



Ministério da Educação
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares
Centro de Formação Continuada de Professores
Secretaria de Educação do Distrito Federal
Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação
Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

DANIELLE DE PAIVA VILELA PAZ

**A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS ÁUDIOVISUAIS EM INTERFACE COM NOVAS
TECNOLOGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E
AQUISIÇÃO DA LÍNGUA INGLESA NO CENTRO INTERESCOLAR DE LÍNGUAS
DO GUARÁ: uma perspectiva discente.**

**BRASÍLIA
2015**

DANIELLE DE PAIVA VILELA PAZ

**A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS ÁUDIOVISUAIS EM INTERFACE
COM NOVAS TECNOLOGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS E AQUISIÇÃO DA LÍNGUA INGLESA NO CENTRO
INTERESCOLAR DE LÍNGUAS DO GUARÁ: uma perspectiva discente**

Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica sob a orientação da Professora-orientadora Dra. Cristina Azra Barrenechea e da Monitora-orientadora Mestre Mariana Marlière Letti.

**BRASÍLIA
2015**

DANIELLE DE PAIVA VILELA PAZ

**A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS ÁUDIOVISUAIS EM INTERFACE
COM NOVAS TECNOLOGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS E AQUISIÇÃO DA LÍNGUA INGLESA NO CENTRO
INTERESCOLAR DE LÍNGUAS DO GUARÁ: uma perspectiva discente**

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica pela seguinte banca examinadora:

Brasília, 19 de dezembro de 2015.

Mestre Cristina Azra Barrenechea
UnB/SEEDF
(Professora-orientadora)

Mestre Mariana Marlière Letti
UnB/SEEDF
(Monitora-orientadora)

Mestre Karen Costa
(Examinadora externa)

DEDICATÓRIA

Ao meu Deus e ao amor com o qual me apresenta o novo diariamente.

Aos meus pais e irmã, mestres de lições imprescindíveis.

Ao meu esposo e filha, as companhias mais amorosas.

Àqueles professores mestres em inspiração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, homem em Jesus e vivo em mim. Sou grata também a minha família, aos “amigos-irmãos” e a minha tutora orientadora, Mariana Letti.

EPÍGRAFE

“Encontraram-se a graça e a verdade, a justiça e a paz se beijaram.
Da terra brota a verdade, dos céus a justiça baixa o seu olhar.
Também o SENHOR dará o que é bom, e a nossa terra produzirá o seu fruto.
A justiça irá adiante dele, cujas pegadas ela transforma em caminhos.”

Salmo 85 de Davi (Livro dos Salmos, Bíblia Almeida Revista e Atualizada)

RESUMO

O presente construto teve por objetivo principal pesquisar a visão do aluno concluinte dos cursos de língua inglesa oferecidos pelo Centro Interescolar de Línguas do Guará, uma escola pública do DF, acerca do uso de recursos audiovisuais em interface com novas tecnologias em sala de aula como ferramentas didático-pedagógicas. A pesquisa, de cunho qualitativo, exploratório e descritivo, teve como instrumento de coleta de dados, questionário semiestruturado. A análise dos dados obtidos via questionário não só revelou aspectos quantitativos interessantes, tais como os recursos mais utilizados pelo professor e a frequência com a qual o profissional se utiliza deles, mas também apontou a percepção do aluno tanto no que se refere à qualidade das aulas implementadas por instrumentos audiovisuais e tecnológicos, quanto as contribuições dessas aulas específicas para o avanço no aprendizado da língua inglesa. As informações obtidas são de extrema importância para viabilizar adaptações das práticas pedagógicas da equipe docente quando do uso das TICs visando o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à aquisição da segunda língua. Os participantes foram unânimes em reconhecer a utilidade de tais ferramentas em sala de aula e muitos as relacionaram inclusive ao aumento de motivação para o aprendizado. Descobriu-se que o professor utiliza os recursos para ensinar prioritariamente vocabulário, o que está em consonância com o fato de os participantes terem percebido um avanço do seu próprio vocabulário na língua alvo. Dentre as sugestões dos estudantes, as mais expressivas foram aulas mais dinâmicas e que possibilitem oportunidades frequentes para a prática oral do idioma. Os dados coletados revelam práticas pedagógicas mediadoras que privilegiam o aspecto estrutural da língua inglesa. Conclui-se que existe a real necessidade de uma prática pedagógica que valorize, mais efetivamente, a finalidade maior de todo código linguístico, a comunicação, e que corrobore para a formação do falante independente da língua, sujeito dotado da competência linguística estrutural e da comunicativa.

Palavras – chave: TICs; ensino-aprendizagem; competências; aquisição da segunda língua.

LISTA DE FIGURAS

Figura 2: Contraposição entre o modelo tradicional de educação, Behaviorismo e de preceitos da educação vivencial	20
Figura 3: Panorama dos métodos e abordagens de ensino de língua estrangeira ..	23
Figura 5: Recursos audiovisuais e novas tecnologias utilizados em sala.	46
Figura 6: Frequência com a qual o professor utiliza os recursos	48
Figura 7: Como o professor utiliza os recursos	49
Figura 8: O que é associado(a) ao uso do(s) recurso(s)	51
Figura 9: Importância dos recursos para o aprendizado da língua inglesa.....	52
Figura 10: Contribuições dos recursos para o avanço no aprendizado da língua inglesa	53
Figura 11: Sugestões dos alunos para a melhoria das aulas	54

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. O PROBLEMA	11
2. OBJETIVO GERAL	12
3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	13
4. JUSTIFICATIVA	14
5. REFERENCIAL TEÓRICO	17
6.2 A ABORDAGEM COMUNICATIVA	23
6.3 AS MÍDIAS EM INTERFACE COM NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO	30
6.5 POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA ESPECÍFICA VISANDO A EDUCAÇÃO PARA A MÍDIA.	37
6.6 O DOCENTE E O USO DAS MÍDIAS EM SALA DE AULA.....	38
7.1 CARACTERIZAÇÃO DO CENÁRIO DA PESQUISA	43
7.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	44
7.3 CARACTERIZAÇÃO DO INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	44
7.4 PROCEDIMENTOS TÉCNICOS DE COLETA E DE ANÁLISE DE DADOS.....	45
8. RESULTADOS E DISCUSSÃO	46
10. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	57
REFERÊNCIAS	62
APÊNDICE – QUESTIONÁRIO	68

INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras no Brasil tem caminhado a passos lentos para a modernidade. Somente a partir de 1998, a publicação dos PCNs de 5ª a 8ª séries listou os objetivos da disciplina com base no princípio da transversalidade. O documento sugere uma abordagem sociointeracionista para o ensino de Língua Estrangeira.

Inseridos nessa história rumo à modernização e comprometido com a busca da excelência no ensino de língua estrangeira, os Centros Interescolares de Línguas (CILs) “tem como finalidade oferecer o ensino de Língua Estrangeira - LE proporcionando aprofundamento curricular e oportunidade de acesso opcional”, bem como “construir o conhecimento do aluno para que possa ler, entender, falar e escrever em, pelo menos, uma Língua Estrangeira – LE, contribuindo para o desenvolvimento de competências, acesso ao mundo do trabalho e a formação para o exercício da cidadania.”.(Art. 241 e Art. 242 do Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal).

O local da pesquisa dá-se em um dos Centros de Línguas do DF, o Centro Interescolar de Línguas do Guará (CILG). O CILG foi criado em 12 de dezembro de 1995 por meio da Resolução Nº 5302, após dezenove anos funcionando ativamente como Setorial de Línguas, nas dependências do então Centro Interescolar Nº 1 do Guará, hoje Centro de Ensino Fundamental Nº 02.

Atualmente o CILG conta com doze (12) salas de aula ambiente, equipadas com aparelho de som e projetor, ventilador, um armário de aço, dois quadros, sendo um branco e outro de cortiça para exposição de trabalhos. Há ainda uma sala de leitura, uma sala para professores, uma sala para a direção, uma sala de supervisão/coordenações pedagógica, uma sala de recursos/SOE, uma para mecanografia, uma secretaria e uma sala para servidores.

A escola também desfruta de rede wi-fi de internet disponível para a equipe de professores. O sinal da internet, cujo provedor é a empresa GVT, alcança todas as doze salas da escola. A potência do sinal é de 15 *mega*, e tem propiciado acesso rápido e eficiente à rede mundial de computadores. Aspecto importantíssimo para a integração de recursos de mídia e tecnologia ao planejamento pedagógico.

A escola oferece dois cursos, o Pleno, com duração de cinco anos, cujos alunos ingressam a partir do sexto ano do ensino fundamental e o Específico, com duração de três anos e pensado para alunos de ensino médio. Considerando o corpus da pesquisa, o tempo de permanência desses alunos na escola e a experiência com vários professores, ouvir o que eles têm a dizer representa, sobretudo, um diagnóstico, útil para a autoavaliação da docência.

Os professores são profissionais experientes e qualificados. Evidência disso é que os resultados das avaliações institucionais elaboradas e recentemente aplicadas no CILG (Projeto Político Pedagógico – PPP – do CILG, <<http://ptdocz.com/doc/240543>>, a cesso em 10 de Novembro de 2015) revelam o alto nível de satisfação do corpo discente com a qualidade das aulas e a excelente qualificação dos professores.

Em seu Projeto Político Pedagógico, o CILG se compromete a promover acesso às culturas dos países falantes do idioma alvo. Dessa maneira, por meio da apreciação da diversidade cultural de determinado idioma, acredita-se que cumprimos uma importante função social, qual seja, motivar o respeito e a aceitação do outro como parte integrante de um mundo onde todos temos os mesmos direitos independentemente de raça, etnia, língua ou crença (Declaração Universal dos Direitos Humanos – UNESCO).

Empreender uma escolarização dessa natureza demanda formação docente continuada, desenvolvimento de competências linguísticas, formação do discente crítico e leitor que compreenda entrelinhas, capacitado para realizar as necessárias leituras de si e do outro, ambos contextualizados em sociedade. Exige-se então do educador práxis pedagógica compatível para o ensino e desenvolvimento da competência crítica, sem a qual não é possível formar o cidadão capacitado para exercer integralmente sua cidadania.

A presente pesquisa está contextualizada com o que o CILG acredita ser o norteador das práticas da escola, a constante preocupação com a qualidade de ensino oferecida. Nesse sentido, a equipe docente, em reuniões de coordenação pedagógica exercita a prática da reflexão-ação-resultado-reflexão. Acredita-se que o trabalho de investigação aqui proposto vai oferecer material relevante para o frutífero exercício da equipe docente. Trará ao conhecimento perspectiva valiosa para que a docência avalie como suas contribuições em sala, por meio do uso de recursos

midiáticos integrados a novas tecnologias tem corroborado com a missão da escola, elaborada coletivamente e registrada em nosso Projeto Político Pedagógico: “promover o desenvolvimento integral da pessoa humana” (Projeto Político Pedagógico, disponível em <<http://ptdocz.com/doc/240543>>, p. 12).

1. O PROBLEMA

Qual a percepção do aluno concluinte do curso de língua inglesa do Centro Interescolar de línguas do Guará acerca do uso de recursos audiovisuais em interface com novas tecnologias em sala de aula visando à aquisição da segunda língua?

2. OBJETIVO GERAL

A pesquisa se propõe a investigar a visão do aluno formando do curso de língua inglesa do Centro Interescolar de línguas do Guará acerca de como o professor usa os recursos audiovisuais integrados a tecnologias como ferramentas didático pedagógicas em sala de aula e de que maneira tais recursos tem contribuído para o processo de aprendizagem da língua inglesa por meio do desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a aquisição desta língua.

3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A partir da análise das respostas dos alunos às questões do instrumento de pesquisa utilizado, apontar os recursos e estratégias bem-sucedidos.

Verificar se o uso de recursos áudio visuais em interface com novas tecnologias ao longo do curso de inglês do CILG tem sido um facilitador para a aprendizagem da língua inglesa e identificar qual ou quais habilidade(s) e competência(s) foram desenvolvidas através dessas mediações.

4. JUSTIFICATIVA

As estratégias e ferramentas pedagógicas para a aquisição da segunda língua são temas recorrentes no ramo da linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras, principalmente no que se refere ao estudo da mídia incorporada às novas tecnologias com fins didático-pedagógicos (Barrenechea, 2010 e 2015; Brown, 2001 e 2000; Kellner, 1995; Silvano, 2007; Santos, 2015; Moran, 1995 e 2015; Nunan, 1992 e outros).

As pesquisas da área apontam para o que hoje é considerado um consenso – estudantes, geração nativa do mundo digital, gostam de aprender com tecnologias, querem isso e se sentem à vontade para manipulá-las. Cabe ao professor fazer uso dessas ferramentas midiáticas para proporcionar ao aluno uma aprendizagem significativa, visando ao desenvolvimento e aprimoramento de competências e habilidades na língua-alvo.

Com essa realidade em mente e conscientes de que vivermos um momento único na história, em que o conhecimento nunca esteve tão disseminado, ainda cabe ao professor ser o mediador no processo ensino-aprendizagem. Segundo Dimenstein (2015), ainda somos nós, educadores, os principais “curadores” da atualidade, na medida em que, no oceano de maravilhas, deleites, imprecisões e absurdos da rede mundial de computadores, devemos selecionar conteúdo confiável, autêntico e contextualizado com a finalidade de propormos ao aluno o exercício da reflexão crítica para discernir tanto o que oferecemos, quanto o que lhe chega à percepção tão facilmente fora dos limites da escola.

Considerando o volume de informações disponíveis separadas do usuário de internet apenas por uns poucos cliques no teclado de um computador conectado à rede mundial de computadores, é urgente que o educador da pós-modernidade se pergunte como ele tem selecionado e utilizado tais informações e tecnologias a serviço da construção de saberes. Dentre esses saberes construídos na escola, a pergunta que não cala, por décadas é a mesma: eles contribuem com a formação do cidadão autônomo e consciente e com o pleno exercício da cidadania?

Questiona-se se o educador tem cumprido à risca o que o seu ofício sugere – ensinar – do latim *insignare*, deixar uma marca, de onde também surgiu a palavra *insígnia*. Que tipo de marca o educador tem deixado? Retomando também a ideia

original da palavra “pedagogo” – aquele que conduzia a criança até o local de aprendizagem – os educadores têm feito realmente isso? Se sim, quais os caminhos que traduzem? O estudante tem sido conduzido de uma percepção forjada pela sujeira diária que a mídia oferece para uma percepção mais crítica e real do contexto no qual ele está inserido? Tem-se conversado com os nossos alunos antes que a mídia vestida dos encantos da tecnologia, o faça?

Ao observarmos os índices de evasão escolar e a falta de vontade política em forma de investimentos em educação e formação de professores, temos respostas não muito otimistas para as questões levantadas acima.

A própria sociedade nos oferece respostas, basta olharmos ao redor. Eles não estão muito distantes de nós. Segundo Gilberto Dimenstein (1999, p. 33):

Um menino de rua é mais do que um ser descalço, magro, ameaçador e mal vestido. É a prova da carência de cidadania de todo um país, em que uma imensa quantidade de garantias não saiu do papel da Constituição. É um espelho ambulante da História do Brasil.

Assim como de evidencia a negligência do Estado, o ambiente escolar também tem reproduzido a mesma negligência. Bittar (2015), por exemplo, enfatiza o fato de a escola não ser capaz de formar sujeitos que saibam refletir. E nos escarpados caminhos percorridos pela escola para tornar real a “Cidadania de papel” (DIMENSTAIN, 1999, p. 17), é difícil conceber a possibilidade de existência de um cidadão emancipado que não tenha primeiro adquirido a competência crítica. Nunca foi tão emergencial sermos “curadores” – selecionar o que é relevante ao aprendizado e preservar esse conhecimento.

Neste contexto, mesmo com o avanço de tecnologias, ainda é o elemento humano o recurso mais importante da nossa civilização. No campo da educação, com a proliferação de valores distorcidos popularizados pela mídia, com a facilidade de acesso a ambientes virtuais de aprendizagem e de professores virtuais, a escola, mais do que nunca, deve manter-se atraente e eficaz na formação do ser integral. Eis a justificativa da presente pesquisa, se mais do que nunca o educador é essencial para dar significado à avalanche de informações a qual somos submetidos, é de extrema relevância averiguar, através das lentes dos seus alunos, como ele tem desempenhado esta nobre função.

A presente pesquisa é relevante porque fornecerá respostas às questões propostas anteriormente sobre como se dá esta condução até a aquisição da língua inglesa, se, no processo, o aluno adquire também habilidades de leituras do mundo que permitam uma visão mais crítica de sua realidade de vida e que permitam também a sua inserção como sujeito transformador desta realidade. Além disso, a pesquisa permitirá ao aluno a oportunidade de avaliar o curso atualmente oferecido pelo CILG. Nessa avaliação, o educando se expressará quanto ao que o curso lhe proporcionou na construção de saberes em termos de experiências de ensino aprendizagem oriundas de estratégias pedagógicas em mídias e de novas tecnologias para a aquisição de competências e habilidades na segunda língua. Saberemos do aluno quais foram os ganhos reais de aprendizagem significativa na língua alvo.

A pesquisa então apontará novas direções para a análise do quão efetiva e agregadora é a prática pedagógica atual que se vale de recursos midiáticos integrados a novas tecnologias para o ensino no CILG. A voz dos alunos formandos servirá de base para futuras pesquisas no sentido de procedermos às devidas adaptações e mudanças com o abjetivo de melhorar o aproveitamento dos referidos recursos e também o cumprimento do ideal de formação do ser integral.

5. REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção do construto é composta por uma breve exposição dos conceitos mais relevantes sobre ensino, aprendizagem e educação. Será feita uma explanação sobre metodologias de ensino de língua estrangeira em retrospectiva, suas concepções linguísticas e os papéis do professor e do aluno em cada uma.

Neste momento enfatizaremos a abordagem comunicativa do ensino de línguas por ser esta a que está registrada no Projeto Político Pedagógico do CILG como metodologia considerada mais adequada para atender às necessidades dos nossos alunos de formação integral para inserção no mercado de trabalho e para o exercício da cidadania, segundo Filho (2015).

No momento consecutivo, discorrer-se-á sobre a riqueza de conteúdo dos recursos midiáticos em interface com novas tecnologias que poderão ser exploradas pelo educador. Também será elicitado como o profissional de língua estrangeira pode se utilizar destes recursos para o ajuste da sua práxis pedagógica mediadora com o contexto atual do seu educando. Serão utilizadas referências de alguns autores para embasar a afirmação de que a utilização de recursos em mídia e tecnologia são mediações bem sucedidas para o desenvolvimento de habilidades e competências que o aprendiz fará uso, com o objetivo de inseri-lo em seu contexto social como um cidadão pleno e ativo.

Na história da linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras existem numerosas abordagens e teorias que causaram grandes impactos no processo ensino aprendizagem da L2, as mais expressivas foram o Audiolingualismo, a Resposta Física Total, o Método Silencioso, a Aprendizagem de Línguas em Grupos, a Abordagem Natural, a Sugestopédia e a Abordagem Comunicativa de acordo com Brown, 2001. Todas elas se propõem a explicar como as pessoas adquirem o conhecimento de uma língua e as condições que promovem o aprendizado efetivo.

Até a década de 60, a língua era vista como um sistema de regras a ser internalizado. O falante ideal seria aquele que manejasse uma série de normas gramaticais e que tivesse um vocabulário extenso. As teorias linguísticas até então, tentaram descrever o caminho da aquisição da L2 sem considerarem aspectos importantíssimos tais como os contextos sociais e psicológicos nos quais os falantes

estão irremediavelmente envolvidos. Nesta concepção, competência e performance deveriam se desenvolver fora de um contexto sociocultural.

Hymes (1971) critica a teoria linguística tradicional por ser sobretudo estruturalista, por não reservar em seus pressupostos lugar para fatores socioculturais e considerar um tipo único de falante e ouvinte ideal da língua, aquele que tivesse conhecimentos estruturais dessa língua. O autor classifica esse pensamento como “A visão do Jardim do Éden” (p. 271), já que não é impossível desvincular o aprendiz das interações e dinâmicas socioculturais às quais ele é submetido desde muito cedo.

No entanto, tal visão sobre ensino e aprendizagem de línguas não se estabeleceu, haja vista o fato de os alunos, mesmo com conhecimento aprofundado da estrutura da língua, não serem hábeis a colocá-la em prática quando submetidos a situações reais de comunicação. Houve então a necessidade de uma abordagem diferenciada para o ensino da segunda língua, uma que versasse sobre a maior finalidade do ensino aprendido de qualquer língua – a comunicação. Sobre a finalidade maior do estudo de uma língua, Nunan (1999, p. 71) expõe:

É apenas por meio da língua que nós nos comunicamos, compartilhamos nossas ideias, contamos sobre nossas experiências, expressamos desejos, resolvemos problemas complexos acessando informações prévias que ouvimos ou lemos e nos comunicamos para e no ambiente de trabalho e com pessoas de culturas diversas. Para atingir tais objetivos, no entanto, é necessário enxergarmos a língua como elemento para a comunicação, não apenas como uma lista de fatos a serem memorizados ou uma lista de símbolos a serem manipulados. (p. 71, tradução nossa)

Hymes também redefiniu os termos de uma teoria linguística. Havia a necessidade de que fosse mais ampla e que integrasse relações entre o uso da língua e componentes sociais: “A vida social tem afetado não meramente a performance externa do falante, mas sua competência interna para o aprendizado (1971, p. 274).”

6.1 Bases conceituais sobre ensino e aprendizagem

A presente etapa do construto abordará concepções de educação e ensino e aprendizagem em uma perspectiva histórica para assim contrapor as tradições mais conhecidas sobre educação: Behaviorismo e Construtivismo. Ressalta-se o legado deixado pela educação humanista, a promoção do aluno como centro do

processo de aprendizagem e construtor do próprio conhecimento. Tal visão influenciou o campo de estudo de ensino de línguas estrangeiras, inclusive o que conhecemos hoje por abordagem comunicativa de ensino de línguas. Este é o método adotado pelos Centros Interescolares de Línguas (CILs). Isso quer dizer que os princípios da abordagem comunicativa são, ou deveriam ser, orientadores das práticas pedagógicas nos CILs.

Em meio a teorias e abordagens sobre o que seria ensinar, Nunan (1999) defende que a essência do debate conceitual sobre o processo de ensino aprendizagem se concentra na oposição de dois conceitos – a transmissão sistemática de conhecimentos, simples entrega de um pacote já com significado embutido para que o aprendiz o receba passivamente versus a criação de um contexto onde o aprendiz tenha seu caminho facilitado, para, ele mesmo, processar tal conhecimento, reconstruí-lo e dar-lhe sentido.

A tradição humanista de ensino fortaleceu esta ideia e contribuiu para a promoção do aprendiz como o centro do aprendizado. Este aprendizado se caracteriza como um processo de autoconhecimento. Vigotsky argumentava que a língua é a ferramenta mais importante para a promoção do pensamento, do raciocínio e do suporte a atividades culturais como leitura e escrita do educando, centro do seu próprio processo de aprendizagem. (Vygotsky 1978).

Dentro da tradição humanista, Kolb (1984), contribuiu de forma expressiva para o conceito de Educação Vivencial. O autor defende que este modelo de educação favorece o crescimento pessoal, além de ajudar os aprendizes a construir a ponte do conhecido para o desconhecido, tendo como ponto de partida as percepções e experiências do aprendiz.

Kohonen (1992) realizou um exame articulado do humanismo e da educação vivencial. O quadro abaixo faz uma contraposição entre o modelo tradicional de educação e de preceitos da educação vivencial em dez diferentes dimensões:

DIMENSÃO	MODELO TRADICIONAL	MODELO DE EDUCAÇÃO VIVENCIAL
Visão do aprendizado	Transmissão do conhecimento.	Transformação do conhecimento.
Relação de poder	Ênfase na autoridade do professor.	O professor como mais um aprendiz em meio a

		aprendizes.
O papel do professor	Provedor de instruções, de profissionalismo como autonomia individual.	Facilitador do conhecimento e promotor do profissionalismo colaborativo.
O papel do aluno	Receptáculo passivo de informações, ênfase no trabalho individual.	Participante ativo em pequenos grupos e trabalho colaborativo.
Visão de conhecimento	Apresentado como inquestionável, problema a ser resolvido.	Construção do conhecimento pessoal; identificação de problemas.
Visão de currículo	Estático, gradação hierárquica dos assuntos, conteúdo pré-definido.	Dinâmico, organização mais livre dos assuntos, incluindo partes abertas à discussão.
Experiências de aprendizado	Conhecimento de fatos, conceitos e habilidades; ênfase no conteúdo e no produto.	Ênfase no processo; habilidades de aprendizado, autoanálise, habilidades sociais e comunicacionais.
Controle do processo	Aprendizagem essencialmente estruturada no professor.	Ênfase no aluno, aprendizagem auto-dirigida do aluno.
Motivação	Essencialmente extrínica.	Essencialmente intrínica
Avaliação	Orientada pela produção: desempenho em testes.	Orientada pelo processo, reflexão sobre o processo e autoavaliação.

Figura 1: Contraposição entre o modelo tradicional de educação, Behaviorismo e de preceitos da educação vivencial

Fonte: Kohonen (1992) apud Nunan (1999), p. 7, tradução e adaptação nossa.

Tais concepções influenciaram o campo de estudo de ensino de línguas estrangeiras. Por muito tempo, buscou-se o ideal de um único método, que fosse

aplicável a audiências variadas, assim como eficiente para o ensino da língua estrangeira em sala de aula.

Segundo Richards e Rodgers (1982 e 1986), faz-se necessário a clarificação de alguns conceitos antes de citar a história metodológica do ensino de línguas. Nesta visão, a metodologia, por exemplo, diz respeito a toda e qualquer consideração que envolva o “como ensinar”. De acordo com o autor, o método é subdividido em *abordagem*, *design* e *procedimento*.

A *abordagem* refere-se tanto à teoria da natureza da língua (as unidades estruturais da língua) quanto à teoria da natureza do aprendizado de línguas (processos cognitivos envolvidos no aprendizado e condições para que tais processos sejam bem sucedidos).

O *design* é descrito como os objetivos gerais e específicos do método. Refere-se ao modelo de syllabus a ser utilizado, tipos de atividades para o ensino aprendido, os papéis do professor e do aluno no processo e também o papel dos materiais utilizados.

O *procedimento* está ligado às técnicas em sala de aula e à prática e comportamento docente em si: recursos em termos de tempo, espaço, equipamentos usados, tipos de interação nas lições, táticas e estratégias tanto do professor quanto do aluno quando o método está sendo usado.

A busca por um método eficiente para o ensino aprendido de línguas estrangeiras fez do século compreendido entre os anos 1880 até meados de 1980 um período de variadas pesquisas na área. As interpretações sobre a melhor forma de se ensinar uma língua estrangeira foram várias. Uma característica interessante é que cada novo método emergia como inovador, porém mesmo ao quebrar com certos paradigmas do anterior, ainda carregava aspectos positivos deste.

No quadro abaixo temos um panorama conciso sobre os métodos e abordagens que antecederam a abordagem comunicativa para o ensino de línguas estrangeiras:

Abordagem/Método	Teoria da linguagem	Objetivos	Papel do professor	Papel do aluno
Audiolingualismo	Formação de hábitos,	Controle de sons da língua	Protagonist ae	Passivo

	habilidades de compreensão oral deve ser enfatizada	para o desenvolvimento de outras habilidades	controlador	
Resposta Física Total	Visão estruturalista e gramatical da língua	Proficiência oral para a comunicação	O diretor da peça de teatro com os alunos como atores	Ouvinte e realizador de performances
Método Silencioso	O espírito da língua seria formado por Vocabulário funcional e estruturas essenciais	Fluência quase nativa da língua, pronúncia correta e conhecimento básico e prático da gramática	Ensinar sem fornecer modelos, corrigir ou assistir. Testar os alunos	Responsáveis por seu próprio aprendizado
Aprendizagem de línguas em grupos	A língua é mais do que um sistema de comunicação, envolve a pessoa inserida em uma cultura	Sem objetivos específicos. Espera-se do aprendiz fluência similar a do falante nativo	Conselheiro. Promover ambiente seguro para o aprendizado	Indivíduo pertencente a uma comunidade, cujo desenvolvimento é feito colaborativamente
Abordagem natural	O vocabulário é a essência	Desenvolvimento da habilidade oral	Promover ambiente livre de	Envolver-se em atividades comunicativas

	da língua	básica e da habilidade escrita	ansiedade e orquestrar uma rica mistura de atividades	com significado.
Sugestopédia	Memorização de textos	Desenvolver habilidade comunicacional em nível avançado e acumular vocabulário	Criar situações para sugestionar os alunos. Apresentar material atraente e motivador	Passivo e permitir que o material faça todo o trabalho expositivo para eles.

Figura 2: Panorama dos métodos e abordagens de ensino de língua estrangeira
 Fonte: Brown (2001, p. 134), tradução e adaptação nossa.

6.2 A Abordagem Comunicativa

Halliday (1973) e Hymes (1973) identificaram um fato que persiste, inclusive no contexto de ensino de língua estrangeira na rede pública de ensino em nosso país – apesar de estudar o idioma por anos, o aluno não consegue se comunicar na língua alvo, cujas normas e regras até reproduz, mas não resgata conteúdos funcionais apropriados para situações autênticas de comunicação.

Fruto da insatisfação de muitos linguistas com os resultados insipientes dos métodos e abordagens acima citados, vários teóricos contribuíram em defesa de uma abordagem comunicativa do ensino de línguas estrangeiras. Para eles, a competência comunicativa deveria se sobrepôr à gramatical em ordem de prioridade. As contribuições de estudos em sociolinguística foram a base formadora do que hoje conhecemos como abordagem comunicativa. De acordo com Nunan (1992) os mais expressivos foram Labov (1970), Dell Hyme (1972), Gumperz (1972) e Candin (1976) e Winndowson (1978).

O aporte teórico para a abordagem comunicativa veio em parte da teoria sócio interacionista, que considerava o uso da L2 (segunda língua) como a estratégia mais eficiente para o aprendizado. Somente interagir na língua alvo e receber feedback já representava uma ajudava ao falante no processo de aprendizado.

A competência comunicativa, o aspecto central da abordagem comunicativa para o ensino de línguas foi definida por vários autores. Hymes (1998) quem cunhou o termo define: “O que o falante precisa saber para se comunicar, negociando sentidos com outros falantes em um contexto específico, isso inclui ambos conhecimento e habilidade para o uso da língua” (p. 71). O conhecimento seria intimidade com os aspectos estruturais como gramática, vocabulário e sintaxe atrelada à habilidade de acessá-los e utilizá-los com coerência em situações reais de comunicação.

Outro estudo importante sobre a importância da competência comunicativa foi feito por Mitchel e Myles (1998). A chamada Etnografia da Comunicação estuda as funções da linguagem em contextos sociais como formadora da identidade dos indivíduos e da cultura. Segundo os autores, o desenvolvimento da competência comunicativa habilitaria o indivíduo através de uma L2 a integrar de forma atuante o contexto mundial atual, onde tantos tem acesso aos mais variados tipos de informação. Esta ideia é complementada por Dimenstein (2015) quando ele alega ser a comunicação, aliada à educação, um dos “motores da cidadania” (p. 52). Ou seja, considerando ser hoje a língua inglesa a língua franca mundial, o indivíduo competente para se comunicar nesta língua alvo ampliaria sua visão de mundo e possibilidades de expressão, o que o capacitaria para exercer sua cidadania de forma mais ampla.

Definição mais recente de competência comunicativa, que enfatiza a necessidade de o falante possuir estratégias de uso da língua e fazer as adequações necessárias a uma comunicação efetiva foi feita por Almeida Filho (1993):

Um conhecimento abstrato subjacente e a habilidade de uso não só de regras gramaticais (explícitas e implícitas), como também de regras contextuais ou pragmáticas (explícitas e implícitas), na criação de discurso apropriado, coeso e coerente. (p. 4)

Canale e Swain (1980), concebiam quatro dimensões interligadas e formadoras da competência comunicativa: a competência linguística, relativa ao uso de estruturas gramaticais, sintaxe e vocabulário; a competência discursiva, habilidade de compreender diálogos e produzir sentenças de forma coerente; a competência sociolinguística, saber tanto como usar a língua quanto responder, considerando o contexto, o tópico da conversa e as relações existentes entre as partes da interação e a competência estratégica, domínio de estratégias verbais e não verbais de comunicação para compensar falhas na elaboração da língua visando melhor atender a uma demanda de significado de determinada situação comunicacional, como por exemplo, a reconstrução da frase substituindo uma palavra ou outra, a qual não se sabia o significado e mesmo assim se fazer entender.

A rápida expansão do ensino por meio da abordagem comunicativa deveu-se ao trabalho realizado pelo Conselho da Europa no campo de ensino de línguas europeias no sentido de elaborar um *syllabus* comunicativo. Vale ressaltar que o Conselho criou o “Quadro Comum Europeu de Referência” (2001), um guia que oferece método eficiente tanto para o ensino quanto para a aprendizagem e avaliação que se aplica a todas as línguas do continente europeu. O documento oferece base sólida conceitual para a elaboração de cursos, exames e livros didáticos. Além disso, o quadro também definiu seis níveis descritivos de proficiência na língua: nível iniciante, básico, intermediário, usuário independente, proficiência operativa eficaz e domínio pleno. O documento tornou-se referência para o ensino de línguas estrangeiras em todo o mundo.

O Quadro Comum Europeu de referência enfatiza o aspecto comunicativo da língua e encoraja a todos envolvidos com a organização do ensino aprendizado de uma língua estrangeira a basearem o seu trabalho na perspectiva do aluno, suas necessidades, motivações, características e recursos. Isso significa reflexão sobre questões que envolvam contexto sócio-cultural dos alunos, acesso a material didático, necessidades de aprendizado, recursos audiovisuais e computadores, formação da equipe docente, etc.

Uma breve análise das questões acima revela a importância dada ao aluno como o centro do seu próprio processo de aprendizagem, característica marcante da abordagem comunicativa.

Além do desenvolvimento da competência comunicativa, outro objetivo da abordagem comunicativa é a elaboração de procedimentos para o ensino das quatro habilidades (escrita, leitura, expressão oral e compreensão oral). Acredita-se que o desenvolvimento das quatro habilidades é a base para a formação do falante independente e competente da língua, como defende Richards e Rodgers (1986).

Esta teoria oferece um modelo comunicativo tanto da língua em si quanto do seu uso com o propósito de traduzir essa visão da língua em um design específico para a elaboração de materiais, atividades de sala de aula e técnicas de ensino. Os papéis do professor e do aluno e suas atitudes quanto ao processo de ensino e aprendizagem também são enquadrados nesta forma de pensar a língua. Segundo Richards e Rodgers (1986) o ensino é focado no fator comunicativo da língua, inserido em um contexto significativo.

De outra forma, sem contexto a informação ou comunicação não gera conhecimento, como defende Dimenstein (2015). O aprendiz, nesta concepção é o protagonista do seu processo de aprendizagem, cujas experiências pessoais também são consideradas como imprescindíveis ao processo.

Dentre os muitos autores que conceituaram a abordagem comunicativa, Brown (2001) objetivamente oferece seis características interconectadas para descrevê-la:

1. Os objetivos de aprendizagem são direcionados ao desenvolvimento das competências gramatical, discursiva, funcional, sociolinguística e estratégica. Tais objetivos, no entanto, devem ser intimamente ligadas à pragmática;
2. As técnicas de ensino devem ser pensadas para engajar o aluno no uso da língua de forma pragmática, autêntica e funcional com propósitos significativos;
3. Fluência e precisão são vistas como princípios complementares às técnicas comunicativas. Por vezes, a fluência toma mais importância nas situações comunicacionais para que o aluno se mantenha engajado no uso da língua;
4. Na perspectiva comunicativa, os alunos devem utilizar a língua alvo, de forma produtiva e receptiva também em situações reais fora da sala de aula. As atividades em sala, então devem capacitá-los com as habilidades necessárias para a comunicação nestes contextos externos;
5. São oferecidas ao estudante oportunidades para considerar o seu processo de aprendizagem através do entendimento do seu próprio estilo de aprendizagem e do desenvolvimento de estratégias para a autonomia;
6. O papel do professor é o de facilitador, guia e não de um ser dotado de todo o conhecimento. Os estudantes são então encorajados a construir significados através de interações linguísticas genuínas com outros (p. 43).

Uma simples análise das características citadas demonstra que o distanciamento dos preceitos das teorias e abordagens anteriores foi radical. A

abordagem comunicativa veio romper com o que se acreditava, por séculos, ser o ideal de concepção da língua e do ensino de línguas. Até então o currículo era estruturalista, enquanto que para a abordagem comunicativa (AC) o sentido é essencial e o maior objetivo é o desenvolvimento da competência comunicativa.

No entanto, a gramática não é esquecida, pois a língua é vista como um todo de significado coerente. A definição de Filho (1993), demonstra isso:

A abordagem comunicativa se caracteriza por ter o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre os sujeitos que estão aprendendo uma nova língua. O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações autênticas na interação com outros falantes-usuários dessa língua. Além disso, este ensino não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua, embora não descarte a possibilidade de criar na sala momentos de explicitação de regras e de prática rotinizante dos subsistemas gramaticais, como o dos pronomes, as terminações de verbos, etc.(Almeida Filho, 1993, p. 3)

Acredita-se inclusive que a dimensão estrutural da língua seria apreendida como parte do esforço do falante para se comunicar. Por exemplo, diálogos utilizados devem ser contextualizados e a estrutura vem incorporada a várias categorias funcionais da língua. Não se dá mais tanta atenção às apresentações maçantes de regras gramaticais, mas sim a uma frequência considerável de uso de linguagem autêntica como ferramenta para se construir e desenvolver a fluência, encorajada por meio de situações genuínas de conversação, onde o professor é o mediador, não um controlador.

Outra mudança considerável foi a transformação dos papéis de professor e aluno. O professor antes era o centro do processo, o controlador, que ditava regras, atividades e corrigia qualquer erro, com o objetivo de treinar o aluno nas quatro habilidades (escrita leitura, compreensão oral e expressão oral). Na perspectiva comunicativa, o professor é um facilitador, monitor de atividades, ajudador engajado em desenvolver meios que motive o aluno para o aprendizado.

Crê-se, inclusive, que a motivação intrínseca para o aprendizado surja mediante o interesse pelo o que está sendo comunicado na língua alvo, um dos aspectos controversos da AC na opinião de outros estudiosos convencidos de que a motivação para o estudo de línguas era, sobretudo, intrínseca. Assim sendo, o professor não poderia assumir o papel de gerar tal motivação.

O aluno adquire novo estatus na abordagem comunicativa. Ele vai de passivo recipiente e reproduzidor de parâmetros estruturais da língua a indivíduo comunicativo, autônomo, integrado a grupos para interação, com liberdade de expressão e opinião, e informado sobre o seu próprio estilo de aprendizagem.

O processo de ensino e aprendizagem na perspectiva comunicativa pressupõe que toda a prática pedagógica seja voltada para os interesses de aprendizagem do aluno. Por essa ótica, qualquer recurso usado pelo professor que venha a facilitar o aprendizado e que favoreça uma atmosfera familiar e segura para o aprendizado é aceitável.

A abordagem comunicativa foi um divisor de águas nas teorias, métodos e abordagens sobre língua estrangeira, sua finalidade e maneiras de ensinar. As concepções integrantes e definidoras da AC invadiram o mercado de publicações de livros didáticos. Atualmente, muitos deles autointitulados “comunicativos”, por exemplo, na prática, em seu conteúdo se distanciam dos principais conceitos norteadores de uma prática pedagógica genuinamente comunicativa.

Por isso, mesmo considerando que a AC é um método de ensino de L2 geralmente aceitável na área, Brown (2001) com o intuito de clarificar os preceitos que se tornaram ao longo do tempo moto para venda de materiais ditos “comunicativos”, discorre sobre o real significado de termos tais como: abordagem centrada no aluno, aprendizagem colaboradora e interativa, ensino da língua por completo, instruções baseadas em conteúdo e aprendizagem por tarefas.

A abordagem centrada no aluno, por exemplo, não se restringe a oferecer oportunidades para expressão e interação entre eles, mas diz respeito a própria elaboração do currículo do curso, que incluiria a consulta ao aluno. Também se refere às técnicas que encontram necessidades, diferentes estilos de aprendizagem e metas dos alunos, assim como possibilitam o exercício da criatividade e inovação aumentando a autoestima, o senso de competência e gerando a sensação de pertencimento ao processo, necessária à evolução no aprendizado da L2, de acordo com Brown (2001)

Quanto ao conceito de aprendizagem cooperativa, o mesmo autor descreve que ele se baseia em resultados de uma série de pesquisas que solidificaram o conceito. As vantagens se opõem a ideia do aprendizado individual e competitivo por promover a motivação intrínseca e elevar a autoestima. Através da criação de relacionamentos, promove o altruísmo, o cuidado e o respeito para com o outro e

sua individualidade. A atmosfera cooperativa ainda diminui a ansiedade e o preconceito.

Já a aprendizagem colaborativa, essencialmente ligada à cooperativa, está diretamente atrelada ao conjunto de técnicas utilizadas pelo professor para promover o trabalho em grupo. Cooperativamente, o engajamento desse grupo acontece em interações mais amplas e não hierarquizadas, inclusive com a formação de comunidades de aprendizes em graus diferentes de proficiência na língua.

A aprendizagem interativa é outro conceito fundamental da AC que atende ao objetivo maior da língua – a comunicação. De acordo com Brown (2001), um curso ou técnica interativa então estaria comprometido (a) com a prática frequente e significativa de diálogos em pares e em grupos; com tarefas que realmente preparem o aluno para situações comunicativas do mundo real e com linguagem autêntica e genuína como material para produção de mais linguagem dessa natureza.

O ensino da língua por completo também é conceito definidor da AC e se opõem a ideia do ensino da língua fragmentada em morfemas, grafemas, fonemas e palavras. O ensino da língua em sua integralidade perpassa todos os preceitos já citados e ainda sua natureza social e a integração das quatro habilidades (escrita, leitura, compreensão oral e expressão oral).

A perspectiva do ensino da língua em sua integralidade segundo Edelsky, 1993 apud Brown, 2001, p 49 “está ancorada na visão de uma sociedade igualitária, democrática e diversa”. Brown complementa discorrendo sobre o ensino de uma segunda língua como instrumento para que o aprendiz entenda o sistema de práticas sociais que ao mesmo tempo o limita e liberta. Nesta concepção, parte do trabalho docente seria libertar o aprendiz de qualquer força, seja política ou social que o limite ou aprisione.

O ensino por tarefas – último, mas não menos expressivo conceito da AC – coloca a tarefa, geralmente um problema a ser resolvido, no foco metodológico. Além de servirem a o seu propósito, as tarefas devem extrapolar a prática da língua por si só. Brown (2001), sugere algumas considerações a serem feitas para que todas as técnicas e tarefas em sala sejam guiadas por propósitos pedagógicos:

Elas ultrapassam a forma da língua e apontam para contextos do mundo real? Contribuem para metas comunicativas? Seus elementos são

cuidadosamente pensados e não apenas aleatoriamente ou idiossincraticamente produzidos? Seus objetivos são bem especificados para que você possa posteriormente determinar o sucesso de uma técnica em detrimento de outra? Elas engajam os alunos em algum tipo de genuína resolução de problemas? (p. 50)

Franco e Filho (2009) afirmam que tanto o conceito da AC quanto o da competência comunicativa ainda são obscuros, inclusive para alguns profissionais da área de linguística aplicada.

Sobre o que se acredita ser hoje o processo de ensino e aprendizagem de uma L2, Almeida Filho, 2005, apud Franco 2009, esclarece:

Adquirir uma língua não é mais aprender, somente, outro sistema, nem só passar informações a um interlocutor, mas, sim, construir no discurso (a partir de contextos sociais concretos e experiências prévias) ações sociais (e culturais) apropriadas. (...) a abordagem comunicativa não é uma bateria de técnicas ou um modelo de planejamento, mas sim a adoção de princípios mais amplos como o foco no processo, nas maneiras específicas de como se aprende e de como se ensina línguas. (p. 18)

Ainda existe uma distância acentuada entre o que as pesquisas indicam e comprovam cientificamente em termos de eficácia de abordagens para o ensino de língua estrangeira e o que acontece na realidade dentro das salas de aula (Filho, 2005). O ensino de língua estrangeira no Brasil ainda caminha a passos lentos para a modernidade, pois ainda utiliza material didático de má qualidade e enfatiza a parte estrutural da língua.

6.3 As mídias em interface com novas tecnologias na educação

Mídias são os meios de comunicação existentes em nossa sociedade hoje. As formas mais tradicionais de mídia são o rádio, a televisão, filmes, fotografias, publicações como jornais, revistas e periódicos. Depois do advento da internet, as mídias ampliaram seu alcance de forma avassaladora. Segundo Barrenechea (2010): “A mídia como tecnologia encontra-se hoje na base da nossa produção de significados coletivos e individuais” (p. 56).

A sociedade atual é marcada pela democratização do acesso à informação e pela existência de uma “cultura audiovisual” como poder dominante e invasor, que influencia e forja percepções. A mídia, antes veiculada principalmente pela televisão e pelo rádio, a partir dos anos noventa ganha um alcance bem maior através do computador e da internet.

De acordo com os PCN, (2000):

As novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar. A televisão, o rádio, a informática, entre outras, fizeram com que os homens se aproximassem por imagens e sons de mundos antes inimagináveis. (p. 11 e 12)

Em interface com a rede mundial, a mídia se disseminou com maior facilidade para dogmatizar sobre a forma de pensar, sentir, se comportar e viver das pessoas. O que antes era presencial ou impresso tornou-se eletrônico (email, websites, salas de bate papo, livros digitais, DVDs, CD-ROM, clipes e canais do youtube, rádios, jornais, revistas e propagandas on-line, sem falar das mídias sociais, redes sociais entre outras).

Segundo o *Horizon Report 2100 (2014)*:

A tecnologia tem de forma crescente “empoderado” o estudante. Tem sido um método para comunicação, socialização e uma parte onipresente e transparente de suas vidas. A tecnologia tem impactado nossas vidas e, especialmente, a vida dos nossos alunos de novas e promissoras maneiras. Uma vez vista como uma influência isolada, a tecnologia hoje é reconhecida como o principal meio de manter contato e de se apropriar do próprio aprendizado (p. 4)

Nunca houve um volume tão expressivo de informações facilmente acessível e editável. O conteúdo do jornal possivelmente já está ultrapassado, confrontado e até invalidado por algum blog antes mesmo de o leitor finalizar a leitura das páginas à mesa do café da manhã. As pessoas hoje são tanto consumidoras quanto produtoras de informações em tempo real. Sobre esse contexto, Levy (1996), com propriedade discorre:

Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada (...) Constitui-se, então, um corpo coletivo, mundializado pelas redes digitais do planeta, abandona-se o chão e seus pontos de apoio, desliza-se nas interfaces, seres anônimos e invisíveis são desterritorializados. A tela do computador é a nova máquina de ler, através da qual são lidas, ouvidas e apreciadas as imagens dos hiperdocumentos, criados em rede e transformados pelos leitores. (p. 87 e 113)

No entanto, excesso de informação não significa necessariamente excesso de conhecimento, pelo contrário, pode ser excesso de confusão. Nosso aluno está inserido nesta “confusão”, assim como a sociedade, dispersa a cada pesquisa feita no *Google*, indecisa com tantas respostas. E, inseridos nesta dinâmica, submerso em respostas, é provável que o aprendiz se esqueça de como fazer perguntas.

No contexto social atual, a escola, em seu movimento de distanciamento do estudante ainda não adaptou o seu currículo. Se educar também é levar o indivíduo de um lugar a outro, o que a escola tem feito é leva-lo de um contexto onde ele está em tempo real, para um outro, arcaico e desatualizado. Sabe-se que se não há possibilidade de o aluno conectar a informação com o seu cotidiano, com sua realidade de vida, a informação com pretensão ao conhecimento oferecida pela escola perde o significado (CORTELLA, 2015).

Barrenechea (2010), defende que apesar de facilmente constatarmos a influência cada vez mais marcante dos meios de comunicação na sociedade, a educação a respeito da mídia ainda se faz ausente no currículo. A autora prossegue dizendo que: “Todos nós construímos nosso conhecimento e entendimento do mundo a partir de nossas experiências com as mídias, pois elas se tornaram um dos meios de socialização do homem no mundo” (p. 28).

Ainda vigora a preocupação da escola em concentrar conteúdos de forma tradicional em seu currículo, também perde em não aproveitar o conhecimento prévio do aluno, também construído através de suas experiências com as linguagens de mídia e tecnologia. (CORTELLA, 2015)

A escola ainda não entendeu que o conceito tradicional de ambiente de aprendizagem se alargou em proporções imensas. O que antes era restrito ao ambiente físico, agora se multiplica em espaços virtuais onde o aprendizado é mais comunitário e colaborativo. Esse traço da pós-modernidade tem sérias implicações para as escolas.

Sobre a situação da escola hoje, Bittar (2015) discorre:

Certamente, a escola, no contexto pós-moderno, está encolhida, porque desafiada, em sua incapacidade de produção de sujeitos capazes de reflexão, uma vez que outros atrativos circundam a escola desbaratinando sua capacidade de oferecer respostas à complexidade da vida individual, da vida familiar e da vida social (...) Todo um conjunto de pressões extra-escolares tornam a dinâmica interna da vida intra-escolar mais complexa de ser pensada, avaliada e contornada por gestores e educadores. (p.2)

Dimenstein (2015) também defende que o contexto atual ameaça tanto a escola quanto a própria mídia. A ameaça toma corpo no risco oferecido por conteúdo de confiabilidade duvidosa. Nunca se fez tão urgente analisar, avaliar e selecionar conhecimento importante para o aluno. Além disso, cabe à escola fazer uso das habilidades que o estudante já traz consigo e, a partir de então, ensinar-lhe as que ele precisa aprender. A responsabilidade atribuída à escola de empreender a formação integral é antes de tudo social, “(...) não deve se limitar a conteúdos científicos e informacionais, mas a valores e atitudes que ofereçam maior vigor intelectual e participativo a pessoa.” (p. 78).

A abordagem comunicativa para o ensino de línguas, como já explicitado, contempla não só o conteúdo estrutural da língua, mas o uso desta língua em contextos relacionados também a valores e atitudes visando a formação do falante independente, aquele habilitado a interagir na língua alvo, inclusive demonstrando o seu vigor intelectual.

O mesmo autor desenvolve o conceito da “era da curadoria”. Em meio a tantas fontes e tantas informações confiáveis ou não, cabe à escola e ao educador serem curadores deste conhecimento, selecionar, cuidar e propagar o que seja válido e que contribua para a formação integral do indivíduo. Ele sustenta: “(...) a escola hoje, ou é um centro de curadoria sofisticado, ou perde a importância, porque já é possível o acesso a excelentes aulas” (p. 75)

Cortella (2015) responde sobre como o professor da rede pública, em escolas sucateadas, mesmo sem um tablete ou sem disponibilização digital de um material pode ser sim um curador do conhecimento:

Assumindo a figura de curador, posso ser aquele que é formado, inclusive pelas redes de ensino públicas ou privadas, para buscar essas ferramentas na condição que o aluno tem. Por exemplo, não é só pela internet que eu as localizo. Há vários modos de textos, de metodologias. O que vale é marcar a percepção de curadoria. Eu cuido para repartir, protejo para permitir que o cidadão tenha acesso. Nesse momento o papel social que isso coloca é altíssimo. (p.81)

Este trabalho de cuidado com o conteúdo ao qual o aluno terá acesso se materializa na confecção do currículo. A inserção do estudo da mídia audiovisual e para a mídia, atualmente com roupagens tecnológicas no currículo, por exemplo, deve ter por objetivo principal a formação do leitor crítico do mundo, condição essencial para a sua emancipação. É paradoxal conceber um sujeito emancipado, habilitado ao exercício pleno e consciente de sua cidadania que não tenha tido

acesso a uma formação crítica. É necessário despertar no aprendiz o olhar investigativo, questionador e reflexivo para que ele seja um cidadão consciente da máquina social na qual está inserido e protagonista para transformá-la, eis o papel social a que se refere Cortella.

De forma análoga, o ensino de uma língua estrangeira deve direcionar o aprendiz para o conhecimento e leitura elucidativa das influências de culturas hegemônicas e da perpetuação de valores e ideologias dominantes, no sentido de mudar o seu status de mero consumidor de valores e padrões estrangeiros, para apreciador crítico de diversas culturas.

Somente pela tomada de consciência de que podem ser, como diz Paulo Freire, “hospedeiros do opressor” (1992), serão capazes de se libertar para a valorização da sua própria cultura. Uma pedagogia libertadora então forma o aprendiz, ele mesmo um produtor e promotor de cultura, para ser leitor crítico de culturas e expressões culturais, tão manifestas na rede de conhecimentos virtuais e em textos de mídia atualmente.

Dimenstein (2015), defende que a escola hoje deve ensinar uma habilidade indispensável, que inclusive garantirá a cidadania e empregabilidade do aluno, qual seja, a de realizar uma leitura crítica da mídia. “Se o indivíduo não souber ler as informações criticamente, sua capacidade de agir será comprometida” (p.43)

Em diálogo com Dimenstein, Cortella (2015), retifica a importância de o educando saber criticar, segundo ele “criterion” em grego, separar, selecionar com critério. Segundo o autor:

Uma das medidas decisivas que a educação escolar deve tomar hoje é ajudar o aluno a ter critérios de seleção: seleção para a informação seleção para o trabalho, seleção para aquilo que ele digere no dia a dia. E penso que um dos valores mais fortes a ser introduzido no trabalho pedagógico é a dúvida, isto é, a suspeita (...) não é a suspeita pela ofensa nem pela mera descrença; é a suspeita crítica. (p. 44, 45)

Também cabe à escola dar sentido à avalanche de informações (muitas com credibilidade questionável e pouca relevância) e influências através da mídia e das novas tecnologias as quais os alunos estão sujeitos. Seria colocar ordem na confusão, selecionar o que pode ser fértil e fazer desses assuntos atuais de interesse do aluno temas de aulas interessantes e frutíferas.

Barrenechea (2010), aborda o tópico mídia e educação de maneira a suscitar reflexões no leitor. A mídia, nesta perspectiva, deve não só ser incluída no currículo

como um instrumento didático-metodológico, mas também como objeto de estudo em si mesma. Ou seja, a integração da mídia seria mais do que uma parte da aula, usada com a finalidade de ilustrar temas transversais ou incrementar o planejamento; e ainda mais do que meio usado pelos próprios alunos para produzirem mensagens. A mídia, segundo a autora, deve ser estudada, no sentido de despertar nos alunos uma reação crítica às várias mensagens as quais eles são sistematicamente submetidos.

A mesma autora descreve o que as experiências de leitura crítica das mensagens em mídia devem fornecer aos alunos: "(...) toda a sua riqueza linguística, técnica, política, ideológica, econômica, filosófica, cultural e social" (p. 2). Essas dimensões da mídia devem chegar, pelo método analítico, ao conhecimento do aluno. Munido do real sentido das mensagens e capacitado a ler nas entrelinhas, o jovem então não sofreria as influências maléficas de várias ideologias impostas por imagens e mensagens veiculadas de forma tão atraente, com tanta beleza estética, porém, por vezes ilusórias e destrutivas.

Ao professor cabe mediar a educação em mídia para que o aluno desvende dimensões ocultas de anúncios, propagandas, filmes ou qualquer outro tipo de mídia apresentada em veículos de comunicação em massa. Para tal, Barrenechea (2010) sugere algumas perguntas que guiarão a investigação e elucidação dessas dimensões ocultas da mídia. Dentre elas: "Como nós sabemos o que o texto significa? Quem recebe o texto, e que sentido faz dele?" (p. 2)

É essencial no trabalho de estudo e investigação dos textos de mídia que o aluno identifique e faça o contraste entre os "possíveis" significados da mensagem. Considerar o que os idealizadores queriam comunicar e com quais intenções, como a audiência se identifica no ato da recepção e, finalmente, que influências ou impacto sociocultural pode exercer. (BARRENECHEA, 2010)

Vale ressaltar que os textos de mídia por vezes são sugeridos por imagens cuidadosamente escolhidas e editadas. Os signos imagéticos são os mais utilizados devido as suas potencialidades comunicacionais. Coelho, 1980, apud Santos e Okada esclarece como opera a consciência icônica:

A consciência icônica opera basicamente com o sentimento, a intuição, as sensações e não com a análise e dissecação do objeto que representa. 'Neste caso o sujeito não está preocupado em tirar conclusões lógicas, não está preocupado com conteúdo; ele se entrega a seus sentidos, intui coisas sobre o objeto não forma nenhum juízo definitivo, nem está preocupado com isso. Significado. (p. 59)

Ou seja, a proliferação do uso de ícones imagéticos é mais um recurso da cultura da mídia para fazer com que a percepção do sujeito seja constantemente condicionada a absorver padrões pré-estabelecidos. A era do photoshop, por exemplo, tem perpetuado padrões estéticos femininos inalcançáveis através da apresentação do irreal (formas, contornos e texturas fabricadas com o recurso digital) como se fosse real, plausível e alcançável. “A informática permite simular, apagar a diferença entre real e imaginário, ser e aparência” (Santos, 2000, p. 12).

Os textos e os motos também são cuidadosamente pensados e carregam toda uma carga de significado. Para exemplificar, há de se desmistificar o slogan da quarta melhor campanha publicitária da história da humanidade: “Just Do It” (Apenas faça), da marca Nike. Os alunos, fascinados pelas propagandas onde seus ídolos figuram esplendorosos em imagens tão contundentes de glamour e sucesso, são capturados por um moto que incentiva a ação e não o pensamento e muito menos a reflexão. A ideia implícita é faça sem pensar ou compre sem pensar. Típico da cultura consumista americana.

Este é o trabalho da indústria cultural, através de mídias diversas, propagar valores como glamour e consumismo e ditar comportamentos, atitudes e desejos. Pesquisas sobre a influência das mídias de massa concebem a existência de uma “pedagogia cultural”:

Pedagogia essa instrumentalizada e mediada pelos meios de comunicação de massa, sobretudo audiovisuais e multimídias. Onde quer que estejamos e em qualquer coisa que estivermos fazendo, a cultura da mídia está sempre presente, nos ensinando a como nos comportar, o que pensar e sentir, em quem acreditar, o que temer e desejar e o que não. (Kellner, 2001, p. 10 apud Silvano, 2007, p. 59)

Contra esse terrível sistema de coisas, interessado na desumanização, processo que torna mais fácil a transformação do indivíduo em unidades insensíveis, acéfalas e manipuláveis de consumo, ainda cabe a escola resistir, apoiada em uma pedagogia crítica. Esta ação não deve ser unilateral. De forma alguma a TV, internet ou qualquer outro veículo de mídia deve ser repudiado ou demonizado. A própria mídia oferece material para desmistificar mensagens, dissecar intenções e ler entrelinhas.

6.5 Por uma prática pedagógica específica visando a educação para a mídia.

Segundo Bittar (2015) A escola deve voltar a sua prática pedagógica no sentido de recuperação do indivíduo, da sua sensibilidade e capacidade de pensar por si. Já que as influências das mídias áudio visuais atuam nos sentidos, a pedagogia proposta pelo autor também deve explorar os diversos sentidos, tocando nas dimensões do ver, por meio de filmes e imagens; do fazer, transformando o aluno em produtor; do sentir, colocando-o no lugar do outro; do falar, motivando-o a expressar sua história pessoal, ideias e opiniões e do ouvir, por meio de músicas ou efeitos sonoros. Quando isso acontece em sala de aula e gera reflexões e interações, este espaço favorece experiências significativas.

De acordo com Barrenechea (2010): “(...) as novas tecnologias de informação e comunicação representam novos desafios para educadores comprometidos e éticos com a emancipação intelectual e moral das novas gerações” (p. 61).

Segundo Monteiro e Feldman (1999) apud Barrenechea (2010):

Educar na era da informação é educar para os meios e as linguagens de nosso tempo (...) os educadores precisam apropriar-se de metodologias que desenvolvem nos alunos uma relação crítica e não ingênua com seu universo audiovisual e virtual. (p. 61)

As dificuldades da docência para empreender práticas pedagógicas voltadas para a releitura crítica dos textos de mídia são consideráveis, pois se trata inclusive de quebrar paradigmas e de desconstruir sentidos. Seria um trabalho inovador, considerando a tradicional educação brasileira avessa à criatividade e que não prepara os alunos para questionar mensagens já formatadas.

A educação para as mídias, desde as tradicionais impressas até as eletrônicas e digitais pressupõe uma abordagem pedagógico crítica com estratégias específicas do educador. Há de se fazer um “diálogo com os meios”. Silvano (2007) delimita a ação do docente, um processo dialógico – problematização-confrontação-desvelamento-prática – entre os agentes sociais, professor e alunos. A autora sugere que seja feita a interação com os discursos trazidos pela mídia. Em um primeiro momento o aluno seria exposto aos textos de mídia em forma de filmes anúncios, propagandas, notícias, clipes musicais, websites e outros e então o estudo aconteceria em forma de debate para distinguir o que é real do que é inventado, estereotipado, ideológico e nocivo.

Porto (1998) apud Silvano (2007) enfatiza que este tipo de abordagem promove o aluno ao patamar de receptor ativo, aquele capaz de dizer a sua palavra, afirmar valores próprios e compreender o que acontece no seu interior quando consome os chamados produtos da indústria cultural.

6.6 O docente e o uso das mídias em sala de aula

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais “(...) a utilização de materiais diversificados como jornais, revistas, folhetos, propagandas, computadores, calculadoras, filmes, faz o aluno sentir-se inserido no mundo à sua volta” (BRASIL, 1997, p. 104). Nessa perspectiva, a necessidade de o docente utilizar meios didático-pedagógicos específicos, no sentido de gerar um ambiente propício para o aprendizado, é de suma importância.

O texto atualizado dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio (BRASIL, 2006) defende o ensino/aprendizagem da língua como uma prática socioculturalmente situada. Nesta perspectiva, o professor é constantemente desafiado a atualizar e adaptar estratégias educativas que propiciem formas significativas de uso da língua.

Ao observarmos o panorama tecnológico em que está inserida a juventude atual, é indiscutível afirmarmos que o educando já se insere em um contexto educativo informal mediado pelo computador, internet e novas tecnologias. Estes recursos oferecem oportunidades várias de interação comunicativa e porção significativa de linguagem autêntica.

Sobre o uso da língua para a produção de sentido, Santos at all (2010) discorre:

Este processo social implica lidar com usos contextualizados e que têm sentido em espaços textuais que mesclam vídeo, rádio, arquivos de imagens, som e linguagem verbal sobre os quais as tarefas são reais, porque muitas pessoas podem ter acesso a elas (RIBEIRO, 2007, p. 222). E como argumenta Paiva (2001), a partir de suportes teóricos sóciointeracionistas, os ambientes da internet propiciam inúmeras oportunidades do estudante usar a língua de maneira comunicativa e significativa com outros falantes ou aprendizes de inglês em tarefas individuais ou colaborativas.(p.4)

Os variados recursos audiovisuais disponíveis na Internet são uma rica fonte de modelos autênticos de linguagem oral. As mídias audiovisuais em forma de clipes musicais, livros animados e podcasts, por exemplo, podem ajudar alunos tanto a

melhorarem a pronúncia quanto a adquirirem vocabulário novo e reforçarem o antigo (BROWN, 2001)

Sobre o uso específico do vídeo em sala de aula, é consolidada, entre vários autores, a viabilidade pedagógica desta ferramenta como um profícuo material de apoio didático para diferentes áreas, principalmente para aquelas mais relacionadas à comunicação, como o ensino de línguas estrangeiras, por exemplo.

Segundo Moran (1995):

O vídeo parte do concreto, do visível, do imediato, próximo, que toca todos os sentidos. Mexe com o corpo, com a pele, toca-nos e tocamos os outros, estão ao nosso alcance através dos recortes visuais do close, do som estéreo envolvente. Pelo vídeo sentimos; experienciamos sensorialmente o outro, o mundo, nós mesmos. (p. 27).

No entanto, Fernández (2009) chama a atenção para o uso mais proveitoso do vídeo. A otimização deste recurso acontece, segundo o autor, quando ele é associado às demandas e propostas do curso de idiomas. Quando da sua utilização como recurso didático-pedagógico, o professor (ainda o maior responsável pelo sucesso do que se pretende empreender em sala) deve considerar aspectos como: conteúdos programáticos estratégias, metodologias e, inclusive, crenças sobre o que significa aprender e ensinar um idioma.

O mesmo autor acrescenta:

Se o professor se propõe a realizar um trabalho com dinamismo, conteúdos claros e impactantes, com propostas de atividades que sejam desafiadoras e ao mesmo tempo passíveis de ser realizadas, que proporcionem prazer e, principalmente que revertam em algum tipo de benefício, tanto para o aprendizado quanto para a vida, possivelmente aumentarão as oportunidades de obter resultados favoráveis (p. 56).

Pelo fato de o vídeo ser parte da realidade cotidiana do aluno, o seu uso em sala de aula tem o poder de aproximar o aluno da escola e conseqüentemente dos conteúdos propostos. Sabe-se que quando se estabelecem vínculos entre os conhecimentos aos quais o discente tem acesso na escola e o que ele vivencia fora dela, contribui-se para o desenvolvimento da sua consciência reflexiva crítica. Tal desenvolvimento, segundo Fernández: "(...) vincula-se a sua formação como cidadão, conforme postulam os documentos oficiais, em especial os Parâmetros Curriculares nacionais para o ensino fundamental (p. 61)."

Moran (1995) discorre sobre as vantagens do uso do vídeo em sala de aula, dentre elas: torna as aulas mais interessantes e motivadoras; instiga os alunos a

pesquisa, explicita normas comportamentais por meio de porções autênticas da língua alvo, apresenta situações comunicativas, as cenas aproximam-se das situações do cotidiano dos alunos, por isso, pode ocorrer uma identificação maior com esse meio, etc.

A internet também propicia ao aluno comunidades de falantes da língua alvo, nas quais o aprendiz pode facilmente se inserir e desenvolver de forma autônoma habilidades de expressão oral da língua. Material audiovisual digital tem um grande impacto no aprendizado de línguas, sobretudo no desenvolvimento da competência oral e comunicativa. (Motteram, 2013).

Prado (2015), relata estatísticas reveladoras sobre o uso de tecnologias pelos estudantes resumidas no quadro abaixo:

Como deixa claro o relatório “Juventude Conectada”, fruto de uma pesquisa sobre o comportamento online dos jovens realizado em 2013 pela Fundação Telefônica Vivo em parceria com o Ibope e a Universidade de São Paulo, os estudos recentes ligados à educação “apontam para expectativas crescentes de adoção escolar dos chamados Recursos Educacionais Abertos (REA), em complementação ou substituição dos materiais didáticos tradicionais. (p. 7)

Pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.br): “77% dos brasileiros com idade entre 9 e 17 são usuários da internet. Destes, 79% têm perfil na rede social que mais utilizam e 87% usaram a rede para fazer pesquisa para trabalho escolar. (p.4)

A pesquisa “Juventude Conectada” informa que 82% dos jovens pesquisados declararam já ter utilizado a ferramenta em casa para realizar atividades propostas em aula e 77% deles a utilizaram em casa para fazer trabalhos por iniciativa própria (p. 11);

O uso da internet no ambiente escolar para os mesmos fins apresenta números semelhantes, embora um pouco menores: 75% dizem já ter utilizado a internet na escola para atividades propostas em aula e 68% deles declaram ter feito isso por iniciativa própria (p.11);

Quando questionados se era mais fácil realizar trabalhos escolares consultando a internet, 60% dos jovens concordam totalmente ou quase totalmente. Outros 54% concordam que a internet permite o preparo e a autoavaliação para provas e testes como o Enem, vestibulares e concursos públicos. Nessa mesma direção, cabe ressaltar que 45% dos jovens conectados brasileiros concordam total ou quase totalmente que na internet aprenderam coisas úteis para suas vidas ou para o seu trabalho, que não aprenderiam na escola de Ensino Fundamental ou Médio, ou mesmo na faculdade (p.11);

Diante do apresentado, verifica-se que a escola não pode mais arcar com currículos desatualizados, que não contemplem a inserção da rica variedade de recursos midiáticos audiovisuais e novas tecnologias. Tais recursos são potencialmente capazes de serem utilizados tanto como ferramenta pedagógica, quanto como objeto de estudo em si, visando ao ensino aprendizagem da língua de

forma integral e para o desenvolvimento de habilidades e competências que habilitem o educando a ser um falante independente e crítico da língua alvo.

7. MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA

Gonçalves (2007) entende metodologia como a “forma organizada e planejada, segundo critérios previamente traçados, para se atingir um propósito, alcançar uma solução, resolver um problema.” (p. 31). Quando se traça metas a serem alcançadas dentro de um segmento lógico, os objetivos são atingidos.

Para Gil (2010), a organização dos procedimentos a serem seguidos na pesquisa pode variar dependendo da especificidade do trabalho, sendo necessário apresentar informações sobre o tipo de pesquisa. Assim, cada pesquisa tem uma forma diferente de uso dos recursos para se chegar à informação necessária e entender os fenômenos. Inúmeros são os recursos a serem usados, quanto mais informações para o desenvolvimento do trabalho, mais válida é a pesquisa como um todo.

Quanto à validade, só há ciência com o emprego de métodos científicos, segundo Marconi e Lakatos (2010), o conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões.

O uso do método adequado possibilita corrigir erros, direcionar a tomada de decisões para o alcance dos objetivos específicos, norteando e respondendo o que se pretende com a pesquisa.

A presente pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva, pois de acordo com Gil (2002), teve por objetivo descrever a percepção de determinada população – os alunos formandos dos cursos de língua inglesa oferecidos pelo Centro Interescolar de línguas do Guará (CILG) e o fenômeno – como, segundo a visão dos alunos em questão, são percebidas as contribuições dos recursos audiovisuais em interface com novas tecnologias em sua própria aprendizagem.

A abordagem usada foi a quantitativa. Para Gil (2010), quanto a forma de abordagem do problema, o trabalho será quantitativo quando traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las, requerendo, para isso, recursos e técnicas estatísticas.

A abordagem quantitativa traduzir-se-á neste trabalho em coleta de dados para análise estatística, abordando questões tais como nome e tipo de recursos

audiovisuais em interface com novas tecnologias utilizados e mensuração da frequência com a qual o professor utiliza tais recursos em sala.

Nesta pesquisa, por exemplo, investiga-se como o aluno qualifica a frequência de uso dos recursos audiovisuais atrelados a novas tecnologias pelo professor, como ele analisa as práticas pedagógicas que utilizam estes recursos em sala de aula (como elas acontecem e também como deveriam acontecer), como tais práticas contribuem para o aprendizado da língua estrangeira e quais habilidades e competências são desenvolvidas no processo.

A pesquisa também se classifica como exploratória e descritiva, pois o objetivo é identificar e descrever, segundo a visão do aluno, o tratamento pedagógico, didático e metodológico dado aos recursos audiovisuais em interface com novas tecnologias pelo professor de língua inglesa do CILG.

Segundo Gonçalves (2007), a pesquisa descritiva objetiva descrever as características de um objeto de estudo, sem se ater ao motivo ou às fontes do fenômeno, mas sim a apresentar suas características.

7.1 Caracterização do cenário da pesquisa

O lócus da pesquisa foi uma instituição pública, o Centro Interescolar de Línguas do Guará (CILG), escola de natureza especial e complementar ao ensino básico, localizada à QE 7, lote Q, AE, Guará I, Distrito Federal.

A grade curricular do CILG oferece as línguas espanhola, inglesa e francesa em regime semestral. Há dois currículos diferentes para todas as línguas oferecidas pelo centro, o Pleno e o Específico. O curso pleno, com duração de 5 anos, inicia-se com a sensibilização ao idioma, constituído por dois semestres: juvenil (J1 e J2). Após a sensibilização, o aluno segue para o nível básico (de B1 a B5), intermediário (de I1 a I4), e finaliza com mais dois semestres do nível avançado (A1 e A2). A instituição exige a escolarização mínima de 6º ano para o ingresso no nível J1. O curso Específico foi elaborado para atender às necessidades dos alunos em nível médio de ensino e que não tiveram oportunidade de estudarem uma língua estrangeira ao longo do ensino fundamental. O curso, com duração de três anos, é mais compacto e focado em preparar o aluno para o mercado de trabalho.

7.2 Participantes da pesquisa

O grupo escolhido para representar a amostra é composto por alunos das 3 turmas de formandos em língua inglesa do segundo semestre de 2015, 56 alunos matriculados ao todo, tanto do curso Pleno quanto do Específico.

Dentre os 56 alunos regularmente matriculados nas três turmas de formandos, universo desta pesquisa, 42 deles responderam ao questionário proposto. Catorze alunos ao todo estavam ausentes quando do dia da aplicação do instrumento de pesquisa em suas respectivas turmas.

Este número, não muito expressivo à primeira vista, representa a totalidade do universo dos formandos, número relativamente pequeno comparado à quantidade de alunos que iniciam o curso, fenômeno recorrente em todos os Centros de línguas – o número dos alunos concluintes sempre foi expressivamente menor do que o número de alunos que iniciam devido à evasão, inserção no mercado de trabalho entre outros motivos.

No entanto, segundo Deslauriers, 1991, p. 58: “O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações.” Justifica-se assim o número pequeno de alunos entrevistados.

Os formandos foram escolhidos como corpus da pesquisa por já possuírem experiências com diferentes professores e variadas abordagens de ensino de língua estrangeira ao longo do curso no CILG. Tal grupo pode oferecer tanto um largo panorama sobre a utilização de recursos audiovisuais em interface com novas tecnologias quanto suscitar futuras pesquisas e apontar perspectivas para avaliação, mudanças e aprimoramento da prática pedagógica no CILG.

7.3 Caracterização do instrumento de pesquisa

Aplicou-se questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas aos alunos, por ser este, segundo Gil (2002), um instrumento rápido e eficaz de coleta de dados e por produzir informações aprofundadas, ilustrativas e possíveis confirmadoras das hipóteses levantadas.

Acerca do uso dos questionários, Cervo *et all* (2007), afirma; “Possui vantagem de os respondentes se sentirem mais confiantes, dado o anonimato, o que possibilita coletar informações e respostas mais reais. ” (p.53).

Os questionários, segundo Nunan (1997), são formados por itens abertos, fechados ou ainda questionários chamados mistos, compostos por itens abertos e fechados. Nos itens fechados, as possíveis respostas são determinadas e delimitadas pelo pesquisador. Nos questionários formados por itens abertos, é dada maior liberdade de resposta ao sujeito, que escolhe a forma de expressão que lhe convém.

Para a elaboração do questionário, foram observados os requisitos adaptados de Gil (1999), a clareza e a precisão dos termos (evitou-se inclusive termos técnicos, não pertencentes à realidade do aluno e que poderia representar obstáculos ao entendimento), a forma das questões (objetivas e precisas), e a ordem das questões (grau de complexidade crescente, de questões gerais àquelas mais específicas e de respostas dissertativas).

7.4 Procedimentos técnicos de coleta e de análise de dados

Quanto aos procedimentos técnicos de coleta e análise de dados, foi realizado levantamento bibliográfico. Segundo Gil (2010), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros, artigos científicos, revistas especializadas, legislações e monografias.

Os dados gerados pelos questionários serão tabulados por meio do programa Excel e apresentados em forma de gráficos, cada um deles comentados com base nos conceitos apresentados na revisão de literatura.

8. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta parte do construto, os resultados serão discutidos por meio de análise das respostas obtidas em cada questão do instrumento de pesquisa, questionário misto que se encontra no apêndice deste trabalho. Por razões didáticas e para melhor visualização quantitativa dos dados, um gráfico foi elaborado para cada uma das sete primeiras questões.

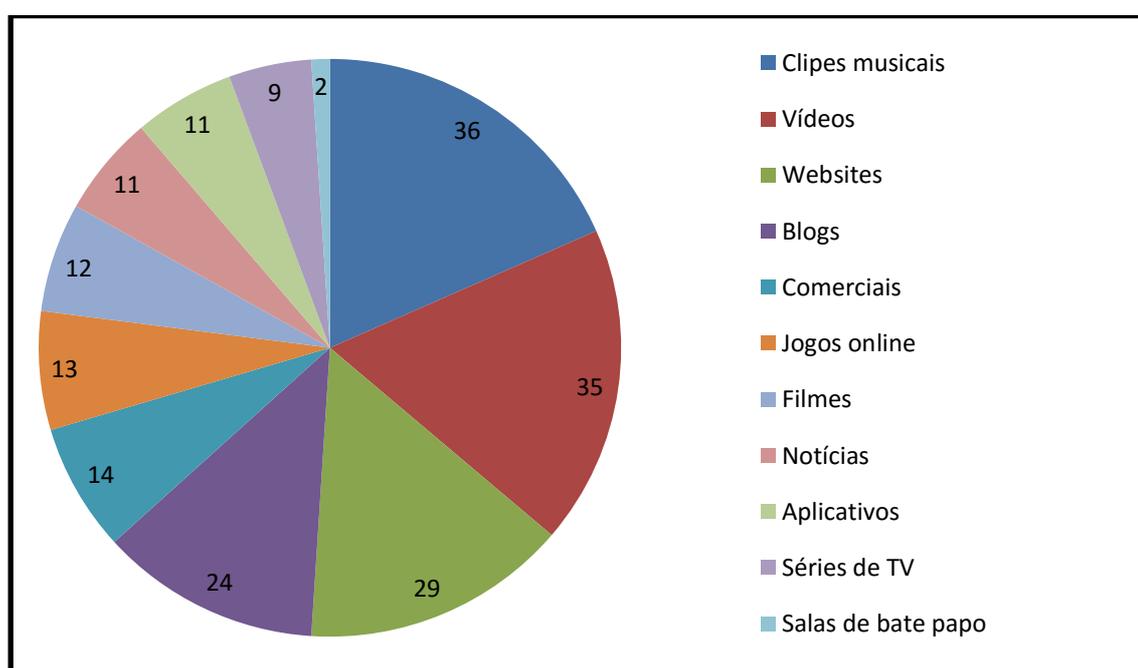


Figura 3: Recursos audiovisuais e novas tecnologias utilizados em sala.
Fonte: dados da pesquisa

De acordo com o gráfico acima, as opções “clipes musicais” e vídeos foram escolhidas pela maioria dos alunos, confirmando uma prática pedagógica já consolidada no CILG, conforme depoimentos dos professores em reuniões de coordenação pedagógica. Em suas falas, a maioria dos professores garante que faz uso destes recursos específicos como forma de apresentar porções autênticas e contextualizadas da língua alvo.

O uso do vídeo, seja ele musical ou de outra natureza, tem função enriquecedora por trazer para a sala de aula uma prática já familiar aos alunos da faixa etária analisada. É fato que nossos alunos são consumidores da indústria musical e que incorporam, inclusive, traços culturais e comportamentais dos cantores e cantoras mais populares.

Além de gerar familiaridade e despertar a atenção e curiosidade dos alunos, o vídeo simula situações cotidianas vivenciadas por falantes nativos, o que instiga a curiosidade dos alunos para investigações mais aprofundadas sobre aspectos culturais. Sobre o valor pedagógico desta ferramenta, Fernández (2009) confirma:

Como os vídeos não foram criados inicialmente com objetivos pedagógicos, as cenas, linguagens e modelos comportamentais muitas vezes aproximam-se das situações do cotidiano dos alunos, por isso, pode ocorrer uma identificação maior com esse meio. (p. 57)

Websites e Blogs, nesta ordem de escolha, foram os recursos com frequência secundária entre as respostas. Também confirma o que tem ocorrido, de forma ainda embrionária entre os professores de inglês de nossa escola, conforme testemunhos de alguns docentes em encontros da semana pedagógica sobre projetos realizados com essas ferramentas. Alguns deles têm criado blogs pessoais, ambientes onde os alunos contam com atividades propostas, dicas de estudo e sugestões de links para motivar a autonomia.

Em seguida, importantes recursos midiáticos tais como notícias, comerciais e filmes aparecem como opções selecionadas, porém de forma inexpressiva. Ou seja, o aluno não tem sido exposto às possíveis dimensões ocultas das mensagens veiculadas pelos meios de comunicação em massa, as quais eles são sistematicamente submetidos. Tal fato chama a atenção para a necessidade da educação para a mídia, como defende Barrenechea (2015) sobre a importância da inserção de estudos dos variados textos de mídia nos currículos escolares.

Nesta perspectiva, o trabalho pedagógico deve ser voltado a despertar no aluno habilidades críticas que o preparem para empreender leituras coerentes, libertadoras e que desmistifiquem os variados e por vezes destrutivos textos de mídia.

O próximo gráfico revela que os professores utilizam os recursos com frequência de alta a média, o que representa intimidade dos docentes com esses instrumentos específicos para a diversificação da aula.

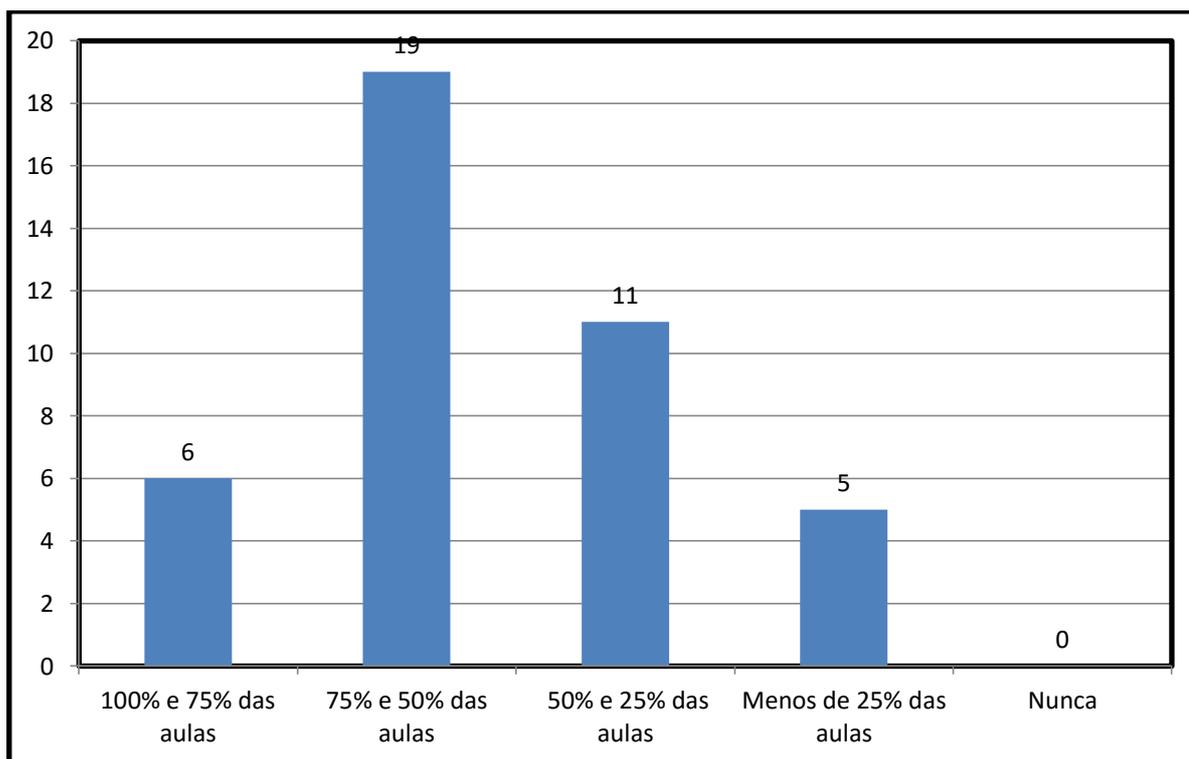


Figura 4: Frequência com a qual o professor utiliza os recursos
Fonte: dados da pesquisa

No entanto, a análise da frequência do uso deve estar diretamente relacionada à forma com a qual estes recursos são utilizados, se os procedimentos pedagógicos agregados ao instrumento atendem às necessidades de aprendizagem dos alunos e como eles mensuram, descrevem e qualificam a importância das contribuições pedagógicas destes recursos ao processo ensino aprendizagem da língua alvo.

Para um olhar mais abrangente, deve-se então associar o dado da frequência com as análises subsequentes para então verificar como os docentes, na visão dos alunos, têm respondido ao desafio de atualizar e adaptar estratégias didático-pedagógicas que propiciem formas significativas de uso da língua.

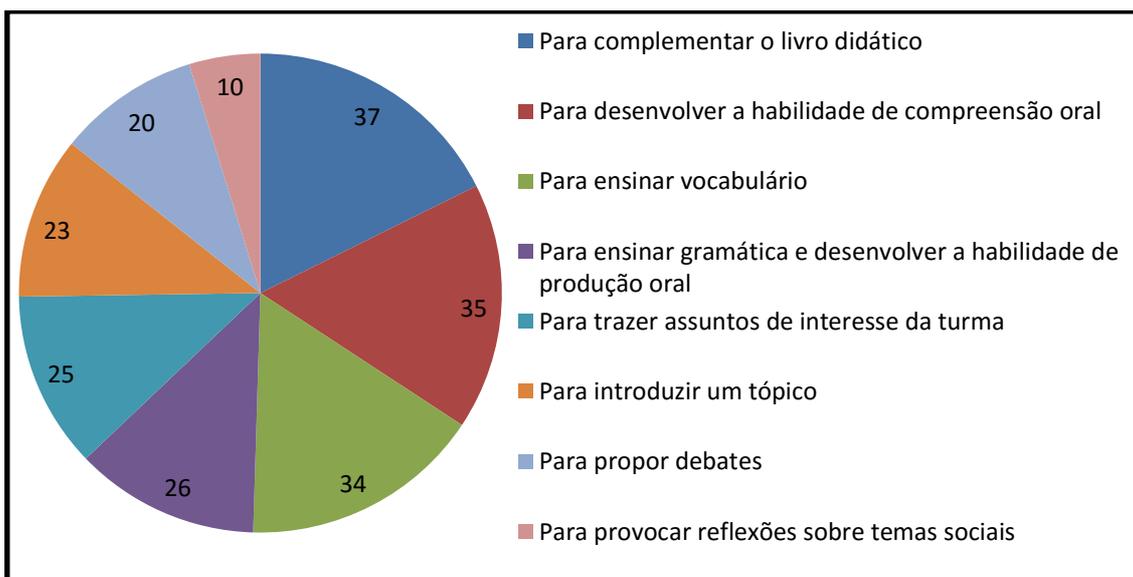


Figura 5: Como o professor utiliza os recursos
 Fonte: dados da pesquisa

Ao observar como o professor utiliza os recursos, evidenciado pelo gráfico acima, verifica-se nas três primeiras escolhas dos alunos um fato de suma importância. A pesquisa revelou que o professor complementa o livro didático, desenvolve a habilidade de compreensão oral e ensina vocabulário através do uso dos recursos áudio visuais em interface com novas tecnologias. Tais objetivos educacionais são válidos, no entanto revelam uma visão tradicional e estruturalista do que seja um idioma e de como ensiná-lo, visão essa que se aproxima do método já descrito como Sugestopédia, cujo objetivo essencial é o desenvolvimento do vocabulário (Brown, 2001).

A abordagem comunicativa não elenca o desenvolvimento do vocabulário como prioridade, mas a negociação de sentidos (HYMES, 1998). Nesta visão, o ensino de vocabulário deve vir necessariamente atrelado à habilidade discursiva (CANALE e SWAIN, 1980), que permite que o aluno acesse este conteúdo estrutural com coerência em situações comunicativas.

Submeter o uso dos recursos a apenas uma complementaridade do livro didático revela que o educador encara o livro não como um dos recursos a serem explorados em sala, mas como o elemento que dita os trâmites da aula. Pode-se inferir então, que o ensino não é centrado no aluno, como preconiza a abordagem comunicativa, adotada pelos Centros de Línguas.

O fato de o desenvolvimento da compreensão oral estar associada ao ensino de vocabulário (ambas as opções tiveram número equiparado de escolhas) revela

visão estruturalista da língua por parte do professor, objetivos de aprendizagem típicos do método Audiolingual (BROWN, 2001). Neste método de ensino, o estudante torna-se sujeito passivo, aquele que, primeiramente, deve compreender um código antes de desenvolver demais habilidades.

Em seguida, as opções mais escolhida foram “ensino de gramática” e “desenvolver a habilidade de produção oral”. Esta ordem de importância dada às opções evidencia que o docente tem privilegiado o ensino de elementos estruturais da língua e do seu reconhecimento à função comunicativa da língua em si, que seria a produção de sentidos, como defende Filho (1993).

Preza-se pelo desenvolvimento da competência comunicativa, porém a ênfase maior é dada à dimensão estrutural. Segundo Hymes (1998), competência comunicativa é definida como: “O que o falante precisa saber para se comunicar, negociando sentidos com outros falantes em um contexto específico, isso inclui ambos conhecimento e habilidade para o uso da língua” (p. 71)

Além disso, o ensino da segunda língua numa dimensão comunicativa prevê a elaboração de procedimentos para o ensino das quatro habilidades (escrita, leitura, expressão oral e compreensão oral). Inclusive, acredita-se que o desenvolvimento dessas habilidades é a base para a formação do falante independente e competente da língua (RICHARDS e RODGERS, 1986).

Na ótica comunicativa da língua, o falante ideal seria aquele que tem intimidade com os aspectos estruturais como gramática, vocabulário e sintaxe atrelada à habilidade de acessá-los e utilizá-los com coerência em situações reais de comunicação (Brown, 2001).

O baixo número de marcações para as alternativas “provocar reflexões sobre temas sociais” e “desenvolver a habilidade de recontar histórias” confirma esta análise. Quando o falante não faz da língua instrumento para refletir sobre o seu próprio contexto de vida, ele não “negocia sentidos”, não lhe é reservado espaço para revelar suas opiniões e conseqüentemente, não se comunica de fato. Infere-se que existe a necessidade de encorajar os alunos a construir significados através de interações com outros (BROWN, 2001).

Neste processo de construção de significados, o papel do professor na abordagem comunicativa é definido como facilitador e não um ser dotado de todo o conhecimento. Segundo Brown (2001), cabe ao docente proporcionar atividades em

sala que capacitem o aluno com as habilidades necessárias à comunicação. Eis a importância dos dados oferecidos pelo próximo gráfico.

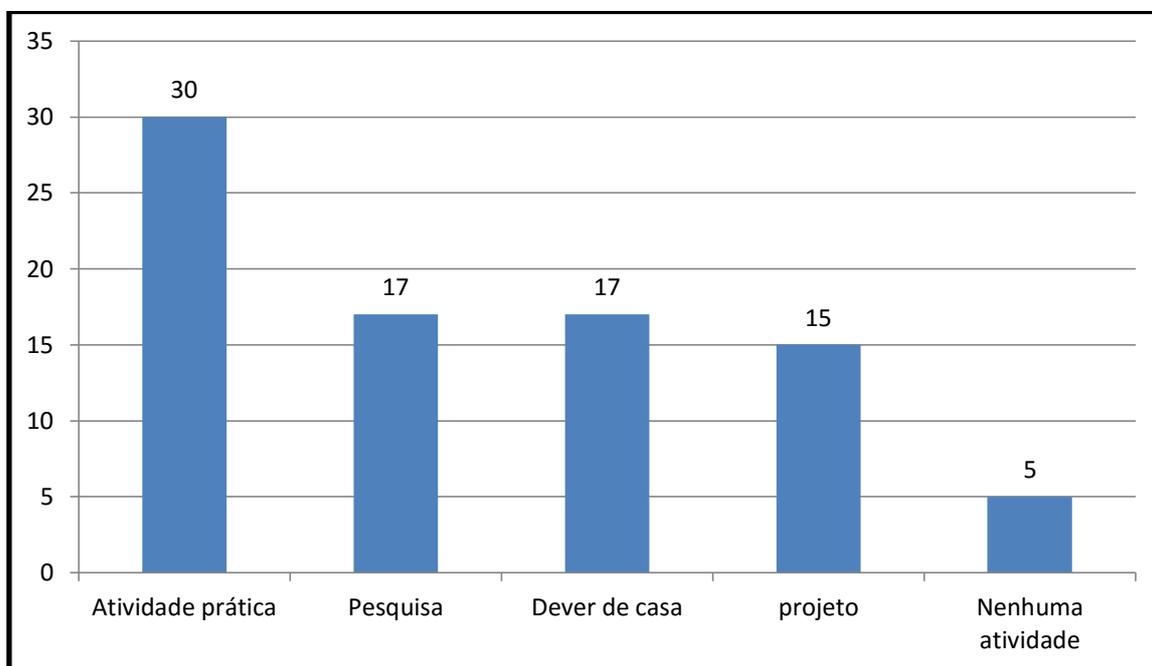


Figura 6: O que é associado(a) ao uso do(s) recurso(s)

Fonte: dados da pesquisa

As respostas acima demonstram que existe, na visão dos alunos, por parte da docência, uso dos recursos com objetivos pedagógicos. Ou seja, quase sempre existe alguma atividade prática associada, porém não houve nenhuma descrição da natureza e (ou) formato dessas atividades no campo do questionário destinado a este fim.

O alto número de marcações das alternativas “pesquisa” e “dever de casa” confirma a análise anterior, a função comunicativa da língua tem sido relegada a segundo plano.

O lado positivo de tais escolhas é que o aluno é motivado a explorar temas propostos pelos recursos também em casa através da pesquisa e dos deveres, o que incentiva o aprendizado autônomo.

O grande número de marcações para a alternativa “projetos” também demonstra que os recursos não são explorados de forma superficial ou informal no tempo regular da aula, mas de modo a propor para o aluno a produção de algo dele a partir do que foi sugerido pelo professor, importante ferramenta para o aprendizado (Moran, 2015). Neste momento também, não houve descrição de como

os projetos foram conduzidos, se suscitaram debates ou situações de interações com diálogos.

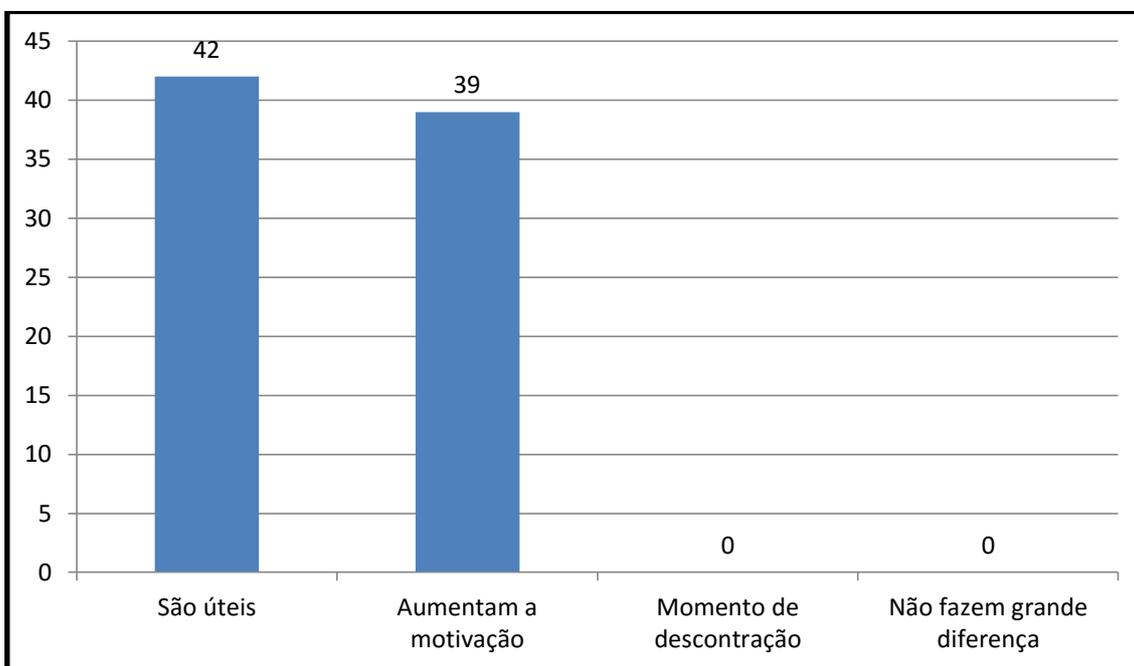


Figura 7: Importância dos recursos para o aprendizado da língua inglesa

Fonte: dados da pesquisa

Quanto a relevância dos recursos, a unanimidade dos entrevistados assinalou a opção “são uteis para o meu aprendizado” e quase a maioria dos entrevistados marcou “aumentam minha motivação em sala”. Nenhum dos alunos entende o uso dos recursos como momento de descontração nem os consideram dispensáveis.

Este fato condiz com a maturidade dos alunos entrevistados. Suas experiências de aprendizado em e da língua estrangeira estão de acordo com o que várias pesquisas científicas tais como Moran (2015), Fernández (2009), Corbet (2010), Prado (2015), Santos (2015), Silvano (2007) dentre outras já comprovaram, o uso de recursos audiovisuais e de novas tecnologias para o ensino de línguas é um importante mediador e facilitador do conhecimento, que gera aprendizado efetivo e atua inclusive como elemento de motivação dos alunos.

Crê-se, inclusive, que a motivação intrínseca para o aprendizado surja mediante o interesse pelo o que está sendo comunicado na língua alvo e como esta comunicação se processa (BROWN, 2001).

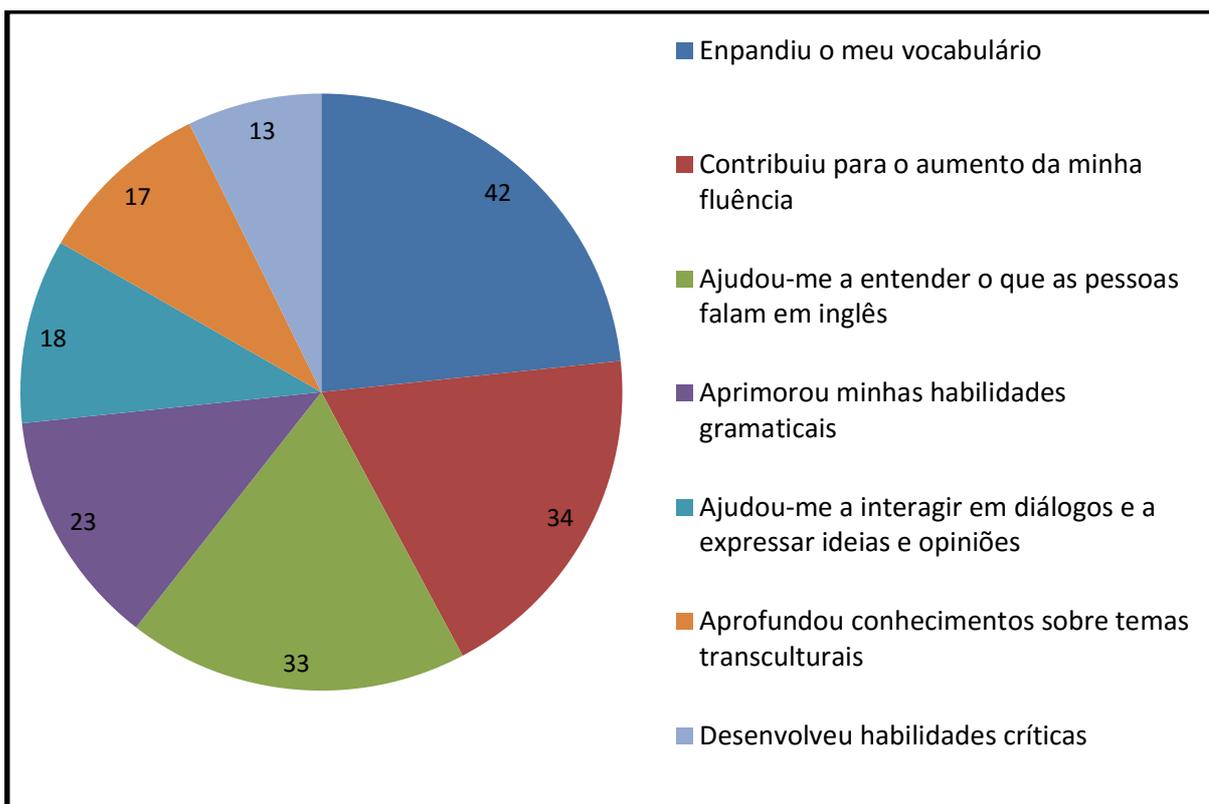


Figura 8: Contribuições dos recursos para o avanço no aprendizado da língua inglesa
 Fonte: dados da pesquisa

Ao reconhecerem as contribuições dos recursos para o avanço do seu próprio aprendizado, mais uma vez os participantes da pesquisa, em sua expressiva maioria confirmam uma visão estruturalista do ensino de línguas.

A expansão do vocabulário é, sobretudo, uma contribuição positiva. Entretanto, de acordo com a abordagem comunicativa do ensino de línguas, ter profundos conhecimentos gramaticais e léxicos não habilita o falante para usar propriamente a língua em situações reais de comunicação.

Almeida Filho (2005), apud Franco (2009) esclarece:

Adquirir uma língua não é mais aprender, somente, outro sistema, nem só passar informações a um interlocutor, mas, sim, construir no discurso (a partir de contextos sociais concretos e experiências prévias) ações sociais (e culturais) apropriadas. (p. 18)

A opção “Ajudou-me a entender o que as pessoas falam em inglês”, segunda escolha dos alunos, está em consonância com a segunda opção mais marcada da questão 3 (figura 7), sobre como os professores utilizam o recurso. Na questão 3, os alunos revelaram que o professor usa os recursos para “desenvolver a habilidade de

compreensão oral”. Um dado é complementar ao outro e expressa a maior importância dada a habilidade de compreensão e não de produção de mensagens. Nessa ótica, o aluno é tratado como sujeito passivo, decodificador de mensagens.

Tal argumento se fortalece quando observamos que os alunos não selecionaram com frequência as opções sobre expressão de ideias e desenvolvimento de habilidades críticas. Por outro lado, a expansão do vocabulário foi considerada como a contribuição mais salutar dos recursos para o avanço no aprendizado da língua inglesa.

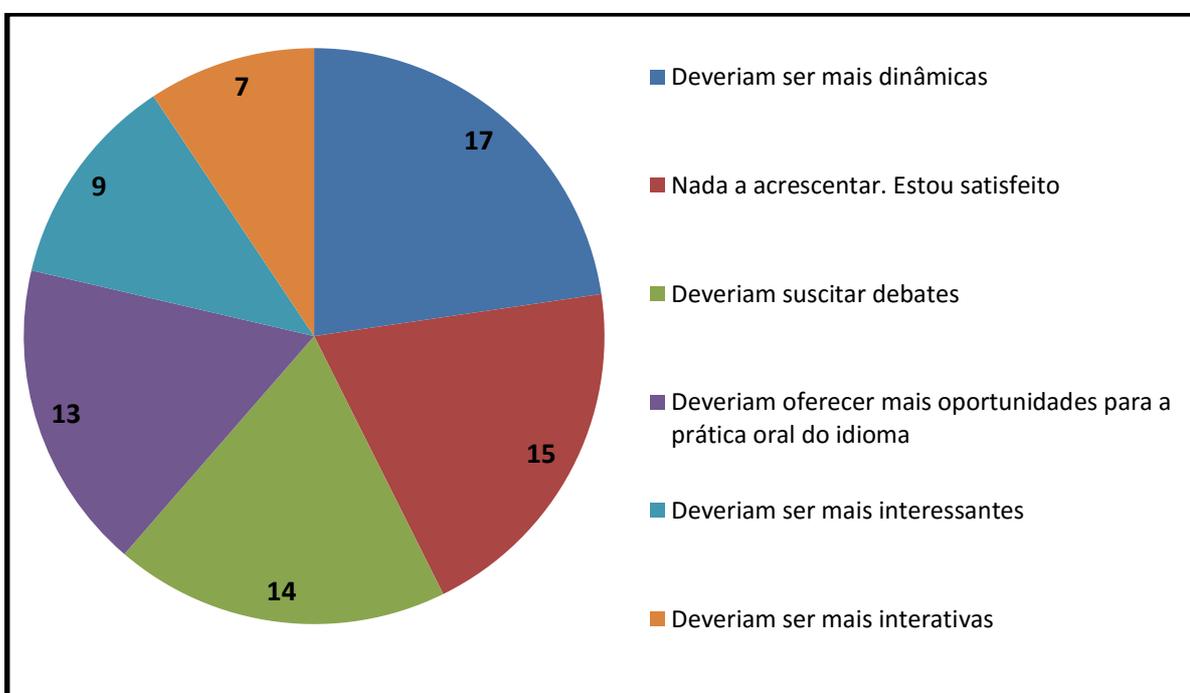


Figura 9: Sugestões dos alunos para a melhoria das aulas
Fonte: dados da pesquisa

Este momento da pesquisa é crucial para a autoavaliação da docência. Aqui fica claro que existem fatores a serem observados pela equipe docente para que esta efetue as devidas adequações e mudanças em sua práxis pedagógica no sentido de agregar mais qualidade às aulas ministradas.

Apesar de um número considerável de entrevistados não terem nada a acrescentar e revelarem sua satisfação quanto às aulas, um número sensivelmente maior se pronunciou com sugestões.

Sobretudo, as aulas deveriam ser mais dinâmicas, o que envolve uma série de características que o professor de língua estrangeira deve perseguir para assim

estar habilitado a proporcionar este dinamismo. Fatores como o uso correto da voz, planejamento com atividades e recursos variados, promoção de ambiente favorável e amistoso para a participação dos alunos, formas de interação, etc (NUNAN, 1992).

Deve-se entender aulas mais dinâmicas essencialmente como aulas menos tediosas. Para isso, os temas e atividades propostas devem ser pensados de acordo com os interesses dos alunos, faixa etária e contexto social no qual eles estão inseridos (FERNÁNDEZ, 2009).

Duas outras opções mais assinaladas pelos entrevistados foram “deveriam suscitar debates” e “deveriam oferecer mais oportunidades para a prática oral do idioma”. Essas escolhas sugerem que os alunos sentem necessidade de expressão utilizando a língua alvo.

Aqui também é reforçado o argumento já mencionado nos comentários da figura 7, gráfico ilustrativo da questão 3. Os alunos não são estimulados a discutirem questões sociais em debates. Existe ênfase no aspecto comunicativo da língua e no desenvolvimento de habilidades comunicativas, porém não a ponto de gerarem debates contextualizados com a realidade social vivida pelo aluno, sobre temas transversais ou uma prática pedagógica que dê mais voz para o aluno expressar suas ideias e opiniões.

Isso implica em dizer que não se proporciona ao aluno situações ou atividades comunicativas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades críticas para fazer leituras embasadas de si e do mundo que o cerca. Neste caso, não se contempla a função da linguagem relativa à formação da identidade e da cultura com vistas a integração do indivíduo no contexto mundial, como cidadão atuante (MITCHEL e MILES, 1998).

A última questão do instrumento de pesquisa, a única aberta, confirma este fato. Definitivamente, os estudantes querem que suas vozes sejam ouvidas. Na parte final do questionário, apenas quatro alunos se abstiveram de responder e três deles registraram que não recordavam nenhuma aula.

Dentre as respostas mais frequentes, eles expressaram suas boas recordações, mas não se detiveram em descrições detalhadas dessas experiências. Em poucas linhas, eles classificaram as aulas usando expressões tais como: “positivas”, “muito boas”, “proveitosas”, “prazerosas”, “importantes para o aprendizado”, “ótima maneira de introduzir temas relevantes para a produção oral”,

“proporciona ambiente lúdico”, “Ajudou-me a concentrar-me melhor” – respostas mais expressivas.

Dentre as respostas mais frequentes, curtas descrições de aulas que utilizaram clipes musicais foram as mais repetitivas. Os alunos definitivamente não só gostam dessas aulas, mas também reafirmam que lhes “acrescentou bastante conhecimento” em termos de aumento de vocabulário. Alguns alunos pediram para que esse tipo de aula fosse mais frequente.

Respostas menos frequentes (1 aluno cada) se referiram a experiência positiva com slides tipo power point, jogos, vídeos de comédia, filme e pedido de resumo do mesmo pelo professor, vídeo sobre cultura dos nativos falantes de inglês, vídeo e discussão de opiniões sobre o material, séries sem legendas e outros materiais que remetem à infância.

A análise das respostas também confirma a popularidade dessas aulas entre os alunos, que se sentem mais envolvidos e motivados pelo uso dos recursos. Também se destaca a ideia consolidada dos benefícios dessas aulas em termos de aprendizado e envolvimento.

10. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

A análise dos dados revelados nas respostas dadas pelos alunos formandos por meio da aplicação do instrumento de pesquisa atingiu o objetivo maior deste trabalho: revelar uma perspectiva discente sobre as aulas que utilizam recursos audiovisuais em interface com novas tecnologias.

É perceptível ao se observar as respostas dadas que os participantes se sentiram à vontade para responderem às questões propostas. Evidência disso foi o fato de nenhum aluno ter se recusado a participar da pesquisa, apenas 4 dos 42 entrevistados se abstiveram de responder uma questão (a de número 8, única que pediu uma descrição).

Outra evidência do envolvimento dos alunos com a pesquisa é que todos, sem exceção, marcaram mais de uma opção nas questões que permitiam essa possibilidade, o que mostra interesse. Inclusive, alguns revelaram sua satisfação verbalmente quando da entrega de seus questionários respondidos.

Os que se expressaram dessa maneira deixaram claro em suas falas a satisfação por se sentirem parte do processo de tornar a escola um lugar melhor através de suas opiniões, importantes não só para fins acadêmicos, mas para fins de mudanças. Tal descoberta dialoga com a necessidade de maior aplicação por parte da docência dos princípios norteadores da abordagem comunicativa (BROWN, 2001) para o ensino da língua inglesa.

Do exame atento e imparcial dos dados, conclui-se que os formandos do curso de língua inglesa tem uma visão muito positiva das aulas específicas. Positiva no sentido de que todos concordam, unanimemente, que essas ferramentas pedagógicas incrementam os momentos em sala, motivam e despertam o interesse para os estudos.

Eles revelaram como essas aulas acontecem ou deveriam acontecer e também o quanto elas agregaram ao longo de suas experiências em sala de aula em termos de desenvolvimento de habilidades e competências necessárias tanto à aquisição, quanto ao manejo eficiente da língua inglesa.

Os recursos utilizados, a frequência dos mesmos e também as estratégias pedagógicas foram apontadas. As aulas que utilizam clipes musicais e vídeos com temas de interesse da turma são as mais populares entre os entrevistados. Acima

de tudo, os alunos gostam de se sentir parte da aula, de ser destinada a eles uma participação, seja por meio de realização de tarefas, mas principalmente por meio de um ambiente que propicie exposição de experiências, ideias e opiniões pela oralidade.

Por vezes, em diferentes momentos, os alunos deixam clara a necessidade de se comunicarem, de serem ouvidos, de se engajarem em diálogos significativos e de saberem como empreender isso em língua inglesa. Assim, como a teoria explícita, a aprendizagem eficiente de uma língua é aquela que tem significado para o aluno. Infere-se que esta necessidade de aprendizagem dos alunos tem sido negligenciada em detrimento de maior foco no ensino isolado da estrutura da língua.

Hoje, mais do que nunca, o contexto social exige não apenas o conhecimento estrutural da língua, mas falantes independentes e competentes para acessar essas estruturas com a finalidade de interagir de forma profícua em situações reais de comunicação.

Descobriu-se que o desenvolvimento da competência comunicativa tem acontecido por meio desses recursos, porém de forma secundária. Apesar da satisfação dos alunos com as aulas, eles mostraram em suas respostas que a prática pedagógica da equipe docente ainda é voltada para o desenvolvimento de competências estruturais como prioridade. Isso pode ser verificado em dois momentos distintos do questionário, os alunos em grande número disseram que o professor utiliza os recursos para ensinar vocabulário e que os discentes têm expandido o seu vocabulário através dessas aulas.

Diante desses dados, verifica-se então que o objetivo maior da língua, qual seja a comunicação ainda não tem ocupado lugar de destaque entre os objetivos da equipe docente quando do uso de recursos audiovisuais e de novas tecnologias. Ao observarmos as práticas pedagógicas docentes e os objetivos de aprendizagem evidenciados pelas respostas dos participantes ao instrumento de pesquisa, percebe-se que a perspectiva discursiva da língua precisa ser mais observada. Dá-se prioridade ao ensino da parte estrutural do idioma, o que revela uma visão tecnicista e ultrapassada por parte da docência.

Superar esta visão é um dos grandes desafios do ensino de línguas estrangeiras no Brasil hoje, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular:

Para ocupar o seu lugar, junto aos demais componentes curriculares, na formação para a cidadania, o componente terá de enfrentar alguns desafios. O primeiro deles é a superação de uma visão tecnicista de língua, limitada a explicações gramaticais ou a repetição de frases descontextualizadas, para priorizar uma perspectiva discursiva, que coloca a ênfase na produção de sentidos por parte dos/as estudantes, independentemente de seu nível de conhecimento da língua em dado momento. (p. 67)

Ficou claro na pesquisa que os recursos específicos tem sido um facilitador para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à aquisição da língua. No entanto, é patente, de acordo com os dados, a necessidade de autoavaliação da docência para programar os devidos ajustes de suas práticas pedagógicas no sentido de contemplar a necessidade de uso da língua para comunicação e reflexão.

Esses ajustes devem acontecer, segundo os alunos, para que as aulas sejam mais dinâmicas e proporcionem mais oportunidades para a prática oral contextualizada do idioma.

Quanto ao uso das novas tecnologias, sugere-se uma abordagem específica para a gestão dessas tecnologias, um projeto comum, fruto de várias iniciativas desenvolvidas na escola, feito através do compartilhamento de experiências, conhecimentos e valores. Tal projeto deve ser coletivo, colaborativo, pensado, integrado e com pleno envolvimento dos gestores e coordenadores.

A coordenação pedagógica tem papel fundamental neste trabalho, já que atua diretamente na formação e conscientização da equipe docente. É atribuição do coordenador desenvolver ações de planejamento sistemático do uso desses recursos para que as aulas contemplem o desenvolvimento de habilidades que formem não só o falante independente da língua, mas o cidadão crítico e emancipado, que saiba refletir também na língua alvo.

É certo que, se o educador não se apropriar das ferramentas tecnológicas como elementos integrantes do currículo; potencializadores de ações educativas, do planejamento e da práxis pedagógica, a escola pode estar devidamente equipada com o melhor que a modernidade pode oferecer e conectada com instituições ícones, que mesmo assim, os projetos não serão implementados como se deve.

Os professores engajados em sua própria formação continuada e que buscam por meio dessa formação a devida atualização, adaptação e mudança de suas mediações, se interessam da mesma forma por diferentes maneiras de motivar o

aluno ao aprendizado. Os recursos citados podem ser de grande valia, desde que empregados com seriedade, critérios e objetivos pedagógicos claros.

Quando do uso do vídeo, por exemplo, recurso mais querido entre os participantes da pesquisa, sugere-se que a equipe docente atente para o que Fernández (2009) esclarece:

É necessário ter claro que, usado como recurso didático, o vídeo será bem mais proveitoso se atrelado às demandas e propostas bem definidas que levem em conta tanto os objetivos do curso e as características dos alunos e professores, como conteúdos programáticos estratégias, metodologias e até mesmo crenças sobre o que significa aprender e ensinar um idioma. (p. 55)

Todos os materiais utilizados para fins didáticos devem receber atenção e cuidado do docente quando da seleção do que trará para sala de aula. Procedimentos e critérios para a escolha do material devem estar submetidos a uma série de fatores, dentre eles um dos mais salutares é a realidade onde o profissional atua.

Outros importantes aspectos a serem considerados na escolha de materiais em vídeo por parte da docência são a verificação da relevância em termos de linguagem empregada, se apresenta variados registros linguísticos (principalmente o coloquial ou formal), se é adequado à faixa etária e ao nível de proficiência dos estudantes, se estimula tanto a criatividade e a curiosidade para a pesquisa e ampliação do conhecimento, quanto a discussão e a polêmica e ainda se inspira reflexões e conflito de opiniões em debates sobre comportamentos e diversidades socioculturais, assim como defende Corpas (2000) e Mandarino (2002), apud Fernández (2009).

No que diz respeito a conteúdos de vídeos, por exemplo, Mandarino (2002) apud Fernández (2009) foca em questões essenciais como a conveniência da escolha de vídeos e atividades alinhadas aos conteúdos curriculares de várias matérias, possibilitando uma prática interdisciplinar e discussões de temas transversais – de importante relevância por serem orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os recursos audiovisuais aliados às novas tecnologias são mais do que meios através dos quais professores fazem as mediações necessárias para suprir necessidades imediatas de seus estudantes em termos de desenvolvimento da

língua, eles realmente capacitam professores a, em seu planejamento, elaborarem atividades que funcionem como suporte para o desenvolvimento mais profundo da língua, de forma nunca antes vista nos moldes tradicionais.

REFERÊNCIAS

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

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes Almeida; FRANCO, Marialda Macedo Souto. *O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva*. Revista Desempenho, v. 10, n.1, jun/2009. Disponível em <www.revistadesempenho.org.br>. Acesso em 06 de Setembro de 2015.

BARRENECHEA, Cristina Azra. *Mídia e Educação: reflexões para uma abordagem integrada no currículo escolar*. Material da disciplina Práticas e espaços de comunicação na escola, criada pela professora Cristina Azra Barrenechea. Unidade I: Introdução à concepção de Mídia para Educação e Educação para a Mídias do Curso de Pós-Graduação Latu Senso em Coordenação Pedagógica /UnB, 2015.

BARRENECHEA, Cristina Azra; SÁ, Ricardo Antunes. *Mídia e a formação do educador*. Universidade Federal do Paraná, 2010.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. MEC. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conheca>>. Acesso em 02 de Dezembro de 2015.

BIRMAN, Joel. *Entrevista com Joel Birman para o Salto para o Futuro*. Disponível em <http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto/interview;jsessionid=4748463E6D3CEE9BA9E231B098DF902?idInterview=8264>. Acesso em 07 de Setembro de 2015.

BITTAR. Eduardo C. B. *A escola como espaço de emancipação dos sujeitos*. Disponível em www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4_1_bittar_escola.pdf. Acesso em: 07 de Setembro de 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC; SEF, 1997.

BYRAM, M and FLEMING, M. *Language learning in intercultural perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

BROWN, H. Douglas. *Teaching by Principles An Interactive Approach to Language Pedagogy Second Edition*. H. Douglas Brown Longman, 2001.

_____. *Principles of Language Learning and Teaching* 4. ed. New York: Longman, 2000.

CANALE, M. *From communicative competence to communicative language pedagogy*. In: Richards, J & R. Schmidt (eds) *Language and communication*. London, Longman, 1983.

CANALE, M., SWAIN, M. *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics*. Vol. 1, 1: 1-47; 1987.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; SILVA, Roberto da. *Metodologia Científica*. São Paulo. Pearson: Prentice Hall, 2007.

CHOMSKY, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. New York: Praeger, 1986.

CONCÍLIO DA EUROPA. *Common European Framework of Reference for Languages*. Disponível em <www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf> Acesso em 04 de Setembro de 2015.

CORBETT, J. *Intercultural language activities*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CORTELA, Mário Sérgio e DIMENSTEIN, Gilberto. *A era da curadoria: O que importa é saber o que importa!* (Educação e formação de pessoas em tempos velozes). Campinas, SP: Papirus 7 Mares, 2015.

DESLAURIERS, J. & KÉRISIT, M. *O delineamento de pesquisa qualitativa*. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008 (p. 127/153).

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *Projeto Político Pedagógico (PPP)*. Brasília: SE, 2015.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Projeto Político Pedagógico (PPP) do CILG*. Brasília: SE, 2015. Disponível em <<http://ptdocz.com/doc/240543>> Acesso em 05 de Novembro de 2015.

FARJAMI, Fahime; DAVATGARI, Hanieh; REZAEI, Javudan. *On the contribution of Iranian EFL teachers' sense of plausibility to language teaching pedagogy*. *International Journal of Language and Linguistics* 2014; 2(3-1): 1-11. Published online June 11, 2014. Disponível em <(http://www.sciencepublishinggroup.com/j/ijll)>. Acesso em 07 de Setembro de 2015.

FERNÁNDEZ, Gretel Eres, *at all. Publicidade e Propaganda: o vídeo nas aulas de língua estrangeira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009.

FRANCO, Marilda Macedo Souto e ALMEIDA FILHO, José Carlos Psaes. *O Conceito de Competência Comunicativa em Retrospectiva e Perspectiva*. Revista Desempenho (UNB). Disponível e <<http://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/16431>> Acesso em 02 de Outubro de 2015.

Revista de Biblioteconomia de Brasília, Brasília, v. 15, n. 1, p. 45-68, jan./jun. 1987

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. Ed., São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Elisa Pereira. *Iniciação à pesquisa científica*. 4. Ed., 2007

HYMES, D.H. *On Communicative Competence*. In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-2, 1972.

_____. *Foundations in sociolinguistics: An approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.

_____. *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.

_____. *Teaching Language as Communication* (1978).

KELLNER, D. *Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1995.

KOLB, D. *Experiential Learning Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1984.

KOHONEN, V. 1992. *Experiential Language Learning: Second Language learningas cooperative learner education*. In D. Nunan (ed.), *Collaborative Language Learning na Teaching*. Cambridge University Press, 1992.

LÉVY, Pierre (1996). *O Que é Virtual?*. Rio: Editora 34. 1995.

_____. *As Tecnologias da Inteligência*. Rio: Editora 34, 1993.

LIMA, Silva, Nayara; FILHO, Marcelo Nicodemos. *A abordagem comunicativa no processo de aquisição de língua inglesa*. Web-Revista SOCIODIALETO. Disponível em www.sociodialeto.com.br Bacharelado e Licenciatura em Letras • UEMS/Campo Grande M e s t r a d o e m L e t r a s • U E M S / C a m p o G r a n d e ISSN: 2178-1486 • Volume 3 • Número 9 • março 2013 Edição Especial. Acesso em 07 de Setembro de 2015.

MÉTODOS DE PESQUISA / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>> Acesso em: 05 de outubro de 2015.

MITCHELL, R. & MYLES, F. *Second Language Learning Theories*. London: Arnold, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos da Metodologia Científica*. São Paulo: 7ª Ed. 2010.

MORAN, M. J. *Televisão e vídeo na escola*. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/tehd/tehdtxt2b.htm2>. Acesso em 14 set. 2015.

_____. *Novas Tecnologias e o Re-encantamento do Mundo*. In: *Tecnologia educacional*. Rio de Janeiro, v. 23, n.126, setembro-outubro 1995. Disponível em: Acesso em: 06/10/2014.

_____. *O vídeo na sala de aula*. In: *Revista Comunicação & Educação*. São Pulo, ECA-Ed. Moderna, 1995.

NUNAN, D. *Research Methods in Langaue Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

_____. *Research Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

_____. *Second Language Teaching & Learning*. Newbury House Teacher Development Heinle & Heinle Publishers, 1999.

POLIS PESQUISA. *Metodologia Qualitativa*. Disponível em: <<http://www.polispesquisa.com.br/qualitativa.php>>. Acesso em: 5 out. 2015.

PRABHU, N. S. *There Is No Best Method-Why?* TESOL Quarterly, Vol. 24, No. 2. (Summer, 1990), pp. 161-176. Disponível em <Stable URL: <http://links.jstor.org/sici?sici=0039-8322%28199022%2924%3A2%3C161%3ATINBM%3E2.0.CO%3B2-M>>. Acesso em 6 set. 2015.

PRADO, Ana. *Por que os educadores precisam ir além do Datashow – e como fazer isso*. Geekie, 2015. Disponível em <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCIQFjABahUKEwiF9av1_O3HAhXK1IAKHenJC2l&url=http%3A%2F%2Fjornalnasaladeaula.com.br%2F_common%2Fdados%2Farquivosbiblio%2FPOR_QUE_OS_EDUCADORES_PRECISAM_IR_ALEM_DO_DATA_SHOW1.pdf&usg=AFQjCNESxEE_MirRueocMvaA1xkvGadTcw&bvm=bv.102022582,d.eXY> Acesso em 10 set. 2015.

RICHARDS, Jack e Rodgers, Theodore. *Method, Approach, design, procedures*. TESOL Quarterly 16; 153-68, 1982.

_____. *Approaches and Methods in language teaching*. Cambridge University Press. 1986.

SANTOS, Tássia Ferreira; BEATO, Zelina; ARAGÃO, Rodrigo. *As TICs e o ensino de línguas*. Disponível em www.uesc.br/eventos/sepexle/anais/10.pdf. Acesso em 14 set. 2015.

SANTOS, Edméia Oliveira dos Santos; OKADA, Alexandra Lilaváti Pereira. *A imagem no currículo: da crítica à mídia de massa a mediações de autorias dialógicas na prática pedagógica*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Universidade Federal da Bahia, 2009.

SANTOS, Jair Ferreira. *O que é o pós-moderno*. São Paulo. Brasiliense, 1980.

SILVANO, Raquel Almeida. *O uso das mídias no ensino de língua estrangeira*. Universidade Estadual de Maringá Programa de Pós-Graduação em Educação: mestrado área de concentração: aprendizagem e ação docente, 2007.

SOBRE A METODOLOGIA. Disponível em <http://cursos.mec.gov.br/coordenacao/unb/pluginfile.php/1520/mod_resource/content/1/Sobre%20a%20metodologia.pdf> Acesso em 5 out. 2015.

UNESCO. *Juventude e internet*. Disponível em <unesdoc.unesco.org/images/0015/001585/158533por.pdf>. Acesso em 14 set. 2015.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Página do Programa de Graduação em Linguística*. Disponível em <http://let.unb.br/site-cc/autores.html>. Acesso em 8 set. 2015.

VYGOTSKY, L.S. *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press. (Original work published in 1934), 1962.

APÊNDICE – QUESTIONÁRIO

Pesquisa científica sobre o uso de mídias audiovisuais (filmes, trailers, séries de TV, notícias, comerciais, propagandas, clipes, quaisquer vídeos do *Youtube* ou outro website similar, etc.) em interface com novas tecnologias (*Internet, blogs, aplicativos, websites, salas de bate papo, realidade aumentada, vídeo conferências, jogos online, etc.*) pelo professor do CILG como instrumento no processo de ensino aprendizagem da língua inglesa.

- 1) Marque com um (X) a(s) opção(opções) referentes aos recursos audiovisuais e novas tecnologias utilizados em sala de aula no curso de língua inglesa.
 - a) () Clipes musicais
 - b) () Vídeos
 - c) () Filmes
 - d) () Séries de TV
 - e) () Notícias
 - f) () Comerciais
 - g) () Websites
 - h) () Aplicativos
 - i) () Blogs
 - j) () Vídeo conferências
 - k) () Jogos online
 - l) () Realidade aumentada
 - m) () Salas de bate papo

Outro(s): _____

- 2) Sobre a frequência com a qual o professor(a) utiliza tais recursos:
 - a) () Entre 100% e 75% das aulas
 - b) () Entre 75% e 50% das aulas
 - c) () Entre 50% e 25% das aulas
 - d) () Menos de 25% das aulas
 - e) () Nunca

- 3) O professor(a) usa os recursos (MAIS DE UMA OPÇÃO PODE SER MARCADA):
 - a) () em substituição ao livro didático
 - b) () para complementar o livro
 - c) () para propor debates sobre temas diversos
 - d) () para trazer assuntos de interesse da turma
 - e) () para ensinar gramática
 - f) () para ensinar vocabulário
 - g) () para ensinar interpretação de textos orais
 - h) () para desenvolver a habilidade de recontar histórias

- i) para desenvolver a habilidade de compreensão oral (compreender sons, diálogos, sentidos, etc.)
- j) para desenvolver a habilidade de produção oral (fluência, conversação)
- k) para introduzir um tópico a ser explorado em aula.
- l) para a prática da escrita
- m) Para provocar reflexões sobre temas sociais.
- Outros(s): _____
- 4) É associado(a) ao uso do(s) recurso(s). MAIS DE UMA OPÇÃO PODE SER MARCADA:
- a) Pesquisa
- b) Dever de casa
- c) Alguma atividade prática
- d) Projeto
- e) Na maioria das vezes, nenhuma atividade é associada ao uso.
- 5) Qual a sua opinião sobre o uso dos recursos listados anteriormente em sala de aula para o aprendizado da língua inglesa? (MAIS DE UMA OPÇÃO PODE SER MARCADA)
- a) São úteis para meu aprendizado;
- b) Aumentam minha motivação em sala;
- c) Vejo apenas como momento(s) de descontração ou entretenimento;
- d) Não fazem grande diferença.
- Outro (s): _____
- 6) De que maneira o uso dos recursos contribuiu para o seu avanço no aprendizado da língua inglesa? (MAIS DE UMA OPÇÃO PODE SER MARCADA)
- a) Aprofundou meus conhecimentos sobre temas transculturais
- b) Desenvolveu minhas habilidades críticas
- c) Expandiu o meu vocabulário
- d) Aprimorou minhas habilidades gramaticais
- e) Contribuiu para o aumento da minha fluência
- f) Ajudou-me a interagir em diálogos expressando minhas ideias e opiniões
- g) Ajudou-me a entender o que as pessoas falam em inglês.
- Outro(s): _____
- 7) O que pode ser diferente nas aulas que utilizam recursos audiovisuais e novas tecnologias? (MAIS DE UMA OPÇÃO PODE SER MARCADA)
- a) Essas aulas deveriam ser mais interativas (professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno)
- b) Mais dinâmicas
- c) Mais interessantes
- d) Deveriam oferecer mais oportunidades para a prática oral do idioma

e) () Deveriam suscitar debates

f) () Nada a acrescentar. Estou satisfeito com as aulas do CILG que utilizam estes recursos

Outro(s): _____

- 8) Sobre aulas em que o professor se utilizou de recursos audiovisuais e novas tecnologias ao longo do curso, você recorda alguma mais interessante, que causou impressão positiva em termos de motivação e aprendizado? Ou, pelo contrário, recorda alguma experiência não muito proveitosa? Relate brevemente porque você gostou ou não gostou desta aula específica.
