

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE - UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO ACADÊMICO

LUCIANA SOUZA DE OLIVEIRA COSTA

ELEMENTOS DA EDUCOMUNICAÇÃO PARA UM NOVO OLHAR PARA O
ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO

LAGES (SC),
2018.

LUCIANA SOUZA DE OLIVEIRA COSTA

ELEMENTOS DA EDUCOMUNICAÇÃO PARA UM NOVO OLHAR PARA O ENSINO
DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Linha de Pesquisa 1: Políticas e Processos Formativos em Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Vanice dos Santos

LAGES (SC),
2018.

Ficha Catalográfica

C837e Costa, Luciana Souza de Oliveira.
Elementos da educomunicação para um novo olhar para o ensino de língua inglesa no ensino médio/Luciana Souza de Oliveira Costa. – Lages, SC, 2018.
175 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.
Orientadora: Vanice dos Santos

1. Educomunicação. 2. Ensino médio. 3. Ensino de língua portuguesa. I. Santos, Vanice dos. II. Título.

CDD 420.7



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

MESTRADO ACADÊMICO

Luciana Souza de Oliveira Costa

**ELEMENTOS DA EDUCOMUNICAÇÃO
PARA UM NOVO OLHAR PARA O
ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO
ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na L – 1 Políticas e Processos Formativos em Educação

Aprovada em 11 de dezembro de 2018.

Profa. Dra. Vanice dos Santos
(Orientadora e Presidente da Banca Examinadora)

Profa. Dra. Ademilde Silveira Sartori
(Examinadora Titular Externa - PPGE/UDESC)

Prof. Dr. Jaime Farias Dresch
(Examinador Titular Interno - PPGE/UNIPLAC)

Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks
(Examinador Suplente Interno - PPGE/UNIPLAC)

Mareli Eliane Graupe
Coordenadora PPGE
Portaria nº 004/2017

Lurdes Caron
Coordenadora Adjunta PPGE
Portaria nº 004/2017

AGRADECIMENTOS

À Deus, por permitir e me acompanhar nessa imersão de estudos para o desenvolvimento de minha dissertação e ser presente mesmo quando a Ele fui ausente.

Aos meus pais, alicerces e exemplos íntegros, que, desde o início de meus estudos, até minha incursão acadêmica, foram incentivadores de todos os meus passos.

Ao meu esposo, Marcos, suporte para todos os momentos, compreensivo, apoiador e admirador. Meu amor, companheiro e porto seguro.

Aos meus educandos, do passado, do presente e do futuro, motivação para a constante busca por conhecimento e de renovação da práxis pedagógica.

À Prefeitura Municipal de Lages, por ter oportunizado a licença remunerada durante o período de formação acadêmica, bem como pelo incentivo por meio da bolsa de estudos.

Ao governo do Estado de Santa Catarina, por conceder o afastamento remunerado da docência no período de curso do Mestrado Acadêmico.

À minha orientadora, professora Dra. Vanice dos Santos, pelas valorosas provocações, desestabilizações e diálogos balizadores para a construção deste texto dissertativo.

Aos meus colegas da turma de Mestrado 2017, por me proporcionarem, ao longo destes dois anos, uma relação de parceria, apoio, cumplicidade, união e compartilhamento de experiências, angústias e alegrias. Amigos incondicionais de todas as horas.

Aos professores do PPGE UNIPLAC pelas profícuas contribuições ao longo da jornada de construção, desconstrução e reconstrução dos saberes e conhecimentos.

Aos meus familiares e amigos, por compreenderem minhas ausências e suportarem amavelmente os discursos aparentemente tediosos de quem se aproxima de novos conceitos.

Às minhas inseparáveis companheiras de aprendizado, produções, procrastinações, viagens de estudos, cafés e risos, Frida e Júlia, amigas para agora e depois: nosso “Trio Parada Dura” tornou nossa vida mais leve e feliz.

Aos professores arguidores, por se dedicarem de maneira criteriosa e generosa à leitura dessa dissertação. Profa. Dra. Ademilde Silveira Sartori, por sua pronta disponibilidade em trazer seus profícuos aportes educacionais. Prof. Dr. Jaime Farias Dresch, incentivador incessante dos estudos acadêmicos e sempre disposto ao diálogo e em colaborar com as pesquisas. E Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks que gentilmente compartilhou conhecimentos e trouxe pertinentes observações ao estudo.

Aos sujeitos da pesquisa, pela solicitude com que participaram do estudo.

Durante demasiado tempo, nos fizeram crer que a educação consiste em um jogo de distanciamento, como se o saber se dissesse sozinho, através de nossos lábios. Durante demasiado tempo, nos fizeram acreditar que havia palavras mais dignas que outras, como se a legitimidade de uma voz viesse do lugar que se conseguiu ocupar na estrutura. Durante demasiado tempo, nos colocaram paradigmas despersonalizados de expressão, como se os conceitos fluíssem por sua conta. Durante demasiado tempo, nos negaram as emoções no dizer, os contextos do dizer, a beleza do dizer. Durante demasiado tempo, nos foram deslinguando: silenciando, empobrecendo nossa expressão, despoetizando-a, tirando-lhe vida. Durante demasiado tempo, nos impuseram modelos inalcançáveis, diante dos quais nossa experiência aparecia como uma balbúciação incompreensível. Durante demasiado tempo, nos assinalaram um lugar no sistema condenado a não criar cultura e conhecimentos, a não aventurar ideias e palavras. Durante demasiado tempo, nos forçaram a nos subestimar, a incorporar – no profundo de nosso ser – deslegitimações devastadoras (CASTILLO, 2014).

RESUMO

A Educomunicação apresenta-se como núcleo de estudo e análise desta dissertação. Com caráter descritivo e exploratório, o estudo compreende as contribuições da Educomunicação para o ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio. O problema de pesquisa parte das dificuldades enfrentadas por professores de Língua Inglesa em desenvolver significativamente o processo de ensino e aprendizagem. Apresenta-se como questão de pesquisa: Em que as perspectivas educacionais podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Médio? Em tempos de discussões acerca do futuro da educação e das transformações sociais e tecnológicas, é imprescindível repensar as práticas pedagógicas concernentes ao ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio. O campo de conhecimento da Educomunicação é um paradigma em construção que potencializa ações comunicativas no processo educativo. Esta pesquisa de mestrado foi desenvolvida ponderando essa dimensão da Educomunicação como pertinente para as reflexões acerca do ensino de Língua Inglesa. O objetivo geral é compreender em que as perspectivas educacionais podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Médio. Trata-se de uma investigação qualitativa que se inicia com o estudo de referenciais teóricos que sustentam as áreas da Educomunicação: Soares, I. (2002, 2011, 2014a, 2014b), Freire (1967, 1983, 1987, 1988, 2007), Kaplún (2002, 2011, 2014), Sartori (2010, 2014), Orozco Gómez (2011a, 2011b, 2014), Martín-Barbero (1996, 2002, 2011a, 2011b); da Língua Inglesa: Barcelos (2004, 2010), Basso (2010), Dutra (2010), Leffa (1999, 2011, 2012), Lima et al. (2010), Paiva (2003), Siqueira K. (2011) e Siqueira S. (2010). A segunda etapa destina-se à incursão ao campo empírico, pesquisando professores, por meio de entrevistas semiestruturadas, e estudantes, mediante aplicação de questionário. Para a análise dos dados optou-se pela análise de conteúdo de Bardin (2016). De acordo com a pesquisa, professores demonstram as incertezas referentes às práticas pedagógicas e os inúmeros desafios que encontram. Estudantes apontam para o desejo de comunicação. Os conteúdos e metodologias atuais do ensino de Língua Inglesa, por vezes, parecem não fazer sentido e não alcançam expressivamente os objetivos planejados. As formas de compreensão dependem do quanto o objeto de estudo faz sentido às realidades dos estudantes. Conjecturamos as possibilidades de as práticas educacionais promoverem mais significado na elaboração de sentidos significativos para os saberes compartilhados nas aulas de Línguas.

Palavras-chave: Educomunicação. Ensino Médio. Ensino de Língua Inglesa.

ABSTRACT

Educommunication is presented as the nucleus of study and analysis of this dissertation. With a descriptive and exploratory character, the research theme comprises the contributions of educommunication to the English teaching language in High School. The research problem stems from the difficulties faced by English Language Teachers in developing the teaching and learning process significantly. It is presented as a research question: In which perspectives can educommunication contribute to the process of teaching and learning English Language in High School? In discussions times about the future of education and social and technological transformations, it is essential to rethink the pedagogical practices concerning to the English language teaching in High School. The knowledge field of educommunication is a paradigm under construction that potentiates communicative acts in the educational process. This masters research was developed considering this dimension of educommunication as pertinent to the reflections about the English Language Teaching. The general objective is to understand in which perspectives can educommunication contribute to the process of teaching and learning English Language in High School. It is a qualitative investigation that begins with the study of theoretical references that support the areas of educommunication: Soares, I. (2002, 2011, 2014a, 2014b), Freire (1967, 1983, 1987, 1988, 2007), Kaplún (2002, 2011, 2014), Sartori (2010, 2014), Orozco Gómez (2011a, 2011b, 2014), Martín-Barbero (1996, 2002, 2011a, 2011b); of English Language: Barcelos (2004, 2010), Basso (2010), Dutra (2010), Leffa (1999, 2011, 2012), Lima et al. (2010), Paiva (2003), Siqueira K. (2011) e Siqueira S. (2010). The second stage is aimed at the empirical field, researching teachers, through semi-structured interviews, and students, through the application of a questionnaire. For the data analysis we opted for the content analysis of Bardin (2016). According to the research, teachers demonstrate the uncertainties regarding to pedagogical practices and the numerous challenges they face. Students point to the desire of communication. The current contents and methodologies of English Language teaching, sometimes, do not seem to make sense and do not achieve expressly the planned objectives. The forms of understanding depend on how much the object of study makes sense to their realities.

Keywords: Educommunication. High School. English Language Teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABdC – Associação Brasileira de Currículo

ABPEducom – Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

ECA – Escola de Comunicações e Artes

EM – Ensino Médio

GERED – Gerência Regional de Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LA – Linguística Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NCE/USP – Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo

NESEF – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de Filosofia e Educação Filosófica

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

ONGs – Organizações não Governamentais

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA – Programa Internacional de Avaliação dos Alunos

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 ASPECTOS DA EDUCOMUNICAÇÃO	17
1.1 BREVE INCURSÃO À HISTÓRIA DA EDUCOMUNICAÇÃO	20
1.1.1 O precursor brasileiro da Educomunicação: vínculos e contribuições de Ismar Soares.....	22
1.1.2 A teia de interações entre os sujeitos e os ecossistemas comunicativos	26
1.2 CONCEITOS DO PENSAMENTO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO COM VISTAS À EDUCOMUNICAÇÃO	29
1.2.1 Paulo Freire: um legado brasileiro à educação e à Educomunicação.....	31
1.2.1.1 Caminhos percorridos, suas utopias e suas lutas político-educacionais..	31
1.2.1.2 Contribuições freirianas para a Educomunicação	34
1.2.2 Influências latinas nos estudos de comunicação: Kaplún, Martín-Barbero e Orozco Gómez	42
2 CONCEPÇÕES E PERCURSOS DA LÍNGUA INGLESA NAS PRÁTICAS ESCOLARES.....	51
2.1 CAMINHOS E VIVÊNCIAS CONCERNENTES AO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	51
2.2 A LÍNGUA INGLESA E SUAS ABORDAGENS DIVERSAS.....	53
2.3 AS CRENÇAS E SUAS INTERFERÊNCIAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZADO DE LÍNGUAS	59
2.4 O PROFESSOR: POSSIBILIDADES DE NOVAS PERSPECTIVAS DE ENSINO NO SÉCULO XXI.....	61
2.5 TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS: REALIDADES NO CONTEXTO SOCIAL DOS ESTUDANTES.....	66
3 AS PRÁTICAS EDUCOMUNICATIVAS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE MUDANÇAS NO ENSINO	74
3.1 O ENGAJAMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO DESENVOLVIMENTO EDUCOMUNICATIVO DAS ESCOLAS	86
3.2 O DIÁLOGO: UM ELO DE CONVERGÊNCIA PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS	88
3.3 INTERDISCIPLINARIDADE: UMA PORTA PARA AS PRÁTICAS EDUCOMUNICATIVAS ESCOLARES.....	90

3.4 CIDADANIA: O PRINCIPAL OBJETIVO DA DISCIPLINA DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO	92
3.5 PROTAGONISMO EDUCOMUNICATIVO NA JUVENTUDE: PERCEPÇÃO, COMPREENSÃO E AÇÃO SOBRE A REALIDADE SOCIAL LOCAL E GLOBAL	93
4 HORIZONTES METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	100
4.1 O DELINEAMENTO DA PESQUISA	100
4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS, LOCAIS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	101
4.3 TRAJETÓRIA DA PESQUISA	104
4.4 DEFINIÇÕES DO PROCESSO DE ANÁLISE DE DADOS.....	104
5 COM A PALAVRA, OS SUJEITOS DA PESQUISA	106
5.1 CONCEPÇÕES SOBRE AS AULAS DE INGLÊS.....	109
5.2 CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM.....	115
5.3 CONHECIMENTOS DOS DOCENTES SOBRE OS OBJETIVOS NORMATIZADOS DO ENSINO DE INGLÊS NO ENSINO MÉDIO	123
5.4 APROXIMAÇÕES E PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS COM O PARADIGMA DA EDUCOMUNICAÇÃO	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERÊNCIAS	142
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturada com professores	148
APÊNDICE B – Questionário para estudantes de Língua Inglesa no Ensino Médio	149
APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para professores	151
APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para estudantes	153
APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para pais ou responsáveis de menores pesquisados.....	155
APÊNDICE F – Quadro síntese de respostas às entrevistas com professores de Língua Inglesa no Ensino Médio	157
APÊNDICE G – Quadro de respostas ao questionário para estudantes de Língua Inglesa no Ensino Médio	164

INTRODUÇÃO

A Educomunicação é trazida como tema central deste estudo que investiga a e suas aproximações com o ensino de Língua Inglesa na etapa final da Educação Básica, apresentando-se sob o título “Educomunicação: elementos para um novo olhar para o ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio”. O estudo compõe uma pesquisa de dissertação do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), vinculado à Linha de Pesquisa 1 – Políticas e Processos Formativos em Educação, na Área de Concentração Educação, Cultura e Políticas Públicas. Este tema é considerado relevante à pesquisadora, uma vez que o ensino de Língua Inglesa, na educação formal, de maneira geral, não consegue desenvolver as competências necessárias para a aprendizagem da Língua Estrangeira. De encontro ao problema suscitado, a área de conhecimento da Educomunicação se evidencia como um campo em potencial para o contexto escolar, fomentando ações comunicativas no processo educativo e, assim, possibilitando ao estudante protagonizar sua aprendizagem e formar-se em sua integralidade como cidadão autônomo, emancipado e crítico.

Historicamente, o que se tem ouvido, informalmente, de muitos alunos e ex-alunos é que, apesar de terem estudado inglês durante anos, não dominam sequer de forma razoável a língua, nem para interpretação de textos e, tampouco, para a comunicação. Isto se agrava no decorrer dos anos, quando o grau de dificuldades tende a aumentar e eles, em grande maioria, não conseguem compreender e assimilar, ao menos, o nível básico de aprendizagem. Assim, quando chegam ao Ensino Médio, se deparam com um complexo currículo pautado em regras gramaticais, leitura e interpretação de textos. Currículo este que é elaborado com conteúdos básicos que partem da premissa de que seus aprendizados prévios, no Ensino Fundamental, foram satisfatórios e que atenderão aos requisitos necessários à construção do conhecimento da disciplina de Língua Inglesa no Ensino Médio.

Desta forma, surgem reflexões constantes considerando que o objetivo de apropriar-se dos códigos linguísticos de determinada língua é estabelecer comunicação com outros e instigar o exercício da cidadania, do reconhecimento e do respeito às mais variadas culturas. Tais reflexões partem da indagação de como as aulas de Língua Inglesa poderiam ser planejadas, executadas, observadas e constantemente avaliadas a fim de se tornarem mais significativas. Isso possibilitaria aos estudantes a construção coletiva de sentido, de maneira a alcançarem um nível de conhecimento em que se sintam encorajados a estabelecer, no

mínimo, comunicação oral e compreensão escrita com senso de criticidade e autonomia, enquanto sujeitos sociais.

Nessa perspectiva, considero comungar de angústias iguais, ou semelhantes, às dos meus colegas de profissão. Sinto-me, por muitas vezes, frustrada por não conseguir proporcionar sentido, significado e motivação aos estudantes da Língua Inglesa, nessa etapa de formação escolar. O que os estudantes deveriam aprender não lhes interessa, dada a forma de abordagem e a lista de conteúdos básicos definidos.

Isto posto, considerando as justificativas acima, surgiu o problema de pesquisa a ser estudado: Em que as perspectivas educacionais podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Médio? Desta forma, na busca de ofertar novas perspectivas para as práticas de Língua Inglesa no Ensino Médio, promovendo a reflexão de todos nós, educadores e profissionais ligados à área da educação, trazemos como objetivo geral do estudo: compreender em que as perspectivas educacionais podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Médio. Logo, para alcançá-lo, apresentamos como objetivos específicos: Conhecer aspectos da Educação e principais referenciais teóricos; Reconhecer concepções educacionais e suas relações com o Ensino Médio; e, por fim, Compreender a perspectiva de professores e alunos acerca das aulas de Língua Inglesa no Ensino Médio. A partir de tais objetivos é possível considerar a hipótese de que, a partir do planejamento com práticas educacionais nas aulas de Língua Inglesa, o processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira tem uma nova possibilidade de buscar ser mais significativo, interessante e motivador, para os estudantes do Ensino Médio.

Nesse contexto de estudo de línguas e ações comunicativas, compreendemos que a comunicação é um ato inerente à própria existência do homem. Contudo, observamos historicamente várias mudanças, transformações e evoluções do processo comunicativo, rompendo barreiras, fronteiras e tornando-se, cada vez mais, um movimento universal comunicativo. Esta assertiva é endossada quando comparamos a comunicação à distância, nos séculos anteriores [que dependia exclusivamente dos meios de transporte], com a comunicação instantânea, por meio digital, emergente nos últimos anos. Deste modo, inúmeros setores, comunidades e culturas, progressivamente, passam a aderir às inovações comunicativas que se apresentam junto ao advento tecnológico digital.

O uso e a influência das tecnologias da comunicação nas formações pessoais e profissionais das novas gerações estão cada vez mais evidentes e necessitam ser compreendidas e desenvolvidas para que seus processos educativos sejam significativos e

.capazes de atingirem seus objetivos. Com as várias mudanças comunicativas, percebe-se a necessidade de o sistema educativo aderir e passar a integrar ativamente esse movimento. Assim surge a Educomunicação, como um campo de interface entre comunicação e educação, vindo a privilegiar a aproximação da juventude com áreas de conhecimento que, além de serem necessárias, precisam estar carregadas de sentido, para que este sentido tenha a capacidade de despertar seus interesses e motivações.

Por estas razões, o processo de investigação é pautado em pesquisa qualitativa com estudos bibliográficos de autores das áreas da educação e comunicação, como Soares, I. (2002, 2011, 2014a, 2014b), Freire (1967, 1983, 1987, 1988, 2007), Kaplún (2002, 2011, 2014), Sartori (2010, 2014), Orozco Gómez (2011a, 2011b, 2014), Martín-Barbero (1996, 2002, 2011a, 2011b) entre outros. Incluímos, da mesma forma, as referências brasileiras do ensino de Língua Inglesa, tais como: Barcelos (2004, 2010), Basso (2010), Dutra (2010), Leffa (1999, 2011, 2012), Lima et al. (2010), Paiva (2003), Siqueira K. (2011) e Siqueira S. (2010). Também pesquisamos os seguintes documentos normativos da educação brasileira: Constituição Federal Brasileira (1988), Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (2000), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEN) (2006), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) (2013), Formação de Professores do Ensino Médio (2014) e Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC) (2018 – em tramitação).

Posteriormente, o estudo encaminhou-se para a pesquisa de campo, por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários com docentes e discentes, respectivamente, de Língua Inglesa no Ensino Médio, para melhor compreender o que pensam e como se sentem no que se refere à temática em questão. Esta pesquisa, após aprovada no exame de qualificação, foi encaminhada para análise do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIPLAC, e, somente após sua aprovação, iniciaram-se as observações, entrevistas e análises.

A dissertação está organizada em seções, de maneira a contemplar os objetivos elencados. Inicialmente, são abordados os referenciais teóricos concernentes ao estudo acerca dos conceitos e perspectivas que fundamentam e norteiam o recente campo da Educomunicação, discorrendo a respeito da origem e da trajetória histórica da temática, sua difusão no Brasil e na América Latina, bem como sobre o pensamento de estudiosos e pesquisadores latino-americanos referente às suas concepções educacionais, no que concerne a esta pesquisa.

Na seção seguinte, direcionamos a pesquisa para o componente curricular da Língua Inglesa nas práticas escolares, cuja relevância vem numa ascensão crescente no contexto escolar com vistas ao desenvolvimento da cidadania e do reconhecimento das relações num âmbito global e à aceitação da diversidade cultural. Nesta seção, destacam-se as concepções de práticas comunicativas de inglês, bem como as crenças que podem interferir no processo de aprendizagem. Na sequência, analisamos as possibilidades de inovações práticas pedagógicas para o professor no contexto do século XXI e, também, é arrazoadada a temática das tecnologias digitais, as quais já se tornaram realidade no contexto educacional, bem como em grande maioria dos segmentos da sociedade.

Dando continuidade a esta temática, a próxima parte direciona o foco para os documentos e leis que regem o Ensino Médio brasileiro, principalmente a Lei de Diretrizes e Bases, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (em tramitação durante este estudo), concernentes à Língua Inglesa; observa as políticas públicas por um prisma educ comunicativo; considera as possibilidades da interdisciplinaridade nas práticas educ comunicativas no ambiente escolar; aborda a questão da cidadania como um objetivo primordial, convergente entre os objetivos do ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio e os paradigmas educ comunicativos e, por fim, traz um olhar para o desenvolvimento do protagonismo juvenil como forma de intervenção destes atores nas suas realidades em âmbito local e global, além de argumentar a respeito da importância atribuída ao diálogo nesse cenário.

Seguindo a jornada da pesquisa, a quarta seção está destinada a descrever as escolhas e trajetórias metodológicas definidas para esta pesquisa dissertativa, o delineamento e a trajetória da pesquisa, a caracterização de sujeitos, locais, instrumentos de coleta e de análise de dados.

Na continuidade, o quinto item trata da descrição e análise dos dados coletados, considerando as seguintes categorias: concepções sobre as aulas de inglês; concepções de aprendizagem; conhecimentos dos discentes sobre os objetivos normatizados do ensino de inglês no Ensino Médio; e aproximações dos conceitos e percepções dos sujeitos com o paradigma da Educomunicação. Estas categorias contam, ainda, com as seguintes subcategorias, distribuídas entre as categorias supra listadas: práticas pedagógicas; recursos didáticos e tecnológicos; práticas individuais ou coletivas; desenvolvimento da aprendizagem; aprendizado significativo; motivação e interesse; LDB, PCNEM, DCNEM, BNCC; interdisciplinaridade; construção coletiva de conhecimento; mediação do professor;

protagonismo; relação dialógica horizontal; cidadania; autonomia; autoria, respeito mútuo. O fechamento dos estudos é elucidado pelas considerações finais.

Os estudos que seguem perquirem a Educomunicação, sua origem, sua história, seus conceitos, suas práticas, buscando a compreensão do paradigma que compõe esta interface entre educação e comunicação, num ambiente de interação dialógica, investigando suas possibilidades no contexto escolar, especificamente, nas aulas de Língua Inglesa no Ensino Médio da educação pública.

1 ASPECTOS DA EDUCOMUNICAÇÃO

Esta primeira seção busca imergir nos conceitos de Educomunicação, compreendendo sua história, sua área de atuação, seus pilares precursores, pesquisadores, difusores, pensadores e estudiosos que a retroalimentam e propagam em sua abrangência enquanto recente área de conhecimento. Busca-se conhecer e compreender os espaços de interação e interlocução que se constituem em ecossistemas comunicativos, viabilizadores de práticas educacionais e, por conseguinte, a profícua contribuição de educadores e comunicadores latino-americanos para alicerçar a concepção teórica deste campo em construção.

Educação e comunicação são áreas de estudo bastante antigas e abrangentes. No entanto, com as constantes transformações da sociedade e diversas inovações que as acompanham, a interface entre os dois campos de conhecimento, fundindo a Educação e a Comunicação em Educomunicação, passou a ser uma demanda tangente ao contexto social do século XXI. A Educomunicação “apresenta-se, hoje, como um excelente caminho de renovação das práticas sociais que objetivam ampliar as condições de expressão de todos os segmentos humanos, especialmente da infância e da juventude” (SOARES L., 2011, p. 15).

A Educomunicação, enquanto campo dialógico transdisciplinar, visa inovar as práticas educativas por meio de processos comunicativos que sejam capazes de aproximar a juventude e a escola, um tanto distantes. Para a Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom), fundada em 2012, a Educomunicação é entendida como

um paradigma orientador de práticas sócio-educativo-comunicacionais que têm como meta a criação e fortalecimento de ecossistemas comunicativos abertos e democráticos nos espaços educativos, mediante a gestão compartilhada e solidária dos recursos da comunicação, suas linguagens e tecnologias, levando ao fortalecimento do protagonismo dos sujeitos sociais e ao consequente exercício prático do direito universal à expressão (ABPEDUCOM, 2017).

A ABPEducom reconhece este conceito de Educomunicação como um movimento social de resistência, com destaque para a educação popular, desde a década de 1960. O campo da Educomunicação, a partir de sua instituição pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP), em 1999, tem como seu principal desafio ser reconhecido e tornar-se referência para as políticas públicas educacionais, objetivando o exercício da cidadania, com ênfase à sustentabilidade, à saúde e à diversidade. Dados da ABPEducom (2017) apontam para os esforços acadêmicos que vêm sendo

empreendidos com o intuito de difundir seus estudos e suas práticas, ultrapassando mais de 200 dissertações e teses disponíveis no banco de dados da CAPES, entre 1999 e 2016.

Nesta perspectiva, no artigo “Educomunicação: o que é isto?”, o filósofo Donizete Soares (2006) considera Educomunicação para além da união de duas palavras: ele atenta para o desvelamento de um terceiro e importante termo: a ação. Porquanto, Soares, D. (2006, p. 1), explica:

Trata-se, então, de um espaço no qual transversa saberes historicamente constituídos. Como um tabuleiro no qual se lançam pedras para, com elas, construir grandes lances – assim se apresenta esse novo campo. Não importa a origem das peças, assim como não se privilegia quem possa colocá-las ali. Seja qual for o tipo ou a forma de conhecimento, o campo não somente tem condições de recebê-lo, mas, sobretudo, de promover o diálogo com ele e dele com os outros. Isto é: se há – ou tem de haver – algo que particulariza, caracteriza ou é específico desse campo chamado de Educomunicação é a sua capacidade de entrecruzar saberes, promovendo a interlocução ou a conversa entre os que constroem e/ou se utilizam desses saberes.

Faz-se necessário esclarecer que o conceito/campo da Educomunicação é amplo e complexo e, portanto, não se restringe ao uso de ferramentas das Tecnologias da Informação e Comunicação na escola. Enquanto área de conhecimento, a Educomunicação tem sua essência nas interações e relações sociais, por onde convergem a educação e a comunicação, com especial atenção para a juventude que se apresenta na atualidade e suas necessidades de expressar as próprias ideias.

Outrossim, vivemos um período em que a evasão permeia o cenário escolar brasileiro, principalmente no Ensino Médio. Ademais, aqueles que permanecem não encontram, em sua maioria, significado no que lhes é tentado ensinar e, conseqüentemente, isto acaba não se refletindo em aprendizagem. Nesse sentido, é pertinente destacar a constatação feita por Sayad (2011), quando destaca que um número considerável de jovens que iniciam o Ensino Médio não o conclui¹. Para tal consideração, ele valeu-se de uma pesquisa da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro para enfatizar o desinteresse dos jovens pela escola, além de apresentar os dados da avaliação do Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA) no qual os estudantes brasileiros ocupam uma baixíssima classificação. Assim, complementa: “A escola hoje repele e joga contra as experiências mais

¹ Para complementar esta informação, vale ressaltar que, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 20 de junho de 2017, os dados de evasão escolar nas três turmas do Ensino Médio superam o percentual de 11% entre os anos de 2014 e 2015. Os índices são de 12,9% 12,7% e 6,8% para cada ano dessa etapa escolar.

interessantes que a adolescência proporciona ao indivíduo. A escola está distante do jovem” (SAYAD, 2011, p.8).

Seguindo neste raciocínio, entendemos que a Educomunicação se constitui quando existe uma relação dialógica eficaz que transita livremente na intersecção composta por educação e comunicação. Pressupõe-se que o compartilhamento da informação, por meio da participação e do diálogo, impulsiona uma prática educativa motivadora a todos os envolvidos no processo, com capacidade de aproximá-los e ampliar a possibilidade de uma aprendizagem crítica e autônoma. A partir de tais práticas educativas, os sujeitos passam a sentir segurança para comunicar suas formas de observar e pensar o mundo. Soares, I. (2011, p. 18) sintetiza de forma simples essa relação: “em outras palavras, os campos da comunicação e educação, simultaneamente e cada um a seu modo, educam e comunicam”.

Ao buscar compreender e elucidar o que é comunicar e educar, Mário Kaplún (2011) demonstra a forte ligação que entrelaça as duas áreas, utilizando-se de uma para explicar a outra. Nesse sentido, ele apresenta a linguagem como meio para construir o pensamento e o conhecimento, para os atos de internalizar o pensamento. Educar e educar-se, assim, perpassa um exercício social de comunicar o pensamento, que, por sua vez, só é possível quando foi apropriado pelo comunicador, em atividades que se caracterizam por um cunho educativo. Portanto, para Kaplún (2011):

Comunicar é conhecer. O sentido não é só um problema de compreensão e sim, sobretudo, um problema de expressão. Chega-se ao pleno conhecimento de um conceito quando surge a oportunidade e, por sua vez, o compromisso de comunicá-lo a outros. [...]. A comunicação de suas aprendizagens, por parte do sujeito que aprende, apresenta-se assim como um componente básico do processo de cognição e não apenas como um produto subsidiário desse processo. A construção do conhecimento e sua comunicação não são, como costumamos imaginar, duas etapas sucessivas através das quais primeiro o sujeito se apropria dele e depois o enuncia (KAPLÚN, 2011, p. 182-183).

Seguindo esse raciocínio, o comunicador conceitua a sua concepção de educar-se, considerando a necessidade de interlocução real, ciente de que o conhecimento produzido será compartilhado por algum tipo de linguagem, buscando elaborar com clareza o pensamento a ser comunicado:

Educar-se é envolver-se em um processo de múltiplos fluxos comunicativos. O sistema será tanto mais educativo quanto mais rica for a trama de interações comunicacionais que saiba abrir e pôr à disposição dos educandos. Uma Comunicação Educativa concebida a partir dessa matriz pedagógica teria como uma de suas funções capitais a provisão de estratégias, meios e métodos destinados a promover o desenvolvimento da competência comunicativa dos sujeitos educandos.

Esse desenvolvimento supõe a geração de vias horizontais de interlocução e intercomunicação (KAPLÚN, 2011, p. 183).

A partir destes conceitos, encontramos concepções que contribuíram sobremaneira para a constituição do pensamento comunicativo. Isto posto, para poder melhor proporcionar a compreensão de Educomunicação, Soares I. (2011) sugere linhas teóricas e práticas que articulam um diálogo entre os meios de ensino e o objeto de estudo, resumidas a seguir:

1ª – Pressupostos. Dois axiomas são apontados: o primeiro considera que “a educação só é possível enquanto ‘ação comunicativa’” e, segundo, reconhece que toda comunicação “é, em si, uma ação educativa” (SOARES, I., 2011, p. 17).

2ª – Educomunicação como campo de interface. A interconexão entre educação e comunicação é uma necessidade cada vez mais latente, ao longo dos séculos, para atender às demandas da sociedade, numa relação de complementação uma da outra.

3ª – A Educomunicação nos distintos âmbitos da prática educativa. Nos âmbitos da gestão escolar, disciplinar e transdisciplinar, norteando as práticas escolares.

4ª – A formação do professor-educomunicador. Que o docente esteja apto a dominar linguagens construídas no seio da sociedade contemporânea. (SOARES, I., 2011).

O educador ainda elucida que, por se tratar de um neologismo, a Educomunicação é polissêmica por natureza (SOARES, I., 2014c) e, em relação à educação, visa saber o quanto e como as mídias impactam em seus usuários, contribuindo para que os sujeitos envolvidos no processo educacional estabeleçam relações de diálogo.

Enquanto paradigma, por sua condição dialógica de negociação de significados e conhecimentos, depreendemos o campo da Educomunicação como uma área de conhecimento generosamente aberta à construção e ao compartilhamento de saberes educativos como uma ação comunicativa. Para aprofundar o esclarecimento acerca do paradigma educacional, convidamos o leitor a passear pela origem e trajetória que trouxeram o termo a se firmar como uma área de conhecimento.

1.1 BREVE INCURSÃO À HISTÓRIA DA EDUCOMUNICAÇÃO

Esta subseção investiga o berço da Educomunicação, verificando os conceitos semelhantes que geraram a discussão inicial até o seu nascimento. Um campo de estudos relativamente recente, a Educomunicação encontra sua relevância no século XX, a partir da discussão das transformações tecnológicas, a difusão da mídia e do universo digital.

Embora discussões circundantes à temática existissem desde a década de 60, a Educomunicação apresenta uma trajetória histórica iniciada nos anos 80, quando, a partir da expressão *Media Education* avançou nos estudos e discussões e chegou à definição atual do termo, reconhecido principalmente na América Latina. *Media Education*, ou *Media Literacy*, seria definida como a educação para a recepção e uso das mídias com criticidade. Este termo é inerente ao uso das mídias no processo de educação, no movimento de familiarização e mediação tecnológica nos ambientes escolares, como uma forma de inovação e aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. Importante ressaltar que mídia, neste contexto, é entendida como todo meio que possibilita a comunicação, seja este impresso, digital ou de qualquer outro formato de veiculação (SOARES, I., 2011).

Partindo do conceito de *Media Literacy*, o desenvolvimento de práticas que fundamentaram a Educomunicação teve como lócus principal a América Latina – uma vez que este conceito é de origem *south to south*² - bem como Espanha e Portugal na Europa. Especialmente, sua origem tem destaque no Brasil, pautada por uma perspectiva dialética, com o foco na construção de significados e sentidos que se dão na interação do receptor com a mensagem midiática, observando a relação do receptor com os meios de comunicação. Dessa maneira, a Educomunicação, num processo de ressignificação do contexto, dispõe, à comunicação e à educação, um cunho participativo e democrático. Depois da virada do século XXI, o termo passou a ser usado em textos escritos em outras línguas, além do português e do espanhol, ganhando maior destaque internacionalmente (SOARES, I., 2011).

A Educomunicação, no Brasil, tem berço na Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP). Ela apresenta, como seu principal veículo de estudo e difusão, o Núcleo de Comunicação e Educação (NCE), fundado nesta instituição em 1996 e tendo como uma de suas lideranças o professor e comunicador Ismar de Oliveira Soares, principal referência desta área de conhecimento em todo o Brasil. O NCE é formado por professores oriundos de universidades de todo o país, estudiosos da temática que inter-relaciona Educação e Comunicação. O primeiro desafio do grupo foi extenso: buscaram pesquisar especialistas da área em doze países latino-americanos acerca de suas concepções no que diz respeito à inter-relação entre os dois campos (NCE-USP, 2018). Com efeito, uma das primeiras definições do campo foi concebida:

² O termo “South to south” traduz, de maneira incisiva, a perspectiva decolonial cujos alicerces estão estabelecidos na ideia de emancipação e autonomia do pensamento latino-americano que, por muito tempo, foi balizado pelo pensamento eurocêntrico.

Com os dados da pesquisa, o NCE conseguiu definir o campo da Educomunicação como sendo o espaço que membros da sociedade se encontram para implementar ecossistemas comunicativos democráticos, abertos e participativos, impregnados da intencionalidade educativa e voltado para a implementação dos direitos humanos, especialmente o direito à comunicação. Para que isso ocorra, os profissionais da Educomunicação trabalham com o conceito de planejamento, implementação e avaliação de projetos, desenvolvendo suas atividades assistidos por teorias da comunicação que garantam a dialogicidade dos processos comunicativos (NCE-USP, 2018).

Alguns anos depois, contribuindo para a propagação do campo, dois cursos de graduação em Educomunicação foram criados no Brasil: um bacharelado na Universidade de Campina Grande, na Paraíba, em 2010; e uma licenciatura na Universidade de São Paulo, em 2011. Esta última tendo à frente Ismar Soares. (SOARES, 2014b).

Posteriormente, em 2012, foi fundada a Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom) – cujo atual presidente é Ismar Soares – que assim se caracteriza:

[...] tem caráter educativo, científico-cultural, interdisciplinar, de âmbito nacional, sem fins lucrativos, com duração de tempo indeterminado, regida por legislação e estatuto próprio. Com o objetivo de reunir profissionais e pesquisadores da Educomunicação, a ABPEducom surgiu das conclusões dos trabalhos da reunião de especialistas na interface Comunicação/Educação ocorrida em Recife (PE), no dia 2 de setembro de 2011, durante o I Colóquio de Professores (ABPEDUCOM, 2018).

Em comum, o NCE, a licenciatura de Educomunicação e a ABPEducom têm Ismar Soares como um dos gestores destes segmentos de extrema relevância para a Educomunicação, atuando ativamente em pesquisas, projetos e estudos por todo o país. Portanto, o item que segue mescla o estudo de Educomunicação com a trajetória do pesquisador.

1.1.1 O precursor brasileiro da Educomunicação: vínculos e contribuições de Ismar Soares

Não há como abordar a Educomunicação no Brasil sem mencionar as contribuições de Ismar Soares, uma das principais referências da área na contemporaneidade. Portanto, a história da Educomunicação está diretamente relacionada com sua trajetória profissional³. Por

³ “Professor Titular Sênior da Universidade de São Paulo. Bacharel em Geografia e Licenciado em História pela Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena, SP. Jornalista formado pela Faculdade Cásper Líbero, Mestre e Doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo, com pós-doutorado

esta razão, as próximas linhas destinam-se a sintetizar a história da Educomunicação no Brasil, bem como a trajetória de seu maior representante.

No Brasil, o artigo intitulado “Gestão da comunicação e educação: caminho da Educomunicação” da revista *Comunicação & Educação* de 2002, segundo o próprio autor, Soares, I. (2011), pode ser considerado um marco difusor do conceito. Neste artigo, são analisadas e comparadas as políticas públicas nos Estados Unidos e na América Latina relacionadas às mediações tecnológicas na educação e às práticas pedagógicas que envolvam a educação para a comunicação. O surgimento de uma nova área disciplinar que se constitui pautada na inter-relação entre Educação e Comunicação, a Educomunicação, sugere uma gestão democrática dos ecossistemas comunicativos⁴ como prática social e educacional (SOARES, I., 2002).

Neste artigo, nota-se a evidência de movimentos que viriam a sustentar o emergir do termo Educomunicação, pelo fortalecimento dos Direitos da juventude em países latino-americanos como, por exemplo, Venezuela – Estatuto da Criança e Adolescente; Equador – 1200 escolas com projetos de gestão comunicativa; no Brasil – o município de São Paulo inicia o Projeto Educom.rádio para atender as suas 455 escolas de Ensino Fundamental, transformando-o em políticas públicas educacionais voltadas à educação para a comunicação com uso de tecnologias que assegurem a gestão comunicativa (SOARES, I., 2002). O autor destaca que, nas conclusões do Fórum sobre Mídia e Educação, promovido em 1999, pelo Ministério da Educação do Brasil,

[...] os participantes afirmaram, de forma enfática e surpreendente: "O desenvolvimento tecnológico criou novos campos de atuação e espaços de convergência de saberes. [Nesse sentido] reconhecemos a inter-relação entre comunicação e educação como um novo campo de intervenção social e de atuação profissional, considerando que a informação é um fator fundamental para a educação" (SOARES, I., 2002, p. 17).

pela Marquette University Milwaukee, WI, USA. Jornalista responsável pela revista *Comunicação & Educação*, da ECA/USP, desde 1994. Coordenou, de 1996 a 2014, o NCE- Núcleo de Comunicação e Educação da ECA-USP. Pesquisador FAPESP, ressemantizou, em 1999, após pesquisa realizada junto a uma amostragem latino-americana, o neologismo Educomunicação para designar um campo emergente de intervenção social na interface comunicação/ educação” (ABPEDUCOM, 2018).

⁴ Termo criado por Walter Benjamin, implementado e difundido por Jesús Martín-Barbero, compreendido como a organização harmônica do ambiente com vistas ao desenvolvimento do fluxo comunicacional, dispondo de recursos e mídias tecnológicos no entrelace das pessoas que compartilham esses espaços. Ecossistemas comunicativos caracterizam-se como espaços abertos que possibilitam o diálogo horizontal entre todos os participantes da comunidade, com liberdade de discussão, expressão e criação que potencializam o estreitamento das relações, sempre pautadas no respeito. Para a educação, práticas fundamentadas na construção coletiva de conhecimento, na colaboração e no compartilhamento de pensamentos são pressupostos para que os ecossistemas comunicativos sejam estabelecidos.

A partir destas conclusões, muitas pesquisas e estudos de teses passaram a ser realizados para fundamentar e compreender este campo emergente. Destes relevantes estudos, algumas premissas educomunicativas são destacadas, observando áreas de intervenção cultural, social e política, e considerando os registros prévios acerca do novo campo. Deste modo, este campo em emergência, em relação aos Estados Unidos, envolve dois tópicos “as mediações tecnológicas nos espaços educativos”, a *information literacy* – que destaca a necessidade de preparação de alunos e professores para os novos recursos de ensino e aprendizagem; e “a educação frente aos meios de comunicação”, denominada *media literacy*, que demonstra atenção às influências dos meios de comunicação sobre a juventude. Nos países latino-americanos, além das duas áreas descritas acima, ainda existe uma terceira, “a gestão da comunicação em espaços educativos”, para o estabelecimento de ecossistemas comunicativos (SOARES, I., 2002 p. 17-18).

Com relação às mediações tecnológicas, desde a elaboração do artigo já citado – Gestão da comunicação e educação: caminho da Educomunicação (SOARES, I., 2002) –, existe uma preocupação, talvez a principal entre os pesquisadores, em enfatizar que as mediações tecnológicas da informação devem desempenhar função social, ao invés da proposta de instrumentalização. “Quando a aprendizagem é analisada tão somente a partir da perspectiva educativa, cai-se normalmente no erro de se pensar que as novas tecnologias representariam uma panaceia responsável¹, por si só, por mudanças significativas no campo da educação.” (SOARES, I., 2002, p. 19). Por esta razão, a tecnologia não pode receber a alcunha de agente transformador da educação, pois o planejamento reflexivo de utilização destes meios, objetivando a aprendizagem, é que será preponderante para o êxito educacional que se almeja alcançar. Os sujeitos envolvidos nestes sistemas demandam reconhecerem-se parte do processo; estarem envolvidos, motivados, sensibilizados e com espírito de coletividade para que se sintam encorajados a construir sentidos que contribuam para seus movimentos de aprendizagem, enquanto responsáveis [e não a tecnologia, como passe de mágica] pela internalização do conhecimento. Neste sentido, Sartori (2010, p. 40, 41) enfatiza que:

O uso instrumental dos meios deixa de fora o ecossistema comunicativo – complexo processo de comunicação da nossa sociedade atual. Nestes termos, o desafio ultrapassa a perspectiva da educação com as mídias ou para as mídias, mas pode ser entendido de modo mais amplo como possibilidade de educar apesar das mídias e, em certos casos, contra as mídias.

Somente a partir desta perspectiva, passamos a observar que alguns conceitos surgem em evidência nesse início de caminhada rumo à afirmação e à solidificação deste novo paradigma: sentido, significado, mediação, compartilhamento, gestão da comunicação e da informação, ecossistemas comunicativos, protagonismo, autonomia, reflexão, autoria, cidadania, entre outros. Diante disso, no tocante à educação para a comunicação, esta tem como objetivo instigar a reflexão que forme interlocutores críticos e autônomos em relação aos meios. Desta forma, Soares, I. (2002) aponta para fases historicamente distintas, a partir dos anos 70, de acordo com as tendências: a moralista, preocupada com o impacto negativo dos meios; a vertente culturalista, destinada a adequar a leitura dos meios pelos estudantes; e a dialética, que busca compreender a relação entre os meios de comunicação e os receptores.

A gestão educativa surge para complementar a relação dicotômica entre educação e comunicação, propondo um novo campo de inter-relações que aplica gestão comunicativa aos processos educativos. Este campo objetiva criar e desenvolver ecossistemas comunicativos, por meio de planejamento e execução de exercício de comunicação educacional apoiados nas tecnologias disponíveis. Soares, I. (2002) sugere a definição de Educomunicação como o conjunto de ações que dão suporte e gerenciam os ecossistemas comunicativos, em diferentes ambientes de aprendizagem, bem como desenvolvem a capacidade de comunicação em práticas educativas. O resultado esperado, neste contexto, seria uma maior abertura à dialogicidade; um senso crítico, reflexivo, autônomo e ético em relação ao uso das tecnologias enquanto exercício social da cidadania. Vale ressaltar que este referido artigo de Soares, I. (2002) foi o marco inicial do reconhecimento desta nova área do conhecimento, com características de construção constante e permanente de seus conceitos, num movimento de mudanças paradigmáticas no que diz respeito ao tema.

A partir dos anos 90, Organizações Não Governamentais (ONGs) e universidades focadas no uso das mídias para a educação expandiram e colocaram em evidência estudos e práticas de educação baseadas nas mídias, principalmente depois de 1999, com textos do NCE-USP - Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo:

A investigação acadêmica do NCE-USP partiu da evidência de que transformações profundas vinham ocorrendo no campo da constituição das ciências, em especial as humanas, incluindo a área que abrigava a interface Comunicação/Educação, notando, ademais, uma verdadeira derrubada de fronteiras entre as disciplinas. Ao seu final, a investigação concluiu que efetivamente um novo campo do saber, absolutamente interdisciplinar e com certa autonomia em relação aos tradicionais campos da educação e da comunicação, mostrava indícios de sua existência, e que já pensava a si mesmo, produzindo uma metalinguagem, elemento essencial para sua identificação como “objeto interdisciplinar de conhecimento” (SOARES, I., 2011, p. 35).

Com fundamentos pautados na interdisciplinaridade e autonomia, este novo campo do saber passou a ser descrito como “objeto interdisciplinar de conhecimento”, sugerindo a possibilidade de todos os membros das comunidades educativas se expressarem por meio de uma série de ações que garantam práticas comunicativas planejadas e implementadas em ambientes educacionais com relações colaborativas entre os sujeitos. Passa a emergir, desta forma, o perfil de um novo profissional, o educador, que transita entre as áreas da comunicação e da educação, derrubando barreiras e estabelecendo vínculos entre elas, oferecendo significativas contribuições para ambas as áreas e promovendo um desenvolvimento nas dimensões de estudo e mudanças no cenário da sociedade contemporânea.

Dando continuidade a esta breve incursão à gênese da Educomunicação, torna-se imprescindível explorar e compreender o ambiente em que se constituem os ecossistemas comunicativos propícios para as ações educacionais.

1.1.2 A teia de interações entre os sujeitos e os ecossistemas comunicativos

Ecossistemas comunicativos constituem a mola propulsora da práxis educacional. Por esta razão, dedicamos atenção especial à compreensão deste termo oriundo dos ecossistemas estudados na biologia. Ecossistemas, estes, que buscam equilíbrio e harmonia entre os envolvidos.

Os ecossistemas comunicativos, difundidos a partir dos estudos de Martín-Barbero, são responsáveis pela ambiência dialógica que propicia o desenvolvimento de práticas que estimulem o protagonismo, a autonomia e a construção coletiva de conhecimentos compartilhados. Como referido anteriormente, empregam-se os termos “gestão” para administrar o crescimento deste novo campo e nortear as suas produções científicas; e “ecossistema comunicativo” para melhor representar as relações entre as pessoas e as mídias com os espaços que elas utilizam para se comunicarem em contextos educacionais. Em vista disso, o desenvolvimento de tais ecossistemas comunicativos depende de ações que possibilitem interconexões entre os sujeitos e as práticas educacionais por eles compartilhadas, elencadas por Soares, I. (2011, p. 37):

- a) inclusivas (nenhum membro da comunidade pode sentir-se fora do processo);

- b) democráticas (reconhecendo fundamentalmente a igualdade radical entre as pessoas envolvidas);
- c) midiáticas (valorizando as mediações possibilitadas pelos recursos da informação);
- d) criativas (sintonizadas com toda forma de manifestação da cultura local).

Contudo, o estudioso aponta que aquilo que ele chama de “teia das relações inclusivas, democráticas, midiáticas e criativas” (SOARES, I., 2011, p. 37) – baseado na concepção de seu difusor, Martín-Barbero – deve ser planejado e construído com objetivos claros, pois não ocorre de forma espontânea. Destarte, o autor considera que o maior impasse para a aplicação de projetos educacionais está na resistência, por parte de todos os envolvidos, às inovações sugeridas e necessárias. Propõe-se uma reestruturação no sistema educativo, tornando-o mais homogêneo e pautado numa relação dialógica entre emissor, receptor e a própria mensagem, por meio de todo um processo de planejamento, ação, observação e avaliação. Possibilita-se, desta forma, uma perspectiva que relacione a teoria e a prática visando a formação crítica e autônoma para o exercício do papel de cidadão ativo em seu contexto local. Somente depois de muito exercício e reflexão, as ONGs e Universidades latino-americanas envolvidas nesse processo começam a divisar que a relação entre comunicação e educação que estabeleceram e vinham implementando poderia ser reconhecida como o novo campo da Educomunicação.

A respeito dos ecossistemas comunicativos, Martín-Barbero (2011a, p. 125) enfatiza que:

A primeira manifestação e materialização do ecossistema comunicativo é a relação com as novas tecnologias – desde o cartão que substitui ou dá acesso ao dinheiro, até as grandes avenidas da Internet -, com sensibilidades novas, claramente visíveis entre os mais jovens. Eles têm maior empatia cognitiva e expressiva com as tecnologias e com os novos modos de perceber o espaço e o tempo, a velocidade e a lentidão, o próximo e o distante. Trata-se de uma experiência cultural nova, ou, como chamou Walter Benjamin, um sensorium novo. Novos modos de perceber e de sentir; uma nova sensibilidade que, em muitos aspectos, se choca e rompe com o sensorium dos alunos.

Como em qualquer ecossistema, o ecossistema comunicativo necessita estabelecer um equilíbrio para que competências comunicativas, alicerçadas na horizontalidade dos diálogos, desenvolvam uma relação harmônica entre os meios em que se propagam, as competências, os valores e os conceitos que se desenvolvem em seu contexto. A relação dialógica, portanto, tem a responsabilidade de ser a mola propulsora de ecossistemas comunicativos que culminam práticas que desenvolvem a reflexão e o senso crítico, a cidadania, a autonomia, a autoria, o espontaneísmo, o compartilhamento de saberes

significativos, os conhecimentos construídos na coletividade, alicerçada pelo respeito mútuo, cooperação, interação, gestão participativa, emancipação e participação social, pelas quais o estudante percebe-se como o centro do próprio processo de aprendizagem.

Esse contexto oferece liberdade aos estudantes que se sentem mais confiantes para pesquisar, expressar e argumentar seus pontos de vista, discutir e contradizer opiniões, compreendendo e internalizando os princípios de ética e respeito mútuo às diferenças e diversidades. Nestes ecossistemas comunicativos, portanto, o estudante percebe-se protagonista de sua aprendizagem e encontra no professor um mediador para a construção significativa do conhecimento.

Como referido por Martín-Barbero (2011a), em nosso contexto contemporâneo, estes ecossistemas comunicativos dispõem de tecnologias que têm, como proposta inicial, contribuir com o processo de interação dialógica. Os jovens do século XXI, inclusive, demonstram enorme sensibilidade em acolher as novas mídias e tecnologias dessa era digital. Contudo, Martín-Barbero (2011a) demonstra preocupação de que estas tecnologias propaguem as desigualdades e tornem os ambientes comunicativos excludentes: “Um dos maiores desafios que o ecossistema comunicativo faz à educação é: ou se dá a sua apropriação pelas maiorias ou se dá o reforçamento da divisão social e a exclusão cultural e política que ela produz” (MARTÍN-BARBERO, 2011a, p. 132).

Nesse sentido, o ecossistema comunicativo se impõe como um desafio à escola, convidando-a a educar independentemente e, além das ferramentas tecnológicas, fortalecendo um planejamento participativo que privilegie a construção coletiva e o diálogo social, independente dos meios. Toda relação pela qual a convivência se forma a partir da convenção de regras, é um ecossistema que depende da comunicação para estabelecer sua cultura de relacionamento. Esta é uma forma sintética de definir ecossistema comunicativo.

Para que haja a sistematização dos ecossistemas comunicativos, Soares, I. (2011) explica a necessidade de áreas de intervenção que ofereçam suporte à criação na pretensão de acesso aos meios em que se desenvolvem as práticas educacionais. As áreas de intervenção são caracterizadas por ele como ações que possibilitam a reflexão dos sujeitos envolvidos neste contexto, no que diz respeito às suas relações educacionais. Ele apresenta seis áreas, assim descritas: (1) educação para a comunicação – estuda o papel e o lugar da comunicação na sociedade e seus reflexos; (2) expressão comunicativa através das artes – que observa o caráter criativo e emancipador da manifestação através das artes; (3) mediação tecnológica na educação – que reflete a presença e as finalidades das tecnologias, estimulando formas democráticas para a promoção de projetos de cunho social; (4) pedagogia da

comunicação – que atende ao contexto geral da educação formal; (5) gestão da comunicação – que é responsável pela gestão de planejamentos, execuções, definições de projetos para todas as demais áreas de intervenção; (6) reflexão epistemológica – que busca a sistematização de experiências, equilibrando teoria e prática.

A partir destas áreas de intervenção, se tornam mais viáveis e simplificadas as práticas educacionais baseadas na pedagogia de projetos: “[...] estamos falando de certa pedagogia de projetos que permite que mesmo ambientes fechados e rígidos possam ser beneficiados pela brisa educacional [...]” (SOARES, I., 2011, p. 49). Isto, evidentemente, dependerá das atitudes de mobilização tanto de professores quanto de estudantes, em direcionarem seus problemas às áreas de intervenção que lhes favoreça a solução dos mesmos.

Após esta abordagem acerca dos ecossistemas comunicativos, dando continuidade à diligência aos alicerces responsáveis pelo entrelace da educação e da comunicação, reconhecemos o ventre latino-americano que deu a luz ao paradigma central deste estudo. No item que segue, discorreremos acerca da relevância da origem sulista e, por isso, *suleadora*⁵ (e não *norteadora*), desta área de conhecimento.

1.2 CONCEITOS DO PENSAMENTO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO COM VISTAS À EDUCOMUNICAÇÃO

Ao buscar apresentar parte da concepção latino-americana, entre tantos estudiosos com quilates para contribuir com o estudo, trazemos para o diálogo o patrono da educação brasileira – Paulo Freire; os comunicadores e educadores de países vizinhos com origem

⁵ “Enquanto centro de poder, o Norte se acostumou a “perfilar” o Sul. O Norte “nor-teia” o Sul.

Uma das tarefas nestas relações que o Sul se imporá, espero, é a de, tentando superar sua dependência, começar a ser sujeito também de sua busca; a ser um “ser para si” e não para o “outro”, como tem sido.

Muito mais, contudo, de que buscar – mesmo que fosse fácil – trocar de posição: deixar de ser “nor-teado” e passar a “sulear” não tenho dúvida de que o caminho não seria este mas o da interdependência, em que um não pode ser se o outro não é. Neste caso, ao “nor-tear”, o Norte se exporia ao “suleamento” do Sul e vice versa.

Sonho impossível? Não! Utopia. Possibilidade.

Na verdade o desequilíbrio entre Norte e Sul, de que resulta a dominação do segundo, a violência do primeiro, o poder exacerbado do Norte, a fraqueza do Sul terminam por afetar os interesses do próprio Norte e prejudicar o avanço global da democracia.

A relação senhor-escravo a que se empreste o mais colorido disfarce, pouco importa, não desumaniza apenas o escravo, mas também o senhor. Do ponto de vista ético, e cresce cada vez mais a importância radical da ética, são ambos desumanizados. Não há, por isso mesmo, o que escolher entre ser dominador ou ser dominado” (FREIRE, 2003, p. 232, grifos do autor).

latina – Mario Kaplún, Jesús Martín-Barbero e Guillermo Orozco Gómez; e a nossa referência brasileira nos estudos contemporâneos de Educomunicação – Ismar de Oliveira Soares.

Uma forte vertente de estudos pautados no contexto histórico inerente à América Latina vem, cada vez mais latente, enfatizando as problemáticas peculiares desta cultura. Este pensamento acerca dos fundamentos educacionais latino-americanos é de suma relevância, por este continente apresentar questões próprias de sua formação e identidade histórico-cultural. Deste modo, este movimento de estudos específicos contribui para refletir e ampliar perspectivas críticas quanto à Educação de países que apresentam semelhanças em suas formas de constituição e organização histórica, cultural e, principalmente, política e educativa. Sem desconsiderar toda a fundamental influência do pensamento europeu de educação, reforça-se, aqui, a necessidade de vivenciar, evidenciar, refletir e compreender nosso contexto social, oportunizando voz e vez aos nossos estudiosos, para o fortalecimento de perspectivas educacionais dirigidas especificamente para as nossas necessidades.

Considerando tais ponderações, torna-se relevante, neste estudo, elencar alguns nomes que já marcaram a história da educação nos contextos brasileiro, latino-americano e, quiçá, mundial, ampliando os horizontes das pesquisas e práticas educativas neste cenário. A intenção, no entanto, limita-se a uma breve incursão sobre autores reconhecidos no contexto educacional latino-americano mais recente, bem como relevantes a esta pesquisa, cujo enfoque direciona-se à Educação e seus vínculos com a Comunicação. Por este motivo, não será descrita toda a gama de principais correntes e teorias latino-americanas (isto por si só já é conteúdo para mais de um trabalho de dissertação), mas aqueles que interessam especificamente à pesquisa em questão.

Na busca do pensamento sobre educação, comunicação e suas inter-relações, específico da América Latina, reconhecemos o legado de grandes estudiosos, tais como os precursores Paulo Freire e Mário Kaplún, no século XX, bem como os pensadores e difusores Jesús Martín-Barbero, Guillermo Orozco Gómez e Ismar de Oliveira Soares, que dão prosseguimento aos estudos na atualidade.

No final da década de 60, Paulo Freire ganhou notoriedade em seus estudos por mérito de seu trabalho e seus registros relacionados com a educação popular de jovens e adultos, cujas concepções repercutiram internacionalmente e estremeceram o ensino vigente. Além disso, Freire foi responsável por inaugurar um novo processo de aprendizagem dialógico, aspirando ao exercício democrático em prol da libertação do ser humano. É atribuída a Freire a primeira teoria sobre comunicação na América Latina, aproximando-a do conceito de Educomunicação. Esta teoria tornou-se mais valiosa por agregar a ela os

pensamentos de Kaplún – que debatia acerca do desenvolvimento de uma comunicação comunitária, e de Barbero – cujos estudos visam difundir a leitura crítica comunicativa, pautado em ecossistemas educacionais, os quais ainda vêm sendo suas bases de argumentação, pesquisa e discussão, na busca da difusão de seus pressupostos.

Nesta mesma perspectiva, desde então, Orozco Gómez tem desenvolvido suas pesquisas buscando maneiras de educar para os meios de comunicação, concernente a como entender e aproveitar os meios, utilizando-os como estratégias a favor do ensino e da aprendizagem. Já no Brasil, como vimos anteriormente, nossa maior referência atual é Soares, cujos estudos voltados à Educomunicação, seus conceitos e paradigmas em construção têm se destacado e ampliado os horizontes das pesquisas voltadas à interface Educação e Comunicação. Este pesquisador vem dando prosseguimento às pesquisas iniciadas na segunda metade do século anterior.

Passemos, então, a dialogar com Freire, destacando o seu valioso legado para a educação e as concepções dialógicas contidas no âmago de seu pensamento, com vistas a emancipação cidadã dos sujeitos e à educação para a liberdade.

1.2.1 Paulo Freire: um legado brasileiro à educação e à Educomunicação

Em tempos de solos movediços onde se colocam as questões políticas e sociais que decidem o destino da educação brasileira; e considerando a inexorável contribuição deixada por nosso patrono para as assíduas discussões acerca da educação, bem como, e sobretudo, por ser a viga mestra da Educomunicação, destinamos, nesta subsessão, lugar especial ao estudo do pensamento de Paulo Freire.

1.2.1.1 Caminhos percorridos, suas utopias e suas lutas político-educacionais

Renomado educador e filósofo, referência brasileira mundialmente conhecida na área da educação, além das áreas da comunicação, filosofia, ciências agrárias, entre outras, o pernambucano teve sua trajetória de vida iniciada em 19 de setembro de 1921 e encerrada em 02 de maio de 1997, aos 75 anos de idade. Paulo Freire experienciou, em sua infância, o contraste de extremos entre uma vida confortável com a família, em Recife/PE, e a dura pobreza em Jaboatão, PE. Contudo, conforme descrevem dados biográficos do educador, este

fato de decadência social e econômica não foi motivo de conformismo, ao contrário, o enfrentamento desta situação, com uma leitura do contexto que a ele se apresentou, o deixando na condição de marginalizado, o fez perceber a necessidade de busca de equidade, amenizando os contrastes e buscando oportunidades para todos, mas, principalmente, para os oprimidos e excluídos, como os operários e os trabalhadores rurais.

No meu caso, porém, as dificuldades que enfrentei, com minha família, na infância e na adolescência, forjaram em mim, ao contrário de uma postura acomodada diante do desafio, uma abertura curiosa e esperançosa diante do mundo. Jamais me senti inclinado, mesmo quando me era ainda impossível compreender a origem de nossas dificuldades, a pensar que a vida era assim mesma, que o melhor a fazer diante dos obstáculos seria simplesmente aceitá-los como eram. Pelo contrário, em tenra idade, já pensava que o mundo teria de ser mudado. Que havia algo errado no mundo que não podia nem devia continuar. Talvez seja esta uma das positivities da negatividade do contexto real em que minha família se moveu. A de, submetido a certos rigores que outras pessoas não sofriam, ter me tornado capaz de, pela comparação entre situações contrastantes, admitir que o mundo tivesse algo errado que precisava de conserto (FREIRE, 2003, p. 37).

Com a sorte – se assim podemos dizer – de encontrar em sua jornada escolar professores que lhe oportunizaram, mais que o aprendizado, o acesso a este, Freire formou-se bacharel em Direito – curso que, na época, possibilitava o exercício docente, uma vez que não existiam cursos de licenciatura específicos. Assim, após formado, passou a lecionar Língua Portuguesa, como sempre havia almejado (FREIRE, A., 2017).

Circulando por diferentes espaços e perspectivas educacionais em Recife, o educador, desde suas primeiras experiências, priorizava, em suas práticas e ações, além de incentivar as de seus pares, o diálogo entre os estudantes e o debate na comunidade escolar, em detrimento ao discurso monológico. Práticas estas que se direcionavam para uma educação para a liberdade.

A aprendizagem dos educandos tem que ver com a docência dos professores e professoras, com sua seriedade, com sua competência científica, com sua amorosidade, com seu humor, com sua clareza política, com sua coerência, assim como todas essas qualidades têm que ver com a maneira mais ou menos justa ou decente com que são respeitados ou não (FREIRE, 2003, p. 126).

Freire trazia, em sua essência de educador, a premissa de que a educação é em si um ato político e, assim, buscou, por meio dela, a emancipação dos sujeitos, afirmando veementemente que a educação deveria ser de acesso para todos, para ampliar suas leituras de mundo (FREIRE 1967, 1983, 1987, 1988, 2003, 2007). Para o patrono brasileiro da educação, esta não se constitui por fetiches, pelo contrário, ela desvela, em suas ações, o mundo e os

sujeitos, desfetichizando a visão romantizada de que há igualdade ou equidade nos direitos dos cidadãos. No prefácio à 1ª edição de Alípio Casali e Vera Barreto para a obra biográfica de Ana Maria Araújo Freire, intitulada: “Paulo Freire: Uma História de Vida”, temos o reconhecimento dos autores dessa concepção inerente à figura humana do educador enquanto mito:

Desvelamento, esse, que se faz não por passe surpreendente de mágica, mas por lenta e árdua construção cotidiana. Enquanto descobridora e construtora, a educação é desencantadora do mundo, (Max Weber) tal como ele se nos apresenta imediatamente, recoberto de elaborações tradicionais, culturais, ideológicas. Requer esforço e, não raro, algum sofrimento, olhar de frente para a realidade desromantizada, desidealizada, com uma consciência não mais ingênua (CASALI; BARRETO, 2017, p. 23).

Paulo Freire compreendia que o ato de educar está diretamente ligado a uma política educacional problematizadora, dialética, crítica e emancipadora, capaz de promover o rompimento da ingenuidade, o rompimento das relações autoritárias e o desenvolvimento de uma consciência crítica. Para ele, a educação é um direito universal de todos os sujeitos enquanto cidadãos em luta por uma sociedade democrática, com vistas à justiça social e a descoisificação dos sujeitos. Ele apontava para a não neutralidade da educação, que, de alguma maneira, está sempre permeada de valores ideológicos, tanto explícitos quanto ocultos (FREIRE, 1988).

Por lutar pelos oprimidos, excluídos e invisibilizados, Freire teve sua trajetória pessoal e profissional sacrificada, vivendo longos anos distante da pátria amada, pela qual tanto lutava. Foi exilado, justamente, por promover a alfabetização aos que a ela não tinham direito e/ou possibilidades, abrindo novos horizontes culturais, históricos e educacionais àqueles que, um dia, utopicamente sonharam com esta nova forma de ler o mundo e nele interagir (CASALI; BARRETO, 2017). Pesava sobre ele a acusação de subversão e traição à pátria, por educar e alfabetizar mesmo sob proibição do governo militar (FREIRE, A., 2017).

Sua prisão, em 1964, quando do golpe militar, e consequente condição de exílio entre os anos de 1964 e 1979, culminou em profundas reflexões acerca do contexto vivenciado no Brasil, agregado a novas experiências em países vizinhos e outros solos mais distantes⁶, promovendo a vasta produção acadêmica que hoje temos como seu valoroso legado,

⁶ Sua saga de exílio começou na Bolívia, em setembro de 1964 passando dois meses neste primeiro país a oferecer-lhe asilo; no mesmo ano, em novembro de 1964, estabeleceu-se no Chile, onde permaneceu até abril de 1969; data em que se mudou para os Estados Unidos; partiu, cerca de um ano depois, para a Suíça, onde vivera 10 anos, entre fevereiro de 1970 e junho de 1980. Passou, também, por países do continente africano, entre eles Zâmbia, Tanzânia, Guiné-Bissau, Cabo Verde, Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe (1971) (FREIRE, A., 2017).

conhecido mundialmente (FREIRE, A., 2017). O fato de ser exilado, não foi um empecilho para que continuasse seus trabalhos educativos e deixasse sua contribuição pelos diversos países por onde passou (FREIRE, 2003).

Atualmente, presenciamos o que podemos chamar de ataques, a sua memória e o que ela representa para a educação brasileira, mas sobretudo a sua obra e seu legado. Contudo, como afirma Ana Maria Araújo Freire, herdeira direta de seu legado, difusora e perpetuadora de seu pensamento e suas obras:

Ler o mundo nos espaços/tempos de cada um dentro de nós, de cada um de nós em relação com as nossas sociedades, como Paulo nos ensinou, continuará a ser a tarefa dos que querem construir um mundo mais justo, mais bonito e verdadeiramente democrático, seu sonho maior, Esta utopia não foi encerrada com sua morte, enfatizo, devemos ter isso bem claro. Os eventos, as instituições, sua obra, muitas pessoas que nos dias de hoje o recriam e que se espalham cada dia mais pelo planeta Terra, podem levar seus sonhos utópicos a rincões distantes, a gentes diferentes. Conhecê-lo melhor é fundamental para reinventá-lo, como ele tanto desejava porque sempre teve a preocupação de não ter seguidores ou discípulos, mas recriadores, sujeitos curiosos que possam dizer coisas sobre as coisas que ele disse e fazer coisas sobre as coisas que ele fez, renovando-o, atualizando-o, reinventando-o histórica, política e epistemologicamente, com seriedade ética, o perpetuar (FREIRE, A., 2017, p. 37).

A utopia de Freire não se perde ou se encerra com sua morte, ele continuará sendo reconhecido, estudado, recriado e propagado por todo o planeta por um número infinito de pessoas que, independente de tentativas de alguns de cercear seu pensamento, continuarão multiplicando sua epistemologia em círculos diversos.

1.2.1.2 Contribuições freirianas para a Educomunicação

Declaradamente reconhecido como o patrono da educação brasileira⁷ pela Lei Federal n.º 12.612/2012, Paulo Freire, enquanto educador, identificou na comunicação, por meio do diálogo, a potencialidade de transformação dos sujeitos. Por esta razão, o educador é um dos principais alicerces da Educomunicação enquanto campo em construção paradigmática. Isso posto, por sua ilustre relevância em nossos estudos, destinamos esta seção

⁷ Em 2017, a Câmara dos Senadores acatou a sugestão popular que pedia a retirada do título de Patrono da Educação Brasileira concedido a Paulo Freire. A justificativa aponta que ele é "um filósofo de esquerda" e autor de um método que "é um fracasso retumbante de resultados catastróficos na educação". Portanto, ainda encontra-se na iminência de retirarem-lhe o título outrora outorgado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/11/27/proposta-que-tenta-revogar-titulo-de-paulo-freire-sera-debatida-em-audiencia> Acesso em: 22. nov. 2018.

a contemplar, sinteticamente, algumas de suas principais contribuições para a práxis comunicativa.

“Educação como prática de liberdade” (1967) foi sua primeira importante publicação, cujo conteúdo reveste-se de argumentos libertadores, aspirando o rompimento das amarras domesticadoras e alienadoras da educação, em prol da transformação do homem enquanto objeto para um homem que seja considerado como sujeito, por meio da educação das massas.

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito (FREIRE, 1967, p. 36).

Ansiando pela tomada de rédeas do homem perante sua realidade, libertando-se das amarras da acomodação, Freire (1967) considera que, mais que estar no mundo, o homem está com o mundo, criando, recriando, decidindo e, desta forma, interferindo no seu curso por meio de suas próprias formas de fazer e, neste sentido, o autor aponta que o homem:

Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. [...] E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas (FREIRE, 1967, p. 43).

Neste sentido, o filósofo brasileiro salienta sua preocupação em relação ao homem moderno, cuja capacidade de tomar decisões vem sendo suprimida por seu assujeitamento às formas dominantes de mitos e publicidades, renunciando ao seu poder de decisão, que fica-lhe prescrito por uma “elite”⁸, imergindo na massificação do anonimato, passando de sujeito à objeto (FREIRE, 1967). Portanto, segundo ele, a integração e superação da sua inércia, dependem de assumir, constantemente, atitudes críticas em relação aos seus anseios e valores.

Para Freire (1967), com o aumento das contradições, o homem brasileiro, diante de uma sociedade em trânsito, viu surgirem opções de atitudes, provocando a tendência à radicalização que, em sua concepção, é considerada uma escolha positiva, “porque preponderantemente crítica. Porque crítica e amorosa, humilde e comunicativa. O homem radical na sua opção, não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor a sua opção.

⁸ Grifos do autor

Dialoga sobre ela” (FREIRE, 1967, p. 49). O filósofo pressupõe que esse homem radical sabe respeitar o outro e, mesmo julgando estar certo, argumenta sem impor ideias. Mas, acima de tudo, esse homem tem poder de reação à qualquer forma de violência que tente lhe impor o silêncio. Reconhece, ainda, que o assistencialismo faz do homem um objeto, privando-o de suas responsabilidades. Afirma, ele, que “O que importa, realmente, ao ajudar-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se. [E aos povos também.] É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas.” (FREIRE, 1967, p. 56).

Assim, a responsabilidade deve ser vivenciada para que seja incorporada pelo homem, como nos assegura Freire (1967). Além disso, ele sustenta que as soluções sugeridas pelo assistencialismo são contraditórias, uma vez que oprimem a vocação de ser sujeito; soluções rápidas e seguras são aquelas as quais são determinadas com o povo e não para ou sobre este povo. Esta ideia [que já remonta há mais de 50 anos] perpassa por ações em que, para que ocorra a humanização do homem brasileiro, há a necessidade de ir ao seu encontro de forma que seja possível ajudá-lo a inserir-se criticamente no processo, enquanto sujeito e não objeto. Isto implica uma educação que instigue-o a refletir acerca de si, de seu tempo, seu entorno e suas responsabilidades. “Uma educação, que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção” (FREIRE, 1967, p. 57).

Preocupado com os efeitos massificadores sobre o homem, o filósofo aponta para a redução da possibilidade de diálogos, num contexto em que ele já não reconhece mais sua liberdade e, sobretudo, a teme, mesmo ela sendo sua grande utopia, pois está condicionado a não conduzir-se e a suprimir seu poder de criação. “E para superar a massificação há de fazer, mais uma vez, uma reflexão. E dessa vez, sobre sua própria condição de ‘massificado’” (FREIRE, 1967, p. 62). Justifica seu pensamento lembrando-nos do sistema de colonização a que fomos submetidos, com o predomínio do mutismo, em detrimento à vivência comunitária. “É que em todo o nosso *background* cultural, inexistiam condições de experiência, de vivência da participação popular na coisa pública. Não havia povo” (FREIRE, 1967, p. 71). Por conseguinte, as circunstâncias de colonização econômica individualista impediam uma vivência democrática, em que todos estivessem dispostos a participar comunitariamente da solução dos problemas que tinham em comum.

Após incorrer em todo esse cenário brasileiro de transição, cabe ao pensador inferir que, para os educadores, entre outros profissionais, a contribuição para a sociedade a que ele

define como “em partejamento”, [e aqui me arrisco a assumir que pouco mudou desde então], seja uma “educação crítica e criticizadora” com o intuito de melhorar os padrões de fragilidade apontados por Freire (1967, p. 85):

De uma educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica, somente como poderíamos, ampliando e alargando a capacidade de captar os desafios do tempo, colocar o homem brasileiro em condições de resistir aos poderes da emocionalidade da própria transição. Armá-lo contra a força dos irracionaisismos, de que era presa fácil, na emersão que fazia, em posição transitivante ingênua.

Nesse sentido, ele reforça sua convicção de que a democracia só pode ser aprendida mediante seu exercício, sua experiência empírica, por meio de uma educação que proponha ao homem uma postura de familiaridade com os problemas contextualizados em seu espaço e em seu tempo. Uma educação que incentive a pesquisa ao invés da repetição e memorização, da produção em oposição ao modelo que deveria ser seguido, para que, a partir dela, incentive o homem a organizar reflexivamente seu pensamento, captando a sua realidade com criticidade, abandonando a visão ingênua e mágica que, anteriormente, faria dela. Este seria um caminho para sua participação em um Estado democrático.

No ano seguinte, Freire destacava-se, novamente, com sua obra “Pedagogia do Oprimido” (1968), proposta que pressupõe que a pedagogia não deve ser imposta, mas que a intencionalidade deve advir do oprimido, pois ele precisa expressar, ao seu modo e ao seu tempo, suas necessidades. Desta forma, a prática de ensino voltada aos oprimidos necessita ser desenvolvida a partir das concepções de mundo, da linguagem e do universo que permeia a vida do educando, num movimento dialógico e dialético.

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca: pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe deram os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista de falsa generosidade referida (FREIRE, 1987, p. 17).

Reconhece, como compreendemos em suas palavras, a necessidade dos oprimidos em expressarem suas experiências, considerando que eles vivem, sabem e sentem significados, consequências e, principalmente, buscam maneiras que possibilitem galgar por seus anseios de libertação. Para tanto, movimentos de luta e resistência, fundados em

pensamento crítico e reflexivo para a práxis libertadora, tornam-se a chave que possibilitará aos oprimidos abrirem portas para seus caminhos utópicos de superação da opressão.

Nesta obra, o autor apresenta a célebre expressão “educação bancária” contrapondo-se veementemente a ela, enquanto fonte de transmissão de conhecimento, com professores ativos e estudantes passivos no processo de aprendizagem. Segundo ele, nesta concepção de educação, o educador assume o papel de narrador que vai despejando o conhecimento nos educandos, como vasilhas a serem enchidas. Ele não comunica, mas faz comunicados que devem pacientemente, docilmente, serem memorizados e repetidos pelos educandos, os quais restringem suas ações a arquivar os conhecimentos, sendo assim, também arquivados. “Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber” (FREIRE, 1987, p.33).

A educação bancária traduz-se em alienação dos educandos, à medida que eles se tornam objetos de transmissão e depósito de conhecimento, numa relação em que quanto mais o educador encher o recipiente educando, melhor sua atuação e, em contrapartida, quanto melhor se deixar ser enchido melhor é o educando. Isto os distancia do saber, que apenas se concretiza no movimento criativo e interativo de inventar e reinventar, incessantemente, o que os “homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1987, p.33). Portanto, segundo Freire (1987), os papéis de educador e educando são restritos e bem delimitados, numa relação em que um deles tudo sabe e transfere ao que nada sabe.

Contrariamente a essa lógica bancária, problematizar e envolver os educandos os desafia, como seres humanos no mundo, a interagirem no ato de educar. Responder aos desafios dependerá do quanto se sintam desafiados. Sob essa ótica, “precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada” (FREIRE, 1987, p. 40).

Os papéis de educador e educando deixam de antagonizar opostos, segundo Freire (1987), um deixando de ser apenas o educador que educa o educando e, o outro, de ser apenas o educando que é educado pelo educador. Na educação problematizadora, sugerida pelo pedagogo, ambos protagonizam as ações de “educador-educando” e “educando-educador”. Em suas palavras: “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 39). O movimento de educar e ser educado transita entre os sujeitos em diálogo, estimulando as relações autônomas e derrubando os discursos autoritários de detenção exclusiva do

conhecimento. De recipientes depositários, os educandos passam a ser, concomitante ao educador, investigadores críticos que desvelam a realidade reflexivamente.

Ao escrever o livro “Extensão ou Comunicação?”, publicado durante seu exílio no Chile, em 1969, Paulo Freire reflete sobre a diversidade de sentidos que a ação do educar pode ter. Reconhece dessa maneira, em suas concepções, que educar não pode carregar em si a intenção de “domesticação”, pois considera que educar deve ser uma prática libertadora, definindo que:

[...] educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 1983, p. 15).

Destarte, a relação entre quem educa e quem se permite ser educado perpassa a comunicação dialógica igualitária, em que cada um reconhece no outro a possibilidade de conhecer e aprender mais. Este movimento, projetado ao respeito, reforça as bases teóricas do pensador, pautada no enfrentamento às desigualdades sociais, no exercício da autonomia e da reflexão crítica acerca do mundo e o cenário social que ele reconhece como seu. Pois, segundo o autor, “Nestas relações com o mundo, através de sua ação sobre ele, o homem se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação. Atuando, transforma; transformando, cria uma realidade que, por sua vez, ‘envolvendo-o’, condiciona sua forma de atuar” (FREIRE, 1983, p. 17). Neste sentido, a educação permite ao educando que se transforme e procure transformar sua realidade, sem perder a essência de suas origens e seus valores, reforçando e compreendendo melhor, nessa relação dialógica, os sentidos e significados inerentes ao seu contexto, reforçando o seu desenvolvimento como ser humano e estando aberto para novos conhecimentos e perspectivas.

Tais conhecimentos, no entanto, não são construídos sozinhos, uma vez que Freire (1983) afirma que não existe pensamento isolado. A ação do verbo pensar deve sempre ser conjugada no plural, pois o sujeito pensante depende da coparticipação de outros, em um exercício comunicativo. “O mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação. Corpo consciente [...], o homem atua, pensa e fala sobre esta realidade, que é a mediação entre ele e outros homens, que também atuam, pensam e falam” (FREIRE, 1983, p. 44). Em sua concepção, esse exercício comunicativo está centrado em um significado signifiicante, em que os sujeitos se comunicam ativamente, não havendo possibilidades de se tornarem passivos, por estabelecem uma relação dialógico-comunicativa em seus atos. Por esta razão, o

filósofo reitera que a tarefa do professor não pode ser entendida como um sujeito cognoscente que discursa ao seu objeto cognoscível, o qual, por sua vez, arquiva os comunicados a ele encaminhados. Lembra, ainda, que a educação não se restringe à transferência de saberes, ela é comunicação que, por meio do diálogo, busca dar sentido aos significados. Desta forma, considera que o pensar de um sujeito depende da coparticipação de outro, no que se constitui a pluralização do pensar, o “pensamos” e, por esta razão, “como conteúdo da comunicação, não possa ser comunicado de um sujeito a outro. Se o objeto do pensamento fôsse um puro comunicado, não seria um significado significante mediador dos sujeitos” (FREIRE, 1983, p. 45).

Em 1981, Paulo Freire apresenta “A importância do ato de ler – em três artigos que se completam” destacando, mais uma vez, que sua prática pedagógica é também política, considerando a ação social que desenvolve com seus conceitos, junto à educação popular. “Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político” (FREIRE, 1988, p. 23). Por esta razão, em relação ao ato de educar, de alfabetizar, pressupõe que a leitura de mundo precede a leitura da palavra e, por conseguinte, o mundo é transformado, à medida que é escrito e reescrito por uma prática consciente. Acerca dessa lógica, enquanto educador, Freire (1988) coloca-se em condição de estar com os outros e reconhecê-los, escutar suas palavras sem arrogância, antes de dizer-lhes a nossa, pois o eco exclusivo de suas palavras, proferido verticalmente, não condiz com a educação libertadora que ele propõe. Portanto:

O educador, como quem sabe, precisa reconhecer, primeiro, nos educandos em processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não paciente acomodados; segundo, reconhecer que o conhecimento não é um dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por que o adquiriu a quem ainda não o possui (FREIRE, 1988, p. 27-28).

Isso posto, alfabetizar, mais que magicamente aprender as palavras, para Freire, trata-se de um ato criador, político, em que o conhecimento acontece pela leitura tanto do mundo quanto da palavra. Sem utilizar o termo autoria, o educador já sinalizava para a magnitude de estimular os sujeitos a escreverem seus próprios textos, escrevendo o que leram no mundo, sob e sobre os seus prismas.

Em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, de 1996, Freire destaca a responsabilidade ética que recai sobre o exercício da docência, tão fundamental quanto o preparo científico para a prática educativa. Partindo dessa premissa, lembra que a docência não existe sem que existam os discentes e que o ensino transcende a noção de transferência de conhecimento,

para dar condições de que o educando possa construir o seu próprio, a partir da mediação das possibilidades. Pois, se ao contrário, o formador considerar-se sujeito que forma um objeto, logo, futuramente, o objeto passará a ser um “falso sujeito” formador de novos objetos. Portanto, para Freire (2007, p. 23):

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, [...]. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender⁹.

Interpretamos, por suas palavras, que a autonomia, a que se refere, abrange todos os sujeitos do processo educativo, considerando que o professor é um incessante pesquisador exercendo sua discência ao preparar-se para a docência, pois “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 2007, p. 29). Destarte, para ele, considerando que o conhecimento é constantemente produzido, sempre haverá um novo conhecimento ultrapassando o anterior, num ciclo gnosiológico em que ensinar, aprender e pesquisar se dividem em dois momentos: “O que se ensina e aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente” (FREIRE, 2007, p. 28).

Para Freire (2007), ninguém se torna autônomo de repente. Se torna, a partir de inúmeras experiências e decisões que precisam ser assumidas, exigindo reflexão ética e responsável nas escolhas tomadas. Segundo ele:

Ninguém pode conhecer por mim, assim como não posso conhecer pelo aluno. O que posso e o devo fazer é, na perspectiva progressista em que me acho, ao ensinar-lhe certo conteúdo, desafiá-lo a que se vá percebendo na e pela própria prática, sujeito capaz de saber. Meu papel de professor progressista (...), tratando a temática que é, de um lado objeto de meu ensino, de outro, da aprendizagem do aluno, ajudá-lo a reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscente (FREIRE, 2007, p. 124).

A autonomia é um processo de amadurecimento e de liberdade e, por isso, é imprescindível que os responsáveis pela educação dos sujeitos promovam possibilidades de assumir responsabilidades e autonomia nas decisões e escolhas, refletindo sobre suas ações e consequências. Os conteúdos ensinados demandam que o educando, durante o processo, assuma com autonomia a autoria da própria prática cognoscente sobre o objeto de estudo.

⁹ Grifos do autor

Nesse sentido, o educador que se propõe a uma docência democrática contribui para a formação de um educando insubmisso e, por isso, curioso e, conseqüentemente, com capacidade crítica. Esse educador aproxima-se de práticas educacionais, as quais implicam, de sua parte, bem como da parte dos educandos, que se proponham à inquietude, a criar, a instigar, a exercitar a humildade, a curiosidade e a persistência. Portanto, “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 2007, p. 26). Docentes e discentes entrecruzam seus papéis, com autonomia e protagonismo em ambientes favorecidos por ecossistemas comunicativos, permeados de dialogicidade. O educador, na busca de “pensar certo” enquanto ser humano, se propõe à prática de “entender”, desafiando o educando a, mais que receber um conteúdo transferido, ser produtor de sua própria compreensão, a partir do que é comunicado por seu educador que o comunica ao se comunicar (FREIRE, 2007).

A partir da filosofia freiriana, os estudos nessa perspectiva foram se solidificando, contando com a contribuição, nessa mesma vertente, de estudiosos brasileiros e além-fronteiras pela América Latina, os quais passamos a abordar a seguir.

1.2.2 Influências latinas nos estudos de comunicação: Kaplún, Martín-Barbero e Orozco Gómez

Como referido anteriormente, a Educação tem berço latino-americano, alicerçada pelos pensamentos e estudos de ícones e referências da educação e da comunicação oriundos de diversos países. Muitos são os estudiosos que contribuíram para o surgimento dessa nova área de conhecimento, contudo, neste breve estudo, limitamo-nos a conhecer três deles. As vertentes educacionais e comunicativas se entrecruzam por inúmeras vezes, até se encontrarem convergidas à Educação. Para tanto, encontramos pensadores, investigadores e difusores da Educação que tiveram suas origens de estudo na educação e/ou na comunicação. Assim, temos o argentino Mario Kaplún, o espanhol radicado na Colômbia Jesús Martín-Barbero e o mexicano Guillermo Orozco Gómez.

Educador e comunicador, Mario Kaplún¹⁰ compreendeu a comunicação como caminho para a educação, com potencial de transformação de contextos sociais. Transitando

¹⁰ Mario Kaplún (1923-1998) é um educador argentino. Viveu a maior parte de sua vida no Uruguai. Um visionário que acreditou em uma comunicação que envolve a todos, enquanto veículo de educação

entre educação e comunicação, Kaplún inovou nos conceitos de comunicação, mudando as experiências comunicativas no rádio e na televisão. Inspirado nas pedagogias de Célestin Freinet e de seu contemporâneo Paulo Freire, o comunicador foi responsável por um novo tipo de comunicação educativa, em contextos populares, cujos atores sociais que a exercem, foram por ele denominados de educomunicadores – quando pela primeira vez o termo foi utilizado. (ABPEDUCOM, 2018).

Com relação à Freinet, Kaplún considerava de grande relevância a perspectiva pedagógica de suas práticas. Reconheceu, em Freinet, célebre perspicácia em adaptar a prática docente às suas limitações e, essencialmente, por elaborá-las a fim de promover o aprendizado para os mais diferentes níveis de conhecimento e faixa etária de estudantes que atendia. Kaplún, em seu artigo “Uma pedagogia da comunicação” (2014), propõe-se a descrever as práticas do professor Freinet em uma escola multisseriada de uma aldeia no interior da França. Segundo o comunicador argentino, Freinet estava preocupado em encontrar maneiras inéditas de sair das fastidiosas aulas que não tinham significado algum e não motivavam os filhos de camponeses a aprender.

Na busca por alternativas de inovar em seus métodos, não contando com meios tecnológicos de alto custo, os quais estavam distantes da realidade de sua escola, Freinet encontrou na pequena “imprensa manual” a oportunidade de colocar os discentes a protagonizar os próprios aprendizados, tornando-os significativos e, à medida que os comunicavam, sentiam-se motivados por compartilhar suas experiências de aprendizado. A implantação de um meio de comunicação na aula, qual fosse o jornal escolar, muito mais que valer-se de uma ferramenta instrumental, foi uma prática inovadora em que todo o aprendizado era potencializado por meio dele. Ao descrever esse método transformador de Freinet, Kaplún (2014) demonstrava seu encantamento:

transformadora O pensador fez de sua vida um ecossistema bem articulado entre o discurso ideológico, sua experiência educativa-comunicativa e a vida. Reconheceu nos meios a melhor plataforma de encontro para transformar e construir o pensamento coletivo. Criou, confrontou e produziu programas educativos e participativos com significativa popularidade em diversos países latinoamericanos. Durante a ditadura uruguaia (1973-1985), esteve exilado na Venezuela (1978-1985), onde trabalhou como coordenador da área de comunicação do *Centro al Servicio de la Acción Popular (CESAP)*, desenvolvendo o pensamento educativo-comunicativo com experiências da pedagogia e da comunicação popular. Teve como marco pessoal a versatilidade, transitando entre caminhos da educação e da comunicação e suas relações intrínsecas na práxis. Foi um educador-comunicador prático que, por desenvolver toda sua experiência no rádio e na televisão, podendo, assim, ser denominado como publicitário, comunicador, educador, investigador, escritor. Legou à América Latina, bem como ao mundo inteiro, uma referência precursora do novo paradigma emergente, qual seja a Educomunicação. Fonte: REDEDUCOM. Traduzido e adaptado pela autora. Disponível em: <https://www.rededucom.org/los-precursos/mario-kaplun.htm>. Acesso em: 04 mar. 2019.

Obviamente, agora sim, todos os estudantes estavam ativos e ocupados: um redigindo, outros compondo, ou imprimindo. No entanto, foi algo a mais que uma solução ao problema das atividades. Aquele meio de comunicação mudou toda a dinâmica de ensino/aprendizagem. Os pequenos jornalistas aprendiam realmente a redigir para expressar suas ideias, aprendiam a estudar e a pesquisar de verdade, porque agora tinham uma motivação e um estímulo para fazê-lo: esse conhecimento que produziam já não era para cumprir uma obrigação – o clássico “dever de casa” ou “exercício escolar” – nem para registrá-lo no caderno individual (em que jazeria perdido ou morto e só seria lido pelo professor para corrigi-lo e “dar nota”), e sim para publicá-lo, comunicá-lo compartilhá-lo: como os colegas, familiares, e outros moradores da cidadezinha. Assim, incentivadas, as crianças mergulhavam na realidade para procurar dados a fim de ampliar seus artigos jornalísticos e garantir veracidade, saíam, por própria iniciativa, para fazer entrevistas, enquetes, observações, medições, cálculos... (KAPLÚN, 2014, p. 63).

Uma rede de interlocução e de intercâmbios se estabeleceu, e os jornais com as produções/aprendizados dos educandos se estenderam para outras escolas, mobilizando novas práticas: a vida deles era relatada, compartilhada e era, também, o próprio tema de aprendizagem. Suas realidades estavam imbricadas no processo de conhecimento. Partindo desse relato, Kaplún (2014) contextualiza a história de Freinet com a contemporaneidade, elucidando que o meio de comunicação escolhido para a prática não é o substancial, mas sim, a função que seu uso venha a desempenhar, a qual seja “socializar os produtos de seu aprendizado” em um canal de comunicação. “Isto é criar a caixa de ressonância que transforme o educando em comunicador e lhe permita descobrir e celebrar, ao comunicá-la, a projeção social de suas própria palavra” (KAPLÚN, 2014, p. 68-69).

Nesse sentido, Kaplún (2014) ainda alerta para o risco de, ao valer-se de recursos tecnológicos e/ou midiáticos de maneira instrumentalizada, manter as mesmas práticas conservadoras numa forma unidirecional que persiste em privilegiar o monólogo. Para ele, “a função da comunicação transcende o uso da mídia” (KAPLÚN, 2014, p. 75). Sua preocupação se evidencia ao reconhecer a massificação do ensino, associada ao paradigma informacional, que, em muitos casos, tem sido propulsora de redução dos ambientes de compartilhamento e de interação entre os educandos (KAPLÚN, 2011). “Mas não só menos espaço: também menos interesse e menos vontade para propiciá-lo, menos consciência do alcance do diálogo como componente necessário da ação educativa” (KAPLÚN, 2011, p. 178). Segundo o comunicador, o educando necessita criar suas próprias mensagens, desenvolvendo, concomitantemente, o exercício social e a competência linguística, pois já não lhe cabe mais o papel de mero receptor, seja das mídias, ou dos conhecimentos a serem “transmitidos” (KAPLÚN, 2011).

A respeito do que ele denomina de comunicação educativa, Kaplún (2002) utiliza-se do adjetivo eficaz para inter-relacionar sua compreensão deste termo com comunicação

efetiva, considerando que, de uma forma ou outra, busca-se uma concepção formativa. Isto porque, de acordo com seu pensamento, as mensagens são produzidas com objetivos específicos, tais como: gerar uma reflexão e/ou discussão, para tomar consciência da realidade (sua ou de outros). Portanto, ele considera que os meios de comunicação apresentam o potencial de fomentar um processo educativo transformador (KAPLÚN, 2002).

—¿Qué se entiende por «comunicación eficaz»?

El adjetivo sólo adquiere validez y sentido en tanto referido a una Comunicación Educativa. No se trata entonces de imitar o reproducir acríticamente el modelo de los medios masivos hegemónicos. Estamos en busca de «otra» comunicación: participativa, problematizadora, personalizante, interpelante, para lo cual también necesita lograr eficacia. Pero a partir de otros principios y hasta con otras técnicas¹¹ (KAPLÚN, 2002, p. 11).

Para tanto, Kaplún esclarece que, para direcionar a ação educativa, necessitamos ter em mente os diferentes tipos de educação, cujas concepções e práticas comunicativas variam de acordo com elas. Com base nessa assertiva, o comunicador sugere três modelos de educação, os dois primeiros exógenos (com base no objeto) e, o último, endógeno (com base no sujeito). Assim, ele apresenta: “1. *Educación que pone el énfasis en los contenidos (educación = objeto)*; 2. *Educación que pone el énfasis en los efectos*; 3. *Educación que pone el énfasis en el proceso*”¹² (KAPLÚN, 2002, p. 16). A primeira corresponde à educação tradicional, à transmissão de conhecimentos, numa relação de aprendizagem verticalizada, a educação bancária, como denominada por Freire; a segunda direciona-se a moldar as pessoas, a padronizar comportamentos de acordo com os interesses estabelecidos, uma educação manipuladora; já a terceira prioriza o sujeito, em detrimento do conteúdo, considerando o processo de transformação implicado no ato de educar numa perspectiva dialética, nas palavras de Freire, a educação libertadora ou transformadora. (KAPLÚN, 2002). Os modelos, geralmente, estão mesclados nas práticas pedagógicas, contudo, sempre um deles se sobressai em relação aos outros. Contudo, Kaplún (2002) indica claramente a necessidade de prevalência do terceiro modelo, em detrimento aos demais. Diante disso, consideramos as palavras de Kaplún (2002, p. 56):

¹¹ —O que se entende por comunicação eficaz?

O adjetivo só adquire validade e sentido se referido a uma comunicação educativa. Não se trata, portanto, de imitar ou reproduzir acríticamente o modelo dos meios massivos hegemônicos. Estamos em busca de outra comunicação: participativa, problematizadora, personalizante, interpelante, para a qual também necessita alcançar eficácia. Mas, a partir de outros princípios e, até, com outras técnicas (Tradução livre nossa).

¹² “1. Educação com ênfase nos conteúdos (educação = objeto); 2. Educação com ênfase nos efeitos; 3. Educação com ênfase no processo” (Tradução livre nossa).

En América Latina, los hombres y los pueblos de hoy se niegan a seguir siendo receptores pasivos y ejecutores de órdenes. Sienten la necesidad y exigen el derecho de participar, de ser actores, protagonistas, en la construcción de la nueva sociedad auténticamente democrática¹³.

Desta forma, são as definições da educação transformadora, no modelo endógeno, que aproximam-nos dos conceitos de Educomunicação, pois seus fundamentos sinalizam para a transformação da realidade, para um processo de ação-reflexão-ação, para a valorização do compartilhamento de saberes, para a problematização e autogestão, para a consideração do erro como processo de aprendizagem, para a organização na coletividade para aprender, entre outros traços que marcam esse modelo.

Compartilhando destes mesmos princípios acerca da comunicação como um ato educativo, Jesús Martín-Barbero¹⁴, um espanhol que escolheu viver na América Latina, tendo como pátria a Colômbia, dedica seus estudos à comunicação e à cultura, num viés educacional, viabilizado pelas mediações. Neste sentido, o pensador latino-americano destina seus estudos à preocupação com a amplitude tomada pelas competências informacionais na comunicação e na educação, suprimindo os espaços de interlocução entre os sujeitos:

Vejo a comunicação como uma imensa metáfora de muitas coisas que não são comunicação. Mas é a metáfora que permite entender este fim de século. Pois, por um lado, dou muita importância a essa crise, a esse esgotamento da representação como grande categoria, tanto do pensamento como da ação política, e a esta como intuição de que, neste fim de século, talvez a tarefa mais difícil que tenham os homens seja a de se comunicar. Ou seja, no fundo é uma inversão. Estamos vivendo um processo de incomunicação gigantesco entre pais e filhos, entre os casais, entre governo e cidadãos. O governo vai pelo seu lado, por seus interesses, e a cidadania vai por outro. Vejo um grande paradoxo. Estamos atravessando uma situação na qual o reconhecimento do outro, a valorização do outro, aparece como grande descoberta. A pós-modernidade diz sobre a enorme dificuldade que temos para aceitar o outro, para conviver. Talvez nunca tenha sido tão difícil conviver, como na atualidade (MARTÍN-BARBERO, 2011b, p. 201).

¹³ Na América Latina, os homens e os povos de hoje se negam a seguir sendo receptores passivos e executores de ordens. Eles sentem a necessidade e exigem o direito de participar e de serem atores, protagonistas, na construção da nova sociedade autenticamente democrática (Tradução livre nossa).

¹⁴ Nasceu em Ávila, Espanha, em 1937. Contudo, considera-se latino americano, a partir do acesso à literatura, filosofia e registros deste continente que entraram na península clandestinamente, no pós-guerra Franco Espanha, encontrando um mundo radicalmente diferente da cultura de suas origens. Em Rosário - Argentina - ele recebeu o primeiro título de doutor "*Honoris Causa*" dos muitos que recebeu ao longo de sua carreira. Com mais de 40 anos na pesquisa, Martín Barbero iniciou seus estudos observando como as pessoas se comunicavam no cotidiano, contrariando as teorias norte-americanas, como a Teoria da Informação que foi estudada na época. J Martín Barbero foi nacionalizado colombiano em 2003. Durante vários anos ele foi professor na Pontifícia Universidade Javeriana na Colômbia. Ele ensinou inúmeros cursos, seminários e conferências em toda a América e Europa. A contribuição de Martin Barbero ao corpo argumental da Educomunicação é a mais fina e audaz perspectiva que aproxima os meio e as mediações, enriquecendo os processos de comunicação com a diversidade de interações, em cenários, contextos e eventos culturais, tornando possível pensar em formar interlocutores sociais comprometidos com a mudança. Fonte: REDEDUCOM. Traduzido e adaptado pela autora. Disponível em: <https://www.rededucom.org/los-precursos/mario-kaplun.htm>. Acesso em: 04 mar. 2019.

Nesse tocante, opondo-se tanto ao pensamento de que os meios de comunicação e as tecnologias impactam negativamente as relações sociais, culturais e educacionais, bem como negando que estes possam ser a solução para os problemas existentes em tais relações, Martín-Barbero considera que mudanças nos modelos comunicacionais instituídos e perpetuados necessitam ser pensadas e realizadas para que as modernizações tecnológicas possam contribuir para as práticas de comunicação e educação (MARTÍN-BARBERO, 2011b). Para ele, em relação à escola, antes de pensar nos meios que se quer utilizar, é primordial que se pense nos objetivos que a escola pretende alcançar e que, desta forma, ela pode valer-se dos meios para concretizar os fins estabelecidos.

[...] qué transformaciones necesita la escuela para encontrarse con su sociedad?. Porque de lo contrario la mera introducción de medios y tecnologías de comunicación en la escuela puede ser la más tramposa manera de ocultar sus problemas de fondo tras la mitología efímera de su modernización tecnológica¹⁵ (MARTÍN-BARBERO, 1996, p.11).

Em sua concepção, a problemática incide em como promover ecossistemas comunicativos na escola, buscando um encanto pelo aprendizado por meio de experiências culturais e informacionais num espaço descentralizador e difusor do conhecimento que privilegie a capacidade de criação. “[...] *la comunicación designa hoy un nuevo sensorium (W. Benjamin): nuevas sensibilidades, otros modos de percibir, de sentir y relacionarse con el tiempo y el espacio, nuevas maneras de reconocerse y de juntarse*”¹⁶ (MARTÍN-BARBERO, 1996, p.11). Desse modo, a escola depara-se com o grande desafio cultural, de aproximar a lacuna existente entre os que ensinam e os que aprendem. Os meios, dependendo do modelo de comunicação que se estabeleça, abrem espaço para a socialização, para as trocas interacionais. Contudo, Martín-Barbero (1996) alerta que, para tanto, há que se extinguir a concepção instrumental em esferas que vão além da escola, mas também em projetos do ministério da educação e da UNESCO.

Assim, cabe à escola reconhecer que deixou de ser ambiente exclusivo de oferta à informação e aos saberes, cujo acesso em forma de “mosaico”, permite-lhe transitar

¹⁵ Que transformações a escola precisa para encontrar-se com sua sociedade? Porque, do contrário, a mera introdução de tecnologias de mídia e comunicação na escola pode ser a maneira mais difícil de esconder seus problemas subjacentes por trás da mitologia efêmera de sua modernização (Tradução livre nossa).

¹⁶ “[...] a comunicação designa hoje um novo *sensorium* (W. Benjamin): novas sensibilidades, outros modos de perceber, de sentir e relacionar-se com o tempo e o espaço, novas maneiras de reconhecer-se e de juntar-se” (Tradução livre nossa).

facilmente por diversos canais. Sua finalidade, no processo educativo, portanto, ultrapassa a mecanicidade de transmissão e reprodução dos conteúdos. Consequentemente,

A atitude defensiva da escola e do sistema educativo está levando-os a desconhecer ou disfarçar o fato de que o problema de fundo está no desafio que lhe é apresentado por um ecossistema comunicativo, do qual emerge outra cultura, outro modo de ver e ler, de aprender e conhecer (MARTÍN-BARBERO, 2011a, p.128).

Diante de uma realidade permeada de múltiplas linguagens que se configuram por meio das mídias e tecnologias de comunicação, a práxis de comunicação nas escolas é convidada a migrar de um sistema unidirecional linear para a pluralidade e descentralização dos conhecimentos, veiculados e produzidos em formatos de hipertextos. Nessa perspectiva, o autor considera que a sociedade da informação não é: “[...] *sólo aquella en que la materia prima más costosa es el conocimiento sino también aquella en la que el desarrollo económico, social y político, se hallan estrechamente ligados a la innovación, que es el nuevo nombre de la creatividad y la invención*”¹⁷ (MARTÍN-BARBERO, 2002, p. 2). Outrossim, confere aos sujeitos envolvidos nos processos educacionais a reflexão de que, mais que uma infinidade de máquinas à disposição da revolução tecnológica, estão imbricadas as transformações nos processos de produção cultural e distribuição de bens e serviços.

Também pesquisador da relação educação/comunicação voltado para os processos de recepção dos meios de comunicação, Guillermo Orozco Gómez¹⁸, bem como Martín-Barbero, demonstra sua preocupação com o papel da escola face às mídias e tecnologias da comunicação. Corroborando com o pensamento dos outros dois comunicadores, Orozco critica o ponto de vista de que o êxito das escolas está em apenas trazer tecnologias, como se

¹⁷ “[...] somente aquilo em que a matéria-prima mais cara é o conhecimento, mas também aquela em que o desenvolvimento econômico, social e político está intimamente ligado à inovação, que é o novo nome da criatividade e da invenção” (Tradução livre nossa).

¹⁸ Nasceu em Guadalajara, México, em 1954. Completou seus estudos primários, midiáticos e superiores com os jesuítas, graduando-se como licenciado em Comunicação. Pós-graduou-se em Pedagogia na Universidade de Colônia (Alemanha) e cursou doutorado na Universidade de Harvard. Reconhece em sua mãe (ativista feminista) o exemplo que o levou a percorrer o caminho da comunicação. Estudou a filosofia e a pedagogia de Paulo Freire e trabalhou em educação e comunicação popular com os imigrantes que vieram de outros estados próximos a Guadalajara em 1972, para recuperar criticamente a história da migração da zona rural para a cidade, nos termos de Paulo Freire. Por meio das experiências na educação formal entendeu que ela não pode ser melhorada somente a partir do planejamento. Ele se mudou para Harvard e estudou o programa Vila Sésamo, impulsionando seu objetivo de criar programas educacionais não tradicionais e criativos para transformar a educação. A partir dessa experiência, ele começou a trabalhar da recepção à produção. Com o tempo, ele desenvolveu estratégias pedagógicas de intervenção com os meios, especialmente com a televisão. Guillermo Orozco oferece à Educomunicação o argumento com ênfase na recepção. Sua atividade investigativa centrada na recepção enriquece o pensamento educacional da educação pelos meios, aprofundando o vasto campo da televisão, das audiências e da recepção. Esta abordagem favorece a razão articuladora da educomunicação e define aspectos inerentes à mediação tecnológica que requer o tipo de processos e relações. Fonte: REDEDUCOM. Traduzido e adaptado pela autora. Disponível em: <https://www.rededucom.org/los-precursos/mario-kaplun.htm>. Acesso em: 04 mar. 2019.

elas resolvessem o problema. Para ele, o que há para mudar nas escolas, antes de tudo, seriam a filosofia e a metodologia educativas. “Creio que o primeiro ponto, a primeira distinção que colocaria é a necessidade de se fazer uma vinculação relevante para os estudantes, ou seja, partindo-se dos próprios estudantes e não da tecnologia” (OROZCO GÓMEZ, 2011b, p. 244).

O autor não desconsidera a relevância da tecnologia para acesso à informação e para atividades cognoscentes e comunicativas, contudo, ela não pode servir para perpetuar as práticas educativas tradicionais. Se não houver estratégias para utilizar as mídias e tecnologias, seus potenciais comunicativos nas práticas educativas são desperdiçados. Sua finalidade deve atender às necessidades da escola e dos estudantes no processo de aprendizagem: “É preciso inverter a questão, é preciso saber o que podemos fazer para o estudante, para o sujeito, para levar a pessoa a interagir; saber do que necessitam os estudantes e como a tecnologia pode colaborar para a sua satisfação” (OROZCO GÓMEZ, 2011b, p. 244).

No que concerne às mídias, o autor considera que já não cabe mais apenas a análise a respeito da recepção, tendo em vista que alcançamos o momento em que o receptor torna-se, concomitantemente, produtor das mensagens, numa nova realidade em que emissor e receptor dos meios entrecruzam os papéis. Por esta razão, ao conceber o papel da escola, Orozco (2014) salienta que:

[...] supõe um longo processo em que os desafios educativos e comunicativos adquirem maior complexidade. Exige-se, entre outras muitas coisas, chegar a um consenso sobre “novos motivos” para educar, “novas abordagens pedagógicas”, “novos estilos comunicativos”, e diferentes habilidades que devem ser desenvolvidas, tanto nos educadores quanto, sobretudo, entre os sujeitos que conformam o público contemporâneo, inclusive, com certeza, os próprios educadores nesse papel. Além disso, exige-se a definição e a concertação de políticas públicas e a implementação de estratégias socioculturais e políticas que permitam construir os cenários em que se torne propício um tipo distinto de interação entre diversos componentes tecnológicos, comunicacionais, educativos e estratégicos, e sujeitos interessados em desenvolver-se como cidadãos (OROZCO GÓMEZ, 2014, p. 279).

Desta forma, o comunicador nos alerta que não basta desenvolvermos, com nossos estudantes, a criticidade na leitura das mídias, mas promover as suas criatividades em competências de criação, produção e expressão dos sujeitos em práticas de comunicação educativa (OROZCO, 2014). Portanto, a escola depara-se com a necessidade de adequação às novas perspectivas, deixando de centralizar e transmitir o saber, “mas teria que se transformar em um centro de reconhecimento e articulação de múltiplos conhecimentos e informações que circulam usualmente, para orientar os educandos sobre a forma de como associá-los para seus fins de aprendizado” (OROZCO GOMÉZ, 2011a, p. 171). Caberá a ela absorver a

multiplicidade de conhecimentos e compreender as diversas formas de aprendizagem dos estudantes, reconhecendo que elas se constroem nas mais variadas situações cotidianas, transparecendo relevância aos sujeitos aprendizes, em suas formações humanas e sociais.

A partir da incursão realizada às pesquisas de vultosas referências para o contexto educacional, seguimos nosso diálogo, investigando a sua relação com o ensino de Língua Inglesa na educação formal.

2 CONCEPÇÕES E PERCURSOS DA LÍNGUA INGLESA NAS PRÁTICAS ESCOLARES

Esta seção destina-se a tematizar o ensino de Língua Inglesa na Educação Básica, com enfoque centralizado no Ensino Médio, analisando as concepções de pesquisadores brasileiros acerca da temática, bem como documentos que apresentam as políticas públicas educacionais concernentes ao objeto de estudo desta pesquisa.

Assim, traça-se um breve panorama, partindo do campo empírico da pesquisadora, para adentrar na trajetória de discussões no tocante ao ensino de línguas estrangeiras, às práticas de abordagem, às crenças, aos desafios frente às transformações sociais e tecnológicas, enfim, um longo percurso a ser discutido e percorrido com vistas à qualidade de ensino que atenda às finalidades delimitadas e tenha sentido para os educandos.

2.1 CAMINHOS E VIVÊNCIAS CONCERNENTES AO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Ao optar pela docência de Língua Inglesa como profissão, uma constante preocupação foi a maneira de ensinar, de desenvolver as práticas pedagógicas de modo que os estudantes encontrassem estímulo e razão para aprender. Sempre me angustiou o fato de, muitas vezes, dizermos que ensinamos e, não obstante, dizermos que o estudante não aprende. No entanto, entendo que estas duas concepções estão diretamente relacionadas, elas coexistem: se não houve aprendizado, tampouco houve ensino.

Em relação ao ensino de Língua Inglesa na educação formal, em que, geralmente, é priorizado o ensino descontextualizado de regras gramaticais e listas soltas de vocabulário, sempre busquei alternativas diferenciadas, por considerar que, assim como na língua materna, o aprendizado não se inicia por uma sequência de regras, mas pela exposição natural do sujeito ao contexto em que a língua é utilizada como forma de expressão. Assim, o estímulo a ouvir, a buscar entender o sentido no contexto, a interagir, a cometer erros e enganos nas arriscadas investidas de apropriação dos códigos linguísticos são fatores que necessitam ser considerados, também ao aprender uma língua estrangeira. Se ela não fizer sentido em um contexto real, se tornará mais difícil para o estudante estabelecer práticas comunicativas na língua que busca aprender. Esta reflexão se afirmou nas convicções desta pesquisadora, ao perceber a concepção de Freire (2003) acerca da metodologia de alfabetização. Por ela foi

possível estabelecer um paralelo com o ensino de línguas estrangeiras, especificamente o inglês. Paulo Freire enfatizava:

[...] a exigência que nos faziam para que seus filhos aprendessem com a Carta do ABC, levou largo tempo em debate. De vez em quando, um deles voltava o mesmo argumento de sempre. “Meu avô aprendeu assim. Meu pai também. Eu aprendi desse jeito. Por que meu filho não pode?”

A reivindicação que nos desfalcou de vários alunos começou a perder força, quando certo dia, numa assembléia de pais, de repente, perguntei: “Quem aqui já viu alguma criança que começa a falar dizer P.M.F.R?”.

Ninguém, foi a resposta que o silêncio nos trouxe. Ninguém, na verdade, jamais começou a falar dizendo letras. Quando o neném diz: “Mamã”, ele quer dizer: “Mamãe, tenho fome, estou molhado”.

Se é assim que todos nós, mulheres e homens começamos a falar, como, então, na hora de aprender a ler e escrever, começar com letras? Pensem nisso (FREIRE, 2003, p. 130).

Por esta razão, em cada pesquisa, em cada estudo, ao selecionar o conteúdo programático, ao planejar as aulas, ao intervir junto aos discentes, destacou-se a preocupação de mediar práticas que envolvessem os estudantes a quererem aprender, a buscarem o conhecimento, a estabelecer a conexão entre o ensinar e o aprender. Além disso, a época em que vivemos é marcada por constantes transformações e inovações, tornando as relações mais dinâmicas e demandando mudanças na forma de interagir em sociedade, o que implica, também, necessidades de mudanças no contexto de aprendizagem escolar, nesse momento em que uma avalanche de informações está disponível aos estudantes.

Contudo, considero que as práticas de ensino escolar continuam arraigadas às metodologias de gerações, quiçá, de séculos anteriores, entrando em confronto com as mudanças e necessidades do mundo contemporâneo. Em outras palavras, formou-se um abismo entre o universo tecnológico contemporâneo presente no contexto social e a falta de inovação e ressignificação das metodologias na docência escolar. Esta constatação se afirma com a leitura do Caderno Linguagens da Formação de Professores do Ensino Médio:

Podemos dizer que as incessantes transformações sociais que marcam os tempos atuais decorrem, entre outros fatores, das novas tecnologias e dos complexos processos de globalização. No campo das Linguagens essas questões têm sido bastante enfatizadas e problematizadas, na medida em que as novas tecnologias impactam as relações sociais, redimensionando-as (BRASIL, 2014, p. 30).

Compreende-se que há uma demanda tangente por mudanças no processo de ensino em todas as áreas de conhecimento. As antigas práticas deixam de ser referência para o processo de significação do ambiente escolar como um todo. Havemos de encontrar novas possibilidades de práticas pedagógicas que aproximem a realidade e o interesse do aluno à

demanda cada vez mais crescente de apropriação da língua estrangeira, no caso, inglês. “Vemos que uma nova forma de viver vai se configurando. Nossa vida digital vai se constituindo pelas novas experiências e representações, em relação a aproximação com o mundo, com os objetivos do mundo, com as pessoas” (SANTOS, 2013, p. 93). Reconhecemos que as tecnologias digitais de informação e comunicação, nas suas mais variadas formas e funções, fazem parte do cotidiano da sociedade. Seja direta ou indiretamente, de alguma forma, somos dependentes delas e isto tem guiado muitas de nossas ações.

A partir desta breve apresentação do lugar de fala da pesquisadora, imergimos no campo das linguagens, aproximando-nos das concepções e abordagens da Língua Inglesa no cenário da Educação Básica brasileiro.

2.2 A LÍNGUA INGLESA E SUAS ABORDAGENS DIVERSAS

O ensino de línguas estrangeiras na escola, ao longo do tempo, tem sido tema para inúmeros debates e defesas de pontos de vista divergentes, tais como: devemos ou não ensinar uma outra língua; qual língua deve ser contemplada, a partir de que idade/ano escolar; com que propósito; qual metodologia. Por esta razão, nesta subseção nos propomos a elucidar nossa perspectiva, que se caracteriza por um misto de abordagens, mas com tendências à abordagem comunicativa. Como explica Almeida Filho (1993, p. 11):

Aprender uma nova língua na escola é uma experiência educacional que se realiza para e pelo aprendiz/aluno como reflexo de valores específicos do grupo social e/ou étnico que mantém essa escola. São esses valores transformados em interesses (na dificuldade inerente à faixa etária de expressar necessidades de fato) que fazem o currículo abrigar uma ou mais línguas estrangeiras. São ainda esses valores que contribuem para determinar quais línguas, com quais razões declaradas, em que níveis, por quanto tempo e com que intensidade ensinar nos diferentes níveis escolares.

Assim como outras temáticas educacionais, a disciplina de Língua Inglesa origina diversas opiniões controversas a respeito de sua prática e, até mesmo, de sua importância no contexto curricular escolar. No entanto, considerando a latente ascensão da comunicação ubíqua¹⁹, em uma sociedade que se transforma e interage em contexto universal, a Língua

¹⁹ Segundo Santaella (2010), a ubiquidade faz coincidir deslocamento e comunicação, mas não é sinônimo de mobilidade; designa a possibilidade de compartilhamento de diversos espaços-tempos simultaneamente. Dessa forma, fala-se em ubiquidade em relação à comunicação móvel “quando a continuidade temporal do vínculo

Inglesa se apresenta, atualmente, como a língua da comunicação internacional. Como corrobora Siqueira S. (2010, p. 25):

Nos dias de hoje, é difícil refutar a condição de língua de comunicação internacional alcançada pelo inglês. Com o atual processo de globalização, o idioma vem se firmando no cenário global como a língua franca da chamada era da informação, alcançando, nas últimas décadas, principalmente devido à posição hegemônica dos Estados Unidos, como todo o seu poderio político-militar e avanço tecnológico, expansão jamais vista.

Essa condição de avanços tecnológicos, globalização e internacionalização da Língua Inglesa acabaram por adotar diversas expressões estrangeiras ao nosso vocabulário, bem como nos aproximaram das mais variadas culturas e linguagens por todo o mundo. Por estas e outras razões, a aprendizagem de uma segunda língua é trazida, por documentos e literaturas, inclusive os referenciados neste trabalho, como fundamental para a formação integral dos jovens estudantes.

Em relação às tecnologias, estamos cientes, como apontam os estudos da primeira seção desta pesquisa, que somente suas inovações não são capazes de transformar o contexto das práticas escolares. Mas elas podem contribuir para enriquecer algumas propostas de atividades bastante elaboradas. Esta perspectiva já era abordada por Leffa, em 1999:

Estamos descobrindo agora, às portas de um novo milênio, que o professor não é o problema, mas a solução e que há um retorno maior investindo no professor e no seu aperfeiçoamento do que na metodologia. As novas tecnologias não substituem o professor, mas ampliam seu papel, tornando-o mais importante. A máquina pode ser uma excelente aplicadora de métodos, mas o professor precisa ser mais do que isso. Para usar a máquina com eficiência, ele precisa ser justamente aquilo que a máquina não é, ou seja, crítico, criativo e comprometido com a educação (LEFFA, 1999, p. 21).

Mais que recurso didático, tecnológico, ou mesmo espaço físico, as metodologias e a forma como são utilizadas a favor do planejamento é que poderão ser a diferença que tanto discutimos. Outrossim, o aprendizado de línguas é um processo que demanda o desenvolvimento de habilidades e competências de todos os sujeitos envolvidos, além de materiais, entre outros artefatos e elementos que, juntos, estabelecem uma conexão que propicia o ambiente de aprendizagem. Cada estudante tem sua individualidade, sua forma de aprender que é diferente de todos os demais. Neste sentido, Almeida Filho (1993) esclarece que, para que ocorram mudanças, produções de impacto e inovações:

São cruciais novas compreensões vivenciadas da abordagem de aprender dos alunos e da abordagem de ensinar dos professores. A abordagem (ou cultura) de aprender é caracterizada pelas maneiras de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso real da língua-alvo que o aluno tem como ‘normais’. Em qualquer situação será necessário ainda buscar conhecer as configurações individuais dos filtros afetivos (as atitudes, motivações, bloqueios, grau de identificação ou tolerância com a cultura-alvo, capacidade de risco e níveis de ansiedade) de cada aprendiz e de cada professor (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 13).

O professor necessita compreender a complexidade que envolve a conceituação de língua estrangeira para, então, refletir acerca de suas formas de intervenção profissional. “A compreensão do termo se aperfeiçoa se o tomarmos como língua que só a princípio é de fato estrangeira mas que se desestrangeiriza ao longo do tempo de que se dispõe para aprendê-la” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 11-12).

Neste sentido, buscando o desenvolvimento das práticas de ensino de inglês, ao longo dos tempos, diversos métodos de abordagem do ensino de Línguas Estrangeiras [LE] foram desenvolvidos e empregados, cada um com suas vantagens e desvantagens. No entanto, próximo à chegada do século XXI, os métodos deixaram de ser valorizados nos estudos sobre ensino de línguas, passando a considerar os sujeitos da aprendizagem como centralidade do processo, em detrimento aos objetos e meios de ensino. Esta mudança promove mais autonomia ao professor de línguas para analisar a melhor, [ou as melhores] abordagem de ensino de acordo com as variáveis que se apresentam nos mais diversos contextos educacionais, tanto intrínsecos quanto extrínsecos, da aula de línguas. “Nesse sentido, torna-se necessário levar em consideração fatores externos da língua, como: sua função social, seu caráter transformador, a apropriação da cultura e o respeito à diversidade que ela proporciona, observando o aluno e suas individualidades” (MALVEZZI, 2013, p. 2).

A história do ensino de línguas, desde cerca de 2.500 a.C., é marcada por uma diversidade de métodos de ensino, conforme explica Leffa (2012). Até o início do cristianismo, houve o pré-método, caracterizado pela ausência de métodos. Depois disso, muitos métodos foram sendo criados, sendo alguns dos principais, os apresentados por Leffa (2012) no quadro a seguir:

Quadro 1 – Amostra de alguns métodos de ensino de línguas

- Método da Tradução e da Gramática (KELLY, 1969)
- Método Direto (DILLER, 1978)
- Método Áudio-lingual (MOULTON, 1966)
- Silent Way (GATTEGNO, 1972)
- Suggestopedia (LOZANOV, 1982)
- Community Language Learning (CURRAN, 1976)
- Total Physical Response (ASHER, 1982)
- Abordagem Comunicativa (WIDDOWSON, 1978)

Fonte: Leffa (2012, p. 395).

Não temos intenção, neste estudo, de discorrer acerca de cada um, fazendo apenas breve comentário sobre os dois métodos que mais marcaram as práticas de ensino de línguas no Brasil – e, talvez, ainda permaneçam bastante presentes em alguns contextos de ensino – os quais sejam o Método da Tradução - centrado no objeto de estudo, na memorização, no ensino de regras, na dedução, na tradução de textos, na ênfase à escrita e à gramática – e a Abordagem Comunicativa – com foco no sujeito da aprendizagem, no sentido que deseja produzir em determinado contexto, podendo agir sobre a realidade (LEFFA, 2012).

Contudo, no final do século XX, estudiosos passaram a rejeitar a ideia de método, considerando que este poderia engessar as práticas, sem que estas tivessem condições de adaptação à realidade onde ocorriam. Desse modo, se passou a promover a diversificação de práticas, no que se instituiu chamar de Pós-Método, com ênfase a provocar os estudantes com problematizações, discussões e argumentos, e apresentação de paradoxos (LEFFA, 2012). Nessa concepção:

O ensino de línguas não deve acontecer em um mundo abstrato, meramente teórico e construído por autoridades, seja no sentido autoritário, com base no poder, seja no sentido autorizado, como base no saber, mas deve estar situado em um determinado contexto, com base na realidade, garantindo ao professor a opção de agir dentro daquilo que é plausível em seu contexto (LEFFA, 2012, p. 399).

Portanto, o professor tem liberdade de organizar e determinar suas práticas pedagógicas a partir da percepção e consideração das particularidades do contexto de aprendizagem, sejam elas sociais, culturais, linguísticas ou políticas. Diante de tal perspectiva, Leffa (2012) sinaliza três grandes linhas que devem pautar a ação para o ensino de línguas, priorizando a diversidade de estratégias, a contextualização com a realidade e uma relação dialógica:

A primeira é a substituição da abordagem comunicativa, como proposta unificada de ensino, por uma série de estratégias diversificadas que buscam atender as condições de aprendizagem do aluno, a realidade do professor e o contexto em que tudo isso ocorre, variando sempre de um lugar para outro. A segunda linha de ação diz respeito à integração da aprendizagem das línguas com o seu entorno, levando em consideração a realidade social do aluno; com a proposta prática de que a melhor maneira de integrar o aluno ao seu meio, desenvolvendo a cidadania, é pela implantação da pedagogia de projetos. Finalmente, a pedagogia dialógica permite ao professor construir com o aluno o conhecimento linguístico que historicamente valoriza o próprio contexto em que vivem (LEFFA, 2012, p. 402).

Destarte, as tecnologias, principalmente as digitais, podem oferecer suporte para que as diversas práticas e formas de aprendizagem encontrem sentido e significado individual, mesmo durante um processo de construção coletiva. Ademais, além das mudanças para o aluno, por meio destas diferentes abordagens, também o professor vê alterado o seu perfil de detentor de conhecimento, num contexto hierárquico, para trazer os alunos para junto de si como um professor mediador, aproximando-os de seus objetos de estudo. A relação de identidade e confiança fica mais fácil de ser estabelecida entre quem se propõe a ensinar e quem, supõe-se, quer aprender. A diversificação desse processo oferecerá aos estudantes a possibilidade de desenvolver autonomia na escolha das próprias maneiras de aprender, rompendo as relações de hierarquia no ambiente escolar, propiciando uma relação horizontal com o professor.

Por este prisma, é possível inferir, segundo Leffa (2012), que o professor de línguas tende a tornar-se invisível nas práticas pedagógicas. Não por perder sua fundamental importância no processo, mas por deixar de estar em um patamar elevado à frente dos educandos na configuração dos espaços da sala de aula, para passar a estar entre eles, pois, “no início o professor era o centro da aula, depois foi para a margem, mais tarde ficou distante e minha previsão é de que futuramente desaparecerá na invisibilidade” (LEFFA, 2012, p. 404). Esta condição do professor dará, por sua vez, mais visibilidade ao objeto de estudo dos estudantes.

Aproximando-se de conceitos educomunicativos, Leffa (2012, p. 406) conclui que:

Séculos de História mostraram que o professor não pode aprender pelo aluno, que precisa exercer a autonomia, inclusive do desejo. Aprender e desejar pelo outro leva ao antagonismo, sem possibilidade de diálogo, gerando a violência que tem marcado a sala de aula do passado e do presente. Para o futuro, vejo na invisibilidade²⁰ do professor feito instrumento a possibilidade de trabalhar com o aluno; não contra ele.

²⁰ O termo invisibilidade, atribuído pelo autor – e que assim compreendemos – refere-se às estratégias de ensino em que o professor, por meio de práticas que promovem o protagonismo, entra no círculo de diálogos, discussões e estudos, sem que sua presença ocupe posição de destaque. Educador e educando envolvem-se de

Esta concepção de dialogicidade nos remete ao pensamento freirano, quando considera que o diálogo deve ser vivenciado, pois: “Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade” (FREIRE, 1983, p.28).

Com relação às políticas públicas acerca do ensino de Línguas Estrangeiras, atualmente as DCNs preveem a obrigatoriedade do ensino de Língua Inglesa a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental, estendendo-se até o final do Ensino Médio. No entanto, ao longo de sete anos de estudo, nossos estudantes concluem a Educação Básica sem terem o mínimo de conhecimento básico da Língua estudada durante esse longo período. Isto pode ser compreendido ao refletirmos sobre o que nos diz (PAIVA, 2003, p. 53-84):

Não subestimamos a importância crescente que assumem os idiomas no mundo de hoje, que se apequena, mas também não ignoramos a circunstância de que, na maioria de nossas escolas, o seu ensino é feito sem um mínimo de eficácia. Para sublinhar aquela importância, indicamos expressamente a 'língua estrangeira moderna' e, para levar em conta esta realidade, fizemo-la (sic) a título de recomendação, não de obrigatoriedade, e sob as condições de autenticidade que se impõem.

Considerando o exposto anteriormente, justifica-se a importância de compreender novas possibilidades de ensino e aprendizagem pertinentes ao contexto atual, com a pretensão de contribuir por meio de práticas educacionais. Tais práticas se fundamentam em relações dialógicas horizontais, em que o professor é mediador de espaços para a construção do conhecimento, da autonomia, da autoria criativa e do protagonismo do estudante, tornando significativo o processo de aprendizagem.

Isto, porque, embora o pós-método apresente-se como a possibilidade de práticas mais condizentes com o contexto e com as necessidades atuais de ensino e aprendizagem, ele, por si só, não é suficiente. Afirmamos esta convicção por considerarmos que cada sujeito e cada contexto de aprendizagem necessitam de adaptações por parte do docente e do meio, para que as condições de aprendizagem sejam as mais favoráveis possíveis. A aprendizagem necessita ser significativa, os estudantes precisam encontrar sentido e razão para se entregarem ao aprendizado.

tal maneira no processo de ensino e aprendizagem, que o professor permanece desempenhando sua função de fomentar o desenvolvimento do conhecimento e instigar o exercício cidadão, enquanto sujeito político, mas não mais na centralidade do processo. Isto possibilita que as posições hierárquicas nas relações de aprendizagem se diluam enquanto a dialogicidade toma espaço.

A esse contrato de competência comunicacional vislumbra-se o aspecto da aprendizagem significativa vistas a inserção do contexto do aluno e professor de maneira a favorecer um conexões entre o que se aprende e sua utilidade na vida prática, a condição de interação no entendimento de sujeitos em ação pela própria construção da identidade linguística no campo da Língua Inglesa e ainda o suporte da informação balizada pelos multimeios que apontam para o cenário da tecnologia da comunicação e informação (SIQUEIRA, K., 2011, p. 8).

Comunicar-se faz parte de seus contextos e, por este motivo, competências comunicativas, associadas as práticas bem escolhidas, se colocam como uma opção plausível para desenvolvermos um ambiente de ensino e aprendizagem significativo. Contudo, enquanto sujeitos pensantes que todos os envolvidos na aprendizagem são, todos carregam em suas concepções e histórias crenças a respeito de ensinar, aprender (ou não) e a respeito de línguas estrangeiras, as quais, por muitas vezes são, estereotipadamente, tratadas como mitos. Por esta razão, os estudos seguem dialogando acerca de crenças e interferências concernentes à Língua Inglesa.

2.3 AS CRENÇAS E SUAS INTERFERÊNCIAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZADO DE LÍNGUAS

Dentro da diversidade de estudos da Linguística Aplicada (LA), um conceito que tem se difundido por meio de pesquisas de teses e dissertações, aproximadamente nas duas últimas décadas, está relacionado às crenças de professores e estudantes a respeito do processo de ensino e aprendizagem de línguas. Para Barcelos (2010, p. 25) “as crenças exercem grande influência nas ações, mas as ações também podem influenciar as crenças.” Tais crenças decorrem de experiências pessoais, baseadas em questões culturais, em teorias e em experiências, podendo ser reformuladas, abandonadas e substituídas, num movimento de transformação; ou manter-se arraigadas com os mesmos conceitos iniciais.

A autora ainda complementa esta concepção, com base em seus estudos em Richardson, destacando três maneiras possíveis de se entender como a relação entre crenças e ações se estabelece, que seriam: “relação de causa-efeito, em que crenças influenciam ações; [...] relação interativa, em que crenças e ações se influenciam mutuamente;” e uma relação mais complexa de procurar entender os pensamentos e ações de professores em seus contextos de ensino (BARCELOS (2010, p. 25).

O estudo das crenças e suas interferências no processo de ensino e aprendizagem surgiu a partir de uma mudança de perspectiva da Linguística Aplicada (LA), que passou a

enfocar o processo, em detrimento à linguagem ou seu produto. Com essa mudança, o discente ocupa um lugar de destaque no processo, sendo observado, em sua integralidade, em diferentes aspectos, tais como: comportamento, experiências, cognição, relações afetivas e sociais, e política (BARCELOS, 2004).

Ao estudarmos este conceito de crença, passamos a refletir acerca de suas influências nas práticas docentes, considerando que cada professor, em sua individualidade, independente de sua formação acadêmica, tanto teórica quanto prática, carrega consigo crenças, desde as mais remotas ou àquelas que se constituíram ao longo de seu processo de formação pessoal, acadêmico ou profissional. Neste sentido, Barcelos (2010) explica que as crenças dos professores diferem de suas práticas, devido à complexidade do contexto de sala de aula. Surge, desta forma, um pensamento tríplice, confundindo o professor entre a forma que ele acredita que deva agir, o que se apresenta a ele em sala e sobre o que as teorias e programas de educação o sugerem. Esse emaranhado de situações faz com que, frequentemente, como aponta Basso (2010, p. 66),

[...] nossa prática destoe do que falamos, teorizamos, conceituamos, qualificamos como bom e adequado ao nosso ensino, já que no recôndito das nossas salas de aula, perpetuamos fazeres, mantendo-os praticamente inalterados pela bagagem teórica obtida durante toda a nossa formação – inicial e continuada.

Tais crenças também acompanham os estudantes, que trazem consigo concepções de suas vivências escolares anteriores, de seus contextos familiares. As reflexões acerca deste conceito demandam pesquisar, no contexto que se insere esta pesquisa, como professores e estudantes apontam as crenças, concepções teóricas e práticas das aulas de Língua Inglesa. Tal fato não prenuncia boas ou más práticas, uma vez que todo esforço em planejar e lecionar é válido, desde que tenha a intenção de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem e gerar reflexão para as novas práticas. Porém, o fato é que essas crenças influenciam o contexto de aprendizagem, exercendo um papel fundamental na forma com que docentes e discentes agem durante o processo de ensinar e aprender.

Compreende-se, portanto, que, muitas vezes, por mais que o professor tenha buscado conhecimento e refletido sobre suas metodologias e práticas docentes, suas crenças acabam por direcioná-lo para as mesmas ações anteriores. Reconhecer e desprender-se dessas crenças não é tarefa simples. Além disso, “esses professores podem entrar em conflito ao tentarem mudar suas crenças, pois geralmente não têm imagens alternativas de ensino para servir de modelo para sua prática institucional” (DUTRA, 2010, p. 178).

Contudo, para esta autora, “o fato de os professores discutirem suas crenças e percepções sobre interação, as tensões instrucionais vivenciadas por eles, pode ser um importante instrumento para o seu desenvolvimento crítico e profissional” (DUTRA, 2010, p. 179). Essa reflexão servirá como parâmetro para que os professores atribuam sentido as suas práticas pedagógicas, equilibrando seus conhecimentos acadêmicos e o contexto real em que vivenciam com as crenças que carregam na sua bagagem pessoal e profissional. Sem essa reflexão, suas práticas e crenças permanecerão sempre as mesmas.

Seguindo a perspectiva concernente ao professor, articulamos o diálogo direcionado aos desafios, possibilidades e perspectivas que ora se configuram para os docentes na contemporaneidade, fomentando reflexões relativas ao assunto.

2.4 O PROFESSOR: POSSIBILIDADES DE NOVAS PERSPECTIVAS DE ENSINO NO SÉCULO XXI

O professor foi, é e continuará sendo importante peça para o funcionamento da engrenagem educacional. Contudo, à medida que os anos passam, novos conhecimentos e novas formas de saber surgem, ampliando os horizontes de quem aprende e de quem ensina, propondo mudanças no ambiente de educação. Assim, é fundamental deliberar sobre o presente e o futuro desafiadores ao professor, em busca de alternativas que comunguem com suas necessidades de renovação dos fazeres pedagógicos, em suas amplitudes.

O século XXI, em suas redundâncias, é um marco de aceleração de inúmeras mudanças na sociedade e, conseqüentemente no contexto escolar. Como muitas transformações permeiam nossa sociedade e, até mesmo, o contexto escolar, a identidade dos professores sofre com as alterações advindas em seu meio. Ser professor, no panorama educacional hodierno, envolve uma reflexão constante de sua identidade, seu papel e seu compromisso com a educação, dadas as futuras perspectivas que ora se apresentam.

Nesse sentido, Marcelo (2009) afirma que a identidade profissional se desenvolve ao longo da carreira, de acordo com as realidades que se configuram no decorrer da vida. Ela é a responsável pela definição que temos de nós e dos outros. Portanto, segundo o pesquisador,

Temos que considerar identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e colectiva. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenómeno relacional. O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjectivo e caracteriza-se como sendo um

processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto (MARCELO, 2009, p. 12).

Temos consciência que os conhecimentos e os estudantes mudam constantemente, numa velocidade que supera nossa capacidade de percepção. Assim, o professor no século XXI necessita de muito esforço e comprometimento para continuar desenvolvendo os compromissos educacional e social de ensino e aprendizagem. Nunca foi tão relevante a aprendizagem e a atualização contínuas dos conhecimentos e metodologias pedagógicas, para continuar proporcionando o desenvolvimento de conhecimentos e valores na educação formal. Contudo, segundo Iza et al. (2014),

Pode-se dizer que “ser-professor(a)” é uma construção angariada no decorrer de um longo processo, pois é preciso tempo para assimilar a formação, para aprender como agir, para tomar decisões e principalmente para se reconhecer como um formador das futuras gerações. Mockler (2011) aponta que a identidade docente envolve três dinâmicas: o ambiente externo da política, o contexto profissional e a experiência pessoal. A ideia central é que existem três dinâmicas imbricadas no “ser-professor(a)”: aprendizagem profissional, ativismo docente e desenvolvimento pessoal. Cada uma dessas dinâmicas apresenta condutas distintas do professor resultando na melhoria qualitativa do envolvimento e compreensão de si próprio, do campo de trabalho ou das esferas políticas (IZA et al., 2014, p. 276).

Consoante a este pensamento, consideramos que a concepção do “ser professor” depreende características, competências e habilidades que visam o exercício de autonomia na profissão. Portanto, de acordo com os estudos e registros apontados até o momento, compreendemos que a autonomia, outrora abordada na concepção freiriana, não é apenas uma necessidade de desenvolvimento para os estudantes. Ela é, da mesma forma, uma necessidade para o professor, à medida que sua prática docente não é estática e as decisões e ações a serem definidas são sempre inesperadas, exigindo-lhe flexibilidade.

Além disso, com o aumento e a aceleração da oferta de informações proporcionada pelos meios digitais, é imprescindível que o professor seja um pesquisador, que tenha autonomia de buscar constantemente a construção do novo conhecimento. Isto porque, como apontado por diversos estudiosos, entre eles Freire (1983), o professor não tem mais a alcunha de detentor do conhecimento, não sendo mais, portanto, o transmissor de suas verdades.

Atualmente, é necessário que o educador medeie com humildade a busca pelos novos conhecimentos, numa relação horizontal coletiva com os educandos, reconhecendo que pouco sabe, mas que pode contribuir para a aprendizagem de seus discentes. Nas palavras de Freire (1983, p. 31):

O saber começa com a consciência do saber pouco (enquanto alguém atua). Pois sabendo que sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais. Se tivéssemos um saber absoluto, já não poderíamos continuar sabendo, pois que este seria um saber que não estaria sendo. Quem tudo soubesse já não poderia saber, pois não indagaria. O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber. E é por isto que todo saber novo se gera num saber que passou a ser velho, o qual, anteriormente, gerando-se num outro saber que também se tornara velho, se havia instalado como saber nôvo. Há, portanto, uma sucessão constante do saber, de tal forma que todo nôvo saber, ao instalar-se, aponta para o que vir á substituí-lo.

Ao reconhecer que pouco sabe, o docente se condiciona a buscar conhecimento e se prepara para melhor poder mediar o conhecimento do estudante. Essa busca por saber mais faz com que seus saberes sejam atualizados, reformulados, num movimento de renovação em que, ao buscar contribuir para o aprendizado de seus discentes, constrói novos conhecimentos.

Quando refletimos acerca do significado da docência, não podemos generalizá-lo a partir de uma das possíveis definições entre as inúmeras que cabem a ele. A vasta lista de competências e habilidades que implicam o exercício docente torna cada vez mais complexa essa prática que, mais que conhecimentos técnicos específicos, demanda um controle psicológico no trato com os sujeitos envolvidos; na mediação de emoções, de sentimentos, angústias, revoltas e crises existenciais de formação de personalidade, entre tantas outras situações que não raramente acontecem no cotidiano escolar.

Assim, é possível afirmar que ensinar é um desafio, cujo sucesso ou fracasso dependerá da perspicácia dos profissionais da educação em interpretar os contextos e buscar maneiras de agir e reagir em cada circunstância peculiar, sempre tendo a integridade e o desenvolvimento dos seus estudantes como principal objetivo. Nesta perspectiva, Fanfani (2011), considera ser fundamental a aproximação do docente com os discentes, demonstrando que os conhece e tem interesse e preocupação com o presente e o futuro de cada um. Destarte, partindo da premissa que “[...] *el aprendizaje sólo tiene lugar si el aprendiz participa en el proceso*”²¹ (FANFANI, 2011, p. 254), o autor destaca a necessidade de buscar estabelecer vínculos de identidade com os estudantes, para que eles se sintam parte do processo e anseiem por essa interação de aprendizagem.

Por estas razões, Fanfani (2011) evidencia distinções que caracterizam a profissão docente em detrimento de outras funções sociais. Tanto diacronicamente, quanto sincronicamente, o coletivo de professores que atua na trajetória escolar do estudante é responsável pela formação do aluno em sua integralidade. Portanto, quanto maior a integração de todas as práticas pedagógicas, melhor será o aproveitamento e desenvolvimento do

²¹ “[...] a aprendizagem só acontece se o aprendiz participa do processo” (tradução livre nossa)

discente. O autor acredita no potencial de estudantes e professores, de se adaptarem às necessidades e objetivos de aprendizagem, traçando novas características em suas personalidades para que encontrem razões, motivações e interesses no exercício da construção de sentidos.

Por muito tempo, com o surgimento das novas tecnologias, os profissionais da área da educação sentiram-se ameaçados com as propostas de inclusão tecnológica nas escolas, por entenderem que este advento do século XX tornaria suas profissões obsoletas, passando a serem substituídos por máquinas. Esse mito alarmou diversos segmentos da sociedade, que assustavam-se com a ameaça de passarem a serem substituídos e desqualificados. Há de se reconhecer que o papel do educador na contemporaneidade não se traduz mais ao perfil do professor dos séculos anteriores que, supostamente, detinha todo o conhecimento e se limitava a um método tradicional e incontestável de transmissão de conhecimentos aos seus estudantes.

Com as novas demandas de conhecimento relacionadas às Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs), pode-se observar diversas reações dos profissionais da educação: aceitação, uso exagerado, desconfiança, resistência, dificuldades, sensação de desafio e o seu uso descontextualizado. No entanto, por este ainda ser um processo novo e desconhecido para a maioria, nada mais comum que haja certo desequilíbrio inicial em sua apropriação. Segundo Ponte, “este processo envolve claramente duas facetas que seria um erro confundir: a tecnológica e a pedagógica. [...] temos que considerar, em primeiro lugar, o papel que elas estão a ter na sociedade, bem como os processos de transformação que, presentemente, estão a ocorrer na escola” (PONTE, 2000, p. 2).

A categoria social da docência surge com o Estado e é parte dele, como nos afirma Fanfani (2011). Segundo o autor, historicamente, muitas lutas foram travadas em defesa da categoria e suas definições, com destaque para a luta de oposições, no início do século XIX, acerca da característica da arte de ensinar ser vocacional ou profissional. A vocação seria composta pelo inatismo, pela gratuidade e missão. Já o conceito de profissão é definido por uma escolha consciente, cujo docente prepara-se, por um determinado período de tempo a buscar conhecimentos que respaldem sua formação especializada e, por meio dela, sustenta sua própria vida social, sendo autônomo nas decisões que competem à qualidade de seu trabalho.

Outrossim, vocação e profissão são dois termos que mais se complementam do que se contradizem, de acordo com Fanfani (2011). Um trabalho bem feito depende de gostar do que se faz e encontrar satisfação, sem, contudo, deixar de esperar uma recompensa pelo empenho despendido. A vocação tem se limitado pelo fato de que os conhecimentos

científicos se tornam cada vez mais complexos, aumentando a necessidade de formação para o exercício exitoso da docência.

No entanto, a profissionalização também encontra barreiras, uma vez que, com a expansão do acesso à educação, muitos docentes, com lacunas ou ausência de formação, foram chamados a lecionar. Fanfani (2011) enfatiza que em países como México, Argentina e Brasil, a elaboração das políticas públicas responde às demandas educacionais sem preocupar-se com a formação dos docentes, indispensável para a qualidade do processo de aprendizagem. Ademais, o autor destaca a combinação contrastante de exclusão social com educação, em que a oferta de escolarização não é estruturada para que os indivíduos tenham as condições sociais básicas para que, além da frequência escolar, a aprendizagem seja assegurada.

Neste sentido, os educadores precisarão assumir uma postura de ensinar e permitir-se ser ensinado pelos educandos, uma vez que cada um carrega consigo conhecimentos sobre conteúdos, sociedade, tecnologias e podem agregá-los de forma a construir juntos os novos saberes. Em seu livro “A Importância do Ato de Ler”, Freire enfatiza que:

Só educadoras e educadores autoritários negam a solidariedade entre o ato de educar e o ato de serem educados pelos educandos; só eles separam o ato de ensinar do de aprender, de tal modo que ensina quem se supõe sabendo e aprende quem é tido como quem nada sabe (FREIRE, 1988, p.27).

No que concerne ao autoritarismo, considerando sua hegemonia histórica no contexto educacional, temos vivido um período de ruptura deste contexto. Contudo, mesmo os professores que demonstram negar esse perfil, reconhecendo-o como inaceitável, deparam-se, em algum momento, vivendo a dualidade da prática tradicional, abusando, mesmo que sem dar-se conta, de suas autoridades como professores e, em outros momentos, deixando de cobrar de seus estudantes o que é necessário, por receio de exagerar no uso de suas autoridades.

Quanto ao papel do professor neste processo, Fanfani (2011) retoma o conceito de virtude, para explicar que, sendo ela um conjunto de capacidades de quem executa uma tarefa, a docência destaca-se com pelo menos duas: por ter seu fim em si mesma e por exigir a presença e cooperação de outros. “*La virtud (La calidad del docente) está en la ejecución y en la actuación, y no en el producto*”²² (FANFANI, 2011, p. 271). Neste sentido, o ato de produzir não se separa do produto, trazendo a capacidade comunicativa como conteúdo

²² “A virtude (a qualidade docente) está na execução e na atuação e não no produto” (tradução livre nossa).

central do trabalho. Portanto, compreendemos que cabe ao docente desenvolver suas habilidades de motivar, despertar interesse e paixão pelo conhecimento, promovendo respeito e reconhecimento em seus estudantes.

Além disso, reconhecer a importância dos saberes que trazem consigo e promover um diálogo que promova a interação coletiva de conhecimentos oferece oportunidades de o estudante contribuir para a construção de novos significados no processo de aprendizagem. Nas palavras de Freire (2007, p. 23) “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Portanto, ensinar permite uma formação constante e renovação dos saberes.

Seguindo o rumo de desafios na sociedade contemporânea, o estudo vai adiante em seu percurso, abordando a problemática das tecnologias e mídias digitais emaranhadas no ambiente de interação social dos estudantes.

2.5 TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS: REALIDADES NO CONTEXTO SOCIAL DOS ESTUDANTES

Embora venhamos defendendo a concepção de que as tecnologias não são, por elas mesmas, capazes de oportunizar mudanças no contexto de aprendizagem, sabemos da relevância das mesmas na contemporaneidade, fazendo parte, direta ou indiretamente, da vida dos cidadãos. Portanto, torna-se imprescindível imergir nas perspectivas que surgem nessas novas realidades que se compõem, buscando alternativas que corroborem para o desenvolvimento das competências de aprendizagem.

As últimas décadas têm sido marcadas por imensas, significativas e importantes inovações e transformações no cenário tecnológico, influenciando, de diversas maneiras, os mais diversos segmentos da sociedade contemporânea. Já não cabem mais discussões um consenso a questão da respeito da aceitação da presença de tecnologias e mídias digitais no contexto do século XXI, pois estas se impõem na realidade incontestavelmente sem volta. Portanto, cabe-nos, enquanto membros interativos desta sociedade, refletirmos criticamente e adaptarmos-nos ao papel que tais meios desempenham no cotidiano de cada sujeito, muitas vezes de forma imperceptível, alterando intensamente nossas formas de pensar, agir, interagir, comunicar, enfim, de viver.

Neste sentido, Belloni (2012, p. 21) explica que:

Para compreender o impacto dessas tecnologias nas sociedades e suas instituições, nos processos e relações sociais, na produção e reprodução da sociedade e de suas estruturas simbólicas, é necessário ir além das considerações técnicas – sejam elas “apocalípticas” ou “deslumbradas”. É preciso valorizar o mundo real dos sujeitos, considerá-los como protagonistas de sua história e não como “receptores” de mensagens e consumidores de produtos culturais.

A inclusão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) é uma utopia que alguns segmentos da sociedade, instituições e determinadas políticas públicas têm almejado e discutido, na intenção de proporcionar acesso equitativo a todos os cidadãos. No entanto, em muitas circunstâncias, é perceptível o quanto as TDICs podem acentuar desigualdades e exclusões sociais, como aponta Pischetola (2016, p. 34): “O uso das mídias digitais parece de fato favorecer o surgimento de novas posições e papéis no interior das redes sociais, contribuindo não só com a exacerbação das antigas desigualdades, mas também com a criação de novas formas de iniquidade”. Velasco (2014) também salienta sua preocupação ao trazer a desigualdade econômica para o contexto digital, pois não se trata apenas de dispor dos equipamentos e redes para a conectividade que, por si só, já é contrastante, mas, também, do analfabetismo digital.

Em relação às práticas educacionais no contexto escolar, almejamos que tais tecnologias estejam à disposição dos estudantes para promover mais oportunidades de interação e construção coletiva do conhecimento, numa perspectiva de ecossistemas comunicativos em que todos e cada um tenham oportunidades de protagonizar a trajetória de aprendizagem de forma crítica, reflexiva, participativa e equitativa, preparando nossos jovens para o exercício da cidadania democrática em seus ambientes de convívio social. Como elucida Kaplún (2011, p. 184):

No que diz respeito ao emprego de meios na educação, bem-vindos sejam, desde que sejam aplicados crítica e criativamente, a serviço de um projeto pedagógico, ultrapassando a mera racionalidade tecnológica; como meios de comunicação e não de simples transmissão; como promotores do diálogo e da participação; para gerar e potencializar novos emissores mais que para continuar fazendo crescer a multidão de receptores passivos. Enfim, não meios que falam e sim meios para falar.

Para tanto, torna-se imprescindível o rompimento e a mudança de paradigmas das práticas pedagógicas e metodológicas de ensino e aprendizagem, visando à promoção do exercício da autonomia dos sujeitos envolvidos nesse processo, desenvolvendo competências de interpretação, expressão crítica e tradução autoral de suas formas de construir o conhecimento e ler o mundo, no qual são protagonistas.

Por meio das tecnologias digitais conectadas à internet [*world wide web*], os sujeitos sentem-se cada vez mais encorajados a produzir, reproduzir e publicar ideias e opiniões, compartilhando conhecimentos e saberes com o universo cibernético a que encontram-se conectados, pois:

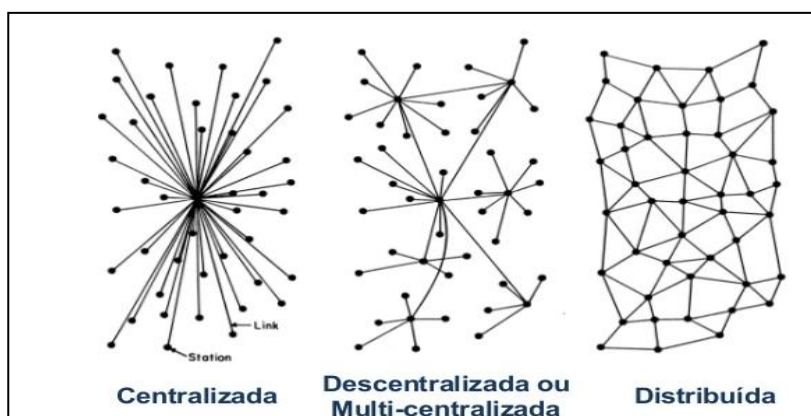
A principal característica dessa forma de interação é que, participando dela, cada indivíduo conectado se insere em um processo de “externalização de inteligência”. A rede, assim, passa a constituir, ela mesma, uma forma de inteligência determinada pela relação de agentes individuais, produzindo aprendizagem e inovação, e melhorando as habilidades e o desempenho, não só do sistema como um todo, mas também das pessoas que fazem parte dele (PISCHETOLA, 2016, p. 19).

A interação, através da conexão, possibilita esse exercício de externalizar os próprios conhecimentos e saberes, partindo de uma expressão individual, para um compartilhamento coletivo e, por fim, à construção e reconstrução de um conhecimento inerente a cada sujeito, de acordo com formas de integrar-se a essa rede. Esse movimento, por sua vez, potencializa as capacidades e competências dos sujeitos interagentes e desenvolve o próprio sistema interativo, por meio de um processo espiral de edificação de tais práticas. Em outras palavras, estamos inseridos em um contexto em que, ao transformarmos o meio, também somos modificados por ele.

A velocidade com que as inovações tecnológicas se apresentam promove, atualmente, um movimento social de comunicação ubíqua em rede, por meio de redes de tecnologias digitais. Esse panorama sinaliza a possibilidade de novas possibilidades de aprendizagem, causando a migração de antigas concepções de compartilhamento em rede. Tais transformações implicam em processos de aprendizagem pautados nas relações sociais estabelecidas entre as regras de convivência e aprendizagem em sociedade. “Ou seja, trata-se de uma estratégia humana que sempre existiu” (PISCHETOLA, 2016, p. 45).

Diante desta percepção da importância das redes ao longo da história do ser humano, Pischetola (2016) destaca as diferentes formas de organização das conexões em rede, a partir da caracterização feita por Paul Baran, em 1962, no período da Segunda Guerra Mundial. Segundo sintetiza a autora, as redes podem ser definidas como centralizadas, descentralizadas e distribuídas, a partir de diferentes formas de ligação dos mesmos nós ou pontos, conforme o Diagrama de Paul Baran (Figura 1):

Figura 1 – Diagrama de Paul Baran (1962)



Fonte: Pischetola (2016, p. 46).

A rede centralizada, conforme identificada na imagem, parte de um único ponto para muitos pontos, interrompendo toda a conexão, caso o nó central passe a apresentar falhas. A rede descentralizada, por sua vez, fragmenta a rede em diversos nós centrais, responsáveis por repassarem as informações aos demais, contudo, ainda há traços evidentes de centralização. A terceira rede, a distribuída, apresenta como grande característica diferencial o fato de não haver centralidade alguma, distribuindo todas as informações de forma equitativa por todos os pontos de conexão. A vantagem deste último modelo está no fato de manter a mesma qualidade padrão na rede de informações, mesmo que um ou mais pontos sejam corrompidos. Considerando a premissa de que nós, enquanto sujeitos das relações sociais, somos os nós desta rede, a cooperação social proporcionada por este modelo de rede incentiva a horizontalidade nas relações interpessoais.

Neste viés, compreendemos, pela divisão de seis eras culturais de Santaella (2003), que a cultura, em diferentes períodos da história, valeu-se de diferentes tecnologias e linguagens para estabelecer comunicação. Tais formações culturais foram se transformando e/ou inovando, sem, contudo, suprimir as anteriores. Assim, parte-se da cultura oral, para a cultura escrita, a cultura impressa, a cultura de massas, a cultura de mídias e a cultura digital, as quais transitam umas entre as outras e coexistem nesses movimentos comunicativos. Contudo, dependendo da formação cultural que se dispõe para determinada finalidade comunicativa, compreendemos que é possível conceber conexões centralizadas, descentralizadas ou distribuídas.

Pischetola (2016) ainda traz à baila de suas reflexões a visão de Siemens, ao destacar a velocidade com que o conhecimento é gerado, processado e armazenado num contexto em que a disponibilidade de informações aumenta e o tempo de assimilação das mesmas diminui

proporcionalmente. Por esta razão, a autora enfatiza que “ainda mais importante que o conhecimento, é o canal que leva ao conhecimento, ou seja, a própria estrutura de rede” (PISCHETOLA, 2016, p. 48).

Além disso, devemos estar alertas para o contingente, o conteúdo e a verossimilhança das informações que são veiculadas, muitas vezes de maneira fragmentada ou manipulada, em rede. Pois, mesmo que num movimento de difusão de informações, haja vista a possibilidade de tudo e qualquer coisa serem compartilhados, nos deparamos com o risco da falta de senso de ética e comprometimento com os fatos da realidade. Além disso, o emaranhado de informações pode deixar de ser considerado um fator positivo para complexificar a construção e o desenvolvimento cognitivo. São ramificações intermináveis que estão dispostas nas redes, emaranhando-se e confundindo-se, fazendo com que, para chegarmos à informação confiável, ao contexto que se necessita, tenhamos que desviar de muitos pseudocaminhos.

Para Kenski (2008), comunicação e interação social acompanham a arte de ensinar ao longo da história, independente das tecnologias, sejam elas arcaicas ou modernas. Segundo a autora, embora possam contribuir para a mediação da comunicação, as tecnologias, sozinhas, não têm o poder de revolucionar a educação, mas sim como a interação que acontece, independente dos meios:

[...] falamos da mediação realizada pelas tecnologias de informação e comunicação (TICs) para aproximar pessoas, possibilitar que interajam e se comuniquem, com o objetivo, no nosso caso, de ensinar e aprender. O que eu quero dizer com isto é que não são as tecnologias que vão revolucionar o ensino e, por extensão, a educação como um todo. Mas a maneira como esta tecnologia é utilizada para a mediação entre professores, alunos e informação. Esta pode ser revolucionária, ou não. Os processos de interação e comunicação no ensino sempre dependeram muito mais das pessoas envolvidas no processo, do que das tecnologias utilizadas, sejam o livro, o giz ou o computador e as redes (KENSKI, 2008, p. 9).

Nesse sentido, Canani (2018), ressalta que as TDIC não podem ser aceitas como solução salvadora da educação, embora presentes no cotexto escolar e social da maioria dos estudantes. Contudo, enfatiza que sua presença em ambientes escolares pode contribuir para a emancipação, construção da cidadania, estímulo da autonomia e do protagonismo. Assim, “é fundamental entender como se dá a comunicação no ambiente escolar e como essas práticas pedagógicas, que podem ser consideradas educomunicativas, estimulam o diálogo da comunidade escolar e potencializam tais ações mediadas pelas TDIC” (CANANI, 2018, p. 42).

Santaella (2003) corrobora com esta análise ao elucidar que as linguagens canalizadas pelos meios é que comunicam e dão sentido à interação. As mídias são apenas os

meios que, sem a linguagem, ficam vazios e desprovidos de qualquer significado. Isso posto, “[...] considerar que as mediações sociais vêm das mídias em si é incorrer em uma ingenuidade e equívoco epistemológicos básicos, pois a mediação primeira não vem das mídias, mas dos signos, linguagem e pensamento, que elas veiculam” (SANTAELLA, 2003, p. 25).

Diante de tais constatações, apontadas acima, torna-se imprescindível aos educadores estimular os jovens a aprenderem muito além do acesso às tecnologias digitais conectadas pela rede mundial de internet. Eles precisam canalizar suas atividades *online* para o que realmente lhes interessa ou necessitam saber, definindo filtros que os conduzam ao seu foco.

Trata-se de formar jovens capazes de conquistar melhor qualidade de vida, não somente de um ponto de vista profissional e correspondente às expectativas do mercado de trabalho, mas, sobretudo, em termos de cidadania, autonomia e pensamento crítico, que Paulo Freire integra na única ação verdadeiramente importante, que é a ação de ler o mundo (PISCHETOLA, 2016, p.44).

Assim, evidenciamos a potencialidade inerente às TDICs no processo de construção da aprendizagem dos jovens, objetivando a competência de exercer criticamente sua autonomia enquanto cidadãos ativos do meio social a que estão inseridos, uma vez que “do ponto de vista pedagógico, a autonomia é a transformação da pessoa em sujeito pensante capaz de se dar regras coerentes e de tomar decisões igualmente coerentes com os seus próprios pensamentos” (PISCHETOLA, 2016, p. 53).

Por estas razões, as tecnologias digitais promovem novas formas de cultura que desafiam as escolas à criar maneiras de derrubar as barreiras que separam o ensinar do aprender, descentralizando o conhecimento, como pondera Sartori (2010) ao apontar para as brechas como ponto decisivo para um novo meio de construção do conhecimento, sem transmissão, sem aquisição, sem hierarquias estabelecidas entre quem sabe mais ou menos:

O desafio que as tecnologias fazem à escola é o de enfrentar a brecha das culturas: de um lado, a cultura dos que ensinam, e de outro a cultura dos que aprendem; “[...], pois os meios de comunicação não somente descentralizam as formas de transmissão e circulação do saber, mas constituem um âmbito decisivo de socialização, de dispositivos de identificação/projeção de pautas de comportamento, estilos de vida e padrões de gosto.” (MARTÍN BARBERO, 2003, p. 67). Entre os desafios colocados à educação pela comunicação está o desnível de inclusão social e cultural nos ecossistemas comunicativos e informacionais. (SARTORI, 2010, p. 40, 41).

Exatamente, o que a autora propõe, são ecossistemas comunicativos que possibilitem à escola superar os desafios impostos pelas inovações tecnológicas, buscando promover uma

educação equitativa, pautada na inclusão digital. No entanto, esta é uma linha extremamente tênue a ser equilibrada. Mais que um desafio, esta ideia, se não bem pensada, planejada e executada de maneira crítica e reflexiva, nos induz à exclusão, ainda maior daqueles que já estavam às margens do processo educacional anteriormente às mídias digitais. Não podemos descentralizar o conhecimento do professor centralizando-o nas mídias. Elas servem como suporte, mas não podem receber créditos que as reconheçam como responsáveis pela aprendizagem. Nenhuma tecnologia pode, ou deve, ser inserida no contexto educacional despretensiosamente. Há que existir sempre uma racionalidade na execução de práticas pedagógicas suportadas por estes meios digitais. “A lógica das tecnologias contemporâneas está na aprendizagem por meio da exploração criativa e de descobertas a partir das diferentes telas e plataformas, o que faz com que se viva um ecossistema comunicativo no qual sempre se está sujeito a educar e aprender” (CANANI, 2018, p.42).

Ademais, práticas de ensino engessadas não condizem com as demandas da contemporaneidade. O acesso à internet propicia a comunicação e o acesso às informações e conhecimentos de maneira ubíqua, universalizando-as, mas é necessário ressaltar que toda prática pedagógica deve estar pautada na realidade local dos estudantes, elaborada com criatividade e vinculada à identidade do coletivo envolvido. Em diálogo com Martín-Barbero, Sartori (2010, p. 39) conclui que:

Mundialização não é padronização de práticas, como levado a efeito pela revolução industrial, mas “uma nova maneira de estar no mundo”, novas inserções de tempo e espaço, que levam à hibridação da cultura. Os desafios colocados para a tecnologia globalizante são a gestação de uma cultura mundializada e o enfrentamento da exclusão social provocada por elas.

Segundo a autora há muitas perguntas a serem feitas para instigar a reflexão acerca do comprometimento educacional, considerando a eminência de exclusões ou omissões sociais nesse novo contexto, primando pela solidariedade e, principalmente, sensibilidade social com uma interpretação crítica dos processos de comunicação que não ofusque nossa percepção, “no momento em que estamos sendo convencidos de que abundância de informações é conhecimento, quantidade de canais é diversidade, e que dispositivo de compra é interatividade.” (SARTORI, 2010, p. 42, 43).

Refletindo as ponderações anteriores, considera-se que estimular os jovens, por meio de tecnologias digitais, deve ter como função principal o ato de instigá-los para que se tornem pesquisadores de objetos de estudo que tenham sentido e, por conseguinte, despertem a motivação, habilitando-os a exercitar a autonomia, aproximando-os das temáticas

desenvolvidas, demonstrando interesse na busca por respostas. Por conseguinte, eles sentir-se-ão envolvidos no processo de investigação e compreensão dos resultados encontrados na pesquisa, navegando em redes com consciência crítica e senso de responsabilidade, sobretudo, ainda, promovendo seus registros autorais. Para tanto, os professores tem a incumbência de proporcionar espaços promotores do exercício da autonomia, guiando seus estudantes à elaboração de perguntas sagazes e à busca de respostas coerentes por meio digital e com aprofundamento do conhecimento. Nesse universo de mídias digitais “[...] não é só a autonomia do aluno que deve ser posta em questão, mas também a autonomia do professor e da escola como instituição. A escola autônoma cultiva paixão pelo estudo, gosto pela leitura e pela produção criativa” (PISCHETOLA, 2016, p. 52).

O professor necessita desprender-se de sua função histórica de detentor de conhecimento para tornar-se um mediador dos jovens estudantes para que cada um sinta-se confiante a galgar seu caminho nesse movimento de pesquisa. Além disso, a grande transformação do meio social na contemporaneidade demanda da escola a promoção de práticas significativas em suas atividades didático-pedagógicas, possibilitando aos estudantes meios e recursos diversificados para envolver todo o coletivo escolar na busca dos objetivos de construção do conhecimento, de desenvolvimento autônomo e da cidadania que se almeja alcançar.

Após aproximarmo-nos das concepções e percursos da Língua Inglesa, as crenças, as práticas, as perspectivas para os professores, e a realidade das mídias e tecnologias que permeiam a vida dos estudantes, passamos a discutir acerca das práticas educomunicativas, a buscar compreender as orientações da documentação oficial e legal da educação brasileira e explorar alguns elementos constitutivos tanto de objetivos do Ensino Médio, quanto do conceito educomunicativo.

3 AS PRÁTICAS EDUCOMUNICATIVAS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE MUDANÇAS NO ENSINO

O capítulo que se apresenta é destinado a transitar por documentos que fundamentam a educação brasileira, suas propostas, mudanças e contradições, especialmente no que tange à Língua Inglesa no Ensino Médio. A partir de uma visita aos principais documentos regentes do contexto educacional, buscamos indícios de convergências entre suas propostas e o campo da Educomunicação, almejando a aproximação da área com a Língua Inglesa.

Convém ressaltar que este estudo não se caracteriza por uma análise crítica das políticas públicas, pois para tanto, demandaria de uma dissertação exclusiva para contemplar a complexidade da análise. Contudo, elucidamos nossa compreensão de que os conteúdos elencados nos documentos, em grande amplitude, não condizem com as realidades contempladas nas escolas brasileiras. Ainda é extenso o abismo que separa as práticas escolares das finalidades educacionais propostas pelas políticas públicas para a educação brasileira.

Muitas mudanças na Educação Básica, com destaque para o Ensino Médio, vêm ocorrendo nas duas últimas décadas. Podemos marcar estas mudanças a partir da promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em seus artigos 1º e 2º, ela define que: “Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, “Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Assim, devidamente normatizada, há mais de duas décadas, supunha-se que a educação passasse por transformações que viabilizassem a adequação do cenário educacional brasileiro da época para atender às determinações estabelecidas nas diretrizes. Durante esse período, outros documentos regulamentadores surgiram para fomentar as designações das diretrizes, iniciativas foram determinadas por políticas públicas, movimentos civis, sociais e acadêmicos de resistência²³ opuseram-se a certas prescrições, enfim, muito se discutiu acerca

²³ Embora neste estudo tenhamos optado por mencionar somente documentos, temos ciência que existem debates realizados por pesquisadores da educação, em Centros/Institutos/Academias de Educação, bem como em diversas associações como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a

do presente e do futuro da educação nacional e do processo de massificação/universalização do ensino. É salutar anuir que, nesse período, de acordo com inúmeras pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017) os índices de analfabetismo baixaram e o nível de escolaridade aumentou entre os brasileiros. Contudo, a realidade do contexto educacional ainda se configura distante das diretrizes que a regem.

A respeito das reformulações e mudanças que vêm sendo instituídas nos últimos anos, estas estão relacionadas às práticas educativas com as novas tecnologias, à desfragmentação do currículo e, a partir de três áreas de conhecimento, a uma perspectiva interdisciplinar que não priorizasse apenas os conteúdos. O Ensino Médio passaria, a partir da LDB de 1996, a compor a Educação Básica, como etapa conclusiva do ensino obrigatório. Portanto, além de dar prosseguimento e aprofundamento aos estudos previstos para o Ensino Fundamental, cumpre à etapa do Ensino Médio a preparação do educando como ser humano, para que interaja na sociedade exercendo cidadania, autonomia, senso crítico e ético, e, ainda, apresente compreensão do desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Estas finalidades são pontuadas no Artigo 35 da LDB (BRASIL, 1996):

Art. 35. O ensino médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Em relação à Língua Inglesa, componente curricular da área de conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias, seu ensino passou a ser obrigatório, segundo a LDB, a partir de 2017, de acordo com O Artigo 35-A § 4º:

Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da Língua Inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) (BRASIL, 1996).

A partir da vigência da LDB (1996) muitos estudos e discussões vêm fazendo parte do panorama educacional, tendo essa lei como fundamentos das discussões. Concernente a tais estudos, limitamo-nos, nesta pesquisa, a uma sucinta abordagem relacionada às políticas públicas. Nessa perspectiva, no ano de 2000, o Ministério da Educação (MEC) apresenta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), fundamentados nos princípios da LDB, com o objetivo de “difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias” (BRASIL, 2000a, p. 4). Segundo seus organizadores, este documento, elaborado com a participação de educadores de todo o país, surge para atender às demandas inerentes às mudanças relacionadas às tecnologias e à produção, visando orientar a escola à promoção de cidadania e organização para o trabalho no contexto contemporâneo. Desta forma, a proposta trazida pelos PCNs apresenta-se em consonância com a LDB e propõe a contextualização e a descompartmentalização do currículo, apoiado em competências que deem significado ao conhecimento desenvolvido no ambiente escolar, apoiado por práticas interdisciplinares.

Destarte, desde 2000, os PCNs já apontavam para a necessidade de mudanças na estrutura, no funcionamento e nas práticas do contexto escolar, para atender às transformações ocorridas nos últimos anos, em consonância com o surgimento de uma nova sociedade, reconhecendo que:

A centralidade do conhecimento nos processos de produção e organização da vida social rompe com o paradigma segundo o qual a educação seria um instrumento de “conformação” do futuro profissional ao mundo do trabalho. Disciplina, obediência, respeito restrito às regras estabelecidas, condições até então necessárias para a inclusão social, via profissionalização, perdem a relevância, face às novas exigências colocadas pelo desenvolvimento tecnológico e social.

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção (BRASIL, 2000a, p. 11).

Por esta razão, os PCNs sinalizavam, há duas décadas, que medidas de intervenção no Ensino Médio, com vistas a reverter quadros de exclusão, imposição de modelos e que ainda ignoram o surgimento de novos meios de acesso ao conhecimento e novas formas de comunicar-se. Nesse tocante, o rompimento com a tradicional forma de existir da escola é considerado inevitável, para que ela não passe a ser parte marginalizada pelas mudanças sociais cada vez mais aceleradas. “A perspectiva é de uma aprendizagem permanente, de uma

formação continuada, considerando como elemento central dessa formação a construção da cidadania em função dos processos sociais que se modificam” (BRASIL, 2000a, p. 13).

Dividido em quatro partes, os PCNs compreendem, em seu conteúdo: I - Bases Legais; II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias. Desta forma, a parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – traz delimitações relacionadas ao campo de estudo trazido neste trabalho, considerando que “analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar, de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos” (BRASIL, 2000b, p. 5), compondo um conjunto de mudanças no processo de ensinar e aprender. A partir de então, a linguagem passa a ser compreendida como produtora de sentidos, pela capacidade do ser humano em articular e compartilhar coletivamente os significados.

Entre as competências elencadas como objetivos da área das linguagens, temos: “Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais” (BRASIL, 2000b, p. 11). Deste modo, é possível inferir que os PCNs indicam a recuperação da importância das Línguas Estrangeiras junto às demais que compõem o currículo²⁴.

Por esta razão, a expectativa trazida pelos PCNs, no ano de 2000, era que:

Ao figurarem inseridas numa grande área – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias –, as Línguas Estrangeiras Modernas assumem a sua função intrínseca que, durante muito tempo, esteve camuflada: a de serem veículos fundamentais na comunicação entre os homens. Pelo seu caráter de sistema simbólico, como qualquer linguagem, elas funcionam como meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida (BRASIL, 2000b, p. 26).

No entanto, quase duas décadas mais tarde, percebemos que poucos avanços relacionados à projeção dos PCNs podem ser percebidos. Estas políticas educacionais ainda deixam muitas lacunas em sua formulação, condução e aplicação, apresentando um baixo impacto nos resultados. O que permanece visível, em muitos contextos e situações, são as

²⁴ As discussões acerca deste assunto já existiam desde o início da era cristã, quando passou-se a introduzir o ensino de latim. (LEFFA, 2012). No Brasil, o ensino de língua estrangeira é regulamentado no início do século XVIII, contudo passa a ser discutido com mais ênfase a partir do último século. Portanto, há muito tempo se discute os fatores que atrapalham o desenvolvimento das capacidades linguísticas, o que impossibilitava a inclusão legal da disciplina no currículo. Desde metade do século XX, segundo os PCNs, características como monotonia, desmotivação de professores e alunos, falta de profissionais preparados e de materiais são evidentes pela falta de contextualização e vínculo com a realidade. Isto implica em limitar as aulas em estudos gramaticais, com ênfase para a língua escrita.

antigas práticas, a mesma desmotivação, a mesma falta de incentivo à formação de professores e a falta de materiais adequados. Por assim considerar, levantamos a hipótese de que, talvez, o texto trazido nos PCNs não tenha chegado a conhecimento dos professores, ou, também, que eles não tenham encontrado meios para oportunizar as mudanças sinalizadas, mesmo conhecendo as concepções neles apresentadas. Alguma falha no sistema de comunicação, entre uma ponta e outra do processo, tem ocorrido. Ou a comunicação tem chegado com ruídos, ou ela ficou perdida em alguma parte do caminho. Porém, embora levantada esta questão, não nos aprofundaremos nesta discussão.

Ademais, entraves como estes apontados, são somados a outros. Os alunos e pais questionam, constantemente, a razão por que se aprende inglês em escolas de idiomas e o mesmo não acontece em ambientes escolares de educação formal. Estas questões são discutidas no caderno de Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) do Ministério da Educação e Cultura (MEC) (BRASIL, 2006). De acordo com as OCEM, os objetivos para as Línguas Estrangeiras são bastante amplos, contemplando inúmeras áreas do desenvolvimento humano, não priorizando o desenvolvimento de competências linguísticas comunicativas, como propõem os institutos de idiomas. Tais objetivos são listados a seguir:

[...] retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas. No que se refere às habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio, este documento focaliza a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas (BRASIL, 2006, p. 87).

Há de se considerar um imenso desafio aos professores de Línguas da rede pública, contemplar todos os objetivos propostos, uma vez que suas formações acadêmicas não os preparam para esta diversidade de objetivos e, na maioria das vezes, nem a formação continuada. Além disso, a maioria dos objetivos não prioriza o desenvolvimento da língua estrangeira, ela é considerada como um meio para que eles sejam alcançados. Por esta razão, é preocupante a falta de direção e construção de sentido que as aulas de Língua Estrangeira, e em especial as de Língua Inglesa do Ensino Médio, estão sujeitas no contexto atual da educação brasileira. Esta situação é destacada pelo próprio Caderno de Orientações, quando salienta dois depoimentos que demonstram a frustração de alunos com as aulas de Inglês da educação escolar:

Pesquisador 1: E o que te levou a buscar um curso de idiomas fora da escola?

Aluno 1: Ah, o conhecimento, né, de outra língua, e também a necessidade, né, de aprender um outro idioma, principalmente o inglês, que é uma língua universal.

Pesquisador 1: E você pretende procurar um curso de inglês fora da escola?

Aluno 2: Pretendo, viu? Pretendo porque o mercado de trabalho exige muito. [...] o sistema educacional brasileiro coloca no mercado de trabalho professores despreparados e muitos recorrem aos cursos de especialização em busca de uma regraduação, o que naturalmente não encontram. Esse contexto reforça, dia-a-dia, o preconceito de que só se aprende língua estrangeira em cursos livres (DUTRA; MELLO, 2004, p. 37, apud BRASIL 2006, p. 88-89).

Estas situações acima descritas são interpretadas pelo documento como falta de clareza, por parte dos envolvidos, a respeito dos objetivos de ensino da escola regular em relação a um curso de idiomas. Ora, cabe perguntar-se então: Esse objetivo diferenciado é esclarecido e apresentado à comunidade escolar como um todo? Quantos professores, diretores e profissionais da educação conhecem esses objetivos da Língua Inglesa e os compreendem? E em relação aos pais e alunos? Alguma vez eles foram informados e orientados sobre eles? Estes questionamentos propõem a todos nós, professores de línguas, uma pausa para reflexão.

Seguindo, ainda, neste mesmo viés, este material reforça sua concepção de que a Língua Estrangeira não deve ser ensinada com a pretensão de atender às necessidades de globalização e tecnológicas atuais, reforçando valores sociais e econômico-culturais do momento. Ao contrário, deve contribuir para o exercício do diálogo com outras culturas, reforçando seus próprios valores. Isto é demasiadamente intrigante, por constatar que o nome da disciplina não condiz com as propostas e concepções de ensino e aprendizagem que a ela são determinadas, uma vez que, dado o nome Língua Inglesa, pressupõe-se que e competências sejam desenvolvidas no intuito de habilitar o sujeito a comunicar-se em outra língua.

Ademais, este mesmo documento reconhece que o ensino de língua estrangeira no ensino regular não alcança a mesma efetividade de um curso de idiomas. Reconhece, também, o desejo dos estudantes de que as escolas de educação formal tenham capacidade de desenvolver competências linguísticas e comunicacionais no contexto escolar. Entretanto, aponta para a falta de clareza existente, em muitos casos, entre os objetivos de uma escola de idiomas e o ensino de línguas na educação regular. Pois, segundo o documento, não é possível ensinar um idioma sem que sejam abordados, contextualizadamente, valores éticos, sociais, culturais, políticos (BRASIL, 2006).

Neste sentido, as OCEM tentam argumentar e desmitificar nosso pensamento (pesquisadora, professores, direção escolar, alunos e pais) acerca das concepções que trazemos relacionadas à razão, à importância de aprender inglês:

Quando professores e alunos (e também coordenadores, diretores, pais de alunos) defendem a necessidade de Língua Inglesa no currículo em vista do mercado ou das exigências tecnológicas, ou porque esse é o idioma da globalização, entendemos que esses argumentos refletem uma visão realista, mas revelam uma perspectiva parcial do que esse ensino pode realizar educacionalmente. Mais do que reforçar apenas os valores sociais do momento, valores que são, reconhecidamente, interpelados pelo movimento econômico-cultural da globalização, entendemos que o objetivo de um projeto de inclusão seria criar possibilidades de o cidadão dialogar com outras culturas sem que haja a necessidade de abrir mão de seus valores (MATURANA, 1999). Essa reflexão pode nos ensinar sobre os diferentes valores do que é global (universal, exterior, de um grupo de países desenvolvidos, que, por sua força político-econômica, se apresentam como modelos sociais) e do que é local (regional, interior, de uma comunidade ou de grupos com características próprias), levando-nos a pensar sobre a perspectiva hierárquica entre esses dois *modus vivendi* e a relativizá-la (BRASIL 2006, p. 96).

Mais recentemente, em 2013, uma atualização trouxe novas Diretrizes Curriculares da Educação (DCNs), a fim de estabelecer a base nacional comum para todo o ensino brasileiro. Partindo da premissa de que o Ensino Médio não corresponde às expectativas e necessidades dos jovens, as DCNs sinalizam para a elaboração de currículos mais flexíveis, com oportunidades de escolhas por parte dos estudantes, para atender aos seus interesses. Estas mudanças visam – segundo redação da política educacional – ao desenvolvimento pleno do Brasil, atendendo as demandas de cidadania e produção. Neste sentido, as DCNs elucidam que:

Para alcançar o pleno desenvolvimento, o Brasil precisa investir fortemente na ampliação de sua capacidade tecnológica e na formação de profissionais de nível médio e superior. (...) Sem uma sólida expansão do Ensino Médio com qualidade, por outro lado, não se conseguirá que nossas universidades e centros tecnológicos atinjam o grau de excelência necessário para que o País dê o grande salto para o futuro. Tendo em vista que a função precípua da educação, de um modo geral, e do Ensino Médio – última etapa da Educação Básica – em particular, vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais (BRASIL, 2013, p. 145).

As DCNs reconhecem que há inúmeros desafios para o Ensino Médio, considerando a escola como o espaço ainda principal de sistematização do conhecimento, mesmo num momento de transformações sociais constantes, em que a educação escolar assegura

conhecimentos necessários para a inclusão dos sujeitos nessa sociedade em metamorfose. Sob esse prisma, o Ensino Médio deve incluir as diversidades de juventude que compõem nosso país, combatendo desigualdades e exclusões, possibilitando o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho. No entanto, as metodologias pautadas na exposição e transmissão de conteúdo não contribuem para a construção de conhecimentos que necessitam de exposição com a realidade, cada vez mais alterada pelas tecnologias da informação e comunicação (BRASIL, 2013).

Desse modo, pensar uma educação escolar capaz de realizar a educação em sua plenitude, implica em refletir sobre as práticas pedagógicas já consolidadas e problematizá-las no sentido de produzir a incorporação das múltiplas dimensões de realização do humano como uma das grandes finalidades da escolarização básica (BRASIL, 2013, p. 167).

Nesta perspectiva, segundo as DCNs, a educação ainda não alcançou o desafio de estabelecer significado à etapa do Ensino Médio, desvinculando-a da visão dualista de preparação para inserção no mercado de trabalho ou transitoriedade para o Ensino Superior. Para tanto, esforços em busca de uma base unitária que propicie a formação integral a todos os cidadãos, de forma articulada e emancipatória, têm sido despendidos. Uma das ações que compreende estes termos é a articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada, pois considera-se que, deste modo, possam ser atendidos fatores como: “heterogeneidade e pluralidade de condições, interesses e aspirações dos estudantes” (BRASIL, 2013, p. 188).

Quanto às Linguagens, mais especificamente à Língua Estrangeira – Inglês, ao estudarmos a sistematização do Ensino Médio, a partir da LDB e das DCNs, observamos a organização dos componentes curriculares articulados por quatro áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Segundo as DCNs: “As áreas de conhecimento favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados” (BRASIL, 2013, p. 186). Assim, inserida na área de conhecimento das Linguagens, é possível encontrar o componente curricular obrigatório Língua Estrangeira Moderna.

Nessa categorização por áreas de conhecimento, estudos organizados no Caderno IV da Etapa II da Formação de Professores do Ensino Médio, referente ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (BRASIL, 2014) consideram que os componentes curriculares que compreendem a área de Linguagens:

se integram como área em função de todos terem como objeto a atuação de sujeitos em práticas sociais, sejam enunciativas, artísticas ou corporais, como, por exemplo, proferir uma palestra, participar de uma roda de capoeira ou pintar uma aquarela. A linguagem, como forma sócio-historicamente definida de produção de sentidos, é constitutiva de todas essas práticas e, portanto, fundante da área. Em todas elas, conforme delas participem, os sujeitos se defrontam com a inevitável questão de seguir ou romper com as convenções estabilizadas (BRASIL, 2014, p. 9-10).

Infere-se, a partir deste excerto, que a integração dos componentes traz a possibilidade de relacionar seus significados na construção de um conhecimento que faça sentido. Para tanto, sugere que a interação entre os todos os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem e os objetos de conhecimento aconteça de forma autêntica, com espaço para discussões, opiniões críticas e argumentações. Segundo o Caderno Linguagens, o conhecimento se torna consequência do processo de ensino e aprendizagem quando se utiliza da história dos próprios estudantes, uma vez que, assim, eles refletem sobre suas ações no contexto social em que vivem. Desta forma, o ambiente de ensino proporcionará a formação de sujeitos críticos e seguros quanto ao exercício de suas cidadanias.

Ademais, o caderno ainda ressalta a importância de sempre manter a dimensão humanizadora em todas as práticas educativas. Por esta razão, percebemos a ênfase dada à reflexão de nossas práticas, de como se faz e por que se faz de tal forma, pois todas as escolhas e ações impactarão, de alguma maneira, na vida de nossos estudantes, bem como de seu contexto social. Contudo, não existe forma certa ou errada, e nem sempre a mesma será a melhor opção. Com efeito:

Enfatizamos, portanto, que não há métodos perfeitos ou modos únicos e corretos de agir na sala de aula. Precede essas preocupações a ideia de agir pedagogicamente a partir das especificidades do contexto e das particularidades do perfil dos estudantes, aliando as práticas educativas a um incessante refletir sobre seus porquês e sobre os valores e ideologias que elas carregam e veiculam. Transformações advêm dessa problematização e da preocupação em educar para o desenvolvimento humano, de modo ético. Sempre tendo em conta uma perspectiva situada do ensino e da aprendizagem, essa prática pedagógica envolve o constante pensar sobre quais são os sentidos atribuídos à ideia de ética e justiça social (BRASIL, 2014, p. 40).

Seguindo esse constante pensar, acerca das práticas educativas, atualmente temos vivenciado inúmeros estudos e discussões acerca da implantação da Base Nacional Comum Curricular²⁵ (BNCC). Prevista na Constituição Federal (1988) e na LDB (1996), ela tem

²⁵ No intervalo entre a data que este trabalho foi enviado à banca examinadora para leitura e avaliação e a data da defesa da presente dissertação (11.12.2018), houve um fato novo: a aprovação do texto da BNCC para o Ensino Médio, pelo Conselho Nacional de Educação, em 04 de dezembro de 2018. Como este dado ocorreu após a conclusão do estudo, os apontamentos e considerações apresentados ainda não tivemos oportunidades

envolvido inúmeras controvérsias, resistências e acalorados debates. Para seus organizadores, “a BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral e desenvolvimento pleno dos estudantes, voltada ao acolhimento com respeito às diferenças e sem discriminação e preconceitos” (BRASIL, 2016, p. 5). A intenção é de que, a partir da base comum, haja uma elevação da qualidade de ensino.

A BNCC fundamenta-se em dez competências gerais que englobam toda a Educação Básica. Estas competências atuam como uma bússola a orientar as propostas sugeridas para a constituição da base, as quais, aqui, apresentam-se sintetizadas: 1. Valorização e utilização dos conhecimentos históricos; 2. Exercício de curiosidade intelectual; 3. Valorização e fruição de diversas manifestações artísticas; 4. Utilização de diferentes linguagens; 5. Compreensão, utilização e criação de tecnologias digitais de informação e comunicação; 6. Valorização da diversidade de saberes e vivências culturais; 7. Argumentação consistente; 8. Conhecimento e apreciação da saúde física e emocional; 9. Empatia, diálogo e resolução de conflitos; 10. Autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.

Permanecem no Ensino Médio, como já apontado em outros documentos, as lacunas referentes a essa etapa de formação. Seguem os mesmos desafios de reorganização do currículo, de uma abordagem que não se aproxima do público a que se direciona, da evasão, entre outras. De acordo com a BNCC:

Trata-se de reconhecer que as transformações nos contextos nacional e internacional atingem diretamente as populações jovens e, portanto, o que se demanda de sua formação para o enfrentamento dos novos desafios sociais, econômicos e ambientais, acelerados pelas mudanças tecnológicas do mundo contemporâneo (BRASIL, 2018, p. 462).

Por este viés, a BNCC entende que a juventude hodierna não pode ser considerada no singular, pois há uma pluralidade de juventudes, principalmente quando consideramos a dimensão geográfica de nosso país. Existem relações de identidade e cultura que definem as diversidades de juventudes que se apresentam. Por conseguinte, a BNCC propõe que se amplie a percepção sobre essas juventudes, vistas como dinâmicas e ativas em suas formações, inserindo-se de forma autônoma e crítica no mundo. “Considerar que há juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades e que reconheça os jovens como seus interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2016, p. 463). Os jovens precisam ser incentivados a abandonar a passividade de aprender o

que os professores sabem, para tornarem-se investigadores e descobrirem além do conhecimento existente.

Em relação às áreas de conhecimento, a BNCC do EM mantém as mesmas quatro áreas já mencionadas na LDB e nas DCNs. Desta forma, no Ensino Médio ela determina que a área de Linguagens e suas Tecnologias visa, em suas diferentes práticas, ampliar a autonomia, o protagonismo e a autoria; identificar com criticidade as diferentes maneiras de usar a linguagem como forma de poder inter-relacional; apreciar e participar de manifestações de cunho artístico e cultural; e fazer uso criativo das mídias em suas multiplicidades. Segundo a BNCC, especificamente a Língua Inglesa, que, segundo a LDB, passa a ser obrigatória a partir de 2017,

deve ser compreendida como língua de uso mundial, pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade (...). ...trata-se de expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea – para problematizar os motivos pelos quais ela se tornou uma língua de uso global, por exemplo. (...) As aprendizagens em inglês permitirão aos estudantes usar essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações relacionadas ao seu desenvolvimento cognitivo, linguístico, cultural e social (BRASIL, 2016, p. 476-477).

A partir dos pressupostos apontados para a Língua Inglesa, enquanto componente curricular, retoma-se à área das Linguagens e suas Tecnologias, a qual apresenta competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas.

Entre todas as leis e todos os documentos referidos nesta seção, foi perceptível a presença, em seus textos e concepções, de conceitos e características que se aproximam das perspectivas educacionais referenciadas no primeiro capítulo desta dissertação. Isto é ainda mais evidente nas competências, nas habilidades e nos pressupostos apontados pela BNCC, que, em muitos deles, conceitos da Educação se refletem em seus discursos.

Para Soares, I., (2011), as mudanças sinalizadas, desde a LDB (1996), preconizam práticas comunicativas pautadas no reconhecimento e domínio de múltiplas linguagens e na ressignificação de sentidos pertinentes a cada sujeito. Esses processos comunicativos contribuem para a emancipação da juventude, proporcionando autonomia e participação ativa e dialógica na sociedade em que convivem, bem como o relacionamento dialógico na convivência comunicacional. Nesta perspectiva, é possível pensar em ambientes

educativos para contribuir com as práticas educativas, pautados nos ecossistemas comunicativos:

Um ambiente escolar educativo caracteriza-se, justamente, pela opção de seus construtores pela abertura à participação, garantindo não apenas a boa convivência entre as pessoas (direção-docentes-estudantes), mas, simultaneamente, um efetivo diálogo sobre as práticas educativas (interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, pedagogia de projetos), elementos que coformam a “pedagogia da comunicação”. Quando falamos, pois, de ecossistema comunicativo no espaço do Ensino Médio, estamos nos referindo a um projeto educativo que tem como meta a qualidade dos relacionamentos, associada à busca por resultados mensuráveis, estabelecidos a partir de uma proposta comunicativa negociada no âmbito da comunidade educativa (SOARES, I., 2011, p.45).

Nas palavras de Soares, I. (2011), reafirmamos, mais uma vez, a importância das propostas comunicativas no espaço educacional, como a Educomunicação, voltado para a juventude inserida na educação do Ensino Médio. Os relacionamentos baseados no diálogo propiciam o ambiente de estudo voltado para a construção significativa de sentidos ao aprendizado.

Observando toda a perspectiva traçada nas últimas décadas a partir da inter-relação de educação e de comunicação, fundindo a Educomunicação, esta pode propiciar um espaço de identificação dos jovens educandos, principalmente aqueles de faixa etária de Ensino Médio, no que concerne à motivação e o interesse [ou a falta deles] por seus objetos de aprendizagem e lhes oferece a possibilidade de participar ativamente na sociedade em que estão inseridos. A Educomunicação passa a integrar, nas novas Diretrizes para o Ensino Médio, uma das três áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Segundo Soares, I. (2011), essa abertura requerida pela Educomunicação, deve-se ao fato de que, assim como toda a sociedade, as linguagens e os códigos se caracterizam por não serem estáticos, mudando, adequando, inventando e recriando símbolos e significados que acompanhem o meio onde são produzidos e utilizados. Esse processo de construção de sentidos é dinâmico e considera o tempo, o espaço e as relações sociais, culturais e históricas dos cidadãos envolvidos.

Em consonância com este pensamento, enfatizando a necessidade de preocupar-se com a adequação de contextos que propiciem ecossistemas comunicativos em ambiente escolar, para a efetivação de práticas educativas, Sartori (2010, p. 46) afirma que:

Preocupar-se com ecossistemas comunicativos em espaços educacionais é levar em conta que a escola é espaço complexo de comunicações, no qual o educador deve considerar o entorno cultural do aluno e seus pares de diálogo – colegas, família, mídia –, para planejar ações que possibilitem a participação, a construção e troca de

sentidos. Para tal, é necessário que a escola esteja preparada para enfrentar e dialogar com percepções de mundo diferentes das que enfrentava décadas atrás.

Se integrada a Educomunicação ao currículo do Ensino Médio como um eixo transversal, esta poderá contribuir para unir as disciplinas com práticas interdisciplinares que sustentarão uma nova perspectiva de ensino que proporcione uma aprendizagem participativa, humana e democrática, em prol de uma educação que seja compartilhada e destinada a emancipação para a vida.

Após trazermos as concepções de documentos legais balizadores da educação, no tocante à Língua Inglesa e suas aproximações com elementos educacionais, apresentamos, a seguir, exemplos de políticas públicas que já tiveram iniciativas no campo da Educomunicação e os caminhos que elas vêm tomando.

3.1 O ENGAJAMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO DESENVOLVIMENTO EDUCOMUNICATIVO DAS ESCOLAS

Há mais de duas décadas, redações de documentos e leis nacionais, como a LDB, bem como estaduais e municipais de educação, já sinalizavam a existência de políticas que reconhecessem os movimentos comunicativos na educação como propulsores de participação e ação social. Neste sentido, identificamos intenções e ações por parte de algumas políticas públicas, em direção a mudanças cruciais nas práticas educativas da Educação Básica, para a aproximação entre estudantes e ensino, atendendo tanto às necessidades quanto às expectativas dos jovens.

[...] apesar dos avanços em termos de políticas públicas, como a ampliação das oportunidades de acesso à educação formal e da permanência dos jovens na escola ainda são muito significativos os dados sobre reprovações e evasões, e está longe de se completar a universalização da educação dos adolescentes e dos jovens. Somam-se a isso importantes questionamentos em torno da qualidade do ensino e das chances de a escola constituir um espaço significativo para a juventude (SOARES, I., 2011, p. 24).

Os projetos de Educomunicação que acontecem por todo o país, em sua maioria, ainda são iniciativas de organizações civis, intervindo na esfera pública. Além disso, mais que ofertar possibilidades de acesso à educação, é necessário fomentar a vontade dos estudantes e proporcionar condições para dar continuidade aos estudos iniciados para que alcancem o nível proposto de formação integral enquanto indivíduos da sociedade do conhecimento.

Um dos movimentos educomunicativos gerado, gerido e incentivado por políticas públicas, no início do século XXI, que pode ser citado como exemplo é o “Educom.Rádio – Educação pelas Ondas do Rádio” que, destinado às escolas de Ensino Fundamental do município de São Paulo, executado pelo Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da USP, com o intuito principal de reduzir a violência nas escolas.

O programa Nas Ondas do Rádio é uma proposta pedagógica que utiliza as linguagens midiáticas no processo ensino-aprendizagem. Utilizamos os conceitos de Educomunicação, ou seja, educar através da comunicação ou comunicar para educar como conceito base dos nossos projetos (SPCULTURA, 2018).

O programa iniciou em 2001, com o projeto Educom.Rádio e, em 2005, foi regulamentado como “Programa Educom – Educomunicação pelas ondas do rádio” pela Lei Municipal nº 13.941/04. Atualmente o programa atende toda a Educação Básica do município de São Paulo, com diversos projetos. Entre seus objetivos, estão: a promoção do protagonismo infanto-juvenil; aperfeiçoamento das competências leitora, escritora e oral dos estudantes; promoção da cultura da paz; possibilidade de expressão comunicativa e criativa.

Outro exemplo de política pública voltada à prática educomunicativa acontece no estado de Mato Grosso, com o “Programa Educomunicação: Cultura Científica, Outros saberes e Cotidiano escolar” que surgiu a partir do uso do Rádio Escolar, transformando-se, primeiramente, no “Projeto Educom.Rádio”. A idealização, implantação e manutenção do projeto é responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso-SEDUC/MT e atende as unidades escolares da rede estadual de ensino. A partir de 2008, com a sanção da Lei Estadual nº 8.889/08, que dispôs sobre a implantação do programa Rádio Escola Independente na rede estadual de ensino, o Projeto Educomunicação se concretizou. Entre os objetivos do projeto destacam-se:

- Ampliar o coeficiente comunicativo das atividades educacionais; Ajudar na competência do manejo das tecnologias da informação e da comunicação visando a humanização das práticas educacionais e do exercício da cidadania; Garantir a oportunidade de expressão para toda a comunidade [...]; Criar espaços abertos para toda a comunidade escolar dialogar e discutir os problemas da escola, da comunidade, do município, do estado e do país [...]; Buscar a descentralização de vozes, do diálogo, da interatividade, visando equilíbrio e harmonia dentro da diversidade, para um ambiente saudável comunicacional, através de fluxos comunicativos positivos;
- Buscar o protagonismo juvenil, [...] na criação e no desenvolvimento do programa;
- Envolver os jovens em questões sociais para o trabalho coletivo para, juntos, construir uma sociedade mais igualitária e menos opressiva, buscando soluções para a educação (MATO GROSSO, 2017, p. 15)

Segundo dados do projeto, no ano de 2016, já se podia contar 68 municípios atendidos, compreendendo 150 escolas em todo o estado de Mato Grosso.

O Educom.Rádio vem proporcionando o desenvolvimento do perfil colaborativo dos estudantes, reconhecendo e divulgando diferentes formas de ver e compreender o mundo por meio de manifestações midiáticas. Esta atividade demanda tarefas diversificadas que requerem o desenvolvimento de competências e habilidades que propiciam o aprendizado dos estudantes de maneira significativa, espontânea, natural e coletiva, respeitando o espaço dos outros e desenvolvendo a solidariedade na colaboração empreendida entre os estudantes com o intuito de um objetivo local comum. “Apenas quando a maior parte dos membros da comunidade tiver aderido aos parâmetros de uma pedagogia dialógica será possível afirmar que a escola, finalmente, optou pelos parâmetros da Educomunicação” (SOARES, I., 2011, p.39-40). Alguns passos, em certo número de escolas, já foram dados para a mudança da estrutura escolar, evidenciando progressos em direção a um movimento educ comunicativo.

Considerando a observação de experiências já realizadas, Soares, I. (2011) conclui que os gestores públicos necessitam tomar algumas decisões para dar abertura às práticas educ comunicativas na educação formal, dentre elas: a) o reconhecimento da expressão comunicativa como um direito universal; b) ofertar formação educ comunicativa a todos os sujeitos envolvidos; c) oferecer os aparatos e dar suporte tecnológico necessário; d) apoiar as produções educ comunicativas colaborativas. Tais paradigmas educ comunicativos intentam colaborar e fazer parte da revisão do Ensino Médio, para sua reforma, trazendo experiências bem sucedidas criadas no ambiente social e, portanto, fora dos muros escolares, para acolher as necessidades de expressão e comunicação dos jovens no espaço educacional.

3.2 O DIÁLOGO: UM ELO DE CONVERGÊNCIA PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

O diálogo é expressão recorrente neste estudo, enquanto possibilidade de troca, de interação com outros sujeitos, num processo comunicativo em que saberes são compartilhados. Esta é a lógica que se apresenta sinalizando, conforme o título anuncia, para a construção de sentidos que se formam no compartilhar dos seus significados.

Nesse sentido, Freire explica que o diálogo:

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por

isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 1967, p. 107).

Segundo o autor, ser dialógico implica vivenciar o diálogo, consciente que essa relação dialógica transforma a realidade. Além disso, o diálogo pressupõe respeitar o seu interlocutor sem invadir e manipular.

O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos. Este encontro amoroso não pode ser, por isto mesmo, um encontro de inconciliáveis. Não há nem pode haver invasão cultural dialógica; não há manipulação nem conquista dialógicas: êstes são termos que se excluem (FREIRE, 1983, p. 28).

Pelo diálogo, caem as barreiras do autoritarismo e das relações verticalizadas, rompem-se as distâncias hierárquicas estabelecidas entre professores e estudantes, aproximam-se os sujeitos dialógicos, entre eles, e dos objetos do diálogo, estabelecem-se laços de afeto, de respeito, de empatia, de admiração, de amizade e criam-se ambientes de intercâmbio e interação comunicativos que dão novos sentidos ao diálogo, a medida que constroem significados e conhecimentos por meio das relações dialógicas. A comunicação se estabelece e encontra sentido ao dialogar a temática dos sujeitos. Para Freire (1983), comunicar é dar significado ao significante, é dar voz ativa aos sujeitos dialógicos.

Contudo, para que ações comunicativas se estabeleçam, os sujeitos dialógicos necessitam conhecer e utilizar os mesmos signos linguísticos, estabelecendo acordos que deem condições de compreensão dos significantes e significados compartilhados durante a comunicação. Para Sartori (2010, p. 41), “Comunicar é reconhecer o outro, e nesse movimento, reconhecer-se. Tornar-se mediador significa recuperar a capacidade narrativa de construção da identidade. Comunicar é permitir a palavra que se apropria do mundo e lhe dá sentido”.

Na concepção de Pischetola (2016), o diálogo promove autonomia nos processos educativos. É uma habilidade de comunicação imprescindível às práticas dos professores, colocando-os na situação de mediadores e podendo refletir sobre sua prática a partir da interação que alcança em suas propostas pedagógicas. Ambientes de aprendizagem colaborativos e inclusivos se constituem por esse modelo de comunicação dialógica.

3.3 INTERDISCIPLINARIDADE: UMA PORTA PARA AS PRÁTICAS EDUCOMUNICATIVAS ESCOLARES

O diálogo, assunto frequente neste estudo, pode ser proposto para além dos sujeitos da interação. O diálogo pode acontecer entre os sujeitos e os objetos de estudo, sob diferentes perspectivas. Neste sentido, entendemos que relações dialógicas voltadas para a construção coletiva do conhecimento podem estabelecer vínculos entre componentes curriculares e, também, áreas de conhecimento. Assim, a interdisciplinaridade seria a integração dialógica entre as disciplinas escolares em torno de uma temática central, possibilitando seu estudo por diferentes perspectivas e metodologias. Por promover uma construção coletiva de conhecimento, reunindo diferentes maneiras de dialogar e compartilhar saberes, é que a interdisciplinaridade é incluída como elemento relevante na práxis educomunicativa. Para Ivani Fazenda (2013), importante pesquisadora brasileira da temática, “perceber-se interdisciplinar é o primeiro movimento em direção a um fazer interdisciplinar e a um pensar interdisciplinar” (FAZENDA, 2013, p. 16).

De acordo com os PCNs (BRASIL, 2000), para a perspectiva escolar, a interdisciplinaridade pode contribuir para responder a questões comuns e a problemas sociais. Ao utilizar diferentes disciplinas tem o potencial de compreender e até solucionar diversas problemáticas. Além disso,

A integração dos diferentes conhecimentos pode criar as condições necessárias para uma aprendizagem motivadora, na medida em que ofereça maior liberdade aos professores e alunos para a seleção de conteúdos mais diretamente relacionados aos assuntos ou problemas que dizem respeito à vida da comunidade. Todo conhecimento é socialmente comprometido e não há conhecimento que possa ser aprendido e recriado se não se parte das preocupações que as pessoas detêm (BRASIL, 2000, p. 22).

Neste sentido, o aprendizado significativo é constituído à medida que os sujeitos se sentem envolvidos com as temáticas abordadas, por identificar nelas proximidade aos seus contextos reais, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e de uma educação não alienante.

Fazenda (2013) corrobora com essa perspectiva, ao afirmar que causa e intenção necessitam coincidir ao propor uma prática interdisciplinar, tendo fundamento e razão de que o projeto seja planejado. Pois sua efetividade dependerá do quão significativo ele seja para o grupo a desenvolvê-lo. Enfatiza-se, ainda, que, não devendo ser imposta ou sugerida externamente, a ideia da temática deve partir dos estudantes. Ademais,

No projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se. A responsabilidade individual é a marca do projeto interdisciplinar, mas essa responsabilidade está imbuída do envolvimento – envolvimento esse que diz respeito ao projeto em si, às pessoas e às instituições a ele pertencentes (FAZENDA, 2013, p. 20-21).

Ainda de acordo com os PCNs (BRASIL, 2013), ao pensar um trabalho interdisciplinar, é necessário a consciência de que a interdisciplinaridade é muito mais que simples justaposição de disciplinas. Nelas, a concepção de diálogo se apresenta para explicar o conceito de interdisciplinaridade que as compõem, justificando que “todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos” (BRASIL, 2000, p. 75).

A relação entre o pensamento e a linguagem, segundo os PCNs (BRASIL, 2000b), é outra forma de compreender a interdisciplinaridade. Os PCNs trazem estudos socio-interacionistas, cujas considerações apresentam a ideia de que:

Todas as linguagens trabalhadas pela escola, portanto, são por natureza “interdisciplinares” com as demais áreas do currículo: é pela linguagem – verbal, visual, sonora, matemática, corporal ou outra – que os conteúdos curriculares se constituem em conhecimentos, isto é, significados que, ao serem formalizados por alguma linguagem, tornam-se conscientes de si mesmos e deliberados (BRASIL, 2000b, p. 77).

Entre as diretrizes mais recentes a respeito da temática, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) conceituam a interdisciplinaridade como métodos transferidos entre disciplinas. Fundamentados nelas, os conhecimentos são transversalmente constituídos, por meio de mediação de ações didáticas e pedagógicas sobre a temática do projeto. Esse movimento permite, inclusive, a participação dos estudantes na escolha e no planejamento das atividades.

As novas DCNs (2013), neste sentido, complementam as orientações anteriores, esclarecendo que, independente da forma com que o trabalho interdisciplinar seja organizado, ele deve ter como objetivo principal os interesses do estudante no desenvolvimento de sua aprendizagem.

3.4 CIDADANIA: O PRINCIPAL OBJETIVO DA DISCIPLINA DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO

A educação, para a formação integral dos sujeitos enquanto seres humanos, é um direito constitucional que visa assegurar o exercício da cidadania para toda a sociedade. Assim, desde 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil prevê:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Seguindo a carta magna de nosso país, encontramos ênfase alusiva ao pleno desenvolvimento do educando, enquanto cidadão, em todos os documentos normativos da educação brasileira que a sucederam, tais como: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), a LDB (1996), os PCNs (2000); As OCEM (2006), as DCNs (2013) e a BNCC do EM (em tramitação no ano de 2018). Efetivamente, de acordo com as DCNs, com relação à etapa da educação do Ensino Médio que encerra a Educação Básica, a formação dos sujeitos ultrapassa a preparação para o ingresso no mercado de trabalho, preocupando-se com a construção de uma cidadania crítica e emancipadora:

Tendo em vista que a função precípua da educação, de um modo geral, e do Ensino Médio – última etapa da Educação Básica – em particular, vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e a produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais (BRASIL, 2013, p. 145).

Portanto, nós, enquanto educadores, temos o compromisso, junto com os demais sujeitos envolvidos na ação educativa, de fomentar a autonomia, a ampliação cultural, o senso crítico, a responsabilidade, o protagonismo, a consciência ética e política e as competências e habilidades que os levem a buscar, por si mesmos, seus objetivos.

Desta forma, em relação à área de conhecimento de Linguagens, especificamente o componente curricular de Língua Estrangeira, pode parecer que o aspecto linguístico do ensino de Inglês, neste caso, é desvalorizado, em detrimento ao desenvolvimento da cidadania. No entanto, as OCEM (2006) esclarecem que, embora o aspecto linguístico eduque, ele se resume a suprir o conteúdo a ser ensinado, excluindo outros fatores importantes

na formação de sujeitos em preparação para a vida adulta em sociedade. Além disso, a discussão de cidadania superou a visão tradicional de civismo. Assim,

Nas propostas atuais, essa visão da cidadania como algo homogêneo se modificou. Admite-se que o conceito é muito amplo e heterogêneo, mas entende-se que “ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania. A questão didático-pedagógica que focalizamos remete à realização desse processo de conscientização. Isto é, como desenvolver o senso de cidadania em aula de Línguas Estrangeiras? Como trazer para Línguas Estrangeiras questões que podem desenvolver esse senso de cidadania? (BRASIL, 2006, p. 91).

De fato, quando o professor utiliza situações-problema e questões culturais que surgem nas aulas, está, transversalmente, fomentando o desenvolvimento de cidadania. As reflexões não acontecem a partir de um planejamento específico, mas contextualizado em todas as práticas educacionais. Na concepção de Freire (2007), um educador democrático é consciente de que, por meio da educação, transformações sociais se tornam possíveis, desde que a ideologia dominante não seja reproduzida. A ação do educador pode não transformar o país, mas mostra que a mudança é possível.

3.5 PROTAGONISMO EDUCOMUNICATIVO NA JUVENTUDE: PERCEPÇÃO, COMPREENSÃO E AÇÃO SOBRE A REALIDADE SOCIAL LOCAL E GLOBAL

A busca por um envolvimento, uma sensação de pertencimento por parte da juventude é o grande propósito. O aprendizado significativo para crianças e adolescentes os torna protagonistas do seu meio comunicativo, chamando para si a renovação de diversos aspectos complexos da sociedade, com vistas à “edificação de uma sociedade mais humana, pacífica e solidária” (SOARES, I., 2011, p. 15). De acordo com Soares, a questão central para a construção de um processo formativo que transforme o contexto atual e garanta às novas gerações um acesso pleno às competências comunicativas e tecnológicas firma-se na tríade entre ensino, juventude e mundo, garantindo, portanto, a prática social da cidadania e do bem coletivo.

Como destaca Sayad (2011), não há dois mundos, mas um único mundo, o da educação. Mundo este que não tem feito sentido para os jovens e não alcança êxito em seus

objetivos com relação a este público que, em vasta quantidade, já deixou, há muito tempo, de demonstrar algum interesse pela escola. Neste sentido, analisando a educação, é possível inferir que não há tanta diferença entre a educação privada, considerada de excelente padrão de qualidade, e as escolas públicas, as quais, por muitas vezes, são denegridas, definidas como baixo nível de ensino e repletas de problemas sociais. O que se reconhece, ao observar com atenção, é que existem muito mais similaridades que diferenças nestes dois sistemas educacionais, bem como entre os sujeitos que fazem parte do contexto de cada um.

É fácil depreender que o universo fora da escola é muito mais atrativo, mais interessante, mais desafiador e mais estimulador. Todo jovem busca por estas características em suas atividades e na escola não seria diferente. Contudo, cada vez mais os estudantes e as escolas, com suas práticas tradicionais de ensino, distanciam-se um do outro, uma parte não consegue compreender e atender às expectativas da outra. Desta forma, é preciso ouvir e tentar entender a opinião da juventude. O passo seguinte seria mostrar-lhes o sentido daquilo que lhes é ensinado, de acordo com suas experiências cotidianas. Neste aspecto descrito, destacam-se as atividades educacionais, cujas práticas têm sido exitosas ao estabelecerem uma ponte entre os jovens e a escola.

Embora nos tenhamos centrado aqui na vertente cognitiva da educação, não é menos válido apontar que, quando se aspira a uma sociedade global humanizante, não avassalada pelo mercado, pela competitividade e pela homogeneização cultural e sim edificada sobre o diálogo, a cooperação solidária e a reafirmação das identidades culturais, o desenvolvimento da competência comunicativa dos sujeitos atuantes aparece como um fator altamente necessário, e em torno do qual gravitam os outros aspectos; como acontece, aliás, com a participação política e social (KAPLÚN, 2011, p. 185).

O aprendizado significativo para crianças e adolescentes os torna protagonistas do seu meio comunicativo, chamando para si a renovação de diversos aspectos complexos da sociedade, objetivando a “edificação de uma sociedade mais humana, pacífica e solidária” (SOARES, I., 2011, p. 15).

A necessidade de saber o porquê das coisas é inerente às crianças desde muito cedo. É inato nelas a ânsia em querer conhecer, mexer, tocar, descobrir e até mesmo destruir para o seu processo de construção de conhecimentos sobre as coisas e as pessoas que as cercam. Assim, a Educação preza por essa virtude infantil de arriscar-se a conhecer o novo, de não ter medo das descobertas, de perguntar, questionar, fustigar em busca de suas respostas.

Nessa perspectiva, a juventude se caracteriza por ser o principal sujeito de estudos e ações, por estarem abertos a novos métodos de aprendizagem e se sentirem desafiados a

buscar esses processos de construção de conhecimento coletivo em que eles têm vez e voz para se tornarem protagonistas de seus movimentos de aprendizagem significativa. Partindo desta premissa, supõe-se que as próximas gerações, possivelmente, já estejam preparadas para exercerem com autonomia seus papéis de agentes transformadores da sociedade, principalmente da educação por meio de práticas educomunicativas que possibilitem a dialogicidade comunicativa.

Os adolescentes, em sua maioria, fazem uso cultural e social das tecnologias: fotos, redes de conversações, vídeos, chamadas, pesquisas, etc. Muitos deles não querem mais fazer cópias da lousa, apenas fotografar, reúnem-se em redes sociais conectadas pela internet para fazerem trabalhos em grupo, gravam suas apresentações, narrações e declarações, postam suas opiniões, editam seu universo cibernético. Através da cibercultura²⁶ e de novos paradigmas de convivência social, uma parte considerável dos jovens da geração atual sente-se encorajados a superar medos e expor suas angústias, eles têm liberdade de fazer produções autorais em diversos contextos e infinitas linguagens. De certa forma, parecem se sentir protegidos e seguros por detrás de uma tela. “A Internet permite a cada indivíduo integrar-se, ajudar a transformar ou dar origem a redes inter-subjectivas, e isso independentemente de constrangimentos, espaço-temporais e da localização dos restantes parceiros com quem interage” (PONTE, 2000, p. 5).

Contudo, sabemos que no campo das inovações tecnológicas não há somente flores a serem colhidas. A histórica desigualdade de acesso à educação assume proporções ainda mais densas ao analisarmos as oportunidades de inclusão tecnológica, diante de um cenário capitalista. Como alerta Martín-Barbero (2011, p. 164):

Assim, as novas tecnologias, ao serem inseridas e definidas pelas leis de mercado, fazem, agora sim de maneira inevitável dentro dessa lógica, que uma de suas principais consequências seja a exclusão de muitos e a inclusão de poucos. Isto, por sua vez, apresenta aos Estados nacionais atuais a necessidade de implementar medidas que equilibrem as diferenças no acesso e uso das mesmas tecnologias por todos os cidadãos. Não obstante, este é um esforço sempre atrasado, sempre incompleto por atingir.

Apesar desse paradoxo mercadológico que se esconde por detrás das inovações tecnológicas, a realidade contemporânea da sociedade, prenuncia que tanto professores quanto alunos sejam aprendizes constantes e transformadores dos saberes. Além disso, espera-se que despertem para a consciência acerca da necessidade de aliar às multiplicidades tecnológica, cultural, social, semiótica, que circulam na sociedade em que convivem, o processo de

²⁶ Cultura criada a partir do surgimento da conexão por redes de computadores.

desenvolvimento do conhecimento curricular. Como salienta Ponte (2000, p. 17), “O que se propõe a cada cidadão do futuro [...] é não só consumir, mas também produzir. É não só produzir, mas também interagir. [...] Integrar-se em novas comunidades, criar novos significados num espaço muito mais alargado, desenvolver novas identidades”.

A atualidade permite que pensemos a juventude no plural e de forma heterogênea, dependendo do contexto e das relações e identidades sociais (SOARES, I., 2011). A juventude do século XXI mudou muito suas características de convívio, relacionamento e interação social. A sociedade mundial vive em constante transformação e, conseqüentemente, isto influencia diretamente as novas gerações, como Velasco (2014, p. 203) aponta:

A sociedade de consumo trouxe novos valores com o passar do tempo e tem produzido diferenças nas novas gerações, que se desenvolvem em outras velocidades, não valorizam a história e sim o momento presente, e procuram ser protagonistas de suas decisões, visibilizando sua existência.

A juventude atual já foi identificada como Nativos Digitais, quando Prensky (2001) supunha que toda a geração do século atual já nascia imersa no contexto tecnológico e que, portanto, estaria apta, desde o nascimento, ao uso eficiente de tais aparatos. Segundo o autor norte-americano, os estudantes de hoje têm características diferentes das gerações anteriores quanto à forma de receber uma informação que, muitas vezes, é comunicada de forma ubíqua, de pensá-las e processá-las. Porquanto, ele considera a todos nós, das gerações precedentes, como Imigrantes Digitais, por sermos reconhecidos num movimento de transição e de adaptação ao meio tecnológico ao qual não estávamos inseridos desde o início de nossas vidas.

Today's students – K-12 through college – represent the first generations to grow up with this new technology. They have spent their entire lives surrounded by and using computers, videogames, digital music players, video cams, cell phones, and all the other toys and tools of the digital age. Today's average college grads have spent fewer than 5,000 hours of their lives reading, but over 10,000 hours playing video games (not to mention 20,000 hours watching TV). Computer games, e-mail, the Internet, cell phones and instant messaging are integral parts of their lives²⁷ (PRENSKY, 2001, p. 2).

²⁷ Os estudantes de hoje – do início da Educação Básica até a faculdade – representam a primeira geração a crescer com esta nova tecnologia. Eles passam suas vidas inteiras cercados por, e usando, computadores, vídeo games, leitores digitais de música, câmeras de vídeo, celulares e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital. Atualmente, os graduandos da faculdade gastaram, em média, um pouco menos de 5.000 horas de suas vidas lendo, mas mais de 10.000 horas jogando (sem mencionar as 20.000 horas assistindo TV). Jogos de computador, e-mail, a Internet, celulares e mensagens instantâneas são parte de suas vidas. (PRENSKY, 2001, p. 2, tradução livre nossa).

Entretanto, o conceito ‘Nativo Digital’ foi superado nos estudos mais recentes, [devido ao fato de que nem todos os membros de uma sociedade têm as mesmas condições de acesso às inovações tecnológicas e que os mesmos não têm habilidades e competências inatas, uma vez que necessitam serem expostos ao contexto tecnológico para apropriarem-se do conhecimento a ele inerente]. Neste viés, tal definição é atualmente melhor adequada, considerando o desequilíbrio social quanto ao acesso a tais ferramentas, pela expressão ‘Geração Z’. Esta geração compreende os sujeitos que nasceram a partir da última década do século XX, com características semelhantes às definidas pelo termo “Nativos Digitais” de Prensky (2001). Segundo Levenfus (2002),

Chamamos de Geração Z pelo seu comportamento de Zapear, ou seja, ela muda de um canal para outro na televisão sem deter-se em praticamente nenhum. [...] Essa geração não se tranca no quarto para se isolar do mundo, mas sim para se plugar nele, tendo acesso a informações jamais obtidas por jovens de eras passadas, de dentro do quarto abrem N janelas para o mundo (LEVENFUS, 2002, p. 51).

De acordo com os estudos de Fagundes (2011), este termo sucedeu as expressões “Veteranos”- que compreende a geração dos nascidos entre os anos de 1922 e 1945, que viveram períodos de guerras e crises econômicas mundiais; “*Baby-Boomers*” – os quais nasceram no período de 1946 e 1964, marcado pelo alto índice de bebês nascidos após as guerras, geração reconhecida por movimentos revolucionários a favor da diversidade, dos direitos democráticos e civis; “Geração X” – dos nascidos de 1965 a 1978, geração marcada por rompimentos de paradigmas na sociedade e pelo início da globalização; e “Geração Y” – da geração nascida entre 1979 a 1992, geração definida pela autora como impaciente e imediatista, sendo os primeiros a terem contato direto com o universo tecnológico.

Uma característica muito importante desta geração é que eles estão cada vez mais envolvidos não só com o consumo, mas também com a criação da informação online. Este último molde de Internet, a rede colaborativa web 2.0, proporcionou um ambiente para que muitos jovens se tornassem colaboradores (FAGUNDES, 2011, p. 41).

Assim, pode-se inferir que o que realmente diferencia a Geração Z das demais gerações é esse movimento de construção de contextos e significados, tornando-se protagonistas da época em que vivem, conectados por meio de uma comunicação ubíqua.

Reconhece-se que a comunicação é parte do humano, portanto, torna-se pertinente observarmos como se dá na juventude, dentro de seus cotidianos, principalmente fora do ambiente escolar. Soares, I. (2011) retrata esta situação trazendo pesquisas que comprovam

esta assertiva. Realça, através destas, que a Internet tem sido o grande destaque. No entanto, é evidente, nas comunidades escolares, que a cultura digital ainda está incluída de maneira precária, defasada, obsoleta e sem planejamento consciente, principalmente quando comparada a outros segmentos da sociedade como repartições públicas, bancos, empresas e até mesmo as universidades.

Outrossim, os adultos, pertencentes às gerações anteriores, de forma geral, na maioria das vezes, não tem conhecimento/experiência equivalente às competências tecnológicas da juventude e, portanto, não se sentem totalmente preparados para o manuseio das tecnologias digitais durante suas atividades docentes. Em contrapartida, os jovens tendem a usar as tecnologias, cada vez mais, para a informação e a comunicação digital, com os mais variados fins, tornando-se pesquisadores sobre infinitas temáticas, de acordo com seus interesses.

Deste modo, evidencia-se um novo paradigma, uma vez que as concepções acerca das atividades de mídias educacionais, para a atual juventude, têm caráter de suporte, ferramenta de aprendizagem, tornando-a mais dinâmica, interativa e interessante aos seus olhos, desenvolvendo a capacidade intelectual para as relações pessoais, sociais e profissionais que prezavam pela institucionalização do conhecimento e a consideravam a única e correta forma de ensino.

A conexão online para os jovens deixou de ser apenas para entretenimento, passando a diversificar seus acessos para atividades sociais, culturais, educacionais, públicas entre outras. A facilidade com que descobrem novos meios, novos acessos e a abertura que tem em aceitá-los diverge muito do perfil de seus pais e professores que, muitas vezes, não dispõem das mesmas habilidades e dos mesmos interesses que movem os jovens, apresentando dificuldades ao tentar algum tipo de comunicação virtual e chegando à inversão de papéis entre quem ensina e quem aprende, num contexto de saberes compartilhados em interações dialógicas horizontais. Esse novo perfil educacional permite aos estudantes desenvolver competências quanto à autonomia, senso crítico e emancipação de suas formações enquanto cidadãos.

Com a Educomunicação, por meio de redes sociais, webs, blogs e vlogs, aplicativos, entre outros, o protagonismo juvenil é impulsionado. Nesse tocante, é propiciado espaço para que jovens expressem seus pensamentos, anseios, medos, alegrias, sem se preocupar com formatos adequados e sem subjugações e interferências, aguçando seu senso crítico e sua capacidade de sensibilização, mobilização e ação individual e coletiva no seu meio social. Soares, I. (2001) elucida que, assim como a tecnologia vem se tornando uma aliada da

juventude, o educador pode valer-se desse cenário tecnológico, vivenciado por seus educandos, para propiciar novos prismas para a aprendizagem, promovendo perfis de aprendizagem mais autônomos, autoexpressivos e com habilidades de experimentação e improvisação.

Práticas educacionais, que realmente envolvam as novas gerações a participarem ativamente do contexto de aprendizagem em que estão envolvidos, desenvolvem nelas uma ótica acerca de suas realidades locais e globais, senso crítico para reconhecer e avaliar as situações em que se encontram e um caráter inquieto que estará disposto para agir de forma cidadã em seu contexto social. Neste espaço surgem lideranças com capacidade de agir de forma autônoma, consciente e emancipada, com força de argumentação e diplomacia para o enfrentamento de situações complexas e inesperadas, num lugar em que as percepções acerca do mundo são alteradas. Corroborando com esta assertiva, Sartori (2010) elucida que:

Com as atuais tecnologias, o lugar resulta da fragmentação provocada pelo global e, ao mesmo tempo, é palco de resistências, da autorrevalorização, autogestão e memórias próprias, das narrativas de identidades. A corporeidade humana, no entanto, tem necessidade do lugar para sua inserção local, onde se desenrolam a vida cotidiana e a temporalidade. Atravessado pelas redes globais, ainda assim o lugar é constituído das proximidades e solidariedades, e é no lugar que vivemos situações de heterogeneidade e reciprocidade, características fundadoras da comunicação (SARTORI, 2010, p. 39).

Esta dualidade entre o local e global afeta aspectos sociais, educacionais, comunicacionais, espaciais, num quase perder-se na transição entre eles. Mesmo estando conectada globalmente nas mídias tecnológicas, percebe-se a necessidade humana de saber onde está inserido fisicamente, de agir duplamente, em ambos os contextos. É legítimo, também, dizer que o ser humano necessita estar consciente de que suas incursões ainda estão vinculadas aos seus fazeres cotidianos, sendo o oposto também verdadeiro, uma vez que seu contexto local já não é mais o mesmo, vincula-se e confunde-se constantemente com o global.

4 HORIZONTES METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta dissertação, acerca das perspectivas educomunicativas, é desenvolvida visando à compreensão e a provocação de reflexões a respeito de práticas de desenvolvimento da Língua Inglesa, tanto para estudantes, quanto para professores do Ensino Médio, com vistas às contribuições que elementos da Educomunicação podem oferecer à disciplina. Por conseguinte, nada mais pertinente que os protagonistas desta pesquisa sejam os docentes e discentes, privilegiando a expressão seus pensamentos, ou a reflexão sobre os temas a eles direcionados.

4.1 O DELINEAMENTO DA PESQUISA

A definição do percurso metodológico, para este estudo, parte da necessidade de compreensão e esclarecimento, por parte da pesquisadora, do sentido, da função, da relevância da metodologia na pesquisa. Desta forma, encontramos em Minayo (2004, p. 16) a compreensão conceitual do sentido de metodologia, definido como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Ela ainda enfatiza que a metodologia alicerça a capacidade de criação do investigador, considerando a indissociabilidade da metodologia e da teoria.

Segundo Gil, “A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema” (GIL, 2010, p. 01). Além disso, é a pesquisa científica, enquanto investigação, que nos permite fundamentar nossas convicções e aprimorar a arte de educar: “Sem pesquisa não há ciência, muito menos tecnologia” (BAGNO, 2000, p.19).

Partindo desta compreensão inicial, para caracterizar as condições gerais do estudo, a natureza do trabalho de investigação se caracteriza pela escolha da abordagem qualitativa, a qual, para Minayo (2004, p. 21-22), “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Para atender à problemática, aos objetivos elencados e, de acordo com Gil (2008, p. 41), “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”, esta pesquisa apresenta-se de forma descritiva e exploratória, perpassando todas as etapas de investigação, desde a escolha do tema, passando por problema,

objetivos, marco teórico, instrumentos de coleta de dados, até a exploração do campo (MINAYO, 2004). Assim, o delineamento, considerado por Gil (2008, p. 43) como “o planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, que envolve tanto a diagramação quanto a previsão de análise e interpretação de coleta de dados” explora as referências bibliográficas, principalmente livros, teses, dissertações e artigos científicos e; também documentos que regem a educação brasileira; e, na sequência, relaciona este estudo teórico ao campo, por meio de elaboração, categorização e coleta de dados, como sugere Bardin (2016).

Por esta razão, afirmou-se a análise de conteúdo como a melhor opção para sustentar as necessidades que emergiram durante a construção do referencial teórico. A escolha é justificada, a partir das concepção de Bardin (2016, p. 50), ao afirmar que a análise de conteúdo: “Visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares.” Destarte, a autora resume o terreno, o funcionamento e o objetivo da análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

Isso posto, neste estágio da pesquisa, tornou-se perceptível a necessidade de aproximação ao contexto escolar vivenciado por professores e estudantes de Língua Inglesa no Ensino Médio. Isso para que fosse possível analisar a problemática levantada na presente pesquisa e desenvolver o aprofundamento do estudo a partir da perspectiva de tais sujeitos da pesquisa, considerando o conhecimento construído a partir do referencial teórico. Logo, passou-se a delinear os locais, os sujeitos e os métodos que melhor pudessem contemplar os objetivos e buscar uma resposta à problemática inicial. Portanto, optou-se, nesta pesquisa, por uma amostragem intencional, selecionando escolas, estudantes e professores, da disciplina de Língua Inglesa no Ensino Médio, da rede pública estadual no município de Lages, como serão caracterizados a seguir.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS, LOCAIS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Passemos, a partir desta subseção, a conhecer os locais, instrumentos e os sujeitos escolhidos para a pesquisa, adentrando no campo de investigação do estudo²⁸.

Para a seleção das escolas, os critérios adotados foram: serem escolas públicas estaduais, no município de Lages, com oferta de Ensino Médio; a expressiva quantidade de alunos e turmas de Ensino Médio que elas dispunham (por ser um espaço de grande oferta da etapa de ensino pesquisada); bem como o número de docentes que nela atuavam; e a oferta de Ensino Médio que não fosse técnico ou profissionalizante. Importante ressaltar que estes critérios foram definidos devido ao fato de a estrutura curricular do Ensino Médio compreender apenas duas aulas semanais de Língua Inglesa e, por esta razão, geralmente, haver poucos professores da disciplina em cada escola, cerca de 1 a 3 em média. Caso as escolas pré-selecionadas não atingissem o número de professores delimitado, mais algumas instituições de ensino, um pouco menores, seriam selecionadas, seguindo os mesmos critérios, até que fosse alcançada a meta de entrevistar cinco professores.

Já para a escolha dos docentes, delimitou-se o número total de cinco educadores; todos atuantes no Ensino Médio das escolas selecionadas; com disposição em colaborar com a pesquisa. A escolha pelo número de cinco professores deu-se por considerar que, embora com a mesma formação, as concepções, os contextos, a trajetória profissional, entre outros fatores, podem diversificar a postura dos profissionais envolvidos, sendo cinco um número suficiente e não excessivo para uma amostragem apta a evidenciar semelhanças e divergências de suas respostas e pontos de vista.

O recorte de discentes pesquisados foi feito selecionando uma turma para cada docente entrevistado, dando preferência aos que estivessem mais próximos da conclusão do curso. Assim, a opção seria, sucessivamente, o 3º ou o 2º e, como última opção, o 1º. A fim de estabelecer critério, também ficou definido a prioridade da turma 1 (um) de cada ano, ou a com menor numeração de referência em que o professor atuasse. Para cada turma, esperar-se-ia o mínimo de 5 (cinco) alunos participantes do processo de investigação, podendo toda a turma participar, desde que o estudante estivesse predisposto a colaborar com a pesquisa; preenchesse completamente e assinasse o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), caso já tivesse atingido a maioridade; preenchesse completamente e assinasse o

²⁸ Importante ressaltar que, somente após passar pelo exame de Qualificação, o projeto foi cadastrado na Plataforma Brasil e submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UNIPLAC e seguiu os pressupostos previstos na Resolução 466/2012 do Plenário do Conselho Nacional de Saúde. Assim, após a aprovação pelo CEP, sob o registro CAAE número 93504418.6.0000.5368, é que foi dado início às intervenções no campo de pesquisa.

(TCLE), juntamente com o TCLE preenchido e assinado pelos pais ou responsáveis, caso o estudante ainda não tivesse atingido a maioridade.

Após a definição dos locais e sujeitos da pesquisa, buscou-se uma audiência com a Gerente Regional de Educação do Estado de Santa Catarina, em Lages, para que a mesma tivesse conhecimento e autorizasse o contato com as escolas selecionadas. Num primeiro momento, três escolas foram selecionadas (considerando que elas, provavelmente, já seriam suficientes para a seleção dos sujeitos pré-definidos), contatadas, e receberam, presencialmente, a apresentação do projeto de pesquisa, bem como a cópia de comprovação de autorização das instituições Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) e Gerência Regional de Educação (GERED) de Lages. Concedida a permissão por parte da direção escolar, os professores, que se adequavam às demandas da pesquisa, foram contatados para conhecerem os objetivos de interação do projeto e serem convidados a participar da pesquisa, em forma de entrevista. Posteriormente, cada responsável da direção escolar e cada professor proporcionaram o contato com a turma selecionada, conforme critérios pré-estabelecidos.

Dois métodos de coleta de dados foram selecionados para a pesquisa: primeiro, para os professores, uma entrevista semiestruturada, com a intenção de acolher seus depoimentos acerca dos objetivos e das práticas pedagógicas que envolvem seus exercícios docentes no contexto recortado. Tal tipo de entrevista promove um diálogo entre o pesquisador e o entrevistado, partindo da premissa de que a entrevista é “uma fala relativamente espontânea, com um discurso falado, que uma pessoa – o entrevistado – orchestra mais ou menos à sua vontade. Encenação livre daquilo que esta pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa” (BARDIN, 2016, p. 95). As entrevistas foram gravadas em aparelho portátil de áudio e, posteriormente, transcritas e analisadas.

Já para os estudantes, optou-se pelo questionário, com perguntas abertas, semiabertas e fechadas – caracterizado por sua extensiva padronização, determinada pela prévia formulação e sequenciação de perguntas e possíveis respostas. Este possibilitou identificar, respectivamente, o perfil e as concepções educacionais de professores e alunos, focando nas necessidades da pesquisa. Como estava estimado o número mínimo de cinco alunos para cada professor, a expectativa era de que 25 ou mais educandos participassem do questionário.

O anonimato dos pesquisados, tanto de professores quanto de estudantes, permanecerá preservado, garantindo o sigilo da pesquisa. Durante a pesquisa, felizmente, não houve ocorrências relacionadas aos prováveis riscos, constrangimentos e desconfortos por parte dos participantes. Tudo ocorreu da melhor forma possível, de acordo com o planejado.

4.3 TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Algumas pequenas alterações aconteceram, modificando um pouco o quadro de critérios de inclusão e exclusão dos pesquisados. Ao entrar em contato com a primeira escola, apenas um professor aderiu à pesquisa. Enquanto aguardava retorno de uma segunda escola, a direção da terceira foi procurada. Nela, os professores que se dispuseram a participar da pesquisa totalizaram três. Logo a segunda escola também deu retorno, com muita abertura para que a pesquisa acontecesse. Assim, dois professores estavam predispostos a participar da pesquisa. Portanto, em reconhecimento ao pronto aceite de ambos e não havendo critério de exclusão previsto para esta situação ímpar, tomou-se a liberdade de realizar as duas entrevistas.

Outra razão para esta decisão está relacionada com o segundo fato: ao aplicar o questionário com a turma de um dos professores, não alcançamos o mínimo de cinco estudantes entrevistados. Porém, além de ser analisado este único questionário, o número de cinco turmas pesquisadas com o mínimo de cinco estudantes se manteve, ao decidir pesquisar o sexto professor e sua turma.

4.4 DEFINIÇÕES DO PROCESSO DE ANÁLISE DE DADOS

Após o procedimento de coleta de dados (entrevista e questionário), recorreremos à análise de conteúdo para prosseguir com o processo de análise dos dados, considerando as concepções e percepções de professores e estudantes sobre toda a dinâmica do processo de aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Médio.

Em relação às entrevistas com os professores, após realizada a transcrição, as respostas foram organizadas de forma sintética, em quadros, agrupando as respostas dadas pelos seis professores para cada pergunta, a fim de estabelecer critérios comparativos. A partir da codificação desta tabela, partiu-se para classificação de categorias e subcategorias a serem analisadas. Da mesma forma, os questionários aplicados aos alunos também passaram pelo critério de codificação, organizados em quadros, oferecendo um paralelo entre todas as respostas de cada turma e entre elas.

Para manter o anonimato dos entrevistados, as três escolas foram codificadas pelas letras maiúsculas A, B e C. Os professores foram identificados por letras minúsculas,

precedidas pelas letras de suas respectivas escolas: Aa, Ba, Bb, Bc, Ca, e Cb. Por esta mesma codificação ficou determinada a identificação da turma de cada docente. Cada discente, por sua vez, será reconhecido pela identificação da turma, seguida de um número.

O quadro a seguir apresenta o modo de categorização utilizando, considerando a seleção dos sujeitos e das escolas onde a pesquisa foi realizada:

Quadro 2 – Síntese dos sujeitos e escolas selecionados

Escola	Professores	Turmas	Estudantes
A	Aa	Aa	Aa1, Aa2, Aa3, Aa4, Aa5, Aa6
B	Ba	Ba	Ba1
B	Bb	Bb	Bb1, Bb2, Bb3, Bb4, Bb5, Bb6, Bb7, Bb8, Bb9
B	Bc	Bc	Bc1, Bc2, Bc3, Bc4, Bc5, Bc6, Bc7, Bc8
C	Ca	Ca	Ca1, Ca2, Ca3, Ca4, Ca5, Ca6, Ca7, Ca8, Ca9, Ca10, Ca11
C	Cb	Cb	Cb1, Cb2, Cb3, Cb4, Cb5

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

5 COM A PALAVRA, OS SUJEITOS DA PESQUISA

Para realizar um estudo mais preciso acerca da opinião dos sujeitos pesquisados, houve a necessidade de estabelecer categorias e subcategorias, como resultado de todo o processo investigativo até o momento. Dois quadros foram elaborados: um para as entrevistas, outro para os questionários. Ambos apresentaram, com apenas três exceções, o mesmo esquema de categorização, conforme podem ser observados a seguir:

Quadro 2 – Categorização dos Dados: Entrevistas

Questões da pesquisa	Categorias	Subcategorias
3. O que você considera que seja importante nas práticas pedagógicas de Língua Inglesa nos três anos do Ensino Médio? 4. Como você descreve a rotina de atividades de ensino de inglês nas turmas de EM? 6. Quais recursos didáticos e/ou tecnológicos você costuma utilizar em sala de aula? Como? 8. As atividades propostas aos alunos podem ser de forma individual ou coletiva. Poderia descrever sobre suas escolhas em relação à forma de trabalhar com os estudantes?	Concepções sobre as aulas de inglês	Práticas pedagógicas Recursos didáticos e tecnológicos Práticas individuais ou coletivas
5. Como você considera que deva ser o perfil de um estudante de línguas no EM? Quais características/competências/habilidades eles devem ter para aprender LI? 10. Você considera que seus alunos aprendem o conteúdo das aulas de inglês? Por quê? Como poderíamos melhorar essa aprendizagem? 11. Você considera que seus alunos sentem-se motivados/interessados em aprender inglês de acordo com as propostas, objetivos, conteúdo, didática e metodologia atuais? Poderia ser diferente? Tem algo que gostaria de sugerir? 12. O que você considera que seja um aprendizado significativo de uma língua estrangeira no Ensino Médio? 13. O que você pensa que mudou no contexto de aprendizagem nos últimos anos?	Concepções de aprendizagem	Desenvolvimento da aprendizagem Aprendizado significativo Motivação e interesse
9. Você conhece as orientações e os objetivos para o ensino de Inglês no Ensino Médio que MEC traz em seus documentos? Você considera que estas orientações são relevantes? Se sim, como teve acesso? Quais?	Conhecimentos dos docentes sobre os objetivos normatizados do ensino de inglês no EM	LDB, PCNEM, DCNEM, BNCC, PNEM.
7. Você costuma trabalhar a interdisciplinaridade em suas aulas? Como? Com que frequência? Com quais outras disciplinas? Qual a importância disso? 14. Algumas concepções consideram que práticas comunicativas em que o estudante constrói coletivamente, em diálogo com os demais colegas, o conhecimento e tem autonomia em suas escolhas de aprendizagem, mediadas pelo professor, poderia ser uma	Aproximações dos conceitos e percepções dos sujeitos com o paradigma da Educomunicação	Interdisciplinaridade Construção coletiva de conhecimento,

possibilidade de inovação em suas práticas. Qual sua opinião sobre isso? 15. Alguns temas bastante comuns na educação são: protagonismo, construção coletiva de sentidos e conhecimentos significativos e relação dialógica horizontal. O que você pensa a respeito? 16. Os objetivos do ensino de LI no EM apontam para o desenvolvimento de cidadania, autonomia, autoria, respeito mútuo. Isto faz sentido para você? Como você desenvolve, concomitantemente, as habilidades linguísticas com estes conceitos?		mediação do professor Protagonismo, relação dialógica horizontal Cidadania, autonomia, autoria, respeito mútuo
---	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Temos, pois, quatro categorias para as entrevistas, divididas em sete subcategorias para a análise. A diferença, em relação ao próximo quadro, que categoriza os questionários, está na categoria dos conhecimentos dos discentes sobre os objetivos normatizados do ensino de inglês no Ensino Médio e uma subcategoria: descrição das práticas pedagógicas; ambos os aspectos analisados apenas pelos professores.

Quadro 3 – Categorização dos Dados: Questionários

Questões da pesquisa	Categorias	Subcategorias
15. Quais recursos tecnológicos são usados nas aulas de inglês? Para quê? 17. As suas atividades nas aulas, geralmente, são individuais ou coletivas? Em qual você aprende mais?	Concepções sobre as aulas de inglês	Recursos didáticos e tecnológicos Práticas individuais ou coletivas
4. Para você, o objetivo de estudar inglês é (assinale quantas quiser): 5. Pensando sobre seu aprendizado de inglês na escola, você considera que já ampliou seu aprendizado? Eles já foram úteis para você? Se sim, como? 6. Independente de seu desempenho e dedicação, analise as aulas de inglês (e não o professor) de acordo ao quanto você considera que constrói conhecimento com sentido? 7. Avalie-se quanto ao seu interesse, empenho e gosto pelo aprendizado de inglês: Por quê? 8. De 0 a 10, avalie quanto você considera que sabe inglês: Por quê? 12. O que mais você considera que aprende nas aulas de inglês? (assinale quantas quiser) 13. O que você mais gostaria de aprender nas aulas de inglês? (assinale quantas quiser) 14. Como você considera que deva ser o perfil de um estudante de línguas no Ensino Médio? Quais características/competências/ habilidades eles devem ter para aprender Língua Inglesa?	Concepções de aprendizagem dos estudantes	Desenvolvimento da aprendizagem Aprendizado significativo Motivação e interesse

9. Você gostaria de ter mais tempo para interagir e ter mais autonomia no desenvolvimento de seu aprendizado de Língua Inglesa? 10. Quanto tempo seu professor fala durante as aulas, enquanto vocês apenas ouvem? 11. Quanto tempo você tem para se expressar, em relação às atividades, durante as aulas? 16. As aulas de inglês têm assuntos relacionados as outras disciplinas escolares, ou com parceria entre professores? Se sim, em que disciplinas? Em quais assuntos, por exemplo? 18. Quais suas sugestões para melhorar a aprendizagem de inglês? 19. Assinale, entre as opções abaixo, aquelas que você considera que poderiam ajudar a despertar interesse, motivação e ajudar no aprendizado de inglês: (assinale quantas quiser)	Aproximações dos conceitos e percepções dos sujeitos com o paradigma da Educomunicação	Interdisciplinaridade Construção coletiva de conhecimento, mediação do professor Protagonismo, relação dialógica horizontal Cidadania, autonomia, autoria, respeito mútuo
--	---	---

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Como pôde ser observado, neste segundo quadro temos três categorias e seis subcategorias a serem analisadas. As perguntas iniciais, tanto das entrevistas quanto dos questionários, não foram categorizadas por se tratarem de dados de perfil dos entrevistados, que passam, antes de prosseguir com a análise, a ser apresentados.

Entre os seis professores entrevistados²⁹, de acordo com o critério de inclusão, todos lecionam em pelo menos uma turma do Ensino Médio, na rede pública estadual de ensino do município de Lages. Não houve critério de exclusão para professores ainda não efetivos na rede, portanto neste aspecto o grupo entrevistado é misto. O tempo de atuação deles é variado, alguns, aproximando-se de vinte anos, outros menos, mas todos têm experiência de, ao menos, cinco anos de docência. Entre os seis entrevistados, todos já concluíram a licenciatura no Ensino Superior. Entre os seis professores selecionados, quatro professores são graduados com habilitação para Língua Inglesa e, entre eles, quatro têm curso de especialização. Um professor é graduado na área de atuação. Apenas um professor, ainda está cursando uma nova graduação (pois é habilitado apenas para Língua Portuguesa) para habilitar-se na disciplina de Língua Inglesa.

Entre as seis turmas convidadas a participar da pesquisa, quase todos os discentes aceitaram responder o questionário. No entanto, nem todos apresentaram o TCLE devidamente preenchido. Desta forma, após atender a todos os critérios estabelecidos nesta

²⁹ Embora haja também professoras, todos serão tratados pelo gênero masculino, como orienta a norma padrão da Língua Portuguesa, para melhor preservar seus anonimatos.

pesquisa, o número de entrevistados ficou assim distribuído: seis estudantes na turma Aa; um estudante na turma Ba; nove estudantes na turma Bb; oito estudantes na turma Bc; onze estudantes na turma Ca; e cinco estudantes na turma Cb; totalizando 40 discentes participantes. Entre as seis turmas participantes da pesquisa, duas são 1º ano e quatro são 3º ano. Com exceção de sete alunos, os demais declararam estudar inglês há mais de cinco anos. Seis, entre os quarenta estudantes, disseram estudar ou já ter estudado em uma escola de idiomas, o que significa que uma expressiva maioria depende unicamente do aprendizado no ensino regular para aprender a língua estrangeira em questão.

Foi unânime o empenho de todos os professores em responder às perguntas elaboradas. No entanto, percebi, em dois deles, principalmente, certa insegurança e desconforto com o fato de serem entrevistados. As entrevistas foram realizadas em cada respectiva escola, durante o período de hora-atividade dos docentes. Os questionários foram aplicados no horário de aula da disciplina de Língua Inglesa, acompanhado pelo professor regente.

As categorias e subcategorias definidas compõem os subtítulos que seguem, direcionando os segmentos de análise. Embora seja dessa maneira organizado, estas categorias não estão desconexas entre elas, o que levará, muitas vezes, ao fomento das análises por meio de respostas dadas a perguntas de pesquisa classificadas em categorias diversas.

O objetivo geral deste estudo, lembrando, é compreender em que as perspectivas educacionais podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Médio. Para tanto, após estudo de referenciais teóricos e documentos, atendendo aos dois primeiros objetivos específicos da pesquisa, a palavra dos sujeitos envolvidos na temática de pesquisa se faz necessária. Assim, a pesquisa de campo visa contemplar o último objetivo específico delineado para esta pesquisa, a ser: compreender a perspectiva de professores e alunos acerca das aulas de Língua Inglesa no Ensino Médio.

5.1 CONCEPÇÕES SOBRE AS AULAS DE INGLÊS

As concepções de professores e estudantes acerca das práticas de ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio marcam o início desta análise. Dentre as concepções sobre as aulas de inglês, são observadas as práticas pedagógicas, os recursos didáticos e tecnológicos e as práticas individuais ou coletivas. Entendemos que, embora suas assertivas às respostas

possam ser semelhantes, cada um apresenta uma trajetória pessoal e profissional e um contexto de trabalho que se diferencia dos demais, pois:

[...] os saberes se constituem como algo plural que foi construído no âmbito sociocultural da profissão, podendo apresentar modificações com o passar do tempo, incluindo informações, crenças, habilidades e aptidões relacionadas a uma determinada profissão. Dessa forma, a identidade que cada professor constrói baseia-se em um equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais construídos ao longo da história de vida (IZA et al., 2014, p. 276-277).

Sob esse viés, quanto à subcategoria práticas pedagógicas, destinamos, especificamente, a análise às informações oferecidas pelos professores. Ao responderem o que consideram importante nas práticas pedagógicas de Língua Inglesa, nos três anos que compreendem o Ensino Médio, bem como ao descreverem as suas rotinas de atividades de ensino, os professores entrevistados indicaram que consideram a gramática e o vocabulário como elementos-chave de suas aulas.

Eu acho que a gramática é fundamental, porque você tem que ter um embasamento. Então eu sempre divido as aulas, são duas aulas semanais: a primeira aula, sempre direcionada à gramática, à teoria; e, geralmente, na segunda, eu já aplico uma prática daquele conteúdo, para que seja mais entendido com mais clareza (Prof Bc).

Mesmo quando tentam descrever alguma atividade com outra abordagem, com estratégias que consideram mais envolventes, acabam envolvendo o uso de estruturas gramaticais e a memorização de vocabulário, ainda envolvendo práticas de tradução, como é o caso do Prof Ba:

Às vezes eu estou trabalhando com eles o Simple Present, aí eu passo um vocabulário para eles estudarem, e faço a dinâmica do “repolho”. Aí está lá a instrução: “passe esta frase para a forma afirmativa” e a frase está no interrogativo ou está no negativo, ou “Traduza tal frase”, então eles têm que estudar, realmente, o vocabulário, para saber responder na hora do repasse.

Os Profs Ca e Cb afirmam que não se deve focar o trabalho em gramática, explicam como poderiam ser as práticas pedagógicas sem o foco na gramática e no vocabulário, mas acabam reconhecendo que direcionam suas práticas ao ensino convencional, arraigado às práticas das escolas públicas:

[...] a metodologia da escola pública, eu sempre falei que ela está errada quando se ensina línguas. Toda língua deveria começar pelas suas habilidades. E na escola pública, nós trabalhamos o inglês diferente, então ela vira uma rotina. [...] você acaba indo pra gramática, vocabulário, palavras soltas, e acaba deixando o que é mais importante da língua, fazendo com que eles às vezes não gostem (Prof Ca.)

O Prof Cb ainda explica que muitos desses hábitos dos professores se deve à formação inicial, pela qual aprenderam e reproduzem antigas práticas.

Gramática de inglês, não dá. [...] Depois que tu tiver um vocabulário, aí, sim, você vai dizer, “opa, eu sei alguma coisa”, aí eu vou pra gramática. E aí a gente, em inglês, faz o inverso, a gente ensina gramática. Verbo to be: o que é que eles querem com o verbo to be? [...]. Eu estou falando, mas eu também faço, eu não estou dizendo que eu não. Eu também faço, só que nós, professores, tínhamos que ver, porque na faculdade a gente aprende assim. Na faculdade, você sai aprendendo o quê? A gramática e alguma coisa de vocabulário. É o que tu sabe (Prof Cb).

Inferimos que os professores buscam, constantemente, aprimorar o processo de ensino e aprendizagem de inglês. Esta é uma preocupação que se evidencia em suas falas: sobre o que o aluno conseguirá aprender em suas aulas. No entanto, eles apontam diversas barreiras e que ainda não encontraram meios de superá-las, tais como: indisciplina, falta de material de apoio pedagógico e tecnológico, número de alunos em sala e desinteresse por parte dos alunos. Assim, estas, entre outras, são razões apontadas em suas entrevistas para que, muitas vezes, optem por metodologias as quais, eles mesmos, apontam como não adequadas para uma aprendizagem significativa e efetiva. De acordo com as Orientações Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2006), a gramática, na maioria das vezes, tem sido ensinada como pré-requisito à prática da linguagem, quando, na verdade, deveria explicar as regras após determinada prática.

Contudo, é latente, nos depoimentos dos docentes, que suas práticas ainda estão arraigadas à metodologia de trabalho focada em uma abordagem tradicional. Por abordagem tradicional denominamos aquela que envolve os métodos de ensino gramática, tradução e leitura, os quais, embora cada um com seu procedimento específico, estão embasados no estudo da língua literária. Esta constatação implica em um lapso nas suas práticas pois, segundo Lima et al. (2010), o ensino de gramática, baseado na abordagem tradicional, enfatiza a norma tida como “cultura”, fragmentando a língua estudada, com destaque para regras e estruturas gramáticas descontextualizadas. Isto implica no conhecimento do discente sobre a língua sem que saiba usá-la.

Entendemos, ao analisar o que foi dito sobre as práticas pedagógicas dos docentes entrevistados, que todo o empenho ao planejar e executar suas aulas ainda não é suficiente para que eles obtenham o êxito desejado. Muitas vezes eles sabem o que fazer e querem fazer, mas não encontraram os meios adequados para que suas intenções de inovação nas práticas pedagógicas se concretizem. Grande parte dessa dificuldade em fazer diferente, de acordo

com suas concepções, deve-se aos alunos e, até mesmo, ao contexto escolar, envolvendo pais e direção, na falta de cobrança, incentivo, apoio e valorização da disciplina de Língua Inglesa. Nessa perspectiva, Almeida Filho (1993) elucida a importância dos professores desenvolverem as competências aplicada e profissional para que sua abordagem seja de forma consciente e mapeada. Para o autor, a competência aplicada seria a que permite ao professor usar o que sabe conscientemente para ensinar e, desta forma, refletir e explicar porque ensina de tal maneira, quais resultados obtém e/ou por que os obtém (ou não). A competência profissional, por sua vez, estaria relacionada ao conhecimento de “conhecer seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério da área do ensino de línguas” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 21). No entanto, o linguista alerta que as competências, mesmo quando plenamente desenvolvidas, não são as únicas partes responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem. Os fatores que envolvem tal processo são amplos, variando de questões físicas a emocionais, envolvendo todos os sujeitos do contexto escolar.

Seguindo a análise das concepções sobre as aulas de inglês, ao incluir as opiniões dos discentes neste estudo, primamos por compreender o processo de aprendizagem do lugar onde estão os sujeitos centrais deste processo. Interessa-nos saber as crenças que eles trazem consigo, bem como a concepção de valorização da autonomia, do protagonismo e do senso crítico foram fatores relevantes para incluí-los nesta investigação.

A partir deste entendimento, seguimos com a análise da próxima subcategoria: a variedade de recursos didáticos e tecnológicos utilizados nas aulas e os propósitos de utilização dos mesmos. Ao observar a resposta dos estudantes a essa temática, dezoito, entre os quarenta estudantes, das seis diferentes turmas pesquisadas, declararam que nenhum recurso é utilizado nas aulas de inglês. Os demais, no entanto, elencaram: o uso de celulares para tradução, dicionários, livro didático e jogos. Podemos observar pela seleção de algumas de suas respostas:

“Nenhum, apenas dicionário” (Aa6); “Celular para tradução” (Ba1); “Livros, CDs, computador, celular. Eu usava essas coisas na minha outra escola. Nossa professora usava para facilitar nosso aprendizado.” (Bb8); “Apenas livros e dicionários, e também um pouco do CD do livro” (Ca2); “Celular, computador para ajudar no entendimento” (Ca4); “Google tradutor (celular) na maioria das vezes” (Ca6); “Aparelhos elétricos com tradução e jogo” (Ca11); “TV para escutarmos as músicas” (Cb1).

Entre as respostas, muitos apontaram o uso do celular para tradução. Neste sentido, destacamos duas contradições: 1) mesmo a escola e o professor não autorizando o uso do celular, eles se utilizam dele como ferramenta de estudo; 2) usar a tecnologia para a tradução

de textos não seria, segundo os entrevistados, a estratégia mais adequada para promover o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Pischetola (2016) explica que, quanto ao acesso à rede, a possibilidade de contribuir, em diferentes segmentos, retira as pessoas da posição de espectadoras. Todos têm acesso às informações e às práticas antes exclusivas a pequenos grupos especializados. Este, segundo a autora, promove a interação colaborativa e a liberdade de expressão e criação.

O uso de determinada ferramenta, ou não, dependendo da finalidade para que se proponha a usar, interfere na condução das práticas pedagógicas e na proposta de ensino planejada. Assim, Basso (2010) acredita que os professores devem compreender que suas práticas, por serem únicas, são significativas e vêm somar para o aprendizado de seus alunos, uma vez que todas as tentativas de promover o movimento de ensino e aprendizagem são esforços empreendidos para dar sentido ao processo.

Em relação aos recursos, todos os seis professores declararam não utilizar o livro didático em suas aulas. Segundo eles, os livros são complexos demais para o nível de conhecimento dos estudantes. *“Não utilizo livro didático. Eles não têm conhecimento suficiente para acompanhar livro didático. E equipamentos tecnológicos, às vezes” (Prof Bb).*

A maioria deles utiliza quadro, giz e recortes de atividades em livros diversos, às vezes trabalham com música. Todos foram enfáticos ao dizer que as escolas em que lecionam possuem poucos recursos tecnológicos e que estes não estão à disposição dos estudantes:

Bem, eu uso bastante música, bastante rádio, bastante textos das atualidades, que a gente possa estar trabalhando tradução. [...] Na instituição nós não temos disponibilidade de computador, até a nossa internet, infelizmente, tem vezes que não tem, que a gente não consegue conexão [...] (Prof Bc).

Eles também enfatizaram que, salvo situações isoladas, não utilizam os celulares para fins pedagógicos. Conclui-se que isto acontece devido ao cumprimento da Lei Estadual nº 14.363/08 que proíbe o uso de celulares em ambientes escolares:³⁰

Recurso, eu uso muito o dicionário, né, aparelho de som, quadro, giz. Não uso o livro didático. [...] Quando, às vezes, não acha uma palavra no dicionário, em si, a gente tem acesso ao celular. [...] Porque não é permitido em sala, é só pra algum caso específico. Computador, laboratório de informática, não tem (Prof Aa).

Observando suas considerações a respeito dos recursos que utilizam, corroboramos com o pensamento de Kenski (2008), que aponta para as possibilidades que um ensino

³⁰ A Lei Estadual nº 14.363, de 25 de janeiro de 2008 define: “Art. 1º: Fica proibido o uso de telefone celular nas salas de aula das escolas públicas e privadas no Estado de Santa Catarina”.

mediado por tecnologias pode oferecer, alterando as relações verticalizadas de interação. Para ela, a interação entre informações de meios digitais ou tecnológicos e pessoas é fundamental nessa nova configuração de espaço e tempo proporcionada pelos ambientes digitais. Essa seria uma proposta de aproximação ao contexto de conexão em rede que estes estudantes estão imergidos. Contudo, os desafios são incalculáveis e imprevisíveis, principalmente para o docente. Isto porque é imprescindível, no exercício da profissão, manter-se atualizado em relação às inovações tecnológicas (DEMO, 2011).

Este desafio aplica-se, também, à análise da subcategoria práticas individuais ou coletivas, uma vez que reconhecemos que propostas de atividades que envolvam o coletivo, mesmo que em duplas, exige maior mediação, organização, planejamento e distribuição de tarefas para que o trabalho coletivo alcance os objetivos propostos. Em relação a esta temática, as opiniões são divididas tanto entre os professores quanto entre as turmas. Quatro, dos seis professores disseram intercalar as propostas de atividades entre individuais e coletivas, de acordo com o tema e o objetivo da aula. Como relata o prof Cb:

[...] quando for vocabulário solto, algumas expressões, até quando for gramática, alguns esquemas no quadro, eu prefiro que cada um faça o seu. Porque às vezes eles se dispersam um pouquinho e acabam perdendo o foco de uma explicação, ou alguma regrinha que ele acaba deixando pra trás. Então, nesse caso, quando é texto, interpretação de uma música, eles podem trabalhar em duplas. Geralmente eles trabalham em duplas ou em trio. Grupo maior, não, porque às vezes eles fazem, daí... confusão (Prof Cb).

Outros dois, no entanto, consideram que as atividades devem ser individuais, para que todos tenham compromisso em realizar a proposta de trabalho, como é o caso do Prof Bb *“Eu sempre prefiro individual, porque cada aluno é um indivíduo. Não gosto de coletivo porque as coisas não funcionam assim”*. Essa dualidade também é identificada nas respostas dos estudantes, pois as turmas Aa, Ba, e Cb apontaram unanimemente que suas atividades acontecem coletivamente, durante as aulas de inglês, bem como consideram que, desta forma, aprendem melhor. Nas demais turmas, as respostas são bastante divididas: alguns destacam que as atividades são individuais, outros coletivas e ainda há os que dizem que ambas as formas são contempladas nas aulas. Esta mesma opinião se aplica para as suas formas de aprender. Apenas dois deles justificaram suas respostas: *“Pois um ajuda o outro” (Ba1); “Pelo fato de se comunicar” (Ca1)*.

Com relação a este tema, compreendemos que, com suas particularidades, os sujeitos complementam seus conhecimentos por meio dos compartilhados por outros. Este é um dos conceitos que envolvem o paradigma educacional, pelo qual a relação dialógica e os

saberes compartilhados contribuem para o processo de construção do conhecimento. Bannell et al. (2016) contribuem para elucidar essa concepção, afirmando que socializar é parte do processo de constituição individual, pois o espaço social e ético antecede a nossa existência. Nessa perspectiva, a formação de cada pessoa, com seus valores, suas práticas e seus significados se constitui a partir da interação com outros. A interação com responsabilidade, consciência, autonomia e senso crítico contribui para que o conhecimento se multiplique a partir da relação dialógica que se dá entre pares ou grupos. Na concepção de Freire (1983), não existe pensar sozinho, pensar é concebido na pluralidade, no “pensamos”, num movimento de coparticipação que envolve atos de pensar que proporcionam a comunicação.

5.2 CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM

A aprendizagem, enquanto processo, depende de inúmeros fatores que podem variar de acordo com o contexto e com as percepções que os sujeitos envolvidos trazem consigo. Concepções de aprendizagem e crenças emergem nesse contexto. Ao solicitar aos estudantes uma autoavaliação quanto ao que consideram que já sabem de inglês, observando o fato de que estudam a disciplina na escola desde, ao menos, o 6º ano do Ensino Fundamental, suas respostas, embora diversas, apontam que, mesmo próximos à conclusão da Educação Básica, uma parcela considerável ainda não se sente confiante com o nível de conhecimento já desenvolvido.

Numa avaliação entre zero a dez, mais da metade dos discentes avaliaram-se com nota igual ou inferior a cinco. Dentre os 23 (de 40) que assim avaliaram, as justificativas para estes conceitos tão baixos variam entre vocabulário restrito, dificuldades de aprendizagem, falta de estudo e esforço, por não ser motivador, por não gostar. Podemos observar estas constatações por meio de algumas respostas:

“4,0 – Só tenho noções básicas” (Aa2); “4,0 – Porque não me esforço” (Bb2); “5,0 – Falta mais estudo” (Bb5); “3,0 – Pois acho muito difícil, complicado” (Ca10); “5,0 – acho que não é muito motivador” (Ca5); “5,0 – Porque não gosto de inglês, então não presto muita atenção” (Ca6).

Entre as 17 respostas que autoavaliaram com pontuação igual ou maior que seis, apenas as justificativas de sete estudantes são positivas: elas apontam para o desenvolvimento da língua extraclasse, frequentando cursos de inglês em escolas de idiomas, assistindo filmes

e séries: “9,0 – *Porque aprendi inglês em muitos outros lugares e tenho entendimento*” (Bb7); “8,0 – *Porque fiz bons anos de curso*” (Bc2); “8,0 – *Há bastante tempo venho tendo aulas de inglês, então é difícil esquecer sobre a matéria*” (Ca2). Entre os demais, três não justificaram suas notas e os outros ainda a consideraram não satisfatória, por não pontuar próximo ou igual ao conceito máximo: “6,0 – *Porque não pratico muito o inglês*” (Bb9); “6,0 – *Porque ainda há coisas que preciso aprender e melhorar*” (Bc4); “8,0 – *Algumas coisas eu fico com um pouco de dificuldade*” (Bb6); “8,0 – *Demoro para absorver o inglês*” (Ca4). Ressaltamos que entre as notas atribuídas, nenhum estudante escolheu um ou dez.

Do mesmo modo, todos os professores reconhecem que uma parte considerável da turma ainda apresenta defasagem no processo de aprendizagem. Diversos fatores são apontados por eles, tais como: falta de interesse e dedicação, evasão, baixa frequência nas aulas, por não gostar de inglês, método tradicional das aulas. Podemos observar, neste sentido, os depoimentos dos professores Ba e Cb: “*Péssimo, olha, eu acho que menos de 50 por cento. Como eu te falei, a falta de interesse na disciplina, por ser uma disciplina que não vão ocupar na frente*” (Ba);

Nem sempre. Se eu trabalho com games, se eu trabalho com bingo, coisas que despertam, a gente percebe até o olhar deles, assim, o olhar brilhou, oh, hoje tem aula de inglês. Se tu pega uma gramática, que tem uma aula que eu faço: “hoje nós vamos ter aula de gramática”, eu fico até com peso na consciência. Mas será que eu estou fazendo tudo errado, gente. [...] Daí eu dou exercício, não sabem fazer. Mando tarefa, não vem. Quer dizer: não entenderam nada. [...] (Cb).

Uma visão mais otimista, apesar das adversidades, pode ser percebida na perspectiva de Bc e Aa: “*Sim, eu consigo ver a devolutiva deles. Claro, não é cem por cento, a gente ainda tem uma grande evasão de alunos, tanto por faltas e por falta de interesse. [...] mas a grande maioria que está presente em sala, você consegue ter a devolutiva, deles, satisfatória*” (Bc). Aa reconhece que eles têm facilidade em aprender. Ele atribui essa aprendizagem aos cursos de inglês que muitos frequentam. “*Não são todos, mas uma grande maioria sim. Eles têm bastante facilidade. Tem muitos que fazem cursinhos, também*” (Aa).

Considerando as informações coletadas, compreendemos que há possibilidades de tentar envolver um maior número de alunos num real contexto de aprendizagem, buscando, justamente, abranger e modificar as situações apontadas como problema para que a aprendizagem ocorra. Aprender, ao longo dos últimos anos, é, de certa forma, um novo desafio. As transformações que ocorreram na sociedade mundial com o advento das mídias e das tecnologias promoveram novas formas de acesso à informação e uma dinâmica muito mais veloz de pensar e interagir. Em verdade, de acordo com Sartori (2014), as novas

configurações que se estabeleceram entre os meios de pensar, sentir e viver implicam inovações no ensino e no aprendizado, numa contemporaneidade em que todos os sujeitos estão encharcados de mídias e tecnologias.

Considerando esta constatação, nos preocupamos em compreender a visão dos professores em relação às mudanças que eles observam no contexto de aprendizagem nos últimos anos. Percebemos que, para dois dos professores, a cobrança mais rígida de atitudes e conhecimento, bem como o respeito à figura do professor como autoridade, são fatores que fazem falta para suas práticas atuais, como podemos divisar na declaração do professor Bc:

Não consigo ver mudança, infelizmente. Tanto de alunos, quanto gestores. Nós não conseguimos ser aquele professor que nós tínhamos antigamente, que era o professor que cobrava, que era o professor que fazia. Infelizmente, às vezes, a gente tem que se adaptar às normas de que tem que ser um pouco mais fácil, porque pode perder o aluno, não pode chamar a atenção, não pode cobrar dessa forma. Mas, existe regras que não tem como você fugir [...]. Até porque é como eu te disse, não é meta deles aprender inglês. A meta é ter nota. Então, se ficam muito fácil, e sempre estiver facilitando, vamos, cada vez mais, estar motivando que eles não tenham o empenho que gostaríamos que eles tivessem (Bc).

Por outro lado, para os demais professores existe um consenso em suas opiniões: as mudanças são vistas como relevantes para o processo de aprendizagem. Tomemos por exemplo o ponto de vista de Cb:

O internetês, a linguagem internetês. A globalização. Eles podem se comunicar com qualquer pessoa e eles sentem, assim, uma coisa mais ampla, [...] antes o inglês era uma coisa só da elite, só de quem tinha condições de estudar num colégio particular ou fazer uma escolinha particular que tinha inglês. [...] Agora, com a globalização, as novas tecnologias, os avanços tecnológicos, eu acho que abriu pra todo mundo. Eu acho isso positivo, todo mundo é igual. Quando você abre, ali, o teu Google, como eu brinco, é todo mundo é igual. Ali eu posso pesquisar, ali eu posso ter informação. [...] (Cb).

Refletindo sobre os apontamentos de todos os sujeitos da pesquisa, pensamos que, se o contexto, o modo de viver, de pensar e de agir em sociedade tem mudado, as necessidades de aprendizagem dos estudantes, consequentemente, também mudaram. Destarte, encontramos em Braga (2012), constatações acerca do que pensam os estudantes da geração contemporânea. Ela resume os resultados de uma pesquisa realizada, apontando as expectativas dos alunos, atualmente, para suas formas de aprender na escola. Eles sugerem, justamente, fundamentos que podem ser entendidos como educacionais, uma vez que eles esperam: interação, movimento, valorização de suas opiniões e interesses, respeito, confiança, espaço de criação por meio de tecnologias e mídias, coletividade e

compartilhamento de conhecimentos, assumir responsabilidades e tomar decisões, cooperar e competir, e querem encontrar sentido em seu processo educativo. Desta forma, questionar-se sobre o grau de interação e compartilhamento de saberes que a atividade irá proporcionar, já pode ser considerado um passo em direção às práticas educomunicativas, uma possibilidade de estabelecer ecossistemas comunicativos que propiciem as diversas maneiras de aprender que cada indivíduo pode ter.

Seguindo esse raciocínio, trazemos para a discussão as concepções dos professores e dos estudantes acerca das características de um estudante de inglês para um bom aprendizado no Ensino Médio. Em muitas das respostas, tanto de docentes quanto de discentes, surgiu o tema interesse, vontade, atenção, participação, esforço e gosto de aprender a língua, como podemos observar nas citações do aluno Bb6 *“Interesse, vontade, se esforçar muito”* e do professor Bc:

Antes de mais nada, se ele não tiver interesse, não vai desenvolver nenhuma das habilidades propostas. Isso, na sequência, é claro, tem que ter afinidade com a língua, ele tem que ter um bom conhecimento, porque o professor não faz cem por cento em sala de aula. Ele tem que agregar algum conhecimento extraclasse, não somente o que ele recebe do professor. Até porque o período é muito pequeno, de duas aulas semanais (Bc).

Como podemos inferir no depoimento do professor Bc, além destes fatores motivacionais, a preparação para ser capaz de buscar e usar conhecimentos além do ambiente escolar se faz necessária. Esta perspectiva é assumida, também, por outros três professores entrevistados. Neste viés, corroboramos com Pischetola (2016) que acredita que um conhecimento significativo dependerá do momento em que conceitos passarem a ser processados por um sistema crítico de organização, confirmação da veracidade e operações cognitivas objetivando a interpretar e reelaborar os conhecimentos e experiências. Esta argumentação sustenta o posicionamento de dois dos professores, que reconhecem o conhecimento significativo como a capacidade de estabelecer comunicação a partir do que foi aprendido, que possa ser empregado em outros contextos das vidas dos educandos:

Significativo, para o aluno, é quando ele consegue falar alguma coisa em inglês, eu vejo nos olhos deles. Quando eu peço uma coisa e ele fala uma frase e consegue conversar com o outro, ele tem uma comunicação. Significativo é uma comunicação, saber se comunicar em inglês. Ele entende, ou seja, quando eu tenho comunicação, de uma forma ou de outra, ou ele entende, ou ele fala, ou ele percebe alguma coisa em inglês, aí ele se comunicou, daí ele pensa: opa, eu estou no meu mundo. Eu não estou fora. Então é comunicação (Cb).

É o que eles podem levar para vida. Eu acho que é tudo aquilo que ele pode aprender na sala de aula e possa levar pra vida dele, acho que tudo é válido. Não adianta eu ensinar o meu aluno aquilo que fique só ali. Mas que ele possa levar pra trabalhar no computador dele, ou levar pra vida dele, no trabalho dele, em casa, em algum lugar. Ele ter um recurso que possa contribuir de alguma forma. (Aa).

Em 2000, os Parâmetros Curriculares Nacionais já traziam em suas abordagens a importância de uma aprendizagem significativa, destacando que conhecer os motivos que levam a estudar uma língua estrangeira é o primeiro passo para encontrar significado. Assim, o aprendizado significativo está vinculado à relação de identidade do sujeito, pois é necessário, além de identificar as questões que lhe são propostas, identificar-se com elas. A relação entre os sujeitos da aprendizagem e dos sujeitos com o objeto de estudo são determinantes para a significação do aprendizado, necessitando, portanto, por parte do professor, promover as condições de interação entre os polos de aprendizagem.

Contudo, estes parâmetros, na eminência de completar 20 anos de vigência, ainda não condizem com a realidade escolar. Reconhecemos que estas orientações trazidas pelos PCNs (BRASIL, 2000) e a realidade histórica do contexto escolar e das práticas dos professores são tarefas de extrema complexidade quando se pensa nessa busca de uma aprendizagem significativa. Mais do que saber os saberes, há que saber como fazer para compartilhá-los para que sejam transformados em aprendizado significativo pelos alunos. De acordo com Pischetola (2016), num contexto hodierno abundante de informações, um dos grandes desafios é articular os saberes para promover, junto aos aprendizes, um conhecimento significativo e compartilhado. As ferramentas e linguagens desse contexto tecnológico e digital apresentam-se multitransversais e, por esta razão, desafiadoras aos professores, ao definir metodologias e objetivos específicos para o processo de ensinar e aprender significativamente. Ele que se tornará, nessa perspectiva, um “articulador de saberes” (PISCHETOLA, 2016).

Além disso, temos clareza de que os educandos, tanto quanto os educadores, também necessitam estar conscientes sobre aprender significativamente. Paulo Freire (1983) enfatiza essa concepção afirmando que, enquanto um dos sujeitos não compreender a significação, não é possível chegar ao significado, haja vista que a estrutura dialógica é necessária para a construção significativa do conhecimento e seu rompimento seria um equívoco, tanto como considerar a educação como um ato de transmissão de saberes. “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1983, p. 46).

Desta forma, enquanto sujeitos cognoscentes que esperamos que os estudantes sejam, buscamos compreender como eles vêm pensando a respeito das suas aprendizagens e o quanto o que aprendem faz-lhes sentido. Entre as seis opções de respostas, mais da metade deles avaliou como regular, ou pior, ainda que tenhamos um número considerável de estudantes que avaliem como bom. Porém, em relação às melhores conceituações, a quantidade de discentes fica bastante restrita.

Seguindo neste mesmo viés de aprendizagem significativa, os estudantes foram questionados sobre o que eles consideram que aprendem nas aulas de inglês, dada a qualidade do conhecimento que autoavaliaram aprender. Dezesete, entre os quarenta estudantes pesquisados disseram não considerar que tenham desenvolvido aprendizado em Língua Inglesa. A maioria não justificou sua resposta, mas podemos observar o que dois deles alegaram: *“Pouco, somente no básico, pois verbos e outros, não consigo memorizar”* (Ca10); *“É uma matéria difícil e confusa de entender, pelo menos pra mim”* (Ca11).

Por outro lado, 23 estudantes reconheceram que já conseguiram aprender por meio das aulas de inglês, na educação escolar que lhes é oferecida. Entre os dados de aprendizagem elencados por eles, listamos: vocabulário; capacidade de entender músicas, filmes e jogos; a leitura de mundo; tradução de textos; regras gramaticais; expressões em inglês que surgem no dia a dia. Outros ainda listaram que, embora considerem inglês extremamente difícil, já conseguiram melhorar. Observemos alguns:

“De forma direta não, mas descobri um mundo além do português brasileiro” (Aa6); *“Sim, pois para algumas palavras na internet vem no inglês e posso já traduzir”* (Ba1); *“Foram úteis na leitura e na aprendizagem nas culturas”* (Bb4); *“Para entendimento de filmes, jogos, músicas, conversas”* (Bb7); *“Sim, havia regras que eu desconhecía, e passei a notá-las”* (Bc7); *“Diálogo no dia a dia e interação com músicas”* (Ca1); *“Eu aprendi bastante mais no meu ser é muito difícil de aprender e também tenho bastante dificuldade”* (Ca3).

Em seus apontamentos, podemos conceber a presença do mito da dificuldade de não aprender inglês, por ser uma língua estrangeira difícil. Porém, difícil, talvez, seja a forma como lhes foi apresentada, ou a forma que as práticas pedagógicas são desenvolvidas, além da maneira como eles reagem a elas. Para elucidar este pensamento, contamos com a contribuição de Almeida Filho (1993), ao explicar que, para efetivar a aprendizagem em uma língua, é necessário aprender a dar significado a ela, buscando aprofundar as experiências e encontrar nelas, para si, relevância, e capacidade de novas compreensões e mobilizações. À medida que esse movimento avança, a língua, gradativamente, se “desestrangeiriza” para o estudante.

Nesse sentido, perguntamos aos estudantes, na sequência do questionário, o que eles aprendem e, ainda, o que eles gostariam de aprender nas aulas de inglês. Podemos inferir que as percepções dos estudantes quanto ao que aprendem, se concentram, proporcionalmente, em três grupos principais: habilidades comunicativas, tradução e gramática. A prática de cidadania é pouco perceptível a eles. Além disso, é possível perceber que o que desejam se difere daquilo que eles aprendem. O foco principal passa a ser a aprendizagem pautada em habilidades comunicativas, seguido de tradução, para depois a gramática. Novamente, os demais itens aparecem numa proporção bem menor. Nesse sentido, consideramos que, em sua maioria, os estudantes sinalizam o anseio por mudanças nas práticas pedagógicas. Ao apontar como prioridade as competências comunicativas, eles demonstram querer interagir por meio da língua aprendida e criar relações comunicativas em que percebam que ela se aproxima de seus contextos. Por esta razão, mais uma vez encontramos na comunicação, possibilidades de novas estratégias para as práticas pedagógicas, aproximando os sujeitos envolvidos em um contexto mais dialógico em sala de aula. Tal hipótese se fundamenta ao compreendermos que a comunicação acontece em torno do “significado significante” (FREIRE, 1983), uma vez que os sujeitos tornam-se objetos de seus pensamentos e os comunicam. Para Freire, “comunicar comunicando-se” faz da comunicação um diálogo, para o qual se estabelecem acordos que o efetivam enquanto ação comunicativa.

Essa concepção nos aproxima da última subcategoria a ser analisada nesta seção, uma vez que acreditamos que, ao encontrar significado no aprendizado, consequentemente, o estudante poderá despertar interesse, empenho e motivação, características de suma importância para a aprendizagem, sob a ótica dos professores, bem como dos estudantes. Entre os dois principais motivos apontados para o ato de estudar inglês, quais sejam comunicação e viagem, ambos estão ligados à interação comunicativa. A partir do esclarecimento de seus objetivos, eles passaram, então, a avaliar o quanto consideram que têm interesse, empenho e gosto pela Língua Inglesa. A maioria dos estudantes reconhece que não demonstra interesse e empenho pelas aulas como poderia. Poucos são os que se julgam com interesse muito bom ou excelente. Muitos dos que consideram positiva a participação a explicam que o interesse vem porque gostam de estudar a língua:

“Muito bom – gosto da língua e gostaria de saber mais” (Aa2); “Excelente – Eu gosto de aprender novas línguas” (Bb7); “Excelente – Porque eu gosto e frequentemente procuro ampliar meu conhecimento” (Bc7); “Muito bom – Fazer curso me ajudou a gostar mais de inglês” (Bc2); “Muito bom – Eu gosto da disciplina de inglês e gosto das músicas e isso me ajuda” (Cb1).

Todavia, grande maioria ainda se coloca em situação negativa em relação ao interesse. Eles explicam que têm dificuldade, não gostam de estudá-la, o método é maçante, ou falta tempo:

“Bom – Consigo entender a língua, mas não gosto muito” (Aa5); “Gosto de inglês, mas o método aplicado se torna maçante” (Aa6); “Regular – Tenho dificuldades no estudo” (Bb4); “Bom – Não vou ganhar o mundo por aprender inglês” (Bc8); “Bom – Não entendo muito, meio lento para aprender” (Ca4).

Ora, se é difícil e maçante, despertar o interesse depende de aproximá-lo do conhecimento com novas estratégias, reestabelecendo sua confiança. Sobre as últimas concepções analisadas dos alunos, suas expectativas e frustrações, Almeida Filho (1993) salienta que é comum, nas escolas públicas de nosso país, a indiferença ou as expectativas equivocadas quanto à proposição de aprender uma nova língua, tornando o processo inviável. Para o autor, esperar que, com o pouco tempo disposto para as aulas, seja possível alcançar o nível de compreensão da língua, em suas quatro habilidades, é um equívoco distorcido por parte dos pais e alunos.

Quanto aos professores, os seis entrevistados reconheceram que, com as propostas, objetivos, conteúdo didática e metodologias atuais, despertar interesse e vê-los empenhados na aprendizagem é uma tarefa desafiadora. No entanto, percebemos, em alguns depoimentos, que suas perspectivas acerca da língua estrangeira ainda apresentam traços estereotipados, como se tudo, “no mundo”, dependesse exclusivamente da Língua Inglesa. Ademais, todos reconhecem que uma parte dos alunos demonstra interesse, outra não e que o interesse não é constante em suas atividades. Neste sentido, destacamos que houve, na fala de alguns dos professores, o reconhecimento que o interesse depende da abordagem e das práticas propostas. Na sequência da entrevista, eles foram, então, solicitados a sugerir como poderia ser diferente e convidados a refletir sobre mudanças que considerariam pertinentes. A seguir, portanto, trazemos os depoimentos dos professores Bc e Ca, para evidenciar as inferências que tivemos a partir de suas concepções:

Eu acho que não, [...] poucos deles viram a realidade de que o inglês é necessário. Não é para mim, não é para você, não é para a escola, mas sim para vida toda deles. Eu costumo dizer que [...] o inglês, ele abrange todo o universo. Não o universo escola, mas o universo cidadão, pra se formar e pra um trabalho. Eles não caíram ainda na real de que realmente isso é necessário. Infelizmente, os poucos que estão dominando e conseguindo interagir com a língua, ainda estão fazendo só mais pela grade curricular, pela nota e não fazendo um quilômetro extra, fora de classe, extraclasse, pra que realmente tire a dúvida. [...] Ele não é um aluno interessado, ele não é um aluno pesquisador, ainda, na Língua Inglesa, infelizmente (Bc).

Ainda, para a falta de interesse, surgiu, entre os depoimentos, a questão referente ao excessivo número de discentes em cada turma, o que interfere na forma de planejar e aplicar as práticas pedagógicas. Além disso, reconhecem que duas aulas semanais, que geralmente ainda trazem demandas extracurriculares, são poucas para que os meios de intervenção possam despertar o interesse dos estudantes.

Às vezes eles estão bem desmotivados. Então, dependendo até do conteúdo, de como você trabalha, eles se desmotivam. Aí a gente tem que buscar outra maneira, pra que eles voltem a gostar da língua. [...] Não aprende, talvez fluentemente, porque nós temos as salas cheias. Então é difícil de você individualizar o estudo, a aprendizagem pra esse aluno, e o que me angustia bastante é assim: são turmas cheias e às vezes a gente não consegue atingir a todos e o tempo é curto, as aulas são poucas pra trabalhar uma língua estrangeira (Ca).

De acordo com os apontamentos supra citados, concluímos que a harmonia entre abordagem, relação entre os sujeitos envolvidos no processo, recursos disponíveis selecionados, atenção e consciência compõem fatores que incentivam o interesse. Contudo, Leffa (2011) explica que a aproximação entre educador e educando é fundamental, estabelecendo laços de cumplicidade ao compartilhar um objetivo de aprendizagem comum à turma, ao coletivo. Por meio desse objetivo comum é que os conflitos podem ser mediados, amenizando as diferenças em busca de um mesmo propósito. Como passo consequente, fica a tarefa de planejar os melhores meios para conduzir o grupo ao objetivo comum, qual seja a aprendizagem da língua.

Consideramos que as três subcategorias percorridas a respeito do desenvolvimento da aprendizagem apontam para a reflexão e inovação das tradicionais práticas pedagógicas presentes nos ambientes escolares. Esta reflexão necessita estar fundamentada em referenciais teóricos, documentos, pesquisas e experiências práticas que possam apontar novas direções para as questões de sempre, cada vez mais complexas na escola contemporânea. Mais uma vez, esta análise converge para o objeto central desta pesquisa, qual seja a concepção educ comunicativa, como uma possibilidade a ser experienciada.

5.3 CONHECIMENTOS DOS DOCENTES SOBRE OS OBJETIVOS NORMATIZADOS DO ENSINO DE INGLÊS NO ENSINO MÉDIO

Nos preocupamos em compreender a perspectiva dos professores relacionada ao acesso e conhecimento que eles têm sobre os referenciais que normatizam a educação brasileira e a relevância que encontram nela para suas práticas pedagógicas. Neste sentido, embora com justificativas diferentes, todos os professores disseram não conhecer, com profundidade, os referenciais que regem suas profissões. O professor Ca foi quem demonstrou, em sua entrevista, ter mais conhecimento dos referenciais, estando ciente da atual discussão acerca da BNCC e reconhecendo que nem tudo o que está determinado nos documentos regentes da educação são plausíveis com a realidade local:

É, na verdade, esse último, a BNCC, que a gente vem estudando agora, não sei se vai ser aprovado também, né? Algumas competências, algumas coisas, a gente já trabalha, na verdade, porque faz parte, você não tem como não trabalhar, né, mas têm algumas coisas, eu acho, que não é relevante, porque cada lugar é diferente. Por exemplo, se nós pegarmos o material didático, ele é preparado como um todo, para todo mundo igual. E nós temos que ver que a realidade de cada região, de cada estado, é diferente, né [...] (Ca).

Os demais professores reconheceram que o estudo dos referenciais da educação limitam-se às paradas pedagógicas realizadas na escola. O professor Cb reconhece que não tem conhecimento integral dos documentos e que recorre a eles quando surge alguma necessidade. Justifica, também, que na rotina conturbada dos professores, não é possível dedicar-se ao estudo dos referenciais:

Eu vou te dizer que cem por cento, não. A gente tem bastante reuniões pedagógicas, sempre estuda a respeito disso. Às vezes a gente dá uma lida em casa, mas, assim, a fundo, uma coisa que eu estou sabendo, exatamente, ponto por ponto, não. [...] Só que pegar o livro, talvez seja um erro, mas você trabalha o dia inteiro e quando tu tem um tempo de folga, tu vai preparar uma aula, tu vai organizar uma prova, tu tem que corrigir uma prova, então não fico o tempo todo [...] (Cb).

Para Bc, os documentos normativos podem ser considerados de pouca relevância, uma vez que a teorização das concepções educativas não são pertinentes à realidade em que as práticas estão contextualizadas. Além disso, enfatiza a morosidade das discussões que não alcançam resultados contundentes:

É bem fácil estar no papel. O problema é colocá-las em prática, que nem sempre é possível, justamente por n fatores. Então, é material pedagógico, é disponibilidade de espaço, de tempo. [...] A gente até revisou há pouco tempo, aqui na escola, numa das nossas paradas pedagógicas, revisou os PCNs, mas, infelizmente, nem tudo o que está ali no papel, a gente consegue colocar em prática. Aqui na escola, a gente está sempre revisando a documentação; revendo, fazendo um paralelo, se realmente está funcionando, o que não está, o que pode ser mudado, dicas. E, geralmente, a gente vai e volta e acaba no mesmo lugar sempre [...] (Bc).

De acordo com o Artigo 13 da LDB (1996), dentre suas atribuições, os docentes estão incumbidos da participação do processo de elaboração da proposta pedagógicas de sua escola; bem como elaborar e cumprir seus planos de aula de acordo com a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino que atua. Para tanto, proposta e plano necessitam estar em consonância com os termos da lei que regem o sistema de ensino. Percebemos, ao analisar esta categoria a prevalência de um paradoxo, uma vez que, em muitos casos discussões e debates acerca do futuro da educação são fomentados sem o apropriado conhecimento das causas. Por esta razão, consideramos que o desenvolvimento de protagonismo, cidadania e senso crítico, necessita ser estimulado entre todos os sujeitos envolvidos no contexto educacional, num movimento de reflexão acerca de como reformular nossas crenças, hábitos e práticas neste contexto educacional contemporâneo permeado de transformações.

Concernente ao conhecimento dos docentes sobre os objetivos normatizados do ensino de inglês no Ensino Médio, de acordo com suas contribuições para as entrevistas, ficou evidente que, para os educadores, tais marcos normativos da educação brasileira ainda não fazem parte dos conhecimentos considerados pertinentes e necessários para suas práticas cotidianas. Eles reconhecem a importância dos mesmos para a educação, todavia, contraditoriamente, sinalizam não ter proximidade com suas determinações e não fundamentarem suas práticas com base nos mesmos. Conectando esta categoria de análise – conhecimentos dos docentes sobre os objetivos normatizados do ensino de inglês no Ensino Médio – com a próxima categoria a ser analisada – aproximações e percepções dos sujeitos com o paradigma da Educomunicação, por inferir que existem lacunas nos saberes docentes acerca das documentações regentes da educação, evidencio-se, também, a falta de relação de tais marcos legais com os elementos da Educomunicação suscitados durante as entrevistas.

5.4 APROXIMAÇÕES E PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS COM O PARADIGMA DA EDUCOMUNICAÇÃO

Educomunicação é uma área de conhecimento, um conceito, um paradigma relativamente recente. Seus estudos e pesquisas encontram-se, atualmente, propagando-se por novos ambientes de pesquisa e ampliando seus horizontes. No entanto, o termo ainda não se difundiu por todos os espaços educacionais, ele ainda é desconhecido para muitos. Este é o caso do município de Lages, lócus deste estudo, onde começam a surgir os primeiros estudos

e pesquisas na área de Educomunicação³¹. Portanto, pressupõe-se que a maioria dos profissionais da educação e estudantes, incluindo os sujeitos entrevistados, desconhecem esse campo de conhecimento.

Por esta razão, ao realizar a pesquisa, buscamos por indícios de Educomunicação inculcados na abordagem de elementos que compõem o paradigma. Assim, indiretamente, ao longo das entrevistas e questionários, perquirimos por evidências nas práticas escolares, que de alguma forma, se aproximassem do campo educ comunicativo. Os indicadores procurados formam subcategorias a serem analisadas nesta seção, que são: interdisciplinaridade; construção coletiva de conhecimento e mediação do professor; relação dialógica horizontal, protagonismo, construção coletiva de sentidos e conhecimentos significativos; autonomia, cidadania, autoria e respeito mútuo.

Em relação aos professores, quatro questões dirigiram a entrevista em busca de concepções que convergissem com a Educomunicação. Ao direcionarmos a conversa para o tema interdisciplinaridade, todos declararam trabalhar interdisciplinarmente, considerando que as práticas de Língua Inglesa sempre abordam temáticas diversificadas, que passeiam por todas as outras disciplinas. Este é, por exemplo, o caso do professor Aa: *Geralmente, textos. A gente trabalha muito textos, sempre com textos que envolvam todas as disciplinas. A parceria com outros professores é difícil, porque aqui a escola é muito grande, é cada um por si (Aa).*

Alguns dos entrevistados disseram, também, que a Língua Portuguesa é a mais utilizada, pois as aulas de inglês são desenvolvidas por meio de um paralelo comparativo e explicadas na língua materna:

Geralmente com o próprio Português, a gente faz uma ponte. [...] Tem Geografia, temos História, agora há pouco nós trabalhamos vários países, né, trabalhamos, o grau dos adjetivos. Então, queira ou não, abrange as outras disciplinas, mas principalmente a Língua Portuguesa [...] (Ca).

Já o professor Cb afirmou que as práticas interdisciplinares acontecem, além da sala de aula, também esporadicamente, por meio de projetos, articulando outras disciplinas e outros professores:

Eu acho importante. Nossa escola tem as feiras, então todo ano a gente têm projetos, três a quatro projetos. Nesses projetos a gente trabalha a interdisciplinaridade. E na sala de aula, muitas vezes, a gente chama, busca, ó

³¹ Em Lages, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), mestrandos do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de Filosofia e Educação Filosófica (NESEF) – Regional Planalto Catarinense têm desenvolvido pesquisas no campo da Educomunicação, orientados pela professora Dra. Vanice dos Santos.

vamos trabalhar países. Então, daí, vamos ver o mapa, onde que fica, mas coisa assim, não muito. Eu não consigo ampliar muito, não. Como agora, a gente vai fazer o projeto do livro, então cada turma pegou um livro para ler. E a gente vai trabalhar em cima do livro. Então, todos os professores trabalham [...] (Cb).

O professor Ba foi o único a relatar que ainda não desenvolveu atividades interdisciplinares, mas que vem conversando com o professor de Artes para elaborarem um projeto interdisciplinar, embora os demais professores resistam a essa parceria por receio da língua estrangeira:

Eu estava conversando com a professora de Artes, esses dias, e ela perguntou: “Qual que é tua disciplina, mesmo?” Aí eu disse inglês e ela: “Ah... inglês eu não vou conseguir” E eu disse: “Não, eu vou dar um jeito, vamos, tentar fazer alguma coisa”. Daí eu estava pesquisando pra ver se conseguia. Porque, até os próprios professores têm receio de inglês.[...] “Ah, o que é que eu vou fazer com a professora de inglês, o que eu vou trabalhar com a professora de inglês?” [...] (Ba.)

Os estudantes, ao participarem do questionário, foram indagados se observavam que as aulas de inglês faziam relação com alguma outra disciplina, ou em parceria com outros professores. A maioria não percebe as práticas interdisciplinares nas aulas. Entre aqueles que afirmaram terem aulas interdisciplinares, quatro relacionaram com a Língua Portuguesa, dois com História, um com Geografia e um com Matemática.

Os professores descrevem as práticas interdisciplinares a partir de temas de estudo contemplados no conteúdo programático da língua, nos quais é bastante comum o desenvolvimento de temáticas relacionadas a todas as outras disciplinas. Esta concepção, trazida por eles, se aproxima de uma das possibilidades de compreensão da interdisciplinaridade trazida pelos PCNs (BRASIL, 2000), que considera a interação do pensamento com a linguagem como uma relação interdisciplinar. Nesse prisma, considerando que a Língua Inglesa transita entre todas as disciplinas e que, assim como a Língua Portuguesa, é veículo de comunicação de todas as demais, de alguma forma há prática interdisciplinar em suas aulas. Entretanto, Fazenda (2013) alerta para a dificuldade que existe em concretizar práticas interdisciplinares. Segundo ela, os educadores as pronunciam, mas sentem-se inseguros, para não dizer apavorados, quando deparam-se com a possibilidade de incluí-las em suas práticas.

Em relação à construção coletiva de conhecimento, mediado pelo professor, como possibilidade de inovação, dando mais autonomia aos estudantes em suas escolhas de aprendizagem, para cinco professores, esta concepção é bastante pertinente.

Inovação é sempre bom. Quanto mais, melhor. Quanto mais socialização, mais inovação. Esse negócio de trabalhar individual, cada um no seu cantinho, cada um no seu quadrado, não existe mais. A gente tem que, eu sempre digo, nós estamos formando cidadãos, aqui, na escola, e os nossos estudantes têm que sair daqui sabendo que sozinho, ninguém faz nada. [...] Então, é muito legal essa prática, de socializar, de professor com professor, aluno com professor, abrir o leque para que cada um coloque um pouquinho do que sabe e aí a gente tem um grupo grande. Fragmentado não funciona mais, embora muitas vezes a gente faça. Porque a gente tem ainda uma escola, assim, uma sala de aula em que a gente senta um atrás do outro, professores, cada um dá a sua disciplina [...] (Cb).

No entanto, ainda não têm exercitado essa proposta de construção coletiva e mediação do conhecimento. Alguns sinalizaram que tentam empreender algo semelhante em suas aulas, embora ainda não tenham concretizado, como é o caso do professor Bc:

Olha, é uma boa ideia, justamente. Eu já tenho colocado bastante em prática isso. Eu já tenho dado opções, claro, mediante ao tema que a gente está trabalhando, eu dou possibilidades de trabalhos, de dinâmicas em grupo. Mas, aí, a gente já começa um outro problema: geralmente, é difícil de que eles entrem num consenso. Eles, geralmente, criam uma polêmica em cima disso. Então, a gente pode dar um pouco, mas a gente tem que segurar. [...] Porque eles entram em conflito com eles mesmos, porque eles não conseguem administrar... Não é nem o inglês, eles não conseguem administrar que existe uma democracia, então a gente vai votar, quais das duas opções que foram propostas [...] (Bc).

Um fator bastante importante a ser analisado no fragmento acima diz respeito à sensibilidade que o professor necessita desenvolver ao buscar intervir como mediador da aprendizagem. A situação descrita como empecilho para a prática de construção coletiva com autonomia é, se observarmos por outro ângulo, uma oportunidade de mediar suas capacidades de dialogicidade, de negociar conflitos, de argumentar com criticidade e exercitar o voto democrático. Dando prosseguimento à análise, outro professor afirma que, embora reconheçam a relevância da mediação para a construção do conhecimento, esse conceito está distante das práticas desenvolvidas nas aulas de inglês. “A mediação do professor é importantíssima. Mas em sala de aula, atualmente, é monólogo. Não existe diálogo entre aluno e professor. Existe monólogo: professor passando a disciplina e o aluno copiando. [...]” (Bb).

Podemos inferir, por seus depoimentos, que todos os professores concordam com as temáticas acerca de construção coletiva de conhecimento e mediação da aprendizagem pelo professor. Todavia, ainda indicam obstáculos que dificultam suas tentativas de empreender essas propostas de trabalho. Isso posto, segundo as DCNs (BRASIL, 2013), diversos conhecimentos envolvem práticas sociais em diferentes grupos, fazendo emergir e transitar, no contexto juvenil, uma diversidade de linguagens. Por esta razão, a proposta da área de

conhecimento das Linguagens é de valorização das formas como os jovens se apresentam e circulam pelo mundo, em suas inúmeras maneiras de expressão: como interagem, se divertem, se vestem, se relacionam, enfim, aquilo que os identifica. Estas vivências e identidades são entendidas como valiosas janelas que se abrem para ações educativas que envolvam os estudantes nas atividades permeadas de vida social.

Além disso, Pischetola (2016) atenta para o duplo papel que o professor, enquanto mediador do processo, necessita estar preparado para exercer. Primeiro, ele é responsável por articular estratégias motivadoras, afim de que o coletivo de educandos interaja colaborativamente para resolver as questões-problema. Para tanto, vale considerar a importância da construção coletiva de conhecimento, uma vez constatada a impossível memorização de todas as informações. Este seria um processo de criação autoral pautada no compartilhamento de saberes que resulta em produções individuais. Segundo, a facilidade e a disponibilidade de encontrar e criar informações, em tempos de *fakenews*, coloca o professor na condição de incentivador da leitura hipertextual crítica.

Por conseguinte, para os discentes, o questionamento foi aplicado, de forma indireta, em relação ao objeto analisado, perguntando a eles se gostariam de mais interação e autonomia para desenvolver o conhecimento de inglês. Nota-se que suas respostas convergem para práticas mediadas e saberes compartilhados no coletivo, pois é quase unânime a vontade de interagir com autonomia nas aulas. Nos comentários sobre a temática, com preenchimento opcional, tivemos pronunciamentos que apontaram o porquê de suas escolhas ou como consideravam que os anseios por interação e autonomia se concretizassem. Entre eles, vale destacar: “*Com aulas mais produtivas e dinâmicas*” (Aa2); “*Com aulas mais interativas que nos façam aprender sem dificuldades*” (Aa5); “*Pois o inglês vai me ajudar muito no futuro*” (Ba1); “*Para que todos aprendam*” (Bb7); “*Aulas práticas*” (Bc5). Em suas formas de expressar suas opiniões, eles manifestam que teriam menos dificuldades de aprender, que seria menos complexo o aprendizado da língua, numa abordagem mais conectada com suas realidades e, por isto mesmo, mais significativa.

No tocante a essas questões e observando os recursos tecnológicos que a escola na contemporaneidade dispõe, Kaplún (2014) alerta que, desde os tempos em que Freinet educava por meio do jornal impresso, não era o meio, bem como hoje ainda não é, que se fazia relevante para o sucesso de uma construção de conhecimentos coletivos e significativos. O que realmente faz a diferença é a forma com que dispomos esses recursos a fim de promover o intercâmbio entre os estudantes e suas produções, numa corrente interativa em que o conhecimento elaborado torna-se um produto social que gera infinitos fluxos de

comunicação. O que aprendem tem sentido e o que produzem os identifica e se tornar significativo.

Ao serem solicitados a expressarem suas opiniões sobre protagonismo, construção coletiva de sentidos e relação dialógica horizontal, conceitos que, além da Educomunicação, estão presentes nos documentos e leis que regem a educação, os profissionais se sentiram confusos com a pergunta e, conseqüentemente, inseguros para argumentar. Esta dificuldade de compreensão, fez com que suas respostas se tornassem um pouco vagas, em relação ao objeto investigado. No entanto, ficou evidente que a maioria deles considera que as atitudes referentes aos conceitos de protagonismo, construção coletiva de sentidos e relação dialógica horizontal devem partir da iniciativa e do empenho dos estudantes. Para os docentes pesquisados, eles têm desempenhado suas funções de fomento a esses conceitos, sem que encontrem a contrapartida dos discentes. O professor Cb, foi o que melhor conseguiu compreender a questão formulada, afirmando que relação dialógica horizontal e construção coletiva são possíveis. Contudo, ao exemplificar, ainda deixa o estudante numa função secundária em relação ao protagonismo:

Todo mundo trabalhando no mesmo contexto. Eu sempre digo pra eles: o professor também está aprendendo com vocês. Quando vocês ensinam, lá, como é que eu faço pra entrar na página tal, é um aprendizado pra mim. Então aqui não tem melhor nem pior, é tudo o mesmo barco. [...] Claro que o professor, isso eu não tenho dúvida, ele tem que se apropriar do que ele vai fazer, ele tem que saber o que ele está fazendo, ele tem um objetivo proposto, e ele tem que saber a matéria. (...) Mas eles podem compartilhar [...] Eu acho que isso faz com que eles se sintam: “eu estou aqui, esse é meu mundo” (Cb).

Essas concepções ainda não desvelam a profundidade de paradigmas que tais conceitos promovem. Mais que serem protagonistas de seus aprendizados, para Soares, I. (2011), quando o aprendizado escolar lhes é significativo, crianças e adolescentes se tornam protagonistas de seus meios comunicativos, assumindo um compromisso com a sociedade e contribuindo para a cultura da paz, da solidariedade e para a humanização. Para o educador, as relações de comunicação se estabelecem em ambientes de interação social humana, pelos quais todos se educam e comunicam, colaborando para a construção do conhecimento e compartilhando-o. Assim, consideramos que os próprios questionamentos trazidos na entrevista serão perturbadores aos professores entrevistados, no sentido de imergirem num processo reflexivo acerca dos tópicos abordados.

Para os estudantes, em relação às três temáticas que demandam participação, interação e compartilhamento de saberes, foi-lhes inquirido sobre a percepção que eles têm do

quanto o professor fala durante as aulas, caracterizando exposição de conteúdos, e o quanto eles têm de tempo para os processos interativos de aprendizagem. Sabemos que, mesmo como mediadores, os professores demandam maior tempo de argumentação durante as aulas, para poder explicar e organizar as atividades. No entanto, percebemos, pela ótica dos estudantes, que eles veem o professor como protagonista do processo de aprendizagem, pois o discurso, na maior parte do tempo, fica restrito a ele. Como referido anteriormente pelo professor Bb, muitas vezes as aulas são monólogos centralizados no professor. Neste sentido, lembramos da crítica de Paulo Freire (1987) à educação bancária, em que educadores são depositantes e educandos depositários de uma educação limitada a depositar. O saber, nesse sentido, seria uma doação de quem sabe muito para os que nada sabem.

Ainda nesta perspectiva, ao solicitar aos estudantes que sugerissem como melhorar a aprendizagem de inglês, uma parte bastante considerável das sugestões apontadas, converge, novamente para os conceitos e elementos presentes no contexto educacional, com a finalidade de oportunizar uma aprendizagem colaborativa e significativa, como podemos constatar em alguns depoimentos:

“Mais coletividade” (Aa1); “Aulas mais dinâmicas, trabalhando na comunicação” (Aa2); “Mais filmes, séries, brincadeiras em inglês. Aulas com interação sobre as coisas do mundo atual para a sala de aula” (Aa5); “Com um trabalho coletivo, com os professores de qualidade, mais informações e explicação” (Bb4); “Trazer assuntos atuais, parar de trazer textos para cópia” (Bb7); “Ter aulas mais participativas e comunicativas” (Bc4); “Mais trabalhos em grupos pois assim podemos discutir o conhecimento” (Bc6); “Colocar métodos mais práticos, principalmente em relação a comunicação” (Ca9); “Passar filmes em inglês entrevistas, músicas, diálogos, textos em inglês para ler” (Cb3).

Destarte, podemos inferir que os estudantes esperam por mudanças nas formas de intervenção educacional, por meio de aulas que estabeleçam identidade e conexão com suas realidades e expectativas, podendo construir conhecimento e comunicá-lo em interações dialógicas. Apesar desse contexto dialógico, Freire (1967) bem nos esclarece que trata-se de uma relação horizontal entre dois sujeitos. Esta relação surge de uma “matriz crítica” que comunica por ter como veículo sentimentos de afetividade com o outro e, por esta razão, desenvolve criticidade. Isto implica um compromisso de colocar a realidade num movimento de transformação constante, em que o diálogo possibilita comunicar e compartilhar os “significados significantes” (FREIRE, 1983). Neste sentido, a relação dialógica implica em construir, além dos conhecimentos, diversos outros conceitos e valores discutidos nesta análise.

Trazendo o diálogo para os objetivos do Ensino Médio para a Língua Estrangeira, apresentamos a ênfase dada ao desenvolvimento de cidadania, autonomia, autoria e respeito mútuo. Indagamos aos docentes, se estes conceitos faziam sentido para as suas práticas e de que forma eles eram desenvolvidos durante suas aulas. No que se refere a estas temáticas, todos concordam que faz sentido, embora as respostas tenham focado mais na temática do respeito, como podemos observar na fala do professor Cb:

Tem que fazer sentido. Se nós estamos numa escola e nós não tivermos respeito mútuo, que é o foco... O respeito mútuo é quando um aceita a ideia do outro, um aceita o aprendizado do outro, um aceita o conhecimento do outro, esse é o respeito mútuo. Tem que ter, se não, não existe socialização. [...] Respeito e comunicação. Os dois estão juntos, pois eu só me comunico se me respeitar. E eu só vou te respeitar se você se comunicar comigo, e assim por diante. [...] E o aluno contribui nesse aspecto, também. Está aberto para aprender [...] (Cb).

Não encontramos indícios claros acerca de autonomia, autoria e cidadania, embora, indiretamente, acerca desta última, percebamos, nos discursos que, em algumas práticas, ela está incutida. Como explica o professor Aa:

Claro, sempre precisa! É, porque eu creio que onde há um respeito, há tudo. Você tem que ter tudo ao mesmo tempo, ali. Porque, senão, você não consegue ter essa autonomia, você tem que ter autonomia, respeito, cidadania, pra você poder desenvolver, também, a tua aula, ali, em si. [...]. Porque o professor, também, é tudo isso. Então você não tem como você separar: agora eu vou ser uma coisa e vou ser outra, não, eu acho que precisa de um todo. (Aa)

Sob esse aspecto, Freire (2007) enfatiza que é indispensável à prática docente o saber de que é impossível separar o ensino dos conteúdos e a formação ética, bem como não se separa “prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender” (FREIRE, 2007, p. 95).

Por fim, sobre estes objetivos de ensino e concepções educacionais, buscou-se saber, junto aos estudantes, quais competências e habilidades eles consideravam que contribuiria com o desenvolvimento do aprendizado de inglês, de forma motivadora e interessante. Entre os temas escolhidos pelos discentes, percebemos serem aqueles que mais se aproximam de seus contextos e experiências reais. Além disso, temas com menos destaque, entre as opções marcadas, são aqueles que são pouco conhecidos e discutidos em seus contextos, deixando de ser compreendidos e, por esta razão, não sendo significativos. Contudo, ao construir coletivamente os sentidos e buscar relações dialógicas horizontais, o estudante endossa sua necessidade de se posicionar criticamente, o que resulta em exercício

cidadão, que, por sua vez, implica em protagonismo que está diretamente relacionado ao desenvolvimento de autoria. Ademais, nenhum deles ocorre sem que exista um espaço de aprendizagem harmônico e fundamentado no respeito mútuo.

No que concerne a essa temática, compreendemos que as transformações que vêm ocorrendo na contemporaneidade influenciam a forma de educar e demandam, cada vez mais, que valores éticos, cidadãos e de respeito e conceitos/ações de autonomia e autoria sejam pilares de sustentação de uma educação com vistas à formação do ser humano em sua integralidade. Assim, de acordo com o Caderno de Linguagens do PNEM (2014) transformações têm sido propostas no contexto educacional a partir da preocupação e da problematização de que a educação deve privilegiar, eticamente, o desenvolvimento humano, pensando constantemente sobre as concepções de ética e justiça social.

Outrossim, para esclarecer e estabelecer um paralelo sobre as ponderações dos professores, acerca de autonomia e autoria, sob um enfoque educativo, Pischetola (2016) nos explica os termos. Autonomia, que tem origem grega, seria compreendida como ações de gestão do sujeito sobre ele mesmo, tais como: “autorregular-se”, “autorrealização; autogoverno e autogestão”. Em termos educacionais, a autonomia destaca-se, desde muito tempo, por promover o desenvolvimento, desde a primeira infância até a fase adulta, da maturidade e capacidade de enfrentamento e negociação reflexivos da vida em sociedade. A partir da autonomia a autoria passa a ser exercitada, sendo considerada por Pischetola (2016) como o potencial e a disposição para o processo de criação, questionamento, produção, expressão e iniciativa almejando desenvolver práticas que fomentem a construção do conhecimento. A autora ainda salienta que, muitas vezes, as reações de intolerância dos estudantes, tomadas como indisciplina desinteresse e desmotivação, são o resultado de uma educação unilateral em que os estudantes têm pouca autonomia e pouco, ou nenhum, espaço para a expressão autoral criativa. Por isso justifica-se a relevância destes dois conceitos que ainda necessitam de mais atenção e empenho de todos para que possam passar a integrar o contexto educacional das aulas de inglês.

Partindo do esclarecimento destes objetivos, corroboramos com Kaplún (2014) ao discernir as diferenças nas ênfases dadas nos processos de aprendizagem e os métodos propostos. Deste modo, o comunicador explica que quando o foco é incutir conteúdos e comportamentos, o monólogo se apresenta como adequado. Em contrapartida, quando se pretende enfatizar a formação de sujeitos autônomos, críticos, criativos e cidadãos, o diálogo comunicativo, que potencializa a interação e o compartilhamento de saberes, se adéqua ao contexto. Por consequência, compreendermos que tais objetivos, relacionados para o ensino

de inglês no Ensino Médio, permeiam as práticas educativas planejadas com seus respectivos conteúdos. As escolhas adequadas é que serão responsáveis pela contemplação dos objetivos elencados.

Com relação ao desenvolvimento de autonomia e protagonismo, percebemos inculcada, em muitos excertos das entrevistas e questionários, a cultura tradicional em que o professor exerce controle sobre a turma, evitando que estes atrapalhem o silêncio, a organização e a tranquilidade das aulas com suas atitudes chamadas de indisciplina. Para alguns dos professores, no entanto, embora ainda presos a essa cultura tradicional, ela já lhes é perceptível. Como exemplos, podemos trazer recortes das falas dos professores Ba e Cb e, junto deles, dialogamos com Freire (2007), incentivando a reflexões que possam vir a contribuir para determinadas angústias: *“Eu trago muitas atividades, mas a minha sala de aula ainda é um sentado atrás do outro, [...] Com essa questão da autonomia, nós também estamos dando autonomia, mas eles não estão sabendo lidar com ela, eles acham que podem tudo e na verdade não é assim” (Ba).*

Dois a dois, um ajuda o outro. Mas muitas vezes eu não consigo por causa da indisciplina. Conversam, falam alto, então, as vezes, é muito mais fácil trabalhar individual porque eles ficam mais quietos e tu consegue descansar um pouco a cabeça. Porque, realmente, trabalhar 40 horas, tem uma hora que tu quer sentar na sala e ver eles fazer quieto [...]. Vou fazer outra coisa, então eu começo e vou até o fim, professor tem essa, né, professor tem que, entre aspas, tem que impor o respeito, senão ele perde a credibilidade.
(Cb).

“Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando” (FREIRE, 2007, p. 59). Assim Freire conceitua essa discussão. Para ele, respeitar a autonomia do outro não é uma opção, uma escolha, mas um código ético. Ao desrespeitar a curiosidade, o gosto, a inquietude, a linguagem do educando, o professor está sendo transgressor ao princípio ético fundamental à sua profissão. Deste modo, o autoritarismo rompe com o exercício da autonomia. Por esta razão, o pensador nos alerta para estarmos vigilantes ao bom senso, pois ele é que nos adverte se estamos exercendo, dentro dos limites e deveres, a autoridade de professor: ao organizar as atividades, tomar decisões, cobrando as produções, ou se estamos desrespeitando o aluno, não observando-o em suas particularidades, enquanto ser humano. Portanto, ao indagarmos, compararmos, refletirmos e questionarmos desenvolvemos criticidade para que possamos agir com bom senso na tomada de decisões.

Isto implica, também, estar aberto às curiosidades. Portanto, é necessário que a pergunta e a reflexão crítica sejam estimuladas, inibindo a passividade ante o discurso do

professor. Este é um contexto dialógico que pode romper estereótipos de desinteresse, indisciplina, dificuldade de concentração e de trabalho coletivo, entre outros. Contudo, não há que se considerar a dialogicidade como excludente de momentos em que o professor se utiliza de atos narrativos explicativos para apresentar o objeto de estudo. “O fundamental é que professores e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professores e alunos se assumam epistemologicamente curiosos” (FREIRE, 2007, p. 86).

Ademais, Freire explica que, considerando nosso passado autoritário, enquanto educandos ou até mesmo como educadores, deparamo-nos com a ambiguidade de nossas atitudes, num constante oscilar entre o autoritarismo e a licença: “Entre uma certa tirania da liberdade e o exacerbamento da autoridade ou ainda na combinação das duas hipóteses” (FREIRE, 2007, p. 89). Resta-nos o constante exercício de formar, nos re-formar e sermos formados, perquirindo o equilíbrio entre os nossos deveres como professores, exercendo autoridade com sabedoria, em respeito à autonomia de todos os sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordar a temática desta dissertação, procuramos elementos da Educomunicação que oferecessem, ao ensino de Língua Inglesa, novos prismas, a fim de contribuir com as práticas docentes no Ensino Médio. De cunho qualitativo, a incursão pela seleção de vultosos referenciais teóricos permitiu a apropriação de uma gama de conceitos e conhecimentos que viabilizaram a análise e discussão dos dados pesquisados, bem como os documentos normativos da educação brasileira proporcionaram um melhor entendimento do que propõem as diretrizes nacionais para os rumos da educação e do ensino de línguas estrangeiras. A análise de conteúdo, delineada nesta pesquisa qualitativa, suscitou a incursão ao campo de pesquisa, de forma que as entrevistas semiestruturadas e os questionários forneceram relevantes dados que, posteriormente, foram analisados junto ao referencial que alicerça este estudo, no intuito de atender os objetivos especificados e subsidiar algumas respostas à problemática.

Desta forma, ao chegar a esta etapa conclusiva da dissertação, encontramos relevância na temática escolhida, por entendermos que, a partir deste estudo, ampliamos o alcance de nossas concepções educacionais, vislumbrando horizontes educ comunicativos. Abrimos, também, portas às possibilidades de reflexão e práticas oferecidas por esta área de conhecimento, estabelecendo aproximações entre esta e a Língua Inglesa. Foi-nos, também, oportuno vislumbrar práticas escolares mais significativas, com ênfase no protagonismo, e na emancipação crítica cidadã de todos os sujeitos envolvidos no processo de construção de conhecimentos que são aprendidos significativamente.

Entre os objetivos específicos propostos, os dois primeiros representavam o intuito de compreender aspectos da Educomunicação e principais referenciais teóricos; e reconhecer concepções educ comunicativas e suas relações com o Ensino Médio. Compreendemos que ambos foram contemplados por meio dos estudos e discussões promovidos nas seções destinadas ao referencial teórico. Isto posto, o primeiro segmento teórico possibilitou-nos conhecer as vertentes da Educomunicação, as bases que a fundamentam e reconhecer a potencialidade dos referenciais latino-americanos que, sobremaneira, têm contribuído para a aproximação das discussões em linhas teóricas e políticas, com as realidades educacionais inerentes à essência do continente.

Por conseguinte, a segunda seção promoveu a análise da atual conjuntura das concepções da área das linguagens, sob a luz, tanto da teoria dialogada por estudiosos da Língua Inglesa, quanto dos documentos legais que determinam os caminhos da educação

brasileira. Analisamos as concepções da pesquisadora, as crenças que envolvem o processo de ensino e aprendizagem de inglês, os desafios emergentes à docência no século XXI e as concepções e possibilidades de inovação nas práticas escolares frente à inegabilidade das tecnologias na contemporaneidade.

A terceira parte buscou convergir os conceitos, paradigmas e práticas educacionais com as perspectivas de ensino da etapa final da Educação Básica para a Língua Inglesa. Para tanto, consideramos elementos característicos da Educomunicação, que permearam os diálogos no decorrer do estudo, para avultar suas possíveis aderências às ações pedagógicas de Língua Inglesa.

Para cumprir o último dos objetivos específicos, que era compreender a perspectiva de professores e alunos acerca das aulas de Língua Inglesa no Ensino Médio, contamos com a análise de dados provenientes da imersão ao campo empírico, mediante entrevistas com professores e questionários com estudantes. Nesse sentido, embora agradeçamos e reconheçamos a solicitude dos docentes entrevistados, ficou perceptível o desconforto e a preocupação com suas respostas, sentindo-se como na obrigação de fornecerem as melhores respostas às perguntas.

Desta forma, pudemos inferir que as dúvidas em suas respostas, além da situação de nervosismo, ou ao menos desconforto, ao participar de uma entrevista gravada em áudio, se devem, também, ao fato de apresentarem lacunas em suas orientações e formações pedagógicas, as quais podem, talvez, serem supridas, pela interlocução entre os mesmos. Isto porque os ecossistemas comunicativos aos quais nos filiamos, sob perspectiva educacional, abrangem não só os discentes, mas inclui, certamente, todos os sujeitos envolvidos nesse ambiente, que, inclusive, apresenta-se como um paradigma com potencial de expansão, ultrapassando fronteiras de sala de aula e escola.

Fato que sustenta tal convicção é um possível futuro desdobramento da pesquisa originado após a conclusão das entrevistas com os docentes. Na informalidade do diálogo entre esta docente/pesquisadora e cada um dos docentes entrevistados, em instantes de compartilhamento de angústias e experiências, surgiu-me a ideia de criarmos um grupo, uma associação de professores de Língua Inglesa do município de Lages e arredores, para promovermos encontros de estudos, diálogos e discussões, a fim de que as experiências compartilhadas possam contribuir para o fortalecimento de nossa categoria e, principalmente, de nossas ações pedagógicas. A sugestão, ainda necessitando de amadurecimento, foi considerada pelos entrevistados, os quais demonstraram grande interesse em compartilhar experiências, conhecimentos e saberes. Este projeto poderá culminar em uma primeira

iniciativa educacional que, se bem protagonizada, poderá ser multiplicadora de propostas educacionais para as aulas de inglês da Educação Básica da rede pública de educação. Pretende-se que esta parceria seja firmada no início do ano letivo de 2019.

Ainda referente ao terceiro objetivo, inferimos que os estudantes esperam não apenas frequentar aulas, mas participar ativamente dos processos de aprendizagem, sendo protagonistas de atividades significativas e promotores de interações comunicativas. Contudo, paradoxalmente, em seus apontamentos, também ficou saliente a acomodação histórica incutida pela educação tradicional. Diante de tais constatações, propomos aos discentes que ousem sair de suas zonas de conforto e passividade, em busca de suas autonomias e de serem protagonistas de seus aprendizados. Do mesmo modo, aos educadores de Língua Inglesa no Ensino Médio, deixamos a proposta de mediação, junto aos educandos, que lhes suscitem assumir uma postura de ensinar e se permitir ser ensinado, uma vez que cada um carrega consigo conhecimentos sobre conteúdos, sociedade e tecnologias, por exemplo, e podem agregá-los de forma a construir juntos, de modo dinâmico, os novos saberes. Ademais, é considerável insistir que, mais importante que os meios digitais, enquanto recursos, utilizados para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, são os meios, as maneiras de intervenção planejadas para atender aos objetivos de formação dos discentes.

Ao fim deste estudo, recordamos a problemática suscitada que questionava: em que as perspectivas educacionais podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Médio? Partindo dela, depreendemos considerações que provocam reflexões a guisa de respostas que emergem a partir destes diálogos. Portanto, consideramos que ela se apresenta como um caminho para estabelecer um pensamento reflexivo na comunidade escolar – com possibilidades de difundir seus conceitos na sociedade.

Isto implicará a tomada de consciência, seguida de ações, crítica e reflexiva acerca: da necessidade de colocar o espaço escolar em constante movimento dialógico entre todos os sujeitos envolvidos no processo; das práticas pedagógicas adotadas, seus objetivos, metodologias e resultados; das culturas midiáticas disponíveis nos diversos ambientes de vivências e aprendizagens dos estudantes; de uma análise crítica sobre a rápida propagação tecnológica, bem como seus objetivos, perspectivas e postura ética, face às revoluções que estas causam na vida social, pessoal e profissional de todos os cidadãos a nível tanto local quanto global. Especificamente ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Médio, a Educação, por meio deste caminho apontado, trazemos como resposta à problemática, a potencialidade de promover espaços de protagonismo estudantil. Para tanto, sugerimos uma abordagem de ensino e aprendizagem que rompa os gessos das

fadigas práticas e abra espaço para a construção coletiva e criativa de conhecimentos significativos que realmente tenham sentido para os jovens, os quais constituirão uma geração de cidadãos com necessidades de parcimônia nas ações, de adaptação, de flexibilidade, de enfrentamento de situações corriqueiras e inusitadas em uma sociedade hodierna que impõe novos desafios à medida que se transforma aceleradamente.

Portanto, os exercícios educacionais na escola, tais como o incentivo a práticas que promovam o desenvolvimento do protagonismo, da autoria, da autonomia, da consciência crítica, da cidadania e do respeito mútuo, desencadeiam práticas sociais comunicativas embasadas, sempre, numa perspectiva educativa em que os sujeitos refletem e ponderam antes e durante o comunicar-se. Ademais, quanto à disciplina curricular de Língua Inglesa, a contribuição da Educomunicação propiciará ambientes de interação mais comunicativos e conectados com a realidade, primando a formação de sujeitos que protagonizem atitudes de autonomia, cidadania, responsabilidade, respeito, autoria e compartilhamento de conhecimentos para a construção de novos significados e saberes.

As influências e as contribuições trazidas por filósofos, educadores e comunicadores latino-americanos para a construção de ecossistemas comunicativos constituídos sobre pilares dialógicos permite-nos aprofundar nossos conhecimentos, pesquisas e práticas. Voltados para o panorama escolar e da sociedade, em sua amplitude, que se reconstitui constantemente, numa época de aceleração das mudanças sociais e tecnológicas e, preocupados com os rumos da educação no século XXI encontramos, no aporte dos estudiosos, contribuições para a reflexão e tomada de atitudes que nos provocam enquanto educadores.

A necessidade de comunicação dos sujeitos torna-se cada vez mais latente e, por meio dela, estabelecem suas relações sociais, construindo seus valores e princípios de ética e cidadania. O componente curricular de Língua Inglesa, no Ensino Médio, tem diversos objetivos, como antes apontados. No entanto, muitas vezes, os docentes se deparam com dificuldades ao tentar aproximar tais componentes com os anseios da juventude, de dinamizar suas práticas pedagógicas para que elas promovam uma relação de identidade com os educandos. Por outro lado, os educandos, contextualizados na era do imediatismo digital e, ao mesmo tempo, condicionados ao comodismo da inércia das práticas de aprendizagem escolar historicamente tradicional, dificultam e/ou sentem dificuldades em se envolver em práticas de aprendizagem que não lhes despertam interesse e, aparentemente, não os sugerem meios de encontrar sentido e atribuir significado a essa aprendizagem. Portanto, ainda há que viabilizar meios de relacionar a tríade paradigmática da educação na contemporaneidade que envolve

ensino, juventude e mundo, despertando motivação e interesse ao descobrir que aquilo que estão prestes a aprender tem sentido significativo.

Entendemos que as políticas nacionais voltadas à educação, a partir da Constituição Federal de 1988, em seus diversos documentos, como a LDB, os PCNs, as OCEM, as DCNs e, a recentemente tão discutida, BNCC, tornam-se paradoxais. Isto porque consideramos que há distanciamentos entre suas abordagens e concepções teóricas e as inúmeras realidades que compõem as práticas vivenciadas cotidianamente no contexto escolar, em suas fragilidades. Portanto, compreendemos que o direito de formação do ser humano, em sua integralidade, pressupõe oportunidades educacionais ofertadas de forma equitativa, compreendendo e respeitando as diversidades, em seus mais variados contextos, e viabilizando um ensino que entenda e atenda aos coletivos, com atenção as suas singularidades.

Com relação ao ensino de Língua Inglesa, enquanto disciplina obrigatória na Educação Básica, inferimos, tanto pelas referências bibliográficas, quanto pelos dados coletados, que as crenças e expectativas em relação ao aprendizado da língua na educação formal se restringem à concepção de desenvolvimento linguístico, com foco, em estruturas gramaticais e vocabulários. Isto tem originado uma reação em cadeia, entre todos os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, de desestímulo, desinteresse, desmotivação, indisciplina, descrença na capacidade de desenvolver os objetivos e competências propostos para a Língua Inglesa, entre outros fatores. Nesse sentido, consideramos imprescindível uma sensibilização de toda(s) a(s) comunidade(s) escolar(es), para compreender que o ensino de Línguas ultrapassa a mera “aquisição” de competências linguísticas, pois seus objetivos, no contexto de ações educativas na Educação Básica, almejam alcançar a formação dos sujeitos em suas integralidades, comprometendo-se com o desenvolvimento de competências comunicativas e, sobretudo, de cidadania, de autonomia de autoria e de respeito mútuo.

Ao propormo-nos, como objetivo geral, compreender de que forma as práticas educacionais poderiam contribuir no processo de ensino e aprendizagem de inglês no Ensino Médio, galgamos uma trajetória de estudos que serviram como bússola para novos caminhos a serem encontrados, almejando a busca pela excelência das práticas pedagógicas a que os docentes se propõem, a partir de seus conhecimentos e concepções. Por essa razão, desfrutamos da oportunidade de imergir no contexto da Educomunicação, de conhecer as perspectivas abordadas pelos autores que a alicerçaram e a continuidade dos estudos perseverados por estudiosos contemporâneos da área. Isto, no intuito de que as sementes lançadas durante esse estudo germinem e, singelamente, contribuam para o florescimento de novas e significativas práticas.

Particularmente, tal imersão proporcionou, a esta pesquisadora, uma amplitude de horizontes a serem desbravados e difundidos no contexto educacional, defendendo a ideia de que a educação pode e deve inovar, se transformar, num processo de metamorfose que promova o rompimento dos casulos de cada sujeito e que eles abram asas, em suas singularidades de cores, forças e tamanhos, para a liberdade de voos autônomos e protagonistas dos ecossistemas comunicativos em ambientes dialógicos de conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ABPEducom. **O que é Educomunicação?** Disponível em: <http://www.abpeducom.org.br>. Acesso em: 09 out. 2017.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.
- BAGNO, Marcos. **A pesquisa na escola**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- BANNELL, Ralph Ings. et al. **Educação no século XXI: Cognição, Tecnologias e Aprendizagens**. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC, 2016.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas**. Linguagem & Ensino, Vol. 7, No. 1, 2004.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. (Orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. 2 ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BASSO, Edcleia A. Quando a crença faz a diferença. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. (Orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. 2 ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação?** 3 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.
- BRAGA, Junia de Carvalho Fidelis. Ensino e aprendizagem de línguas via redes de participação. In: BRAGA, Junia de C. F. (coord.). **Integrando tecnologias no ensino de Inglês nos anos finais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Edições SM, 2012.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 23 out. 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>. Acesso em: 04 jun. 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Bases Legais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 10 fev. 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 10 fev. 2018.
- BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. v. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Parecer CNE/CEB nº: 7/2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&Itemid=30192. Acesso em: 12 abr. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: 10 nov. 2018.

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 abr. 2018.

BRASIL. **Formação de professores do ensino médio**, Etapa II. Caderno IV: Linguagens. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica [autores: Adair Bonini et al.]. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. (em tramitação em 2018). Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em 30 mar. 2018.

CASTILLO, Daniel Prieto. Construir nossas palavras de educadores. In: APARICI, Roberto (Org.). **Educomunicação: Para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014.

CASALI, Alípio; BARRETO; Vera. **Entre o íntimo e o histórico**. Prefácio à 1ª edição. In: FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida**. 2 ed. rev. at. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

DEMO, Pedro. Olhar do educador e novas tecnologias. **B.Téc. Senac: a R. Educ.Prof.**, Rio de Janeiro, v.37, nº2, mai./ago.2011. Disponível em:

<http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/190>. Acesso em: 12 abr. 2017.

DUTRA, Deise Prina; OLIVEIRA, Shirlene Bemfica de. Prática reflexiva: tensões instrucionais vivenciadas pelo professor de Língua Inglesa. **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. 2 ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.

FAGUNDES, Marina Miranda. **Competência informacional e geração z: um estudo de caso em duas escolas de Porto Alegre**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação). Porto Alegre: Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

FANFANI, Emilio Tenti. Notas sobre la construcción social del trabajo docente. In: CUNHA, Célio da; SOUZA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Orgs.). **Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2011. 13 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

FAZENDA. Ivani. Apresentando. In: FAZENDA. Ivani. (Coord.) **Práticas interdisciplinares na escola**.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida**. 2 ed. rev. at. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 21 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre minha vida e minha práxis. Direção, organização e notas: Ana Maria Araújo Freire. 2 ed. rev. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo : Atlas, 2008.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015.** Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>. Acesso em: 02 out. 2018.

INEP. **Inep divulga dados inéditos sobre fluxo escolar na Educação Básica.** Censo escolar, 20 de junho de 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206. Acesso em: 15 fev. 2018.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto. et al. Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/978/339>. Acesso em: 14 ago. 2018.

KAPLÚN, Mario. **Una pedagogía de la comunicación.** La Habana: Editorial Caminos, 2002.

KAPLÚN, Mario. Processos educativos e canais de comunicação. In: CITELLI, Adilson; COSTA, Maria Cristina Castilho (Orgs.). **Educomunicação:** Construindo uma nova área de conhecimento. 2 ed. São Paulo: Paulinas, 2011.

KAPLÚN, Mario. Uma pedagogia da comunicação. In: APARICI, Roberto (Org). **Educomunicação:** Para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014.

KENSKI, Vani Moreira. Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias. **Cadernos Pedagogia Universitária USP.** São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008.

LEFFA, Vilson. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional.** Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Acesso em: 26 set. 2018.

LEFFA, Vilson. Criação de Bodes, Carnavalização e Cumplicidade. Considerações Sobre o Fracasso da Lei na Escola Pública. In: CÂNDIDO DE LIMA. Diógenes. (Org.). **Inglês em Escolas Públicas Não Funciona: uma questão, múltiplo olhares.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15-32.

LEFFA, Vilson. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2755>. Acesso em: 22 jun. 2017.

LEVENFUS, Rosane.Schotgues. Geração Zapping e o sujeito da orientação vocacional. In: LEVENFUS, R.S.; SOARES, D.H.P. **Orientação vocacional ocupacional:** novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÉVY, Pierre. **A máquina universo**: criação, cognição e cultura informática. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LIMA, Ana Paula de. et al. O ensino de Língua Inglesa no estado de São Paulo: uma proposta em questão. In: **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade**: linhas e entrelinhas. Coleção: Novas perspectivas em linguística aplicada Vol. 1. Campinas: Pontes Editores, 2010. p.149-184.

MALVEZZI, Karina Falcioni. O ensino de língua estrangeira na Educação Básica brasileira: Novos Caminhos. **XI Congresso Nacional de Educação – Educere**, 2013. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7183_4120.pdf. Acesso em: 20 set. 2017.

MARCELO, Carlos G. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo, **Revista de Ciências da Educação**, n.08, p.7-22, 2009. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 14 ago. 2018.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Heredando el futuro: pensar la educación desde la comunicación. **Nómadas**, Universidad Central n. 5. Bogotá: Colombia, 1996. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105118998002.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2017.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. La educación desde la comunicación. EDUTEKA – Tecnologías de información y comunicaciones para Enseñanza Básica y Media. **Editorial Norma**, 2002. Disponível em: <https://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/La%20educacion%20desde%20la%20comunicacion.pdf>. Acesso em: 09 out. 2017.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais: da comunicação à Educomunicação. In: CITELLI, Adilson; COSTA, Maria Cristina Castilho (Orgs.). **Educomunicação**: Construindo uma nova área de conhecimento. 2 ed. São Paulo: Paulinas, 2011a.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Sujeito, comunicação e cultura.. Entrevistadoras: Roseli Figaro, Maria Aparecida Baccega. Transcrição e tradução: Fidelina Gonzales; Renata Pallottini. In: CITELLI, Adilson; Costa, Maria Cristina Castilho (Orgs.). **Educomunicação**: Construindo uma nova área de conhecimento. 2 ed. São Paulo: Paulinas, 2011b.

MATO GROSSO. **Programa Educomunicação**: Cultura científica, outros saberes e cotidiano escolar. Orientativo. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. Disponível em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/documents/9314456/9727909/Implantacao+e+Continuidade+Educomunica%C3%A7%C3%A3o.pdf/79120b8b-816c-2c72-a646-196171546ae2>. Acesso em: 14.out.2018.

MATO GROSSO. **Programas e Projetos Educacionais Inovadores**. Pró-escolas. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. Disponível em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/documents/9314456/0/REVISTA+PROJETOS+E+PROGRAMAS-2018.pdf/abf1c50f-91d4-b41d-752b-52070c70fed0>. Acesso em: 14.out.2018.

MINAYO, Maria C. de S. et al. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 23 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

NCE-USP. Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/>. Acesso em 25 out. 2018.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. In: CITELLI, Adilson; Costa, Maria Cristina Castilho (Orgs.).

Educomunicação: Construindo uma nova área de conhecimento. 2 ed. São Paulo: Paulinas, 2011a.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Uma pedagogia para os meios de comunicação. Entrevistadora: Roseli Fígaro. In: CITELLI, Adilson; Costa, Maria Cristina Castilho (Orgs.). **Educomunicação:** Construindo uma nova área de conhecimento. 2 ed. São Paulo: Paulinas, 2011b.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. **Educomunicação:** recepção midiática, aprendizagens e cidadania. Tradução de Paulo F. Valério. São Paulo: Paulinas, 2014.

PAIVA, Vera.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de Língua Inglesa. In: STEVENS, C. M. T e CUNHA, M. J. **Caminhos e Colheitas:** ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p. 53- 84. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/ensino.htm>. Acesso em: 03 nov. 2018.

PISCHETOLA, Magda. **Inclusão digital e educação:** a nova cultura da sala de aula. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC/Rio, 2016.

PONTE, João. Pedro da. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n.24, Sept./Dec.2000. p. 63-90. Disponível em: <http://rieoei.org/rie24a03.htm>. Acesso em: 01 out. 2016.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants Part 1. **On the Horizon**, v. 9, p.1-6, 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1108/10748120110424816>. Acesso em: 27 mai. 2017.

SANTA CATARINA. **Lei nº 14.363, de 25 de janeiro de 2008.** Dispõe sobre a proibição do uso de telefone celular nas escolas estaduais do Estado de Santa Catarina. Disponível em http://www.tjsc.jus.br/infjuv/documentos/legislacao/lei_14363_25-01-08%5B1%5D.pdf. Acesso em: 02 mai. 2017.

SANTAELLA, Lucia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**, n. 22. Porto Alegre: dez. 2003. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3229/2493>. Acesso em: 28 abr. 2017.

SANTOS, Edméa; WEBER, Aline. educação e cibercultura: aprendizagem ubíqua no currículo da disciplina didática. **Revista. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 285-302, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=7646&dd99=view&>. Acesso em: 06 nov. 2016.

SARTORI, Ademilde Silveira. Educomunicação e sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída. **Revista Comunicação, Mídia e Consumo**. v. 7, n. 19, p. 33-48. São Paulo, jul. 2010.

SARTORI, Ademilde Silveira; et al. Desenho animado, blogs e youtube: elementos para pensar práticas pedagógicas educacionais. In: SARTORI, Ademilde Silveira. **Educomunicação e a criação de ecossistemas comunicativos**. Florianópolis: Dioesc, 2014.

SÃO PAULO. **Decreto nº 46.211, de 15 de agosto de 2005.** Regulamenta o Programa Educom – Educomunicação pelas ondas do rádio, instituído no município de São Paulo pela Lei nº 13.941, de 28 de dezembro de 2004. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/2005/4621/46211/decreto-n-46211-2005-regulamenta-o-programa-educom-educomunicacao-pelas-ondas-do-radio-instituido-no->

municipio-de-sao-paulo-pela-lei-n-13941-de-28-de-dezembro-de-2004. Acesso em: 14 out. 2018.

SAYAD, Alexandre Le Voci. In: SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.

SIQUEIRA, Kárpio Márcio de. **Ensino de Língua Inglesa na era da informação e conhecimento: interatividade, aprendizagem e tecnologia no desenvolvimento da competência comunicacional**. BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras n. 01, dez. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/download/98/165>. Acesso em: 22. mai. 2017.

SIQUEIRA, Sávio. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. In: SILVA, Kleber Aparecido da. **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Coleção: Novas Perspectivas em linguística aplicada. Vol. 1. Campinas: Pontes Editores, 2010.

SOARES, Donizete. **Educomunicação: o que é isto?** Gens – Instituto de Educação e Cultura. São Paulo, 2006. Disponível em: http://www.portalgens.com.br/baixararquivos/textos/educomunicacao_o_que_e_isto.pdf. Acesso em: 09 ago. 2017.

SOARES, Ismar de Oliveira. Gestão comunicativa e educação: caminhos da Educomunicação. **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo: ECA/USP/Salesiana, n. 23, p.16-25, jan./abr., 2002. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37012>. Acesso em: 08 mai.2017.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. Caminhos da Educomunicação: utopias, confrontações, reconhecimentos. In: APARICI, Roberto (Org). **Educomunicação: Para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014b.

SOARES, Ismar de Oliveira. Introdução à edição brasileira. In: APARICI, Roberto (Org). **Educomunicação: Para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014c.

SPCULTURA. **Nas ondas do rádio**. Disponível em: <http://spcultura.prefeitura.sp.gov.br/projeto/991/#>. Acesso em: 14 out. 2018.

VELASCO, María Teresa Quiroz. Educar em outros tempos. O valor da comunicação. Tradução: Luciano Menezes Reis. In: APARICI, Roberto (Org). **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturada com professores ³²

1. Há quanto tempo você atua no Ensino Médio?
2. Grau de formação: () Licenciatura () Especialização () Mestrado ()
outro/qual
3. O que você considera que seja importante nas práticas pedagógicas de Língua Inglesa nos três anos do Ensino Médio?
4. Como você descreve a rotina de atividades de ensino de inglês nas turmas de EM?
5. Como você considera que deva ser o perfil de um estudante de línguas no EM? Quais características/competências/habilidades eles devem ter para aprender LI?
6. Quais recursos didáticos e/ou tecnológicos você costuma utilizar em sala de aula? Como?
7. Você costuma trabalhar a interdisciplinaridade em suas aulas? Como? Com que frequência? Com quais outras disciplinas? Qual a importância disso?
8. As atividades propostas aos alunos podem ser de forma individual ou coletiva. Poderia descrever sobre suas escolhas em relação à forma de trabalhar com os estudantes?
9. Você conhece as orientações e os objetivos para o ensino de Inglês no Ensino Médio que MEC traz em seus documentos? Você considera que estas orientações são relevantes? Se sim, como teve acesso? Quais?
10. Você considera que seus alunos aprendem o conteúdo das aulas de inglês? Por quê? Como poderíamos melhorar essa aprendizagem?
11. Você considera que seus alunos sentem-se motivados/interessados em aprender inglês de acordo com as propostas, objetivos, conteúdo, didática e metodologia atuais? Poderia ser diferente? Tem algo que gostaria de sugerir?
12. O que você considera que seja um aprendizado significativo de uma língua estrangeira no Ensino Médio?
13. O que você pensa que mudou no contexto de aprendizagem nos últimos anos?
14. Algumas concepções consideram que práticas comunicativas em que o estudante constrói coletivamente, em diálogo com os demais colegas, o conhecimento e tem autonomia em suas escolhas de aprendizagem, mediadas pelo professor, poderia ser uma possibilidade de inovação em suas práticas. Qual sua opinião sobre isso?
15. Alguns temas bastante comuns na educação são: protagonismo, construção coletiva de sentidos e conhecimentos significativos e relação dialógica horizontal. O que você pensa a respeito?
16. Os objetivos do ensino de LI no EM apontam para o desenvolvimento de cidadania, autonomia, autoria, respeito mútuo. Isto faz sentido para você? Como você desenvolve, concomitantemente, as habilidades linguísticas com estes conceitos?

³² Por se tratar de um roteiro de entrevista, algumas questões abrirão para a necessidade de perguntas complementares, conforme forem as respostas dadas pelos entrevistados. Por esta razão, há mais que uma pergunta, sobre a mesma temática, em determinadas questões. Assim dependendo da primeira resposta, seguem, ou não, as demais perguntas.

APÊNDICE B – Questionário para estudantes de Língua Inglesa no Ensino Médio

1. Ano escolar que frequenta em 2018: ☐ 1º ano ☐ 2º ano ☐ 3º ano
2. Há quanto tempo você estuda inglês na escola? ☐ mais de 5anos ☐ menos de 5 anos
3. Você já estudou inglês numa escola de idiomas? ☐ sim ☐ não
4. Para você, o objetivo de estudar inglês é (assinale quantas quiser):
 - ☐ Saber se comunicar em um idioma estrangeiro
 - ☐ Aprender sobre a cultura de outros países
 - ☐ Identificar a cultura de outros em seu próprio país
 - ☐ Preparar-se para o vestibular e para as disciplinas do curso de graduação ou técnico
 - ☐ Ter maiores condições de arrumar um emprego no futuro
 - ☐ Preparar-se para algum dia viajar para o exterior
 - ☐ ouvir e entender letras de músicas em inglês
 - ☐ compreender comandos de jogos em inglês
 - ☐ assistir filmes em inglês
 - ☐ outros – Quais? _____
5. **Pensando sobre seu aprendizado de inglês na escola**, você considera que já ampliou seu aprendizado? ☐ sim ☐ não
 Eles já foram úteis para você? Se sim, como? _____
6. Independente de seu desempenho e dedicação, **analise as aulas de inglês** (e não o professor) de acordo ao quanto você considera que constrói conhecimento com sentido?
 - ☐ excelente ☐ muito bom ☐ bom ☐ regular ☐ ruim ☐ péssimo
7. Avalie-se quanto ao seu interesse, empenho e gosto pelo aprendizado de inglês:
 - ☐ excelente ☐ muito bom ☐ bom ☐ regular ☐ ruim ☐ péssimo
 Por que? _____
8. De 0 a 10, avalie quanto você considera que sabe inglês: _____
 Por quê? _____
9. Você gostaria de ter mais tempo para interagir e ter mais autonomia no desenvolvimento de seu aprendizado de Língua Inglesa? ☐ sim ☐ não
 Comentários: _____
10. Quanto tempo seu professor fala durante as aulas, enquanto vocês apenas ouvem?
 - ☐ a aula toda ☐ boa parte da aula ☐ metade da aula ☐ pouco tempo ☐ quase nada
11. Quanto tempo você tem para se expressar, em relação às atividades, durante as aulas?
 - ☐ a aula toda ☐ boa parte da aula ☐ metade da aula ☐ pouco tempo ☐ quase nada
12. O que mais você considera que aprende nas aulas de inglês? (assinale quantas quiser)
 - ☐ habilidades comunicativas (ler, escrever, falar e compreender em inglês)
 - ☐ gramática
 - ☐ tradução
 - ☐ exercício da cidadania
 - ☐ nem sei o que aprendo
 - ☐ não sei se aprendo alguma coisa
 - ☐ outros – Quais? _____
13. O que você mais gostaria de aprender nas aulas de inglês? (assinale quantas quiser)
 - ☐ habilidades comunicativas (ler, escrever, falar e compreender em inglês)

- ☐ gramática
- ☐ tradução
- ☐ exercício da cidadania
- ☐ aprendo tudo o que meu professor(a) propor nas aulas
- ☐ não tenho muito interesse de aprender inglês, porque _____
- ☐ outros – Quais? _____

14. Como você considera que deva ser o perfil de um estudante de línguas no Ensino Médio? Quais características/competências/ habilidades eles devem ter para aprender Língua Inglesa?

15. Quais recursos tecnológicos são usados nas aulas de inglês? Para quê?

16. As aulas de inglês tem assuntos relacionados as outras disciplinas escolares, ou com parceria entre professores? ☐ sim ☐ não

Se sim, em que disciplinas? _____

Em quais assuntos, por exemplo? _____

17. As suas atividades nas aulas, geralmente, são individuais ou coletivas? _____

Em qual você aprende mais? _____

18. Quais suas sugestões para melhorar a aprendizagem de inglês? _____

19. Assinale, entre as opções abaixo, aquelas que você considera que poderiam ajudar a despertar interesse, motivação e ajudar no aprendizado de inglês: (assinale quantas quiser)

- ☐ Protagonismo
- ☐ Autonomia
- ☐ Autoria
- ☐ Construção coletiva de sentidos e conhecimentos significativos
- ☐ Possibilidade de diálogo horizontal (em que todos podem expressar igualmente seus pensamentos e conhecimentos)
- ☐ Cidadania
- ☐ Respeito mútuo
- ☐ Outros. Quais? _____

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para professores

Você, professor(a) de Língua Inglesa no Ensino Médio, está sendo convidado a participar de uma pesquisa gravada em áudio. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigado(a) pela atenção, compreensão e apoio.

Eu, _____ residente e domiciliado
 _____ portador da Carteira de Identidade,
 RG _____, nascido[a] em ____/____/_____, concordo de livre e
 espontânea vontade *em participar como voluntário* da pesquisa: **EDUCOMUNICAÇÃO:
 ELEMENTOS PARA UM NOVO OLHAR PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA
 NO ENSINO MÉDIO.**

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

1. O estudo se refere à análise sobre o que pensam professores e alunos a respeito das perspectivas atuais das aulas de inglês no Ensino Médio e a busca de novos olhares para as práticas de ensino de inglês no Ensino Médio.

2. A importância da realização da pesquisa é realçada por ter como objetivo compreender em que as perspectivas educacionais podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Médio.

3. A amostra será composta por entrevista semiestruturada com cinco docentes habilitados em Língua Inglesa e que lecionem no Ensino Médio em escolas públicas do município de Lages.

4. Além dos professores, serão pesquisados, por meio de questionário, os alunos de uma de suas turmas, desde que estes assintam em participar e tenham o consentimento devidamente autorizado por seus pais ou responsáveis, buscando um número mínimo de cinco alunos por professor entrevistado.

5. Para que os resultados desejados sejam alcançados, a pesquisa, com os professores, ocorrerá nos dias, horários e locais que cada um considerar mais adequado para responder à entrevista. Já em relação ao questionário destinado aos alunos, este será aplicado em ambiente escolar, de acordo com as datas, os horários e condições determinados pela direção da escola e do professor regente.

6. Esta pesquisa trata-se de um estudo de caso, de caráter qualitativo. Caracteriza-se em uma busca por contribuir para um melhor desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa no Ensino Médio. É importante ressaltar que esta pesquisa **não** tem nenhuma intenção de avaliar as práticas pedagógicas dos professores. Ao contrário, busca novas maneiras de contribuir para que suas práticas tenham maiores opções de desenvolvimento do conhecimento de seus discentes.

7. Os riscos eminentes aos participantes desta pesquisa poderão ocorrer durante ou após a realização da entrevista. Os participantes da pesquisa podem apresentar algum tipo de desconforto emocional relacionado aos questionamentos o que pode gerar risco de abalo físico e emocional ao se sentirem em situação de desconforto, podendo manifestar sentimentos e emoções diversos, como, constrangimento, angústia, tristeza e frustração.

8. Se, no transcorrer da pesquisa, eu tiver alguma dúvida ou por qualquer motivo necessitar posso procurar o[a] Luciana Souza de Oliveira Costa, ou no endereço Av. Marechal Castelo Branco, 170 - Universitário, Lages SC, 88509-900.

9. Caso desejar, o entrevistado poderá, pessoalmente, tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa. Eles estarão disponíveis na UNIPLAC – CCJ.

10. O participante terá liberdade de não participar ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. A desistência não causará nenhum prejuízo a minha saúde ou bem estar físico.

11. As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e; em caso de divulgação em publicações científicas, os meus dados pessoais não serão mencionados.

12. Toda pesquisa envolve riscos, constrangimentos e desconforto, por parte do participante, que pode sentir-se como sendo avaliado e julgado pelo entrevistador. Caso algum(s) dos entrevistados venha a sentir constrangimento ou qualquer outro dano moral durante, a realização da entrevista, a pesquisadora suspenderá a pesquisa imediatamente. O(s) entrevistado(s) será(ão) encaminhado(s) ao setor de psicologia da UNIPLAC, para receber tratamento psicológico gratuito e amenizar os efeitos do possível constrangimento ou mal-estar provocados pela pesquisa, bem como o pesquisador se compromete a informar o Comitê de Ética em Pesquisa da instituição sobre os fatos relevantes que alterem andamento da pesquisa.

13. Caso os entrevistados se sintam constrangidos durante a realização da entrevista ou fiquem muito transtornados depois da realização da mesma de modo que não consigam ter uma vida normal como antes, os mesmos serão encaminhados ao apoio do serviço gratuito da Escola de Psicologia da UNIPLAC para atender a qualquer eventualidade de ordem emocional que decorra da realização da referida pesquisa, além do apoio e atenção prestados pelo pesquisador durante o processo a pesquisadora auxiliará para sanar dúvidas com o propósito de evitar estes constrangimentos.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar [ou que meu dependente legal participe] desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Lages, ____ de _____ de _____

[nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal]

Pesquisadora responsável: Luciana Souza de Oliveira Costa
 Telefone para contato: (49) 991171744
 E-mail: lucianaoliveira@uniplaclages.edu.br
 Endereço: Av. Castelo Branco, 170 – Bloco I - Sala 1226.
 Bairro Universitário
 Cep: 88.509-900, Lages-SC

Pesquisadora Assistente: Profa. Dra. Vanice dos Santos
 Telefone para contato: (49) 32511000
 E-mail: profa.vanice@uniplaclages.edu.br
 Endereço: Av. Castelo Branco, 170 – Bloco I - Sala 3104.
 Bairro Universitário
 Cep: 88.509-900, Lages-SC

CEP UNIPLAC
 Email: cep@uniplaclages.edu.br e cepuniplac@gmail.com
 Telefone: (49) 3251-1086
 Endereço: Av. Castelo Branco, 170 – Bloco I - Sala 1226.
 Bairro Universitário
 Cep: 88.509-900, Lages-SC

APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para estudantes

Você, estudante de Língua Inglesa no Ensino Médio, está sendo convidado a responder uma pesquisa de estudo de Mestrado em forma de questionário. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigado(a) pela atenção, compreensão e apoio.

Eu, _____ residente e domiciliado
 _____ portador da Carteira de Identidade,
 RG _____, nascido[a] em ____/____/_____, concordo de livre e
 espontânea vontade *em participar como voluntário* da pesquisa: **EDUCOMUNICAÇÃO:
 ELEMENTOS PARA UM NOVO OLHAR PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA
 NO ENSINO MÉDIO.**

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

1. O estudo se refere à análise sobre o que pensam professores e alunos a respeito das perspectivas atuais das aulas de inglês no Ensino Médio e a busca de novos olhares para as práticas de ensino de inglês no Ensino Médio.

2. A importância da realização da pesquisa é realçada por ter como objetivo compreender em que as perspectivas educacionais podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Médio.

3. A amostra será composta por entrevista semiestruturada com cinco docentes habilitados em Língua Inglesa e que lecionem no Ensino Médio em escolas públicas do município de Lages.

4. Além dos professores, serão pesquisados, por meio de questionário, os alunos de uma de suas turmas, desde que estes assintam em participar e tenham o consentimento devidamente autorizado por seus pais ou responsáveis, buscando um número mínimo de cinco alunos por professor entrevistado.

5. Para que os resultados desejados sejam alcançados, a pesquisa, com os professores, ocorrerá nos dias, horários e locais que cada um considerar mais adequado para responder à entrevista. Já em relação ao questionário destinado aos alunos, este será aplicado em ambiente escolar, de acordo com as datas, os horários e condições determinados pela direção da escola e do professor regente.

6. Esta pesquisa trata-se de um estudo de caso, de caráter qualitativo. Caracteriza-se em uma busca por contribuir para um melhor desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa no Ensino Médio. É importante ressaltar que esta pesquisa **não** tem nenhuma intenção de avaliar as práticas pedagógicas dos professores. Ao contrário, busca novas maneiras de contribuir para que suas práticas tenham maiores opções de desenvolvimento do conhecimento de seus discentes.

7. Os riscos eminentes aos participantes desta pesquisa poderão ocorrer durante ou após a realização da entrevista. Os participantes da pesquisa podem apresentar algum tipo de desconforto emocional relacionado aos questionamentos o que pode gerar risco de abalo físico e emocional ao se sentirem em situação de desconforto, podendo manifestar sentimentos e emoções diversos, como, constrangimento, angústia, tristeza e frustração.

8. Se, no transcorrer da pesquisa, eu tiver alguma dúvida ou por qualquer motivo necessitar posso procurar o[a] Luciana Souza de Oliveira Costa, ou no endereço Av. Marechal Castelo Branco, 170 - Universitário, Lages SC, 88509-900.

9. Caso desejar, o entrevistado poderá, pessoalmente, tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa. Eles estarão disponíveis na UNIPLAC – CCJ.

10. O participante terá liberdade de não participar ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. A desistência não causará nenhum prejuízo a minha saúde ou bem estar físico.

11. As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e; em caso de divulgação em publicações científicas, os meus dados pessoais não serão mencionados.

12. Toda pesquisa envolve riscos, constrangimentos e desconforto, por parte do participante, que pode sentir-se como sendo avaliado e julgado pelo entrevistador. Caso algum(s) dos entrevistados venha a sentir constrangimento ou qualquer outro dano moral durante, a realização da entrevista, a pesquisadora suspenderá a pesquisa imediatamente. O(s) entrevistado(s) será(ão) encaminhado(s) ao setor de psicologia da UNIPLAC, para receber tratamento psicológico gratuito e amenizar os efeitos do possível constrangimento ou mal-estar provocados pela pesquisa, bem como o pesquisador se compromete a informar o Comitê de Ética em Pesquisa da instituição sobre os fatos relevantes que alterem andamento da pesquisa.

13. Caso os entrevistados se sintam constrangidos durante a realização da entrevista ou fiquem muito transtornados depois da realização da mesma de modo que não consigam ter uma vida normal como antes, os mesmos serão encaminhados ao apoio do serviço gratuito da Escola de Psicologia da UNIPLAC para atender a qualquer eventualidade de ordem emocional que decorra da realização da referida pesquisa, além do apoio e atenção prestados pelo pesquisador durante o processo a pesquisadora auxiliará para sanar dúvidas com o propósito de evitar estes constrangimentos.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar [ou que meu dependente legal participe] desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Lages, ____ de _____ de _____

[nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal]

Pesquisadora responsável: Luciana Souza de Oliveira Costa
 Telefone para contato: (49) 991171744
 E-mail: lucianaoliveira@uniplaclages.edu.br
 Endereço: Av. Castelo Branco, 170 – Bloco I - Sala 1226.
 Bairro Universitário
 Cep: 88.509-900, Lages-SC

Pesquisadora Assistente: Profa. Dra. Vanice dos Santos
 Telefone para contato: (49) 32511000
 E-mail: profa.vanice@uniplaclages.edu.br
 Endereço: Av. Castelo Branco, 170 – Bloco I - Sala 3104.
 Bairro Universitário
 Cep: 88.509-900, Lages-SC

CEP UNIPLAC
 Email: cep@uniplaclages.edu.br e cepuniplac@gmail.com
 Telefone: (49) 3251-1086
 Endereço: Av. Castelo Branco, 170 – Bloco I - Sala 1226.
 Bairro Universitário
 Cep: 88.509-900, Lages-SC

APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para pais ou responsáveis de menores pesquisados

Sr.(a) Pai, Mãe ou Responsável, seu(sua) filho (a), estudante de Língua Inglesa no Ensino Médio, está sendo convidado a responder uma pesquisa de estudo de Mestrado em forma de questionário. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. A participação e colaboração dos estudantes, neste estudo, é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo para decidir se autoriza ou não a participa. Se você, ou seu(sua) filho(a) não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você ou ao estudante. Se você concordar com a participação, basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigado(a) pela atenção, compreensão e apoio.

Eu, _____ residente e domiciliado
 _____ portador da Carteira de Identidade,
 RG _____, nascido[a] em ____/____/_____, autorizo meu (minha)
 filho(a) _____, por livre e espontânea vontade,
em participar como voluntário da pesquisa: **EDUCOMUNICAÇÃO: ELEMENTOS PARA
 UM NOVO OLHAR PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO.**

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

1. O estudo se refere à análise sobre o que pensam professores e alunos a respeito das perspectivas atuais das aulas de inglês no Ensino Médio e a busca de novos olhares para as práticas de ensino de inglês no Ensino Médio.

2. A importância da realização da pesquisa é realçada por ter como objetivo compreender em que as perspectivas educacionais podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Médio.

3. A amostra será composta por entrevista semiestruturada com cinco docentes habilitados em Língua Inglesa e que lecionem no Ensino Médio em escolas públicas do município de Lages.

4. Além dos professores, serão pesquisados, por meio de questionário, os alunos de uma de suas turmas, desde que estes assintam em participar e tenham o consentimento devidamente autorizado por seus pais ou responsáveis, buscando um número mínimo de cinco alunos Para que os resultados desejados sejam alcançados, a pesquisa, com os professores, ocorrerá nos dias, horários e locais que cada um considerar mais adequado para responder à entrevista. Já em relação ao questionário destinado aos alunos, este será aplicado em ambiente escolar, de acordo com as datas, os horários e condições determinados pela direção da escola e do professor regente.

5. Esta pesquisa trata-se de um estudo de caso, de caráter qualitativo. Caracteriza-se em uma busca por contribuir para um melhor desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa no Ensino Médio. É importante ressaltar que esta pesquisa **não** tem nenhuma intenção de avaliar as práticas pedagógicas dos professores. Ao contrário, busca novas maneiras de contribuir para que suas práticas tenham maiores opções de desenvolvimento do conhecimento de seus discentes.

6. Os riscos eminentes aos participantes desta pesquisa poderão ocorrer durante ou após a realização da entrevista. Os participantes da pesquisa podem apresentar algum tipo de desconforto emocional relacionado aos questionamentos o que pode gerar risco de abalo físico e emocional ao se sentirem em situação de desconforto, podendo manifestar sentimentos e emoções diversos, como, constrangimento, angústia, tristeza e frustração.

7. Se, no transcorrer da pesquisa, eu tiver alguma dúvida ou por qualquer motivo necessitar posso procurar o[a] Luciana Souza de Oliveira Costa, ou no endereço Av. Marechal Castelo Branco, 170 - Universitário, Lages SC, 88509-900.

8. Caso desejar, o responsável poderá, pessoalmente, tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa. Eles estarão disponíveis na UNIPLAC – CCJ.

9. O participante terá liberdade de não participar ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. A desistência não causará nenhum prejuízo a sua saúde ou bem estar físico.

10. As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e; em caso de divulgação em publicações científicas, não serão mencionados.

11. Toda pesquisa envolve riscos, constrangimentos e desconforto, por parte do participante, que pode sentir-se como sendo avaliado e julgado pelo entrevistador. Caso algum(s) dos entrevistados venha a sentir constrangimento ou qualquer outro dano moral durante a realização da entrevista, a pesquisadora suspenderá a pesquisa imediatamente. O(s) entrevistado(s) será(ão) encaminhado(s) ao setor de psicologia da UNIPLAC, para receber tratamento gratuito e amenizar os efeitos do possível constrangimento ou mal-estar provocados pela pesquisa, bem como o pesquisador se compromete a informar o Comitê de Ética em Pesquisa da instituição sobre os fatos relevantes que alterem andamento da pesquisa.

12. Caso os entrevistados se sintam constrangidos durante a realização da entrevista ou fiquem muito transtornados depois da realização da mesma de modo que não consigam ter uma vida normal como antes, os mesmos serão encaminhados ao apoio do serviço gratuito da Escola de Psicologia da UNIPLAC para atender a qualquer eventualidade de ordem emocional que decorra da realização da referida pesquisa, além do apoio e atenção prestados pelo pesquisador durante o processo a pesquisadora auxiliará para sanar dúvidas com o propósito de evitar estes constrangimentos.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, autorizo que meu(minha) dependente legal participe voluntariamente desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Lages, _____ de _____ de _____

[nome e assinatura do responsável legal]

Pesquisadora responsável: Luciana Souza de Oliveira Costa
 Telefone para contato: (49) 991171744
 E-mail: lucianaoliveira@uniplaclages.edu.br
 Endereço: Av. Castelo Branco, 170 – Bloco I - Sala 1226.
 Bairro Universitário
 Cep: 88.509-900, Lages-SC

Pesquisadora Assistente: Profa. Dra. Vanice dos Santos
 Telefone para contato: (49) 32511000
 E-mail: profa.vanice@uniplaclages.edu.br
 Endereço: Av. Castelo Branco, 170 – Bloco I - Sala 3104.
 Bairro Universitário
 Cep: 88.509-900, Lages-SC

CEP UNIPLAC
 Email: cep@uniplaclages.edu.br e cepuniplac@gmail.com
 Telefone: (49) 3251-1086
 Endereço: Av. Castelo Branco, 170 – Bloco I - Sala 1226.
 Bairro Universitário

APÊNDICE F – Quadro síntese de respostas às entrevistas com professores de Língua Inglesa no Ensino Médio

Questão 1: Há quanto tempo você atua no Ensino Médio?					
Prof A-a	Prof B-a	Prof B-b	Prof B-c	Prof C-a	Prof C-b
16 anos	9 anos – 5 de inglês	12 anos	5 anos	21 anos	18 anos
Questão 2: Grau de formação: () Licenciatura () Especialização () Mestrado () outro/qual					
Prof A-a	Prof B-a	Prof B-b	Prof B-c	Prof C-a	Prof C-b
Pós-graduação.	Em curso – licenciatura de inglês. Licenciada em português	Especialização	Graduação.	Especialização	Especialização – psicopedagogia em inglês
Questão 3: O que você considera que seja importante nas práticas pedagógicas de Língua Inglesa nos três anos do Ensino Médio?					
Prof A-a	Prof B-a	Prof B-b	Prof B-c	Prof C-a	Prof C-b
Trabalhar todas as habilidades, de alguma forma., as minhas aulas são mais atrativas.	Gramática Listening	Muito mais a prática gramatical que a oral.	A importância da dinâmica é fundamental, com práticas do que foi aprendido durante o Ensino Fundamental II. Reclama da falta de base vinda do fundamental	O vocabulário adequado a eles. Levar em consideração os alunos que sabem mais e os que sabem menos.	Conversação. Os professores quase não fazem em sala. Muita gramática, vocabulário e nada da fala. Saem sem saber muita coisa.
Questão 4: Como você descreve a rotina de atividades de ensino de inglês nas turmas de EM?					
Prof A-a	Prof B-a	Prof B-b	Prof B-c	Prof C-a	Prof C-b
Sempre assim o conteúdo, em si, e exercícios, trabalhos, avaliações. E sempre, final de bimestre, eu sempre faço alguma coisa lúdica: música, é... teatro, alguma coisa assim que envolva eles. Não só fica aquela matéria... é... matéria, trabalho, prova.	Musica, entrevistas, jogos... mas não disse como organiza suas aulas.	Questão não perguntada, pois na anterior ele já enfatizou gramática.	Com planejamento. A gramática é fundamental para um embasamento. Nas duas aulas semanais, uma é destinada à gramática e teoria, outra à prática, sobre aquele conteúdo.	. Gramática é a metodologia da escola pública, mas deveriam ser as habilidades. Assim, vira rotina. “Por exemplo, você acaba trabalhando muitas vezes o speaking e você acaba indo para a gramática, vocabulário, palavras soltas, né, e acaba, às vezes, deixando o que é mais importante da língua, fazendo com que eles às vezes não gostem.”	A maior parte do tempo conversação, frases simples... Textos para o ENEM... mas que são muito difíceis, então quase não trabalha. Não deixa claro como é o planejamento de suas aulas, como as organiza.

				Usa pouco o livro didático, para vocabulário e textos.	
Questão 5: Como você considera que deva ser o perfil de um estudante de línguas no EM? Quais características/competências/habilidades eles devem ter para aprender LI?					
Prof A-a	Prof B-a	Prof B-b	Prof B-c	Prof C-a	Prof C-b
Eles têm que ter uma base, do Ensino Médio, o mínimo daquilo. Que ele saiba o mínimo, né, que ele possa aplicar isso, que ele aprende em sala de aula, fora, também, né, não só fique só naquele mundo da sala de aula, mas também fora, que ele possa aplicar lá fora, com amigos, com... em casa, trabalho e assim por diante.	Buscar mais aplicativos e recursos pra aprender.	Ter uma visão de mundo global, além de Brasil e América do Sul. Do futuro com outro idioma. “Temos que abrir a vista deles para essa visão de mundo mais ampliada”	Antes de mais nada tem que ter interesse. Afinidade com a língua, ter um bom conhecimento extraclasse.	Gostar, se identificar com a língua. Senão ele tem dificuldades. “Então, o aluno que gosta começa a aprender.” A entender.	Leitor! Ler e apropriar-se da leitura. As competências são quatro. Listening, speaking, reading e writing. Todas essas habilidades devem ser trabalhadas para favorecer a competência que ele tenha mais facilidade. A forma melhor para aprender. O aluno tinha que ter interesse, não conhecem a importância do inglês.
Questão 6: Quais recursos didáticos e/ou tecnológicos você costuma utilizar em sala de aula? Como?					
Prof A-a	Prof B-a	Prof B-b	Prof B-c	Prof C-a	Prof C-b
Recurso, eu uso muito o dicionário, né, aparelho de som, quadro, giz, é... não uso o livro didático, não sigo um livro didático, né, assim, deles, que vem do governo. Às vezes, não acha uma palavra no dicionário, em si, a gente tem um acesso ao celular. Mas, assim, não, não é sempre, caso específico, assim.	Livros, filmes, música	Já utilizou. Mas faz aulas multidisciplinares, misturando outras matérias em seu ensino... Não usa livros didáticos porque os alunos não acompanham. Poucas vezes usa recursos tecnológicos.	Eu uso bastante música, bastante rádio, bastante textos de atualidades, né, que a gente possa estar trabalhando tradução. Na instituição nós não temos disponibilidade de computador, até a nossa internet, infelizmente a gente não consegue conexão, até mesmo pra um... pra uma pesquisa... rápida. Não usam celulares.	Mesmo tendo o livro usam pouco. Material audiovisual para música, o celular para alguma pesquisa, anotações no quadro.	Vídeos do youtube, salvo e pendrive, passados na TV. Quase não utiliza o livro. E usa sem o enfoque sugerido no material. Mas isso com o ensino fundamental. Com o médio só música.
Questão 7: Você costuma trabalhar a interdisciplinaridade em suas aulas? Como? Com que frequência? Com quais outras disciplinas? Qual a importância disso?					
Prof A-a	Prof B-a	Prof B-b	Prof B-c	Prof C-a	Prof C-b
Geralmente, textos, né. A gente trabalha muito textos, é... sempre, sempre com textos que envolva todas as	Respondeu sim, mas justificou que está procurando um assunto para trabalhar com a professora	Afirma que sim, mas ao ser indagado como, diz que ao trabalhar música e cidadania, mas não fala das	Trabalha mas não com muita frequência pela falta de tempo. Trabalha com todas as disciplinas. (na	Geralmente com o próprio português, fazendo uma ponte. Geografia, história, nesse mesmo sentido... o	Acha importante a interdisciplinaridade. Trabalha em feiras escolares, com projetos interdisciplinares. Em

disciplinas. Em parceria com outros professores, não.	de artes pela primeira vez.	disciplinas e conteúdos que inter-relaciona.	verdade aborda sobre outras disciplinas, mas não interdisciplinar)	inglês abrange outras disciplinas...	sala de aula buscar abordar conteúdos de outras disciplinas.
Questão 8: As atividades propostas aos alunos podem ser de forma individual ou coletiva. Poderia descrever sobre suas escolhas em relação à forma de trabalhar com os estudantes?					
Prof A-a	Prof B-a	Prof B-b	Prof B-c	Prof C-a	Prof C-b
Interpretação de textos, fazem em dupla. Individual, quando é um exercício mais gramatical. Como no trabalho, também, que eles fazem final de bimestre, de apresentar músicas, fazem em grupos.	Ambas, mas a maioria em duplas. No coletivo se ajudam e individual evita que alguém tente se dar bem em função dos outros (referindo-se à avaliações).	Sempre individual, pois “cada aluno é um indivíduo” As coisas não funcionam no coletivo.	Na maioria das vezes individual. Porque, senão, só um faz. Se for uma turma participativa, duplas ou trios, as vezes.	Textos e vocabulários, ou música juntos, em duplas ou trios. Vocabulário solto e gramática cada um faz o seu, por causa da distração.	Se tivesse controle disciplinar da turma, trabalharia sempre em duplas, para ela seria o ideal, pô um ajudar o outro. Mas muitas vezes as atividades são individuais, para controle da turma.
Questão 9: Você conhece as orientações e os objetivos para o ensino de Inglês no Ensino Médio que MEC traz em seus documentos? Você considera que estas orientações são relevantes? Se sim, como teve acesso? Quais?					
Prof A-a	Prof B-a	Prof B-b	Prof B-c	Prof C-a	Prof C-b
No Estado a gente não tem tanto acesso, assim. Porque a gente não têm cursos de capacitação, não é... fornecido a nós, né. No município a gente tem mais, como você sabe, a gente tem mais cursos, é, é, mensalmente, assim. A gente procura, também, ir atrás, né, quando a gente fez concurso e tudo, a gente sempre tá indo em busca dessas... desses meios, né.	Responde que sim, superficialmente. Porém, não sabe nem citá-las, nenhum comentário, demonstrando claramente em seu desconforto, gagueira e trejeitos que não tem conhecimento. Considera que os documentos não são tão relevantes porque não contemplam as necessidades específicas de cada comunidade escolar.	Já teve conhecimento, mas hoje não conhece mais as mudanças. Só tinha acesso quanto tinha curso de formação, hoje não tem mais como acessar. A escola particular possibilita esse acesso, a pública não.	O papel aceita tudo. É bem fácil estar no papel. O problema é colocá-las em prática, Falta material pedagógico, disponibilidade de espaço, de tempo. A gente revisou há pouco tempo, aqui na escola, numa das nossas paradas pedagógicas, revisou a PCN, a... os PCNs,) mas..., infelizmente, nem tudo que está ali no papel, a gente cola...consegue colocar em prática. E, geralmente, a gente vai e volta e acaba no mesmo, no mesmo lugar sempre.	Conhece e trabalha algumas competências. Sabe que a BNCC está em fase de aprovação.	Sempre estuda a respeito em reuniões pedagógicas. As vezes lê algo em casa... Mas detalhadamente não... mais superficial. Elas ajudam a dar uma firmeza na prática, solucionar alguma dúvida esporádica.
Questão 10: Você considera que seus alunos aprendem o conteúdo das aulas de inglês? Por quê? Como poderíamos melhorar essa aprendizagem?					
Prof A-a	Prof B-a	Prof B-b	Prof B-c	Prof C-a	Prof C-b
Não são todos, mas uma	Menos de 50%.	Até demonstram certa	Eu acho que sim, eu consigo	Quem quer aprender,	Nem sempre. A diferença está

grande maioria sim. Eles têm, têm bastante facilidade. Tem muitos que fazem cursinhos, também.	Por falta de interesse, por considerar que a disciplina é irrelevante. Para melhorar, precisa de salas ambiente com todos os recursos didáticos à disposição: revista em quadrinhos, gibis, jogos...	vontade de aprender, mas não levam o processo adiante. Não é o que os professores fazem... Para melhorar seria necessário atrelar o ensino de inglês ao de língua portuguesa	ver a, a, a devolutiva deles é... é bem... Claro, não é cem por cento, a gente ainda tem uma grande evasão de alunos, tanto por faltas e por falta de interesse. Mas eles não participam muito, não vêm nas aulas, mas a grande maioria que está presente em sala, você consegue ter a devolutiva, deles, satisfatória.	aprende. Não são todos que aprendem mas se sente feliz com aqueles que conseguem e tenta o máximo. Alguns não gostam, não se dedicam...	em quando desenvolve aulas dinâmicas, com participação ativa dos alunos, quando considera que eles aprendem; e aula tradicional, na qual os alunos não aprendem. Eles têm uma prática diferente dos mais antigos, que costumavam estudar, decorar... Numa sala de aula, 5 ou 6 estudam. Manda fazer uma tradução e usam o Google. Nesse momento a tecnologia vem contra o professor.
Questão 11: Você considera que seus alunos sentem-se motivados/interessados em aprender inglês de acordo com as propostas, objetivos, conteúdo, didática e metodologia atuais? Poderia ser diferente? Tem algo que gostaria de sugerir?					
Prof A-a	Prof B-a	Prof B-b	Prof B-c	Prof C-a	Prof C-b
Nem todos. Eles têm vontade. Tem muitos que não gostam. A maioria daqueles que têm vontade são aqueles que fazem o cursinho, que tem uma visão já fora de estudar fora, ou fazer um intercâmbio, ter um poder aquisitivo maior. São poucas aulas pra gente trabalhar todas essas habilidades, a gente trabalha da maneira que a gente pode, mas é muito curto o tempo. Então, a gente deixa a desejar, a gente peca. Então, muitos deles fazem cursinho em busca de um melhoramento, de um aperfeiçoamento. Um laboratório específico, aulas	Não, de forma alguma. Se tivesse sala ambiente com revistinhas e data show pra” usar quando quiser”.	Não se sentem. Poderia ser diferente se eles soubessem a importância da Língua Inglesa na vida deles...	Não. Infelizmente, os alunos estão numa época que é só nota. Não viram a realidade que o inglês é necessário pra vida toda deles. O inglês abrange todo o universo, né, não o universo escola, mas o universo cidadão, para um trabalho. Não buscam fora de sala de aula, além do que é cobrado para notas. Para tentar mudar, fala de toda sua experiência morando fora do Brasil, passar uma visão de mundo.	Às vezes sim, outras estão desmotivados, dependendo do conteúdo e de como você trabalha.	Em muitas aulas eles se sentem motivados. Depende da aula planejada e do efeito que ela causou. Quando trabalha com música, desperta o interesse. Mandar ir ao centro ver a quantidade de pessoas com camisetas e bonés em inglês também faz despertar o interesse. Conhecer os empréstimos linguísticos.

na sala específica. Faltam os recursos, eu acho.					
Questão 12: O que você considera que seja um aprendizado significativo de uma língua estrangeira no Ensino Médio?					
Prof A-a	Prof B-a	Prof B-b	Prof B-c	Prof C-a	Prof C-b
Tudo aquilo que ele pode aprender na sala de aula e possa levar pra vida dele, acho que tudo é válido	Ter mais foco, mais responsabilidade, procurar mais recursos...	Poder se expressar numa entrevista de emprego.	Que eles reconheçam que a língua alvo assim como a língua mãe. Tem que ter empenho, vontade de aprender. Isso abrange um professor que tenha um bom planejamento, um, um bom estímulo, mas se o aluno, também, às vezes, não..., não colaborar com isso, ele realmente não, se ele não tiver o cem por cento, a gente não consegue atingir o alvo.	Não foi perguntado a ela. Pois já havia dito que era conhecer a base vocabular.	Significativo é quando ele consegue falar alguma coisa em inglês, quando consegue falar uma frase com o outro, quando tem uma comunicação.
Questão 13: O que você pensa que mudou no contexto de aprendizagem nos últimos anos?					
Prof A-a	Prof B-a	Prof B-b	Prof B-c	Prof C-a	Prof C-b
Os alunos estão mais interativos.	Em sua época não memorizaram nada do que aprenderam e não tiveram bons professores de inglês como agora. Hoje a tecnologia faz com que não fique só no livro, caderno, quadro e giz, que já se tornaram “démodé”. O aluno hoje fica muito ocioso, a matéria se torna mais dinâmica, fazendo aquilo que eles gostem. O ensino tradicional de anos anteriores ainda permanece. “Mas eu trabalho com conteúdo”	O nível de conhecimento dos alunos é infinitamente menor que antigamente, devido ao desinteresse.	Nenhuma mudança. E não conseguimos ser o professor que cobra e faz como antigamente. Alunos e gestores nos impedem...	Na sua época era só traduzir, traduzir, traduzir... e seguir o modelo. Então a aprendizagem de inglês melhorou muito. Temos novos mecanismos, como joguinhos, vídeo games...	O internetês, a globalização. Eles podem se comunicar com qualquer pessoa. O inglês passou a ser ofertado para todos a partir do 6º ano, que antes era mais elitizado. Os avanços tecnológicos. Isso é positivo porque o acesso à informação é igual para todos, quando abre o Google, todos têm a mesma informação, cabe a cada um filtrar.

Questão 14: Algumas concepções consideram que práticas comunicativas em que o estudante constrói coletivamente, em diálogo com os demais colegas, o conhecimento e tem autonomia em suas escolhas de aprendizagem, mediadas pelo professor, poderia ser uma possibilidade de inovação em suas práticas. Qual sua opinião sobre isso?

Prof A-a	Prof B-a	Prof B-b	Prof B-c	Prof C-a	Prof C-b
Eu acho que isso é sempre válido. Nós temos uma visão e eles têm outra. E, e sempre os dois, né, juntos, é, podemos trocar ideias, levando além daquilo que, que já tem ali. Então, eu acho que, que é... que é válido, sim.	Eles têm o celular para usar de forma efetiva para aprender e só utilizam as redes sociais. Na sala de aula eles pecam em tudo... Eles não buscam esse conhecimento, ficam bitolados e esquecem da ferramenta importantíssima que têm na palma da mão. Eles devem ser mais participativos, mais ativos... Eles querem tudo pronto...	A mediação do professor é importantíssima. Mas em sala de aula, atualmente, é monólogo, não existe diálogo entre aluno e professor. Professor passando a disciplina e aluno copiando. O professor concorda que práticas mais comunicativas seriam mais interessantes para as aulas, mas não consegue vislumbrar como seria e, ao mesmo tempo, tenta não esclarecer que suas práticas seguem o caminho inverso	É uma boa ideia. Já vem colocando em prática. Mediante ao tema que a gente está trabalhando, eu dou possibilidades de trabalhos, de dinâmicas em grupo. Mas, aí, a gente já começa um outro problema: geralmente, é difícil de que eles entrem num, num consenso. Eles, geralmente, criam uma polêmica em cima disso. Não é nem o inglês, eles não conseguem administrar que existe uma democracia. Porque eu acho que como uma língua mãe, não existe aprendizagem direto no papel e a caneta. Você tem que aguçar o teu ouvido pra receber e poder, né, processar e, e responder.	Confusa com a pergunta e não soube abordar sobre o tema	Inovação é sempre bom. Quanto mais socialização, mais inovação. Essa coisa de trabalhar individual, cada um no seu cantinho, cada um no seu quadrado não existe mais. Estamos formando cidadãos e nossos alunos têm que sair daqui sabendo que sozinho ninguém faz nada, não serve pra nada. Então, é muito legal essa prática, assim de socializar, de professor com professor, aluno com professor, abrir, abrir o leque, pra que cada um coloque um pouquinho do que sabe e aí a gente tem um grupo grande, né, fragmentado, fragmentado não funciona mais, embora muitas vezes a gente faça. Porque a gente tem ainda uma sala de aula que a gente senta um atrás do outro, professores, cada um dá a sua disciplina.

Questão 15: Alguns temas bastante comuns na educação são: protagonismo, construção coletiva de sentidos e conhecimentos significativos e relação dialógica horizontal. O que você pensa a respeito?

Prof A-a	Prof B-a	Prof B-b	Prof B-c	Prof C-a	Prof C-b
Ah, é, ele cria uma autocrítica nele, né. Um aluno mais independente é... se valoriza mais, ele vai ser, não vai ficar dependente só do professor ou de outras	Demonstra não ter apropriação dos conceitos para poder responder as questões 14, 15, 16. Fala muito que os alunos não têm interesse, não fazem, não trazem como	Acha interessante, mas isso deve partir dos alunos. Segundo ele, os professores já adotam essa prática, mas ela não surte efeito.	(Ficou confusa, não soube responder, disfarçou...) Disse não poder responder a questão por censura da escola, porque cada escola que trabalha tem uma	Diz parecer relevante os conceitos. Mas deixa a entender que não tem propriedade para falar do assunto. Não parece ser uma prática que esteja em seu contexto docente. Mas	Eu sempre digo pra eles: o professor também está aprendendo com vocês. Então nós vamos todos juntos, um tem que ajudar o outro. Porque quando eles saem lá com os amigos, fazer um

coisas, ele vai ser, vai ser ele mesmo. Assim, que vai em busca de novos horizontes, novas coisas, em busca daquilo que realmente ele quer. Eu creio que seja isso...	esperou, mas pareceu que não esclarece exatamente como quer, em que formato. Todas as suas justificativas vêm das justificativas dadas pelos alunos e que considera absurdas. Uma desculpa dada a partir de outras.	Isto contradiz sua resposta anterior e fragmentos de outras...	concepção diferente. Disse sofrer com essa situação...	reconhece que o respeito entre professor e aluno e essa proximidade que rompa com as relações hierárquicas.	<i>Happy Hour</i> , cada um sabe o que tá fazendo e todos eles se sentem bem, porque um contribui com o outro ali. Se na sala eles não têm essa mesma visão, se eu não contribuir com o outro, se eu sei tudo e você não sabe nada, daí eu não preciso estar ali, então eu não gosto de estar ali. Ninguém gosta de não saber nada. Todo mundo quer contribuir, ter a autoestima.
Questão 16: Os objetivos do ensino de LI no EM apontam para o desenvolvimento de cidadania, autonomia, autoria, respeito mútuo. Isto faz sentido para você? Como você desenvolve, concomitantemente, as habilidades linguísticas com estes conceitos?					
Prof A-a	Prof B-a	Prof B-b	Prof B-c	Prof C-a	Prof C-b
Claro! porque há um respeito, há tudo, né? Você tem que ter tudo ao mesmo tempo, ali. Porque, senão, você não consegue ter essa autonomia, você tem que ter autonomia, respeito, cidadania, pra você poder desenvolver, também, é... é, a tua aula, ali, em si, né? Se for como o professor, ali. Porque o professor também é tudo isso né. Então você não tem como você separar: agora eu vou ser uma coisa e vou ser outra, não, eu acho que é... é, precisa de todo... um todo.	Respeito mútuo é complicado hoje em dia. Dificuldade em elaborar os conceitos questionados. Só desenvolve esses conceitos como pessoa e não como professora. Reclama da falta de entrega de trabalhos	Perfeitamente. Desenvolve esses conceitos em debates em sala de aula, intervenções em acontecimentos, opiniões de alunos...	Sim. eu trabalho de modo geral, eu sempre estou abordando de alguma maneira, projetando para um futuro próximo, ou não tão próximo para eles. Eu sempre trago o meu exemplo, que eu saí do Brasil com 17 anos, voltei 17 anos depois. Você abre, abre horizontes. Você pensa que não é só o conhecimento linguístico. É a bagagem que você traz junto. Porque não adianta você ser um robzinho e falar tudo muito bem e não, né, não saber interagir.	Esses objetivos de LI fazem muito sentido. Esta é a razão porque se estuda. Conceitos que hoje, mais que nunca, precisam ser desenvolvidos.	Tem que fazer sentido. Se nós estamos numa escola, o foco é respeitar. O respeito mútuo é quando um aceita a ideia, o aprendizado, o conhecimento do outro, Se não, não existe socialização. Quando não tem respeito, não tem socialização em lugar nenhum. Respeito e comunicação é o ponto. Eu só me comunico se me respeitar. E eu só vou te respeitar se você se comunicar comigo, e assim por diante. Essa é a chave, respeito mútuo e a comunicação. Se o professor não conseguir isso, ele só tá ditando e o aluno só tá copiando.

APÊNDICE G – Quadro de respostas ao questionário para estudantes de Língua Inglesa no Ensino Médio

Número total de questionários respondidos por turma											
Turma A-a		Turma B-a		Turma B-b		Turma B-c		Turma C-a		Turma C-b	
26		26		20		16		20		28	
Número total de TCLEs preenchidos por turma											
Turma A-a		Turma B-a		Turma B-b		Turma B-c		Turma C-a		Turma C-b	
17		1		20		16		20		23	
Número de TCLEs respondidos por turma e desconsiderados com algum requisito não cumprido (sem TCLE dos responsáveis, sem assinar, com campos em branco, rasurados, não comparecimento na data de aplicação do questionário, etc)											
Turma A-a		Turma B-a		Turma B-b		Turma B-c		Turma C-a		Turma C-b	
11		0		11		8		9		18	
Número de questionários por turma desconsiderados por não terem seus requisitos atendidos:											
Turma A-a		Turma B-a		Turma B-b		Turma B-c		Turma C-a		Turma C-b	
20		25		11		8		9		23	
Número de questionários por turma respondidos e com os devidos TCLEs assinados											
Turma A-a		Turma B-a		Turma B-b		Turma B-c		Turma C-a		Turma C-b	
6		1		9		8		11		5	
Questão 1: Ano escolar que frequenta em 2018:											
Turma A-a		Turma B-a		Turma B-b		Turma B-c		Turma C-a		Turma C-b	
3º		3º		3º		1º		3º		3º	
Questão 2: Há quanto tempo você estuda inglês na escola?											
Turma A-a		Turma B-a		Turma B-b		Turma B-c		Turma C-a		Turma C-b	
6 há mais de 5 anos Aa1, Aa2, Aa3, Aa4, Aa5, Aa6	0 há menos de 5 anos	0 há mais de 5 anos	1há menos de 5 anos Ba1	8 há mais de 5 anos Bb1, Bb2, Bb3, Bb5, Bb6, Bb7, Bb8, Bb9	1 há menos de 5 anos Bb4	8 há mais de 5 anos Bc1, Bc2, Bc3, Bc4, Bc5, Bc6, Bc7, Bc8	0 há menos de 5 anos	8 há mais de 5 anos Ca1, Ca2, Ca3, Ca4, Ca6, Ca7, Ca10, Ca11	3 há menos de 5 anos Ca5, Ca8, Ca9	3 há mais de 5 anos Cb2, Cb3, Cb5	2 há menos de 5 anos Cb1, Cb4
Questão 3: Você já estudou inglês numa escola de idiomas?											
Turma A-a		Turma B-a		Turma B-b		Turma B-c		Turma C-a		Turma C-b	
1sim Aa4	5 não Aa1, Aa2, Aa3, Aa5, Aa6	0 sim	1 não Ba1	4 sim Bb2, Bb3, Bb6, Bb7,	5 não Bb1, Bb4, Bb5, Bb8, Bb9	1 sim Bc2	7 não Bc1, Bc3, Bc4, Bc5, Bc6, Bc7,	0 sim	11 não Ca1, Ca2, Ca3, Ca4, Ca5, Ca6, Ca7, Ca8,	0 sim	5 não Cb1, Cb2, Cb3, Cb4, Cb5

							Bc8		Ca9, Ca10, Ca11		
Questão 4: Para você, o objetivo de estudar inglês é: ...											
Turma A-a	Turma B-a	Turma B-b	Turma B-c	Turma C-a	Turma C-b						
6 Saber se comunicar em um idioma estrangeiro Aa1, Aa2, Aa3, Aa4, Aa5, Aa6 3 Aprender sobre a cultura de outros países Aa2, Aa5, Aa6 3 Identificar a cultura de outros em seu próprio país Aa1, Aa4, Aa6 0 Compreender comandos de jogos em inglês 3 Assistir filmes em inglês Aa2, Aa4, Aa5 5 Preparar-se para algum dia viajar para o exterior Aa1, Aa2, Aa3, Aa5, Aa6 5 Ter maiores condições de arrumar um emprego no futuro Aa1, Aa2, Aa4, Aa5, Aa6 4 Preparar-se para o vestibular e para as disciplinas do curso de graduação ou técnico Aa1, Aa2, Aa4, Aa5 3 ouvir e entender letras de músicas em inglês Aa1, Aa2, Aa5 0 outros – Quais?	1 Saber se comunicar em um idioma estrangeiro Ba1 1 Aprender sobre a cultura de outros países Ba1 1 Identificar a cultura de outros em seu próprio país Ba1 0 Compreender comandos de jogos em inglês 0 Assistir filmes em inglês 1 Preparar-se para algum dia viajar para o exterior Ba1 0 Ter maiores condições de arrumar um emprego no futuro 1 Preparar-se para o vestibular e para as disciplinas do curso de graduação ou técnico Ba1 0 ouvir e entender letras de músicas em inglês 0 outros – Quais?	5 Saber se comunicar em um idioma estrangeiro Bb2, Bb3, Bb7, Bb8, Bb9 3 Aprender sobre a cultura de outros países Bb5, Bb7, Bb8 3 Identificar a cultura de outros em seu próprio país Bb3, Bb7, Bb8 4 Compreender comandos de jogos em inglês Bb6, Bb7, Bb8, Bb9 3 Assistir filmes em inglês Bb3, Bb7, Bb8 7 Preparar-se para algum dia viajar para o exterior Bb1, Bb2, Bb3, Bb4, Bb7, Bb8, Bb9 4 Ter maiores condições de arrumar um emprego no futuro Bb2, Bb7, Bb8, Bb9 6 Preparar-se para o vestibular e para as disciplinas do curso de graduação ou técnico Bb3, Bb5, Bb6, Bb7, Bb8, Bb9 3 ouvir e entender letras de músicas em inglês Bb3, Bb7, Bb8 0 outros – Quais?	7 Saber se comunicar em um idioma estrangeiro Bc1, Bc2, Bc3, Bc4, Bc6, Bc7, Bc8 3 Aprender sobre a cultura de outros países Bc2, Bc3, Bc4 1 Identificar a cultura de outros em seu próprio país Bc2 1 Compreender comandos de jogos em inglês Bc7 3 Assistir filmes em inglês Bc2, Bc7, Bc8 8 Preparar-se para algum dia viajar para o exterior Bc1, Bc2, Bc3, Bc4, Bc5, Bc6, Bc7, Bc8 5 Ter maiores condições de arrumar um emprego no futuro Bc2, Bc3, Bc4, Bc7, Bc8 5 Preparar-se para o vestibular e para as disciplinas do curso de graduação ou técnico Bc1, Bc2, Bc4, Bc7, Bc8 4 ouvir e entender letras de músicas em inglês Bc1, Bc4, Bc7, Bc8 0 outros – Quais?	10 Saber se comunicar em um idioma estrangeiro Ca1, Ca2, Ca4, Ca5, Ca6, Ca7, Ca8, Ca9, Ca10, Ca11 4 Aprender sobre a cultura de outros países Ca1, Ca3, Ca4, Ca8 1 Identificar a cultura de outros em seu próprio país Ca11 1 Compreender comandos de jogos em inglês Ca10 0 Assistir filmes em inglês 9 Preparar-se para algum dia viajar para o exterior Ca1, Ca2, Ca3, Ca4, Ca6, Ca7, Ca8, Ca10, Ca11 6 Ter maiores condições de arrumar um emprego no futuro Ca1, Ca2, Ca3, Ca7, Ca10, Ca11 3 Preparar-se para o vestibular e para as disciplinas do curso de graduação ou técnico Ca1, Ca7, Ca10 4 ouvir e entender letras de músicas em inglês Ca1, Ca2, Ca3, Ca11 0 outros – Quais?	5 Saber se comunicar em um idioma estrangeiro Cb1, Cb2, Cb3, Cb4, Cb5 2 Aprender sobre a cultura de outros países Cb1, Cb4 1 Identificar a cultura de outros em seu próprio país Cb1 4 Compreender comandos de jogos em inglês Cb1, Cb3, Cb4, Cb5 2 Assistir filmes em inglês Cb3, Cb5 4 Preparar-se para algum dia viajar para o exterior Cb1, Cb2, Cb3, Cb5 3 Ter maiores condições de arrumar um emprego no futuro Cb1, Cb3, Cb5 1 Preparar-se para o vestibular e para as disciplinas do curso de graduação ou técnico Cb1 5 ouvir e entender letras de músicas em inglês Cb1, Cb2, Cb3, Cb4, Cb5 outros – Quais?						

Questão 5: Pensando sobre seu aprendizado de inglês na escola, você considera que já ampliou seu aprendizado?											
Turma A-a		Turma B-a		Turma B-b		Turma B-c		Turma C-a		Turma C-b	
4 Sim Como? Aa1 - Entender filmes Aa3 - em cores, objetos, etc. (tradução destas) Aa5 – consigo entender bastante coisas em filmes e músicas com o inglês básico. Aa6 de forma direta não, mas descobri um mundo além do português brasileiro.	2 não Aa2, Aa4 SEM EXPLICAÇÃO	1 Sim Como? Ba1 – Sim, pois para algumas palavras na internet vem no inglês e posso já traduzir	0 não	5 Sim Bb2 – SEM EXPLICAÇÃO Bb4 – foram úteis na leitura e na aprendizagem nas culturas. Bb7 – para entendimento de filmes, jogos, músicas, conversas Bb8 – eu consegui entender algumas músicas e filmes em inglês, e consegui traduzir e falar algumas coisas. Bb9 – Apreendi novas palavras, ajudou a traduzir jogos e filmes.	4 não Bb1, Bb3, Bb5, Bb6	4 Sim Bc4 Sim, em traduzir algumas coisas no meu dia a dia Bc5 letras de músicas, folders. Bc7 Sim, haviam regras que eu desconhecia, e passei a notá-los Bc8 traduções e entendimentos básicos do dia a dia	4 não Bc1, Bc2, Bc3, Bc6	6 Sim Ca1 diálogo no dia a dia e interação com músicas Ca2 Muitas dúvidas e dificuldades que antes eu tinha já consigo me virar muito bem. Ca3 Eu aprendi bastante mais no meu ser é muito difícil de aprender e também tenho bastante dificuldade. Ca4, Ca5 SEM COMENTÁRIO Ca6 No entendimento de filmes não legendados e jogos.	5 não Ca7, Ca8, Ca9 Ca10 Pouco, somente no básico, pois verbos e outros não consigo memorizar. Ca11 é uma matéria difícil e confusa de entender pelo menos pra mim.	3 Sim Cb1 Me ajudou a compreender melhor músicas e falas em inglês. Cb4, Cb5 SEM COMENTÁRIOS	2 não Cb2, Cb3
Questão 6: Independente de seu desempenho e dedicação, analise as aulas de inglês (e não o professor) de acordo ao quanto você considera que constrói conhecimento com sentido?											
Turma A-a		Turma B-a		Turma B-b		Turma B-c		Turma C-a		Turma C-b	
1 excelente Aa1 0 muito bom		0 excelente 0 muito bom		0 excelente 2 muito bom Bb3, Bb8		0 excelente 2 muito bom Bc4, Bc7		0 excelente 0 muito bom		0 excelente 0 muito bom	

0 bom 2 regular Aa3, Aa5 3 ruim Aa2, Aa4, Aa6 0 péssimo	0 bom 1 regular Ba1 0 ruim 0 péssimo	3 bom Bb1, Bb4, Bb5, Bb6, Bb9 0 regular 2 ruim Bb2, Bb7 0 péssimo	2 bom Bc5, Bc8 3 regular Bc2, Bc3, Bc6 1 ruim Bc1 0 péssimo	4 bom Ca2, Ca4, Ca7, Ca8 6 regular Ca1, Ca3, Ca5, Ca6, Ca9, Ca11 1 ruim Ca10 0 péssimo	3 bom Cb1, Cb2, Cb4 2 regular Cb3, Cb5 0 ruim 0 péssimo
Questão 7: Avalie-se quanto ao seu interesse, empenho e gosto pelo aprendizado de inglês:					
Turma A-a	Turma B-a	Turma B-b	Turma B-c	Turma C-a	Turma C-b
0 excelente 1 muito bom Aa2 1 Por gostar Aa1 2 bom Aa5, Aa6 0 regular 2 ruim Aa3, Aa4 0 péssimo Aa2 gosto da língua e gostaria de saber mais. Aa4 não gosto de inglês Aa5 consigo entender a língua, mas não gosto muito. Aa6 gosto de inglês, mas o método aplicado se torna massante. *OS DEMAIS SEM RESPOSTA	0 excelente 0 muito bom 1 bom Ba1. 0 regular 0 ruim 0 péssimo Ba1 porque tenho um pouco dificuldade.	1 excelente Bb7 eu gosto de aprender novas línguas 1 muito bom Bb8 4 bom Bb1, Bb5, Bb6 algumas eu consigo aprender. Bb9 bom porque posso aprender novas coisas. 3 regular Bb2, Bb3, Bb4 tem dificuldades no estudo. 0 ruim 0 péssimo Bb1, Bb2, Bb3 SEM RESPOSTA	1 excelente Bc7 porque eu gosto e frequentemente procuro ampliar meu conhecimento. 1 muito bom Bc2 fazer curso me ajudou a gostar mais de inglês 5 bom Bc1 gosto do aprendizado. Porém, posso me empenhar mais. Bc3 porque eu me coloco disposta a aprender linguagem Bc4 Meu empenho não dos melhores. Bc5 poderia me empenhar mais Bc8 não vou ganhar o mundo por aprender inglês 1 regular Bc6 pois não entendo muito 0 ruim 0 péssimo	0 excelente 0 muito bom 3 bom Ca1 pelo fato de ser meio complicado Ca2 Por causa do trabalho e falta de tempo não consigo me dedicar mais à matéria. Ca4 Não entendo muito, meio lento pra aprender 8 regular Ca3 tenho mais como falei tenho dificuldade no aprendizado Ca5 não sou muito fã Ca6, Ca7, Ca8, Ca9 SEM COMENTÁRIO Ca10 Serve para algumas palavras básicas fáceis. Ca11 não vou muito bem 0 ruim 0 péssimo	0 excelente 1 muito bom Cb1 Eu gosto da disciplina de inglês e gosto das músicas e isso me ajuda. 0 bom 4 regular Cb2, Cb3, Cb4, Cb5 SEM RESPOSTA 0 ruim 0 péssimo
Questão 8: De 0 a 10, avalie quanto você considera que sabe inglês:					
Turma A-a	Turma B-a	Turma B-b	Turma B-c	Turma C-a	Turma C-b
0 - 0, por que...	0 - 0, por que...	0 - 0, por que...	0 - 0, por que...	0 - 0, por que...	0 - 0, por que...
0 - 1, por que...	0 - 1, por que...	0 - 1, por que...	0 - 1, por que...	0 - 1, por que...	0 - 1, por que...

1 - 2, por que... Aa6 significado de algumas palavras,mas básicas. 0 - 3, por que... 2 - 4, por que... Aa2 só tenho noções básicas Aa4 sei muito pouco 2 - 5, por que... Aa1 sabe identificar muitas coisas Aa5 além da escola assisto muitas séries em inglês e isso ajuda muito. 1 - 6, por que... Aa3 SEM RESPOSTA 0 - 7, por que... 0 - 8, por que... 0 - 9, por que... 0 - 10, por que...	0 - 2, por que... 0 - 3, por que... 0 - 4, por que... 0 -5, por que... 1 - 6, por que... Ba1 pois tenho um pouco dificuldade. 0 - 7, por que... 0 - 8, por que... 0 - 9, por que... 0 - 10, por que...	0 - 2, por que... 1 - 3, por que... Bb1 –Não sei nem o português direito,imagina inglês. 1 - 4, por que... Bb2 não me esforço 1 - 5, por que... Bb5 falta mais estudo 2 - 6, por que... Bb3 SEM RESPOSTA Bb9 porque não pratico muito o inglês. 1 - 7, por que... Bb4 é mais o conhecimento na Língua Inglesa 2 - 8, por que... Bb6 algumas coisas eu fico pouco dificuldade Bb8 porque ultimamente não estou estudando muito em casa. Mas eu gosto e tento conseguir aprender novos idiomas. 1 - 9, por que... Bb7 porque aprendi inglês em muitos outros lugares de tenho entendimento. 0 - 10, por que...	0 - 2, por que... 3 - 3, por que... Bc1 sei poucas coisas. Bc6 porque não sei muito como pronúncia e tradução. Bc8 por falta de vontade em aprender. 0 - 4, por que... 1 - 5, por que... Bc5 falta de tempo 1 - 6, por que... Bc4 ainda há coisas que preciso aprender e melhorar 1 - 7, por que... Bc3 porque sei um pouco sobre inglês, porém falta adquirir um pouco mais de conhecimento sobre a língua. 2 - 8, por que... Bc2 porque fiz bons anos de curso Bc7 meu conhecimento é básico 0 - 9, por que... 0 - 10, por que...	0 - 2, por que... 1 - 3, por que... Ca10 pois acho muito difícil, complicado. 0 - 4, por que... 5 - 5, por que... Ca1 dificuldade de falar Ca5 acho que não é muito motivador Ca6 Sei o básico para um entendimento pouco amplo. Ca8 porque não gosto de inglês, então não presto muita atenção. Ca11 entendo o básico 2 - 6, por que... Ca3 não sei muito em inglês Ca9 Me considero um pouco abaixo do que gostaria 0 - 7, por que... 3 - 8, por que... Ca2 há bastante tempo eu já venho tendo aulas de inglês, então é difícil de esquecer sobre a matéria. Ca4 Demoro para absorver o inglês. Ca7 SEM RESPOSTA 0 - 9, por que... 0 - 10, por que...	0 - 2, por que... 0 - 3, por que... 1 - 4, por que... Cb5 pois não consigo formular muito bem as frases 3 - 5, por que... Cb2 porque só sei algumas coisas básicas. Cb3 porque eu não sei do básico. Cb4 pois não consigo formar frases e falar inglês. 0 - 6, por que... 0 - 7, por que... 1 - 8, por que... Cb1 sei compreender bastante coisas em inglês, sei traduzir algumas coisas, e sei falar o básico. 0 - 9, por que... 0 - 10, por que...
--	---	---	---	--	---

Questão 9: Você gostaria de ter mais tempo para interagir e ter mais autonomia no desenvolvimento de seu aprendizado de Língua Inglesa?

Turma A-a		Turma B-a		Turma B-b		Turma B-c		Turma C-a		Turma C-b	
5 sim Aa1, Aa2 com aulas mais produtivas	1 não Aa3	1 sim Ba1 – pois o inglês vai me ajudar muito no	0 não Comentários:	7 sim Bb1, Bb2, Bb3 SEM COMENTÁ	2 não Bb5, Bb6 SEM COMENTÁ	7 sim Bc1 Deveria ser um dia de aula normal, porém só de	1 não Bc8 SEM COMENTÁ RIOS	9 sim Ca1 quero fazer um curso de inglês para	2 não Ca5, Ca8 Comentários:	5 sim Cb1, Cb2, Cb3, Cb4, Cb5 SEM	0 não Comentários:

e dinâmicas Aa4 Aa5 com aulas mais interativas que nos façam aprender sem dificuldades. Aa6 o inglês é importante, é um meio de autonomia própria.		futuro.		RIOS Bb4 – para preparar no futuro tem faculdade Bb7 – para que todos aprendam Bb8 – temos que ter mais conversação para conseguirmos pronunciar e escrever algumas palavras. Bb9 – SEM COMENTÁRIOS	RIOS	inglês, por semana. Bc2, Bc3, Bc4, Bc6, Bc7 SEM COMENTÁRIOS Bc5 aulas práticas		agregar no meu futuro. Ca2 com certeza se eu pudesse me dedicaria mais à Língua Inglesa. Ca3, Ca4, Ca6, Ca7 SEM COMENTÁRIOS Ca9 Gostaria de ter mais aulas práticas. Ca10 Se fosse somente isso, focaríamos mais e aprenderíamos. Ca11 é interessante saber, pois agrega muito em empresas grandes.		COMENTÁRIOS	
Questão 10: Quanto tempo seu professor fala durante as aulas, enquanto vocês apenas ouvem?											
Turma A-a		Turma B-a		Turma B-b		Turma B-c		Turma C-a		Turma C-b	
0 a aula toda 1 boa parte da aula Aa1 4 metade da aula Aa2, Aa3, Aa5, Aa6 0 pouco tempo 1 quase nada Aa4		0 a aula toda 0 boa parte da aula 1 metade da aula Ba1 0 pouco tempo 0 quase nada		1 a aula toda Bb7 6 boa parte da aula Bb1, Bb3, Bb4, Bb5, Bb6, Bb9 0 metade da aula 2 pouco tempo Bb2, Bb8 0 quase nada		0 a aula toda 3 boa parte da aula Bc3, Bc6, Bc7 2 metade da aula Bc4, Bc5 1 pouco tempo Bc1 1 quase nada Bc2		1 a aula toda Ca3 8 boa parte da aula Ca2, Ca4, Ca5, Ca6, Ca7, Ca9, Ca10, Ca11 2 metade da aula Ca1, Ca8 1 pouco tempo Cb5 0 quase nada		1 a aula toda Cb4 1 boa parte da aula Cb1 0 metade da aula 3 pouco tempo Cb2, Cb3, Cb5 0 quase nada	

Questão 11: Quanto tempo você tem para se expressar, em relação às atividades, durante as aulas?					
Turma A-a	Turma B-a	Turma B-b	Turma B-c	Turma C-a	Turma C-b
0 a aula toda 1 boa parte da aula Aa3 3 metade da aula Aa2, Aa5, Aa6 1 pouco tempo Aa1 1 quase nada Aa4	0 a aula toda 1 boa parte da aula Ba1 0 metade da aula 0 pouco tempo 0 quase nada	1 a aula toda Bb4 3 boa parte da aula Bb3, Bb5, Bb8 0 metade da aula 4 pouco tempo Bb1, Bb2, Bb6, Bb9 1 quase nada Bb7	1 a aula toda Bc6 4 boa parte da aula Bc2, Bc4, Bc7, Bc8 3 metade da aula Bc3, Bc5, Bc8 1 pouco tempo Bc1 0 quase nada	1 a aula toda Ca3, Ca10 8 boa parte da aula, Ca8 2 metade da aula Ca1, Ca2, Ca4, Ca5, Ca6, Ca9, Ca11 1 pouco tempo Ca7 0 quase nada	1 a aula toda Cb4 1 boa parte da aula 0 metade da aula 3 pouco tempo Cb1, Cb5 0 quase nada Cb2, Cb3
Questão 12: O que mais você considera que aprende nas aulas de inglês? (assinale quantas quiser)					
Turma A-a	Turma B-a	Turma B-b	Turma B-c	Turma C-a	Turma C-b
1 habilidades comunicativas (ler, escrever, falar e compreender em inglês) Aa1 4 gramática Aa1, Aa2, Aa5, Aa6 2 tradução Aa3, Aa4 0 exercício da cidadania 0 nem sei o que aprendo 0 não sei se aprendo alguma coisa 1 outros – Quais? Aa4 Desde a 6ª série só verbo to be e não aprendi.	1 habilidades comunicativas (ler, escrever, falar e compreender em inglês) Ba1 0 gramática 0 tradução 1 exercício da cidadania Ba1 0 nem sei o que aprendo 0 não sei se aprendo alguma coisa 0 outros – Quais?	6 habilidades comunicativas (ler, escrever, falar e compreender em inglês) Bb1, Bb3, Bb4, Bb5, Bb8, Bb9 4 gramática, Bb3, Bb5, Bb7, Bb9 5 tradução Bb3, Bb5, Bb6, Bb8, Bb9 1 exercício da cidadania Bb3 1 nem sei o que aprendo Bb2 0 não sei se aprendo alguma coisa 1 outros – Quais? Bb8 verbo to be	6 habilidades comunicativas (ler, escrever, falar e compreender em inglês) Bc2, Bc4, Bc5, Bc6, Bc7, Bc8 7 gramática Bc1, Bc2, Bc3, Bc4, Bc5, Bc7, Bc8 5 tradução Bc2, Bc3, Bc4, Bc7, Bc8 0 exercício da cidadania 0 nem sei o que aprendo, 1 não sei se aprendo alguma coisa Bc3 0 outros – Quais?	6 habilidades comunicativas (ler, escrever, falar e compreender em inglês) Ca2, Ca3, Ca5, Ca6, Ca8, Ca10 6 gramática Ca1, Ca2, Ca6, Ca7, Ca8, Ca9 7 tradução Ca1, Ca2, Ca3, Ca7, Ca8, Ca9, Ca11 2 exercício da cidadania Ca3, Ca8 1 nem sei o que aprendo Ca4 1 não sei se aprendo alguma coisa Ca4 0 outros – Quais?	5 habilidades comunicativas (ler, escrever, falar e compreender em inglês) Cb1, Cb2, Cb3, Cb4, Cb5 3 gramática Cb1, Cb3, Cb5 3 tradução Cb1, Cb2, Cb4 0 exercício da cidadania 0 nem sei o que aprendo 0 não sei se aprendo alguma coisa 0 outros – Quais?
Questão 13: O que você mais gostaria de aprender nas aulas de inglês? (assinale quantas quiser)					
Turma A-a	Turma B-a	Turma B-b	Turma B-c	Turma C-a	Turma C-b
0 gramática 2 tradução Aa1, Aa2 1 exercício da cidadania Aa5 0 aprendo tudo o que meu professor(a) propor nas	1 gramática Ba1 1 tradução Ba1 0 exercício da cidadania 0 aprendo tudo o que meu professor(a) propor nas	2 gramática Bb3, Bb8 4 tradução Bb1, Bb3, Bb8, Bb9 1 exercício da cidadania Bb3 3 aprendo tudo o que meu	5 gramática Bc1, Bc2, Bc3, Bc6, Bc7 6 tradução Bc1, Bc2, Bc3, Bc4, Bc6, Bc8 3 exercício da cidadania Bc1, Bc3, Bc5	3 gramática Ca1, Ca2, Ca9 8 tradução Ca1, Ca2, Ca3, Ca5, Ca6, Ca9, Ca10, Ca11 2 exercício da cidadania Ca2, Ca11 2 aprendo tudo o que meu	0 gramática 0 tradução 1 exercício da cidadania Cb1 1 aprendo tudo o que meu professor(a) propor nas

aulas 5 habilidades comunicativas (ler, escrever, falar e compreender em inglês) Aa1, Aa2, Aa4, Aa5, Aa6 1 não tenho muito interesse de aprender inglês, Aa3 --, 0 outros – Quais?	aulas 0 habilidades comunicativas (ler, escrever, falar e compreender em inglês) 0 não tenho muito interesse de aprender inglês, 0 outros – Quais?	professor(a) propor nas aulas Bb5, Bb7, Bb8 7 habilidades comunicativas (ler, escrever, falar e compreender em inglês) Bb2, Bb3, Bb4, Bb6, Bb7, Bb8, Bb9 0 não tenho muito interesse de aprender inglês, 0 outros – Quais?	2 aprendo tudo o que meu professor(a) propor nas aulas Bc5, Bc7 6 habilidades comunicativas (ler, escrever, falar e compreender em inglês) Bc1, Bc2, Bc3, Bc4, Bc6, Bc8 0 não tenho muito interesse de aprender inglês, 0 outros – Quais?	professor(a) propor nas aulas Ca3, Ca4 5 habilidades comunicativas (ler, escrever, falar e compreender em inglês) Ca1, Ca2, Ca4, Ca7, Ca9 2 não tenho muito interesse de aprender inglês, porque Ca8 não gosto de inglês Ca10 me confundo 1 outros – Quais? Ca6 Aprender o inglês avançado, como se aprende em cursos, intercâmbios.	aulas Cb2 3 habilidades comunicativas (ler, escrever, falar e compreender em inglês) Cb3, Cb4, Cb5 0 não tenho muito interesse de aprender inglês, 0 outros – Quais?
---	--	---	--	---	---

Questão 14: Como você considera que deva ser o perfil de um estudante de línguas no Ensino Médio? Quais características/competências/ habilidades eles devem ter para aprender Língua Inglesa?

Turma A-a	Turma B-a	Turma B-b	Turma B-c	Turma C-a	Turma C-b
Aa1 – Desenvolver mais a fala Aa2 – Fluente, pelo tempo que frequentamos a escola. Aa3 – Ter atenção e vontade. Aa4 – Os estudantes deveriam aprender inglês para poder se comunicar lá fora. Com dinâmicas, não só verbo e tradução. Aa5 – fluente. Em um curso particular em 4/5 anos você já é fluente e na escola em 7 anos poucos alunos sabem bastante sobre inglês. Aa6 Traduzir textos facilmente e compreender	Ba1 – Ter um pouco mais de atenção e responsabilidade.	Bb1 SEM RESPOSTA Bb2 boa e com interesse Bb3 bom ensino, interesse dos alunos Bb4 tem que ter empenho e interesse na disciplina muito esforço. Bb5 interesse, participação, sugestão. Bb6 interesse, vontade, se esforçar muito. Bb7 vontade de estudar, bom ensino, interesse. Bb8 seu desempenho no Ensino Médio deve ser ter que ter interesse, mais atenção, ajuda dos professores e alunos Bb9 Pra aprender o inglês	Bc1 Interesse, dedicação. Bc2 dedicação, devem exercitar, fazer as lições Bc3 No Ensino Médio o perfil do aluno em relação à Língua Inglesa deveria ser em um inglês intermediário. Bc4 deveria ser dedicado, responsável e ter uma percepção muito grande das línguas. Bc5 em primeiro momento tem que haver interesse na mesma. Bc6 perfil de uma pessoa que estuda, uma pessoa inteligente. Bc7 foco e vontade de	Ca1 deve ser dedicado, querer sempre saber mais, leitura em voz alta, e traduzir o que deixar em dúvida. Ca2 Para aprender bem a língua, tem que ter bastante esforço, estar sempre focado nas aulas e buscar sempre ir a fundo nas aulas. Ca3 Aprender mais, ter mais atenção se esforçar. Ca4 Ser dedicado e cada vez querer saber mais e mais sobre. Ca5 Depende muito do caráter das pessoas e força de vontade. Ca6 Paciente, bom entendedor da gramática, força de	Cb1 Ter responsabilidades com as coisas e sempre que tiver uma dúvida, tirá-las. Cb2 prestar atenção. Cb3 ouvir inglês todos os dias. Cb4 Estudar em casa, fazer tarefas em sala. Cb5 Aprender a falar inglês.

falas de modo claro.		primeiro tem que ter interesse, também praticar mais a fala.	aprender. Bc8 deve apenas ter vontade	vontade. Ca7 SEM RESPOSTA Ca8 SEM RESPOSTA Ca9 Considero que tenho pelo menos o conhecimento básico da gramática, tradução e comunicação. Ca10 Tempo e dedicação Ca11 Escrever de forma adequada e saber falar corretamente.	
Questão 15: Quais recursos tecnológicos são usados nas aulas de inglês? Para quê?					
Turma A-a	Turma B-a	Turma B-b	Turma B-c	Turma C-a	Turma C-b
Aa1 Dicionário, tradutor Aa2 Nenhum Aa3 Celulares Aa4 Nenhum Aa5 Nenhum Aa6 Nenhum, apenas dicionário.	Ba1 – Celular – para tradução. Dinâmicas- de traduzir.	Bb1 SEM RESPOSTA Bb2 nenhum Bb3 nenhum Bb4 usar com computadores informática Bb5 SEM RESPOSTA Bb6 um celular para traduzir as coisas em inglês Bb7 nenhum Bb8 Livros, CDs, computador, celular. Eu usava essas coisas na minha outra escola. Nossa professora usava para facilitar nosso aprendizado. Bb9 nenhum recurso.	Bc1 SEM RESPOSTA Bc2 nenhum Bc3 o celular, para tradução. Bc4 nenhum. Bc5 nada, nenhum meio tecnológico. Bc6 celular, para traduzir. Bc7 celular, há envio de lista de verbos, etc. Bc8 celular, para chamada	Ca1 nenhum está sendo usado, apenas o livro didático. Ca2 Apenas livros e dicionários, e também um pouco do CD do livro. Ca3 O Google mais é só quando não entendi alguma coisa e não sabe a tradução. Ca4 celular, computador para ajudar no entendimento. Ca5 Para você pode ter no mínimo um conhecimento básico do que se fala. Ca6 Google tradutor (celular) na maioria das vezes. Ca7 nenhum. Ca8 nenhum. Ca9 nenhum. Ca10 Livros, diálogo. Ca11 Aparelhos elétricos	Cb1 TV para escutarmos as músicas. Cb2 nenhum Cb3 nenhum Cb4 nenhum Cb5 não tem

								com tradução e jogo			
Questão 16: As aulas de inglês têm assuntos relacionados as outras disciplinas escolares, ou com parceria entre professores?											
Turma A-a		Turma B-a		Turma B-b		Turma B-c		Turma C-a		Turma C-b	
0 Sim Disciplina: Assunto:	6 não Aa1, Aa2, Aa3, Aa4, Aa5, Aa6	1 Sim Ba1 Disciplina: Português Assunto: verbos	0 não	2 Sim Bb1 Português SEM ASSUNTO Bb4 sim, História, sobre o norte americano	7 não Bb2, Bb3, Bb5, Bb6, Bb7, Bb8, Bb9	1 Sim Bc4, português, comparação linguística Disciplina: Assunto:	7 não Bc1, Bc2, Bc3, Bc5, Bc6, Bc7, Bc8	3 Sim Ca4, Português, SEM ASSUNTO Ca6, Geografia, História. Assunto: historia do Brasil Ca10, Matemática, e coisas sobre.	8 não Ca1, Ca2, Ca3, Ca5, Ca7, Ca8, Ca9, Ca11	4 Sim Cb5 SEM RESPOSTA S Disciplina: Assunto:	1 não Cb1, Cb2, Cb3, Cb4,
Questão 17: As suas atividades nas aulas, geralmente, são individuais ou coletivas? Em qual você aprende mais?											
Turma A-a		Turma B-a		Turma B-b		Turma B-c		Turma C-a		Turma C-b	
Atividades 0 individuais 5 Coletivas Aa1, Aa2, Aa3, Aa4, Aa5 1 Ambas Aa6	Aprende 0 individuais 5 Coletivas Aa1, Aa2, Aa3, Aa4, Aa5 1 Ambas Aa6	Atividades 0 individuais 1 coletivas Ba1	Aprende 0 individuais 0 coletivas Ba1 – pois um ajuda o outro	Atividades 4 individuais Bb1, Bb2, Bb4, Bb7 3 coletivas Bb3, Bb4, Bb5 2 Ambas Bb8, Bb9 1 SEM RESPOSTA Bb6	Aprende 4 individuais Bb1, Bb5, Bb7, Bb8 2 coletivas Bb3, Bb6 1 Ambas Bb9 1 Não sei Bb2	Atividades 8 individuais Bc1, Bc2, Bc3, Bc4, Bc5, Bc6, Bc7, Bc8 0 coletivas	Aprende 3 individuais Bc2, Bc7, Bc8 1 coletivas Bc3 1 Ambas Bc4 2 SEM RESPOSTA Bc1, Bc5	Atividades 4 individuais Ca1, Ca8, Ca9, Ca10 5 coletivas Ca3, Ca5, Ca6, Ca7, Ca11 2 ambas Ca2, Ca4	Aprende 0 individuais 10 coletivas Ca1 pelo fato de se comunicar um com o outro. Ca2, Ca3, Ca5, Ca6, Ca7, Ca8, Ca9, Ca10, Ca11 1 Nenhuma Ca4	Atividades 1 individuais 3 coletivas Cb1, Ambas Cb2, Cb4, Cb5 1 SEM RESPOSTA Cb3	Aprende 4 individuais 1 coletivas Cb2, Cb3, Cb4, Cb5 Ambas Cb1

Questão 18: Quais suas sugestões para melhorar a aprendizagem de inglês?					
Turma A-a	Turma B-a	Turma B-b	Turma B-c	Turma C-a	Turma C-b
Aa1 mais coletividade Aa2 aulas mais dinâmicas, trabalhando na comunicação Aa3 aulas práticas Aa4 – Aprendi a ouvir e repetir as palavras, começar na 6ª série com números, alimentos, e ir aprofundando. Criar frase com verbo, frase que não ensina nada não adianta. Aa5 Mais filmes, séries, brincadeiras em inglês. Aulas com interação sobre as coisas do mundo atual para a sala de aula. Aa6 aplicar meios de falar, traduzir, ver filmes, ouvir músicas, trabalhos menos teóricos.	Ba1 – ter um pouco mais de dinâmica	Bb1 ter mais foco Bb2 não sei Bb3 métodos tecnológicos Bb4 com um trabalho coletivo, com os professores de qualidade, mais informações e explicação. Bb5 material didático, espaço. Bb6 SEM RESPOSTA Bb7 trazer assuntos atuais, parar de trazer textos para cópia. Bb8 Não ficar só no verbo to be o ano inteiro, pois antes disso tem vários assuntos importantes, mais treinamento de gramática, conversação, leituras, falar e traduzir mais textos. Bb9 Trazer novos assuntos, coisas interessantes.	Bc1 Mais aulas na semana Bc2 poderíamos começar a ter uma maior interação com áudios. Bc3 que os professores se coloquem mais dispostos a ter paciência com os alunos e ensinar com mais calma. Bc4 ter aulas mais participativas e comunicativas. Bc5 mais aulas de Língua Inglesa. Bc6 mais trabalhos em grupos ou individual pois assim podemos discutir o conhecimento. Bc7 está bom para mim. Bc8 dinâmicas	Ca1 Ter mais leitura para que ajude na hora de falar, tradução, aprender a montar frase. Ca2 Termos mais aulas, para conseguir gravar o que é explicado nas aulas. Ca3 Conversar mais com os alunos, escutar músicas em inglês. Ca4 Ter mais aulas e aprofundar no inglês. Ca5 Não tenho que reclamar, a professora é bem competente. Ca6 Mais recursos tecnológicos em sala, filmes em inglês junto uma gramática. Ca7 SEM RESPOSTA Ca8 SEM RESPOSTA Ca9 Colocar métodos mais práticas, principalmente em relação a comunicação. Ca10 Fazer a base muito bem, antes de passar mais coisas, a gente se confunde. Ca11 fazendo jogos que desempenhe o entendizado.	Cb1 não sei. Cb2 Passar músicas e filmes. Cb3 Passar filmes em inglês entrevistas, músicas, diálogos, textos em inglês para ler Cb4 Escutando o inglês todos os dias. Cb5 Escutando o inglês todos os dias.
Questão 19: Assinale, entre as opções abaixo, aquelas que você considera que poderiam ajudar a despertar interesse, motivação e ajudar no aprendizado de inglês:					
Turma A-a	Turma B-a	Turma B-b	Turma B-c	Turma C-a	Turma C-b
1 Protagonismo Aa6 1 Cidadania Aa1	1 Protagonismo Ba1 0 Cidadania	2 Protagonismo Bb3, Bb8 4 Cidadania Bb2, Bb3, Bb5,	1 Protagonismo Bc8 4 Cidadania Bc1, Bc3, Bc5,	5 Protagonismo Ca1, Ca2, Ca9, Ca10, Ca11 4 Cidadania Ca2, Ca3, Ca4,	0 Protagonismo 0 Cidadania

1 Autonomia Aa6 0 Respeito mútuo 0 Autoria 4 Construção coletiva de sentidos e conhecimentos significativos Aa1, Aa4, Aa5, Aa6 5 Possibilidade de diálogo horizontal (em que todos podem expressar igualmente seus pensamentos e conhecimentos) Aa1, Aa2, Aa4, Aa5, Aa6 0 Outros. Quais? 1 NÃO RESPONDEU Aa3	0 Autonomia 0 Respeito mútuo 0 Autoria 0 Construção coletiva de sentidos e conhecimentos significativos 1 Possibilidade de diálogo horizontal (em que todos podem expressar igualmente seus pensamentos e conhecimentos) Ba1 0 Outros. Quais?	Bb8 4 Autonomia Bb2, Bb3, Bb8, Bb9 4 Respeito mútuo Bb2, Bb6, Bb7, Bb8 4 Autoria Bb2, Bb3, Bb5, Bb8 6 Construção coletiva de sentidos e conhecimentos significativos Bb2, Bb4, Bb5, Bb6, Bb7, Bb8 7 Possibilidade de diálogo horizontal (em que todos podem expressar igualmente seus pensamentos e conhecimentos) Bb1, Bb2, Bb3, Bb5, Bb7, Bb8, Bb9 1 Outros. Quais?	Bc7, 2 Autonomia Bc4, Bc8 6 Respeito mútuo Bc1, Bc3, Bc4, Bc5, Bc6, Bc7 0 Autoria 6 Construção coletiva de sentidos e conhecimentos significativos Bc1, Bc2, Bc3, Bc4, Bc6, Bc8 8 Possibilidade de diálogo horizontal (em que todos podem expressar igualmente seus pensamentos e conhecimentos) Bc1, Bc2, Bc3, Bc4, Bc5, Bc6, Bc7, Bc8 0 Outros. Quais?	Ca9 3 Autonomia Ca3, Ca4, Ca9 4 Respeito mútuo Ca3, Ca7, Ca8, Ca9 2 Autoria Ca9, Ca11 5 Construção coletiva de sentidos e conhecimentos significativos Ca1, Ca2, Ca5, Ca6, Ca9 8 Possibilidade de diálogo horizontal (em que todos podem expressar igualmente seus pensamentos e conhecimentos) Ca1, Ca2, Ca3, Ca4, Ca6, Ca7, Ca8, Ca9 0 Outros. Quais?	0 Autonomia 0 Respeito mútuo 0 Autoria 5 Construção coletiva de sentidos e conhecimentos significativos Cb1, Cb2, Cb3, Cb4, Cb5 0 Possibilidade de diálogo horizontal (em que todos podem expressar igualmente seus pensamentos e conhecimentos) 0 Outros. Quais?
---	--	--	---	--	--