et al.* **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009.

THORNE, S. L.; PAYNE, J. S. Evolutionary trajectories, internet-mediated expression, and language education. **CALICO journal**, Reino Unido, vol. 22, n° 3, p. 371-397, 2005. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/228863756_Evolutionary_trajectories_Internet-mediated_expression_and_language_education. Acesso em: 10 set. 2021.

UPTON, T. A. LSP at 50: looking back, looking forward. **Ibérica**, Espanha, v. 23, n° 23, p. 9-28, 2012. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/288292343_LSP_at_50_Looking_back_looking_forward. Acesso em: 09 ago. 2018.

USHIODA, E. Language learning at university: exploring the role of motivational thinking. In: DÖRNYEI, Z.; SCHMIDT, R. **Motivation and second language acquisition**. Estados Unidos, Universidade do Hawaii, 2001. p. 93-126.

VAN de POEL, K. Action research for learner autonomy in situ: from idea to determination. In: LUDWIG, C. *et al.* (org.). **Fostering learner autonomy: learners, teachers and researchers in action**. Hong Kong: Candlin & Mynard ePublishing Limited, 2018.

VAN LIER, Leo. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J. P. **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

VAN LIER, L. Agency in the classroom. In: LANTOLF, J. P.; POEHNER, M. E. (ed.). **Sociocultural theory and the teaching of second languages**. Londres: Equinox Publishing LTD, 2008. p. 163-186.

VERESOV, N. **ZPD: have we got it right?** [*S.I.: s. n.*], 16 jul. 2020. 1 vídeo (49 min 04 s). Publicado pelo canal LAEL Webinars. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=PWoqvVxAO9Q>. Acesso em: 20 jul. 2020.

VIAN JR, O. Inglês instrumental, inglês para negócios e inglês instrumental para negócios. **DELTA**, São Paulo, v. 15, n° especial, p. 437-457, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/rB7TPnB4BJhghxFSYXzhrVk/?lang=pt>. Acesso em: 05 jun. 2019.

VIEIRA, B. G. A. M. **Do crítico ao complexo: uma pedagogia em inglês para fins específicos para a promoção do letramento acadêmico de pós-graduandos brasileiros a distância**. 2019. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2019.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 15ª ed. São Paulo: Icone Editora, 2017.

VILAÇA, M. L. C. English for specific purposes: fundamentos do ensino de inglês para fins específicos. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, Rio de Janeiro, n° 34, p. 1-12 2010. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/1715/808>. Acesso em: 20 ago. 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Mind and Society**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

WATSON-GECEO, K. A. Ethnography in ESL: defining the essentials. **TESOL Quartely**, Nova Jérsei, v. 22, n° 4, p. 575-592, 1988. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/260354270_Ethnography_in_ESL_Defining_the_Essentials. Acesso em: 20 ago. 2019.

WELLS, G. Dialogic inquiry: **towards a sociocultural practice and theory of education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

WENGER, E., R. A. *et al.* **Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge**. Boston: Harvard Business School Press, 2002.

WERTSCH, J. V. *et al.* **The Cambridge companion to Vygotsky**. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2007.

WERTSCH, J. V. **Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action**. Cambridge: Harvard University Press, 1991.

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

WEST, R. **Needs analysis in language teaching**. *Language Teaching*, Reino Unido, v. 27, n° 1, p. 1-19, 1994. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/abs/needs-analysis-in-language-teaching/3A0AA342947388957E960EBD31B17FBD>. Acesso em: 18 mar. 2018.

WEST, R. Needs Analysis: State of the Art.' *In*: HOWARD, R.; BROWN, G. (ed.). **Teacher education for LSP**. Clevendon: Multilingual Matters, 1997.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R., L. What can teachers do to promote learning? *In*: WILLIAMS, M.; BURDEN, R., L. **Psychology for language teachers: a social constructivist approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

WILLIAMS, C. The future of ESP studies: building on success exploring new paths, avoiding pitfalls. **Open Edition Journals**, França, n° 66, p. 137-150, 2014. Disponível em: <https://journals.openedition.org/asp/4616>. Acesso em: 20 ago. 2019.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, Nova Jérsei, v. 17, n° 1, p. 89-100, 1976. Disponível em:

<https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>. Acesso em: 06 jun. 2020.

ZUENGLER, J.; MILLER, E. R. Cognitive and sociocultural perspectives: two parallel SLA worlds? **TESOL Quartely**, Nova Jérsei, v. 40, n° 1, p. 35-58, 2006. Disponível em: <https://faculty.educ.ubc.ca/norton/Zuengler%20Miller%202006%20p.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2020.

APÊNDICE A**TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO**

TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO (TLCE)- (Participantes da pesquisa)
Chamo-me Sandra Regina Coracini e sou doutoranda do Programa de Linguística Aplicada da Unisinos/RS. Você está sendo convidada (o) a participar de um estudo sobre ensino-aprendizagem de Inglês Instrumental: “A ressignificação de práticas pedagógicas mediada pela agentividade e empoderamento de aprendizes de inglês instrumental no contexto de graduação da fronteira do sul do país” sob orientação da professora Christine Nicolaides. Por meio desta pesquisa, tenho como objetivo aprimorar a metodologia e alavancar a aprendizagem e autonomia dos aprendizes. A sua participação nesta pesquisa consistirá em (i) responder questionários com perguntas abertas e fechadas e desenhos; (ii) uma entrevista individual que será gravada em áudio, no qual procurarei entender um pouco melhor a sua relação com a língua inglesa; (iii) gravações em vídeo e áudio de algumas aulas regulares de Inglês Instrumental; e (iv) a Professora pesquisadora fará anotações escritas das aulas. Conto com a sua contribuição pelo período de um semestre letivo. Dentre os benefícios relacionados com a sua participação estão: potencializar o seu aprendizado em Inglês Instrumental, participar de momentos de interação e colaborar para o aprimoramento da prática da Professora pesquisadora. As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão rigorosamente confidenciais e ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora, asseguro sigilo absoluto de sua participação. Os áudios e os vídeos gravados não serão mostrados a outras pessoas e serão descartados logo depois de sua transcrição. O seu nome será substituído por outro em qualquer apresentação ou publicação que eu possa vir a realizar a fim de divulgar os resultados da pesquisa. A sua participação na pesquisa não é obrigatória e você tem todo o direito de deixar de responder a alguma pergunta, ou desistir de participar da pesquisa. A participação no estudo não acarretará gastos financeiros, prejuízos em sua relação com a professora ou com a Instituição e praticamente não há riscos para você. Entre os riscos mínimos, pode haver certo desconforto em você responder alguma pergunta, saliento que você não tem a obrigação de responder às perguntas. O seu anonimato e de todas as pessoas que participarão da pesquisa será preservado, assim como menções às pessoas e Instituições durante as gravações. A desistência da participação da pesquisa, como disse acima, pode ocorrer em qualquer etapa do trabalho. Maiores esclarecimentos poderão ser obtidos, sempre que necessário, com a responsável pela pesquisa, Sandra Regina Coracini no e-mail: sandracoracini@unipampa.edu.br.

Se você está de acordo em participar da pesquisa, por favor, de forma a assegurar que você leu acima o Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TLCE) e das condições expostas no texto, assinale a sua concordância, ou não, na divulgação dos dados gerados nesta pesquisa. Lembrando que seu nome e suas informações são rigorosamente confidenciais e ficarão sob a responsabilidade da Professora pesquisadora que assegura sigilo absoluto de sua participação e identidade.

() concordo () não concordo

Agradeço por sua colaboração e interesse no projeto.

Sandra Regina Coracini.

Pesquisadora Responsável.

APÊNDICE B

EMENTA DO COMPONENTE CURRICULAR INGLÊS INSTRUMENTAL

<p>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO COORDENADORIA DE PROCESSOS ACADÊMICOS PLANO DE ENSINO Dados de Identificação Componente Curricular: IT9008-INGLÊS INSTRUMENTAL Pré-requisitos(s): nenhum Turma(s): 10 Ano / Período: 2020 / 1. Semestre Unidade: CAMPUS ITAQUI Curso: CURSO INTERDISCIPLINAR EM CIENCIA E TECNOLOGIA Docente(s): SANDRA REGINA CORACINI Carga Horária Total: 60 CH Teórica: 60 CH Prática: 0 CH a Distância: 0 CH Outros: 0</p> <p>Ementa Reciclagem e desenvolvimento de atividades e fixação de estruturas básicas. Prática, escrita, frases simples e coordenadas. Elementos de gramática. Estratégias do processo de leitura. Promover o desenvolvimento da compreensão de textos escritos em inglês por meio da aplicação de estratégias de leitura e do estudo de estruturas gramaticais da língua inglesa. Compreensão e interpretação de textos (artigos, resumos etc.) na língua inglesa. Fazer uso de dicionários e outros materiais disponíveis que auxiliem o processo de compreensão e uso da língua inglesa. Usar conhecimentos linguísticos que venham a facilitar a compreensão de textos.</p> <p>Objetivo Geral Desenvolver as competências de leitura e a consciência crítica dos alunos, para que ao final do curso, os alunos sejam capazes de identificar, ler e compreender diferentes gêneros textuais escritos em língua inglesa, relacionados a assuntos que circulam no seu meio acadêmico-científico.</p> <p>Objetivos Específicos Desenvolver no acadêmico as competências de leitura e compreensão de textos autênticos em Língua Inglesa, com o objetivo de habilitá-lo a extrair informações significativas podendo assim utilizar esta habilidade posteriormente em suas atividades acadêmicas e profissionais.</p> <p>Metodologia As aulas serão ministradas com atividades síncronas e assíncronas, com previsão de leituras e exercícios de análise e reflexão, realização de discussões e trabalhos orientados, individuais e coletivos. As tecnologias de apoio para as aulas síncronas serão os ambientes de aprendizagem institucionais. Para as aulas assíncronas serão utilizadas as seguintes ferramentas: Moodle, Google Classroom, Google Forms, Google Drive, e-mail institucional, WhatsApp, dentre outras que se adequem às práticas pedagógicas da disciplina. As atividades síncronas serão realizadas via Google Meet com a participação dos discentes. Aos discentes que, por motivo de falta de equipamentos e ferramentas, não puderem acompanhar as aulas síncronas, será disponibilizado um vídeo gravado de no máximo 15 minutos cada para esclarecimentos do conteúdo.</p> <p>Atividades de Recuperação Preventiva do Processo de Ensino-Aprendizagem Caso o aluno some uma média do semestre superior a 2,0 e menor que 6,0 e apresente frequência suficiente, ele terá direito a uma nova avaliação de recuperação ao final do semestre, esta avaliação englobará toda a matéria do semestre. E, sua nota final será então calculada por meio da média aritmética entre a média do semestre e a nota obtida na avaliação de recuperação. O discente que faltar a uma das avaliações (1 ou 2), terá direito a prova de 2ª chamada deste que a falta seja devidamente justificada, observando-se os critérios da Instituição.</p> <p>Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem Será avaliada toda e qualquer atividade síncrona e assíncrona durante o processo de ensino-aprendizagem a partir do pressuposto da interação e colaboração dos aprendizes no decorrer do semestre. Uma avaliação geral da professora e uma autoavaliação do aprendiz somarão uma das notas, com peso 10,0, a ser complementada com uma avaliação escrita, também com peso 10,0, presencial e síncrona para que os alunos possam aplicar conhecimentos de leitura adquiridos ao longo das semanas online e concluir o curso. Na avaliação escrita, os alunos serão expostos a alguns textos e</p>
--

atividades que objetivam avaliar seu desempenho na compreensão escrita de textos acadêmicos em inglês.

A duas avaliações, ambas com grau dez, serão somadas e divididas por dois.

Frequência: A nota final mínima para aprovação é 6,0, condicionada ao mínimo de 75% de frequência; as licenças e afastamentos discentes devem estar de acordo com as possibilidades elencadas na Resolução 29/2011 e na legislação vigente, conforme Ofício PROGRAD nº 133/2019.

Atendimento aos Acadêmicos

Para atendimento presencial (via web) será utilizado a ferramenta *Google Meet*

Quarta-feira 14:00:00 15:00:00 favor enviar e-mail ou WhatsApp para agendar.

Ações Interdisciplinares entre Ensino-Pesquisa-Extensão

Será incentivado o desenvolvimento da autonomia e da visão crítica para elaboração de projetos de pesquisa e extensão juntamente com outras disciplinas.

Outras Ações

Será divulgada toda e qualquer atividade cultural em prol do crescimento do aluno como cidadão.

Plágio: Constitui-se plágio a cópia parcial ou integral de materiais impressos ou da internet, bem como a utilização de ideias expostas nestes textos se não forem devidamente indicados o seu uso por citação expressa. O ambiente acadêmico é de criação, de

conhecimento e de constituição de autoria, e não de cópia. Assim, a todo trabalho plagiado será atribuída nota 0,0 (zero) e não será permitido ao discente refazê-lo.

Bibliografia Básica

GUANDALINI, Eiter Otávio. Técnicas de Leitura em Inglês. São Paulo: Texto Novo, 2004.

MUNHOZ, Rosângela. Inglês Instrumental: estratégias de leitura. Módulo I. São Paulo: Texto Novo, 2002.

MUNHOZ, Rosângela. Inglês Instrumental: estratégias de leitura. Módulo II. São Paulo: Texto Novo, 2002.

Bibliografia Complementar

HEWINGS, Martin. Advanced Grammar in Use: a self-study reference and practice book for advanced learners of English. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. Disponíveis: 22 exemplares

MURPHY, Raymond. English Grammar in Use: a self-study reference and practice book for intermediate students. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. Disponíveis: 0 exemplar

SOUZA, Adriane Grade Fiori. *et al.* Leitura em Língua Inglesa: uma abordagem instrumental. São Paulo: Disal, 2005. Disponíveis: 0 exemplar

SISMONDO, Sergio. An Introduction to Science and Technology Studies. 2 ed. UK: Blackwell Publishing Ltd, 2010. Disponível em:

<http://strawjackal.org/STS/1405187654%20An%20Introduction%20to%20Science%20and%20Technology%20Studies.pdf>

VALLANDRO, L. Dicionário de Inglês. São Paulo: Ed. Globo, 1994.

APÊNDICE C
QUESTIONÁRIO DAS NECESSIDADES, PROPÓSITOS E ASPIRAÇÕES DE
APRENDIZAGEM EM INGLÊS INSTRUMENTAL 2020/1- TURMAS INTEGRAL E
NOTURNO

QUESTÕES

1. Nome:
2. Idade:
3. Qual curso que você está matriculado/a?
4. Quais disciplinas você está matriculado/a neste semestre?
5. Você já estudou inglês antes de se matricular em Inglês Instrumental?
6. Você gosta de estudar inglês?
7. Se você respondeu não ou talvez, explique o motivo.
8. Você estudou inglês no Ensino Fundamental?
9. Se você respondeu sim, quais os anos do Ensino Fundamental?
10. Qual a média de períodos, por semana, você tinha aula de inglês no Ensino Fundamental?
11. Se você estudou inglês anteriormente ao 6º ano, quais os anos do Ensino Infantil?
12. Qual a cidade e o estado que você cursou o Ensino Fundamental?
13. Você cursou inglês no Ensino Médio?
14. Se sim, em quais os anos do Ensino Médio?
15. Qual a média de períodos, por semana, você tinha aulas de inglês no Ensino médio?
16. Qual a cidade e o estado que você cursou o Ensino Médio?
17. Qual o ano no qual você completou o ensino médio?
18. Você cursou cursos de inglês fora da escola formal?
19. Se você respondeu sim na pergunta anterior, por quanto tempo você estudou inglês em cursos livres?
20. Você atualmente frequenta cursos de inglês?
21. Você estuda alguma outra língua estrangeira?
22. Se sim, qual ou quais?
23. Você já estudou ou estuda inglês por conta própria? Se sim, explique como.
24. Quando você pensa em desenvolver aprendizagens em língua inglesa, qual motivação lhe vem à mente?
25. Como você acha que melhor aprende inglês?
26. Você costuma ler em inglês?
27. Se sim e às vezes, o que você lê e por quê?
28. Se não, você costuma ler em português ou outros idiomas?
29. No seu curso na universidade, os professores de outras disciplinas solicitam que você leia artigos científicos em língua inglesa?
30. Você saberia dizer qual a importância da disciplina Inglês Instrumental para os seus estudos na universidade?
31. Em quais outros contextos, além da universidade, você acha que vai utilizar (ou não) o conhecimento que vai adquirir em Inglês Instrumental?
32. Quais são as suas expectativas em relação à disciplina?
33. Como você avaliaria o seu conhecimento em língua inglesa em termos gerais (fala, escrita, leitura e escuta)?
34. Qual a importância, a seu ver, do desenvolvimento dos seguintes aspectos de sua interação em inglês (muito, pouco, nenhum):

Desenvolvimento oral:

Desenvolvimento da escrita:

Desenvolvimento da compreensão em leitura:

Desenvolvimento da compreensão oral:

35. Qual alternativa você acha que se encaixa melhor o seu desenvolvimento em falar a língua inglesa?

Sou proficiente

Falo bem

QUESTÕES

Sou iniciante

Não sei falar

36. Qual alternativa se encaixa melhor o seu desenvolvimento em escrever em língua inglesa?

Sou proficiente

Escrevo bem

Sou iniciante

Não sei escrever

37. Qual alternativa se encaixa melhor o seu desenvolvimento em ler em língua inglesa?

Sou proficiente

Leio bem

Sou iniciante e compreendo muito pouco do que leio

Não compreendo o que leio

38. Qual alternativa se encaixa melhor o seu desenvolvimento em ouvir em língua inglesa?

Sou proficiente

Compreendo bem

Sou iniciante e compreendo muito pouco do que escuto

Não compreendo o que escuto

39. Sobre que assuntos/temas você gostaria de ler em língua inglesa?

40. O que você gostaria de aprender em inglês e por quê?

APÊNDICE D
PERGUNTAS NORTEADORAS DA ENTREVISTA ORAL

Perguntas
1. Faça um relato a respeito das suas experiências com a aprendizagem com a língua inglesa. O que você gostou e não gostou em relação a sua aprendizagem de língua inglesa durante a sua vida até hoje?
2. Quais são as suas motivações em estudar inglês na sua vida pessoal, acadêmica e profissional?
3. Você acha que está aprendendo nas aulas de Inglês Instrumental?
4. O que você gostaria de estudar em inglês?
5. Quais sugestões você teria para que as aulas da professora ajudem você a desenvolver aprendizagens na língua inglesa?
6. Você tem a intenção de dar continuidade aos seus estudos de inglês após finalizar o componente?
7. Como você acha que a professora pode motivar a autonomia para os seus estudos em inglês?

APÊNDICE E
AMOSTRA DAS ANOTAÇÕES DO DIÁRIO DE AULA

Curso Noturno	Data: 08/09/2020 Duração da gravação da aula no <i>Google Meet</i>[®]: 1:51:04
Aula_01	Quantidade de alunos presentes: 10 de 20 inscritos no componente
Objetivos	Apresentação do plano de ensino, conscientização sobre o componente Inglês Instrumental, sobre leitura e o que significa compreender um texto, introdução aos gêneros textuais acadêmicos e introdução às estratégias de leitura em inglês.
	<p>Esta aula coincidiu com o primeiro dia de aula do ano de 2020 do primeiro semestre na universidade. Eu estava muito ansiosa porque nunca havia ministrado aulas em ensino remoto e nunca não havia utilizado nenhuma ferramenta de videochamadas para aulas. A aula teve início às 18:50 no Google Meet. A primeira aluna que entrou foi Leticia. Esta aluna foi muito receptiva a minha fala de que era a primeira vez na minha vida que eu ministrava aulas pela internet eu estaria aprendendo melhor sobre algumas das ferramentas no decorrer das aulas e com a ajuda deles. Leticia se mostrou super disponível para ajudar e me ajudou a organizar uma apresentação no Google Meet no início da aula. Os outros alunos foram entrando na videochamada quase sem interação com os alunos ou professora. Todos entraram com os microfones e a câmera desligada. Fui saudando a todos/as à medida que entravam na videochamadas. Depois de dez minutos de espera pela turma durante os quais tentei interagir com quem já estava na sala, sendo novamente Leticia que mais interagiu. O restante dos alunos somente emitira um boa noite no chat. Para quebrar o gelo no início da aula, convidei os alunos a refletirem sobre o momento de pandemia e o ensino remoto, para isso compartilhei na tela do meu computador uma fotografia surreal de Erik Johanson que traz uma pessoa parada com uma bicicleta em uma estrada de chão batido interdita em frente por uma tela de computador muito grande com o seguinte dizer: Road closed unexpectedly. Com isso, tentei fazer com que os alunos me ajudassem a traduzi-la. Não obtive êxito algum. Todos permaneceram em silêncio. Eu procedi sozinha tanto a tradução e a compreensão da frase da fotografia, quanto à reflexão sobre o momento de pandemia, ensino remoto etc. e como eles se sentiam. Ninguém deu falou, nenhuma colaboração ou interação. Depois disso, foi apresentado o plano de ensino da disciplina, os procedimentos avaliativos a serem utilizados no ensino remoto. Nenhum aluno perguntou sobre os procedimentos e ferramentas a serem usadas no ensino remoto ou sobre qualquer outro assunto em relação ao plano de ensino. Após, Iniciei a aula compartilhando alguns slides sobre leitura e compreensão em leitura e sobre gêneros textuais. Procedi a explicação em cada um dos slides, sendo que falei sozinha por duas horas seguidas, tentei alguma interação com os alunos, mas obtive pouco retorno. Falei sobre as estratégias de leitura que desenvolveremos durante o semestre. Ao final da aula, convidei os alunos/as a participarem da minha pesquisa de doutorado, li o termo de consentimento livre e esclarecido na tentativa de suscitar alguma pergunta, mas ninguém questionou. Salientei da não obrigatoriedade ou influência da pesquisa nos seus aproveitamentos da disciplina, mas da importância da pesquisa para a Professora pesquisadora. A aula terminou conforme o combinado no plano, duas horas síncronas. Os alunos gentilmente se despediram no chat e se retiraram da aula. Nesta aula, a aluna [...] (do curso de geração de dados), entrou em aula, mas depois de algum tempo saiu. Tentei me comunicar com ela via e-mail para saber o que tinha ocorrido, mas não obtive sucesso. Depois de alguns dias, fui informada por sua irmã gêmea de que a aluna havia desistido de cursar o componente. Destaca-se a dificuldade de interação de fala nas entrevistas iniciais de apresentação no início da aula. Os alunos não abriram as câmeras e com muito esforço falaram sobre os seus interesses na disciplina. Quando falaram registrou-se a economia de palavras e frases ou registraram as suas falas no <i>chat</i> da ferramenta. Depois da aula, foi postado no Google sala de aula a atividade 01, as orientações para o texto multimodal para a pesquisa e foi enviado via e-mail para todos os aprendizes o questionário inicial da análise de necessidades.</p>

APÊNDICE F
ATIVIDADE LIVRE ESCOLHIDA, PREPARADA E APRESENTADA PELOS
APRENDIZES

Atividade 07

Dear students,

A atividade a ser apresentada na próxima aula é a seguinte:

- 1) Você vai pensar sobre o que você tem interesse em aprender em língua inglesa, algo relacionado à gramática. Pense em algum conteúdo que você gostaria de rever ou compreender melhor desde que iniciou sua aprendizagem em língua inglesa;
- 2) Você vai procurar em sites da internet, ou em livros didáticos, sobre a matéria que você escolheu para aprender ou revisar em inglês. Pode ser em páginas de explicação sobre conteúdos em inglês, no YouTube, onde você achar que melhor explica o que você escolheu. Você poderá adequar várias ferramentas da internet. Não utilize o embasamento de uma só ferramenta para a atividade;
- 3) A partir das suas buscas, você vai montar uma apresentação para ser compartilhada com os colegas e a professora, pode ser em um *Power Point* (ou outro aplicativo de slides que você conhece), *Word* etc. Seria importante fazer exercícios com os colegas, apresentar vídeo ou outros. Organize o que você quiser e se sentir bem para fazer na sua apresentação. Nunca se esqueça de colocar as fontes de onde retirou as informações!
- 4) Com a apresentação pronta para a próxima aula, você vai apresentar ao grupo o que estudou. Não se preocupe com a pronúncia do inglês ou possíveis erros, vou estar junto para ajudar. Se precisar de ajuda para realizar a atividade, contate a professora pelo WhatsApp.

Observação: Esta atividade vai contar como avaliação e os critérios de avaliação, além do domínio do assunto, incluem a criatividade que você usou para encontrar sobre aquilo que você escolheu estudar e a forma de apresentação. Cada aluno terá 15 minutos para apresentar.

Aproveite o final da aula de hoje para fazer a tarefa com o auxílio da professora!

APÊNDICE G

ATIVIDADE DE LEITURA DE UM RESUMO ACADÊMICO

Curso	Curso alvo da pesquisa
Componente curricular	Inglês Instrumental
Ano/semestre	2020/01
Dia	15/09/2020
Professora	Sandra Regina Coracini
Objetivo Geral	Apresentar o gênero acadêmico resumo
Objetivos Específicos	Conscientizar os aprendizes sobre a compreensão leitora; Identificar as partes de um resumo acadêmico (tema, objetivos, metodologia, resultados e conclusão); Preparar para a leitura de um artigo acadêmico; Reconhecer palavras cognatas, falsos cognatos e palavras-chave.
Temática	Livre escolha dos aprendizes
Metodologia	<p>Atividade com um resumo acadêmico</p> <p>Procure por um artigo acadêmico na internet em sua área de interesse e trabalhe com o resumo (abstract). Responda em português as seguintes questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Qual revista eletrônica se encontra o artigo que você escolheu? b) Qual é o autor ou quais são os autores do artigo? c) Qual é o título do artigo? d) Quais são as palavras-chave do resumo? Reescreva-as e traduza para o português. e) Explique como a pesquisa que foi realizada no estudo a partir do “abstract”. f) Qual a conclusão ou resultados da pesquisa? g) Procure pelo significado das palavras que você não compreendeu no abstract. h) Faça um resumo com suas próprias palavras sobre o que você compreendeu do abstract. <p>Observação: Este artigo vai acompanhá-lo até o final do componente e, como atividade final, você vai ler todo o artigo. Anexo, nas atividades do <i>Google Class</i>[®], estão os sites de busca de artigos (não esqueça que o artigo deve ser em inglês).</p>

APÊNDICE H
ATIVIDADE DE LEITURA DE UM ARTIGO ACADÊMICO

Curso	Curso alvo da pesquisa
Componente curricular	Inglês Instrumental
Ano/semestre	2020/01
Dia	08/12/2020
Professora	Sandra Regina Coracini
Objetivo Geral	Apresentar o gênero acadêmico artigo científico.
Objetivos Específicos	Identificar as partes de um artigo acadêmico; Revisar os advérbios e adjetivos.
Temática	Livre escolha dos aprendizes (de acordo com o artigo escolhido em 15/09/2020)
Metodologia	Esldades elaborados pela professora e apresentados durante a aula.

APÊNDICE I
ATIVIDADE FINAL E AUTOAVALIAÇÃO

Data de entrega: 18/12/2020

Inglês Instrumental – Atividade final da disciplina

Nome: _____

Instruções

1. Redigir as respostas em língua portuguesa em um arquivo no Word.
2. Enviar para o e-mail da professora, ou postar no Google Class®.

I. Responda às seguintes questões com base no artigo que você escolheu para ler na sua área de estudo ou de seu interesse:

1. O que é Inglês Instrumental?
2. Qual revista eletrônica se encontra o artigo que você escolheu?
3. Quem escreveu o artigo?
4. Qual é o título do artigo?
5. Quais as palavras-chave do seu artigo? Reescreva-as e traduza-as para o português.
6. Considerando o gênero artigo acadêmico. Quais as partes que compõem o artigo que você escolheu para trabalhar? Descreva abaixo, em ordem e em poucas palavras, o que cada uma contém.
7. Qual a conclusão, ou resultados, dos autores do texto sobre a pesquisa que realizaram?
8. Faça um resumo do que você entendeu sobre o artigo (8 a 12 linhas).

II. Agora leia o artigo que você escolheu e retire do texto o que se pede:

1. Dez vocábulos que contenham afixos (prefixo ou sufixo), reescreva-os e diga qual a ordem gramatical da palavra formada a partir dos afixos.
2. Estude novamente o presente simples em inglês na *Web* (Present Simple ou Simple Present) e retire do artigo uma oração (sujeito+verbo+complemento) que contenha um verbo na forma afirmativa do presente simples na terceira pessoa do singular.
3. Retire do artigo uma oração que contenha um verbo modal.
4. Coloque as orações do exercício 2 e 3 nas formas interrogativa e negativa.
5. Encontre 10 grupos nominais no texto do artigo, reescreva-os e traduza-os.
6. Localize marcadores discursivos contidos ao longo do trecho da conclusão, ou discussão de resultados, sublinhe-os no texto, reescreva-os no seu arquivo e diga quais ideias expressam.
7. Identifique o tempo verbal predominante nos três parágrafos iniciais e nos dois parágrafos finais do artigo.
8. Identifique 10 referentes ao longo do artigo, destaque-os no texto e indique a que /quem se referem. Caso não os encontrar no “abstract”, procure-os em outras partes do texto.

Autoavaliação e avaliação das aulas do componente curricular:

- a) Qual a nota que você atribui ao seu desenvolvimento de aprendizagens e ao seu envolvimento nas aulas de Inglês Instrumental? Justifique a sua nota.
- b) Você acha que as aulas de Inglês Instrumental foram produtivas? O que você mais gostou (quais atividades) e o que poderia melhorar, considerando o ensino em aula remota?

APÊNDICE J**ATIVIDADE COM MÚSICA- PLANO DE AULA- CLARICE**

Curso	Curso alvo da pesquisa
Componente curricular	Inglês Instrumental
Ano/semestre	2020/01
Dia	07/12/2020
Professora	Sandra Regina Coracini
Objetivo Geral	Apresentar os pronomes interrogativos e suas funções em um texto
Objetivos Específicos	Rever as palavras cognatas; Rever os pronomes referentes em um texto; Introduzir os verbos modais.
Temática	O discurso de ódio contra as minorias
Metodologia	Uso de link explicativo do You Tube sobre os pronomes interrogativos; arquivo Word com um texto; uso de letra de música.

APÊNDICE K

ATIVIDADE COM VERBOS MODAIS - PLANO DE AULA - MATEUS

Curso	Curso alvo da pesquisa
Componente curricular	Inglês Instrumental
Ano/semestre	2020/01
Dia	17/11/2020
Professora	Sandra Regina Coracini
Objetivo Geral	Apresentar os verbos modais nas formas afirmativa, interrogativa e negativa: <i>can</i> , <i>could</i> , <i>should</i> , <i>may</i> , <i>might</i> , <i>must</i> , <i>have to</i> , <i>will</i> e os adjetivos em inglês.
Objetivos Específicos	Identificar os modais em textos; Identificar os adjetivos e suas formas nos textos;
Temática	Mudança climática
Metodologia	Uso de arquivo <i>word</i> com verbos modais e exercícios compartilhado no <i>Google Meet</i> [®] ; Quadro com os modais; Vídeo do <i>You Tube</i> [®] sobre adjetivos; uso de arquivo <i>word</i> sobre adjetivos e exercícios compartilhados no <i>Google Class</i> [®] . Uso de uma letra de música para introdução do modal <i>can</i> .

APÊNDICE L**ATIVIDADE COM TEMPOS VERBAIS - PLANO DE AULA - GUSTAVO**

Curso	Curso alvo da pesquisa
Componente curricular	Inglês Instrumental
Ano/semestre	2020/01
Dia	08/12/2020
Professora	Sandra Regina Coracini
Objetivo Geral	Revisar os tempos verbais Presente Simples e Presente Contínuo
Objetivos Específicos	Identificar os tempos verbais em um texto; Desenvolver vocabulário sobre reciclagem de resíduos sólidos e orgânicos
Temática	Reciclagem de resíduos
Metodologia	Vídeo do You Tube sobre a diferenciação dos tempos verbais presente simples e presente contínuo; arquivo do Word com exercícios de fixação do presente simples e do presente contínuo; texto adaptado do site <i>Ted-Ed</i> [®] .

ANEXO 01

NARRATIVA MULTIMODAL

Datas: 08/09/2020 (turma integral) e 15/09/2020 (turma noturno).

1. Você vai utilizar as ferramentas do seu computador ou internet para demonstrar por meio de imagens (pode ser fotos, colagem, desenho, etc.) como você se vê no ensino- aprendizagem de língua inglesa. Use a sua criatividade para criar ou mesmo utilizar uma imagem que lhe representa, ou que você gostaria que lhe representasse no desenvolvimento de aprendizagens em língua inglesa.
 2. Depois, faça uma reflexão escrita sobre o desenvolvimento da sua aprendizagem em língua inglesa desde que você teve o primeiro contato com a língua e, no final desta reflexão, diga o que exatamente você gostaria de ler, estudar, rever ou aprender melhor.
- Um bom trabalho a todos e todas!

1. Leticia



Aprender a me comunicar em inglês significa abrir as portas para um novo mundo, significa liberdade para poder viajar o mundo podendo me comunicar com todos

REFLEXÃO:

TIVE MEU PRIMEIRO CONTATO EM APRENDER A LÍNGUA QUANDO ESTAVA NA 5ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL. FOI UMA SENSÇÃO DE MEDO PELO NOVO COM ANSIEDADE PARA APRENDER. APRENDI O BÁSICO. APÓS COMECI A ASSISTIR FILMES E SÉRIADOS LEGENDADOS E VICIEI. A CADA CENA TENTO ENTENDER O QUE O ATOR FALA SEM LER A LEGENDA E QUANDO CONSIGO ACERTAR FICO MUITO FELIZ COM MINHA EVOLUÇÃO. MAS AINDA TENHO RECEIO NA PRONÚNCIA. SEMPRE ACHO QUE PRONUNCIO ERRADO E FICO COM VERGONHA DE FALAR QUALQUER FRASE QUE SEJA EM INGLÊS PARA OS OUTROS. ESPERO PERDER ESSE MEDO E APRENDER MELHOR A PRONÚNCIA DAS PALAVRAS E LETRAS

ME VEJO:
Descobrimo o mundo, culturas e pessoas através do aprendizado da língua inglesa

2. Clarice



É de fundamental importância a aprendizagem da língua inglesa nas escolas desde as séries iniciais, para que o aluno desenvolva a sua comunicação e aprenda a tradução das palavras, assim futuramente não tenha dificuldades ao ingressar o ensino superior. O primeiro contato que tive em minha trajetória foi na escola quando cursei o segundo grau. Já com o passar dos anos esse conhecimento ficou esquecido em minha memória pois aprendi o básico e com a falta de prática não obtive o desenvolvimento necessário para aprender satisfatoriamente a pronúncia e escrita da língua. Hoje, com dificuldades, mas com muito esforço e dedicação, quero rever esse estudo e achar a melhor forma de aprender e entender melhor o inglês. Minha principal dificuldade é a pronúncia.

Sugestão: Aprender com a música.

3. Mateus



Provérbio japonês: I no naka no kaeru taikai o shirazu

Tradução: “o sapo no poço não conhece o grande oceano”

Significado: Às vezes somos mentalmente limitados. Devemos abrir a cabeça para novas possibilidades.

Meu contato com inglês sempre foi diário, sou de SP capital e o inglês aqui é tudo, realidade muito diferente da qual enxergo em Itaqui. Tive Inglês de Escola... verbo “to be” por todos os anos de graduação escolar, porém onde mais aprendi inglês na minha vida, foi em contato com jogos e música, da qual em grande parte são todas em inglês, o que me despertou curiosidade para ir além das aulas de inglês e ir sozinho em busca do aprendizado. Hoje, considero que entendendo bem e leio razoavelmente bem o inglês, porém em situações já vividas, da qual foi necessário falar, tive muita dificuldade, mesmo sendo entendido razoavelmente bem, (PS: com grande esforço do ouvinte nativo do inglês) e escrevo muito mal. Sou disléxico e esta parte de ter uma escrita ruim, tenho até no português, mas nunca me trouxe grandes problemas, já no inglês, fico horas para poder escrever algumas frases, um grande problemão. Entendo que esta matéria não vá sanar todos os meus problemas, por diversos motivos óbvios, mas me ajudará a exercitar meu deficiente inglês. Sobre o que eu gostaria de estudar, acredito que seria algumas simulações de entrevista de emprego ou conversas cotidianas, porém isso seria muito avançado, logo ficarei feliz por já estar inserido em uma matéria com foco em inglês e acompanha-la, pois pode me motivar a voltar a estudar o inglês e ir em busca de alguma certificação.

4. Gustavo



Eu pretendo estudar a língua inglesa para poder viajar pelo mundo!

O primeiro contato que me recordo que tive com a língua inglesa foi por meio de filmes, posteriormente junto a escola no ensino fundamental é que realmente tive um contato de aprendizagem do Inglês.

Porém não me dediquei e não me interessei em aprofundar os conhecimentos na busca por aprender o idioma.

Atualmente vejo que a falta de uma segunda língua como inglês, atrapalha bastante no que tange ser um aluno de graduação em engenharia, pelo fato de muitos artigos e publicações da área que estudo serem em sua maioria na língua inglesa.

Definitivamente vejo que o inglês é muito importante na vida, seja acadêmica ou no dia a dia, pois nos abre inúmeras fronteiras que estão fechadas pelo fato de não poder se comunicar e entender o idioma.

Gostaria de poder rever a base da língua inglesa na componente de inglês instrumental e de poder aprender mais coisas em inglês voltadas para o curso de [curso não alvo da pesquisa].

ANEXO 02
ATIVIDADE COM MÚSICA

Música: When we were young

Letra: Lost Kings

This isn't real

It's all in my head

I can it

I'm imagining this

Can I up from this dream?

Roll over, fall back to sleep please

For a second, for a minute can we go?

For a second, for a minute can we go?

For a second, for a minute can we go?

For a second, for a minute can we go?

Can we go we were young

And didn't care if we messed up?

We have forever so we got lost in each other

'Cause time wasn't catching, time wasn't catching us

Back when we were young

And didn't if we messed up

We have so we got lost in other

'Cause time wasn't catching, time wasn't catching us

Without our paper crowns of silver and gold

Without our arms and feathers and hollow bones

The more I'm learning, the more I don't know

I feel smaller the I go

For a second, for a minute can we go?

For a second, for a minute can we go?

For a second, for a minute can we go?

For a second, for a minute can we go?

Can we go when we were young

And didn't care if we up?

We have forever so we got lost in each other

'Cause time wasn't catching, time wasn't us

Back when we young

And didn't care if we messed up

We have so we got lost in other

'Cause time wasn't catching, wasn't us

Back when we young

And didn't care if we up

We have forever so we got lost in each other

'Cause time wasn't catching, time wasn't catching us

Na na na na, na na na na, na na na na

You can't catch me

Na na na na, na na na na, na na na na
You can't catch me

Fonte: <https://www.lyricsgaps.com/exercises/view/8627/Beginner>. Acesso em: 10/11/2020.