

## **Inglês Instrumental em Cursos Técnicos: O processo de Ensino-Aprendizagem sob a Perspectiva Sociocultural**

Jéssica Laira de Araujo Esgoti Uliana – Unesp Ibilce  
Etec Prof. Armando José Farinazzo

### **RESUMO**

Este artigo faz parte de um projeto de investigação qualitativa de cunho etnográfico de mestrado, ainda em andamento, visando investigar como se configura o processo de ensino-aprendizagem em aulas de língua inglesa instrumental no curso Técnico em Açúcar e Alcool oferecido por uma instituição técnica pública do estado de São Paulo. Tal investigação será realizada por meio de pesquisas bibliográficas e leituras, questionário e biografia da professora e alunos, assim como observação, transcrição e análises das aulas. Os dados serão interpretados levando em consideração os papéis desempenhados pela professora e alunos à luz da perspectiva sociocultural (VYGOTSKY, 1989; JOHNSON, 2009; JOHNSON; GOLOMBEK, 2011; LANTOLF; POEHNER, 2014), para que consigamos alcançar melhoras no processo de ensino aprendizagem, salientando a importância da (co)construção de conhecimento e não “transmissão” de conhecimento. A investigação proposta tem como pressuposto que o professor de Inglês Instrumental não só apresenta seus conhecimentos linguísticos e pedagógicos, mas também interage com os alunos a fim de despertar-lhes o interesse pela língua estrangeira e a importância dessa para a sua ascensão profissional.

Palavras-chaves: Ensino-Aprendizagem. Inglês Instrumental. Perspectiva Sociocultural.

### **ABSTRACT**

This article is part of an ethnographic qualitative research project from a master course, still in progress, in order to investigate the configuration of the process of teaching and learning in English for specific purposes classes at the Technical Course in Sugar and Alcohol, offered by a public technical institution of the state of São Paulo. This research will be carried out through literature searches and readings, questionnaire and biography of the teacher and students, as well as observation, transcription and analysis of classes. The data will be interpreted taking into account the roles of the teacher and students in the light of sociocultural (VYGOTSKY, 1989; JOHNSON, 2009; JOHNSON; GOLOMBEK, 2011; LANTOLF; POEHNER, 2014), so that we can achieve improvements in the teaching process learning, stressing the importance of (co)construction of knowledge and not "transmission" of knowledge. The research proposal is the assumption that the teacher of English for specific purposes not only presents their language and teaching skills, but also interacts with the students in order to arouse their interest in foreign language and the importance of this for his/her career advancement.

Keywords: Teaching and Learning. English for specific purposes. Sociocultural perspective.

## **1. INTRODUÇÃO**

É notório que a globalização abrange vários setores, dentre eles o econômico, o tecnológico e também a educação. Devido ao fato do desenvolvimento social percebe-se o grande crescimento do interesse pela aprendizagem da língua inglesa. Em razão da influência internacional em nosso país, para se ter uma ascensão profissional faz-se necessário o

conhecimento de tal língua; porém, muitas vezes, os cursos regulares de inglês oferecidos por escolas de idiomas não conseguem abranger as necessidades específicas de cada profissional. É pensando nisso que muitos cursos, tanto superiores como técnicos, contemplam em seu currículo a disciplina de inglês instrumental ou *English for Specific Purpose (ESP)*, com o objetivo de preparar melhor esse futuro profissional para o atual mercado de trabalho.

Mesmo com os avanços no ensino-aprendizagem de inglês instrumental, ainda há muitos mitos que permeiam a sala de aula. Segundo Ramos (2005), esses mitos podem ser listados como: a- leitura de inglês técnico; b- aulas totalmente em língua materna; c- proibição do uso de dicionário; d- aulas pragmáticas e utilitárias; e- necessidade de domínio de inglês básico pelos alunos para poderem realizar as leituras já que os textos não são simplificados e a gramática não abordada em sala de aula. É pensando nisso que se deve mudar o olhar para o ensino instrumental.

Muitas vezes, o professor também não se encontra preparado para esse contexto de ensino. Segundo Cristovão e Beato-Canato (2016) “[...] temos conhecimento informal de que a formação para o trabalho com línguas para fins específicos não é contemplada na grande maioria dos cursos de Letras, apesar da demanda cada vez maior”. Isso comprova a necessidade de investigação do processo de ensino-aprendizagem de *ESP*.

A motivação para o presente projeto nasceu de leituras e pesquisas na área de inglês instrumental, assim como atuação da pesquisadora em sala de aula do referido contexto. Em mapeamento realizado das pesquisas dos últimos 10 anos na área, sintetizadas no quadro a seguir, pode-se perceber que há uma lacuna no que se refere à análise do processo de ensino-aprendizagem de *ESP*, principalmente sob a perspectiva sociocultural.

Tabela 1. Pesquisas em ESP nos últimos 10 anos

ANO	PESQUISADOR	PESQUISA
2006	GALLO	Análise de necessidades para a área de pilotos
	DAMIÃO	Desenho e redesenho de um curso instrumental de inglês mediado pela construção de um site
2007	SILVA	Análise de necessidades para a área de turismo
	OLIVEIRA	Inglês Instrumental em Cursos Técnicos

	ZANATA	Análise de necessidades para a área de alimentos e bebidas
<b>2008</b>	CARDOSO	Uma proposta pedagógica de implementação de gêneros para cursos de Inglês Instrumental
	MAZZA	Levantamento bibliográfico: <i>Language for Specific Purpose (LSP)</i> ou Abordagem Instrumental no Ensino de Línguas.
	LOPES	Especificidade do uso de inglês (LE) na área técnica empresaria: a relação entre necessidade, planejamento de curso e material didático
	CARVALHO	Análise de necessidade para a disciplina Língua Inglesa em um curso de Letras
<b>2009</b>	BRUNTON	Professores de inglês no ramo da hotelaria na Tailândia
	MONTEIRO	Representações de professores de inglês em serviço sobre a Abordagem Instrumental
	MASIN	Análise das necessidades na disciplina de inglês em um Curso Superior de Tecnologia em Automação Industrial.
	ONODERA	Análise de necessidades do uso da língua inglesa na execução de tarefas em uma empresa multinacional na cidade de Guarulhos
<b>2011</b>	FRISENE	Crenças de alunos de um curso técnico sobre o papel da tradução no ensino instrumental de línguas
	MAHAPATRA	<i>Teacher Training in ESP: A historical review</i>
<b>2012</b>	SOUZA	O professor de inglês/course designer na hotelaria: desafios, reflexões e a (trans)formação de uma prática docente sob a influência da complexidade
	SILVA	Análise de necessidades de Inglês Jurídico para Advogados

	TAKAKI	Contribuições de teorias recentes de letramentos críticos para inglês instrumental
	SEBA	A instrução na forma e a interação verbal no contexto de inglês para fins acadêmicos: uma abordagem vygotskiana
	ROSSINI; BELMONTE; CARVALHO	O ensino de gênero contratos internacionais em um curso de inglês para fins específicos na área jurídica
<b>2013</b>	PEREIRA;KARNAL	Compreensão leitora e o uso do tradutor eletrônico nas aulas de inglês instrumental
	ARAKI	A disciplina de Inglês Instrumental no Ensino Superior e as representações de seus professores: um estudo de caso
	SOUZA	Ressignificando o Ensino de Inglês Instrumental em contexto profissional de nível médio: uma proposta baseada em sequência didática
<b>2014</b>	GUIMARÃES; BARÇANTE;SILVA	A natureza do ensino de línguas para fins específicos (ELFE) e as possibilidades de aquisição/aprendizagem de línguas.
	LOPES	As representações de alunos de um curso superior de turismo e hotelaria acerca da disciplina inglês instrumental
	PITOMBEIRA	Uma oficina online de inglês instrumental sob a lente da complexidade: relato de uma professora
	DIAS; SILVEIRA	Processamento estratégico e compreensão de leitura em inglês: Contribuição para o Ensino de Línguas para Fins Específicos
	VIAN JR	Ensino de Inglês para negócios: Diferentes abordagens para diferentes necessidades
<b>2016</b>	CRISTVÃO; BEATO-	A formação de professores de línguas para fins

	CANATO	específicos com base em gêneros textuais
--	--------	--

Fonte: o autor

Com base no exposto acima, o projeto justifica-se pela necessidade de análise do processo de ensino-aprendizagem de inglês para fins específicos e os processos que permeiam a sala de aula por levar em consideração que muitos dos professores não foram preparados em sua formação para tal contexto. Segundo Kfoury Kaneyova (2011):

Assim, torna-se importante que professores transformem seu conhecimento do assunto a ser tratado em algo que seja possível ensinar e aprender, de maneira específica, levando em conta os diversos interesses e habilidades dos aprendizes.

Bem como, muitas vezes, ter que se adaptar a metodologia de ensino da instituição em que trabalha. Para tanto, além de ter as competências listadas por Almeida Filho (linguístico-comunicativa, aplicada, teórica, implícita, meta-competência profissional) desde 1993, é preciso que o futuro professor/ professor seja reflexivo (SCHÖN, 1983) para exercer sua atividade. Faz-se necessário que o professor de *ESP* lembre-se de que não bastam as suas competências, pois o ensino visa a um fim específico do curso ou do aluno. O trabalho poderá contribuir de várias formas com a sociedade, enriquecendo as pesquisas em *ESP* e na área de Linguística Aplicada. Poderá também servir para professores da área e participantes, podendo esses repensarem ou reafirmarem seus papéis em sala de aula.

Tendo como fundamento a carência de pesquisas que investiguem a (co)construção de conhecimentos em aulas de inglês instrumental de uma perspectiva sociocultural, a pesquisa tem por objetivo, baseando-se em pesquisa bibliográfica, bem como em dados coletados em aulas de inglês instrumental em curso Técnico em Açúcar e Álcool oferecido por uma instituição técnica pública do estado de São Paulo, analisar o processo de ensino-aprendizagem, mais especificamente, como se configura a (co)construção de conhecimentos entre professor e alunos sob a perspectiva sociocultural. Inclui a seguinte pergunta e subperguntas de pesquisa:

1 - Como se configura a (co)construção do conhecimento em aulas de língua inglesa no curso Técnico em Açúcar e Álcool?

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

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

1.2.1 Que papéis desempenha o professor?

1.2.2. Que papéis desempenham os alunos?

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 ESP

O que chamam comumente de inglês instrumental nasceu da sigla *ESP* (*English for Specific Purpose*). Sabemos que a importância do ensino de inglês não surgiu de uma hora para a outra e que o inglês instrumental sempre existiu, desde as épocas mais antigas, no momento em que impérios utilizavam a língua para suas conquistas. Bloor (1997) cita um manual do ano de 1415 destinado aos mercadores de lã ou produtos agrícolas. O mesmo apresentava muitas palavras técnicas da área da indústria de lã o que nos remete aos tempos atuais, semelhante a um “curso de inglês para negócios”.

O inglês foi dominando o mundo moderno aos poucos. Seu domínio teve início com o período da Segunda Guerra Mundial (1945), quando os Estados Unidos se expandiram tecnológica e economicamente e o uso do inglês tornou-se algo necessário, pois era fundamental uma língua única para comercialização, uma língua que fosse internacional. Algum tempo depois, os linguistas passaram a focar a língua usada na comunicação real e o número de estudos sobre a leitura e seus múltiplos aspectos cresceu principalmente após o desenvolvimento da análise do discurso. De acordo com Swales (1985) (apud Hutchinson e Waters, 1996, p. 7), o ano de 1962 marca o início do ensino de inglês instrumental no mundo moderno com a publicação do artigo “*Some measurable characteristics of modern scientific prose*” de Barber.

Para Hutchinson e Waters (1987), há três fatores que auxiliaram na expansão do ensino de *ESP*, sendo estes: o surgimento de uma geração de alunos com necessidades específicas, os estudos em linguística com mais foco ao mundo real e o último seria o olhar da Psicologia associado à Educação. Tais autores (1996, p.9) identificaram também cinco fases no desenvolvimento do *ESP*, sendo estas relacionadas às diferentes formas de percepção das necessidades dos alunos para a organização de um programa de *ESP*.

Durante os anos 60 e 70, as necessidades dos alunos eram voltadas para as questões gramaticais com o objetivo de elaborar um programa de curso mais relevante para tais necessidades, sendo conhecida como primeira fase do *ESP*. A segunda vai além, voltando-se para

o nível do discurso como já citado anteriormente. A análise retórica ou do discurso, como é chamada esta fase, tem por objetivo a “identificação de padrões organizacionais de textos e a especificação dos meios linguísticos pelos quais esses padrões são sinalizados” (HUNTCHINSON, WATERS, 1996, p.11).

A terceira fase ainda se baseia na análise superficial da língua, procurando relacionar as características linguísticas com as necessidades dos alunos, sendo essa fase conhecida como análise das necessidades ou da situação alvo. A quarta fase de desenvolvimento se aprofunda um pouco mais com relação à percepção das necessidades do aluno, tendo o foco deslocado da forma para as estratégias interpretativas que auxiliam o aluno a lidar com as formas (por exemplo, deduzir significado de palavras a partir do contexto). Enquanto nas fases anteriores a preocupação estava centrada no que se faz com a língua, nesta fase o interesse é com os processos de aprendizagem de línguas – como se aprende uma língua. Esta abordagem leva em consideração o fato que os alunos aprendem de maneiras diferentes. A mesma está relacionada com a preocupação do presente projeto. No Brasil, a importância do *ESP* teve início com o projeto de inglês instrumental (1978) coordenado pela Professora Doutora Maria Antonieta Celani, (PUC, São Paulo).

## **2.2 PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM INGLÊS INSTRUMENTAL**

Segundo Hutchinson e Waters,

O ensino de *ESP* deveria ser visto como uma abordagem não como um produto. *ESP* não é um tipo de língua ou metodologia específica, nem consiste de um tipo de material didático específico. Na verdade, é uma abordagem de ensino-aprendizagem a qual se baseia nas necessidades do aluno. (1987, p.19)

Por muito tempo no Brasil, os professores e as escolas tinham em mente que ensinar uma língua estrangeira para fins específicos era estar atado a textos e suas traduções, pois dessa forma, o aluno aprenderia vocabulário técnico da área de escolha e a gramática seria contextualizada na aprendizagem. O estudo da gramática restringiu-se ao mínimo necessário, sendo normalmente associada ao texto. Como o Brasil quase não visava a comunicação oral em inglês era comum o emprego da língua portuguesa no momento de ministrar a aula, bem como, as instruções para os exercícios também em língua materna. Hoje, porém, o mercado de trabalho está cada dia mais

exigente e espera que seu futuro profissional saiba se relacionar e se destacar em vários setores em sua língua materna, assim como, em uma língua estrangeira, e a mais solicitada é o inglês.

Como já citado acima, Ramos (2005) aponta que existem uma série de concepções equivocadas no que tange ao termo instrumental no Brasil, podendo-se destacar: instrumental é o mesmo que inglês técnico, não se usa dicionário e não se trabalha gramática, deve-se usar português e só se pode ensinar depois que o aluno domina o inglês básico, dentre outras afirmações. Com base em tais declarações, a autora propõe que troquemos o termo inglês instrumental, para inglês para fins específicos (doravante *ESP*). Desta forma, para se evitar uma ideia distorcida de que instrumental é trabalhar com técnicas de leitura, passou-se a usar na literatura da área o termo ELFE (Ensino de Línguas para Fins Específicos) ou LinFE (Línguas para Fins Específicos), porém no presente trabalho ainda será utilizado o termo inglês instrumental por referir-se ao nome do componente curricular do curso em pesquisa.

Pensando nisso, o professor deve aguçar o aluno para que esse aprenda a desenvolver não somente as quatro habilidades – falar, escrever, ouvir e ler – na sua área de atuação, mas também uma conscientização crítica de sua posição na sociedade, extrapolando, assim, o âmbito da estrutura linguística ou da competência comunicativa (ZACCHI, 2014). Para que isso ocorra, segundo Almeida Filho (2006) “... para ensinar profissionalmente uma língua hoje, o professor precisa mais do que uma competência espontânea implícita”, isto é, precisa ser mais do que prático-experiente, embora a prática seja constitutiva de quem vai ensinar.

Nessa linha de pensamento, Freire (2000) aponta a importância de que aluno(s) e professor(es) sejam pesquisadores, participantes ativos de sua história, autodidatas e conscientes no e do mundo real para melhorar a realidade, dentro ou fora da sala de aula. Visão essa utópica, para alguns, do papel da educação, mas necessária, pois acaba criando novas realidades do e para o educador e o educando. Segundo Celani (1988), o professor de inglês para fins específicos passa a ser:

1. Pesquisador
2. Elaborador de programas
3. Autor de matérias
4. Examinador
5. Avaliador
6. Professor de estratégias

7. Analista
8. Observador de sua prática
9. Explorador da realidade
10. Experimentador da realidade

É importante que os professores de inglês para fins específicos não apresentem apenas seus conhecimentos linguísticos e pedagógicos, é necessário, que tais interajam com os alunos a fim de despertar-lhes o interesse pela língua estrangeira e a importância dessa para a sua vida profissional.

Quando o ensino de *ESP* veio para o Brasil, como já citado, por intermédio da Professora Doutora Maria Antonieta Celani, (PUC, São Paulo), a mesma afirmou que no decorrer do tempo, houve um interesse ainda maior das universidades e as Escolas Técnicas Federais (ETF) para aderirem ao Projeto desenvolvido na época (1978). A participação das ETFs foi muito importante para o Projeto, tanto pela abrangência nacional quanto pela preocupação com um ensino relacionado aos objetivos dos alunos. Pode-se dizer que a abordagem instrumental contemplava/contempla a realidade das escolas técnicas, quando ao se ensinar o inglês em determinado curso técnico, o professor tenta atender especificamente a formação profissionalizante do aluno, levando em consideração o mercado de trabalho.

### **2.3 A PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL**

No ensino de *ESP*, o professor passa a ser um consultor linguístico e o aluno mantém o seu *status* de especialista em sua área de atuação específica. É desejável que o professor entre com o conhecimento e considere a realidade que permeia o aluno, para que, durante as aulas ambos possam interagir e buscar ao longo dos estudos, o desenvolvimento da comunicação. O que irá auxiliar a (co)construção do conhecimento entre aluno e professor é, antes de focar apenas na língua-alvo, que o professor leve em consideração as crenças e contexto de seus alunos. Segundo Johnson (2009, p.12-13):

[...] o desenvolvimento cognitivo é um processo interativo, mediado pela cultura, contexto, língua e interação social. [...] Isto sugere que o significado não reside na própria linguagem, mas em vez disso, em uso do grupo social de língua e, por conseguinte, o desenvolvimento cognitivo é caracterizado como a aquisição e

manipulação de ferramentas culturais e do conhecimento, mais poderosos do que é língua.

Para Vygotsky, a aprendizagem é um processo pelo qual os indivíduos adquirem conhecimentos, habilidades, hábitos, valores, crenças, atitudes, e por meio de suas relações reais e efetivas com o meio social, relações essas que não dependem individualmente do sujeito, mas que são determinadas pelas condições histórico-sociais concretas nas quais ele está inserido (PALANGANE, 2001). Porém, para cada processo de aprendizagem, há precedentes sociais e históricos que permeiam alunos e professores. Tanto aluno como professor devem ser sujeitos da aprendizagem, não havendo “transmissão de conhecimento” e sim (co)construção.

É importante lembrar que os alunos de cursos técnicos não possuem entre si o mesmo nível de inglês, cabe ao professor nivelar a sala, levando em consideração que alguns ainda estão cursando o ensino médio, portanto ainda estudam inglês; outros já fizeram curso e alguns nunca aprenderam ou simplesmente não gostam do componente e tudo sendo contextualizado em diferentes áreas. Para que haja uma perfeita interação entre os interlocutores de uma sala de aula, é preciso que o professor defina, primeiramente, qual a necessidade de seus alunos e assim possa formular qual será o programa adequado de ensino para cada sala. Pode-se definir, então, que o ensino de *ESP* deve atentar-se a três etapas:

- Análise de necessidades;
- Objetivos definidos;
- O conteúdo específico.

Tais características são decisivas para o componente de inglês instrumental como um todo, pois quando o aprendiz tem necessidade e objetivos específicos, o professor pode vinculá-los às competências, habilidades e bases tecnológicas exigidas pela instituição, motivando seus alunos a aprenderem inglês. Quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, mais se constrói e desenvolve o que Freire (1996) chama de “curiosidade epistemológica”. Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em sujeitos reais da (re)construção do saber, ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Alunos e professores estão envolvidos em todos os momentos da pesquisa, o que aumenta seus processos de reflexão sobre o mundo social que vivem.

O processo de ensino-aprendizagem deve ir além do individual cognitivo e passar a

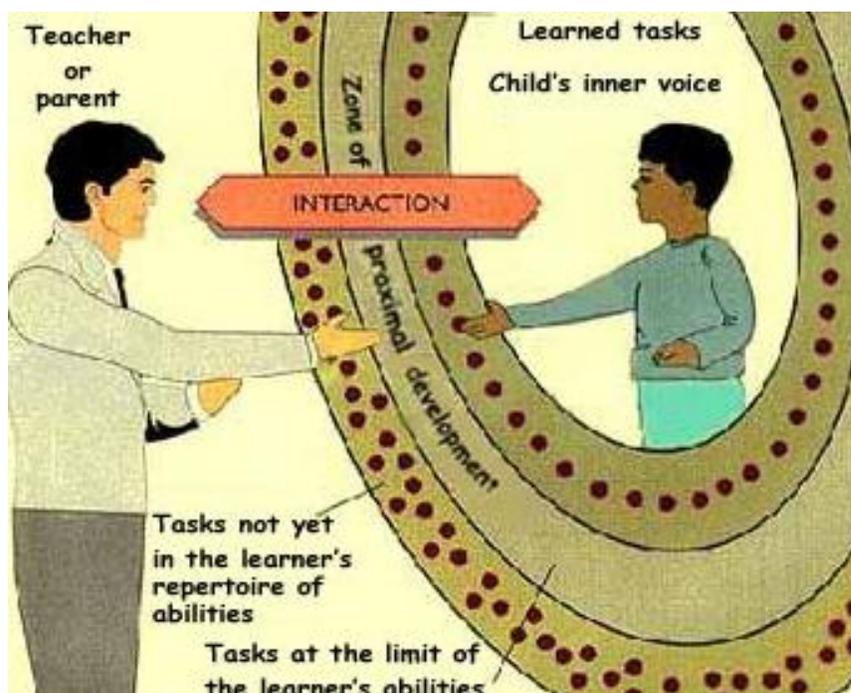
centrar-se na interação social, não sendo o professor visto como facilitador e ou/detentor do saber, mas sim como mediador. Segundo Johnson (2009a), uma perspectiva sociocultural está relacionada com o desenvolvimento da consciência humana e as atividades sociais das quais nos envolvemos culturalmente. Dessa forma, entende-se que o avanço do conhecimento está intimamente ligado à vida social do indivíduo. Pode-se compreender, no contexto do projeto, que é esperado que o ensino de língua inglesa esteja vinculado ao seu uso social e não apenas na linguagem em si.

Segundo SALOMÃO (2013):

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

Para uma efetiva aprendizagem, segundo Vygotsky, é necessário que o professor se admita como mediador entre o aluno e o meio social e oferecendo-lhe as experiências adequadas, dentro de sua capacidade de assimilação. A ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) está intimamente ligada a esse processo de mediação da aprendizagem. De acordo com a teoria vygotskiana, o que se chama de "desenvolvimento real" representa o estado atual do aprendiz, as estruturas interiores que ele já possui, que já construiu. Os desafios, as experiências e vivências, proporcionarão oportunidade de construir novas estruturas. As estruturas possíveis de serem construídas a curto prazo estarão dentro da zona de desenvolvimento proximal, como pode ser ilustrada na imagem abaixo.

Figura 2. Zona de Desenvolvimento Proximal



Fonte: <<http://esl.fis.edu/teachers/fis/scaffold/page1.htm>>

É importante que cada indivíduo tenha bem definido qual o seu papel e importância no processo de ensino de inglês para fins específicos, só assim, haverá uma verdadeira interação e diminuição na assimetria entre professor/aluno e teoria /prática.

### 3. METODOLOGIA

O trabalho, além da realização de pesquisa bibliográfica de artigos, livros, está sendo desenvolvido a partir do levantamento de dados coletados no contexto já citado acima, aulas do componente de inglês instrumental em curso Técnico em Açúcar e Alcool. Os instrumentos e procedimentos de análise dos dados incluem: autobiografia, questionários iniciais e finais, observação e gravação de aulas em áudio e vídeo e análise do plano de curso da disciplina para o curso de Açúcar e Alcool. Este contém competências, habilidades e bases tecnológicas. Vale ressaltar que as bases tecnológicas não são engessadas ao plano de curso, tendo o professor total liberdade para modificá-las: retirando ou acrescentando.

Com base na teoria sociocultural (VYGOTSKY, 1963, 1978, 1986, 1998; JOHNSON, 2009; JOHNSON, GOLOMBEK, 2011; LANTOLF, THORNE, 2006; LANTOLF, POEHNER,

2014), os dados serão qualitativamente analisados e posteriormente triangulados com o objetivo de responder as perguntas de pesquisa propostas para esta investigação.

#### 4. DADOS

Tal investigação será realizada por meio de pesquisas bibliográficas e leituras, questionário e biografia da professora e alunos, assim como observação, transcrição e análises das aulas. Sendo esse artigo parte de um projeto de investigação qualitativa de cunho etnográfico de mestrado, ainda em andamento, apenas o questionário inicial foi aplicado aos alunos, assim como à professora. Os dados preliminares contam com o número de 30 alunos, sendo que um desses obteve aproveitamento de estudo no respectivo componente curricular. Na aplicação do questionário, apenas 26 alunos estavam presentes no dia da realização. De acordo com o questionário, pode-se obter o seguinte perfil da turma em análise:

Figura 3. Perfil

<b>IDADE</b>	<b>SEXO</b>		<b>Possuía conhecimento de língua inglesa?</b>
15 anos – 3	2 – F	1 – M	18 - Ensino Fundamental e Médio;
16 anos – 11	9 – F	2 – M	5 - Ensino Fundamental e Médio (jogos, séries, filmes, música, leitura).
17 anos – 3	3 – F	0 – M	
18 anos – 6	1 – F	5 – M	1 Ensino Fundamental e Médio (música, escola de idiomas).
19 anos – 1	0 – F	1 – M	
20 anos – 1	1 – F	0 – M	2 – não possuíam conhecimento antes de ingressar no curso
22 anos - 1	0 – F	1 – M	
26 Alunos	16 – F	10 – M	

Fonte: o autor

Dentre os questionamentos, foi perguntado aos alunos quais suas expectativas para as aulas de inglês instrumental no curso técnico em Açúcar e Alcool, podendo os alunos assinalar em mais de uma opção e também apresentar novas expectativas, especificando-as. Segue o quadro abaixo para ilustração de tais informações.

Figura 4. Expectativas

<b>Expectativas</b>
Leitura instrumental – 20 alunos
Conversação – 13 alunos
Tradução – 18 alunos
Escrita – 17 alunos
Exercícios auditivos – 7 alunos
Gramática – 10 alunos
Outros/Especificar: saber interpretar o texto – 1 aluno

Fonte: o autor

Por fim, foi solicitado aos alunos para realizarem uma autoavaliação sobre seus conhecimentos, obtendo-se os seguintes dados:

Figura 5. Autoavaliação

<b>COMO VOCÊ AVALIA...</b>
1 – Leitura e interpretação de texto:
insatisfatória - 9 alunos
Regular – 13 alunos
Boa – 3 alunos
muito boa – 1 aluno
2 – Fala e compreensão auditiva:
insatisfatória – 11 alunos
regular – 13 alunos
boa – 2 alunos
muito boa – 0
3 – Escrita:
Insatisfatória – 9 alunos

Regular – 13 alunos

boa – 4 alunos

muito boa – 0

Fonte: o autor

Em primeiro contato com a professora, foi solicitado que essa respondesse brevemente um questionário sobre sua vida profissional e o ensino de ESP. Algumas de suas considerações foram:

- Começou com o ESP em 2008;
- Considera o Plano de Curso do curso de Açúcar e Alcool amplo;
- Leva em consideração a prática das 4 habilidades, com base no Plano de Curso;
- Considera-se um pouco tradicional;
- Acredita no ensino como construção de conhecimento;
- Às vezes, se vê desempenhado o papel de professora de ESP, às vezes não;
- Acredita que o papel do aluno é saber aproveitar a oportunidade de ensino.

## 5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Com base nos dados coletados até o momento, pode-se afirmar que a maioria dos alunos são menores de idade e ainda estão cursando o Ensino Médio, não tendo assim conhecimento prévio da língua inglesa especificadamente na área de Açúcar e Alcool. Pode-se observar também que muitos dos alunos afirmam, por meio de suas respostas, alguns dos mitos citados por Ramos (2005), quando esses têm por expectativa durante as aulas de inglês instrumental o ensino de tradução e leitura. Podemos afirmar ainda que a autoavaliação dos alunos indica que, possivelmente, esses tenham conhecimento básico da língua inglesa.

Sobre a fala da professora, pode-se ter como hipótese que, ao final do projeto, após as coletas e análise dos dados, que essa não transmite seus conhecimentos, mas sim, constrói tal aprendizagem juntamente com os alunos, não os considerando tábua rasa, mas seres com bagagem intelectual, emocional e educacional, ratificando a teoria sociocultural como elemento de suma importância e de diferencial durante o processo de ensino-aprendizagem.

## 6. CONCLUSÃO

Como já mencionado posteriormente, o presente artigo procurou esboçar de maneira sucinta a história do inglês instrumental no Brasil, o processo de ensino aprendizagem e apresentar objetivamente a teoria sociocultural. Espera-se com o trabalho mostrar não somente a visão dos alunos e professor sobre esse processo de ensino-aprendizagem em língua inglesa em cursos técnicos, mas como o mesmo realmente ocorre. O artigo aponta dados iniciais, que ao término da pesquisa poderão servir como informações norteadoras para a atuação dos professores de inglês instrumental, assim como pesquisadores da área de Linguística Aplicada.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

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

\_\_\_\_\_. “Conhecer e desenvolver a competência Profissional dos professores de LE”. In: *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*. São Paulo: APLIESP, n.9. p.9-19. 2006.

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

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

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

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

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

CONSOLO, D.A. Competência Lingüístico-Comunicativa: (RE)Definindo o Perfil do Professor de Língua Estrangeira. In: *VI CBLA*. Anais CD-ROM. Belo Horizonte, 2001.

\_\_\_\_\_. *Reverendo a oralidade no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras*. Revistas de Estudos Universitários. Uniso, v. 26, n. 1, p. 59-68, 2000b.

\_\_\_\_\_. Teachers' action and student oral participation in classroom interaction. In: HALL, J.K., VERPLAETSE, L. S. *Second and foreign language learning through classroom interaction*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2000a, 91-107.

\_\_\_\_\_. *The ability for communicative language use: an overview*. Letras 18, 112. Campinas: PUCCAMP, 1999, p. 82-91.

\_\_\_\_\_. Teachers' and students' perceptions of classroom language and oral interaction in the foreign language class. In: HEAD, K. (Org.) *Teachers Develop Teachers Research 3*. Whitstable, Kent: IATEFL, 79-86, 1998.

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

DIAS, E. *Falar ou não falar?: Eis a questão!* Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto: 2003.

\_\_\_\_\_. Sala de aula: contexto de (in)formação de professor. In: *VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, UFMU, MG, CD-ROM, 2002.

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

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

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

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

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for Specific Purpose: A Learning-Centered Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987/1996.

JOHNSON, R. E. *Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective*. The Pennsylvania State, Heinle & Heinle Publishers. 2009.

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

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

\_\_\_\_\_. POEHNER, M.E. *Sociocultural Theory and the Pedagogical Imperative in L2 Education*. New York: Routledge, 2014.

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

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

PRABHU, N. S. *The dynamics of the language lesson*. TESOL Quarterly, Vol. 17, No. 4, p. 9-228, 1992.

RAMOS, R. C. G. *Instrumental no Brasil: A desconstrução de mitos e a construção do futuro. Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes, 2005, p. 109 -123.

RICHARDS, J. C. *O Professor Reflexivo: Guia para investigação do comportamento em sala de aula*. Série Portifolio 2, 1 ed., SBS Editora, 2003.

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

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

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

\_\_\_\_\_. *The reflective practitioner*. Nova Iorque: Basic Books, 1983.

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

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

\_\_\_\_\_. *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1978

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

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

WIDDOWSON, H. G. *O Ensino de Línguas para a Comunicação*. Campinas: Pontes Editores Campinas, 1991, tradução de J. C. P. Almeida Filho.

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