



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC- CAMPUS I



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS,
MESTRADO PROFISSIONAL – MPEJA**

DIÁLOGOS DA EXPERIÊNCIA:

**REFLEXÕES E ORIENTAÇÕES A PARTIR DE PRÁTICAS PROPOSITIVAS E
COMUNICATIVAS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS NA EJA**

**SALVADOR
2023**

MARCOS FERNANDO COSTA DE CARVALHO

DIÁLOGOS DA EXPERIÊNCIA:

REFLEXÕES E ORIENTAÇÕES A PARTIR DE PRÁTICAS PROPOSITIVAS E
COMUNICATIVAS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS NA EJA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Departamento de Educação - Campus I, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação de Jovens e Adultos.

Orientador: Prof. Dr. José Veiga Viñal Junior

SALVADOR

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)

MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

DEDC - CAMPUS I
Departamento
de Educação



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



FOLHA DE APROVAÇÃO

**“DIÁLOGOS DA EXPERIÊNCIA: REFLEXÕES E ORIENTAÇÕES A PARTIR
DE PRÁTICAS PROPOSITIVAS E COMUNICATIVAS PARA O ENSINO DE
LÍNGUAS NA EJA”**

MARCOS FERNANDO COSTA DE CARVALHO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, em 28 de março de 2023, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Prof. Dr. JOSE VEIGA VINHAL JUNIOR (UNEB)
Doutorado em Língua e Linguística
Universidad de Vigo

Profa. Dra. MARCIA TEREZA FONSECA ALMEIDA (UNEB)
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia

Profa. Dra. NIEDJA BALBINO DO EGITO (IFAL)
Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística
Universidade Federal de Alagoas

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

C331d

Carvalho, Marcos Fernando Costa de

DIÁLOGOS DA EXPERIÊNCIA: Reflexões e Orientações a partir de Práticas Propositivas e Comunicativas para o ensino de línguas na EJA / Marcos Fernando Costa de Carvalho. - Salvador, 2023.

111 fls.

Orientador(a): José Veiga Viñal Junior.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Campus I. 2023.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Comunicação. 3. Ensino de línguas. 4. Língua Inglesa. 5. Tecnologias da Informação e Comunicação.

CDD: 374

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Antônio Fernando de Carvalho (in memorian) e Jaci Costa Carvalho, pela vida, por todo amor, respeito toda luta e dedicação em educar-me na arte de ser humano.

Hiâncias

Por Marcos F. Auerbach¹

Aos que me lembram de ser contra o método da estagnação.

Um dia temos que arrumar o quarto.
Parece birra, intolerância, rixa, as palavras da mamãe.
Quero o caos, a desordem das horas, o almoço fora do prato
E o lençol, cobrindo o chão
E meu corpo exatamente do jeito que está
Vestindo os mesmos trajes em contrastes de melancolia,
Alegria e arritmia
Em meio aos farelos de pão sobre a cama.
Tudo parece e aparece tão tranquilo e suave,
Como sabor de anestésico correndo intravenosamente.
Flutuante, delirante, apaziguante, glorificante,
O ante-qualquer pensamento que se manifeste
Em holografias, realidade virtual, palavras e manifestos
Dos lugares que não quero ocupar.
Se isto é simbólico, não me interessa...
Não aos ponteiros, aos toques polifônicos ou digitalizados,
Não as patologias alheias, as histerias, aos recalques
Que decalcam imagens brutas sobre meus músculos sensíveis.
Este é meu agora, o quando de quem quer eternizar o enquanto,
Por hora
O resto não é meu.
Meu gozo aqui é etéreo,
como o vento que uiva lá fora
Da esfera de vidro:
Meu lugar.
Não aos espelhos, as reminiscências e as fotografias.
Não quero abrir baús e redescobrir os brinquedos,
E dedicatórias.
Neste ambiente totalmente privativo,
De complexidades além-mar, neologismos ou geotecnologias
Sem explicações, motivos ou razões a serem demonstradas,
Vivo, em partículas,
Síntese sem tese, metafórico sem euforias,
Até evocarem o nome,
Que me deram, sem consulta prévia:
Metonímia.

¹Marcos F. Auerbach é o Heterônimo e Pseudônimo do autor desta pesquisa. Há quem diga que seja seu alter-ego. Ator, Escritor, Comunicólogo, Astrólogo, Dramaturgo e curioso da Psicanálise, tenta revelar seus recantos através de seus poemas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Nossa Senhora e meus Orixás, pelas bênçãos e guiança.

Aos meus pais, por toda nossa essência amorosa, pela formação ética, pelo respeito ao meu tempo de estudos e por torcerem tanto, pela minha felicidade e minhas conquistas acadêmicas.

Ao meu Orientador e Professor José Veiga Viñal Jr, minha eterna gratidão pela parceria, pelo acolhimento acadêmico, pelo afeto e zelo atribuídos ao meu processo criativo/transformativo e por me conduzir, com sabedoria e simplicidade, pelos caminhos da pesquisa.

A Agnaldo Pedro, pela amizade longeva e por ter sido um grande incentivador da minha formação como pesquisador e para constituição deste trabalho.

A Profa. Marcia Tereza Almeida, pelas reflexões e elucidações pedagógicas sobre os processos curriculares da EJA e a Profa. Edite Faria, por nos provocar questionamentos tão profundos sobre a 'Boniteza' de ser um educador de bases Freirianas.

A todos os professores do Programa de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, pelo empenho na empreitada de constituir o nosso mestrado profissional em educação e por nos acolher num momento hercúleo, em plena pandemia.

A todos os colegas, amigos e parceiros que conviveram com os meus momentos de ansiedade, ausências, alegrias e expectativas, ao longo deste processo.

RESUMO

Inspirado nos moldes de uma pesquisa narrativa, o presente trabalho visa descrever e analisar as dinâmicas comunicativas, dialógicas e didático-pedagógicas no ensino de línguas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), estabelecidas a partir das Atividades de Ensino Não Presenciais Emergenciais (AENPE), que promovi, remotamente, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, - Campus de Salvador, realizadas entre os anos de 2020 e 2021, em virtude da pandemia do Coronavírus – COVID19. Neste contexto, tendo em vista a necessidade de transferir os processos de ensino e aprendizagem do curso Técnico em Hospedagem desse campus e considerando as reflexões e questões teórico-práticas e experienciais por mim vivenciadas, junto aos educandos, neste lócus de pesquisa, como culminância deste trabalho, construí algumas *‘Orientações de Práticas Propositivas e Comunicativas para o ensino de línguas na EJA’*, visando ressignificar o espaço virtual de aprendizagem como um espaço dialógico e tecnológico-proposicional para o desenvolvimento crítico e da autonomia dos estudantes no contexto escolar e na vida. Para tanto, detenho-me neste estudo à apresentação de um retrato circunstancial e momentâneo das práticas e processos comunicativos e pedagógicos, desenvolvidos em uma turma iniciante do Curso Técnico em Hospedagem, tendo em vista às bases da Teoria da Ação Comunicativa, de Jürgen Habermas (1987) e as contribuições de Lima Jr (2005) na compreensão da Tecnologia, como potencial criativo e transformativo humano, para o diálogo entre os educandos, na diversidade de saberes e conhecimentos e, para o desenvolvimento de práticas comunicativas e ressignificadas, com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Assim, a partir das observações e análises do processo vivenciais, também proponho categorias conceituais, para a continuidade da pesquisa, no que se refere ao processo comunicativo como um processo crítico de ressignificação dos modos de ensinar e aprender línguas na escola. Como síntese, neste trabalho, são apresentadas algumas orientações de Práticas Propositivas e Comunicativas, desenvolvidas no ensino de línguas na EJA, considerando as questões teórico-práticas, percebidas e experimentadas neste lócus de pesquisa.

Palavras-chave: Comunicação, Educação de Jovens e Adultos, Ensino de Línguas, Tecnologia.

ABSTRACT

The present work is based on narrative research methodology and aims to describe and analyze the communicative, dialogical, and pedagogical dynamics developed in remote language teaching activities for Youth and Adult Education (YAE) during the COVID-19 pandemic in 2020-2021. This research was carried out at the Federal Institute of Education of Bahia, *Campus Salvador*, and was developed from the report of experiences and analysis on the teaching and learning processes carried out by the professor with the students from the Technical Course in hospitality. The activities were established in a dialogical, technological, cooperative, and consensual way, aiming not only to develop the instrumental teaching skills for English language proficiency but also to create a dialogical, technological, and propositional space for critical thinking and autonomy of students in school and life contexts. This way, the focus of this study is to present a circumstantial and transitory portrait of the communicative and pedagogical processes developed in a beginner English class for the Technical Course in hospitality. The theoretical bases of this research is based on the Theory of Communicative Action by Jürgen Habermas (1987) and the contributions of Lima Jr (2005) understanding technology as a creative and transformative human potential to give new meaning to the use of Information and Communication Technologies (ICT) for education and training purposes. Thus, based on the observations and analyses of the experiential process, some conceptual categories have been established regarding the communicative process as a critical process of re-signifying the ways of teaching and learning languages at school. As a result, this work presents some guidelines for Propositional and Communicative Practices developed in language teaching for the Youth and Adult Education (YAE), considering the theoretical-practical issues perceived and experienced in this research locus.

Keywords: Communication, Youth and Adult Education, Language Teaching, Technology.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

COVID-19 - (Co)rona (Vi)rus (D)isease

MPEJA - Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos

IFBA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

LA – Língua Adicional

LE – Língua Estrangeira

MEC – Ministério da Educação

NTs – Novas Tecnologias

QCER - Quadro Europeu Comum de Referência

TAC – Teoria da Ação Comunicativa / Teoria do Agir Comunicativo

TICs – Tecnologias da Informação e da Comunicação

SARS-CoV-2 - Síndrome respiratória aguda grave /Novo Coronavírus

LISTA DE QUADROS

Figura 1 – Quadro Dimensão Didático-pedagógica

Figura 1 – Quadro Dimensão Comunicativa-Dialógica

Figura 1 – Quadro Dimensão tecnológica

SUMÁRIO

CAPITULO 1 - COMUNICAÇÃO, ITINERÁRIOS FORMATIVOS E CONTEXTOS SINGULARES E SOCIAIS.....	14
1.1 INTRODUÇÃO.....	14
1.2 SER PROFESSOR: UM SONHO, UM PROJETO OU UMA UTOPIA? DA CURIOSIDADE DE INFÂNCIA, AOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DA FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR	16
1.3 DAS NARRATIVAS-REFLEXIVAS E DAS ITINERÂNCIAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	23
1.4 A PESQUISA COMO LÓCUS CONTÍNUUM DE FORMAÇÃO, POTENCIALIZAÇÃO DE SABERES E IMPLICAÇÃO DO PROFESSOR	25
1.5 OBJETIVO GERAL E ESPECÍFICOS.....	27
1.6 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	29
CAPÍTULO 2 – A DIMENSÃO COMUNICATIVA, SUAS TECNOLOGIAS PROPOSITIVAS E RAZÕES COMUNICATIVAS	32
2.1 DAS INTERFACES DA COMUNICAÇÃO, DA EDUCAÇÃO E DAS TECNOLOGIAS.....	32
2.2 AS POSSIBILIDADES E RESSIGNIFICAÇÕES CONCEITUAIS DA TECNOLOGIA	41
2.3 A AÇÃO COMUNICATIVA E AS TECNOLOGIAS NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS.....	45
2.4 AS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO HUMANA E SUAS RAZÕES.....	49
2.5 DAS ESPECIFICIDADES DA AÇÃO COMUNICATIVA, EM UMA PERSPECTIVA TECNOLÓGICA NA ESCOLA	54
2.6 A TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO DE HABERMAS.....	57
2.7 A DIALOGICIDADE, DINÂMICAS COMUNICATIVAS E PEDAGÓGICAS NA EJA	67

CAPÍTULO 3 – RESSIGNIFICANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA PARA UMA ABORDAGEM DIALÓGICA E PROPOSITIVA

3.1. CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: DEFININDO OS FUNDAMENTOS E CAMINHOS METODOLÓGICOS PROPOSITIVOS	72
---	----

CAPÍTULO 4 - DAS UTOPIAS AO PASSO-A-PASSO: REGISTRO DAS DINÂMICAS COMUNICATIVAS E PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

4.1 DAS DINÂMICAS NARRATIVAS E REFLEXIVAS DA PESQUISA	80
4.1.1 ORIENTAÇÕES A PARTIR DE PRÁTICAS PROPOSITIVAS E COMUNICATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUAS NA EJA: DIALOGANDO SOBRE NOSSAS PRÁTICAS E RESSIGNIFICANDO SABERES.	96

CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS OU DIÁLOGOS “IN PROGRESS”? A APROPRIAÇÃO DAS DINÂMICAS COMUNICACIONAIS INFINDÁVEIS.

5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS OU A CERTEZA DA INCOMPLETUDE?	102
--	-----

6. REFERÊNCIAS	107
----------------------	-----

CAPÍTULO 1 - COMUNICAÇÃO, ITINERÁRIOS FORMATIVOS E CONTEXTOS SINGULARES E SOCIAIS

COMUNICAÇÃO

Mistérios na via láctea

- mundo e mãe -

Como o falar ininteligível

entre línguas-indivíduos

e idiomas.

Impossível mensagem íntegra

Não só na Torre.

Assim é no mar e na terra

no Cosmo, na partícula

atômica e a íntima.

Morgana Gazel (Focus Antologia Poética VII, 2012, p.20)

1.3 INTRODUÇÃO

Compreender a comunicação e as dinâmicas de seus processos é algo complexo, entretanto, representa a condição basilar das relações humanas, no que se refere à necessidade dos sujeitos de expressar suas ideias, dialogar em busca do reconhecimento e legitimação delas, além de estabelecer vínculos de afeto com os demais sujeitos envolvidos. Entendo, portanto, que está na essência humana o desejo de interagir e partilhar com o outro as suas elaborações simbólicas e subjetivas acerca de algo, tornando-o um ato comunicativo legítimo, singular e essencial na produção de novos saberes e sentidos.

É através deste desejo de partilha que os sujeitos constroem através da linguagem, seus entendimentos sobre algo e sobre si mesmo, dialogando em condições iguais no mundo objetivo, refletindo através de sua 'ação comunicativa'

(HABERMAS,1987) sua autonomia e suas estruturas lógicas, subjetivas, sociais e culturais, as quais referendam as suas singularidades no convívio social. Como um atento observador destas condições constitutivas do ‘diálogo entre os homens’, percebo que além da tomada de consciência de seus atos linguísticos e seus poderes, em suas ações comunicativas, os sujeitos ainda podem lidar com a não concordância total na constituição de um entendimento. O dissenso entre as partes também é uma condição oportuna no diálogo para desvelar a linguagem, como ponto de convergência, que permite a percepção das singularidades e intencionalidades dos sujeitos.

Parece-me pertinente expor aqui, que estas breves considerações sobre a comunicação e suas dinâmicas subjetivas a partir do diálogo, refletem a chegada dos meus primeiros frutos acadêmicos, com a minha inserção no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, enquanto pesquisador das interfaces desta área do conhecimento, com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e suas questões curriculares, com as tecnologias inteligentes e com a ressignificação da formação de professores, visando fundamentar as minhas vivências e práticas profissionais nestas áreas, para a produção e difusão do conhecimento.

No entanto, acredito que estes não sejam os únicos motivos, os quais me impulsionaram a chegar aqui. Consciente ou inconscientemente, venho trilhando um caminho, no qual a comunicação sempre representou exatamente um comportamento meu, o desejo de uma expressividade autônoma e única, que partilhasse meus sentimentos e minhas ideias, que me permitisse as mais diversas possibilidades de conhecer os outros, agindo com razoabilidade e, que me gerasse laços afetivos e empáticos com os meus interlocutores, para aprender, criar e ressignificar tudo que estava ao meu redor.

Por este motivo, ainda que objetive um propósito e um significado acadêmico a partir de práticas interventivas, esta pesquisa visa expor a descrição e análise das ‘dinâmicas didático-pedagógicas, no ensino de línguas na Educação de Jovens e Adultos, redimensionadas através da comunicação’, com a constituição de uma proposta para o ensino crítico, singular e autônomo para educadores e educandos no Instituto Federal de Educação da Bahia, meu lócus de pesquisa e onde exerço minhas atividades profissionais como educador. Para tanto, me autorizo a inscrever-me desta pesquisa, relativizando a observação e análise do meu objeto de estudo e demais

sujeitos envolvidos, em uma perspectiva empírica, dialógica e reflexivo na constituição de novos sentidos e saberes, pessoais e profissionais. Justifico aqui, o meu desejo de relatar criticamente a minha proposição de um trabalho que gera interfaces entre a educação e a comunicação, não somente fundamentada em aspectos teórico-práticos, para a minha intervenção no ambiente de trabalho, mas também que reflitam e ressignifiquem, sobretudo, a indissociabilidade e incompletude da condição ontológica e itinerâncias formativas do educador e dos educandos.

1.2 SER PROFESSOR: UM SONHO, UM PROJETO OU UMA UTOPIA? DA CURIOSIDADE DE INFÂNCIA, AOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DA FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR

Retomar a minha história dando forma escrita às minhas memórias, às minhas experiências pessoais e acadêmicas, como um estudante e um “educador em contínua formação”, pode parecer algo simples de ser realizado, entretanto, pressupõe não só uma descrição de fatos, mas também, uma condução e tomada de consciência dos significados reais e potenciais destas experiências, para o meu processo formativo como sujeito social e pesquisador. Ao produzir esta narrativa introdutória, para me apropriar das minhas itinerâncias formativas e referenciar a autoria deste trabalho acadêmico, revisitei intensamente as minhas vivências e os caminhos que escolhi para me estabelecer hoje, como um educador e comunicador engajado, consciente e implicado com as dinâmicas, pragmáticas e razões ontológicas, que constituem o processo de ensino e aprendizagem. Sobre a potencialidade deste tipo de narrativa, Abrahão(2006) postula:

A natureza temporal tridimensional da narrativa consiste em que esta promove a rememoração do passado com olhos e questionamentos do presente e permite prospectar o futuro como possibilidade de transformação e autotransformação do próprio sujeito (ABRAHÃO,2006, p. 103).

Neste sentido, pretendo relatar nesta preliminar “narrativa de formação” (FREITAS; GHEDIN, 2015), alguns momentos de minha trajetória de vida, os quais julgo mais significativos, demarcando assim as posições, posturas e o meu olhar diante do mundo, especialmente do escolar e do acadêmico. É uma tentativa de criar uma “atualização do meu itinerário formativo e uma reinvenção subjetiva” do educador que me reconheço hoje, sob uma perspectiva ressignificada da educação e como

esta influi diretamente sobre o meu trabalho e os meus contornos existenciais e vice-versa.

abordar a identidade implica, necessariamente, falar do eu, bem como das formas pelas quais o sujeito rememora suas experiências e entra em contato consigo mesmo. Catani, Bueno e Sousa (...) as memórias pessoalmente significantes são aquelas que carregam significados adquiridos em seus usos adaptativos, na maior parte das vezes, nas relações com os outros. Os outros são, dessa forma, referências imprescindíveis das nossas lembranças (CATANI; BUENO; SOUSA, 2000, p. 168-169)

Nascido no início da década de oitenta, sou filho de uma mulher negra, professora, pedagoga e psicopedagoga atuante na educação pública estadual e um pai, que com poucas possibilidades de estudo, mesmo sem formação primária completa, sempre reconheceu a importância da Educação. Ambos, dentro de seus conhecimentos e suas sabedorias, me possibilitaram ao longo da minha infância, o pleno exercício da imaginação, da capacidade de criar e da ludicidade, no ato de brincar e me expressar. Aprendi a ler aos quatro anos e por isso, fui estimulado à leitura e a discussão do que lia, junto aos adultos que me circundavam, aprendendo a “decodificar o mundo”, desde muito cedo.

Fui uma criança de mais livros que brinquedos. Mas, dentre os brinquedos que tinha, curiosamente, estava um rádio gravador com microfone externo, cujo meu maior divertimento era entrevistar as mais diversas pessoas sobre suas vidas e suas histórias, ouvindo-as atentamente, registrando e imaginando cada palavra, suscitada a partir de uma pergunta minha. Sozinho ou acompanhado de outras crianças e até adultos, ouvíamos depois as “minhas entrevistas” gravadas nas fitas cassetes e conversávamos sobre os assuntos que iam surgindo. Era engraçado ‘me reconhecer criança e jornalista’, aos seis anos de idade e sonhar com essa possibilidade profissional futura desde a infância, sem imaginar que ser professor e estar na sala de aula, seriam minhas potenciais e futuras atividades laborais.

Nas férias em Aratuípe, pequeno município centenário do recôncavo baiano, podia brincar livre e tranquilamente nas ruas, com as demais crianças locais, usufruindo e desvelando a poética daquela pequena cidade do interior, cuja estética e ambiência, mesclavam a natureza com vestígios históricos de formação da Bahia. Portando um caderninho de anotações, meu gravador, fitas cassete e autorizado pelos meus vizinhos, adentrava as suas casas, dos mais abastados aos mais humildes, fazendo-lhes questionamentos sobre suas atividades cotidianas, as formas de

trabalho que exerciam e suas impressões da vida e histórias familiares, registrando suas respostas e aprendendo muito sobre a prosódia, os dialetos, suas narrativas familiares, comportamentos e sobre o modus vivendi daquele lugar, tão diferenciado e semelhante ao que eu vivia.

Durante muito tempo, este era o meu universo: além dos estudos regulares eu era estimulado ao lúdico, nas minhas relações com o mundo, adorava ouvir rádio AM, FM e SW (Short Waves - ondas curtas e com muitos chiados), para aprender a fazer meus programas de entrevista, conhecer e interagir com os outros, tentando compreender suas realidades e dar uma devolutiva de tudo que eu entendia. Neste mesmo período, tive muito contato com a língua inglesa, quer através das músicas estrangeiras (bastante veiculadas nas emissoras de rádio na década de oitenta), quer pelos programas do Serviço Mundial da BBC de Londres, que já acompanhava sem entender muito ainda o idioma, através das ondas curtas do rádio.

Dessa experiência, eu em minha curiosidade - entre os cinco e sete anos - querendo entender o que ouvia e instigado pela possibilidade de me comunicar naquele idioma, pedi a minha mãe que me matriculasse em um curso de inglês, o qual era oferecido na escola em que eu estudava, sem vislumbrar que eu iniciava ali, a minha preparação para a docência desta língua estrangeira.

Estudei em escolas particulares no bairro que morei, entre as décadas de oitenta e noventa. Eram escolas de ensino tradicional e de boa qualidade. Nestes lugares, aprendi a apreciar e a valorizar o espaço escolar e a figura do professor. Em meu seio familiar, desenvolvi as noções de respeito, dedicação aos estudos, responsabilidade, autonomia, diálogo e solidariedade e os vivenciei plenamente na escola. Acompanhava de perto também, com grande satisfação, os trabalhos de minha mãe, como educadora. Sempre disposta a criar, transformar e transcender, com seu trabalho, os muros da escola, minha mãe já me daria ali, grandes lições para o futuro.

Nos contraturnos, costumava acompanhá-la à escola em que trabalhava, observando suas atividades como Coordenadora Pedagógica e para acompanhar algumas aulas das chamadas “Classes Especiais”, turmas primárias exclusivas para o ensino de crianças com deficiências. De forma respeitosa, embora curiosa, observava cuidadosamente como as professoras regentes atuavam com estes alunos. Entre os meus 08 aos 16 anos, ainda acompanhando minha mãe em suas atividades,

também me fiz presente em reuniões, workshops e oficinas, das quais me recordo muitos dos temas: Construtivismo, Programa de Enriquecimento Instrumental - PEI, criado pelo psicólogo Reuven Feuerstein(1980), Estatuto da Criança e do Adolescente na Escola, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, etc. Temas estes que seriam tão relevantes para minha atividade profissional na atualidade.

E foi nestes lugares, que aos poucos fui me desenvolvendo, ávido pelo conhecimento, pela possibilidade do autodidatismo, e muito interessado em aprender e partilhar o que absorvia do universo e dos outros ao meu redor. Acredito que foi justamente como educando na escola, que aos poucos, fui me constituindo como educador. Já dizia Paulo Freire: “Vamo-nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte” (1993, p.88).

Na época de ginásio (antiga 5ª a 8ª série), sempre tive uma maior aderência às disciplinas de humanas e das ciências, dada ao meu interesse pelos conteúdos relativos à linguagem, às questões ambientais e de saúde, às artes e aos aspectos culturais e sociopolíticos vigentes àquela altura. Já a matemática me parecia um tanto ‘inatingível’, considerando a forma ‘tradicional de ensino’, a qual fui exposto e a escassez de momentos interativos entre alunos e professoras. Estas aulas eram mais complicadas de acompanhar, vez que minhas professoras dialogavam pouco com os estudantes sobre suas demandas, necessidades e dificuldades, as teorias e práticas da matemática eram pouco trabalhadas em sala de aula, limitando-nos ao ensino dos cálculos algébricos e geométricos, a realização de exercícios e testes e a avaliação quantitativa dos estudantes. Não era possível pensar outras situações didáticas que tornassem o ambiente mais agradável e receptivo para a contextualização dos conteúdos, para o questionamento e as dúvidas dos educandos.

Ademais, o processo de transmissão, sistematização e assimilação dos conhecimentos da matemática mostravam-se, curricularmente, prescritos e descontextualizados da vida humana, limitados à exemplificação de expressões numéricas e outras expressões algébricas na lousa e nos nossos cadernos. Não havia um locus dialógico para interagirmos com nossos docentes e para que fossemos mais propositivos no desenvolvimento individual e cooperativo das competências lógico-abstratas da matemática, bem como da engenhosidade para a solução de problemas propostos neste componente curricular. As aulas não denotavam um viés, minimamente, pragmático e/ou correlato à nossa vida cotidiana.

Sempre fui uma criança questionadora, com um raciocínio criativo e queria entender como poderia aplicar tantas ‘incógnitas, equações e produtos notáveis’ no meu dia-dia. Os livros didáticos nem mesmo traziam explicações com um passo-a-passo, de modo que nos permitisse um estudo mais autônomo em casa. Ou seja, se não éramos capazes de dirimir nossas dúvidas em sala, um estudo mais autônomo da matéria em casa, tornava-se impossível. E assim sendo, além de estudar ‘dobrado’, tive de recorrer a um professor particular, para melhor compreender a matéria.

Considerando que a postura pedagógica adotada neste caso, gerava um ambiente desconfortável para a nossa aprendizagem e já que para mim, aprender sempre foi algo bastante orgânico, que me estimulava a curiosidade pelo conhecimento, além de ativar a autonomia do pensar/fazer/agir – tão provocada pelos meus pais - por que eu não conseguia me ‘apropriar’ da matemática?

Lembro-me que por muitas vezes, tentei ‘introjetar’ esse discurso da aprendizagem inviável e me culpar por isso, mesmo tendo uma certa consciência e autopercepção preliminar acerca das potencialidades do meu desenvolvimento cognitivo. Eu sabia que era possível aprender de outras maneiras, embora em sala de aula não houvesse um espaço para dialogar sobre nossas singularidades e aprendizados. Conversei com minha mãe, pedindo um auxílio ou orientação pedagógica de como poderia lidar com esta situação. E foi apoiado nesses questionamentos e conversas, que fui elaborando (inclusive no sentido mais subjetivo), duas premissas/hipóteses para lidar com essa situação e congêneres:

- Gosto de desafios, logo, aprender matemática será um desafio a ser cumprido ao longo da minha vida e não se resumirá a minha experiência escolar. O conhecimento matemático também é expresso através da linguagem, tem a sua filosofia e se faz presente na vida humana, corroborando com sua evolução. Preciso desenvolvê-lo.
- Quero ser professor e não serei como as minhas professoras. Desejo desenvolver um ponto de interlocução com meus alunos e ajustar o que sei e quero transmitir-lhes, de forma clara, com uma postura afetuosa e uma linguagem que lhes permita encantar-se pelo que compartilho, para que juntos possamos desenvolver experiências mais afetivas e efetivas de aprendizagem. O diálogo é imprescindível.

Ao passo que agora escrevo, me recordo que foi neste exato momento, que desejei também tornar-me professor. Um educador que soubesse usar a sua ação comunicativa, dialógica, consensual, com um compromisso de mediar aprendizagens, capaz de intervir no espaço escolar onde professores e estudantes pudessem juntos, ressignificar as noções de autoridade, de modo crítico e autêntico, redimensionando a delimitação dos conteúdos curriculares para os contextos mais diversos e coadunados à realidade. Surgia ali, o meu desejo inicial de desenvolver dinâmicas de aprendizagem, que me permitissem aprender e ensinar, de forma mais transversal e mais próxima à vida das pessoas, contextualizando seus conhecimentos, saberes, suas singularidades e complexidades. Seria isso um sonho, um projeto ou uma utopia? Ainda no campo das incertezas, escolhi percorrer, paralelamente, outros caminhos...

No antigo segundo grau, em pleno advento da computação no mundo globalizado, optei por fazer o Curso Técnico em Processamento de Dados, com vistas a conhecer mais sobre a computação e suas interfaces com a comunicação, vez que se iniciavam também naquele período, a internet e o desenvolvimento das redes telemáticas. Além disso, seria uma excelente oportunidade de me desafiar no estudo das exatas, exercitando a minha lógica matemática e da física aplicada às atividades de programação. Após este período, atuei como programador por um ano, optando por prestar vestibular para Letras.

Concomitante ao meu ingresso no Curso Superior em Letras na Universidade Federal da Bahia, tendo por objetivo me licenciar para o ensino da língua portuguesa e inglesa, fui efetivado como professor de Inglês, na mesma escola de idiomas onde estudei desde os 06 anos de idade e da qual fui tutor de aprendizagem, antes mesmo de iniciar meus estudos na licenciatura. Três anos depois e já graduado, prestei concurso para a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, me tornando professor de Português e Inglês na Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Médio.

Neste ínterim, mesmo com a sobrecarga de trabalho nos colégios, fui tentando encontrar tempo para continuar estudando, fazendo cursos de qualificação e formação continuada para ressignificar a minha formação pedagógica. Adotei como meta, aprofundar os conhecimentos sobre as bases sociointeracionistas e sociocognitivas, da Educomunicação e da linguística aplicada ao ensino de língua estrangeira. Busquei com estas formações trazer para a sala de aula, abordagens metodológicas de cunho

vivencial-prático, que fossem capazes de estabelecer interlocuções diretas às vidas e demandas dos estudantes, além de suas interfaces estéticas com a linguagem, a cultura e à comunicação.

Mas o que parece um mar tranquilo nesta descrição, não dimensiona as dificuldades que enfrentei no exercício do meu labor na Educação Pública Estadual. E por isso, em vários momentos, me fiz o questionamento sobre as razões de me tornar professor e sobre a minha permanência como profissional da Educação.

Dessa forma, ainda em paralelo à minha formação em Letras, fiz o curso tecnológico de Produção Audiovisual, com ênfase em Rádio/TV, pelo CEFET – Centro de Educação Federal Tecnológica da Bahia. Queria com este curso, me habilitar no uso das linguagens relacionadas à comunicação social, para serem aplicados também nas minhas atividades como docente. Devido a esta formação, atuei, em paralelo à carreira de professor, como produtor executivo, redator e locutor, na Rádio Excelsior AM 840.

Em seguida, iniciei meus estudos no curso de Especialização em Comunicação - Relações Públicas, promovido pela UNEB - Universidade do Estado da Bahia, o que me motivou a retomar a minha vida acadêmica e aos poucos, o desejo de me tornar um pesquisador capaz de buscar interfaces entre diversas linguagens, dentre elas a linguística, as mídias e a cultura.

Em 2007, integrei o elenco de professores do IFBA - Instituto Federal da Bahia, como docente de língua inglesa, para os cursos integrados (ensino médio-técnico), na Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Superior, em regime de Dedicção Exclusiva. Foi nessa estrutura organizacional, que com as atividades e horários mais bem delimitados e estruturados regimentalmente, pude ir aos poucos, me organizando com vistas de desenvolver-me também no âmbito acadêmico da pesquisa.

Em meio a este recomeço profissional, tornei-me Bacharel em Comunicação Social (UNIFACS) e fiz estudos como aluno especial de dois programas de Mestrado da Universidade Federal da Bahia: o Programa Multidisciplinar de Pós-graduação em Cultura e Sociedade(2007) e no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas(2009), que me fizeram perceber as reais dimensões de se articular o trinômio 'Educação-Comunicação-Cultura' na produção acadêmica, principalmente, orientando-me às pesquisas de intervenção social.

Minhas experiências na docência e minhas itinerâncias na comunicação sempre me inquietaram na busca de convergências teórico-práticas, na perspectiva de ressignificar as minhas práticas didático-pedagógicas, de modo que educador e educandos interagissem, criativa e comunicativamente entre si, buscando através das bases dialógicas e da argumentação discursiva, o consenso de circunstâncias e dinâmicas, favoráveis à constituição de melhorias no âmbito escolar, enquanto sujeito implicados naquele contexto.

1.3 DAS NARRATIVAS-REFLEXIVAS E DAS ITINERÂNCIAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

O registro das reflexões acerca dos movimentos, dinâmicas, saberes e conhecimentos que constituem a nossa formação docente, perpassa itinerários e contextos humanos de aprendizagens subjetivas, afetivas, pragmáticas e epistemológicas das mais variadas. Conceitos estes que se formam, se ressignificam e se retroalimentam em um constructo estético-ontológico complexo, atualizando-se na virtualidade das novas formas de criar, ensinar, aprender e pesquisar, que vamos produzindo ao longo da vida. Sobre esse potencial criativo humano e virtual, diz Levy (1996):

Contrariamente ao possível, estático e já constituído, o virtual é como o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização (LEVY, 1996, p. 16).

São itinerâncias e contextos humanos singulares, cujas pragmáticas e razões epistemológicas variadas, muitas vezes são negligenciadas na nossa ação pedagógica, como professores na Educação de Jovens e Adultos. Isto se dá ao se eleger os conteúdos programáticos e o protagonismo ortodoxo do conhecimento científico, exclusivamente como aspectos formativos cartesianos e positivistas, ao passo que se negligencia o potencial da expansão dos novos conceitos, vivências, saberes e conhecimentos formados, ressignificados nas dinâmicas dialógicas na sala de aula. São conhecimentos que se atualizam na virtualidade das novas formas de criar, ensinar, aprender e transformar que, como sujeitos, vamos produzindo ao longo das nossas vidas.

Sendo assim, a Comunicação pode se instaurar como um processo potencial e propositivo importante, fomentando e destacando o processo formativo, de educandos e educadores, por sua 'centralidade reflexiva e prática'(MACEDO, 2011), valorando a sua complexidade e se edificando 'na experiência do sujeito, mediado por suas relações existenciais, sociais, institucionais implicando transversalidades éticas, políticas, estéticas, culturais, desde a sua concepção até as próprias experiências formativas.

Entendo que a essencialidade e a 'boniteza' da formação do educador estão em um *lócus* comunicativo e dialógico, cuja difícil tarefa pressupõe o desenvolvimento de pedagogias e processos de mediação, na interatividade, na capacidade de escuta e na interlocução com os demais sujeitos envolvidos, para a condução de aprendizagens, histórica e socialmente referenciadas, bem como a superação de problemas do espaço escolar e para a construção de políticas públicas para a Educação. A formação do professor reflete, claramente, a consciência de sua condição inacabada e o conflito da não-linearidade dos mundos, aos quais este sujeito se implica de sentir/perceber/viver/atuar na complexidade cotidiana e potencial dos conhecimentos e saberes que este terá de conhecer/criar/ transformar/ressignificar, gerando novos contornos, sentidos e formas de ser, aprender e ensinar.

Nesta minha 'escrevivência', termo que me autorizo denominar esta breve narrativa, neste capítulo, sobre o meu processo contínuo de 'formação docente ao longo da vida', revistei algumas passagens pessoais, alguns contextos e formas de ensinar, aprender e pesquisar aos quais estive/estou imerso, desenvolvendo através deles minhas experiências comunicativas e a minha práxis na Educação.

Embora este trabalho não tenha o método (auto)biográfico como uma abordagem qualitativa de pesquisa, entendo que se faz necessário referendar a minha condição de educador nesta escrita, resignificando parte da minha história, minhas memórias, interlocuções, experiências pessoais e vivências como educando, educador, comunicador e agora pesquisador, na escola, na academia, na vida, de modo que possa contextualizar, me implicar e defender esta pesquisa no âmbito da EJA, com maior propriedade.

Trata-se de uma tentativa de potencializar o cerne da pesquisa acerca das dimensões singulares e intersubjetivas imbricadas ao processo formativo escolar, a

partir da expressão de uma poética ontológica, na forma como me inscrevo e me transformo significativamente, também enquanto sujeito da pesquisa, ao vivenciar as mais variadas dinâmicas, pragmáticas e razões oriundas deste processo comunicativo no âmbito escolar.

1.4 A PESQUISA COMO LÓCUS CONTÍNUUM DE FORMAÇÃO, POTENCIALIZAÇÃO DE SABERES E IMPLICAÇÃO DO PROFESSOR.

O fato de conseguir me consolidar como docente do IFBA corroborou para que aos poucos eu começasse a me firmar como um ‘professor-aprendente e reflexivo’, lugar no qual me sinto muito confortável e feliz. Isto porque, apesar de já ter uma expertise e consciência das minhas potencialidades e possibilidades como educador, se fazia necessário ter um espaço escolar, que tivesse como prerrogativa ser um lugar ético e acolhedor aos seus profissionais, assim como aberto e disponível a construir outras narrativas no que tange a ressignificação dos processos de ensino e aprendizagem, coadunados às atividades de pesquisa e às práticas intervencionistas de extensão.

Embora haja essa oportunidade, isso não significa que todo este processo se instaure de forma harmônica. Sendo eu esse ‘professor-aprendente e reflexivo’ e sujeito da minha ‘ação comunicativa’ (HABERMAS,1989), ainda estou sujeito às interferências sistêmicas, das estruturas de poder internas e externas e, cabe a mim, buscar a interlocução com os demais sujeitos e agentes do funcionamento dessa estrutura burocrática, de forma que consensual e racionalmente, articulemos melhores interações e relações de trabalho, que objetivem o cumprimento dos aspectos normativos e a efetividade da nossa ação no processo educacional.

Nestas condições, tornar-se professor pode ser um ato ontológico, que não se reduz apenas às razões subjetivas, vocacionais e relativas ao seu itinerário formativo na academia. Ser professor também perpassa pela necessidade do sujeito de ressignificar a si mesmo e as estruturas nas quais ele se insere, na “invenção de uma forma a partir de uma configuração dinâmica de forças e de finalidades” (LEVY,1996, p. 15-16), capaz de manipular a linguagem para questionar e refletir a sua realidade de trabalho e suas potencialidades, baseando-se no que é

‘possível/real’ de ser feito, no que é potencial/atual(que se ressignifica)’ através do seu labor.

É por isso que o trabalho também se instaura como um ‘campo de lutas’ e se inscreve como uma problemática mais geral, sobre a qual passa a ser colocada a ênfase ontológica” (LEVY, 1996). Por esta via, entendo que o processo de formação do docente se caracteriza por uma jornada contínua de construções simbólicas através da linguagem, as quais não restringem a formação de professores ao desenvolvimento de competências técnico-profissionais. Nessa direção, sobre a importância da formação de professores Freitas e Ghedin (2015) reforçam que

a formação por esse viés não se esgota com o término de um curso, mas prolonga-se como processo formativo no decurso da vida pessoal e profissional do indivíduo. Essa compreensão de formação do sujeito faz-nos desembocar na perspectiva que recoloca o sujeito no lugar de destaque que lhe pertence, para tornar-se um ator que se autonomiza, tornando, assim, o sujeito mais consciente do que o constitui enquanto ser psicossomático, social, político e cultural. É essa consciência que nos permite falar de um sujeito de formação. (FREITAS; GHEDIN, 2015, p. 120)

Na contemporaneidade, este processo formativo, bem como a ‘sensação’ de pertencimento que advém dele, demanda que o professor seja um sujeito ativo e implicado, não apenas com o seu papel profissional e ao fazer pedagógico, mas também capaz de negociar sentidos, micropoderes e racionalidades, refletindo e assegurando, ética e discursivamente, as suas necessidades, vivências e práticas e dos demais sujeitos, dentro da sua comunidade escolar.

Com todas estas itinerâncias, percebi que a dimensão do meu trabalho transcende ao pragmatismo, à instrumentalidade e à ciência do meu fazer pedagógico. Assim, me autorizar como um sujeito-pesquisador na EJA e ‘professor-aprendente e reflexivo’, com a minha aprovação para o Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, em meio ao enfrentamento de lutas pessoais, profissionais e dos desafios de uma realidade pandêmica provocada pela SARS COV-19, me permitiu redimensionar meus arcabouços teórico-práticos acerca do universo epistemológico e político da EJA, aprofundando conceitos e categorias da minha pesquisa, além de criar/innovar/ressignificar minhas referências formativas como educador.

Nessa perspectiva, Macedo (2016) afirma que nas pesquisas em que os sujeitos-pesquisadores se implicam, se autorizam coautor(es) de suas condições estético-ontológicas as “(...) questões de vida necessariamente se tornam questões

de pesquisa. Abre-se à coragem e ao risco de tornar a implicação um modo de criação de saberes. Funda-se, assim, como especificidade, o campo das pesquisas implicacionais, um campo de experimentações de rigores outros” (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009, p. 90).

Nestas condições, através desta pesquisa, pude construir algumas Orientações a partir de Práticas Propositivas e Comunicativas para o ensino de línguas na EJA. Metodologicamente inspirada na pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011), nas contribuições da Teoria da Ação Comunicativa (HABERMAS, 1987) cuja compreensão da Comunicação se dá para além da sua razão instrumental e subsidiada pela construção dialógica (FREIRE, 1987) com/entre os sujeitos da EJA, investigando novas possibilidades de se ensinar e aprender uma língua estrangeira, de forma mais ética, afetuosa, crítica e democrática.

Compreendo que esta construção, apesar do seu cunho narrativo e subjetivo, traz intrinsecamente a premissa de formar um constructo estético-expressivo coletivo, cooperativo e mediado em um espaço conversacional e dinâmico por educadores e educandos. Um *lócus* onde cada participante se inscreve na sua condição de sujeito, ético e autônomo, descobre a sua forma de autoexpressão, produz e ressignifica sentidos e conteúdos, os quais julgue relevantes para sua vida, se autorizando como condutor do seu processo de emancipação, superando seus conflitos e adversidades, em seu ‘continuum formativo’.

1.5 OBJETIVO GERAL E ESPECÍFICOS

A partir das referências supracitadas e buscando refletir acerca do ensino de línguas na EJA, em especial da língua inglesa, não como um espaço reprodutor das instrumentalidades da ‘proficiência linguística’ e sim como um espaço de criação/transformação/ressignificação para que os sujeitos não apenas expressem ‘suas leituras sobre si mesmos’, mas também para que formulem suas visões de mundo, ‘suas perguntas críticas mais globalmente, representando, com isso, alternativas de um pensamento subjetivo” (CARVALHO, 2016, p. 15), desejei aprofundar através desta pesquisa narrativa, de abordagem qualitativa, os conhecimentos críticos e pós-críticos historicamente firmados que podem estabelecer pontes teóricas com as minhas práticas de ensino e aprendizagem e com os educandos da EJA.

Considerando o contexto pandêmico da COVID-19, instalado no Brasil entre os anos de 2020 e 2021, que nos demandou o enfrentamento de desafios constantes, no que se refere ao caráter emergencial de se criar/propor/transformar/ressignificar os processos de ensino e aprendizagem, transferindo-os do modo presencial para o ensino remoto e on-line, percebi que a partir desta experiência, seria relevante entender como educadores e educandos podem estabelecer uma perspectiva dialógica que fomente/viabilize/ressignifique suas práticas comunicativas e pedagógicas tendo em vista também a dimensão proposicional no uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação, não limitando-as à condição de meras ‘ferramentas digitais’.

Nestes termos, esta pesquisa tem como objetivo central apresentar orientações de Práticas Propositivas e Comunicativas, desenvolvidas no ensino de línguas na EJA, percebidas no meu cotidiano no Instituto Federal de Educação da Bahia - IFBA, Campus de Salvador, considerando as questões teórico-práticas e experienciais, por mim vivenciadas neste lócus de pesquisa.

Ao assumir o meu papel de professor-pesquisador em formação neste processo, transcrevi algumas das minhas experiências como docente da EJA, vivenciadas durante a pandemia, como registros reflexivos sobre a minha prática e dinâmicas de trabalho realizadas entre 2020 e 2021 e, que demarcam os aspectos comportamentais, culturais, sociais e pedagógicos, articulados teoricamente aos princípios filosóficos da Comunicação, da Educação e das Tecnologias, para compreender outros modos de ensinar e aprender, sem limitá-los ao funcionalismo linguístico.

Além disso, vi a necessidade de propor nesta pesquisa os seguintes objetivos específicos:

- Refletir sobre o processo comunicativo e dialógico no desenvolvimento de práticas propositivas de ensino e aprendizagens no ensino de línguas na EJA.
- Entender como se formou o espaço dialógico para o desenvolvimento das aprendizagens da língua inglesa na EJA, negociando, resignificando e encaminhando junto aos educandos a soluções de problemas.

- Apresentar reflexões e orientações sobre o processo comunicativo e propositivo estabelecido através das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), entre educador e educandos do IFBA, nas aulas de língua inglesa, no percurso das Atividades Emergenciais, durante a pandemia.

As dinâmicas desenvolvidas foram realizadas também em consonância com os ajustes curriculares previstos na Resolução nº 19/2020, que dispõe sobre as normas acadêmicas emergenciais e provisórias para as Atividades de Ensino Não Presencial durante o período de suspensão das atividades presenciais no âmbito do IFBA, durante a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.

Dentre estas normas, a instituição deliberou sobre as AENPE - Atividades Educacionais Não Presenciais Emergenciais, que 'correspondem às atividades de ensino e aprendizagem emergenciais mediadas por ferramentas tecnológicas e digitais de informação e comunicação, que consideram o distanciamento geográfico entre docentes e discentes de forma temporária, por acesso remoto, fora dos espaços físicos do IFBA' (IFBA, 2020).

Entendo que a minha condição de educador e de sujeito implicado neste trabalho, ao buscar dialogar com outros sujeitos (os educandos) e fazer interlocuções com outras áreas do conhecimento, me permitiu a construção de uma pesquisa capaz de circunscrever, textual e criticamente, as minhas percepções e experiências às bases epistemológicas, consolidando o meu desejo de produzir um trabalho científico resultante de tantas construções e práticas estético-ontológicas no ensino da língua inglesa ao longo de mais de 20 anos de docência e da percepção da latência/consciência do continuum, em que se edifica o meu processo formativo, como professor.

1.6 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. Neste capítulo introdutório, apresentei minhas motivações e interesses para a realização desta pesquisa intitulada: ***Diálogos da Experiência: Orientações e Práticas Propositivas e Comunicativas para o ensino de Línguas, na Educação de Jovens e Adultos***, tendo o IFBA – Campus de Salvador, como lócus de contextualização e da delimitação das questões subjetivas e teórico-práticas estudados.

No capítulo 2, o qual nomeei de ‘A dimensão comunicativa, suas tecnologias propositivas e razões comunicativas’, procuro aprofundar, através da justificação dos objetivos, a relevância das dimensões comunicativas e tecnológicas, compreendendo a potencialidade do poder criativo, transformativo do sujeitos da EJA (professor e estudantes), buscando articular e delinear uma proposta pedagógica de ensino e aprendizagem dialógica, através de uma maior interação destes sujeitos, em prol da ressignificação do próprio processo de ensino e aprendizagem. Para potencializar essas discussões da pesquisa, utilizei como aporte teórico as contribuições de ARROYO, 2013, 2019; BACCEGA, 1999,2008; BURNHAM, 2000; CASTELLS, 1999; CLANDININ; CONNELLY, 2011; DURAND, 2011; FREIRE, 1987, 1988, 1989, 1993, 1997; HABERMAS, 1987, 1988, 1989, 1990, 1997; JOSSO, 2000; LEVY,1996, 1999; LIMA JR,2004, 2005; MACEDO, 2011, 2016, 2018.; MORAN, 1998, 2007; ROSEMBERG, 2006; SACRISTÁN, 2000; SANTIAG; ZOGHBI,2008, *inter alia*.

No capítulo 3, desenvolvo o contexto da pesquisa e os caminhos metodológicos, no que se refere à construção ressignificada e proposicional da pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011), como uma construção dialética e dialógica, subjetiva e intersubjetiva, realizada a partir das vivências e experiências entre professor e estudantes, estabelecendo as condições inacabadas e tessituras teórico-práticas, que ‘atualizam’ as atividades curriculares e práticas pedagógicas, no processo de ensino aprendizagem da língua inglesa.

No capítulo 4, exponho através de uma análise conceitual, o desdobramento e as itinerâncias dessa pesquisa, a partir da contextualização teórico-prática imbricada no processo de ensino aprendizagem da língua inglesa na EJA. Faço o levantamento das questões e dos propósito de se construir reflexões e orientações sobre o processo de ensino e aprendizagem, observando o caráter dialógico e propositivo, atualizando as formas de se ensinar, aprender e produzir conhecimentos, me autorizando como professor/pesquisador/escritor de minhas impressões/observações/experiências e arcabouço teórico-prático pensar, através de uma narrativa de processos ontológicos e epistemológicos acerca da sociabilidade da experiência, subjetiva e intersubjetiva com os sujeitos da EJA que resvala na ressignificação afetiva, também no desenvolvimento desta pesquisa. Como síntese desse capítulo, apresento as *Orientações e Práticas Propositivas e Comunicativas para o ensino de línguas, na*

Educação de Jovens e Adultos e as ‘instâncias de significação’, por mim classificadas como: *Dimensão Didático-pedagógica*, *Dimensão Comunicativa-Dialógica* e *Dimensão tecnológica*.

O capítulo 5, denominado de ‘*Considerações finais ou diálogos in progress?*’, apresento uma breve narrativa imbuída das inquietações e pensamentos, que não se findam, enquanto dinâmicas comunicativas de aprendizagem. Neste ato, faço uma reflexão sobre a culminância de um processo de pesquisa inacabado, que não esgota as possibilidades de criação, produção de saberes, sentidos e de autonomia dos sujeitos, que questiona a instrumentalidade de técnicas em prol do desenvolvimento de posturas criativas, colaborativas e tecnológicas dos professores e estudantes, na constituição de um processo social de comunicação e de uma perspectiva de ensino e aprendizagem atualizada.

CAPÍTULO 2 - A DIMENSÃO COMUNICATIVA, SUAS TECNOLOGIAS PROPOSITIVAS E RAZÕES COMUNICATIVAS

2.1 DAS INTERFACES DA COMUNICAÇÃO, DA EDUCAÇÃO E DAS TECNOLOGIAS

Um dos maiores desafios ao investigar as interfaces entre educação e comunicação no século XXI, é criar, mediar e ressignificar as práticas educativas e escolares a partir de processos comunicacionais e tecnológicos, visando estabelecer processos de aprendizagem interativos, criativos, dialógicos e significativos na escola.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) permitem aos seus usuários, contato com qualquer tipo de conteúdo de forma rápida, podendo ou não haver algum tipo de análise e/ou intervenção sobre a qualidade, a veracidade ou a relevância daquilo que se vê, lê e/ou ouve através de tais mídias. Esses aspectos foram observados nos estudos de Baccega (2008) ao propor que

os avanços da tecnologia constituem-se num dos responsáveis pelo papel que os meios de comunicação passaram a exercer na trama cultural. Com ou sem a presença física de aparelhos de mídia, todos participamos da cultura que os meios de comunicação ajudam a construir (BACCEGA, 2008, p. 30).

Deste modo, com o desenvolvimento e disseminação dos mecanismos de comunicação em massa, principalmente no que se refere à linguagem digital, o ciberespaço tornou-se um dos principais lócus de comunicação e interação, através do qual, jovens e adultos podem desenvolver e ressignificar suas experiências comunicativas e culturais.

Nesta conjectura, o exponencial aprimoramento dos meios comunicacionais e tecnológicos na sociedade contemporânea e global tem fomentado o desenvolvimento de pesquisas e trabalhos, visando compreender como se instauram estas interfaces da educação e da comunicação, enquanto áreas de produção do conhecimento e de tecnologias propositivas, inter e transdisciplinares, redimensionando também a participação democrática na relação dos educadores e educandos com o espaço escolar.

É importante ressaltar que este imbricamento do binômio educação-comunicação, promoveu a construção de um lócus tecnológico e atualizado para a convergência e produção de saberes (não limitado ao aspecto cognitivo), para a

apropriação crítica de novas linguagens e da forma como seus sujeitos-participantes se percebem e intervêm no tecido social e cultural, se implicam do seu processo educacional e como dialogam com os demais sujeitos da sociedade, superando a racionalidade instrumental dos meios de produção capitalista, para os quais inicialmente foram criados. Para Baccega (1999, p. 9-10) a comunicação é produção social 'atuando privilegiadamente no cotidiano, eles (meios de comunicação) são um processo permanente de produção de significado, portanto, de construção da realidade, em todas as suas manifestações, quer sejam culturais, econômicas ou políticas'.

Para isso, não é razoável limitar a inteligibilidade das TIC e das mídias eletrônicas, como meros recursos tecnológicos, por suas estruturas maquínicas e suas instrumentalidades científicas, visando assegurar a estes sujeitos experiências comunicativas eficazes, para a construção e disseminação de novos saberes. Esta articulação de saberes, nos permite por sua vez, uma reflexão crítica ainda mais complexa acerca da formação de novas dinâmicas, pragmáticas e potencialidades para o uso das Tecnologias da Informação, de modo que este não se limite às perspectivas reprodutivas da informação ou do uso exclusivamente técnico-instrumental destas ferramentas, em práticas comunicativas na escola, comumente realizado pelos profissionais de educação.

Tal perspectiva reflete uma condição de deslocamento e subversão do paradigma socioeconômico capitalista, que elege as redes informacionais e telemáticas em seus processos técnico-científicos, como mais um meio de produção da contemporaneidade, aplicados nos mais diversos espaços, inclusive na educação, para uma perspectiva ideológica de democratização em rede, dos meios digitais e suas tecnologias, culminando em um processo de reestruturação e ressignificação dos sistemas de informação e comunicação e das dinâmicas comunicacionais formativas em educação, refletindo na intervenção direta dos sujeitos na criação, participação e/ou interação nestes meios, podendo produzir conhecimentos e sentidos através da condição ontológica, vivencial, cooperativa e também singularizada, de como estes sujeitos se autorizam de seus desejos e interesses, como uma expressão sociocultural autêntica e não homogeneizante. Aprofundando estas questões, Moran (1998) postula,

A construção do conhecimento, a partir, do processamento multimídico, é mais “livre”, menos rígida, com conexões mais abertas, que passam pelo sensorial, pelo emocional e pela organização do racional; uma organização provisória, que se modifica com facilidade, que cria convergências e divergências instantâneas, que precisa de processamento múltiplo instantâneo e de respostas imediatas. (MORAN,1998, p. 148-152).

Por isso, é possível afirmar que o imbricamento ‘educação-comunicação’ redimensiona o lugar da tecnologia, instaurando outros processos formativos, entre educandos e educadores, forjando a atualização do fazer pedagógico, da práxis curricular, dos processos de ensino-aprendizagem, do desenvolvimento das competências linguísticas e cognitivas a partir de uma experiência intersubjetiva, discursiva e argumentativa, que perfaz os caminhos da implicação e reflexão acerca das vivências e lutas cotidianas dentro e fora da escola, das dissonâncias e contradições, das estruturas sociais e das singularidades e comportamentos dos sujeitos envolvidos. Sobre o reconhecimento dos desafios e das potencialidades das TIC, Levy (1999) faz a seguinte referência,

Ao prolongar determinadas capacidades cognitivas humanas (memória, imaginação, percepção), as tecnologias intelectuais como suporte digital redefine seu alcance, seu significado e, em algumas vezes, sua natureza. As novas possibilidades de criação coletiva distribuída, aprendizagem cooperativa e colaboração em redes oferecidas pelo ciberespaço colocam em questão o funcionamento das instituições e os modos habituais de divisão do trabalho, tanto nas empresas como nas escolas (LEVY, 1999, p. 172).

Ainda assim, toda essa emergente necessidade de redimensionar as bases das estruturas educacionais para uma abordagem atual, potencialmente comunicativa e, por sua vez, tecnológica ainda esbarra no constructo racionalista moderno, através do qual a escola se edifica filosófica e normativamente. As condições do trabalho escolar são inflexíveis e demarcam condições impeditivas aos trabalhos cooperativos e colaborativos entre professores e estudantes. A verticalização e reificação das relações humanas e das normas e regimentos internos, a escassez de espaços de diálogo, a ‘estrita funcionalização’ das atividades letivas e extracurriculares, além da introdução das tecnologias de informação e de comunicação, quando realizadas sob uma lógica positivista, fragmentada e como meras ferramentas, ‘aparatos-maquínicos’, dificultam a construção de outros espaços e tempos significativos para a aprendizagem e atendem apenas às demandas de mercado e a ratificação das práticas opressoras da Educação Bancária (FREIRE,1987).

Como exemplo destas limitações e impasses que o sistema educacional público enfrentou no contexto pandêmico, as instituições de ensino e seus professores tiveram de adequar e implementar, temporariamente, suas estruturas e atividades pedagógicas, tais como as 'Atividades Educacionais Não Presenciais Emergenciais', visando a continuidade do seu fazer pedagógico, mesmo diante de uma política de distanciamento social, decorrente da propagação pandêmica do Novo Coronavírus (SarsCov-2) no Brasil, desde março de 2020, prolongando-se até o presente ano (2022). Sobre estas práticas pedagógicas, em tempos de pandemia:

Com efeito, a suspensão das atividades letivas presenciais, por todo o mundo, gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade online, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p. 352)

Sob este contexto social, através do ensino remoto, os professores precisaram se ambientar e se adequar a esta nova realidade - muitos destes sem formação para ensino em multimeios e as metodologias ativas. Foi necessário fazer uma adaptação curricular visando a criação de uma perspectiva de atuação pedagógica para o ciberespaço, mais acolhedora e respeitosa às demandas cognitivas, sociais e culturais dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, enquanto sujeitos trabalhadores e também sem os domínios destas tecnologias, quer estivessem em atuação coletiva, quer na performance de suas singularidades. Sobre este período pandêmico e os desafios na escola:

Compreendido os desafios em pauta pela migração ao ensino presencial, adentramos no presente tópico e analisamos o outro panorama "educação em tempos de pandemia" [...] as possibilidades surgidas através dos multiformatos das Tecnologias da Informação e da Comunicação - [...] um porquê dos docentes em se apropriarem destas ferramentas como aliadas para diversificar o ensino e combater às taxas de evasão nos modelos não presenciais conquistando a motivação dos alunos. (BECKER; BARRETOS; GHISLENI, 2021, p. 304).

Nestas condições, educadores e educandos foram impelidos a refletir e ressignificar, cooperativa e coletivamente, os currículos escolares e suas complexidades, redimensionando-os comunicativamente, na 'continuação' do processo de ensino e aprendizagem e formação de novos saberes no espaço digital. Numa perspectiva da 'Ação Comunicativa' (HABERMAS, 1987), esta formação de saberes é potencialmente dialógica, vez que a interlocução e as experiências

intersubjetivas dos sujeitos participantes, também potencializam a construção de conhecimentos a partir das interlocuções e negociações de sentidos, 'do que, como e porque' aprender.

Inevitavelmente, os saberes são produzidos sob o desafio de estabelecer a horizontalidade dos atos de fala, na escuta ativa, no intercâmbio de ideias e busca de consensos, mesmo diante das lacunas no letramento digital dos docentes e do desprovimento dos equipamentos e mecanismos de acesso à internet dos discentes para a efetivação da atividade remota, decorrentes da inexistência de políticas públicas para a inclusão digital e a democratização das tecnologias da informação e da comunicação nas escolas, além do agravamento dessa conjuntura de desigualdade social, devido ao contexto pandêmico ainda vigente.

Sendo assim, se por um lado educadores e educandos vivenciam a crise instaurada e os impactos da precarização dos meios de trabalho, do acesso à educação e da debilidade na formação de outros processos pedagógicos e curriculares nas atividades remotas, híbridas e presenciais, por outro lado, como potencializar este lócus 'virtual' (LEVY, 1999) e comunicacional de aprendizagem para problematizar estas questões e conflitos, em busca do consenso e de novas possibilidades curriculares, de aprendizagens e emancipação a partir do diálogo, enquanto ato comunicativo? Sobre a dialogicidade, Paulo Freire (1988, p. 52) afirma que “o que se pretende com o diálogo é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la”.

Por isso, se observado o dialogismo, como uma necessidade humana, um ato comunicativo e um lócus impulsionador de novas e mais autênticas formas de ser e aprender, de problematização das estruturas curriculares, do intercâmbio de saberes entre sujeitos da EJA (professores e estudantes), de articulação e sistematização do conhecimento teórico-prático, é possível subverter a lógica reprodutora do currículo prescrito, deslocando o protagonismo referencial do conteúdo no processo pedagógico, para a congruência da relação/interação/decisão cooperativa de como se aprende e do que se deseja e é possível aprender.

Mesmo diante dos desafios políticos, estruturais e ideológicos, que cerceiam o processo educacional na prática, educadores e educandos se implicam de suas

‘cenas curriculares’ e como coautores dos seus processos de aprendizagem podem, conjunta e dialogicamente, estudar, analisar e construir dialeticamente, nexos e ações que lhes permitam a superação da naturalização e da hegemonização curricular e dos conteúdos assimilados e amalgamados como formativos. A ação comunicativa (HABERMAS, 1987) aqui pode ser verificada na implicação destes sujeitos no diálogo e na interação/criação/proposição de saberes, de dinâmicas de pertencimento, de subversão das práticas pedagógicas e curriculares positivistas, postas como formativas e de controle, e não como dinâmicas virtuais (LÉVY, 1999), potenciais de transformação dos processos de aprendizagem dos próprios sujeitos.

Professores e estudantes podem reconhecer as bases de seus processos formativos, tomando consciência de seus aportes filosóficos, epistemológicos, estéticos e político-pedagógicos, superando a racionalidade técnico-científica (HABERMAS, 1987) de suas aprendizagens e se implicando, cada vez mais, de seu processo de emancipação. Corroborando as ideias de Harbemas (1987), Marie-Christine Josso sublinha que:

A aprendizagem simultânea da implicação e da distanciação parece gerar as condições de uma produção do conhecimento sobre si, que permite reavaliar experiências passadas e as experiências do presente comparativamente aos projetos que as inspiram. Alguns tomam consciência de facto de que é possível gerar a articulação entre afetividade e intelecto para produzir um pensamento ‘sensato’, quer dizer, um pensamento que visa um horizonte de conhecimento e que produz um sentido para si, compreensível para os outros (JOSSO, 2002, p. 167)

Esta articulação de saberes, nos permite por sua vez, uma reflexão crítica acerca da formação de novas dinâmicas e pragmáticas curriculares, nas quais a razão comunicativa pode estar diretamente imbricada à formação docente, considerando relevantes os aspectos sociais e culturais na formação de epistemologias forjadas no lócus dialógico da escola para a conscientização, emancipação e libertação dos princípios e parâmetros filosóficos tecnicistas que naturalizam a ‘sistematização didático-pedagógica eficiente’, como principal forma de construção do conhecimento e da aprendizagem.

Tal perspectiva reflete uma condição de deslocamento do ‘conjunto de objetivos de aprendizagens selecionados’ (SACRISTÁN, 2000) instaurando uma subversão de paradigmas, vez que a organização pedagógica, curricular e comunicativa, na medida em que educadores e educandos dialogam sobre a potencialidade de seus arranjos sociais, estes instituem outras bases para a formação

de teorias curriculares capazes de traduzir, mais fielmente, não somente as dinâmicas que se estabelecem nas relações de ensino e aprendizagem na sala de aula, mas também que se autoriza das suas referências histórico-sociais, suas lutas e conflitos para constituição de uma 'práxis humana'.

Nesses termos, há que se considerar que essa prática curricular dinâmica também se institui a partir da construção de uma "filosofia curricular ou uma orientação teórica, síntese de uma série de posições filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas e de valores sociais" (SACRISTÁN, 2000 p. 35), para que seja legitimada no campo educacional.

Essa ressignificação curricular e das dinâmicas comunicacionais formativas em educação, refletem a intervenção direta dos sujeitos na criação, participação e/ou interação nestes meios, podendo produzir conhecimentos e sentidos através de condição vivencial e singularizada, de seus desejos e interesses, como uma expressão sociocultural autêntica e não homogeneizante. Para Sacristán (2000, p. 19), "uma escola sem conteúdos culturais, é uma proposta irreal, além de descomprometida".

Por isso, é preciso reconhecer o processo criativo/transformativo/tecnológico, estabelecido pelos sujeitos, considerando seus anseios e desejos em comunicar-se com seus interlocutores, na transformação de sua realidade e de si mesmo, implicando-se do campo virtual, como um campo de possibilidades para novos contextos subjetivos, culturais, comunicacionais e midiáticos. Assim, posso evidenciar que a comunicação perfaz 'um processo criativo através do qual o ser humano utiliza-se de recursos materiais e imateriais, ou os cria a partir do que está disposto na natureza e no seu contexto vivencial, a fim de encontrar respostas para os problemas de seu contexto, superando-os' (LIMA JR, 2005, p. 15).

Outro ponto a ser observado é a contribuição de Lima Jr. (2005, p.17), ao revisar Jürgen Habermas, e se implicar das reflexões acerca da razão da ação comunicativa sobre os espaços midiáticos de aprendizagem: 'o fenômeno social da comunicação engendra diferentes aspectos da razão humana, articulados dialeticamente, e que extrapolam a ideologia técnico-científica subjacente às TIC (...)'. Tais aspectos geram o desejo de se compreender, como podem estes sujeitos se implicar no processo social de comunicação, articulando seus mais diversos interesses subjetivos e coletivos, os quais se configuram na dinâmica democrática das

interações “in loco” e no ciberespaço, gerando vários modos operativos e razões comunicativas e cognitivas, extrapolando a lógica instrumental dos meios de comunicação social.

Além disso, tal reflexão permite o aprofundamento das questões dialéticas do processo de comunicação cotidiano, através do qual os sujeitos não interagem somente pela troca de ideias, raciocínios, normas de convivência e padrões de organização. É permitida ao sujeito a troca simbólica: a comunicação como experiência sentimental e emocional, fruto de sua subjetividade e singularidade, não se limitando à razão meramente instrumental dos currículos escolares presenciais, híbridos ou digitais.

Assim, ao considerar que estas interações presenciais ou mediada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação, estão pautadas em uma nova sociabilidade, caracterizada mais pela formação de laços sociais de ordem histórico-cultural, subjetiva, emocionais e afetivas e menos pelos antigos ideários materialistas e reprodutivas do conhecimento e das razões plenamente científicas, aproximo-me das bases do processo social da comunicação e da razão comunicativa, propostas por Habermas (1989), da pedagogia humanista de Freire (1987) e de suas dimensões dialógicas; dos ‘Atos’ e ‘cenários’ e ‘agoras curriculantes’ explicitados por Macedo(2011) e do currículo e suas significações na prática. Além dos postulados epistemológicos das dimensões tecnológicas, comunicacionais e informacionais trazidos por e Levy (1999) e Lima Jr (2005), que subsidiam o arcabouço teórico basilar para a realização desta pesquisa colaborativa.

Ao analisar as interfaces entre a comunicação e educação em minhas práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos, percebi que a sistematização curricular e a concretização da minha práxis, não se fundamenta na condução expositiva, autoritária e inflexível do conhecimento e sim, na dialogicidade, nas dinâmicas propositivas e genuínas para ser/construir/vivenciar/ressignificar, cooperativa e colaborativamente, ‘conteúdos programáticos’, tecnologias, métodos, saberes, conhecimentos e aprendizagens.

E mais, todas estas dinâmicas ocorrem concomitantes à reinvenção do meu processo de formação de professor docente, como um ‘acontecimento formativo’, ‘numa epistemologia do acontecimento’. Segundo Macedo (2011) esta é uma

‘experiência formativa do vice-versa’, na qual se pode “tratar os saberes acontecimentais num (in)tenso diálogo percebido pelos âmbitos da negociação responsável e responsável” e intersubjetiva. Para Macedo (2011),

Se entrarmos no mérito de que a formação se realiza como experiência irreduzível enquanto autoformação – formar-se consigo mesmo, autopoiesis –, enquanto heteroformação, formação com o outro, e metaformação, formação através de reflexões do sujeito sobre sua própria experiência formativa, podemos antever o quanto a formação emerge como acontecimento na medida em que a imprevisibilidade habita de forma densa sua emergência. (p.52)

Sobre esta dimensão dialógica e representação dinâmica e circunstancial das aprendizagens, podemos entender que se trata de uma “relação epistemológica, de horizontalidade, capaz de gerar autonomia, responsabilidade e compromisso pelo exercício da fala-escuta e como processo de reflexão coletiva” (SANTIAGO, 2006 p. 81).

Por essas razões, dediquei-me a investigação das minhas vivências para entender como as práticas de ensino e aprendizagem para o ensino de línguas na EJA, no Instituto Federal de Educação da Bahia - IFBA, Campus de Salvador, podem ser propositivas, considerando a existência de três instâncias ou dimensões conceituais, quais sejam: a Dimensão Didático-pedagógica, a Dimensão Comunicativa-Dialógica e Dimensão tecnológica, tendo como referência ‘acontecimental’ as práticas e atividades de língua inglesa, nos currículos escolares virtuais, por mim adotados no contexto pandêmico entre 2020-2021.

Dimensionar a análise de um processo comunicativo, dinâmico e atualizado, não é algo simplório, pois, este se reinscreve a todo instante, não objetivando um fim. Por isso, embora tenha me inspirado em uma construção epistemológica e metodológica de caráter narrativo, tenho consciência que o objeto e os sujeitos estudados, refletem a incompletude, a inconclusão e o inacabamento humano, advindo de processos desenvolvidos nas interações e interfaces da educação e da comunicação, enquanto áreas do conhecimento dinâmicas, mutáveis e complexas

Nessa perspectiva, educador e educandos dialogam e constroem no espaço escolar, presencial e/ou virtual, através da ação comunicativa (HABERMAS,1987) as tessituras comunicativas, de aprendizagem e tecnológicas são dinâmicas e de forma concomitante, vão estabelecendo estruturas materiais e simbólicas, articulando saberes, interagindo e situando suas instâncias subjetivas, políticas e sociais, com os

seus interlocutores. Para os educadores, essas dinâmicas podem estabelecer também uma reflexão sobre sua práxis pedagógica, pois à medida que lidam com um processo comunicativo dinâmico, caótico e auto-gerenciável, podem subverter/ressignificar os parâmetros instrumentais e hegemônicos da educação, democratizando e humanizando a sala de aula.

2.2 AS POSSIBILIDADES E RESSIGNIFICAÇÕES CONCEITUAIS DA TECNOLOGIA

A investigação das possibilidades das Tecnologias da Informação e Comunicação tem sido pauta de inúmeros estudos contemporâneos, dada as constantes modificações sociais e tecnológicas, sobretudo, dos meios de comunicação de massa, que passaram a exercer um papel singular na atual sociedade globalizada. Diante disto, as relações humanas e a difusão de saberes e do conhecimento, passaram a ser mediadas pelos recursos linguísticos e tecnológicos, do rádio, da televisão e atualmente, cada vez mais pelo computador. Segundo Lima Jr (2005, p.18) para compreendermos estas novas possibilidades no uso das TIC,

é necessário lidar com a subjetividade humana, em seu modo de ser, em seu comportamento e funcionamento que traz subjacentes cristalizações e introjeções² ligadas às interações tecnológicas no contexto histórico-social. Não basta compreender os significados das TIC, mas funcionar, viver, dentro de sua dinâmica, sua inteligibilidade, sua racionalidade, suas características e princípios, ressignificando e modificando a própria base psíquica do comportamento. Então as tecnologias atuais de comunicação representam não só um conjunto de ferramentas e métodos de funcionamento, mas, uma composição que atua no desejo e na subjetividade. Não basta pensar a tecnologia, é necessário também funcionar tecnologicamente.

Portanto, mesmo diante do advento de novos recursos tecnológicos digitais, constituídos a partir das razões tecno-científicas da modernidade, dos modelos e técnicas objetivando às dinâmicas de uso instrumental pelos indivíduos, os seres humanos se apropriam destes saberes, subvertendo a lógica do seu uso e suas finalidades iniciais em seus contextos vivenciais, criando novos meios de encontrar respostas/soluções para os seus desejos e necessidades, transformando a si

² [Do ingl. Introjection.] S.f. Psican. Mecanismo psicológico pelo qual um indivíduo, inconscientemente, se apossa de um fato, ou de uma característica alheia, tornando-o(os) parte de si mesmo, ou volta contra si mesmo a hostilidade sentida por outrem. (Apud LIMA JR, 2005. P. 18)

mesmos, produzindo conhecimento, e acima de tudo, superando os moldes iniciais de atuação com estas tecnologias.

Nesta acepção, o homem potencializa suas habilidades e, em uma dinâmica de rede, estabelece uma nova estrutura social, na qual a comunicação, apesar da propagação em massa, de formatos e estruturas até então hegemônicas e da utilização de recursos tecnológicos variados, vivencia um processo dialético e dinâmico, que rompe com o modo de ser moderno, no desenvolvimento de metodologias e técnicas para o uso das TIC - constituindo a razão operacional e instrumental destes meios – e potencializa seus atos comunicativos através de seus atos expressivos, cujas representações são frutos de composições abstratas e também simbólicas, na produção do conhecimento.

Todavia, é válida a discussão acerca do aspecto instrumental destes recursos comunicacionais e tecnológicos, pois, a compreensão de tecnologia perpassa a condição de ‘aparato maquínico’ – o produto da criação humana, e eleva-se a condição de processo produtivo, criativo e transformativo do homem. Deste modo, o uso das TIC, diante da perspectiva do processo comunicativo, vem corroborar com uma prática crítica, criativa, colaborativa e difusora de saberes e conhecimentos, através de suas mídias, de modo subjetivo e singular, em prol da transformação social. A esse respeito, Lima Jr. destaca que

refletir tecnologia é refletir o próprio homem, porque o ser humano está totalmente na tecnologia e a tecnologia está totalmente implicada no humano, mesmo no contexto do advento da industrialização, com a tecnicocientificação da sociedade, enquanto uma instituição social, política, econômica, cultural e simbólica (2005, p. 17).

A partir desta perspectiva mais ampla sobre tecnologia, pode compreender que as práticas curriculares mediadas pela tecnologia refletem a possibilidade de criação de um lócus conscientizador do sujeito acerca de sua “ação tecnológica” e das implicações que este, poderá promover em suas práticas comunicativas. Considerando a comunicação social, enquanto processo dinâmico e anárquico, o sujeito, para produzir e difundir saberes e conhecimento, se apropria do instrumental das TIC, faz uso de seu potencial transformativo e instaura um jogo social para operar suas dinâmicas sociais, culturais, éticas e estéticas, através de suas ações comunicativas, para troca simbólicas, usando as TIC como um espaço aberto e

democrático para articular seus anseios e desejos, interagir com outros sujeitos e situar sua participação social.

Sendo assim, a tecnologia instaura processos dialógicos e, por sua vez, comunicativos que perfazem interações sociais, presenciais, virtuais e híbridos, através dos quais os sujeitos articulam seus saberes, seus desejos e impressões, estruturando suas ações comunicativas ontologicamente, através da linguagem.

Utilizo a expressão “ação comunicativa” para aquelas manifestações simbólicas (linguísticas e não-linguísticas) com os sujeitos capazes de linguagem e ação estabelecem relações com a intenção de se entenderem sobre algo e coordenar assim suas atividades (HABERMAS, 1988, p. 453).

Deste modo, escolhi compreender como os pressupostos teóricos do processo social da comunicação empreendidos por Habermas (1987), podem contribuir para uma pesquisa acerca de um currículo propositivo e dialógico, tendo como perspectiva a análise da seguinte tríade: tecnologia, comunicação e sujeito, numa tentativa de relacioná-los no processo comunicacional, estabelecido com os processos de ensino e aprendizagem de línguas na EJA, no IFBA, iniciados no âmbito virtual e híbrido, dado ao contexto pandêmico do COVID-19 aos dias atuais. Desejei, com desenvolvimento deste trabalho, entender e analisar, como os estudantes e o professor intervieram em um processo mediático, transdisciplinar e interdiscursivo, compreendido também pela dinâmica dos relacionamentos humanos, especificamente na escola, através de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). A esse respeito, Martin-Barbero reflete de que modo construir

na escola um ecossistema comunicativo que contemple ao mesmo tempo: experiências culturais heterogêneas, o entorno das novas tecnologias da informação e comunicação, além de configurar o espaço educacional como um lugar onde o processo de aprendizagem conserve seu encanto? (MARTIN-BARBERO, 1996, p.12)³

³ Jesús Martín-Barbero (Ávila, 1937), semiólogo, antropólogo e filósofo colombiano denominou de ecossistema comunicativo o emergente e ressignificado lócus comunicacional, que se instaura nas dinâmicas e interações das sociedades contemporâneas, no que tange às condições contextuais e instrumentais da tecnologia e o impacto das NTIC, na vida cotidiana do ser humano. Para Barbero(2000) trata-se de um lócus de articulação orgânica, de atuação em rede, não restrito às máquinas ou meios, o qual se amplia através das inter-relações de diversas linguagens, saberes e escritas, que se desordenam e se remodelam em outras formas de produção/aquisição do saber e do conhecimento, através de representações e narrativas diversas, de modo transversal.

Tomando, portanto, estas bases iniciais sobre comunicação e tecnologia e em observância as minhas práticas docentes nas aulas da EJA, busquei ampliar a discussão, compreensão e relato das condições e dinâmicas comunicativas no cotidiano das aulas, numa perspectiva do currículo como um 'acontecimento', no qual o diálogo e a relação subjetiva dos sujeitos são desveladas de forma justa através da linguagem, na busca de uma condição de igualdade entre eles, em uma busca inacabada pelo consenso de pragmáticas permeadas pela ação ética e solidária e do uso ressignificado das mídias e demais Tecnologias da Informação e Comunicação para desenrolar das nossas aulas.

Pensar o currículo para o ensino de língua inglesa na EJA e as formas de apresentá-lo, inicialmente no âmbito digital, me possibilitou mediar as minhas práticas pedagógicas em conjunto com os estudantes envolvidos, transformando a sala de aula em um locus de tecnologia comunicativa⁴, potencialmente capaz de promover ações dialéticas e dialógicas no processo de produção e difusão do conhecimento através de práticas comunicativas e afetivas.

Além disso, foi interessante compreender também como os sujeitos se apropriam de uma dialética, na produção e difusão de conteúdos e como aplicam o seu senso crítico e tomam consciência da informação, que consomem ou produzem.

Os estudantes tornam-se responsáveis pelo conteúdo comunicativo produzido, participando de todo o processo de produção, colaborando no tratamento da informação e veiculação, permitindo-lhes a implicação na criação de novos conceitos e formas de ser/estar e interagir subjetiva e intersubjetivamente. Foi possível aos estudantes, o desenvolvimento de suas competências comunicativas e expressivas, em suas especificidades técnicas, discursivas, linguísticas, gráficas, audiovisuais, hipertextuais e de emissão e recepção de mensagens.

Por estas razões, tomo como ponto de partida para os diálogos propositivos, a fundamentação teórica para a compreensão do processo comunicativo e de suas racionalidades (instrumental e comunicativa), compreendendo como estas contribuem para a emancipação dos sujeitos, segundo a Teoria da Ação Comunicativa, de Jürgen

⁴ Perspectiva, de minha autoria, que associa a ação tecnológica oriunda da acepção de Tecnologia de Lima Jr (2005), que postula a ação criativa e transformativa do sujeito, com a ação comunicativa de Habermas (1987), no que se refere às potencialidades da ação comunicativa, nas quais o plano da subjetividade, da intervenção (ação dialógica) política e a racionalidade dos indivíduos, são elementos estruturantes da emancipação social do sujeito, através de relações consensuais, mediadas pela linguagem.

Habermas(1987) associando-a a reflexão sobre a condição tecnológica do homem, ao vivenciar um processo criativo/transformativo/tecnológico, para desenvolver formas de atuação no meio em que vive, de ressignificar a si mesmo, além de produzir conhecimento.

2.3 A AÇÃO COMUNICATIVA E AS TECNOLOGIAS NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS

A comunicação é viva, dinâmica. Em seu exercício cotidiano, os sujeitos envolvidos em um processo relacional e expressivo, compreendem consciente ou inconscientemente, que esta condição fenomenológica da comunicação, só se estabelece na complexidade das relações humanas, o que impossibilita uma única perspectiva metodológica e epistemológica própria, para a sua descrição e explicações.

Esta dinâmica, portanto, se entendida no contexto das práticas de ensino e das aprendizagens e mediadas nas aplicações das Tecnologias da Informação e Comunicação, no processo comunicativo e formativo dos sujeitos da EJA, há de se denotar que, por mais que vivamos na 'sociedade da informação', nem todos estudantes demonstram o devido letramento para as linguagens digitais, nem a notoriedade de saberes e conhecimentos acerca do uso instrumental destas ferramentas e ao acesso a estes aparatos, mesmo que estejamos expostos e/ou inseridos nos mais variados contextos socioculturais da era digital, permeando seus conceitos, valores e a padronização de comportamentos, expostos e estimulados ao uso destas tecnologias da comunicação de massa.

Portanto, instaurava-se ali o desafio de se localizar como as Tecnologias da Informação e da Comunicação(TIC), podem ser propositivas na criação de espaços para outras possibilidades de uso, formas de linguagem, possibilidades de diálogos e, como a reflexão de suas práticas e nos modos de produção de sentidos nos processos de ensino e aprendizagem, podem representar uma ressignificação do cotidiano do aluno na escola, uma vez que, se estabelece o desafio de recontextualizar o espaço escolar e os sujeitos ali inseridos, através de uma condução crítica e singularizada de produzir conhecimentos.

Entretanto, muitas das reflexões acerca do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, ainda versam pelo viés moderno e cientificista, cuja

concepção e uso são previstos de modo técnico e instrumental, desconsiderando o potencial criativo e transformativo do sujeito, ao utilizá-las. Despreza-se o potencial de subjetivação do homem que se suscita outra razão: a razão comunicativa. Segundo Habermas:

A Teoria da ação comunicativa se propõe ademais como tarefa investigar a razão inscrita na própria prática comunicativa e cotidiana e reconstruir a partir da base de validade da fala um conceito não reduzido de razão. (1989, p.506).

A modernidade trouxe consigo uma crítica ao uso racional das tecnologias, na segunda metade do século XVIII, gerando uma atualização da sociedade e da cultura ocidental. Através dos teóricos críticos da Escola de Frankfurt, os conceitos de ciência e tecnologia são concebidos indissociavelmente, firmando a tecnologia como um saber teórico, que quando trazido à prática ocupa-se de uma racionalidade instrumental a ser estabelecida pela racionalidade comunicativa.

Compreendo por Racionalidade Comunicativa, um processo relacional de compreensão mútua, que visa o consenso. Característica esta, que vem confrontar as mediações da racionalidade instrumental, cuja sustentação conceitual se subsidia na condição maquínica e técnica de superar as limitações físicas humanas, potencializando seus trabalhos e suas habilidades, para engendrar outros modos de produção técnicos, mais eficientes e eficazes.

Revisitando o filósofo Jürgen Habermas, em sua Teoria da Ação Comunicativa (1989), compreendi que a perspectiva da Razão comunicativa, problematiza o lugar do sujeito em seu trato com a tecnologia. O “agir comunicativo”, conforme o teórico conduz os sujeitos a direcionar suas ações sociais e a produção do conhecimento, de modo relacional e proposicional, buscando o diálogo como ato mediador de sentidos entre comuns, através do qual a linguagem se instaura, como um processo concreto e contraditório.

É importante reiterar que Habermas (1987), ao contrapor a racionalidade instrumental, não negligencia a sua relevância para a discussão conceitual e prática, da ciência e da técnica. São notórias as implicações deste binômio, no que tange às contribuições para o desenvolvimento econômico das civilizações e para autopreservação do homem. Contudo, ele critica a constituição de uma esfera tecnicista, a qual coíbe a comunicação (ou agir comunicativo), fragmentando, limitando e neutralizando as possibilidades de ações criativas e transformadoras da tecnologia, pelo sujeito em sociedade.

Assim, ao gerar uma perspectiva crítica à razão moderna, Jürgen Habermas, situa que o lugar da comunicação é o social, no uso expressivo da linguagem, na dimensão intersubjetiva do sujeito e na ruptura de uma estrutura de poder hegemônica, seja ela, linguístico-discursiva, moral-científica ou de princípios políticos capitalistas.

Nestes termos, a comunicação perfaz o caminho das interações simbólicas e mediadas, através das quais se constituem convivência entre sujeitos, orientada “segundo normas de vigência obrigatória que definem as expectativas recíprocas de comportamento e que tem de ser entendidas e reconhecidas, pelo menos, por dois sujeitos agentes” (HABERMAS, 1987, p.57). Trata-se de uma gestão dialógica de conceitos, normas e criações, que subverte a noção hegemônica de sujeito da ciência, gerando conflito, negociação e consenso de sentidos.

Assim, compreendi que para a perspectiva teórica Habermasiana é introduzida também a reflexão sobre a subjetividade do indivíduo, cujo constructo não é obtido, de forma individualizada, pela autorreflexão, mas sim, pela condição social e formas de interação dos sujeitos, gerando um contexto de construção discursiva/subjetiva, resultantes de suas necessidades de autoexpressão, dinamizando cada vez mais a sua forma de ser e agir comunicativamente e da articulação de seus saberes, de modo original e singularizado.

Em outras palavras, agir comunicativamente é um ato tecnológico e potencial dos sujeitos envolvidos em uma rede complexa de interações, pois, o homem não é movido somente pelas conjecturas do meio em que vive, reagindo aos seus estímulos e condicionamentos, mas também pela sua capacidade de expressar seus desejos, intencionalidades, pensamentos e anseios. Em suma: o homem dialoga para se inscrever como sujeito, agindo e se modificando socialmente, e, com isso, modificando o contexto social, a dinâmica social, dinamizando a ‘socialidade’ (MAFFESOLI, 2005).

Neste sentido, é perceptível que o conceito de tecnologia não seja concebido como uma relação dicotômica, “homem-máquina”. O advento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) redefiniram os fins instrumentais para os quais foram criadas. Na atualidade, os microprocessadores, enquanto tecnologias digitais, ressignificaram as interações humanas não se restringindo a meras ferramentas de difusão da informação e, regidos por uma dinâmica de rede, assumiram a posição de

lócus necessário para perceber/compreender/refletir sobre os significados desta emergência tecnológica, compreendendo diversas possibilidades para se articular conteúdos e práticas de significação, interagir com as demais pessoas e situar novas formas de entendimento consensual.

Neste contexto, remeto-me ao conceito de tecnologia proposicional, explicitado por Lima Jr (2005), que atribui a base desta emergência tecnológica na comunicação e informação contemporânea, pelo seu caráter transformativo e não limitado ao suporte material, à consecução de métodos(formas) para fins específicos, ou para assimilação e reprodução de saberes. Segundo Lima Jr (2005, p.15), a tecnologia é proposicional pois, trata-se de

um processo criativo através do qual o ser humano utiliza-se de recursos materiais e imateriais, ou os cria a partir do que está disponível na natureza e no seu contexto vivencial, a fim de encontrar respostas para os problemas de seu contexto, superando-os.

Com isto, percebo a necessidade de refletir sobre as possibilidades de ressignificação do conceito de Tecnologia, enquanto uma construção humana e social, que é objetivada na comunicação (agir comunicativo). Destaco que tal perspectiva redimensiona a concepção e uso das TIC, pois, através delas o ser humano descobre novas formas de interatividade e atuação social, produz conhecimentos, e ao se perceber neste processo, reflete sobre o próprio processo tecnológico e inscreve-se em sua ação, gerando novos saberes, formas e modos de atuar tecnologicamente.

Portanto, pareceu-me relevante propor a criação de espaços de ensino e aprendizagem, para a constituição de outra proposta de racionalidade, nas formas de criar/aprender/transformar a sala de aula, que esteja ligada a um processo comunicativo e tecnológico, favorecendo a perspectiva criativa e transformativa dos sujeitos envolvidos e, que esteja imbuída de uma ética de respeito ao coletivo, em suas singularidades.

Busquei enquanto sujeito da EJA e pesquisador, compreender o caráter comunicativo do processo que vivenciamos com o ensino remoto emergencial, pela condição compulsória que fomos colocados dada a pandemia do COVID-19 - criando no espaço de aprendizagem virtual, um lócus ressignificado para coexistirmos

dialogicamente, transformando-o em um espaço conversacional do que 'se deseja e quer aprender', através do qual cada educando também se inscreve na sua condição de sujeito ético e autônomo e cujos suportes tecnológicos utilizados, poderiam traduzir esta realidade, através de uma pragmática qualquer, na formação de conteúdos e produção de sentidos.

2.4 AS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO HUMANA E SUAS RAZÕES.

Pensar tecnologia na contemporaneidade é refletir os processos de reestruturação dos sistemas de informação e comunicação, mesmo diante dos contextos sociopolíticos, econômicos e culturais vigentes, os quais se mostram consubstanciados ainda em pragmáticas de valores neoliberais capitalistas.

Vivenciamos um momento marcado pelo caos no pensar tecnicista e racional da ciência moderna e do capitalismo industrial, no qual as tecnologias da informação e comunicação (TIC), através do âmbito digital, desterritorializa o homem, em seus modos operativos e instrumentais hegemônicos, abrindo espaço para o uso inteligente das tecnologias, em um processo ontológico, político, ideológico e pragmático, pautado na ação transformativa do sujeito, que resulta na '(não)democratização' dos espaços sociais e na construção do conhecimento pautada na valorização humana - em suas singularidades e saberes - e na prática da justiça social.

As tecnologias da informação e comunicação, notoriamente reconhecidas como Novas Tecnologias (NTs) ou Telemática, mesmo oriundas dos modos de produção capitalista do século XX, estruturam uma nova condição de ser e pensar os contextos e realidades, que perpassam a instrumentalidade das ferramentas e aparelhos tecnológicos, gerando nos sujeitos o desejo de transgredir criativamente este lugar, para expressar simbolicamente, a sua autonomia, sua natureza coletiva, social, intencional e contextual, na produção de saberes, em uma dinâmica de rede, que se redimensiona para a virtualidade, os seus lugares de 'socialidade', diálogo, interação e ressignificando suas práticas comunicativas e culturais.

Ressalto aqui o termo socialidade, postulado por Maffesoli (2004), referindo-se à uma nova forma de sociabilidade dos sujeitos, através das redes informacionais, priorizando a expressividade de seus interesses de ordem subjetiva, emocionais e afetivas, ao invés das conduções técnicas e científicas da tecnologia, visando a sua maior aderência na dimensão social. Desse modo,

o dinamismo das TCI constitui-se a partir de princípios científicos, formas de socialização, modos de produção simbólica, historicamente condicionados, de modo que representam os limites, a cosmovisão, o molde, no qual os seres humanos atuam, reagem, vivem, porque os internalizaram através de vários mecanismos. No caso das TCI, seu dinamismo rompe com o modo de ser da Modernidade, criando novas possibilidades que vão atuando na subjetividade humana, naquilo que é constitutivo do ser humano. Portanto, estas tecnologias são também composições abstratas e simbólicas que vão se criando como produção imaginária, histórico-social, podendo, assim, ter uma natureza arquetípica (LIMA JR,2005, p.18).

Assim, a Telemática pode ser compreendida pela interface das tecnologias da informação e das redes de comunicação humanas virtuais, que automatizadas através de dispositivos digitais, podem representar a potencialidade da inteligência e da expressividade humana, em suas trocas simbólicas, hipertextuais (de ordem cognitiva) e na produção de sentidos, no que se refere aos diversos meios de encontrar formas para viver e solucionar problemas, relativos à existência humana. Formas estas, que fazem com que o sujeito se implique de sua condição relacional e dialógica com os demais e com seu objeto do conhecimento desejado, em um processo de intervenção e significação da realidade, atuando de modo coletivo, colaborativo, cooperativo e atendendo aos diversos interesses e necessidades comunitárias. Fazendo uma correlação com estas formas, pode-se compreender o conceito do 'virtual' (LEVY, 1999), que se instaura nas possibilidades de atualização e na potência das técnicas materiais e intelectuais, nas atitudes, nos valores e perspectivas de operar também a linguagem no ciberespaço. Segundo Levy (1999, p. 47),

(...) A palavra "virtual" pode ser entendida em ao menos três sentidos: o primeiro, técnico, ligado à informática, um segundo corrente e um terceiro filosófico. O fascínio suscitado pela "realidade virtual" decorre em boa parte da confusão entre esses três sentidos. Na acepção filosófica, é virtual aquilo que existe apenas em potência e não em ato, o campo de forças e de problemas que tende a resolver-se em uma atualização. O virtual encontra-se antes da concretização efetiva ou formal (a árvore está virtualmente presente no grão). No sentido filosófico, o virtual é obviamente uma dimensão muito importante da realidade. Mas no uso corrente, a palavra virtual é muitas vezes empregada para significar a irrealidade enquanto a "realidade" pressupõe uma efetivação material, uma presença tangível (LÉVY, 1999, p. 47).

E complementado por Castells (1999), ao tratar da forma como os sujeitos articulam a informação na produção de sentidos:

A primeira característica do novo paradigma é que a informação é sua matéria-prima: são tecnologias para agir sobre a informação, não apenas informação para agir sobre a tecnologia, como foi o caso das revoluções tecnológicas anteriores. O segundo aspecto refere-se à penetrabilidade dos efeitos das

novas tecnologias. Como a informação é uma parte integral de toda atividade humana, todos os processos de nossa existência individual e coletiva são diretamente moldados (embora, com certeza, não determinados) pelo novo meio tecnológico (CASTELLS, 1999, p. 108).

Deste modo, as Novas Tecnologias (NTs) representam, não somente a transição do aspecto técnico do analógico para o digital, mas, principalmente, a alteração da lógica de funcionamento das relações sociais e do trabalho, que se remodelam na ordem da complexidade. Tal processo, portanto, reflete a coexistência do paradoxo entre as formas de operar e incorporar a tecnologia na produção de sentidos e do conhecimento - pelo viés tecnicista da racionalidade científica moderna - e a capacidade de criação e transformação humana, que pressupõe uma apropriação subjetiva do homem, em suas experiências e saberes vivenciais, a partir da associação de diversas racionalidades.

A produção do conhecimento, como solução para os problemas da existência humana, é percebida como um constructo científico de base lógico-operacional, instaurado em função de métodos estritamente racionais e positivistas e, legitimados socialmente, como única forma de instrumentalizar a tecnologia. Ou seja, o sujeito se articula em razão de um saber metodológico e demonstrável, de modo eficiente, eficaz e definitivo, restringindo a tecnologia aos seus ferramentais (aparatos maquínicos), como mediador instrumental para a difusão da informação.

Entretanto, percebemos uma nova configuração nas dinâmicas e lógicas de funcionamento, do atual contexto tecnológico de comunicação e informação, através do qual, o ser humano passa a se utilizar destas tecnologias, para além da difusão e reprodução da informação através da internet, nas redes sociais, desmaterializando-a, ultrapassando espaço-tempo, e viabilizando também outras formas e modos operativos e vivenciais de aprender e gerar conhecimento, nos quais suas respectivas dinâmicas são abertas e potenciais no mundo da vida, inclusive, ao abranger as dimensões sensoriais, lúdicas e emocionais, fundamentais à expressividade humana.

Neste contexto, segundo Lima Jr (2005, p.11), “torna-se necessário perceber/compreender/refletir sobre os significados dessa emergência tecnológica, a fim de se poder entender quais as possibilidades” são trazidas, de maneira singular, com o uso das TIC, no que tange aos atos humanos “de articular/interagir/situar com

o mundo”, objetivando seu caráter proposicional⁵, em seus processos comunicativos e informacionais, pois, a partir das trocas simbólicas entre os sujeitos envolvidos são devolvidas as possibilidades de mudança/transformação da realidade, na qual estão inseridos.

Esta abordagem acerca da tecnologia, por sua vez, é concebida por um tecido de outros sentidos e significados, a partir da matriz grega de *Techné*, não se limitando à ideologia técnico-científica ou ao aparato maquínico. Sobre a o conceito de *Techné*, segundo Jacques Perrin, apreende-se que:

[...] a *techné* designava ‘o método, a maneira de fazer eficaz’ para atingir um objetivo (...) [hoje] Retomando o sentido original da *techné*, definir-se-ão as técnicas de produção como o conjunto de meios necessários para atingir determinado objetivo de produção (...); esses conjuntos de meios são muito diversos, pois vão dos conhecimentos e das habilidades às ferramentas e máquinas, passando pela organização (as empresas, por exemplo), as instituições (que fixam as regras e as normas), sem esquecer as representações simbólicas que usamos a propósito das técnicas, que lhes conferem, a nossos olhos, certo valor (...). Abordamo-las [as técnicas] por vários ângulos, iluminando-as, a cada vez, de maneira parcial, ao passo que, para entender a história das técnicas e tentar imaginar seu futuro, é necessário levar em conta o conjunto de seus componentes (artefatos, conhecimentos, organizações, instituições, símbolos). (apud BAYLE, 1996, p.104-105).

Por isso, podemos compreender a tecnologia como um processo produtivo, criativo e transformativo intrínseco ao ser humano, em um imbricamento homem-máquina (LIMA JR, 2005), no que se refere a sua capacidade de criar, construir, desenvolver e de fazer uso dos recursos materiais e imateriais, adaptando-os/transformando-os/aperfeiçoando-os, em consonância com suas necessidades, desejos e demandas, para inventar meios interventivos em seu contexto vivencial, solucionar problemas e produzir conhecimentos sobre si mesmo e sobre o processo vivenciado. Para Lima Jr (2005, p.33), “o conhecimento humano tem sua gênese na diversidade, no movimento, na instabilidade, na metamorfose, caracterizando-se, fundamentalmente, por um processo continuamente criativo, aberto e virtual” e complementa:

O que tentarei dizer é que esse modo de conhecer é criativo e aberto, de forma que o conhecimento é, necessariamente, transitório, parcial e

⁵ Segundo (LIMA JR,2005), referência à categoria de tecnologia intelectual, que compreende como o computador, a partir de sua base matemática, exterioriza o *modus operandi* (modo de funcionamento) do pensar humano na produção do conhecimento.

insuficiente, simultaneamente revelador/velador, operado/operativo, signitivo/significativo e não verdadeiro em definitivo. (LIMA JR, 2005, p.34)

Posso inferir, portanto que, ao pensarmos possibilidades de ensino e aprendizagem propositivas, se faz necessário que suas práticas pedagógicas sejam forjadas na interatividade, quer no âmbito digital quer no presencial, deixando de lado a relação professor-aluno, tal qual a condição de emissor-receptor respectivamente, que se relacionam objetivando a transmissão de informações e conhecimentos, para estabelecerem conexões e nexos variados e singulares, a partir da intervenção colaborativa e solidária entre eles. Entendo que o currículo se torna propositivo, na medida em que os sujeitos se autorizam a produzir conhecimento, ao reconhecerem a potencialidade de suas interações e criatividade, de suas (co)autorias subjetivas nas dinâmicas de ensino e aprendizagem, e na forma 'inacabada/incompleta' como se transformam e desenvolvem autonomia nas estruturas formativas, políticas e culturais, existentes dentro e fora da escola.

Por isso, apresentar algumas Orientações a partir de Práticas Propositivas e Comunicativas para o ensino de línguas, como uma síntese da narrativa e da análise que produzi sobre as experiências de ensino e aprendizagem no ambiente digital, com os sujeitos da EJA, podem gerar contribuições potenciais para uma posterior ressignificação das formas curriculares adotadas no IFBA, que ainda ratificam uma construção de esquemas 'conteudistas e tecnicistas', estruturadas num "ordenamento linear, sequencial, facilmente quantificável que domina a Educação atualmente - que se centra em inícios claros e fins definidos" (DOLL JR, 1997, p.19). Em outras palavras, este ato de ressignificação curricular pode ser potencialmente dialógico e comunicativo, quando se estabelece, além da construção de saberes e conhecimentos, de forma orgânica, a oportunidade da autonomia dos sujeitos envolvidos, no diálogo e engajamento político de suas ações em prol de sua aprendizagem e o ajuste e (re)organização do meio escolar.

Em vista disso, este processo social de comunicação, na prática, instaura uma articulação de diversos interesses da coletividade e dos sujeitos-participantes, em suas singularidades, operando um jogo comunicativo, acionado por diferentes e concomitantes racionalidades, que extrapolam a instrumentalidade nos modos de operação da tecnologia, suas dinâmicas e experiências produtivas, culturais e políticas. Dinâmicas estas, que podem possibilitar ao processo e aos envolvidos, a subversão da informação, dos seus saberes e das práticas instituídas, concebidas

através dos variados modos de operação da linguagem, representações e narrativas, promovendo mudanças qualitativas substanciais no cotidiano escolar.

Nestas circunstâncias, cabe mencionar que compreender os processos comunicativos na contemporaneidade através das TIC, não representa a padronização de um lugar comum, uma estrutura padronizável a todos os atos de expressão ou a todos os atos de linguagem, pois a linguagem não é limitada, restrita ao caráter comunicacional.

As TIC, enquanto espaço comunicacional e processual, são um lócus aberto, dinâmico, virtual, caótico e complexo, uma estrutura material e imaterial, não reprodutiva e reificadora, no que tange as necessidades/desejos/interesses do sujeito e dos coletivos de fazer uso dele, para construírem-se coletivamente, instaurar lutas por justiça social, articular saberes, negociações e fazer arte, tornando-os reflexivos e auto-referentes, em seu processo transformativo, no que se refere à dinâmica complexa e infinita, nos modos de viver e pensar a realidade.

2.5 DAS ESPECIFICIDADES DA AÇÃO COMUNICATIVA EM UMA PERSPECTIVA TECNOLÓGICA NA ESCOLA

É notória a relevância que a Comunicação, seus meios e pragmáticas assumiram na sociedade contemporânea, a ponto de que estejamos atentos e condicionados a praticá-los, de modo instrumental, em nossas relações cotidianas, em todas as esferas sociais, em especial no contexto escolar.

Tais circunstâncias decorrem da reorganização global das esferas econômica, política e social, no século XX, determinante para o desenvolvimento industrial e das relações entre povos e cultura, principalmente, no que se refere à produção da informação e difusão desta, através dos meios de comunicação de massa e dos dispositivos informacionais, objetivando a instantaneidade na difusão do conhecimento, produção de sentidos e indução dos ideais neoliberais, aspectos que implicam na homogeneização dos padrões comportamentais, na vida individual e coletiva do homem e que reverberam diretamente na escola, enquanto espaço formativo do conhecimento.

Por isso, desejando não “distanciar” a educação da vida real dos seus estudantes, a escola tenta se inserir no cotidiano destes, situando-se no lócus de

promoção de atividades/projetos em comunicação, de cunho curriculares e pedagógicos, que acompanhem às transformações sociais e contemplem as singularidades dos sujeitos que a constituem, mais uma vez, canalizando suas habilidades no uso das TIC, seus saberes, sua criatividade, participação e cooperação, para a homogeneização de modelos e formas de se operar as práticas comunicativas, com fins reprodutivos e específicos, em correspondência à matriz curricular, aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), mais recentemente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à legislação da educação vigente. Ou seja, busca-se, exclusivamente, o ato de “tornar prazeroso” o trabalho de “ensino e aprendizagem”, em um processo alienante, reducionista do potencial criativo, de livre-expressão subjetiva, político e transformativo do estudante, reduzindo as possibilidades de um trabalho crítico e desvinculado às bases tecnicistas e instrumentais da educação para a formação profissional.

Sabemos que a escola é uma instância, potencialmente política, a qual se configura no respeito à heterogeneidade, na formação cultural, nas relações intersubjetivas, na produção do conhecimento, coadunada ao compromisso coletivo e engajado entre todos os sujeitos participantes, nas corresponsabilidades e respeito às normas, e principalmente, na valorização do diálogo e das experiências sociais e tecnológicas dos estudantes, professores e de toda a comunidade, para uma formação crítica e cidadã.

No entanto, vivenciamos ainda a ‘aspiração’ de tornar a escola e seus trabalhos ‘mais humanos e menos mecânicos’, no que tange a formação de projetos curriculares, subsidiados pelas técnicas da comunicação, abreviando a aplicação das TIC, dos recursos audiovisuais e midiáticos à razão instrumental, privilegiando o “imediatismo”, a “simultaneidade” e “velocidade” como valores norteadores para a ação tecnológica e como forma de amenizar a produtividade dos desenhos curriculares e das aplicações didático-metodológicas utilizadas.

Por esse motivo, optei por me aprofundar nas bases conceituais sobre ‘tecnologia como *teckné*’ (LIMA JR, 2005) e na Teoria da Ação Comunicativa (HABERMAS,1987), para compreender a condição do sujeito de autorizar-se do processo de criação e transformação na escola, em um processo que se inicia no âmbito remoto (digital) para o presencial, despindo-me dos pressupostos ideológicos tecnicistas e deterministas usualmente utilizados como recursos didático-

pedagógicos, para descrever/analisar/apresentar algumas orientações curriculares orientações e práticas curriculares propositivas e comunicativas para o ensino de línguas na EJA, evidenciando o modo dialógico, eventualmente consensual, ontológico e dinâmico através dos quais educadores e educandos desenvolvem autonomia e superam conflitos.

Nesta acepção, numa perspectiva de criação e ressignificação curricular, as bases críticas humanistas nos inquietam a desenvolver perspectivas teórico-práticas contemporâneas e potencialmente atualizadas, no que tange à reflexão e produção de outras vertentes curriculares e as abordagens de ensino e aprendizagem, capazes de acolher/abarcas/contemplar os contextos complexos, caóticos, singulares e inacabados em que a escola hoje se edifica.

Compreender, portanto, as práticas curriculares sob o prisma tecnológico-propositivo e comunicativo está para além da construção de estruturas utilitaristas e tecnicistas formativas e de letramento científico e tecnológico dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Nesta proposição, instaura-se o desafio docente e discente de objetivar a constituição de um espaço comunicativo-dialógico e democrático, que lhes garantam o direito de negociar ideias, sentidos, conhecimentos e acima de tudo, de tomarem consciência de suas existências, importâncias, de suas itinerâncias e suas razões estético-expressivas.

Remonto aqui a algumas observações feitas por Arroyo (2019), sobre como os currículos ratificam a condição dos estudantes da EJA, como 'indigna, injusta e inumana', uma vez que os saberes, subjetividades e expressão ontológica destes sujeitos são desprivilegiadas, desconsideradas e até marginalizadas do processo formativo. Ou seja, o currículo não se instaura, dialogicamente, no âmbito das potencialidades de criação e ressignificação das formas de se ensinar e aprender e limita-se a segregar e validar somente os conhecimentos que privilegiam 'o rigor e a validade científica' e a razão instrumental.

Assim, segundo Arroyo (2019), estes jovens e adultos precisam ser/estar e saber-se como sujeito propositivo e curricular para superar as instâncias que o impeçam de comunicar/articular/negociar/criar/ressignificar suas aprendizagens e conhecimentos

2.6A TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO DE HABERMAS

Com intuito de aprofundar minhas bases conceituais para o desenvolvimento desta pesquisa, narrar minhas vivências e itinerâncias teórico-práticas na Educação de Jovens e Adultos, além de fazer pontes e ressignificar minha práxis para a construção de um currículo comunicativo-dialógico e propositivo, voltei-me às bases críticas da Teoria do Agir Comunicativo, também traduzida como Teoria da Ação Comunicativa (TAC), postulada por Jürgen Habermas⁶, que propõe a possibilidade de decodificação e compreensão das tensões entre o mundo da vida e o sistema, baseando-se, inicialmente, no conceito de razão comunicativa, na constituição de um processo comunicacional na escola, para além da competência cognitiva-instrumental dos sujeitos-participantes. Nestes termos, desejei também, como parte desta investigação, compreender como a racionalidade pode ser eminente de um processo real de comunicação, entre indivíduos que compartilham um mesmo contexto histórico-político, no mundo da vida.⁷

A TAC tem por objetivo desenvolver:

1. Um conceito de racionalidade, que faça frente às reduções cognitivo-instrumentais da razão;
 2. Um conceito de sociedade, que articule o mundo da vida e o mundo do sistema;
 3. Uma teoria da modernidade, que explique as patologias sociais.
- (HABERMAS, 1987, v.1, p.10)

Com a TAC, Jürgen Habermas (1987) propõe à possibilidade de ressignificar as condições formativas do sujeito, até então pautada nos paradigmas da razão

⁶Nascido em Düsseldorf(Alemanha) em 1929, Jürgen Habermas é filósofo e sociólogo, último representante da Escola de Frankfurt, cujos fundadores foram os também teóricos críticos Horkheimer, Adorno e Marcuse. Com uma vasta produção nas ciências sociais, teorias sociais e história das ideias, Habermas colaborou com os demais filósofos e teóricos da Escola de Frankfurt para o desenvolvimento de uma teoria crítica da sociedade, que criticavam e desejavam eliminar as injustiças sociais, a falsa neutralidade da ciência, através de uma base de articulação teórico-prática para desenvolvimento de uma práxis e, na crítica ao “engessamento” da filosofia marxista no mundo.

⁷ Lócus de transcendência no qual os sujeitos se articulam linguisticamente, para avançar reciprocamente suas intencionalidades e pretensões de validade acerca dos seus atos comunicativos e expressivos, nas críticas e confirmações discursivas, visando o entendimento e a harmonização de suas verdades no mundo (objetivo, social e subjetivo).

moderna, voltando-se a razão comunicativa, como ato emancipatório para uma vida em uma sociedade mais justa e livre. Habermas (1987) assume a problemática da racionalidade moderna para o desenvolvimento de uma teoria crítica e social, capaz de estabelecer um novo paradigma teórico, através do qual se instaura a reforma racional das interações linguísticas, visando à interpretação da razão como condição ideal para a ação comunicativa. A finalidade principal estaria na possibilidade de se reestabelecer uma congruência entre a razão teórica e prática, fundando uma mediação entre teoria e práxis.

Com esta abordagem, o filósofo criticou a racionalidade instrumental, fundamentada na compreensão egocêntrica e individualista do mundo, dominante no humanismo ocidental moderno e reducionistas da razão, que remete aos valores e ideais iluministas do século XVIII, enquanto pressupostos ideológicos de formação e dominação da sociedade capitalista. E é contrapondo a ideologia dominante, que ele deseja retomar o sentido universalista da razão, uma vez que, este permite ao homem adentrar ao mundo normativo, aplicado à dimensão moral-prática e, buscando superar as condições reducionistas da racionalidade instrumental pela razão comunicativa, redimensionando o seu poder emancipador.

Emancipação tem a ver com libertação em relação a parcialidades que (...) derivam, de certa forma, de nossa responsabilidade. (...)A Emancipação é um tipo especial de auto experiência porque nela os processos de auto-entendimento se entrecruzam com um ganho de autonomia. (HABERMAS, 1993, p.99)

Dentre as proposições da TAC, enquanto uma teoria crítica baseada no agir comunicativo, Habermas (1987) reestabelece a relevância do poder crítico e libertador da razão humana, ao ter em vista à apropriação crítica da condição instrumental da racionalidade moderna, não desprezando as bases significativas da razão e sim, buscando ressignificá-la/transformá-la/restabelecê-la, restaurando outras dimensões e formas de compreensão da razão, subestimadas pela condição estratégica, que lhe foi atribuída com a racionalidade instrumental. Nas palavras do próprio filósofo, “a teoria da ação comunicativa se propõe afinal como tarefa, investigar a razão inscrita na própria prática comunicativa cotidiana e reconstruir a partir da base de validade da fala um conceito não reduzido da razão” (HABERMAS, 1997, p.506).

Para Habermas, este é um projeto de reconstrução racional que visa propor a mudança de paradigmas. É percebida a possibilidade de conjecturar a racionalidade não só como via exclusiva de produção do conhecimento ou de aquisição dele, reorientando sua perspectiva de análise para a forma em que os sujeitos se autorizam de suas competências comunicativas para apropriação e uso da linguagem e da ação, no uso do conhecimento. Assim, percebemos a existência paradoxal de dois paradigmas: o paradigma da filosofia da consciência ou do sujeito, o qual está em correspondência com as formas e modelos da racionalidade cognitivo-instrumental e o paradigma da filosofia da linguagem ou da intersubjetividade, que está atrelado às formas da racionalidade comunicativa, cuja proposicionalidade é denotada através do entendimento intersubjetivo, ou seja, dos sentidos e contextos obtidos a partir dos atos comunicativos, articulados linguisticamente e consensualmente, pelos sujeitos

É neste contexto paradigmático que entendo a ação comunicativa como um elemento coordenador das ações, dos atos de fala dos sujeitos, independentemente das intenções destes, tornando a teoria crítica válida somente pela comunicação, referenciando-se no Telos comunicativo, para buscar a verdade, a autenticidade, as articulações linguístico-semânticas, as expressividades ditas de modo inteligível, para os demais sujeito/atores de um processo comunicativo.

Nestes termos, Habermas (1987) compreende a linguagem como um Telos, ou seja, o lócus final ou de realização do entendimento, no qual é possível se estabelecer a incorporação dos mundos social, objetivo e subjetivo. Por isso, o filósofo aprimora suas observações acerca da razão e define o conceito de Racionalidade Comunicativa, em observância às suas pretensões de validade nas mediações linguísticas, oportunizando aos sujeitos a formação de interações comunicativas e consensos, isentos de qualquer coerção.

A TAC, enquanto teoria crítica, reformula o paradigma da razão, enfatizando o seu grande potencial criativo/transformador/dinamizador, ao repensar as nossas ações, nossos atos comunicativos, orientando-os para o entendimento mútuo e igualitário, isto é, consensual, no que tange a necessidade dos interlocutores de conceber o seu ato linguístico exprimível e materializável em pragmáticas linguístico-semânticas e suas interações subjetivas, perfazendo a responsabilidade de implicar-se em justificar aquilo que deseja expressar (com verdade objetiva, justiça moral,

sinceridade subjetiva e coerência formal), visando convencer, racionalmente, o outro com seus argumentos e razões de validade implícitas em sua postura discursiva.

Deste modo, qualquer argumentação está suscetível às críticas dos sujeitos, instaurando um processo de negociação, fundamentação discursiva e aprendizagem – em uma troca simbólica inesgotável - conferindo-lhes a possibilidade racional de corrigir as pretensões de validade postas, inicialmente, em busca do consenso. Assim, o que passa a preponderar é a busca incessante e cooperativa da verdade, objetivando o diálogo como interação linguística e o reconhecimento do entendimento intersubjetivo, surgidos dos melhores argumentos, levantados a partir dos problemas tematizados no mundo da vida.

Dada a esta perspectiva, Habermas postula:

[...] chamamos por racionalidade, principalmente, a disposição de sujeitos falantes e atuantes de adquirir e utilizar um saber falível. Enquanto os conceitos básicos da filosofia da consciência impuseram que se compreenda o saber, exclusivamente como o saber de algo no mundo objetivo, a racionalidade limita-se ao modo como o sujeito isolado se orienta em função dos conteúdos de suas representações e seus enunciados. (...) Quando, pelo contrário, entendemos o saber como transmitido de forma comunicacional, a racionalidade limita-se a capacidade de participantes responsáveis em interações se orientarem em relação a exigências de validade que se apresentam sobre o reconhecimento intersubjetivo. A razão comunicacional encontra seus critérios no procedimento argumentativo da liquidação direta ou indireta de exigência de verdade proposicional, presteza normativa, veracidade subjetiva e coerência estética (1990, p.291).

Para Habermas (1987) entende-se por mundo da vida (Lebenswelt), todos os padrões de interpretação, transmitidos culturalmente e organizados linguisticamente, que se referem a cultura, a sociedade e a pessoa. Trata-se do lócus do agir comunicativo, o cenário das evidências humanas e sociais ainda não problematizadas pela ação crítica do discurso, o qual se estrutura em três componentes: a cultura, a sociedade e a pessoa. A cultura é tratada como o núcleo reificador da tradição, que assegura a identidade do indivíduo, suas concepções de mundo, seus parâmetros de comunicação, valores e suas ideologias. A sociedade (mundo social) corresponde aos princípios e competências universais para o convívio histórico-social, tais como os princípios morais, éticos e jurídicos, que regulam as relações humanas, no âmbito social.

Já a pessoa (mundo subjetivo) é representada pelas estruturas cognitivas, morais e afetivas, que estruturam o sujeito em sua capacidade de falar e agir, resultantes dos processos de socialização e, o sistema pode ser compreendido pelos processos de racionalização, que controlam as interações humanas no mundo da vida, por meio dos princípios burocráticos, econômicos e legais, visando à manutenção do capital e do poder e ratificação da racionalidade instrumental dos meios de produção do conhecimento.

[...]os atores estão sempre se movendo dentro do horizonte do seu mundo da vida, eles não podem se colocar de fora dele. Como intérpretes, eles próprios pertencem ao mundo da vida, por meio de seus atos de fala, mas, não podem se referir a “algo no mundo da vida” da mesma forma com que podem fazer com fatos, normas e experiências subjetiva (HABERMAS,1987, p.125,126).

De acordo com a perspectiva habermasiana, a racionalidade é originada de um processo comunicacional real, decorrente do relacionamento e do compartilhamento dos contextos do mundo da vida pelos indivíduos. Trata-se aqui, das ações vivenciadas, pelos participantes deste processo, a partir da compreensão dos fatos objetivos e sociais vividos e, do modo pelo qual são expressos, singularmente, através da linguagem. Com estes pressupostos, o filósofo se propõe a contribuir para o redimensionamento de uma teoria social, pautada na razão comunicativa, em observância à relevante função da linguagem como meio de reconhecimento e validação da subjetividade humana e para o entendimento mútuo, através do diálogo.

Deste modo, podemos compreender que o conceito de racionalidade, pretendida por Habermas, é fundamentado nos processos da comunicação intersubjetiva, objetivando o entendimento entre os sujeitos. O eixo paradigmático para esta racionalidade se desvela na capacidade do sujeito de desenvolver saberes, ao relacionar-se comunicativamente com o mundo físico, com os objetos e com os outros - em seus afetos e subjetividades - através da linguagem. E é através do mundo da vida (Lebenswelt) (HABERMAS,1987), que os indivíduos se orientam para as ações racionais, pois, em princípio, a racionalidade do mundo da vida está atrelada aos sistemas histórico-culturais de decodificação ou interpretação do mundo, denotando um saber coerente às diversas orientações da ação.

Diante de tal circunstância, Habermas (1987) contrapõe a instrumentalização das ações sociais e evidencia o agir comunicativo, o que reflete na condução ética de uma vida social solidária, dialógica e emancipada. O caráter dialógico da ação comunicativa faz referência à condição de igualdade conversacional dos interlocutores, em um mesmo status de sujeito, operando de modo autônomo e livre, as estruturas linguísticas da comunicação, para argumentar e gerar entendimento recíproco.

Neste contexto, a linguagem ocupa a centralidade do processo das interações/articulações humanas pela qual os sujeitos constroem conhecimentos e percebem/refletem/intervêm na realidade e nos sistemas de representação político e sociais que o circundam. Ainda sobre a forma como os sujeitos (inter)agem subjetivamente, Habermas (1987) diz:

A ação comunicativa se distingue das interações do tipo estratégico porque todos os participantes perseguem sem reservas fins ilocucionários com o propósito de chegar a um acordo que sirva de base a uma coordenação concentrada nos planos de ação individuais (p. 379).

Assim, compreendemos que a dimensão dialógica, operada pelos indivíduos em suas práticas comunicativas cotidianas são refletidas por suas expectativas morais, decodificações cognitivas e através das expressões subjetivas destes, fundando as condições basilares do processo social da comunicação, no que tange à forma em que o sujeito se doa e se institui discursivamente, no mundo da vida, para estabelecer não somente os lastros instrumentais e estratégicos deste processo, mas, acima de tudo para realizar a expressão criativa do seu ser, contrapondo os modos operativos dominantes.

Em tempo, é notório perceber que ao agir comunicativamente, o sujeito adquire a sua instância de poder no jogo comunicativo – na condição de saber ser/estar no mundo - podendo gerar relacionamentos, negociar sentidos e formas e de criar meios singulares de operar suas ações e seus efeitos materiais e simbólicos no mundo da vida e na sociedade. Esta condição de agir comunicativamente, se estabelecida pela aglutinação de razões instrumentais, estratégicas e expressivas, são dinâmicas, inacabadas e relativas, pois, o sujeito interage com os demais, subvertendo as normas, argumentando linguisticamente os conceitos e

transformando, subjetivamente, o seu contexto em uma expressão autônoma, autoral e singular.

Compreendo, portanto, que o sujeito não se limita a uma única lógica ou razão para comunicar-se efetivamente e por isso, age de modo autoral e subjetivo, implicando-se de seu potencial tecnológico/criativo/transformativo em uma rede complexa de interações para operar, de forma autônoma, as estruturas linguísticas da comunicação e a produção de sentidos, no âmbito conversacional, na tentativa de se estabelecer um entendimento consensual.

Desde a perspectiva dos participantes, 'entendimento' não significa um processo empírico que dá lugar a um consenso fático, senão um processo recíproco de convencimento que coordena as ações dos distintos participantes à base de uma motivação por razões. Entendimento significa a comunicação orientada por um acordo válido (HABERMAS, 1987, p.490).

Desta forma, Habermas (1987) concebe a razão comunicativa, como uma categoria que transcende o paradigma do conhecimento e da ação do sujeito, que advém da relação dicotômica entre sujeito-objeto – assumidos pela técnica e pela ciência, como um caráter ideológico dominante – que pressupõe o conceito abstrato de comunicação, pautado, exclusivamente, em pragmáticas e gramáticas reducionistas, as quais privilegiam as razões cognitivas e instrumentais do processo comunicativo.

Sob este paradigma é possível entender que as comunicações entre os sujeitos se desenvolvem intersubjetivamente, ou seja, pela interação destes, mediadas por atos de fala, visando pretensões de validade. Vale ressaltar que, as interações entre os sujeitos decorrem de referências de três esferas: o mundo objetivo das coisas (Lebenswelt), o mundo social das normas e instituições (sistema) e o mundo subjetivo das vivências e dos sentimentos, norteadores da expressividade do sujeito. Estas três esferas se apresentam nos atos comunicativos, através das interações sociais dos sujeitos.

Portanto, ao compreender a racionalidade comunicativa como um acordo intersubjetivo, que prevê o entendimento, através de um processo recíproco de ações linguísticas, Habermas (1987) propõe a aceção do conceito de competência comunicativa, partindo da ideia da existência de uma pragmática universal, através da qual os sujeitos tornam-se capazes de articular/manipular/reconstruir as regras

pragmático-formais através da linguagem, em seus atos de fala, para gerar o entendimento entre as partes.

Para o filósofo estas interações, de base dialógica, possibilitam aos falantes “tirar vantagens da peculiar refletividade da linguagem natural e poder apoiar a descrição de uma ação executada por palavras sobre a compreensão do autocomentário implícito na ação verbal” (HABERMAS, 1990, p.67). Assim, é permitido a qualquer sujeito, que através de sua ação comunicativa, não somente articule seus atos de fala, mas também, os atos não-linguísticos (ação física), selecionando valores do mundo objetivo, desde que busquem modos cooperativos e inteligíveis e não estratégicos (ação orientada para um fim específico desejado), não gerando influências e/ou imposições sobre os demais – ao reclamar a validade normativa dos discursos – e, assumindo uma postura/atitude performativa natural - característica e relevante, ao processo comunicativo, de modo que este seja legitimado.

Outra perspectiva de análise da abordagem habermasiana sobre a ação comunicativa está fundamentada nas implicações da racionalidade comunicativa nas várias dimensões da vida social e humana, no que tange a não limitação a apenas uma única lógica e um modo operativo cognitivo-instrumental, nem a uma única inteligibilidade no processo comunicativo, principalmente, quando nos referimos às questões epistemológicas e éticas nas interações entre os sujeitos, suas formas de pensar e de produzir sentidos e conhecimento. A razão comunicativa é compreendida a partir da dialogicidade derivada da condição subjetiva e do posicionamento singularizado e simbólico dos sujeitos envolvidos, quando atuam em seus atos de fala e não-linguísticos, nas dinâmicas dos processos comunicativos, buscando legitimá-los por um parâmetro de validade universal da fala, norteados por alguns pressupostos essenciais:

- I. A veracidade da afirmação, que corresponde à compreensão do mundo objetivo por uma totalidade dos fatos, cuja existência pode ser verificada;
- II. A correção normativa cuja pretensão faz referência à todas as relações interpessoais, legitimamente reguladas, no mundo social.
- III. A autenticidade e sinceridade. Estes pressupostos remetem ao mundo subjetivo, no qual são consideradas todas as experiências dos sujeitos/locutores e sua atuação singular a cada ação, em que se envolve.

Em outras palavras, para que se estruture o consenso, a partir de aspectos de validação e legitimação da ação humana, o sujeito/falante deve optar por condições expressivas inteligíveis, de modo que todos os outros sujeitos envolvidos em uma dinâmica comunicativa sejam capazes de se compreenderem mutuamente. O sujeito/falante deverá demonstrar seu desejo/intenção em corresponder-se com os demais, fazendo uso de um conteúdo proposicional, isto é, de se comunicar, se expressar com mensagens que denotem a veracidade de suas ideias e intenções e, que contemplem condições objetivas, normativas e subjetivas satisfatórias à compreensão dos demais sujeitos, estando em consonância com suas bases de conhecimento, para que estes lhe atribuam confiabilidade ao discurso proferido, aceitem-no e concordem, de acordo com uma base normativa comum a todos, estabelecendo, por fim, a condição intersubjetiva.

Logo, podemos ressaltar que é através da aceitação dos critérios de pretensão de validade para o consenso, que os sujeitos em interação, em uma dinâmica comunicativa, além de examinar as estruturas simbólico-linguístico-expressivas, postas naquele contexto comunicacional, desenvolvem a sua competência comunicativa ao saber ser/estar discursivamente, atualizando e adequando seus atos de fala, não somente tomando por base o contexto, mas, principalmente, pela sua condição subjetiva e singular do processo vivenciado. Nesta acepção, percebemos que essa adequação se institui em duas dimensões: a dimensão performativa e a dimensão proposicional, cuja estruturas semântica e contextual, podem ser avaliadas e reconstruídas; ressignificadas.

A dimensão performativa, por sua vez, vem imbuída de uma razão estético-expressiva, que reflete a forma de autoexpressão criativa do sujeito, em sua articulação/negociação de sentidos, na doação de si mesmo para promover o entendimento, em suas interações com os demais, perfazendo um jogo comunicativo, dinâmico e inacabado. Esta dimensão não se limita aos aspectos epistemológicos, no que se refere a sua capacidade dos sujeitos/falantes de produzir e aplicar seus conhecimentos, nas suas relações/intervenções linguísticas com/na a realidade, contemplando também os aspectos hermenêuticos, que lhe são próprios, no que tange a ampliação dos sentidos dos discursos postos e a modificação destes – em

condições linguísticas e expressivas do homem - através do diálogo. Sobre este aspecto, fazendo uma interlocução com Dupeyrix (2012, p.47), podemos dizer que

A linguagem é orientada para o entendimento: compreender um enunciado é compreender as razões que o tornam aceitável. É, portanto, pode estar de acordo com elas. “Compreender” significa efetivamente “entender-se sobre” (verstehen = sich verständigen). Compreender implica sempre ao mesmo tempo uma “metacompreensão”, uma compreensão implícita, simultânea da situação de interlocução em que o diálogo é encetado. Esse desdobramento corresponde à dupla natureza de todo enunciado ou ato de linguagem que contem uma dimensão locutória e uma dimensão ilocutória. A dimensão locutória remete ao próprio conteúdo do enunciado (aquilo que é dito, que faz forçadamente referência a elementos do mundo; fala-se também de conteúdo proposicional); a dimensão ilocutória remete a força performativa da linguagem: ao fato de que um enunciado envolve locutor e interlocutor numa relação interpessoal, ao fato de que uma pessoa se entende com outra pessoa a respeito de alguma coisa no mundo (DUPEYRIX, 2012, p.47).

Na prática, percebo que à medida que qualquer sujeito se autoriza de sua competência comunicativa e se inscreve no ato de fala, compreendendo o que lhe é dito, através de uma opinião, de impressões, promessas ou solicitações emitidas ou de desejos, sensações e sentimentos expressos, este se implica de uma atitude performativa, que subverte as condições objetivas do seu argumento para comunicar-se, uma vez que estará se expondo ao crivo permanente dos outros, no tocante às pretensões de validação aplicadas à análise da solidez do discurso proferido, do reconhecimento intersubjetivo e por fim, para a constituição de um consenso. Trata-se de um reconhecimento mútuo em prol do entendimento real, resultante da notoriedade intersubjetiva, denotada pelos discursos utilizados. É importante frisar que os consensos podem não estar sedimentados na unanimidade conceitual estabelecida pelos sujeitos que dialogam.

Com isto, podemos inferir que a autonomia e emancipação do sujeito surge da possibilidade de argumentar/criticar, coletivamente, as lógicas dos discursos da modernidade vigentes e balizadas como insubstituíveis. É através da enunciação dialógica e intersubjetiva, que os falantes desenvolvem e se implicam de suas competências comunicativas, visando superar, consensualmente, os desafios e problemáticas da contemporaneidade.

De acordo com Dupeyrix (2012, p.46) em toda a sua obra, Habermas (1987) faz acepções acerca da importância de se garantir a existência de espaços democráticos, que “não tem outra função a não ser assegurar uma transparência comunicativa nos debates sociais e políticos, tematizar as questões de interesse

público, fazer de modo que não sejam reprimidas, rejeitadas, nem substituídas por questões de interesse estritamente privado ou discursos manipuladores. O espaço público está qualificado para entender um vínculo vivo entre crítica busca cooperativa da verdade, autonomia e emancipação, e isto por intermédio de uma comunicação livre e não bloqueada”.

Assim, tomando como base estas dimensões proposicionais e performativas, oriundas de um processo comunicativo real, complexo, incompleto e incessantemente atualizado, instaurado a partir de uma racionalidade comunicativa, como paradigma alternativo à instrumentalidade das práticas comunicativas e pedagógicas, ressignificando também os usos das Tecnologias da Informação e da Comunicação na escola, sempre quis entender o cerne dialógico que se estabelece nas relações e processos curriculares nas aulas de língua inglesa na EJA, de modo a propor nas aulas e junto aos meus estudantes, a criação de um fórum para ação comunicativa e o desenvolvimento de uma postura crítica, autônoma e emancipadora dos todos nós, enquanto sujeitos participantes implicados e articuladores do conhecimento, resguardando a equidade do ‘direito de fala’, na liberdade de construirmos nossos discursos, na forma autêntica em que interpretamos ideias, fazemos asserções, problematizamos as pretensões de validade e no modo como elaboramos os nossos atos regulativos, em busca do consenso.

Em seguida, acredito que este trabalho venha apresentar elementos significativos para a reflexão do papel da escola na reconstrução de sua práxis educativa na EJA – em um retrato circunstancial e momentâneo das práticas de um vasto processo comunicativo e curricular infundável, que, naturalmente, não se esgota com este trabalho.

2.7 A DIALOGICIDADE: DINÂMICAS COMUNICATIVAS E PEDAGÓGICAS PROPOSITIVAS NA EJA

Na contemporaneidade, compreender os diálogos e interfaces da Educação e da Comunicação, como áreas do conhecimento coadjuvantes e fundamentais na perspectiva de uma educação democrática e cidadã, torna-se cada vez mais possível. Isto se estabelece uma vez que, embora se considere consensual a perspectiva atual, que a sociedade reconfigura as dinâmicas de sua teia social, cultura e político-econômica através do uso instrumental das Tecnologias da Informação e da

Comunicação (TICs) no âmbito educacional, é possível também ressignificar a ação pedagógica, desenvolvida por educadores e educandos para uma construção cooperativa e coletiva, em formas atualizadas de pensar, agir e se comunicar no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, esta breve análise circunstancial das dinâmicas comunicativas na Educação de Jovens e Adultos propõe um diálogo entre as bases da Teoria da Ação comunicativa de Habermas (1987), da dialogicidade e emancipação de Freire (1987).

Estas formas de agir comunicativamente na escola perfazem o desenvolvimento do diálogo como base da ação intersubjetiva dos sujeitos envolvidos e da socialização de saberes e conhecimentos, cuja mediatização da aprendizagem é introduzida numa condição menos conteudista e fragmentada, tornando a sala de aula um espaço 'formativo-interativo' e de 'ação-reflexão', na construção simbólica e de seus aprendizados e na negociação de sentidos, entre professores e estudantes.

Esta ação comunicativa rompe as estruturas verticalizadas em sala de aula e superam as barreiras e contradições entre educadores e educandos, através da dialogicidade como preconiza Freire (1987, p. 68) “quando entende que (...) o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem junto e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem”.

Nesse contexto de coexistência e aprendizagem coletiva e colaborativa, Maturana e Varela (2011, p.32), postulam que “[...] todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer” e por isso, a condução dialógica para a articulação de saberes e do conhecimento – do que se quer e como aprender – já é a representação linguística e subjetiva de como o ser humano institui as suas relações e reflete seus desejos, anseios e dimensões do saber e aprender, contextualizando-os às suas experiências de vida.

Para Habermas (1990, p.151) “Os sujeitos capazes de linguagem e ação só se constituem como indivíduos porque ao crescer como membros de uma particular comunidade de linguagem se introduzem no mundo da vida intersubjetivamente compartilhado. Nos processos comunicativos de formação se constituem e mantêm co-originariamente a identidade do indivíduo e do coletivo.” Ou seja, a ação comunicativa na educação, subverte a sua condição meramente instrumental, se

(re)constituindo a partir de como os sujeitos operam suas condições ontológicas e dialógicas e potencializam os seus espaços formativos e suas dinâmicas de aprendizagem, em dimensões afetivas, humanizadoras, autorreflexivas e criativas.

Considerando então, a perspectiva da 'Ação Comunicativa' de Habermas (1987), é possível perceber que professores e estudantes são agentes comunicativos, cujas ações linguísticas, subjetivas e tecnológicas enunciam – dialogicamente - pretensões, desejos e necessidades universais e específicas, quanto à decisão e ao desenvolvimento das atividades curriculares, por exemplo e, que demandam a validação e legitimação conjunta desses sujeitos à medida que se relacionam. Esse ato comunicativo pressupõe a elaboração colaborativa de um consenso, estabelecido sob a ética entre os sujeitos e a escolha de atos expressivos de fala inteligíveis, para se fazerem compreendidos mutuamente. Cabe a estes sujeitos que, enquanto interlocutores do discurso, comuniquem entre si proposições verdadeiras, dialoguem sobre elas e firmem a estética de seus acordos, considerando-as sob a base a normativa e intersubjetiva que julgarem consensuais.

Nestas circunstâncias, entende-se que dialogar, refletir sobre as questões e atividades curriculares junto aos estudantes, pode demandar dos educadores a ressignificação das suas práticas pedagógicas, desafiando-os não somente na reconfiguração do seu planejamento de ensino, mas também para ressignificação dos papéis que estes docentes exercem no coletivo que atuam. Faz-se necessário que estes se percebam também como sujeitos interlocutores de um processo formativo dialógico, afetivo, interativo, transdisciplinar, autorreflexivo, libertador e criativo, capaz de transformar a 'educação escolarizada' em um lócus potencial de aprendizagem, pautado na emancipação dos sujeitos participantes envolvidos e na partilha de seus saberes, conhecimentos, suas estruturas simbólicas imbricadas nas suas visões de mundo.

Na EJA, a construção de espaços formativos democráticos e de ação comunicativa permitem que os sujeitos se emancipem a partir de suas ações e reflexões, transformando e reorientando, conscientemente, suas realidades, suas histórias e sua cultura. Assim sendo, estudantes e professores, podem definir, consensualmente, os possíveis contextos práticos e vivenciais, a serem trabalhados no processo de ensino e aprendizagem, fomentando em todos a percepção dos seus protagonismos e de suas práxis. Sobre essa potencialidade, Freire (1987) postula que

“(…) se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o que fazer é práxis, todo fazer do que fazer tem de ter uma teoria e prática. É reflexão e ação” (p.70).

No contexto pandêmico da COVID-19, no qual se estabeleceu o isolamento social como uma das medidas profiláticas contra os processos infecciosos causados por essa enfermidade e a preservação da vida, os processos formativos da educação escolar foram alterados dos espaços físicos das salas de aula para os ambientes virtuais de aprendizagem. Além das reais dificuldades de acesso por parte dos estudantes, quer pela escassez de equipamentos telemáticos, quer pela ausência de sinal de internet – móvel e/ou banda larga – ainda assim, os sujeitos da EJA – professores e estudantes - tiveram de se adaptar e participar das dinâmicas das aulas, além de engendrar novas propostas de trabalho curriculares para o uso das TICs, em grupo.

Ou seja, uma vez que para estudantes e professores a constituição de um currículo propositivo – dialógico/criativo/libertário/transformador - cuja proposta representa uma ruptura com a racionalidade instrumental já apresenta dissonâncias entre a teoria e prática na sua aceção, como dirimir ainda, reais dificuldades e possíveis resistências por parte de educadores e educandos, quando o literal ‘chão da sala de aula’ se desloca de lugar – do físico para o potencial (virtual)? Como ‘decolonizar’ o currículo de sua estrutura instrumental e conteudista, para se tornar um espaço formativo inacabado, de constante atualização e de natureza comunicativa?

A dimensão tecnológica emergente aqui, quando orientada por uma práxis estabelecida por dinâmicas dialógicas, se constitui na compreensão de sua complexidade e da sua reconstrução inesgotável e conjunta, de seus paradigmas e perspectivas inovadoras, por seus sujeitos-participantes, que atuarão na abertura de “ (...) novos tempos-espços e práticas coletivas de autonomia e criatividade profissional; de outro, aprofundar no entendimento das estruturas, das concepções, dos mecanismos que limitam essa autonomia e criatividade;” (ARROYO, 2013, p. 35).

Dado ao exposto, é relevante compreender como o caráter propositivo e desafiador da ação comunicativa Habermas(1987) se articula com as perspectivas de

Freire (1987) na condução dialógica entre educadores e educandos no processo ensino e aprendizagem e na construção de espaços formativos na EJA.

Ressalta-se aqui o diálogo e a comunicação como competências inerentes à condição humana e como a relação ensino e aprendizagem está totalmente imbricada às dinâmicas comunicativas. Entende-se a ação comunicativa como um ato de subversão à racionalidade sistêmica, a qual se estrutura nas bases curriculares da escola tradicional, e com o protagonismo dos sujeitos da EJA – professores e estudantes – quando atuam de forma consensual e colaborativa, na construção de um processo formativo ético, dialógico, afetivo, interativo e autorreflexivo, transformam a escola em um lócus potencial de aprendizagem, com vistas de se desenvolver uma práxis, que resulte na consciência histórico-crítica e na emancipação dos envolvidos.

Fomenta-se a dialogicidade como a representação estética das dinâmicas e acordos comunicativos, estabelecidos entre professor e alunos, quando estes se percebem e interagem igualmente como sujeitos do aprendizado, validando e legitimando, de maneira intersubjetiva e recíproca, seus discursos, suas expressividades, suas subjetividades, coletividades visando a construção conjunta de saberes e conhecimentos. Além disso, compreende-se como se articula a comunicação e a educação através dos processos tecnológicos e, como estes instauram redes interativas e colaborativas potencializadoras - através das TICs – dos processos comunicacionais e educacionais, ressignificando a construção coletiva de novas práticas pedagógicas e perspectivas para os sujeitos implicados de se perceber e ser no mundo.

CAPÍTULO 3 – RESSIGNIFICANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA PARA UMA ABORDAGEM DIALÓGICA E PROPOSITIVA

“A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá, mas não pode medir os seus encantos.

A ciência não pode calcular quantos cavalos de força existem nos encantos de um sabiá. Quem acumular muita informação perde o condão de adivinhar: divinare. Os sabiás divinam. Sábio é quem advinha”

Manoel de Barros, Livro Sobre Nada. (RJ, 1996. Pg.53)

“Meu objetivo não é o de substituir um conjunto de regras por outro conjunto do mesmo tipo: meu objetivo é, antes, o de convencer o leitor de que todas as metodologias, inclusive as mais óbvias, têm limitações”

Feyerabend (1977, p.43)

3.1 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: DEFININDO OS FUNDAMENTOS E ASPECTOS METODOLÓGICOS PROPOSITIVOS

A definição de um método de pesquisa em educação numa perspectiva comunicativa configura-se como um desafio, uma vez que a interlocução entre estas duas áreas do conhecimento instauram e atualizam conjunturas conceituais e dinâmicas formativas e de trabalho, para educadores e educandos, potencializando-os, enquanto sujeitos produtores de saberes e conhecimentos, numa instância de trabalho complexa e caótica (MATURANA; VARELA, 1995).

Assim, definir e acompanhar um percurso metodológico aberto e sistêmico e que se institua, epistemologicamente, de modo teórico-prático, demanda que o pesquisador ‘mergulhe’ no lócus escolhido, se autorizando também como sujeito do seu processo criativo-investigativo, na identificação, compreensão e ressignificação dos processos, fases e dinâmicas que ali se estabelecem.

Nestas condições, compreendo que para descrever/narrar um percurso metodológico de interface comunicativa e educativa e vice-versa, validando-o enquanto um constructo de caráter epistemológico diferenciado, devo referenciá-lo a partir de um recorte dos momentos, das tentativas, das dificuldades e experimentos em sala de aula, iniciados no período mais grave da pandemia em 2020 e que segue se desvelando em 2021, com o retorno das atividades híbridas e presenciais e cujas atividades e conjecturas, por vezes, não estiveram em consonância com o planejamento previamente elaborado.

Para tanto, percebi que essa composição metodológica precisava trazer em seu 'corpus', uma tessitura proposicional, inspirada na pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011) buscando abarcar em si mesma, um recorte do caráter vivencial do professor-pesquisador, de suas experiências e incompletudes, suas possibilidades dialógicas com os estudantes, dos seus conhecimentos linguísticos e pedagogias, como um constructo legítimo e científico.

Também é uma forma de contribuir/refletir/ressignificar as práticas de ensino e o trabalho com a língua e a linguagem em sala de aula com a EJA, diversificando e ampliando os contextos da atuação docente, que por vezes se institui sob a predominância da instrumentalidade e funcionalismo linguístico, sem correlacioná-lo às subjetividades, às histórias vividas e contadas em seu processo dinâmico e humano de aprendizagens. Sobre a relevância dessas histórias e singularidades, Sousa Dias (1995) infere:

Com os acontecimentos de uma vida, as coisas, gentes, livros, ideias experiências e que consubstanciam em nós, insensivelmente até com os nossos devires e que traçam a nossa autêntica individualidade. E faz-se com tudo isso não enquanto vivência subjetivas, percepções, afeições e opiniões de um eu, mas como singularidades pré-individuais, infinitivos supra-pessoais e, como tal, partilháveis, 'comunicáveis', correntes de vida transmissíveis. Escreve-se, pinta-se, compõe-se sempre com a multiplicidade que há em nós, que cada um de nós é, o sujeito criador é sempre coletivo, o nome do autor sempre assinatura de uma sociedade anônima. (SOUSA DIAS, 1995:104-105)

Neste estudo, tomei como referências os meus saberes e experiências com as práticas comunicativas, dialógicas e midiáticas no ensino da língua inglesa na Educação de Jovens e Adultos, por mim desenvolvidas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - Campus de Salvador, no Curso Técnico em Hospedagem, modalidade subsequente, no contexto pandêmico entre os anos de 2020 e 2021. Foi neste cenário que se instituiu a problemática e o desafio de se desenvolver processos de ensino, das aprendizagens e de suas possibilidades dialógicas também mediadas por tecnologias, quis compreender como se estabelecem as condições e dimensões comunicativas, pedagógicas e tecnológicas na EJA nas dinâmicas de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, a partir das minhas percepções, estéticas e ontológicas na relação com os aspectos sociais, culturais e subjetivos no trabalho com os educandos, latentes e/ou subjacentes ao chão da escola.

Foi amparado nessas experimentações e nas minhas ‘inquietações’ que, além de traduzir esta ‘experiência narrativa’, apresento também neste trabalho de dissertação, a sugestão de algumas Orientações de Práticas Propositivas e Comunicativas no ensino de Línguas na EJA, considerando as questões teórico-práticas e experienciais, vivenciadas neste lócus supramencionado.

O Curso Técnico de Hospedagem no IFBA, dispõe do componente curricular ‘Língua Inglesa aplicado ao Turismo’, em regime semestral, perfazendo a carga-horária total de cento e cinquenta horas, divididas ao longo de três semestres, duração total do curso. As turmas referentes ao primeiro e terceiro semestre dispõem de sessenta horas cada, e a turma relativa ao segundo semestre dispõe de apenas trinta horas.

No tocante ao entendimento conceitual sobre sujeitos da EJA nesta pesquisa, preciso localizar que a dimensão pedagógica das experiências aqui narradas, evidenciam o trabalho comunicativo e dialógico realizado com os educandos do Curso Técnico em Hospedagem, considerando a heterogeneidade e singularidades dos jovens e adultos, homens e mulheres, idosos, pessoas com deficiência, trabalhadores formais e informais, assistidos ou não pelo programa de Assistência estudantil do IFBA, cujas trajetórias de vida são plurais e se entrelaçam com a minha, no chão da escola e nos espaços virtuais, para a ressignificação de sonhos, para a continuidade de uma formação escolarizada de cunho profissional e para o despertar de consciências mais autônomas e um porvir crítico de emancipação.

Não obstante, ressalto que o educador na EJA também se inscreve enquanto sujeito, afinal, ele empreende também seu repertório afetivo, cultural e intelectual para refletir criticamente e ressignificar as bases que o formaram, para promover encontros, práticas e dinâmicas de ensino com os outros sujeitos e juntos, educador e educandos, constroem conhecimentos, criam oportunidades e transformam realidades.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) é resultante do plano de expansão do ensino básico, técnico e tecnológico, através da lei 11.892/2008, que visou transformar os Centros Federais de Educação Tecnológica da Bahia, em Instituto Federal. Com esta perspectiva, a instituição se modifica para operar desde a formação básica até a graduação e pós-graduação, com o foco na

educação profissional, tendo como missão 'promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país'. (PPI IFBA, 2013)

A partir das questões postas, optei por desenvolver esta pesquisa, construindo um caminho teórico-metodológico, também propositivo, inspirado nas bases da pesquisa narrativa (CONNELY; CLANDININ, 2011) e de abordagem qualitativa, uma vez que esta configuração me permitiu contar, reviver e ressignificar as experiências por mim vividas junto aos educandos, também sujeitos da EJA, além de compreender e tomar consciência da nossa condição de seres humanos 'inconclusos' (FREIRE, 1987), que se educam e aprendem, se transformam e se ressignificam, dialeticamente, em suas práticas e experimentações subjetivas, histórico-sociais e culturais na vida e no mundo.

A narrativa é um gênero textual que me permitiu movimentar e articular, ontologicamente e através da linguagem, os meus saberes e conhecimentos teórico-práticos e profissionais no ensino da língua inglesa, entendendo também que estas dinâmicas não se esgotam e são fundamentais para gerar novos pontos de reflexão sobre a minha práxis e para conjecturar a potência de outros trabalhos a posteriori. A abordagem qualitativa numa pesquisa narrativa ressalta a relevância de se observar e abordar as singularidades dos sujeitos envolvidos e as condições tangíveis e intangíveis do lócus estudado, oportunizando o entendimento e a estruturação de um trabalho capaz de comunicar as razões e formas, formais, informais e tácitas, em que permeiam as instâncias do ensino, das aprendizagens e das experiências subjetivas dos sujeitos da EJA, nos quais me incluo.

Ainda numa perspectiva de se construir interpretações e críticas a partir de uma pesquisa de cunho narrativo e de abordagem qualitativa, seria incongruente com as especificidades deste trabalho, tangenciar a construção de significados através de uma análise de dados convencional, visto que essa pesquisa baseou-se na interpretação contextual das dinâmicas, vivências e práticas comunicativas e pedagógicas narradas, no ensino da língua inglesa para educandos da EJA, correlacionando-as às bases teóricas já apresentadas. Por isso, estabeleci uma 'análise narrativa' (Polkinghorne, 1995), examinando/ressignificando discursiva e criticamente os nexos entre os eventos vivenciados por mim, no contexto já explicitado.

Elegi este prisma de produção teórica e de análise, afastando-me do tangenciamento do 'rigor' e da 'linearidade' positivista, ainda vigente nas pesquisas em educação, cujas bases fomentam a mensuração, compreensão e padronização de dados para a construção de modelos de ensino e aprendizagem, aspectos estes que restringem as potencialidades de se entender/refletir/ressignificar os elementos e dinâmicas potenciais e propositivas da pesquisa. Acredito que se justifica a fundamentação de um trabalho metodológico com tal abordagem, pois, segundo Marconi; Lakatos (2008, p. 269), 'A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano', além de fornecer uma 'análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamento'.

Fazendo uma aproximação conceitual entre a rigidez no desenvolvimento destas pesquisas e as reflexões formativas em educação, apresentadas por Rangel (2012, p.41-42),

As demarcações dos mais variados espaços, baseadas em princípios universalizáveis de validação, nos mostram seu incrível poder estratégico, encerrando os sujeitos em domínios pré-fixados; a começar pela grande e atroz fixação mencionada por Guattari e esquematizada na equação: sujeito = indivíduo; que tem por consequência a correspondente fixação e delimitação fixista da interiorização dos sujeitos em lógicas formais pré-determinadas. Na verdade, o desdobrar desse acontecimento confunde-se com o próprio desenvolvimento do método dialético, em suas diversas vertentes e em seu poder exercido na história do ocidente, que procurou decifrar e encerrar cada particularidade em uma totalização pré-fixada e naturalizada, como se toda opacidade e diversidade pudesse ser encerrada em seus limites e em suas rígidas demarcações.

O processo de pesquisa evidencia, indubitavelmente, a construção discursiva do educador-pesquisador, ratificando também o seu posicionamento político. Não há 'neutralidades' no ato de educar, pois, o professor é também um sujeito que vivencia e problematiza questões e reflexões sobre as estruturas político-sociais, culturais, econômicas, inclusive, sobre as relações de poder que se estabelecem dentro da própria escola.

No ensino de línguas, materna e/ou estrangeiras, é fundamental que o professor se aproprie não só dos conhecimentos teórico-práticos da linguística aplicada, desenvolvidos ao longo de sua formação acadêmica - objetivando a formação de habilidades e competências linguísticas - mas também da sua condição política e cidadã, de modo que venha a intervir/fomentar junto aos estudantes novas perspectivas de manejar a língua e a linguagem, para que se possa estabelecer outros

posicionamentos discursivos e identitários, além de relações dialógicas e éticas entre os sujeitos envolvidos, na representação de suas 'autonomias' e diferentes vozes sociais. Neste aspecto, concordo com Serrani (2005) que afirma que "o professor de línguas, precisa estar 'apto para realizar práticas de mediação sócio-cultural, contemplando o tratamento de conflitos identitários e contradições sociais, na linguagem de sala de aula" (p.15).

Nesta instância, quis demonstrar que ao investigar os conhecimentos e saberes práticos do professor-pesquisador, nossas crenças e subjetividades, também estamos constituindo um espaço contínuo de formação docente, que nos permite a consolidação tomada de consciência da nossa identidade profissional quando, autonomamente, nos implicamos da nossa ação comunicativa/política/pedagógica para superar os conflitos escolares, e como consequência, conduzimos a potencialidade do nosso processo emancipatório.

O professor-pesquisador implicado não se isenta da sua condição de educador, de sujeito nesta pesquisa, agindo comunicativamente, dialogando, mediando e fomentando espaços de interlocução com os estudantes e demais sujeitos da escola, sem alternância de papéis. Assim como na sala de aula, o professor-pesquisador reflete também acerca do seu posicionamento ideológico, suas crenças, suas subjetividades e singularidades, suas pragmáticas e se compreende como um ser que se estrutura, na complexa teia social, através da linguagem, de modo incompleto, inconcluso e inacabado.

Assim, na percepção de Rangel (2012), "as mais distintas áreas científicas leem a história, o mundo e a vida como se estas tivessem uma finalidade última a ser alcançada, como se existisse alguma grande consciência teleológica controlando e ditando os mais variados sentidos no mundo. Este modelo é transposto para a própria relação que o indivíduo tem que ter para consigo mesmo, seus espaços mais idiossincráticos, seus movimentos mais íntimos, ao ponto dele ter que ser formado/atrelado a uma identidade constante e unitária, um esquema de inteligibilidade, responsável por tecer fio por fio, os arcanos mais recônditos do ser (RANGEL, 2012, p.52)".

Percebo que se autorizar também como sujeito da pesquisa é uma condição existencial para sobrepujar as rígidas demarcações de se compreender o processo

formativo de educandos e educadores, pois assim como o currículo, “sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo” (FREIRE, 1987, p. 62).

É a partir deste lugar, que me autorizei a desenhar nesta pesquisa, um modo teórico-epistemológico e teórico-prático, de (re)descrever e refletir propositivamente, os caminhos metodológicos, como ‘fotografias’ dos processos e dinâmicas de ensino e aprendizagens dos estudantes da EJA e da minha tomada de consciência, ao criar, me apropriar e ressignificar um processo de ‘investigação-formação’, ao passo que vou reconhecendo, dialogando e refletindo, consubstancialmente, acerca das formas, conceitos e conhecimentos que vou produzindo, propondo e intervindo, coletiva e, como consequência, curricularmente, na escola.

Dada a natureza qualitativa dos relatos de experiência (CLANDININ; CONNELLY, 2011) aqui apresentados, acredito ser importante referendar o seu potencial comunicativo, essencialmente dialógico e interacional, refletindo o caráter vivencial e intersubjetivo dos sujeitos da EJA e a forma como estes se utilizam do cotidiano da sala de aula, como um espaço presencial ou virtual de criação, intervenção e ressignificação de saberes e conhecimentos diversificados.

Esta pesquisa é viva e traz consigo as dificuldades de ‘se dar conta de fotografar’, momentos de atividades propositivas, na latência de suas potencialidades comunicativas e pedagógicas, traduzindo e analisando também em processos discursivos, que se estabelecem para além das razões instrumentais (HABERMAS, 1987) e do funcionalismo positivista, orientando ‘os fins comunicativos’ para ensinar e aprender a língua inglesa ou outro idioma.

Nessa condição, percebo que o contexto pandêmico apenas acelerou/demonstrou/potencializou a necessidade de se transformar/ressignificar as pedagogias da EJA, para todas as áreas do conhecimento, em especial para o ensino de idiomas. É importante que a ação comunicativa, pedagógica e o fazer científico do professor-pesquisador, não se restrinja apenas ao funcionalismo linguístico, cuja ênfase perdura sobre a proficiência comunicativa, desconsiderando os valores, crenças, limitações e conflitos (subjetivos, coletivos, sociais, políticos, etc) que emergem das experiências dos sujeitos envolvidos (professores e estudantes). É preciso que enxerguemos com outras lentes as interfaces e diálogos que se

estabelecem e extrapolam os muros/ambientes virtuais da escola, rompendo com a hierarquização na construção teorização do conhecimento.

CAPÍTULO 4 - DAS UTOPIAS AO PASSO-A-PASSO: REGISTRO DAS DINÂMICAS COMUNICATIVAS E PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

DAS UTOPIAS

Se as coisas são inatingíveis... ora!

Não é motivo para não querê-las...

Que tristes os caminhos, se não fora

A presença distante das estrelas!

Mario Quintana (2006, p.213)

4.1. DAS DINÂMICAS NARRATIVAS E REFLEXIVAS DA PESQUISA

Muitas vezes, numa visão reducionista, percebemos a escola pública como um lócus sociocultural em que por um lado, se constitui por acordos normativos, de estrutura verticalizada, burocrática e orientadora do ‘modus operandi’ instrumental e positivista, de como uma ‘instituição educacional’ deve ‘funcionar’ para promover o ensino e formação de habilidades e competências em seus estudantes.

Por outro lado, de forma ainda mais complexa, presenciamos o espaço escolar como um sistema aberto, um espaço vivo, dinâmico/problemático/caótico e político, ou seja, um lócus onde se instauram novos espaços multirreferenciais de aprendizagem e onde os sujeitos podem se articular linguisticamente e intersubjetivamente, em suas itinerâncias, seus saberes, conhecimentos e técnicas, para se autorizarem do seu potencial criativo/transformativo, para aprender e legitimar suas competências, fugindo ‘do reducionismo que separa os ambientes de produção e os de aprendizagem (...), espaços que articulam, intencionalmente, processos de aprendizagem e de trabalho”. (FROES BURNHAM, 2000, p. 299)

Neste aspecto, a escola se apresenta como um espaço curricular, no qual as relações e aprendizagens precisam ser tecidas, valorizando a formação crítica, as singularidades e as demandas coletivas e consensuais e a valoração dos afetos e dos laços de cumplicidade entre educador e educando, numa “convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer” (FREIRE, p.7 1996).

A partir destas reflexões iniciais e teóricas e dessa construção narrativa, instaurada ‘do campo para os textos de campo’ (CLANDININ; CONNELLY, 2011), de modo a refletir/criar/propor ‘o sentido das experiências’, descrevo e analiso a seguir, um pouco dos recortes de algumas vivências entre 2020 e 2021, no trabalho que realizei no campo da Educação de Jovens e Adultos, com os estudantes da 3912 - turma inicial do Curso Técnico em Hospedagem, do Instituto Federal da Bahia - Campus de Salvador, com o ensino da língua inglesa, componente curricular ofertado em três semestres, de acordo com a matriz do referido curso.

Trata-se de uma construção textual híbrida, na qual me proponho a manifestar as minhas vivências, impressões, inquietações e reflexões, narrando e argumentando aspectos da sala de aula e dos espaços virtuais, enquanto potenciais ambientes de criação e aprendizagens complexas e ao mesmo tempo, capazes de abarcar infindáveis problemas e possibilidades na sua composição.

Lembro como sujeito, aqui referendado pela minha escrita, que está demarcada às instâncias ‘espaço-temporais’ da práxis acadêmica, para a construção de uma pesquisa. Por isso, autorizado da minha posição de professor e pesquisador, me constituo ontologicamente da própria linguagem, da minha condição humana ‘inconclusa, incompleta e inacabada’ (FREIRE, 1996), não para abarcar todas as questões evidenciadas nas minhas itinerâncias no lócus estudado. Levantei a memória de alguns eventos do campo estudado e das respectivas questões, relacionadas aos processos e dinâmicas comunicativas, didático-pedagógicas e tecnológicas, imbricadas aos processos de ensino e aprendizagens, durante o período pandêmico da COVID-19, estabelecendo paralelamente, os nexos conceituais e teóricos para a devida fundamentação.

Como estância do recorte ‘espaço-temporal para o desenvolvimento deste trabalho, demarquei o ano de 2020 para início desta narrativa, embora para melhor contextualizá-la, preciso remontar ao ano letivo de 2019, no Instituto Federal da Bahia, mais precisamente, ao segundo semestre deste ano, quando iniciava mais uma turma de ‘Inglês aplicado ao Turismo’, para a turma 3912, do Curso Técnico de Hospedagem. Este componente apresentava sessenta horas de carga-horária semestral, com dois encontros semanais, às quartas e quintas-feiras, no campus de Salvador. Com as turmas iniciantes, normalmente, tomo estes dois encontros semanais, para realizar um acolhimento aos novos estudantes, estabelecendo com

eles uma ‘comunicação empática’, traduzida dialogicamente, através de dinâmicas comunicativas de escuta, observação, de percepção de aspectos subjetivos (comportamentos, formas expressivas, emoções, desejos, preocupações, etc) e crenças, para que, em seguida, possa apresentar a minha dinâmica didático-pedagógica e o meu plano de trabalho, para o ensino da língua inglesa.

Naquela altura, já era possível tomar conhecimento da proliferação exponencial dos casos da COVID-19, doença provocada pela cepa de vírus identificado como SARS-CoV-2, o ‘novo coronavírus’. Com exposição constantes do ocorrido na grande mídia e na internet, naturalmente, as notícias e os comentários sobre aquela ‘infecção respiratória’ começavam a reverberar muito na escola e na sala de aula.

Ao longo das aulas, os estudantes começaram a demonstrar preocupação e a necessidade de conhecer mais sobre o que significava o termo ‘pandemia’, o que a provocava e porque a disseminação do vírus era exponencial. Era notória a curiosidade e o medo, de alguns estudantes quanto à possível chegada da doença ao Brasil, mas ainda mais, quanto a possibilidade de interrupção das atividades letivas e o tempo de retorno de seus estudos, a descontinuidade do processo de aprendizagem e os vínculos que tínhamos estabelecido, ou seja, evidenciava-se ali toda ansiedade e angústia naquele momento, enquanto ainda estávamos com atividades presenciais.

Em um semestre atípico, considerando ainda o andamento do processo de ajuste do nosso calendário escolar, atrasado por causa de greves anteriores, tivemos o recesso natalino e retomamos as atividades logo em janeiro, permanecendo juntos até março de 2020, quando efetivamente, após tantas angústias e informações desconstruídas, paralisamos as nossas atividades escolares, após as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS), a promulgação de um decreto estadual, que posicionou a situação de emergência no estado da Bahia e por conseguinte, o distanciamento social em todas as cidades do estado, o IFBA, gozando de sua natureza jurídica de autarquia, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático pedagógica e disciplinar, finalmente, aprovou através do seu Conselho Superior uma resolução que adotaram uma série de medidas para preservar os seus servidores, docentes e discentes, incluindo a suspensão dos calendários letivos por tempo indeterminado.

Vale ressaltar que esta conjuntura foi adotada, prezando por essa autonomia institucional, uma vez que o próprio Ministério da Educação, instância do executivo federal à qual a nossa instituição é veiculada, negligenciou toda a crise de saúde pública, gerada com o crescimento dos casos de COVID-19 em todos os estados da federação brasileira.

Um pouco antes da suspensão das nossas atividades letivas, ainda no início do mês de março de 2020, em uma das nossas aulas, os educandos começaram a manifestar ainda mais suas angústias sobre os avanços da doença e sobre a possibilidade de interrupção dos nossos estudos, durante as aulas de inglês. Percebi que havia ali uma insistência para ouvirem de mim alguma palavra que lhes trouxesse tranquilidade, informação e alguma orientação do que poderia ser feito. Lembro-me que estava na lousa a fazer uma revisão de conteúdos e na construção de um quadro para trabalhar alguns aspectos da fonética da língua inglesa, para orientá-los quanto a realização de fonemas e ajuste de pronúncia. Imediatamente parei o que estava fazendo e desenhei um esquema simplificado de uma aula que tive, ainda no antigo ginásio na disciplina de 'programas de saúde'.

Naquela aula, estudamos sobre os microrganismos e suas diferenças, 'Vírus, bactérias, fungos e protozoários: características, doenças e medidas profiláticas. Este era o tema. Prontamente, esquematizei os itens que me vinham à memória na lousa, lhes questionei, explanei e lhes mostrei a importância do conhecimento na profilaxia de doenças causadas por esses microrganismos. Dentre estas medidas de prevenção e atenuação de doenças, dialogamos sobre a importância da higiene das mãos e superfícies de contato humano contínuo, como evitar aglomerações e o uso de máscaras.

Ou seja, transformei sem culpas, a aula de inglês, em uma aula de ciências, mesmo sem ser professor daquela área, mas, tendo a responsabilidade de transversalizar a nossa dinâmica de aprendizagem de línguas, em uma dinâmica de aprendizagem sobre práticas de promoção de saúde, do cuidado e para a prevenção de doenças, em especial, as infectocontagiosas. E foi ótimo, algumas semanas depois, receber o agradecimento e a confirmação dos estudantes via WhatsApp, de que estas também foram as recomendações utilizadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), no controle das infecções. Coadunando esta experiência às reflexões de Romão (2006), sobre o papel do professor da EJA podemos dizer que

O professor é um educador [...] E não querendo sê-lo, torna se um deseducador. Professor-Instrutor qualquer um pode ser, dado que é possível ensinar relativamente com o que se sabe; mas Professor/Educador nem todos podem ser, uma vez que só se educa o que se é. (ROMÃO, 2006, p.61).

Diante de um contexto pandêmico avassalador, que a todos afetou dentro e fora da sala de aula, como um educador deve se comportar? De forma omissa, negligenciando oportunidades para construir outras perspectivas para refletir/transformar/ressignificar as formas de ensinar e aprender? Reificando a opressão e a ignorância não se comprometendo em entender as complexidades do fazer pedagógico, perante os 'acontecimentos' que emergem aos nossos olhos? Quão válido é o discurso comumente proferido 'não é da minha competência', como um eufemismo para intencionar sua indiferença?

Com estas questões, posso afirmar que o que seria um problema para algumas pessoas, para mim sempre representou a oportunidade de refletir e ressignificar as minhas práticas pedagógicas, sem arrogâncias e reconhecendo os meus limites e as minhas possibilidades para também aprender e construir outros conhecimentos. Nestas situações, me coloco sob a condição da 'razão ética da abertura' (FREIRE,1987), compreendendo a minha incompletude como um posicionamento ético e político, uma disponibilidade para me abrir ao outros e ao mundo.

E por isso, é do meu lugar de desejo, sempre manter as minhas referências pedagógicas, como espaços de autoria da minha própria aprendizagem, pois, é sabendo-me inacabado que me ponho a articular/criar outras possibilidades e saberes, novas interlocuções junto aos educandos, para através da dialogicidade, conseguir 'agir comunicativamente' (HABERMAS, 1987) e refletir/criar/transformar a minha práxis pedagógica. Ainda sobre a significância de se observar o professor, como sujeito da EJA, de acordo com Santos Filho (2021):

Preparar o professor para a EJA significa, sobretudo, capacitá-lo para reconhecer os seus educandos como sujeitos de direito em toda a sua complexidade, contudo essa capacitação quando ocorre é comprometida pelas contradições legais que ao priorizar o ensino de crianças e adolescentes, mantém a EJA como uma educação de passagem e não como uma modalidade de educação continuada ao longo da vida. Essa visão da EJA que parte de um campo simbólico limitado influencia diretamente na qualidade docente. (p.44)

Além de professor, sou comunicador. E como comunicador, preciso estar sempre atento aos movimentos dos meus interlocutores nas minhas aulas. E quem são estes demais sujeitos, com quem dialogo? Como professor do curso de Hospedagem, interajo com jovens e adultos, com abrangência etária dos 18 aos 60 anos, homens e mulheres, mas, com a predominância, de mulheres negras e trabalhadoras (formais e informais), que estão retomando seus estudos pós-ensino médio recente ou após anos distantes do convívio escolar.

E esta é uma questão relevante a ser posta, haja vista que existem várias perspectivas de se conceituar os sujeitos da EJA. Ao refletir sobre o perfil dos nossos educandos, considerando a realidade que se apresenta no Instituto Federal da Bahia, da modalidade subsequente, em especial aqueles matriculados no curso Técnico em Hospedagem, faz-se necessária a desconstrução de percepção homogênea de que são jovens, adultos e idosos que são assistidos por um política educacional compensatória, que venha a suprir déficits de dimensão cognitiva e de escolarização, além do ‘estigma’ de serem assistidos por uma modalidade de ensino específica, que venha suprir seus perfis etários e os hiatos de aprendizagem, em seus itinerários formativos.

Insisto aqui em abordar a necessidade de ressignificar a compreensão dos educandos, enquanto sujeitos da EJA, maximizando essa reflexão a partir de outras perspectivas de análise, para além das estritamente estabelecidas pelos documentos normativos, pelos dispositivos legais da educação e pelos Projetos Pedagógicos de Curso, que fundamentam e delimitam o trabalho da nossa instituição. Questiono isso, haja vista que estes documentos, tendo vista a racionalidade instrumental (HABERMAS, 1987) em que se estabelecem as leis, dentre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9.394/96, circunscreve e ‘engessa’ a atividade docente e de outros profissionais da educação no atendimento e percepção das demandas sociais e de ensino e aprendizagem dos estudantes da EJA, categorizando-as apenas numa modalidade específica, sob um prisma tecnocrata e sistêmico, tornando a técnica, a estratégia e a segmentação legal-burocrática das atividades administrativas e pedagógicas para este ‘segmento’ na escola, algo ainda bastante impessoal e indiferente às singularidades dos educandos.

Nessa concepção, para enfatizar e explicitar a compreensão dos sujeitos da EJA nessa pesquisa, segundo Durand et al. (2011) ao citar Charlot (2001):

Ao se falar de sujeito tratamos de um ser Humano, aberto a um mundo, portador de desejos, movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos (também sujeitos); um ser social que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto de família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; e ainda um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, e que interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade (p. 33, apud Durand et. al., 2011, p. 167).

Em outras palavras, na prática os planos pedagógicos dos curso ainda não refletem a complexidade conceitual da Educação de Jovens e Adultos, como previsto na 'Declaração de Hamburgo', aprovada na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinte V), que destaca a relevância de englobar 'todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas "adultas" pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade'. (CONFINTEA V, 1997)

Para que avancemos na direção da 'boniteza' (FREIRE, 1987) convém que sejamos sujeitos-educadores-democráticos, desconstruindo as nossas visões preconceituosas, edificadas sobre os nossos estudantes e suas demandas, reificadas por uma razão instrumental (HABERMAS, 1987) e utilitarista à qual estamos expostos, para que valorizemos a potência dos saberes da nossa experiência dialógica com nossos educandos possamos reafirmar o lugar da nossa vocação ontológica e política importantes na construção de uma educação livre, ética e não-violenta.

Após este recorte dialético e epistemológico, continuemos a nossa itinerância no IFBA no contexto pandêmico. Para que nos situemos com os fatos, voltemos a março de 2020, quando tivemos as nossas atividades paralisadas e a suspensão do calendário acadêmico, por tempo indeterminado, após o decreto do Governo do Estado da Bahia e da resolução publicada pelo Instituto Federal.

Tendo em vista que já utilizávamos um grupo de WhatsApp para comunicação interna da turma, assim que nos afastamos das atividades, propus aos estudantes que tentássemos realizar videochamadas semanais e não obrigatórias, via aplicativo Google Meet, para não perdermos o contato e os momentos de socialização que já tínhamos firmado em sala de aula. Percebi que esta ação seria importante, haja vista

que os educandos já haviam demonstrado várias preocupações acerca da continuidade dos estudos, quer pelas questões evidenciadas pela pandemia, quer pela descontinuidade do processo de ensino e aprendizagem, além de poder estimulá-los a serem mais autônomos, quanto ao contato com as mídias e materiais para estudo da língua inglesa, disponibilizados na internet.

Em nossos encontros, estabelecemos diálogos sobre diversos assuntos, suscitados nos nossos últimos fóruns e inspirado nas práticas de Rosenberg (2006) da Comunicação Não-Violenta (CNV), à medida que interagiu com os estudantes, ‘ressignifiquei’ os seus quatro princípios, que aqui identifico como relevantes para se propor uma comunicação empática, entre educador e educandos:

- a. Observar os assuntos trazidos sem julgamentos. Não se trata de distanciamento e neutralidade e sim, de buscar uma abordagem ética e de entendimento à lógica do outro;
- b. Identificar os sentimentos e aspectos subjetivos trazidos nos diálogos. Nominá-los e adjetivá-los;
- c. Expressar as necessidades e objetivos para o desenvolvimento das aulas;
- d. Propor uma reflexão ou uma atividade, com verdade, ética, afetividade e responsabilidade.

E assim decidimos manter os encontros semanais, sem a formalidade institucional, mas, necessários à continuidade dos nossos processos formativos. Estes momentos foram de extrema importância também para mitigar dúvidas e angústias sobre a pandemia e seus efeitos emocionais, sociais, políticos e educacionais. Discutimos sobre aspectos artísticos e culturais, questões psíquicas e comportamentais em prol da manutenção da saúde mental. Tivemos risos, choros, conflitos pessoais, questionamentos linguísticos, dúvidas sobre aspectos normativos IFBA, trocas de informações científicas, assistimos vídeos para a prática da compreensão auditiva em inglês, etc. Decidimos previamente os assuntos que queríamos abordar no encontro seguinte, mas, tínhamos abertura para as questões que emergiram no momento.

Tudo isto foi feito de forma fluida, sequenciada e ética, respeitando aquele espaço virtual como um lócus informal de aprendizagens significativas. Lembro que alguns estudantes quiseram muito se fazer presentes nestes encontros, embora, por

razões de saúde, aspectos socioeconômicos, dificuldades de acesso à internet e por não disporem dos aparelhos adequados, não puderam participar. Entretanto, não foram excluídos deste processo. A cada semana um ou dois estudantes, se prontificavam a partilhar os pontos discutidos no grupo do aplicativo de conversas, mantendo os demais colegas, ao menos informados. Neste ponto, concordo com Gaidargi (2019), assim como Freire (1987), quando ele afirma que a Educação pode ser 'baseada no diálogo e no respeito, que não tem espaço para violência e atitudes punitivas e depreciativas, é um espaço de educação para a humanidade, de educação para a paz.' (GAIDARGI, 2019, p. 260)

Permanecemos com estes encontros semanais, entre os meses de março a setembro de 2020, quando retomamos já nas aulas remotas. Esta decisão foi prevista na Resolução 01, de 26 agosto de 2020, a qual regulamentou em caráter provisório, o Ensino Remoto Emergencial do IFBA - Campus de Salvador, para finalização do Semestre Letivo de 2019.2, de todos cursos e modalidades vigentes.

A referida resolução no seu artigo 3º, posiciona a flexibilidade do processo de ensino e aprendizagem, seguindo as orientações do Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE nº 5/2020, que estabeleceu alternativas para a substituição das atividades presenciais por on-line e em tempo real (assíncronas) e de atividades online assíncronas (aquelas consideradas desconectadas do momento real e/ ou atual), esta última podendo ser utilizada também, para realização de atividades avaliativas. Além disso, sugere no artigo 4º, dispõe sobre a escolha da plataforma tecnológica a ser utilizada, no desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas (Moodle, RNP, Google Classroom, WhatsApp, Youtube, e-mail etc.) que ficou a cargo da interlocução entre professores e estudantes, observando a condição de uso mais favorável e viável a todos.

Para tanto, como já procedíamos com os nossos encontros via Google Meet, realizamos um fórum para discutirmos quais seriam as medidas e plataformas que tornariam o nosso trabalho exequível. Com a escuta das demandas dos estudantes, optamos pela manutenção do aplicativo Google Meet para as atividades síncronas, o e-mail para o encaminhamento de exercícios e material didático e o Whatsapp, como espaço para informes e socialização de links de vídeos do Youtube, como recursos pedagógicos complementares às aulas.

No geral, era fácil utilizar estes aplicativos nos seus celulares, levando em conta que a maioria dos estudantes participaram dos encontros através de seus smartphones. Ainda assim, alguns estudantes não mantiveram assiduidade nas atividades, dado ao fato de terem limitações em seus pacotes de dados móveis no celular, pois, nem todos dispunham de internet em suas residências, usando até mesmo do sinal 'oscilante' dos vizinhos. Nem todos tinham computador.

Nas aulas, em grupo de vinte alunos, tínhamos em torno de doze com participação constante. Os demais enfrentavam, além das limitações tecnológicas, a necessidade de continuar trabalhando ou conseguir um emprego, as questões de ordem socioeconômicas e familiares, que os impediam de comparecer aos encontros remotos. E sempre justificaram tudo em mensagens escritas e de áudio pelo Whatsapp, com o tom de pesar, de culpa, preocupação com 'as faltas' e até em 'não me decepcionar'. Ao relatar isso aqui, percebo o quanto as escolas ainda reproduzem um discurso opressor e violento sobre a vida dos estudantes e 'determinam' as posturas coercitivas nas relações entre professores e alunos. Respondi a todos e todas com afeto, restaurando-lhes a paz e orientando-lhes quanto às medidas de flexibilização, adotadas pela instituição.

Considerando a nossa realidade escolar apresentada, a execução do ensino remoto emergencial, nos evidenciou uma série de questões e conflitos, os quais tivemos que enfrentar, propondo/criando/transformando os modos de ensinar e aprender. Em um breve espaço de tempo, nós docentes, tivemos de aprender a manejar as aplicações e plataformas tecnológicas, para produzir conteúdos, aulas e promover encontros com os nossos discentes, ressignificando não apenas os nossos planejamentos para uma linguagem digital, mas também para tornar os ambientes virtuais em espaços mais dialógicos (FREIRE,1987) e por conseguinte, mais humanos, agregadores e afetivos. Particularmente, não tive muitas dificuldades quanto ao uso destes aparatos tecnológicos, uma vez que já vinha buscando conhecê-los há algum tempo.

Quanto aos estudantes, penso que as questões relacionadas à condição socioeconômica e ao acesso às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) demonstraram as limitações que estes tiveram no acompanhamento das aulas e evidenciaram o quão despreparados estávamos institucionalmente, por não dispormos destes aparatos tecnológicos para ceder/emprestar aos nossos

estudantes, bem como em tempos de políticas públicas nacionais, que viabilizassem o acesso integral às tecnologias e a internet, para todos os estudantes da rede pública federal.

E ainda assim, diante de tantos desafios, como transformá-los em espaços de ensino e aprendizagens, onde educador e educando poderiam usar o seu potencial criativo/transformativo para aprender e ressignificar suas aprendizagens em língua estrangeira e na vida? Isto foi possível quando estabelecemos, dialogicamente e colaborativamente (LEVY,1999), quando nos autorizamos de reinventar/ressignificar os nossos papéis, para mediar relacional e simbolicamente, as nossas itinerâncias e aprendizados. Nestes termos, concordo com Lima Jr (2004), quando ele postula que a tecnologia não se limita ao aparato maquínico e que a ação humana é em si tecnológica, pois, 'o ser humano transforma a realidade da qual participa e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo, descobre formas de atuação e produz conhecimento sobre elas, inventa meios e produz conhecimento sobre tal processo, no qual está implicado'. (LIMA JR, 2004, p.403) complementa:

A tecnologia, portanto, para além de sua base material e do enfoque que a ciência moderna lhe conferiu, está ligada à idéia de processo criativo e transformativo. Isso, do ponto de vista da relação Educação-TCI, significa que, independentemente da presença do suporte material da comunicação informação no contexto educacional escolar, a compreensão mais aprofundada do significado da tecnologia para a educação escolar, em todos os seus aspectos, é essa perspectiva criativa e de transformação. Evidentemente, a presença dos recursos tecnológicos é indispensável, mas, desde que os mesmos possam ser entendidos e explorados com essa ênfase na criatividade e na metamorfose (mudança, transformação de si e do contexto local)'. (LIMA JR, 2004, p.403)

Assim, pensar as potencialidades tecnológicas na educação, enquanto um locus simbólico e criativo, para a construção do conhecimento e de espaços de ensino e aprendizagens, ressignifica o uso das redes digitais de comunicação e informação, não coadunando-o como um processo de simplificação, e sim contextual e complexo (LIMA JR, 2004). Este é o caráter propositivo humano e cabe ao educador, diante da complexidade, do contexto caótico e da imprevisibilidade ao seu redor articular/dialogar/criar/ressignificar as possibilidades subjetivas, existenciais e intersubjetivas do ensino remoto, por exemplo, para se humanizar e aprender com esta experiência.

Complemento esta reflexão, ao dizer que promover uma abordagem de ensino e curricular, numa perspectiva dialógica, comunicacional e informacional, demanda uma reflexão/revisão/atualização das nossas práticas, tornando-as mais propositivas e não reprodutivas, agindo comunicativamente (HABERMAS,1987), estimulando e ‘afetando’ os educandos e tornando a experiência de criar e aprender viável e significativa. Como afirma Moran (2007), “quanto mais avançadas as tecnologias, mais a educação precisa de pessoas humanas, evoluídas, competentes, éticas. São muitas informações, visões, novidades” (MORAN, 2007, p. 167).

De volta às atividades remotas em setembro de 2020, comuniquei aos estudantes acerca do planejamento inicial das nossas atividades, levando em conta a necessidade de revisar os conteúdos inicialmente trabalhados, de modo que pudessemos melhor sedimentá-los. Como atividades avaliativas processuais, propus que as fizéssemos durante os encontros, através de práticas de oralidade e compreensão auditiva, majoritariamente realizadas durante os nossos encontros on-line. Outras, relacionadas à leitura e escritas seriam feitas de modo assíncrono e encaminhadas por e-mail. Todos concordaram e obtivemos êxito.

Como tratava-se de uma turma iniciante da língua inglesa, pelo tempo de aulas presenciais que tivemos, entre os meses de outubro de 2019 e março de 2020, conseguimos trabalhar as quatro habilidades(ouvir, ler, falar e escrever), revisitando com tranquilidade os conteúdos introdutórios relacionados aos tópicos abaixo, adaptados das referências do Quadro Comum Europeu de Referência para Idiomas: Aprendizagem, Ensino e Avaliação (QCER) (CONSELHO DA EUROPA, 2017), relativos ao nível iniciante (A1):

- apresentar a si mesmo e utilizar cumprimentos básicos.
- dizer de onde ele e outros são e dar uma descrição básica da sua cidade.
- falar de forma simples sobre família e colegas, descrevendo suas aparências e personalidades.
- discutir sobre roupas em nível básico e fazer perguntas simples sobre elas a vendedores.
- falar sobre alimentos favoritos e fazer pedidos simples de comida para viagem

No plano de disciplina do Curso de Hospedagem, o componente curricular denominado 'Inglês aplicado ao Turismo I', tem como ementa: 'Busca da compreensão das quatro habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever) com base em conteúdo autêntico e específico da área de Hospitalidade e Lazer. Listening (habilidade auditiva com reconhecimento de aspectos textuais e linguísticos). Reading (habilidade de leitura e compreensão textual)'.(IFBA,2019), trazendo como perspectiva conceitual a 'Abordagem Comunicativa', para o trabalho com a língua estrangeira.

Apenas para melhor entendimento desta perspectiva, a 'Abordagem Comunicativa', segundo Larsen-Freeman (1986) e Almeida Filho (1993), se constitui a partir de princípios norteadores para uma prática comunicativa em sala de aula, visando o desenvolvimento da competência linguística, através das 04 habilidades (compreensão auditiva, oralidade, leitura e escrita), possibilitando uma maior pluralidade dos contextos de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Dentre estes princípios destacam-se:

- A organização do planejamento de ensino levando-se em conta os interesses e necessidades comunicativas dos alunos;
- A priorização, nos planejamentos, dos aspectos semânticos (e discursivos) da língua alvo, e não dos aspectos gramaticais;
- O ensino da gramática em nível discursivo e pragmático;
- O desenvolvimento das 4 habilidades, de forma integrada, desde o início do processo de ensino e aprendizagem;
- O uso de linguagem autêntica ou semi-autêntica em sala de aula;
- A promoção de compreensão intercultural;
- O envolvimento do aluno na interação em língua-alvo por meio do desenvolvimento de atividades (ou tarefas) comunicativas em pares ou em grupos, com foco na resolução de problemas;

Embora seja esta a perspectiva ideal para se compor o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, o ensino da língua inglesa na EJA demanda ser instaurado com base contexto de vida dos educandos em suas vivências de classe, propondo atividades que estimulem a autonomia e para que a partir disso, nós

professores possamos trazê-los conosco numa itinerância de desenvolvimento/aprimoramento da aquisição do idioma, tornando o processo mais orgânico possível. Ressalto aqui o que já mencionei anteriormente, que este processo é dinâmico, complexo, inacabado e precisa ser reavaliado/ressignificado a todo instante.

É recorrente escutar nas falas dos estudantes, discursos que naturalizam a suposta inviabilidade de se aprender inglês, ao reproduzirem falas como: 'Preciso aprender inglês porque o mercado de trabalho exige'; 'Sem o inglês ninguém consegue o emprego'; 'Inglês é difícil de aprender'; 'Me traumatizei com o meu professor de inglês'; 'Na escola (pública) que eu estudei o professor só ensinava o verbo to be, os números e as cores' dentre outras. Todas estas falas são estereotipadas e permeadas de sentimentos e sensações, expressas em linguagem verbal e não verbal em sala de aula. São crenças limitantes que, se não forem dialogadas, trabalhadas conceitualmente, prejudicam toda a oportunidade de construir o conhecimento da língua de forma intercultural e crítica, e ao mesmo tempo, prazerosa, afetuosa e pacífica. Logo, se estas circunstâncias já representam grandes desafios no ensino presencial, como conjecturá-las no âmbito virtual?

Para Zoghbi (2008) a aprendizagem de uma segunda língua 'significa que o estudante entra em contato com uma nova forma de pensar, capacitando-o a se comunicar de forma eficiente com culturas e visões de mundo diferentes. Uma vez que aprender uma língua implica o encontro com uma outra cultura, verifica-se que o processo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira é, em sua essência, intercultural. Nesta perspectiva, defende-se a valorização do conhecimento cultural do aprendiz durante o processo de aquisição da cultura estrangeira, partindo-se do conhecimento da língua e da cultura maternas. O objetivo da aula de língua estrangeira não é promover a internalização profunda das formas de pensamento e comportamento de outras culturas, e sim de integrar as diversas formas de ver o mundo, sem nenhum tipo de menosprezo ou preferências'. (ZOGHBI,2008)

Por isso, penso que é importante que atualizemos/ressignifiquemos as nossas práticas de ensino de línguas para o âmbito virtual, rompendo com abordagem idealista de ensino, não perpetuando a hegemonia do funcionalismo linguístico e da racionalidade instrumental que submete e oprime o educando a aprender para ser legitimado social e politicamente.

Precisamos agir comunicativamente (HABERMAS, 1987), tornando nossas práticas ainda mais interativas, criativas e colaborativas, fomentando um espaço para a construções dialógicas de aprendizagens e para que reflitam as necessidades e subjetividades dos sujeitos, e das coletividades. É preciso que os nossos planejamentos reflitam e problematizem, curricularmente, também os saberes, conhecimentos, práticas e experiências, subjetivas e coletivas dos nossos educandos, para que associados com os métodos e abordagens de ensino de línguas, o processo de ensino e aprendizagem seja significativamente evidenciado e ‘amalgamado’ à realidade apresentada na escola. Podemos criar/adaptar conjuntamente os conteúdos previstos nos planos de disciplinas, propondo construções que emergem, cotidianamente, do legítimo processo discursivo e simbólico entre professor e estudantes. É possível e totalmente propositivo, abordar o estudo de uma língua estrangeira do ponto de vista intercultural e crítico e integrá-lo às demandas da comunidade sem delimitá-los ao viés utilitarista, previsto “nos planejamentos curriculares restritos, descritivos e fechados” (FETZNER, 2013, p. 18).

Acredito também que a mesma lógica deve prevalecer na seleção e/ou construção do material didático a ser utilizado pelos estudantes da EJA. Neste período em que realizamos o ensino remoto e até em outros presenciais, tive consciência de que o educador precisa dispor de todos os recursos possíveis (livros, textos, impressos, jogos, áudios, vídeos, dinâmicas integrativas, etc) para potencializar o engajamento e a autonomia dos educandos no processo ensino e aprendizagem. Dessa forma, elegi e produzi materiais, levando em consideração a bagagem cultural, os anseios, as inquietações e percepções dos estudantes sobre a língua estrangeira e materna e suas diferenças culturais, de modo que cada unidade didática, refletisse a essência da turma e ao mesmo tempo, despertasse a análise, a análise comparativa, a defesa da opinião e direito a um posicionamento crítico.

Desse modo, penso que a imersão à língua estrangeira, mediada ou não pelas TIC, não deve ser prescrita, nem parametrizada por um quadro de competências, assim como o papel do professor de língua estrangeira precisa ser repensado/ressignificado no papel de ‘interculturalista’ (MATOS,1995), democratizando espaços para a aproximação cultural e dialética com os universos e identidades com quem se relacionam. Logo, ensinar uma língua estrangeira na EJA,

exclusivamente com base no utilitarismo linguístico, é também cercear o caráter proposicional e criativo do nosso trabalho como educadores e ratificar as posturas de uma 'Educação Bancária' (FREIRE,1987).

Como culminância do trabalho da turma 3912, realizamos uma roda de conversa para fazermos todos, inclusive eu, uma autoavaliação de todo processo vivenciado. Finalizamos nossas atividades com tranquilidade e êxito. Foi importante perceber o quanto os estudantes se sentiram confortáveis e autorizados para interagir, dialogar, questionar, errar sem culpas e também aprender, ao longo do período de aulas. Todos demonstraram que estavam conscientes do que aprenderam, fizeram suas ponderações acerca das dificuldades do processo e foram aprovados.

Tudo isso foi perceptível nos discursos, nas posturas engajadas e na participação com as câmeras ligadas, na maior parte do tempo. Muitos sentiam a necessidade de se fazerem vistos imagetivamente, semelhante a realidade de sala de aula, o que me deixou bem satisfeito e feliz. Infelizmente, dos vinte estudantes matriculados, permaneceram apenas os doze, que já eram assíduos desde o início, devido às limitações tecnológicas e socioeconômicas, como já mencionado. Embora não tenham dado continuidade às atividades nesta etapa, a Resolução emergencial do IFBA, referendou a possibilidade destes estudantes retornarem a posteriori, sem prejuízos institucionais.

Considerando a continuidade destes estudantes para a turma 3932, referentes a matrícula no componente 'Inglês aplicado ao Turismo II', com carga-horária de trinta horas, que seria realizada nos moldes das Atividades de Ensino Não Presenciais Emergenciais (AENPE) nos cursos técnicos do IFBA, lhes apresentei um planejamento para este semestre letivo, considerando que teríamos apenas o período de novembro de 2020 a janeiro 2021, para realizarmos as aulas, devido ajuste de calendário acadêmico. Para tanto, o IFBA ofertaria apenas os componentes curriculares com trinta horas de carga-horária, para todos os cursos.

Decidimos conjuntamente, que dado o curto tempo para a integralidade do semestre, que poderíamos realizar atividades mais práticas, considerando os aprofundamentos dos conteúdos previamente estudados no semestre anterior, contextualizando-os a quatro temas norteadores, quais sejam: Anglicism in the Portuguese language. Fast Food and American Culture, Tourism and Hospitality. What's behind American consumerism?. Através destes temas, seriam discutidas em

rodas de conversa e estariam correlacionados às atividades práticas de leitura e interpretação, com aplicação das técnicas e estratégias de leitura com textos autênticos (English for Specific Purposes - ESP).

Paralelo a este trabalho específico, realizamos outras atividades de Speaking e Listening (oralidade e compreensão auditiva), com a seleção de vídeos do Youtube, demonstrando pequenos diálogos, diferença de pronúncias e variantes linguísticas de países anglófonos. Abrimos também um espaço para dialogarmos, sobre os EUA, suas influências sociopolíticas, econômicas e culturais sobre o Brasil. As atividades avaliativas foram realizadas de modo processual, ao longo das aulas.

Todas as atividades citadas foram executadas com sucesso. E acredito que este êxito se deve, a comunicação empática que consegui desenvolver com os educandos do curso técnico de Hospedagem, ao estabelecer com estes um lócus orientado à 'dialogicidade' (FREIRE,1987) e a 'ação comunicativa' (HABERMAS,1987), onde foram estabelecidas diversas dinâmicas de saberes, conhecimentos, divergências, dificuldades e experiências, manifestadas nas trocas simbólicas, a partir da condição criativa/interventiva dos sujeitos envolvidos e que, a todo tempo, permaneceu retroalimentada com ética e afeto, em cada processo conversacional iniciado, pois, foi preservado o direito do exercício da autonomia de cada participante, gerando uma via ativa de poder e transformação consensual e de corresponsabilidade, sobre os processos criados nas aulas.

4.1.1 ORIENTAÇÕES A PARTIR DE PRÁTICAS PROPOSITIVAS E COMUNICATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUAS NA EJA: DIALOGANDO SOBRE NOSSAS PRÁTICAS E RESSIGNIFICANDO SABERES.

As Orientações de Práticas Propositivas e Comunicativas apresentadas aqui, são uma síntese da pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011) que realizei, tendo em vista as reflexões sobre minhas práticas pedagógicas, pautadas na dialogicidade (FREIRE,1987) na Educação de Jovens e Adultos e na perspectiva da ação comunicativa (HABERMAS, 1987), percebidas, vivenciadas e aplicadas no meu cotidiano no Instituto Federal de Educação da Bahia - IFBA, Campus de Salvador, lócus original desta pesquisa.

Tendo em vista as reflexões por mim tecidas, no decorrer desta narrativa vivencial, acerca dos trabalhos que desenvolvi com o Curso Técnico de Hospedagem do IFBA, em nossas atividades remotas emergenciais e durante o contexto pandêmico entre os anos 2020 e 2021, para melhor compreender e clarificar os aspectos didático-pedagógicos que desenvolvi nesta 'itinerância', senti a necessidade de estabelecer alguns núcleos conceituais, que aqui os denomino como 'dimensões', que poderão contribuir para a criação/transformação/ressignificação do ensino de línguas na EJA.

Acredito que o caráter propositivo destas orientações está nos modos como podemos inspirar outros docentes à perceber/redimensionar as nossas práticas didático-pedagógicas no ensino de línguas ou quaisquer outras área do conhecimento, a partir das potencialidades criativas das interações entre educadores e educandos na sala de aula e/ou nos espaços virtuais de aprendizagem, no uso da linguagem como meio estético-expressivo (ontológico) e na 'lida' com as dificuldades e conflitos cotidianos, aceitando-os como instâncias caóticas, embora possíveis e necessárias para a construção de saberes singulares e coletivos. Por isso, estas orientações não versam exclusivamente, sobre as pragmáticas e técnicas de ensino de línguas, nem esgotam as possibilidades de discussão, mas, apresentam formas conceituais para que outros docentes e estudiosos, em suas singularidades, as ressignifiquem.

Ademais, sabemos que o desenvolvimento das práticas de ensino e aprendizagem de línguas, precisam estar em consonância com as perspectivas normativas e curriculares previstas nos Projetos Pedagógicos de Curso das escolas e flexíveis às relações complexas que estas apresentam em seus cotidianos. Precisamos ter ciência que diante destas circunstâncias, essas bases curriculares podem reproduzir as razões instrumentais e utilitaristas, numa abordagem funcional da aprendizagem.

Nesses termos, os educadores podem empreender um papel político e protagonista no ensino das línguas estrangeiras, por exemplo, fundamentando suas práticas numa dimensão comunicativa e política, não se restringindo aos trabalhos das questões linguísticas apenas, ressignificando-os, dando-lhes um caráter educativo e crítico, ao levar em conta os aspectos interculturais, ideológicos e sociais. Professores e estudantes constroem dialogicamente suas identidades, o que reafirma

Moita Lopes (2012, p.10) ao dizer que ‘somos seres do discurso que se constroem e se reconstroem pela palavra, que é a matéria principal das aulas de línguas’.

Como mencionado, a partir das minhas percepções, experiências e interlocuções com as bases teóricas desta pesquisa, estruturei a compreensão destas três categorias ou instâncias de significação, que aqui as classifico como: Dimensão Didático-pedagógica, Dimensão Comunicativa-Dialógica e Dimensão tecnológica. Tendo em vista a abrangência de significados que estas podem propor (ao serem aprofundadas em estudos posteriores), optei por circunscrever algumas questões basilares nos quadros a seguir, apontando para cada uma das respectivas dimensões, breves explanações sobre os aspectos passíveis de problematização/reflexão, conforme as narrativas e análises teóricas previamente desenvolvidas.

É oportuno salientar que os aspectos levantados a seguir não correspondem às etapas estanques de uma abordagem metodológica. São categorias conceituais, a serem consideradas no planejamento didático-pedagógico do professor e das dinâmicas comunicativas, que serão estabelecidas na sala de aula ou em qualquer outro espaço de aprendizagem.

Dimensão Didático-pedagógica

Instância dialética do planejamento. O educador reflete/articula seus saberes e conhecimentos (técnicos, políticos, subjetivos, etc.) com os educandos para construir, dialogicamente, as possibilidades de ensinar e aprender. A percepção do educador e a escuta empática das questões estético-expressivas dos educandos, devem ser levadas em consideração. Estruturação de uma proposta de trabalho a ser validada/viabilizada com os educandos.

Aspectos considerados (em conformidade com o contexto da narrativa apresentada)

- O levantamento da realidade do cotidiano escolar, como ponto de partida para produção do plano de trabalho com a turma – Realização de Rodas de Conversa, para levantamentos das demandas subjetivas e práticas, relacionadas ao trabalho com a turma.
- A organização dos Conteúdos a partir das questões levantadas na turma (dúvidas, aspectos subjetivos, tecnológicos e de saúde) – Conceituar/contextualizar/explicitar as razões e motivos pelos quais estudamos tais assuntos/temas/projetos. Ex: Por que estudamos a língua inglesa ao longo da nossa vida escolar? Com qual finalidade? Qual é a importância que damos a este fato? Como esta necessidade se tornou relevante?, etc. Manter espaço de escuta como prioridade.
- A análise do contexto escolar (durante o período pandêmico e pós) e como esses aspectos permeiam e são articulados em minha prática pedagógica, na elaboração e no desenvolvimento de um plano curricular.
- Como educandos e educador articulam e constroem formas de criar e aprender inglês, nas transversalidades, de forma crítica e consciente. Ex.:Quais outros assuntos podem ser discutidos quando estivermos abordando o conteúdo 'Comida e os hábitos alimentares nos EUA'? Quais aproximações culturais podemos fazer?
- Durante as Atividades Educacionais Não Presenciais Emergenciais (AENPE) e nas atribuições do ensino remoto emergencial, como podemos encurtar distâncias? Como posso orientar os estudantes quanto ao uso dos aparatos tecnológicos? Será necessário produzir um '*guideline*', orientando-os quanto ao uso? Como adaptar a linguagem na seleção e produção dos materiais de apoio didático?

Fonte: Própria(2022)

Dimensão Comunicativa-Dialógica

Instância dialógica do desenvolvimento das aulas. Desenvolvimento de dinâmicas interativas para a criação/transformação/atualização do conhecimento, dentro e fora da sala de aula. É de extrema importância que o educador preze pela escuta empática dos discursos dos estudantes e pela interlocução com estes, de forma afetuosa, ética e não-violenta. Recomenda-se o estudo da Comunicação Não-Violenta (ROSENBERG, 2006) para o aprimoramento das relações dialógicas e interpessoais. Uso das mídias como espaço de cocriação de conteúdos e de interlocuções.

- O diálogo e as aproximações - como o estímulo à participação, a escuta do outro, a criatividade, a autonomia podem permitir o exercício da interação, validando os seguintes componentes: social, afetivo e cognitivo?
- Aprimorar os 'espaços-tempos' de discussão, utilizando-se das contribuições da Comunicação Não-Violenta (CNV), fomentando um diálogo assertivo, afetuoso e ético
- Como a escuta empática das demandas dos estudantes podem lhes permitir o desenvolvimento de autoestima, autoconfiança e autopercepção do seu processo de aprendizagem? Registrar em um diário de bordo, as impressões e percepções destes momentos, gerando uma devolutiva responsável e implicada, sem opressões, entre educador e educandos).
- A comunicação supõe múltiplas redes articulatórias de conexões e liberdades de trocas, associações e significações pessoais. Fomentar o espaço para verbalizar o questionamento crítico, para socialização das dúvidas e para o 'desapego do medo de errar e do julgamento'.
- Fomentar a utilização da linguagem escrita em língua materna e estrangeira, para desenvolvimento da escrita e interação através das TICs.
- Apesar de utilizarmos as TICs para comunicação virtual, propor o uso responsável dos aplicativos, respeitando o uso ético da linguagem, o tempo e as necessidades e horários de professores e estudantes.
- Propor o estudo de pronúncia da língua inglesa, através de práticas de consciência fonológica, feitas em grupo, reconhecendo os modos como realizamos os fonemas e utilizamos o nosso aparelho fonador. Demonstrar semelhança e diferenças dos fonemas presentes na língua inglesa e língua materna.

Fonte: Própria (2022)

Dimensão tecnológica

Instância para desenvolver reflexões sobre a relação do educador e dos educandos com a tecnologia, prezando pelo caráter proposicional (criativo/transformativo) no uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), das redes e dos aparatos maquínicos, ressignificando as práticas e dinâmicas de ensino e aprendizagem e as formas curriculares da escola.

- A tecnologia não se limita ao uso instrumental do aparato maquínico. Ela potencializa as possibilidades de ressignificar as formas de ensinar e aprender e produzir conhecimento, levando em consideração os aspectos subjetivos e o uso da linguagem nestes modos de produção;
- Como propor reflexões sobre o uso das TICs no contexto pandêmico? Como usá-las, prevendo as possibilidades de interação, em meio às dificuldades socioeconômicas e familiares dos estudantes? Todos têm internet, smartphone e/ou computador? Se sim, com quais finalidades eles são utilizados? Realizar escuta empática com os estudantes.
- Os estudantes e o professor apresentam algum déficit (ou não possuem) letramento digital? Quais estratégias podem ser utilizadas, para minimizar este déficit nas práticas remotas de ensino e aprendizagem? Realizar escuta empática com os estudantes.
- Como os aspectos subjetivos (impressões, opiniões, reflexões, emoções) corroboram para com o processo aprendizagem, no espaço virtual?
- O professor deve permanecer com a câmera ligada nas atividades síncronas. Permitir que os estudantes façam a leitura da expressão fisionômica do professor. Isto permite a percepção das emoções, acolhimento, assertividade, contato visual e respeito durante os diálogos e escuta empática. Não condicionar a participação do estudante ao uso recíproco da câmera.
- Como criar/transformar/ressignificar as aprendizagens da língua inglesa durante a pandemia, nos meios digitais?
- Utilizar recursos digitais do Google Meet (ou outra plataforma) para interações. Montagem de salas para atividades em grupos. Uso de aplicativos para ensino de pronúncia da língua inglesa, observando a realização dos fonemas. Uso de metodologias ativas para o desenvolvimento das aulas. O professor presta assistência aos estudantes, mas, não horizontaliza as dinâmicas de aprendizagem. O protagonismo é do estudante.
- Estar Off-line é realmente estar ausente e não implicado de suas aprendizagens? Realizar escuta empática com os estudantes. Negociar as formas para operar, de forma ética e afetuosa, os aplicativos e recursos tecnológicos, respeitando o tempo e as questões socioeconômicas de cada sujeito.

Fonte: Própria (2022)

CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS OU DIÁLOGOS “IN PROGRESS”? A APROPRIAÇÃO DAS DINÂMICAS COMUNICACIONAIS INFINDÁVEIS.

5.1. CONSIDERAÇÕES FINAIS OU A CERTEZA DA INCOMPLETUDE?

Propor um espaço democrático na sala de aula ou em espaço virtual de aprendizagem, que vise a ação comunicativa como um médium de criação/interlocução entre o educador os educandos, em plena pandemia do COVID-19, refletindo e ressignificando as práticas de ensino e aprendizagem do inglês, só foi possível através do viés dialógico. Em um ‘espaço-tempo’ caótico e desestruturante, entre os anos de 2020 e 2021, elegemos a dialogicidade como condição essencial para se estabelecer interlocuções, interações e desvelamos outras possibilidades e significados para os recursos didático-pedagógicos, nas nossas vivências e itinerâncias nos espaços virtuais de aprendizagem. Aprendemos mais e continuamos desenvolvendo formas mais autênticas e legítimas de comunicar e produzir saberes. Formas de defender nossas autonomias, nossas singularidades abrindo, ao mesmo tempo, um espaço para uma coexistência criativa e solidária.

No contexto do IFBA, ainda perduram a confluência de estruturas sistêmicas, pautadas nos valores tecnicistas e instrumentais modernos, que privilegiam os princípios neoliberais da educação, no que se refere à formação técnica para atender aos nichos profissionais no mercado de trabalho, potencializando as ações estratégico-instrumentais no fazer pedagógico dos educadores.

É possível perceber que o ensino, as formas curriculares e a percepção do “processo formativo” ainda são fundamentalmente direcionados à relação ensino e aprendizagem para a formação de um saber prático, para o domínio de recursos e competências técnicas, supostamente “adequadas” às “necessidades” dos sujeitos. Isto também é perceptível nos parâmetros e abordagens utilitaristas em que a ‘cultura institucional’, os documentos normativos e as matrizes curriculares denotam como se pensa o ensino da língua estrangeira

De modo geral, o ensino da língua inglesa na Educação de Jovens e Adultos, ainda reflete de forma conflituosa e não-orgânica as posições universalistas do trabalho com a língua adicional (LA), que visam estabelecer os padrões dos conteúdos a serem trabalhados, por níveis e as habilidades a serem desenvolvidas em

conformidade com o Quadro Europeu Comum de Referência (QCER), sem coaduná-las com uma perspectiva intercultural e crítica e tendo o processo dialógico, como um espaço de interlocução/partilha/ressignificação de ideias, posicionamentos políticos e subjetividades dos educandos, também relevantes para a construção de uma aprendizagem significativa.

Por que nós, educadores, ainda não somos ousados o suficiente, para nos autorizar dos nossos saberes, conhecimentos, vivências e tecnologias, para criar/ressignificar a racionalidade instrumental dos conceitos e das pragmáticas que sustentam o nosso trabalho? Por que nos limitamos a um discurso 'reducionista' e da suposta 'neutralidade', como valores legitimadores da produção científica em educação? Por que desacreditamos das dinâmicas das relações interpessoais, da formação de laços sociais e da subjetividade, como elementos necessários à negociação de sentidos, possibilitando ao sujeito o seu espaço autoral e legítimo de criação coletiva e emancipação discursiva, numa construção dialógica? Porque ainda nos afirmamos através dos rigores técnico-científicos da 'Educação Bancária' (FREIRE, 1989) e das instrumentalidades positivistas do 'ato e/ou efeito' de pesquisar a educação.

De acordo com Habermas (1987), a máxima do agir instrumental consiste na necessidade de validar as atividades, apenas quando suas operações são mensuráveis e reduzida ao 'caráter empírico-instrumental do trabalho' (HABERMAS, 1989, p.506 e que na educação pode representar mecanismos de opressão e da real constituição do conhecimento humano.

O campo no qual se exerce a atividade experimental ou quase-experimental possui o peso valorativo de uma armação transcendental: sob condições de experimentação, a realidade é objetivada de tal modo que uma reação, objetivável na base das condições iniciais, torna-se necessariamente um evento singular em termos transcendentais; esse representa então, por si mesmo, um efeito universal. (HABERMAS, 1987)

Diante de tudo isso, como educador e consciente da minha 'ação comunicativa' (HABERMAS, 1987), prefiro quebrar 'a quarta parede'! Faço aqui um empréstimo desta expressão, uma metáfora utilizada no processo de construção dramatúrgica e da encenação teatral, que propõe a ruptura de uma parede imaginária existente entre o ator e o público, o que permite que o espetáculo aconteça na

interação entre os atores e o público. É assim que me sinto, identificando possibilidades de mudança/transformação da minha performance como professor, não a limitando às técnicas, mas, compreendendo todas as possibilidades e construções simbólicas, textuais e pragmáticas, que possam ressignificar a minha práxis humana e realidade ao meu redor superando-a.

Em vários momentos, propor atividades para o ensino e aprendizagem do inglês na EJA, que fossem mais participativas e cooperativas com os estudantes foi um grande desafio. Como nos atentou Freire (1989), acerca do conceito de 'Educação Bancária', é notório observar o condicionamento destes quanto à atitude autoritária e opressiva da escola, na forma em que estes se julgam e se identificam apenas como 'receptores' das mensagens, informações e conteúdos programáticos, obtidos ao longo de seus processos formativos, em outras instituições de ensino.

Além disso, trazem consigo, uma percepção equivocada e antiquada, de que o 'ato ou efeito de aprender' reside na 'apreensão instrumental do conhecimento científico, específico e isento' das questões sociais e político-econômicas locais, universais e até subjetivas, o que faz com que não se autorizem de dialogar e criar suas próprias reflexões, nem questionar as suas autorias, preliminarmente, por não se sentirem 'aptos' e/ou 'competentes' a formá-las, a conhecer e trabalhar outros referenciais que subvertem a lógica hegemônica do conhecimento.

Reconhecemos que a educação é uma atividade essencialmente social e que portanto, a nossa condição estético-ontológica, ou seja, a forma como nós nos autorizamos e nos implicamos de nosso potencial criativo/transformativo, de nossas subjetividades, vivências e nas formas como construímos o conhecimento - científico ou 'acontecimental' (Macedo, 2016), em nosso cotidiano escolar e também fora dele, denota que somos sujeitos de linguagem que instituem o diálogo como forma de interação com outros sujeitos, tecendo novos saberes, compartilhando experiências e construindo outros processos comunicativos e pedagógicos.

Por tudo isso, esta pesquisa não se limita, nem se esgota nos limites de um trabalho inspirado na pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011), através da qual, como professor-pesquisador e também inscrito como sujeito da EJA, identifiquei e observei as questões significativas do ensino e das aprendizagens, que deixariam de se estabelecer na transposição da sala de aula presencial, para o espaço virtual de aprendizagem no contexto pandêmico, caso não me utilizasse do caráter

proposicional da tecnologia, para conceber uma abordagem comunicacional e informacional na construção/ressignificação das minhas práticas curriculares e pedagógicas, no ensino da língua estrangeira.

Como professor-pesquisador, busquei analisar e ressignificar, comunicativamente e através de minha narrativa, formas de compreender “(...) a escola como um ‘espaçotempo’ de contextualizações, descontextualizações, recontextualizações, subjetivações, alterações e autorizações curriculantes” (MACEDO,2018, p.1315). Isto é, demonstrei através da minha narrativa e análise, imbricadas em mesmo constructo textual; o meu lugar de sujeito ‘implicado e implicante’(MACEDO, 2018), que se transforma na interação com outros sujeitos, nos saberes e construções simbólicas da escola e apresentei algumas Orientações de Práticas Propositivas e Comunicativas no ensino de línguas na EJA, como uma proposição conceitual inacabada e inesgotável, que indubitavelmente me permitirá outros estudos e pesquisas a posteriori.

Neste trabalho, procurei refletir e evidenciar textualmente, a essência proposicional de umas práxis humana, comunicativa e pedagógica, que articula/situa/transforma o cotidiano escolar e também as bases curriculares para o ensino de línguas, redimensionando o papel da linguagem para o lugar da negociação intersubjetiva, em um universo teórico-epistemológico não-conclusivo, muito vasto e complexo. Um desafio de um ‘sujeito pesquisador inacabado e consciente do seu inacabamento’ mas, que não se submete à condição do antidiálogo, que é insensível às vivências e singularidades dos demais sujeitos, com quem articula e transforma saberes e conhecimentos, com afetividade e solidariedade.

Uma construção metodológica coadunada com as bases comunicativas (HABERMAS,1987), me permitiram estabelecer algumas ‘instâncias de significação’, por mim denominadas como dimensões: Dimensão Didático-pedagógica, Dimensão Comunicativa-Dialógica e Dimensão tecnológica, que instauram outras possibilidades dialógicas e proposicionais de perceber/intervir na escola, mitigando/humanizando os lugares de conflito, as desigualdades, injustiças sociais, a instrumentalidade curricular, normatizadas e naturalizadas estruturas ‘neutras’ de sedimentação hierarquizada do conhecimento.

Dessa forma, posso dizer que esta pesquisa discorre na análise de recortes do 'momentum' comunicativo e de aprendizagens, através dos quais professor e estudantes se autorizam, em dinâmicas interativas, da elaboração de um entrelaçado de significados, edificados em suas visões de mundo, conhecimentos e singularidades. Através dela, é possível provocar outras reflexões acerca da condição ontológica de educadores e educandos, das perspectivas de se estabelecer outros nexos curriculares e outras formas mais éticas e afetuosas de ensinar e aprender, além de instaurar outras possibilidades dos sujeitos de dialogar e negociar consensos, mesmo diante de suas complexidades e acabamentos. São eternos e infindáveis 'Diálogos in Progress', que se sucedem e/ou se sobrepõem. Na EJA e na vida, somos todos sujeitos complexos. Como referenda Najmanovich (2001, p. 94) quando diz que "o sujeito complexo vê a si mesmo construir o mundo, se vê unido ao mundo, pertencente a ele e com autonomia relativa, inseparável e ao mesmo tempo distinguível. O sujeito complexo ocupa um lugar paradoxal: é ao mesmo tempo construído e construtor".

6 REFERÊNCIAS

ABRAHÃO. M. H. M. B. **As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico**. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 149-170

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

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013

ARROYO, M. G. **A Educação Profissional e Tecnológica nos interroga. Que Interrogações?**. In: *Educação Profissional E Tecnológica Em Revista*, v.3, N°1, 5-18. junho, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.36524/profept.v3i1.374> Acesso em: 03.mar.2023

BACCEGA, M. A. **A construção do campo Comunicação/Educação**. In: *Revista Comunicação e Educação*. n° 14, p. 7-15. São Paulo: Editora Moderna, 1999.

BACCEGA, M. A.(organizadora). **Comunicação e culturas de consumo**. São Paulo: Atlas, 2008

BARROS, M. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record; 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394**. Diário Oficial da União, Brasília, dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 05.mar.2023

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 28 abr. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 mar. 2023

BURNHAM, Teresinha F. **Sociedade da Informação, Sociedade do Conhecimento, Sociedade da aprendizagem**: implicações ético-políticas no limiar do século. In: LUBISCO, Nédia M. L.; BRANDÃO, Lídia M. B.(Orgs.). *Informação & Informática*. Salvador: EDUFBA, 2000. p. 283-307.

CARVALHO, V. M. de. **Brazilian Studies and Brazilianists: conceptual remarks**. *Brasiliana - Journal for Brazilian Studies*, London, v. 1, n. 5, 2016.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1999.

CATANI, D. B., BUENO, B.; SOUSA, C. **O amor dos começos: por uma história das relações com a escola**. *Cadernos de Pesquisa*, n. 111, p. 151 - 171, 2000.

CHARLOT, Bernard (Org.). **Os Jovens e o Saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa : experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO. 1997

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2017. Disponível em: https://area.dge.mec.pt/gramatica/quadro_europeu_total.pdf. Acesso em: 26/02/2022.

DOLL JR, Willian E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DUPEYRIX, A. **Compreender Habermas**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

DURAND, Olga. Celestina. da Silva. FURINI, Dóris Regina Marroni. SANTOS, Pollyana dos. Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, espaços e múltiplos saberes. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (Org.). **Educação de Jovens e Adultos e Educação na Diversidade**. Florianópolis: Ufsc, 2011. p. 160-245.

FETZNER, Andréa Rosana. **Ciclos & Séries: contextos e conceitos na discussão das práticas curriculares e avaliativas**. Educação em foco, Juiz de Fora, v 17 n. 3, p. 13-33, nov., 2012 / fev. 2013.

FEUERSTEIN, R. **Instrumental enrichment: an intervention program for cognitive modifiability**. Baltimore: University Park Press, 1980.

FEYERABEND, Paul K. **Diálogo sobre o método**. Lisboa: Presença, 1991.

FOCUS – **Antologia Poética**. Ana Moreira et al.; Organização de Ivan de Almeida. Salvador: Cógito, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação. 10ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1988

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo : Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa I e II**. México: Taurus, 1987.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos.** Madrid: Catédra, 1988.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência Moral e Agir Comunicativo.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; 1989

HABERMAS, Jürgen **Pensamento Pós-metafísico.** Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos.** 3ª ed. Madrid: Cátedra, 1997.

IFBA. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Hospedagem - Área de Turismo, Hospitalidade e Lazer.** Salvador, BA:IFBA, 2019.
https://portal.ifba.edu.br/salvador/ensino/cursos/tecnico/subsequente/copy2_of_informatica/documentos/PPC_Hospedagem_Revisao_mai19.pdf Acesso em: 26/02/2022.

IFBA. Resolução Nº 30, de 23 de de 2020. **Atividades de Ensino Não Presenciais Emergenciais (AENPE).** Disponível em: https://portal.ifba.edu.br/camacari/noticias-2/noticias-2021/documentos-noticias-2021/2021_aenpe_resolucao30_alterares19_2020_regulamentaaenpe_03fev.pdf. Acesso em: 05.mar.2023

JOSSO, Marie C. C. **Experiências de vida e formação.** Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: EDUCA, 2000

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1986;

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo, Ed.34,1999.

LIMA JR, Arnaud Soares de. **Tecnologias intelectuais e educação:** explicitando o princípio proposicional/hipertextual como metáfora para a educação e o currículo. Revista FAEEBA, Salvador, UNEB, v. 13, n. jul./dez., p. 401-416, 2004. Disponível em: http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/gptec/arquivos/a_arnaud1.pdf. Acesso em: 05.mar.2023.

LIMA JR, Arnaud Soares de. **Tecnologias inteligentes e educação.** Currículo hipertextual. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

MACEDO, R. S. **Atos de Currículo formação em ato?:** para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011.

MACEDO, R. S. **A pesquisa e o acontecimento compreender situações, experiências e saberes acontecimentais.** Salvador: EDUFBA, 2016.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Escolas como espaçotempos de políticas singulares de currículo e formação.** Rev. Diálogo Educ. Curitiba , v. 18, n. 59, p. 1312-1327, out. 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v18n59/1981-416X-rde-18-59-1312.pdf>. acessos em 05 mar. 2023.

MAFFESOLI, M. **Notas sobre a pós-modernidade: o lugar faz o elo.** Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.

MAFFESOLI, Michel. **O mistério da Conjunção: ensaios sobre comunicação, corpo e socialidade.** Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005

MARCONI, M. A., LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica.** 5. ed. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana.** 9. ed. São Paulo: Palas Athena, 2011.

MARTÍN-BARBERO, J.M. **Heredando el Futuro.** Pensar La Educación desde La Comunicación. Revista Nómadas, nº 5, Santa Fé de Bogotá/Colombia: Universidad Central, 1996.

MATOS, F. G. de. **Meios para promoção internacional da língua portuguesa: papel das universidades.** In: V ENCONTRO DA AULP, 1995, Recife. Anais Recife: UFPE, 1995.

MORAN, José Manuel. **Mudanças na comunicação pessoal.** São Paulo: Paulinas, 1998

MORAN, José Manuel. **A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Campinas, SP: Papirus, 2007

MOITA LOPES, I. P. da. **Linguagem e escola na construção de quem somos** (Prefácio). In: FERREIRA, A. de J. Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as. campinas, SP: Pontes, 2012. p.9-12.

NAJMANOVICH, Denise. **O Sujeito Encarnado.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PERRIN, Jacques. **Por uma cultura técnica.** In: BAYLE, F. (et al.). O império das técnicas. Campinas: Papirus, 1996. (Tradução Maria Lúcia Pereira).

POLKINGHORNE, D. E. **Narrative configuration in qualitative analysis.** Qualitative Studies in Education, v. 8, n. 1, p. 5-23, 1995.

QUINTANA, Mário. **Poesia completa.** Rio de Janeiro: Nova Aguilar, p.213: 2006

RANGEL, Leonardo. **Reflexões formativas sobre o instante/formação: um olhar através da genealogia do si.** In: Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas / Roberto Sidnei Macedo ... [et al], organizadores ; participação de Pierre Dominicé ; prefácio, Álamo Pimentel. P. 39-59, Salvador : EDUFBA, 2012.

ROMÃO, J. E. (Org.). **Educação de jovens e adultos**: teoria prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2006. V. 5.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais / Marshall B. Rosenberg ; [tradução Mário Vilela]. São Paulo: Ágora, 2006

SACRISTÁN, J. Gimeno e Gómez, A. I. Perez. **O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática?** Compreender e Transformar o Ensino. Porto Alegre, Armed, 2000:119-148.

SANTIAGO, Eliete. Formação, currículo e prática pedagógica em Paulo Freire. IN: NETO, José Batista; SANTIAGO, Eliete (Orgs.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2006.

SANTOS FILHO, Agnaldo Pedro. **Educação de Jovens e Adultos: uma proposta de sequência de didática para o ensino de leitura em língua inglesa**. 2021. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (Mpeja), Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021.

SERRANI, Silvana. **O professor de língua como mediador cultural**. In: SERRANI, S. Discurso e cultura na aula de língua: Currículo, Leitura, Escrita. Campinas, SP: Pontes, 2005. p 15-27.

SOUSA DIAS. **Lógica do acontecimento** – Deleuze e a filosofia. Porto: Afrontamentos, 1995.

ZOGHBI, D. M. O. **O professor de línguas e a construção de identidades**. Salvador: EDUFBA, 2008