



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Eloisa Fatima Figueiredo Semblano Gonçalves

**O ensino do inglês mediado pelas tecnologias digitais: táticas para a  
descolonização da língua inglesa**

Rio de Janeiro

2018

Eloisa Fatima Figueiredo Semblano Gonçalves

**O ensino do inglês mediado pelas tecnologias digitais: táticas para a descolonização da  
língua inglesa**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

B242 Gonçalves, Eloisa Fatima Figueiredo Semblano.  
O ensino do inglês mediado pelas tecnologias digitais: táticas para a  
descolonização da língua inglesa /Eloisa Fatima Figueiredo Semblano  
Gonçalves. – 2018.  
129 f.

Orientadora: Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Faculdade de Educação

1. Educação – Teses. 2. Língua inglesa – Teses. 3. Ensino Médio – Teses. I.  
Oswald, Maria Luiza Magalhães Bastos. II. Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37.016:82

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta  
dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Eloisa Fatima Figueiredo Semblano Gonçalves

**O ensino do inglês mediado pelas tecnologias digitais: táticas para a descolonização da língua inglesa**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovada em 28 de agosto de 2018.

Banca Examinadora:

---

Profª Drª Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald (Orientadora)  
Faculdade de Educação (UERJ)

---

Profª Drª Edméa Oliveira dos Santos  
Faculdade de Educação (UERJ)

---

Profº Dr. Mariano Pimentel  
Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Rio de Janeiro

2018

## **DEDICATÓRIA**

A você, Di, que esteve sempre presente me ajudando a conquistar todas as vitórias da minha vida escolar, desde as minhas primeiras letras, e que está presente nesta pesquisa através do exemplo que foi para minha vida, minha formação e nossa profissão.

## AGRADECIMENTOS

Retornar à vida acadêmica após tanto tempo não foi uma das tarefas mais fáceis em minha vida. Muitas horas de trabalho, aliadas aos afazeres que a vida em família nos exige e ao tempo longe dos estudos, vivenciando apenas a experiência (não que a vida docente não nos proporcione estudo), foram um grande desafio. Assim, muitos foram os parceiros que ao longo dessa caminhada estiveram ao meu lado, de formas diferentes, tornando essa tarefa menos árdua e a quem dedico todo meu carinho e minha gratidão.

Meu primeiro agradecimento é à Deus, que me deu saúde e forças para reencontrar o caminho acadêmico e perseverança para trilhá-lo mesmo diante de adversidades, como menos tempo para os estudos do que o desejado e necessário.

Como mostra minha trajetória no texto, sou extremamente grata àqueles que foram meu exemplo de vida: meu pai e minha mãe, que sempre me proporcionaram o estudo, mesmo nas dificuldades vividas ao longo dos anos, por sempre saberem da importância e do quanto a educação poderia fazer por minha vida. Obrigada, mãe e pai, pelo exemplo, pela dedicação e pela luta vencida por nós, seus filhos.

À minha tia, irmã de meu pai, minha Di, que infelizmente partiu para o outro plano sem vivenciar comigo esta vitória, mas que sempre foi meu exemplo de pessoa, de profissional e de vida. Foi com ela que aprendi muito do que sou hoje e dela sinto saudades eternas. Chegar até aqui, com certeza foi possível pelo tanto que você apostou em mim e me ensinou a ser na profissão maravilhosa que escolhemos, a de professoras. Sem o seu exemplo tudo teria sido diferente e talvez mais difícil.

Ao meu marido e ao meu filho só tenho a agradecer pela paciência, pelas horas de ausência, dedicadas a estar na universidade e, principalmente, pelas intermináveis horas de estudo e escrita em casa. Muitos foram os finais de semana imersa nos livros e no computador, e saber que eles me compreendiam fez com que eu tivesse tranquilidade para me dedicar ao estudo. Mas o mais importante foi saber sempre de sua torcida por mim e os momentos de vibração e comemoração juntos a cada vitória e etapa vencida. Obrigada, meus amores!

Às meninas da Assessoria de Mídias, com quem convivo diariamente no trabalho e que, muito mais do que parceiras de trabalho, são amigas para toda uma vida. Vocês compreenderam sempre minhas ausências, cobrindo os momentos de dedicação necessários ao estudo e principalmente torcendo pelo meu sucesso. Um agradecimento especial à Carla Sena que acompanha meus escritos como uma revisora primorosa.

À Maria Luiza, minha querida orientadora, que me recebeu em seu grupo, mesmo sabendo das minhas limitações pelo tempo fora da academia e que soube me ajudar com sua generosidade, seu vasto conhecimento e toda a sua experiência. Meu crescimento se deu muito nas conversas com o grupo, sobre a pesquisa, orientadas por você.

Agradeço ao meu grupo de pesquisa, por tudo que aprendi em nossos encontros e discussões, um grupo de muito valor e com pessoas generosas, que sabem dividir seus conhecimentos com os recém-chegados de maneira brilhante, fazendo com que rapidamente sejamos parte dele. Um agradecimento especial à Adriele, que ao chegar à Assessoria como pesquisadora, foi a grande incentivadora para que eu aqui chegasse e vencesse.

Agradeço especialmente à professora Rita Ribes, que me abriu as portas para o mestrado em seu grupo: sou também sua orientanda! Suas contribuições ao meu texto são também uma forma de expressar o carinho que sinto por você.

Aos meus alunos, com os quais convivi em todos os anos de minha profissão, especialmente aos jovens que foram a parte mais significativa de minha jornada, principalmente aqueles que contribuíram para a pesquisa. Sem vocês esse trabalho não seria possível!

Obrigada a todos que em sua forma particular, direta ou indiretamente contribuíram e torceram para o sucesso deste trabalho.

Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.

*Paulo Freire*

## RESUMO

GONÇALVES, Eloisa Fatima Figueiredo Semblano. *O ensino do inglês mediado pelas tecnologias digitais: táticas para a descolonização da língua inglesa*. 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

A pesquisa apresenta os resultados de um estudo relativo às experiências de jovens de uma escola da rede pública de Niterói com a língua inglesa, mediadas pelas tecnologias digitais, através da investigação das táticas e astúcias vivenciadas em seu cotidiano na cibercultura para o aprendizado desta língua. O estudo se desenvolveu com alunos do Ensino Médio de uma escola estadual, situada na Zona Norte de Niterói, onde foram estabelecidas conversas individuais e em grupo com os sujeitos desta pesquisa, além da proposição de oficinas utilizando dispositivos móveis. O trabalho teve uma abordagem histórico-cultural e utilizou os conceitos de alteridade, dialogismo e exotopia de Mikhail Bakhtin. Autores como Solange Jobim e Souza, Mailsa Carla Pinto Passos & Rita Ribes Pereira e Marília Amorim inspiraram a escolha dos procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa; Boaventura de Souza Santos e Michel de Certeau fundamentaram a justificativa da pesquisa com os conceitos de “epistemologias do sul” e “artes de fazer”, respectivamente; Manuel Castells, André Lemos, Edméa Santos, entre outros, auxiliaram na compreensão do contexto histórico e social acerca do ciberespaço e da cibercultura. Os resultados apontam para a aprendizagem do inglês a partir das relações de sentidos produzidas pelos sujeitos com a música, os jogos eletrônicos, as séries de televisão, os aplicativos e as Redes Sociais em tempos de cibercultura. Cabe ressaltar que a pesquisa aponta caminhos que o jovem contemporâneo vem trilhando e que, se pensados pela escola, poderão contribuir para o desenvolvimento e a excelência dos processos de ensinar e aprender nas salas de aula.

Palavras-chave: Língua inglesa. Ensino Médio. Cibercultura. Artes de fazer.

## ABSTRACT

GONÇALVES, Eloisa Fatima Figueiredo Semblano. *The teaching of English mediated by the digital technologies: tactics for descolonization of the English language*. 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

The research presents the results of a study about the experiences with English language of young people from a public school at Niterói city, mediated by digital technologies, through the investigation of the tactics and wiles experienced in their daily life using cyberculture to learn this language. The study was developed with high school students from a state school, located in the North Zone of Niterói, where individual and group conversations were established with the subjects of this research, besides the proposition of workshops using the mobile devices. This study had a historical-cultural approach and used Mikhail Bakhtin's concepts of alterity, dialogism and exotopia. Authors such as Solange Jobim e Souza, Mailsa Carla Pinto Passos & Rita Ribes Pereira and Marília Amorim inspired the choice of the theoretical-methodological procedures of the research; Boaventura de Souza Santos and Michel de Certeau founded the justification of the research with the concepts of "south epistemologies" and "making arts", respectively; Manuel Castells, André Lemos, Edméa Santos, among others, helped to understand the historical and social context about cyberspace and cyberculture. The results point to the learning of English from the relations of meanings produced by subjects with music, electronic games, television series, applications and Social Networks in times of cyberculture. It should be emphasized that this research points out ways that the youngster has been working and that, if conceived by the school, can contribute to the development and excellence of the teaching and learning processes in classrooms.

Keywords: English. High School. Cyberculture. Arts of making

## LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1 – Postagem de Esthefanny no Facebook da pesquisadora.....  | 46  |
| Figura 2 – Slides do trabalho sobre Direitos Humanos.....   | 54  |
| Figura 3 - Estudantes produzindo QRCodes para confecção do Mural Interativo.....  | 55  |
| Figura 4 – Estudantes organizando o Mural Interativo. ....  | 55  |
| Figura 5 – Print da página da SEEDUC onde foi publicado o trabalho.....   | 56  |
| Figura 6 – Slides do trabalho sobre Direitos Humanos.....   | 57  |
| Figura 7 – Slides 1 a 4 do trabalho sobre Lixo e Reciclagem.....  | 58  |
| Figura 8 – Slides 5 a 7 do trabalho sobre Lixo e Reciclagem.....  | 59  |
| Figura 9 - Slide 14 da aula inaugural das disciplinas Cibercultura e Comunicação Mediada<br>por Computador – Prof. Dr, Mariano Pimentel.....  | 72  |
| Figura 10 - Slide 15 da aula-inaugural das disciplinas Cibercultura e Comunicação<br>Mediada por Computador – Prof. Dr, Mariano Pimentel..... | 73  |
| Gráfico 3 – Uso da internet por renda per capita entre 2013 e 2015.....   | 81  |
| Figura 11 – Print da conversa com Yasmin e Vitor via Messenger (Continua).....  | 91  |
| Figura 12 - Print da conversa com Yasmin e Vitor via Messenger (Continuação).....   | 92  |
| Figura 13 – Print da conversa com Yasmin e Vitor via Messenger (conclusão).....   | 92  |
| Figura 14 – Print da conversa com Yasmin e Alexandre via Messenger.....   | 96  |
| Figura 15 – Print do canal de bate-papo do Duolingo.....  | 106 |
| Figura 16 – Print da página de bate-papo do Site / Aplicativo Duolingo.....   | 110 |

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1 – Matrículas no Ensino Médio Regular entre 1991 e 2012. .... | 24 |
| Gráfico 1 – Notas estatísticas: matrículas no Ensino Médio. ....      | 25 |
| Gráfico 2 – População online no Brasil.....                           | 80 |

## SUMÁRIO

|           |   |    |
|-----------|---|----|
|           | <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | 13 |
| 1         | <b>CONSTRUINDO E DELIMITANDO O OBJETO DA PESQUISA</b> .....   | 16 |
| 1.1       | <b>De uma história de vida a uma questão de pesquisa</b> .....  | 16 |
| 1.2       | <b>A relevância da pesquisa: justificando a escolha do objeto</b> .....   | 22 |
| 1.2.1     | <u>Breve histórico do Ensino Médio no Brasil</u> .....  | 22 |
| 1.2.2     | <u>A atual Reforma do Ensino Médio</u> .....  | 26 |
| 1.2.3     | <u>Língua materna, segunda língua e língua estrangeira</u> .....  | 29 |
| 1.2.4     | <u>O ensino de língua estrangeira no Brasil: estudo crítico dos documentos norteadores</u> .....  | 31 |
| 1.2.5     | <u>O inglês como língua global: o poder do colonizador</u> .....  | 37 |
| 1.3       | <b>O campo empírico e os sujeitos da pesquisa</b> .....   | 41 |
| 2         | <b>SUBSÍDIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ESTUDO</b> .....  | 44 |
| 2.1       | <b>Princípios metodológicos da pesquisa</b> .....   | 44 |
| 2.1.1     | <u>"Amei ter passado o tempo com você, até quando era depois do horário": a amizade como procedimento metodológico de pesquisa</u> .....                | 44 |
| 2.1.2     | <u>"Pô, professora, marca logo! Eu acho que você tá me enrolando!": tecendo reflexões a respeito do pesquisador e sua forma de fazer pesquisa</u> ..... | 46 |
| 2.1.3     | <u>"Você tá tendo um aprendizado comigo e eu tô aprendendo com você": alteridade e exotopia na pesquisa em Ciências Humanas</u> .....                   | 49 |
| 2.1.4     | <u>Duolingo: uso do aplicativo / site como metodologia de pesquisa</u> .....  | 51 |
| 2.1.5     | <u>Aprendizagem ubíqua na pesquisa</u> .....  | 53 |
| 2.1.5.1   | Oficina I .....   | 54 |
| 2.1.5.2   | Oficina II.....   | 56 |
| 2.1.5.2.1 | Trabalho 1 .....  | 57 |
| 2.1.5.2.2 | Trabalho 2 .....  | 58 |
| 2.2       | <b>Sobre as juventudes</b> .....  | 60 |
| 2.2.1     | <u>O que se tem dito das juventudes</u> .....   | 60 |
| 2.2.2     | <u>Documentário "Nunca me sonharam": o jovem na pesquisa</u> .....  | 63 |
| 2.2.3     | <u>Astúcias juvenis: suas artes de fazer</u> .....  | 67 |
| 3         | <b>MODOS DE SER E ESTAR NA CONTEMPORANEIDADE: JUVENTUDE E CIBERCULTURA</b> .....  | 70 |
| 3.1       | <b>Historicizando a cultura contemporânea</b> .....   | 70 |

|     |  |     |
|-----|--|-----|
| 3.2 | <b>Tessitura de conhecimentos na cultura contemporânea</b> .....   | 76  |
| 3.3 | <b>Democratização da Internet</b> .....  | 79  |
| 3.4 | <b>“[...] eu posso pesquisar qualquer coisa, onde eu quiser, no celular”:<br/>mobilidade, ubiquidade e conectividade</b> .....   | 82  |
| 4   | <b>APRENDENDO INGLÊS NAS REDES: AS DESCOBERTAS NA<br/>PESQUISA</b> .....   | 87  |
| 4.1 | <b>“Olha, eu prefiro ouvir músicas que pra mim fazem sentido”:<br/>relações de alteridade e produção de sentidos</b> .....   | 87  |
| 4.2 | <b>“Quem é mais viciado aprende mais!”: Os jogos</b> .....   | 93  |
| 4.3 | <b>"Eu vejo <i>The Vampire Diaries</i>, <i>Game of Thrones</i>, <i>The Walking Dead</i>,<br/><i>Pretty little liars</i>, vejo, ah, professora, uma lista! Por isso que aprendo,<br/>porque vejo muito!": aprendendo com as séries.</b> ..... | 99  |
| 4.4 | <b>“Eu comecei a querer mais por causa do Duolingo”:<br/>aprendendo inglês com o aplicativo / site</b> .....   | 105 |
| 4.5 | <b>“Eu percebi que eu perdia muito tempo vendo os vídeos enquanto eu<br/>poderia pegar outras coisas e perder menos tempo”:<br/>vantagens e desvantagens de aprender com redes sociais e plataformas on-line.</b> .....                      | 111 |
|     | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | 117 |
|     | <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | 120 |
|     | <b>APÊNDICE A – Dados dos sujeitos, coletados via formulário Google</b> .....  | 127 |

## INTRODUÇÃO

As tecnologias da informação e da comunicação vieram mudar o mundo. Nos últimos anos, de maneira cada vez mais rápida, tem sido possível observar que as tecnologias "delineiam novas formas de relações: econômicas, sociais, profissionais, políticas, trazendo novos contornos à sociedade" (SANTOS e WEBER, 2013, p. 43). Tal mudança não se deu apenas na relação homem- máquina, mas, sobretudo nas relações entre os sujeitos. Se antes a comunicação se dava em pequena escala e de forma interpessoal, com o crescimento das redes de comunicação via internet, o intercâmbio de subjetividades passa a se dar numa escala de comunicação de massa, em que o acesso à informação se torna globalizado. Modificam-se, a partir de então, as formas de pensar e de agir das sociedades, tendo em vista que espaços e tempos se expandem e passamos a nos comunicar numa dinâmica diferente: a dinâmica da comunicação em rede.

Sem podermos negar o quanto mudamos na forma de nos comunicarmos, nos relacionarmos, produzirmos, consumirmos e nos informarmos, é de fundamental importância observar que "as tecnologias são artefatos culturais produzidos pelo próprio homem, então, a relação é híbrida, os sujeitos se constituem produzindo e na relação com essas tecnologias" (SANTOS, 2011, online). Portanto, não é mais possível pensarmos a sociedade de forma separada da tecnologia ou compreender o ser humano sem que se pense em suas relações cotidianas nas cidades e no ciberespaço, relações a partir das quais se formam suas subjetividades, tendo em vista que "as tecnologias digitais em rede não são atores autônomos, separados da sociedade e da cultura na qual estamos imersos" (SANTOS e WEBER, 2013).

Em se tratando da educação e sendo a escola parte da sociedade, a chegada das tecnologias de informação e comunicação no âmbito escolar evidencia desafios e mudanças relacionados aos espaços-tempos que o uso destas provoca nas práticas cotidianas educacionais, ressaltando que a mobilidade e a ubiquidade propiciadas pela disseminação dos dispositivos móveis na contemporaneidade vêm potencializar novas formas de ensinar e aprender.

Neste contexto, o presente estudo busca investigar de que forma jovens do Ensino Médio de uma escola estadual aprendem inglês utilizando-se de suas relações com os artefatos digitais de seu tempo, sobretudo na internet. O estudo articula-se à Linha de Pesquisa "Infância, Juventude e Educação", do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ e ao projeto "Subvertendo a relação entre conhecimento e poder: crianças, jovens e professores em suas múltiplas redes educativas", coordenado pela professora Maria Luiza Oswald.

Analisar o ensino de línguas estrangeiras no currículo escolar, de forma especial no Ensino Médio, no caso deste estudo, e compreender o acesso às informações e às novas possibilidades de comunicação e interação a partir do uso das tecnologias digitais em rede, foram subsídios importantes para a compreensão das descobertas feitas com os sujeitos da pesquisa.

No primeiro capítulo, apresento a pesquisa narrando a importância de minha trajetória profissional e das relações estabelecidas com a tecnologia desde a infância. Analiso historicamente a oferta de Ensino Médio no Brasil e a Reforma do Ensino Médio proposta pelo atual governo, assim como documentos que regem o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Discorro ainda sobre considerações de Boaventura de Souza Santos acerca da descolonização dos saberes eurocêntricos, uma busca do autor pela valorização dos saberes do Sul, uma luta contra o conhecimento do consenso hegemônico e a favor de um diálogo entre os diversos saberes do mundo, que o autor chama de "ecologia dos saberes".

No segundo capítulo, apresento os subsídios teórico-metodológicos do estudo. Neste sentido, destaco os conceitos bakhtinianos de alteridade, exotopia e dialogismo, além de buscar em Passos e Pereira (2015) a amizade como procedimento teórico-metodológico, ressaltando a importância das relações a serem estabelecidas com os sujeitos na realização da pesquisa. Ainda neste capítulo, apresento os estudos que já vêm sendo desenvolvidos sobre as juventudes, a partir de autores como Machado Pais (2012) e Paulo Carrano (2011; 2014) e, com base em Michel de Certeau (2014), busco compreender os conceitos de "artes de fazer" e "astúcias", dos quais os jovens se utilizam para o aprendizado do inglês nas redes.

No terceiro capítulo, trago autores como Manuel Castells (1999; 2000; 2009), André Lemos (2007), Pierre Lévy (1998; 1999) e Edméa Santos (2011; 2013; 2014) para compreender os modos de ser e estar das juventudes na cibercultura. Autores como Nelson Pretto (2006) e Sérgio Amadeu (2017) trazem suas contribuições para a discussão acerca da democratização da internet, destacando o quanto ainda precisamos caminhar para atingir uma real democratização da internet no Brasil.

O quarto capítulo apresenta as descobertas da pesquisa, as formas como os jovens aprendem inglês, ressaltando suas buscas pelo aspecto cultural da língua e os sentidos produzidos pelos sujeitos nas suas "artes de fazer" nas redes, que modificam suas práticas e recriam suas subjetividades.

Por fim, nas considerações finais busco a aproximação do campo da pesquisa com a educação, enunciando que ao considerar as relações dos jovens com os artefatos tecnológicos

na contemporaneidade e as subjetividades produzidas a partir de suas relações nas redes, a escola poderá se beneficiar com a potencialização que as tecnologias digitais em rede podem proporcionar aos processos de ensinar e aprender nos cotidianos escolares. Em especial, em relação ao aprendizado de uma língua estrangeira há de se observar a importância do aspecto cultural da língua como forma de se estabelecer um aprendizado mais significativo e que possibilite a produção de sentidos aos jovens estudantes.

## 1 CONSTRUINDO E DELIMITANDO O OBJETO DA PESQUISA

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

*Paulo Freire*

Diante do mundo que se descortina aos olhos da infância, de todos os sonhos possíveis e de todas as possibilidades que povoam os pensamentos infantis, eis que desde muito cedo vamos fazendo escolhas que nem sequer sabemos se estas se perpetuarão em nossa vida adulta. Um pouco de minha história familiar servirá de ambientação e de referência para as reflexões que busco fazer acerca de minha trajetória profissional e de como cheguei ao meu objeto de pesquisa.

### 1.1 De uma história de vida a uma questão de pesquisa

Minha mãe pouco estudou, por motivos alheios à sua vontade. Entretanto, apesar dela pouco ter frequentado a escola, passei minha infância e adolescência presenciando sempre um livro em suas mãos, quer fosse uma revista de romance daqueles água-com-açúcar, quer fosse uma obra de escritores como Sidney Sheldon ou Ágatha Christie. O fato de ela ter estudado apenas até a antiga 5ª série, hoje 6º ano, fez dela não uma pessoa focada apenas naquilo que a escola outrora lhe proporcionara, mas sim uma pessoa sempre ávida por conhecimento, já que, mesmo gostando muito de estudar, sua vida não havia lhe proporcionado este prazer. Meu pai, mais estudado, finalizou o 2º Grau, hoje Ensino Médio e, como os pais daquele tempo, não partilhava nenhuma de suas experiências estudantis conosco. Junto a nós, meus pais, eu e meus dois irmãos, viviam ainda meus avós e uma tia, irmã de meu pai. O fato de ter vivido tão próxima a esta tia, que desde sempre foi professora, foi um dos motivos pelos quais desde muito cedo me interessei pela profissão de professora. Neste momento me remeto à citação de Freire que trago no início deste item: não me fiz professora numa terça-feira às quatro horas da tarde. Entretanto, as muitas terças-feiras que vivi e convivi com os cadernos de alunos que minha tia trazia para casa para corrigir, as incansáveis aulas por ela preparadas, as atividades caprichosamente organizadas, “rodadas” à época naquele mimeógrafo a álcool que havia em casa, foram com certeza marcas que influenciaram minha escolha profissional.

Durante muito tempo, referi-me à escolha de minha profissão da mesma forma que muitos professores que conheço: nasci professora! Precisei de anos de profissão para de fato compreender Freire (1997) quando este diz que “a gente se faz educador permanentemente”. Apesar de continuar acreditando na influência da convivência com a professora exemplar que foi minha tia e de, ainda hoje, perceber que ao longo de toda a minha vida não me lembro de ter pensado em outra profissão, consigo fazer um histórico de minha vida profissional a partir das muitas vezes nas quais me *(re)formei* (FREIRE, 1997) educadora. A cada etapa vivida, a cada nova função desempenhada nas escolas por onde passei, a cada turma com a qual eu convivia, novas formas de ver o mundo me eram oferecidas. Como em Benjamin (1994, p. 201), “o narrador conta o que ele extrai da experiência - sua própria ou aquela contada por outros. E, de volta, ele a torna experiência daqueles que ouvem a sua história”. Cada experiência, não vivida, mas partilhada, se mostra como uma experiência de pertencimento social, ou seja, uma experiência na qual nos percebemos nos grupos com os quais nos relacionamos, sendo capazes assim de nos vermos no mundo de forma diferenciada a partir de cada uma delas. Os processos de constituição da subjetividade se dão nas relações estabelecidas com os diversos sujeitos com os quais convivemos em nossos caminhos. Para Bakhtin (2015), “ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro” (p. 341 – grifos do autor).

Esse movimento exotópico (BAKHTIN, 2015) me remete à convivência com minha tia-professora. E por mais curioso que seja, minha primeira professora de fato era minha TIA! Digo curioso porque essa relação me leva a Paulo Freire (1997), em seu livro, “Professora, sim; tia, não – cartas a quem ousa ensinar”. O autor traz a relação professora-tia como uma armadilha, no sentido de que ser professora é profissão e ser tia implica numa relação familiar de afetividade. Em seu texto, busca valorizar a profissão da professora, sem de forma alguma desvalorizar a posição da tia.

A professora pode ter sobrinhos e por isso é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso, trabalhar com alunos. Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a professora em tia de seus alunos da mesma forma como uma tia qualquer não se converte em professora de seus sobrinhos só por ser tia deles. Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão (FREIRE, 1997, p. 9, grifos do autor).

Apesar de trazer à tona essa discussão de Freire (1997), a relação com minha tia-professora talvez tenha sido diferente, pois antes de entrar em minha vida como professora,

ela já era irmã de meu pai, parentesco este que teve forte influência em minha escolha inicial pela profissão.

Tendo sido alfabetizada por essa tia em casa, aos 10 anos já cursava a 6ª série, atual 7º ano do Ensino Fundamental. Sendo assim, desde muito cedo já tinha meus “alunos” e já “ensaiava” a profissão. Não tenho muita lembrança de como aconteceu, o que sei é que as crianças de minha vizinhança vinham à minha casa para fazer suas tarefas escolares, o que não era apenas uma brincadeira, já que aos 10 anos já recebia dinheiro por este serviço. Parafraçando o termo utilizado por Freire (1997), “brinquei” durante muitos anos de ser professora de várias crianças da vizinhança. Hoje, após tantos encontros com minha história e de tantas vezes ter me *(re)formado* professora (ibidem, 1997) ao longo de minha caminhada profissional, percebo a importância da militância na carreira docente.

A militância docente me permite, ao mesmo tempo, estar engajada nos aprendizados de meus alunos e na perspectiva da construção de uma sociedade mais consciente e reflexiva. É através dos sentidos produzidos em sala de aula, da expressão do pensamento livre, da reflexão crítica e plural e da liberdade de aprender e ensinar, que essa militância traz possibilidades para engendramos transformações sociais. A luta pela escola pública de qualidade é minha mais aguerrida militância e me convoca a não neutralidade que Freire (1996) já anunciava como uma omissão em seu livro *Pedagogia da Autonomia*:

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra. Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, a avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho (FREIRE, 1996, p. 60/61).

Assumir uma postura docente de militância, segundo Freire (1996), torna a neutralidade impossível, pois aquele que não toma partido acaba por deixar-se levar pelo mais forte. O docente que se pensa neutro pode estar na verdade refletindo medo de assumir o compromisso de sua função, considerando que a função do professor é um comprometimento político consigo mesmo e com seus alunos, pois sua prática afeta diretamente aqueles com quem se relaciona cotidianamente, contribuindo para uma formação cidadã democrática, inclusiva e emancipatória.

Dando continuidade à minha trajetória, no ano de 1986 ingressei como professora da Rede Municipal de Educação de Niterói e atuei no primeiro segmento do Ensino Fundamental até 1996. Concluí minha graduação em Letras – Português / Inglês – no ano de 1988 e no mesmo ano ingressei na Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, no mesmo segmento, tendo migrado para o Ensino Médio nove anos depois.

No ano de 1996, surgiu a proposta de um curso de informática para professores da Rede Municipal de Educação de Niterói, visando à implantação de Laboratórios de Informática nas escolas. Os professores que se candidatassem ao curso passariam a atuar como monitores do trabalho com “informática educativa”, como era chamado na época o uso de tecnologia na escola. Apesar de à época eu não ter nenhum conhecimento de informática, sempre fui uma pessoa disposta a novos desafios e iniciei o processo.

Busco aqui a concepção bakhtiniana de memória para analisar um pouco de minha relação com a tecnologia. Para Bakhtin (2015), a memória se apresenta dividida em *memória passada* e *memória futura*, estando as duas intimamente interligadas. A memória de passado remete às experiências, às vozes que falam em nós, aos discursos e valores que nos constituem. Já a memória de futuro é atemporal e pode ser definida na incompletude do sujeito, podendo ser vista, portanto, como uma projeção. Ainda para o autor, memória passada e memória futura andam juntas, pois à medida que o sujeito se constitui nas relações de alteridade e nas suas movimentações, ao mesmo tempo evoca seus valores e enunciações concebidos na memória passada.

Neste contexto, trago um traço de memórias passadas, vivenciadas com meus irmãos: lembro-me perfeitamente de como se dava a minha relação com a tecnologia já desde então. Meu irmão mais velho gostava de montar e desmontar seus brinquedos eletroeletrônicos, o que sempre despertou minha curiosidade. Ainda em nossa infância, fomos presenteados com um jogo eletrônico que na época era a referência em videogame, tecnologia que me despertava grande interesse. Brincávamos ainda com um gravador portátil que tínhamos, gravando programas jornalísticos, ainda em fitas cassete. Na juventude, meu irmão adquiriu um radioamador e junto com ele entrava pela madrugada em conversa com os seus amigos.

O resgate dessas memórias me faz perceber o porquê de ter aceitado tão prontamente o desafio de trabalhar com computadores sem nem mesmo ter até aquele momento sentado à frente de um: a tecnologia sempre aguçou a minha vontade de aprender.

Permaneci como professora atuando no Laboratório de Informática durante treze anos e, ao longo deste período, participei de diversos cursos de formação na área de tecnologia, de Congressos e Seminários, apresentando os trabalhos realizados em parceria com professores e

pedagogos. O trabalho nesta área me trouxe novas funções como: incentivar o uso das novas tecnologias entre professores e alunos; auxiliar os professores na organização e planejamento de aulas no laboratório de informática e no uso dos recursos tecnológicos; acompanhar as aulas, com ou sem a presença dos professores regentes, auxiliando na utilização de diversos softwares e aplicativos. Além de novas funções, este trabalho me trouxe novas perspectivas educacionais.

Em 2010, recebi o convite para atuar na equipe da então Coordenação de Educação, Mídias e Novas Tecnologias, na Fundação Municipal de Educação de Niterói, onde permaneço atuando até o presente momento. Com o início da atual gestão administrativa do município, a estrutura interna da Fundação foi remodelada e a Coordenação passou à Assessoria de Mídias e Novas Tecnologias.

O objetivo principal da Assessoria é promover a apropriação pedagógica das diversas mídias e tecnologias digitais nas unidades escolares da Rede, incentivando professores e alunos a incorporarem as mesmas no processo de construção do conhecimento, possibilitando que a aprendizagem se efetive de forma interativa e colaborativa. Nesta Assessoria, onde formo professores e me formo, tenho aprendido a utilizar a diversidade de tecnologias digitais na minha prática pedagógica. A cada curso elaborado, a cada momento de formação vivenciado, novas perspectivas são apontadas. Colocar em prática estas experiências em minhas salas de aula tem me proporcionado a compreensão da importância de um processo de ensinar e aprender na escola do século XXI mais aberto, mais dinâmico, de mais pesquisa e comunicação.

Em minha trajetória, entretanto, destaco o encontro com a juventude como professora de Língua Inglesa no Ensino Médio, que considero como o mais significativo em minha jornada, pois foi justamente o que, aliado à questão da tecnologia, despertou o meu interesse de pesquisa.

O jovem contemporâneo vivencia a dinâmica da mobilidade, que o leva a ser capaz de criar, simular, emitir sua opinião, criticar, construir e desconstruir o mundo em tempo real. Por isso, o contato com esses jovens tem me trazido inquietações e questionamentos desde que passei a intercambiar experiências com eles em sala de aula, sobretudo em tempos onde a tecnologia digital está fundamentalmente presente no cotidiano desses sujeitos.

Há alguns anos passei a associar os conhecimentos adquiridos na área da tecnologia educacional às minhas aulas. Entretanto, ainda não percebo ser possível considerar que o uso das tecnologias digitais em rede em minha sala de aula tenha modificado as formas de pensar a escola e que tal pensamento esteja em consonância com os modos de pensar do jovem

contemporâneo. Segundo Couto Junior (2012, p. 111) “estamos diante do surgimento de uma outra cultura, que exige de nós uma adaptação nos modos de ver, de ler, de pensar e de aprender”. Após alguns anos, o acesso cada vez mais facilitado aos artefatos digitais móveis, neste caso os celulares, tem me proporcionado enquanto professora grandes avanços e permitido a expansão de espaços e tempos escolares, antes separados das salas de aula pelos muros escolares. Aproximar a sala de aula das experiências do jovem contemporâneo tem sido o meu mais recente desafio. De acordo com Ferreira (2008),

(...) o gesto de reposicionar nosso olhar sobre as práticas juvenis, considerando as formas pelas quais se constituem as identidades e subjetividades a partir de sua relação com os artefatos culturais de seu tempo, irá determinar a eficácia dos projetos educativos para os próximos anos (p. 21).

Este argumento de Ferreira (2008) tem guiado minha prática em sala de aula. No entanto, o fato é que, apesar de buscar interligar os campos da educação e da cibercultura, conhecer o jovem apenas em sala de aula já não era suficiente, tendo em vista que Carrano (2014) nos diz que:

O próprio aluno não é apenas um aluno. Quando eu digo “o meu aluno”, estou priorizando parte do que aquele sujeito é, ele é também um indivíduo de identidades múltiplas e muitas dessas identidades estão nas redes sociais (online).

Sendo assim, já não me bastava conhecer o jovem aluno em sala de aula e tal inquietação, aliada a minha trajetória profissional, inclusive à relação estabelecida com a tecnologia desde a infância, me levaram a buscar conhecer essas múltiplas identidades juvenis e suas relações com os artefatos tecnológicos de seu tempo. Foram esses os aspectos que motivaram meu interesse de pesquisa, sendo este voltado a conhecer as experiências de jovens de uma escola estadual de Niterói com a língua inglesa, mediadas pelas tecnologias digitais. Dizendo de outro modo, trata-se de compreender a juventude em seu tempo, associando suas subjetividades à aprendizagem de uma língua estrangeira e às formas de aprender na contemporaneidade e no ambiente cibercultural, o que tem me levado a questionamentos acerca da minha prática docente, especificamente no caso desta pesquisa, que investigou como a relação cotidiana dos estudantes com as tecnologias digitais em rede contribuem para a ampliação de seus conhecimentos em língua inglesa.

Os estudos desenvolvidos nesta pesquisa estão vinculados ao Grupo de Pesquisa Infância, Juventude, Educação e Cultura (IJEC – [www.gpijec.com](http://www.gpijec.com)) e ao projeto institucional “Subvertendo a relação entre poder e conhecimento: crianças, jovens e professores em suas múltiplas redes educativas” (OSWALD, 2017).

## 1.2 A relevância da pesquisa: justificando a escolha do objeto

Países em desenvolvimento como o Brasil apresentam características em comum, como a desigualdade de distribuição de renda e políticas públicas ineficientes de educação. Essas questões estão diretamente relacionadas, tendo em vista que a desigualdade social promove diferenças de acesso e permanência dos estudantes na escola. Desde o período jesuítico até os dias atuais, é possível percebermos que apenas a criação de escolas e o acesso a estas não define um caráter de equidade. Apesar das diversas tentativas de uma política educacional menos excludente no país e de a universalização da educação já ter se tornado uma preocupação das políticas governamentais, avanços e retrocessos podem ser percebidos ao longo dos períodos vivenciados no país e ainda é possível percebermos um caráter elitista nas políticas educacionais e não uma real tentativa de construção de um sistema educacional totalizante e qualificado que promova uma preparação para a vida.

O contexto político brasileiro contemporâneo tem concebido a educação no sentido oposto ao de uma educação emancipadora. Com perfil conservador e se valendo de propostas como a “Reforma do Ensino Médio”, o atual governo brasileiro tem buscado a redução do papel da escola apenas à dimensão instrucional e ao estabelecimento de uma visão mercadológica, onde a educação tem finalidade meramente instrumental. É um governo que dissemina, através de suas propostas, concepções e práticas discriminatórias e excludentes, com o objetivo de potencializar uma educação elitista, que visa manter a hegemonia da classe dominante: uma forma de privar os estudantes da formação de uma consciência crítica.

### 1.2.1 Breve histórico do Ensino Médio no Brasil

Desde a época do Brasil Colônia, o Ensino Médio sempre teve um caráter elitista e seletivo, tendo em vista que apenas uma minoria da elite tinha acesso à educação secundária, e esteve ligado aos preceitos religiosos, especialmente à religião católica e aos jesuítas entre os séculos XVI e XVIII. No final do século XVIII, a igreja havia se tornado tão poderosa que já incomodava o poder do colonizador em suas colônias e como nessa época surgia na Europa o Absolutismo, que pregava o poder absoluto (judicial, legislativo e religioso), os jesuítas foram expulsos do Brasil através da “Reforma Pombalina”<sup>1</sup>. As escolas jesuítas foram

---

<sup>1</sup> O Marquês de Pombal era o representante do Despotismo Esclarecido e o ministro do reino de Portugal, daí surge o nome de “Reforma Pombalina”, dado ao movimento que expulsou os jesuítas do Brasil. A intenção da “Reforma Pombalina” era centralizar o poder no Estado e transformar Portugal numa metrópole capitalista. Para isso, a reforma acabou com a escravidão dos índios, mas não com a simples intenção de delegar-lhes a

fechadas e os jesuítas substituídos por professores, que por sua vez continuavam reproduzindo os ensinamentos que haviam recebido destes, porém havia um número muito pequeno de professores e assim durante o século XIX, dividiu-se a responsabilidade sobre o ensino, ficando os Estados (províncias) responsáveis pelos ensinos primário e secundário e a Corte responsável pelo ensino superior.

Somente na década de 1930 é que começou a existir uma política de educação no país, com a criação do Ministério da Educação, no governo de Getúlio Vargas. A partir de então, foram criadas leis com o objetivo de regulamentar o ensino no Brasil. Segundo Queiroz,

Em 1931 foi instituído o Decreto nº 19.890 complementado pelo Decreto / Lei nº 4.244 de abril de 1942, a partir do qual foi criada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que vigorou até 1971. De acordo com o tal Decreto, havia uma divisão entre ensino primário e ensino secundário. O ensino primário era compreendido por quatro anos, já o ensino secundário possuía duração de sete anos, dividido em ginásio, com quatro anos de duração, e colegial, com três anos. Para o ingresso no ensino secundário, ginásio, era necessária a aprovação em um exame de admissão. Com a Lei nº 5.692/71 a estrutura do ensino foi alterada, o ginásio e o primário foram unificados, dando origem ao primeiro grau com oito anos de duração, e o que antes era denominado colegial transformou-se em segundo grau ainda com três anos de duração. Ainda de acordo com essa Lei, as escolas de segundo grau deveriam garantir uma qualificação profissional, fosse de nível técnico, quatro anos de duração, ou auxiliar técnico, três anos (QUEIROZ, 2009, p. 2 e 3).

Com a ideia de que o segundo grau garantiria qualificação profissional, a nível técnico ou a nível auxiliar, é possível avaliarmos que a Lei nº 5.692/71 trouxe um caráter de terminalidade a essa etapa do ensino, o que demonstra a ausência de intenção de se garantir o acesso aos estudantes, especialmente das classes populares, à universidade.

A Constituição Federal de 1988 traz a garantia não apenas de acesso à educação, mas também da qualidade desta em seu Artigo 205, no qual fica determinado que o objetivo da educação no país seja o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, passando a ser dever do Estado a garantia de acesso e a gratuidade do ensino médio para todos através do seguinte texto “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio”, que a LDB Lei nº 9.394/96 altera para “progressiva universalização do Ensino Médio gratuito”, o que reduz a responsabilidade do Estado na obrigatoriedade de oferta desta etapa de ensino.

Desde então a LDB rege a educação básica no país e estabelece como finalidades do Ensino Médio em seu Artigo 35:

---

liberdade, mas para que, podendo se casar com portugueses a partir da libertação, os índios se miscigenassem e houvesse assim um crescimento populacional e o Estado passasse a contar com mais força nas fronteiras do interior.

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

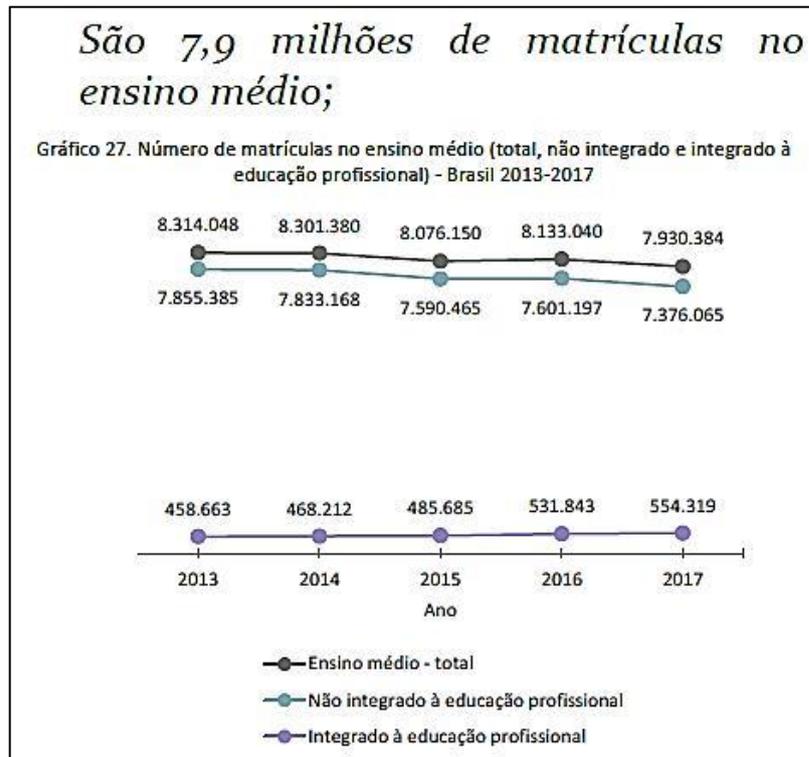
É importante ressaltar que as garantias da lei não se traduzem na qualidade do Ensino Médio. A ausência de políticas de financiamento que promovam a infraestrutura, a valorização dos profissionais de educação e o investimento em formação ainda promovem um ensino com muitas demandas e questionamentos. É possível observar na tabela do MEC/INEP e no gráfico do Censo Escolar de 2017 abaixo, um aumento substancial no número de matrículas no Ensino Médio entre os anos de 1991 e 2011, com destaque para os anos de 2003 a 2005. Entretanto, a partir de 2012, podemos observar uma queda constante na quantidade de alunos matriculados, havendo apenas um pequeno crescimento na quantidade de matrículas no Ensino Médio integrado à educação profissional, o que vem corroborar com o caráter instrumental do Ensino Médio abordado nesta pesquisa.

Quadro 1 – Matrículas no Ensino Médio Regular entre 1991 e 2012.

| Matrículas no Ensino Médio regular |                      |               | Fonte: MEC/INEP/<br>Deed. INEP. Sinopse<br>estatística da<br>educação básica<br>1991-1995. Brasília:<br>Instituto Nacional de<br>Estudos e Pesquisas<br>Educaionais Anísio<br>Teixeira, 2003.<br>Notas: Não inclui<br>matrículas em turmas<br>de atendimento<br>complementar<br>e atendimento<br>educacional<br>especializado (AEE).<br>Ensino médio: inclui<br>matrículas no Ensino<br>Médio integrado à<br>educação profissional<br>e no Ensino Médio<br>normal/Magistério.<br>Abrangência: Brasil/<br>Unidade: percentual |
|------------------------------------|----------------------|---------------|--|
| Ano                                | Número de matrículas | Varição anual |  |
| 1991*                              | 3.772.698            |               |  |
| 1992                               | 4.104.643            | 8,80%         |  |
| 1993                               | 4.478.631            | 9,11%         |  |
| 1994                               | 4.932.552            | 10,14%        |  |
| 1995                               | 5.374.831            | 8,97%         |  |
| 1996                               | 5.739.077            | 6,78%         |  |
| 1997                               | 6.405.057            | 11,60%        |  |
| 1998                               | 6.968.531            | 8,80%         |  |
| 1999                               | 7.769.199            | 11,49%        |  |
| 2000                               | 8.192.948            | 5,45%         |  |
| 2001                               | 8.398.008            | 2,50%         |  |
| 2002                               | 8.710.584            | 3,72%         |  |
| 2003                               | 9.072.942            | 4,16%         |  |
| 2004                               | 9.169.357            | 1,06%         |  |
| 2005                               | 9.031.302            | -1,51%        |  |
| 2006                               | 8.906.820            | -1,38%        |  |
| 2007                               | 8.264.816            | -7,21%        |  |
| 2008                               | 8.272.159            | 0,09%         |  |
| 2009                               | 8.337.160            | 0,79%         |  |
| 2010                               | 8.357.675            | 0,25%         |  |
| 2011                               | 8.400.689            | 0,51%         |  |
| 2012                               | 8.376.852            | -0,28%        |  |

Fonte: INEP, 2012.

Gráfico 1 – Notas estatísticas: matrículas no Ensino Médio.



Quanto à base nacional comum, antes da atual Reforma do Ensino Médio, esta previa a oferta das seguintes disciplinas: língua portuguesa, matemática, biologia, química, física, geografia, história, sociologia, filosofia, arte e uma língua estrangeira moderna. Com a reforma e a previsão de uma nova base comum, que ainda está em discussão, são previstas mudanças significativas no campo curricular do Ensino Médio.

Sabemos que diante das transformações pelas quais o mundo vem passando, tanto sociais quanto econômicas, ainda são necessárias mudanças na educação brasileira de forma geral, fundamentalmente no Ensino Médio, de forma que este atenda às demandas das juventudes contemporâneas, preparando-os para o exercício de sua cidadania, para a consolidação e o aprofundamento de seus conhecimentos e para sua formação humana. Contudo, o que podemos esperar da mais recente Reforma do Ensino Médio, fruto de um governo ilegítimo?

### 1.2.2 A atual Reforma do Ensino Médio

A atual Reforma do Ensino Médio tem início com a Medida Provisória nº 746<sup>2</sup>, apresentada em 22 de setembro de 2016, sendo de autoria do Presidente da República, e é um conjunto de novas diretrizes para o ensino médio que visa instituir a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, prevendo alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (a LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e na Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007 (a Lei do FUNDEB), que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Publicada no Diário Oficial da União de 23 de setembro de 2016, o texto da Medida Provisória (MP) teve força de lei, precisando ser aprovado pelo Congresso Nacional em até 120 dias para não perder sua validade. Dessa forma, enviada para votação, a proposta recebeu 567 emendas de deputados e senadores, porém foram mantidos todos os eixos da proposta inicial, tendo sido aprovada e publicada na forma da Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017. A publicação da lei é mais uma demonstração das arbitrariedades cometidas pelo atual governo, tendo em vista que ao longo do processo a Procuradoria Geral da República, através de parecer do procurador Rodrigo Janot, se posicionou contrária à urgência da aprovação, considerando que a proposta não apresentava requisitos de urgência e relevância e apontando que a questão curricular é de tamanha importância que deveria ser amplamente discutida com as partes interessadas e não ser feita de forma abrupta, através de uma MP. Em artigo publicado na página da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, o professor Paulo Carrano (2017) avalia que:

A chamada Reforma do Ensino Médio do governo Michel Temer não pode ser considerada fora do contexto de fragilidade institucional da Democracia no Brasil e retomada do avanço neoliberal contra os direitos sociais e a abertura de oportunidades de negócios no campo educacional público para o grande capital nacional e internacional (CARRANO, 2017, online).

Além disso, a maior dificuldade em se promover mudanças em educação através de uma MP é de fato garantir que as mudanças efetivamente saiam do papel, pois mudanças propostas “na caneta”, sem debates no âmbito nacional e sem audiências públicas, sem

<sup>2</sup> Medida provisória nº 746, de 2016, cujo Sumário Executivo pode ser acessado através do link <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992> ou pelo QRCode.



participação e envolvimento, principalmente de gestores, educadores e estudantes, dificilmente promoverão qualquer ação de melhoria na qualidade da educação, como sinaliza Carrano, ressaltando a não legitimidade do Governo de Michel Temer:

O governo federal que aí está não possui legitimidade de alavancar processos de mudanças tão grandes e importantes para a escola pública no Brasil. O MEC poderia tentar abrir diálogos com diferentes forças políticas e grupos sociais e ampliar sua legitimidade na sociedade, no que pese a sua esdrúxula situação de ter nascido de um golpe político-institucional. Porém, não foi este o caminho adotado (CARRANO, 2017, online).

Muito pelo contrário, durante o período de discussão e votação da MP nº 746, transformada em Projeto de Lei, o Senado Federal abriu consulta pública online para medir o nível de aprovação da MP. O resultado ficou assim configurado: 4.551 (SIM) 73.554 (NÃO)<sup>3</sup> (CARRANO, 2017, online). Apesar desse resultado, não houve sensibilização por parte do governo para uma maior discussão da Reforma, total arbitrariedade e descaso.

Vejamos, portanto, algumas das principais alterações propostas para o Ensino Médio, e que ferem processos já consolidados pela LDB e a própria Constituição Federal em diversos aspectos, como no campo da gestão democrática e no campo do currículo.

A primeira arbitrariedade da Lei se apresenta na redução de carga horária do campo curricular obrigatório, mantendo apenas as disciplinas de língua portuguesa e matemática como obrigatórias nos três anos do Ensino Médio e deixando as disciplinas de educação física, arte, sociologia e filosofia como disciplinas obrigatórias na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, porém na forma de estudos e práticas, conforme diz o Art.35 da Lei nº13.415:

Art. 35

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017).

Ao minimizar a importância das disciplinas Filosofia, Artes e Sociologia tão fundamentais para a formação humana e crítica, se dá o empobrecimento do currículo, o que priva os estudantes de uma formação integral que contribua para sua cidadania e para sua formação cultural, social e política. Ademais, ainda não é possível se prever a dimensão deste

<sup>3</sup> A enquete do Senado Federal pode ser conferida através do link <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992> ou pelo QRCode.



empobrecimento, tendo em vista que a BNCC referente ao Ensino Médio encontra-se ainda em fase de elaboração.

Outra importante questão a ser discutida é a que determina 60% para disciplinas comuns a todos os alunos e 40% para que aprofundem seus conhecimentos em uma área de interesse, ofertadas em forma de itinerários formativos, conforme o Art. 36:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional. (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017).

Alguns problemas bastante relevantes se apresentam aqui: inicialmente, o que se diz não é bem o que vai acontecer na prática e depois, mas não menos grave, é o aumento da desigualdade social que a medida deverá causar.

O discurso público, através de propagandas do governo, tem dito que o aluno poderá escolher seu arranjo curricular de acordo com seu interesse pessoal, entretanto, as escolas não serão obrigadas a oferecer todos os itinerários formativos. Muito pelo contrário, poderão oferecer apenas um ou dois dos itinerários propostos, além de seguirem a determinação dos governos estaduais, ou seja, na prática, caso o aluno deseje seguir um itinerário que sua escola não ofereça, deverá buscar outra escola. E ainda, se a rede de ensino resolver não oferecer todas as opções, então o aluno não terá escolha.

Em relação à manutenção de 60% do currículo para disciplinas comuns e à flexibilização dos demais 40%, temos aqui outro grave problema. As discussões acerca da Base Nacional Curricular Comum têm a preocupação de diminuir a desigualdade no Brasil, através do acesso a um currículo comum a todos os estudantes do país, portanto, permitir que cada rede pense em 40% do seu currículo, sem que o Estado maior tenha responsabilidade sobre isso, pode acentuar essa desigualdade, pois redes com menor poder de discussão e aprimoramento de seus currículos tenderão a ficar ainda mais defasadas, fazendo com que seus estudantes tenham menos oportunidades do que outros, assim como aponta Carrano:

Os jovens brasileiros, em especial a grande maioria dos estudantes das escolas públicas, terão diante de si o desafio da escolarização no quadro de uma orientação legislativa que pode ampliar as desigualdades de acesso ao conhecimento e intensificar as dificuldades para o ingresso no ensino superior para os mais pobres da sociedade (CARRANO, 2017, online).

Com a redução das disciplinas comuns, o que na prática veremos é um distanciamento entre os estudantes, por exemplo, da escola pública e da privada, que muito provavelmente não irá se submeter a essas mudanças. Um estudante de escola pública que optar, por exemplo, pelo ensino técnico, assim como o estudante que seguir por um determinado itinerário formativo, não terá acesso a conteúdos que lhe permitam concorrer a uma vaga em universidade pública, além de ser privado de uma formação científica e humanista mais completa. O Estado deixa assim de assegurar o mesmo direito a todos os estudantes do país, sejam eles da escola pública ou da privada. De acordo com Carrano (2017, online), a proposta do governo de mudança no Ensino Médio não só vem institucionalizar a desigualdade como intenciona reduzir o ingresso de jovens no ensino superior, especialmente os da escola pública, interrompendo assim um processo que vinha crescendo nos últimos anos, especialmente em virtude das ações afirmativas de acesso, de financiamento e de permanência dos jovens de classes populares na universidade pública. Ainda segundo o autor, cria-se a partir da reforma uma escola desigual, onde uma mantém os jovens “vocacionados” para o mercado de trabalho e a outra oferece uma formação ampliada para os “predestinados” – em geral, herdeiros por origens de classe – ao ensino superior.

Será que é esta a escolha dos jovens? Será que todos têm clareza dos limites desta nova política e das consequências que estão por vir?

### 1.2.3 Língua materna, segunda língua e língua estrangeira

Para ampliar a discussão e, considerando o objeto da pesquisa em relação à Reforma do Ensino Médio, analisei a permanência da língua inglesa como única língua estrangeira obrigatória no currículo escolar brasileiro e outros pontos que considero terem sido fundamentais no desenvolvimento da pesquisa, conforme explicita o parágrafo 4º do art. 35:

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017).

Segundo dados da *Ethnologue: Languages of the World*<sup>4</sup> a língua mais falada no mundo é o Mandarim, fato que pode ser explicado devido à gigantesca população da China.

<sup>4</sup> O Ethnologue contém estatísticas para mais de seis mil línguas e fornece dados como números de falantes, localização geográfica, dialetos, genética, etc. Atualmente, constitui um dos mais amplos inventários de idiomas existente, junto com o Registro Linguasphere. A página pode ser acessada através do link <https://www.ethnologue.com/statistics/size> ou do QRCode.

Dados mostram ainda que a segunda língua mais falada no mundo é o Espanhol, sendo a língua materna de aproximadamente 30 países espalhados pela América Latina. O Inglês aparece em terceiro nesta lista. Por que então o inglês é considerado uma língua global dentre tantas faladas no mundo? Para melhor compreensão do fato, considero importante abordar os conceitos de língua materna, segunda língua e língua estrangeira, com base nas teorias de Noam Chomsky<sup>5</sup> (1957).

O termo *língua materna* provem do fato de as mães serem o primeiro contato linguístico da criança e com quem estas mais convivem na primeira infância. Até os anos 50, o pai era considerado responsável pelo sustento da família, enquanto as mães eram responsáveis pelas atividades domésticas, por cuidar dos filhos e atender as suas necessidades emocionais: um modelo de organização familiar que ainda vemos se sustentar nos dias atuais, apesar de ter passado por algumas transformações. No modelo gerativista defendido por Chomsky (1957), a criança já nasce dotada da capacidade de aquisição da linguagem, ou seja, possui uma capacidade inata de aprender uma língua. Nesse modelo, o autor explica ainda que a aquisição da língua materna é o amadurecimento desta capacidade, portanto, entendamos aqui língua materna como a primeira língua que o falante aprende através do grupo étnico-linguístico e cultural com o qual convive, sem intervenção pedagógica. Neste caso, uma criança que convive com pais falantes de línguas diferentes e que em seu espaço de convivência social tenha uma terceira língua poderá ter até três línguas maternas, caso aprenda a falar as três em seu ambiente familiar e social de forma natural.

Noam Chomsky (1975) defende em suas teorias que uma língua materna só pode ser aprendida até os doze anos de idade e que, a partir daí, qualquer língua aprendida será considerada uma segunda língua e não mais uma língua materna.

Tomemos como exemplo uma criança que com oito anos de idade se muda para a França e começa a adquirir o francês como forma temporária de comunicação e para integrar-se socialmente. Neste caso a aquisição desta língua é considerada como segunda língua. A aquisição de uma segunda língua se dá quando o sujeito já domina em parte ou totalmente a sua língua materna. É possível que uma língua deixe de ser considerada como segunda língua



<sup>5</sup> Linguista, filósofo, cientista cognitivo, comentarista e ativista político norte-americano, reverenciado em âmbito acadêmico como "o pai da linguística moderna". Além da sua investigação e ensino no âmbito da linguística, Chomsky é também conhecido pelas suas posições políticas de esquerda e pela sua crítica da política externa dos Estados Unidos.

e passe o falante a ser considerado nativo, caso este permaneça no país para onde se mudou e passe a utilizar a língua adquirida no seu cotidiano.

Uma língua é considerada estrangeira quando aprendida por falantes fora do contexto cultural do país de origem daquela língua. A aquisição da língua estrangeira formalmente se dá em ambientes educacionais, por isso as línguas estrangeiras são consideradas disciplinas nos currículos escolares brasileiros.

#### 1.2.4 O ensino de língua estrangeira no Brasil: estudo crítico dos documentos norteadores

A fim de ressaltar a importância das descobertas na pesquisa, faz-se necessário uma abordagem no que concerne à aprendizagem da língua estrangeira no Brasil a partir de alguns documentos que trataram da sua inserção nas grades escolares entre os anos de 1998 e 2006, quando a língua estrangeira começa a ganhar espaço nos currículos educacionais. Tal abordagem se dá no sentido de traçar um paralelo entre o ensino instrumental das línguas estrangeiras e a abordagem cultural das mesmas. Desta forma, abordo três documentos, sendo eles os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) dos Anos Finais do Ensino Fundamental - Língua Estrangeira<sup>6</sup> (1998), Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio<sup>7</sup> (2000) e Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio<sup>8</sup> (2006), além de traçar um breve histórico da distribuição de livros de língua estrangeira pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

Através da publicação de resoluções e documentos e da distribuição de material didático, de alguma forma, ao longo dos anos, o governo federal veio contribuindo para uma maior reflexão acerca das práticas de ensino das línguas estrangeiras, considerando o aspecto cultural como objetivo do ensino destas línguas, nas escolas brasileiras.

Os PCN do Ensino Fundamental (1998) trazem a aprendizagem intercultural como

<sup>6</sup> Acesso pelo link <https://qrd.by/qr-code-generator-pdf> ou pelo QRCode



<sup>7</sup> Acesso pelo link <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> ou pelo QRCode



<sup>8</sup> Acesso pelo link [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf) ou pelo QRCode



principal objetivo para o ensino de língua estrangeira, visando ofertar uma formação linguística de qualidade a partir de experiências significativas. O documento indica ainda que “aprender línguas significa aprender conhecimento e seu uso” (p. 27), ressaltando a importância da natureza sociointeracional da linguagem, tratando a interação como um encontro de significados numa construção histórica e social.

Assim, caracterizar o objeto de ensino significa caracterizar os conhecimentos e os usos que as pessoas fazem deles ao agirem na sociedade. Portanto, ao ensinar uma língua estrangeira, é essencial uma compreensão teórica do que é a linguagem, tanto do ponto de vista dos conhecimentos necessários para usá-la quanto em relação ao uso que fazem desses conhecimentos para construir significados no mundo social (BRASIL, 1998, p. 27).

Ademais, o documento sugere que para que a aprendizagem sociointeracional se dê de forma efetiva, devem ser utilizados três tipos de conhecimento: o conhecimento sistêmico, o conhecimento de mundo e o conhecimento da organização dos textos, onde cada qual envolve, respectivamente, “os níveis da organização linguística” (BRASIL, 1998, p. 29), “o conhecimento convencional que as pessoas têm sobre as coisas do mundo” (ibidem, p. 29) e “as rotinas interacionais que as pessoas usam para organizar a informação em textos orais e escritos” (ibidem, p. 31). É através desses conhecimentos que se dará a construção de significados e que serão atingidas as propostas comunicativas em língua estrangeira.

Deve-se considerar ainda que a consciência crítica de como as pessoas usam estes tipos de conhecimento traz para o aluno a percepção da linguagem como fenômeno social, o que é caracterizado aqui como a natureza sociointeracional da linguagem. Quando alguém usa a linguagem, o faz de algum lugar localizado na história, na cultura, e na instituição, definido nas múltiplas marcas de sua identidade social e à luz de seus projetos políticos, valores e crenças (BRASIL, 1998, p. 35).

Sendo assim, de acordo com o documento, a construção de significados em língua estrangeira se dá através dos processos de uso da linguagem e de acordo com o momento e os espaços em que vivem, ou seja, “pelo modo como as pessoas agem por meio do discurso no mundo social, o que foi chamado de a natureza sociointeracional da linguagem” (BRASIL, 1998, p. 32), mostrando assim a preocupação não apenas com a aprendizagem estrutural da língua, mas com seu aspecto cultural.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio (2000), no âmbito do aprendizado de línguas estrangeiras, têm um caráter bastante instrumental, com foco na leitura de textos, tendo em vista que um dos objetivos do Ensino Médio é a formação para o trabalho. Apesar de ter como foco a leitura, o documento aponta também para a questão do aprendizado da língua estrangeira como uma forma de aproximação com diferentes culturas e de integração com o mundo globalizado e ressalta que a reflexão sobre a linguagem e seus

processos comunicativos tem fundamental importância na formação de cidadãos ativos. Com base na LDB nº 9.394/96 que traz a língua estrangeira inserida no eixo “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, é enfatizada ainda mais a sua importância como uma linguagem a ser aprendida na escola.

Assim, integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras assumem a condição de ser parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado (BRASIL, 2000, p. 25).

Desta forma, a disciplina de línguas estrangeiras passa a figurar inserida em uma área do conhecimento, deixando de ser uma disciplina isolada no currículo, buscando oferecer ao estudante a “competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão” (BRASIL, 2000, p. 26) e não apenas como um conhecimento metalinguístico, oferecido através de um conjunto de regras gramaticais.

Em 2006, através da Secretaria de Educação Básica, o MEC publica o documento “Orientações Curriculares para o Ensino Médio”. O documento objetiva retomar a discussão contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, buscando aprofundar alguns pontos e atender às necessidades de elaboração dos currículos escolares por parte de escolas e professores, apontando caminhos didático-pedagógicos que possam contribuir para essa construção e trazendo a discussão sobre letramento como prática sociocultural, numa visão heterogênea, plural e complexa de linguagem, cultura e conhecimento (BRASIL, 2006, p. 109).

O documento focaliza como habilidades a serem desenvolvidas no ensino de línguas estrangeiras no Ensino Médio o desenvolvimento da leitura, da comunicação oral e da escrita como práticas culturais contextualizadas. Não deixa de lado a discussão sobre o ensino de gramática, porém observa que este é de grande importância para o aprendizado da língua e que deve ser contextualizado e aprendido a partir da linguagem num contexto de uso, apesar de sinalizar que “infelizmente, na tradição de ensino de línguas [no Brasil], a gramática tem sido utilizada como algo que precede o uso prático da linguagem” (BRASIL, 2006, p. 107).

Até aqui observamos na análise dos documentos a preocupação em se tratar do ensino de línguas estrangeiras numa abordagem histórica, social e cultural, preocupando-se com a formação plena e globalizada do estudante. Entretanto, em se tratando destes documentos, outra análise precisa ser feita: os aspectos contraditórios observados numa leitura mais aprofundada e crítica dos mesmos.

Se buscarmos nos PCN a justificativa social para a inclusão da língua estrangeira no Ensino Fundamental, veremos que ela própria já indica a não possibilidade dessa abordagem cultural de forma adequada, tendo em vista que aponta uma forte preocupação com as questões de inserção dos estudantes em universidade, através das provas de vestibular, e ainda o atendimento às necessidades sociais imediatas dos indivíduos, não dando importância ao inglês como uma nova linguagem a ser adquirida pelos falantes brasileiros. Além disso, o documento aponta ainda uma reflexão que minimiza o aprendizado da língua estrangeira, demonstrando um caráter extremamente excludente quando indica que "somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país". Considera, portanto, o desenvolvimento de habilidades orais de uma língua estrangeira no Brasil desnecessária, já que as habilidades de leitura são suficientes para a preparação para o trabalho ou para o acesso à universidade. (BRASIL, 1998, p. 20), desconsiderando assim seu caráter sociocultural.

Ainda que trazendo em seu corpo a ideia de que o ensino de línguas estrangeiras trata de categorias como representação e comunicação, investigação e compreensão, contextualização sociocultural, com base na aquisição da competência comunicativa, os PCN de Ensino Médio, por sua vez, tratam do caráter formativo que a disciplina LE deve ter, evidenciando grande preocupação com a formação para o trabalho:

Evidentemente, é fundamental atentar para a realidade: o Ensino Médio possui, entre suas funções, um compromisso com a educação para o trabalho. Daí não poder ser ignorado tal contexto, na medida e m que, no Brasil atual, é de domínio público a grande importância que o inglês e o espanhol têm na vida profissional das pessoas. Torna-se, pois, imprescindível incorporar as necessidades da realidade ao currículo escolar de forma a que os alunos tenham acesso, no Ensino Médio, àqueles conhecimentos que, de forma mais ou menos imediata, serão exigidos pelo mercado de trabalho (BRASIL, 2006, p. 27).

Preocupação também evidenciada nos PCN de Ensino Fundamental. Ainda que este documento traga a questão da comunicação como fator relevante no aprendizado de uma língua estrangeira, afirma ser fundamental que este aprendizado tenha como objetivo o acesso à sociedade da informação, ao mundo acadêmico e ao mundo dos negócios, registrando que "é indispensável que o ensino de Língua Estrangeira seja entendido e concretizado como o ensino que oferece instrumentos indispensáveis de trabalho" (BRASIL, 1998, p. 38).

Há de se ressaltar ainda que, apesar da tentativa de abordagem do ensino de línguas estrangeiras como linguagem fundamental no currículo escolar vir à tona desde a LDB nº 9394/96, apenas no ano de 2009 com a publicação da resolução CD FNDE<sup>9</sup> nº 60 de

---

<sup>9</sup> Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

20/11/2009, o PNLD passa a disponibilizar para as escolas públicas livros didáticos para as disciplinas de língua estrangeira (LE):

A resolução 60 inclui ainda as escolas de ensino médio no âmbito de atendimento do PNLD, além de adicionar a língua estrangeira (...) aos componentes curriculares distribuídos aos alunos de 6º ao 9º ano. Para o ensino médio, também foi adicionado o componente curricular língua estrangeira (BRASIL, Portal do FNDE, 2017, online).

A chegada deste material nas escolas se dá no Ensino Fundamental em 2011 e no Ensino Médio no ano de 2012. Segundo dados do Portal do FNDE, em 2010, houve investimento de R\$ 893 milhões na aquisição, tendo sido distribuídos 120 mil livros para todo o ensino fundamental em 2011 e investimentos no ano de 2011, com distribuição de livros para todo o Ensino Médio em 2012.

Apesar da demora em se contemplar a LE com esse material didático, há de se ressaltar que a avaliação dos materiais apresentados foi bastante criteriosa e buscou atender às questões culturais dispostas na LDB nº 9693/96 e nos PCN, como ressalta Cardoso (2012) ao dizer que "o PNLD/EM<sup>10</sup> adotou como critério de seleção apenas os livros cujos autores abordam a linguagem como atividade social e política, fruto de concepções, valores e ideologias inerentes aos grupos sociais" (p. 36), enfatizando o caráter ideológico heterogêneo e historicamente situado na escolha dos livros.

No entanto, a oferta de material didático fundamentado na linguagem como atividade social, histórica e política e que se preocupa com a heterogeneidade cultural não parece estar de acordo com os documentos analisados; mais uma das contradições encontradas, como podemos ver no trecho:

Por um lado, há de considerar o valor educacional e cultural das línguas, derivado de objetivos tradicionais e intelectuais para a aprendizagem de Língua Estrangeira que conduzam a uma justificativa para o ensino de qualquer língua. Por outro lado, há de considerar as necessidades linguísticas da sociedade e suas prioridades econômicas, quanto a opções de línguas de significado econômico e geopolítico em um determinado momento histórico. Isso reflete a atual posição do inglês e do espanhol no Brasil (BRASIL, 1998, p. 40).

Cardoso (2012) analisa que apesar do foco do ensino de língua estrangeira nos livros didáticos deixar de ser na leitura, a escola ainda evidencia esta como fonte de aquisição de conhecimentos para os alunos. Enfatiza que as provas de seleção às universidades e a muitas empresas têm ainda questões com teor basicamente voltado para a leitura e a compreensão de textos e avalia ainda que o investimento do governo em livros didáticos objetiva a formação de leitores profissionais em todas as áreas (p. 50).

---

<sup>10</sup> Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio.

Apesar de evidenciarem o ensino de línguas estrangeiras contextualizados com a cultura e através de uma abordagem reflexiva, concluímos que tais documentos não trazem de fato mudanças significativas ao ensino dessas línguas, considerando que trazem apenas reflexões em vez de soluções práticas para uma definitiva alteração nas práticas escolares relativas ao ensino de LE. Mudanças essas que deveriam começar pela estruturação da oferta de LE nas escolas já que o próprio PCN de Ensino Fundamental destaca a necessidade de administração e organização do ensino de LE ao apontar que "o número de horas dedicadas à LE é reduzido, raramente ultrapassando duas horas semanais; (...) a alocação da disciplina muitas vezes está em horários menos privilegiados" (BRASIL, 1998, p. 66).

Apesar de avaliar tais limitações como inaceitáveis, a não oferta de subsídios para uma mudança real e significativa faz com que observemos a ausência de compromisso com a educação, neste caso com o ensino de LE, e a inoperância das instituições educacionais governamentais, que vem a se confirmar no atual governo.

Os PCN do Ensino Fundamental apontam que, apesar do caráter hegemônico do aprendizado de inglês, é possível através da consciência crítica se formular contra discursos e fugir do consumo passivo:

Nesse sentido, a aprendizagem do inglês, tendo em vista o seu papel hegemônico nas trocas internacionais, desde que haja consciência crítica desse fato, pode colaborar na formulação de contra-discursos em relação às desigualdades entre países e entre grupos sociais (homens e mulheres, brancos e negros, falantes de línguas hegemônicas e não-hegemônicas etc.). Assim, os indivíduos passam de meros consumidores passivos de cultura e de conhecimento a criadores ativos: o uso de uma Língua Estrangeira é uma forma de agir no mundo para transformá-lo. A ausência dessa consciência crítica no processo de ensino e aprendizagem de inglês, no entanto, influi na manutenção do status quo ao invés de cooperar para sua transformação (BRASIL, 1998, p. 40).

A análise destes documentos nos permite reconhecer as diversas contradições existentes entre teoria e prática na educação vivenciada nos sistemas vigentes em nosso país. Assim, como visto anteriormente no item sobre a Reforma do Ensino Médio, o inglês se mantém nos currículos escolares como forma de instrumentalização dos sujeitos e não como uma linguagem a ser aprendida a partir das vivências sociais e culturais dos indivíduos. Entretanto, as descobertas da pesquisa apontam para uma busca do aspecto cultural da língua como interesse de aprendizagem dos sujeitos.

### 1.2.5 O inglês como língua global: o poder do colonizador

Boaventura de Sousa Santos (2006) destaca a questão do poder colonizador como forma de dominação dos saberes. Em seu livro *Epistemologias do Sul*, o autor ressalta que os saberes do Norte foram sendo postos social e historicamente como saberes dominantes e durante muito tempo, únicos saberes válidos, em função dos processos de colonização e da expansão do capitalismo, e busca resgatar a ideia de que práticas e saberes diversos, de grupos não hegemônicos, não devem apenas ser considerados como mera matéria-prima ou objetos desses saberes hegemônicos, mas devem ser considerados na mesma horizontalidade. A este conceito de não complementação e muito menos de superposição de um saber sobre o outro, “a esse diálogo entre saberes chamamos ecologias de saberes” (SANTOS, 2006, p. 13), conceito no qual defende a ideia de que nenhum saber existe sem fazer referência a outros saberes e que nenhum saber se basta em si mesmo. Para o autor, “essa comparação é sempre uma versão contraída da diversidade epistemológica do mundo, já que esta é infinita” (SANTOS, 2010, p. 543), ou seja, o confronto entre as diversas realidades promove uma incompleta e infinita criação de epistemologias e metáforas capazes de contribuir para uma ação verdadeiramente emancipatória, uma luta contra o consenso hegemônico.

A ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que parte da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretende contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clamam sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais (SANTOS, 2006, p. 154).

Assim, analiso a permanência do inglês como única língua obrigatória no currículo comum. Apesar de ser apenas a terceira língua mais falada no mundo em número de falantes, o inglês tornou-se uma língua global fundamentalmente por dois fatores principais: inicialmente devido à expansão do poder colonial britânico – país de origem da língua inglesa – e depois pelo domínio econômico e pela influência cultural dos países que falam o idioma, especialmente os Estados Unidos da América.

No século XV, enquanto Portugal e Espanha desbravavam o mundo com suas expedições colonizadoras, a Inglaterra empenhava seus esforços no mercantilismo e na industrialização. Dessa forma, além de sua expansão colonialista, a Inglaterra deu ênfase às relações comerciais, fazendo com que o capitalismo ganhasse força e passasse a ser um modo econômico dominante. Assim, tornou-se natural a aplicação da cultura dos colonizadores nas

respectivas regiões colonizadas, o que fez com que o capitalismo europeu se expandisse pelo mundo.

Após a Segunda Guerra Mundial, instalou-se uma enorme vontade de lutar pela liberdade e a independência e, apesar de ter sob seu domínio treze colônias de povoamento da América do Norte, a Inglaterra começou a sofrer um processo de descolonização. Para tentar conter esse processo, no ano de 1764 a Inglaterra impôs leis mais rigorosas às colônias o que diminuiu em muito a sua autonomia e fez com que tivesse início uma série de revoltas que culminaram na independência das colônias em 1776: formava-se então a República presidencialista e federativa dos Estados Unidos da América. Por um longo tempo, as colônias mantinham interesses distintos e o nacionalismo americano só se solidificou ao longo do século XIX. Durante todo o século XX, o país promoveu constantes guerras com o objetivo de acumular novos domínios de influência e de manter as antigas áreas conquistadas. De acordo com o linguista norte-americano Noam Chomsky (2004), as ações americanas visam estabelecer uma política para eliminar qualquer oposição ao país, sobretudo aquelas que venham a ameaçar o seu poder como forma de garantir a hegemonia econômica norte-americana.

De posse destes dados históricos, podemos refletir acerca dos motivos que fizeram da língua inglesa uma língua global. A expansão inglesa – através da conquista de diversas colônias – e a hegemonia econômica norte-americana fizeram com que o seu idioma, o inglês, se tornasse atualmente um idioma falado em 59 países e 27 entidades não estatais. Entretanto, não é a quantidade de falantes que determina esse status de língua global. Diante da hegemonia capitalista americana, o inglês tornou-se um recurso utilizado comercial e culturalmente no mundo, além de refletir a ideologia americana. Além disso, neste século, a expansão da Internet veio reforçar o domínio da língua inglesa, tendo em vista que dados apontam que 75% de toda comunicação internacional por escrito, 80% da informação armazenada em todos os computadores do mundo e 90% do conteúdo da Internet são em inglês.

Para Boaventura de Sousa Santos (2010), entretanto, o fim do colonialismo político e a conquista da independência das colônias não significou o fim das relações de poder estabelecidas no período colonial. As linhas cartográficas "abissais" que demarcavam o Velho e o Novo Mundo na era colonial se mantêm no pensamento ocidental contemporâneo, através da reprodução das relações de dominação e exploração que existiam no período colonial, e permanecem nos dias atuais materializadas nas relações capitalistas e na hierarquização dos saberes. O modo como os europeus viram o resto do mundo e se puseram a explorar seus

recursos durante o período colonial, não causou apenas um impacto nas questões geográficas e de exploração, mas também no nível do conhecimento, menosprezando e desconhecendo outras culturas e marginalizando os saberes não europeus.

O pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que dividem o mundo humano do sub-humano, de tal forma que princípios de humanidade não são postos em causa por práticas desumanas. As colônias representam um modelo de exclusão radical que permanece atualmente no pensamento e práticas modernas ocidentais tal como aconteceu no ciclo colonial. Hoje, como então, a criação e ao mesmo tempo a negação do outro lado da linha fazem parte integrante de princípios e práticas hegemônicos (SANTOS, 2010, p. 39).

Norte e Sul, separados por essa linha abissal invisível, se constituem como uma metáfora da exploração e da exclusão social na contemporaneidade pela predominância de culturas e saberes do Norte Global e pela supressão de muitas formas de saber de nações subjogadas, apresentadas na forma de dicotomias como verdadeiro / falso e ciência / conhecimento do senso comum, uma relação totalmente desigual de saber-poder entre Norte colonizador e Sul colonizado.

Uma epistemologia do Sul assenta em três orientações:  
 aprender que existe o Sul;  
 aprender a ir para o Sul;  
 aprender a partir do Sul e com o Sul<sup>11</sup>  
 (ibidem, p. 15).

“As Epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes (...), valorizam os saberes que resistiram com êxito (...) e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos” (SANTOS, 2010, p. 11). Aprender com o Sul e com as epistemologias do Sul, designadas pelo autor como a diversidade epistemológica do mundo, constitui-se assim como uma síntese do pensamento pós-abissal. Segundo o autor, os saberes valorizados sempre foram os produzidos *do lado de cá* da linha abissal, no Norte, nas zonas colonizadoras, e estes saberes se justificaram na ciência moderna. Em palestra proferida na abertura do 5º *Seminário Internacional Direito e Saúde* e 9º *Seminário Nacional Direito e Saúde* — promovidos pelo Grupo Direitos Humanos e Saúde Helena Besserman (Ensp/Fiocruz), em 27/7/2010, Boaventura ressaltou que “a ciência moderna é extraordinária e é muito importante fortalecê-la; o problema dela é pretender ser a única forma válida de conhecimento”. Colocar o saber científico em diálogo com os que transitam no mundo é buscar a valorização desses saberes que circulam fora dos eixos acadêmicos, é uma forma de colocar em prática o pensamento pós-abissal e, como

<sup>11</sup> Boaventura de Sousa Santos (1995), *Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. New York: Routledge.

propõe o autor, um processo de descolonização que valoriza o conhecimento produzido sob a perspectiva de grupos não hegemônicos.

O pós-colonialismo deve ser entendido em duas acepções principais. A primeira é a de um período histórico, aquele que se sucede à independência das colônias, e a segunda é a de um conjunto de práticas e discursos que desconstruem a narrativa colonial escrita pelo colonizador e procuram substituí-la por narrativas escritas do ponto de vista do colonizado. Na primeira acepção o pós-colonialismo traduz-se num conjunto de análises econômicas, sociológicas e políticas sobre a construção dos novos Estados, sua base social, sua institucionalidade e sua inserção no sistema mundial, as rupturas e continuidades com o sistema colonial, as relações com a ex-potência colonial e a questão do neocolonialismo, as alianças regionais etc. Na segunda acepção, insere-se nos estudos culturais, linguísticos e literários e usa privilegiadamente a exegese textual e as práticas performativas para analisar os sistemas de representação e os processos identitários (SANTOS, 2014, p. 121).

Tais reflexões apontam para a compreensão dos motivos pelos quais o inglês se mantém como única língua obrigatória nos currículos escolares brasileiros, tendo como foco a instrumentalização dos sujeitos, uma forma de manutenção da linha abissal existente entre Norte e Sul, colonizador e colonizado, que se traduz na contemporaneidade tanto nas relações entre os Estados, como nas relações entre os grupos sociais existentes dentro de um mesmo Estado. É a dominação colonizadora que permanece na dominação das classes menos favorecidas, não apenas geográfica, mas fundamentalmente epistemológica.

Dominação possível de se perceber ainda na conversa com Esthefannie:

PESQUISADORA: Você tá me dizendo que o inglês é importante. Por quê?  
 ESTHEFANNY: No meio de trabalho sempre vai ter muitas pessoas pra concorrer. Só que aquela que souber mais, mais cursos, mais aprendizado, vai ter mais chance, consegue 100% a vaga e o inglês conta muito.  
 PESQUISADORA: Mas aí tem uma diferença; você tá falando que no trabalho quem tiver mais curso ou mais conhecimento, qual a diferença?  
 ESTHEFANNY: Eu preciso da certificação, mas que não vai me ensinar tanto.  
 PESQUISADORA: Não te ensina tanto quanto o quê?  
 ESTHEFANNY: Tanto quanto a prática. Tem pessoas que fazem curso e não praticam, aí esquece.  
 PESQUISADORA: Então você tá fazendo algo a mais?  
 ESTHEFANNY: Isso. Eu fiz o curso, aprendi o básico, só que aí eu parei de treinar, então eu fui esquecendo. Com o Duolingo<sup>12</sup> eu fui voltando a aprender, as palavras, as frases.

A conversa traduz uma valorização do saber institucionalizado sobre o saber adquirido nas artes de fazer. Dessa forma aponto para a relevância da pesquisa que, tendo por objetivo conhecer as experiências de jovens de uma escola estadual de Niterói com a língua inglesa nas redes, buscou investigar se o ensino da língua inglesa mediado pelas tecnologias digitais poderia se constituir para os jovens como “artes de fazer”, como “astúcias” juvenis, e como eles se utilizam dessas “maneiras de fazer” para constituírem uma reapropriação dos espaços

<sup>12</sup> Aplicativo/Site para aprendizagem de línguas.

previamente organizados pelas técnicas da produção sociocultural, buscando assim escapar da conformação; uma forma de subversão da relação entre poder e conhecimento, porque enquanto a legislação deixa o inglês no currículo numa perspectiva de poder, os jovens podem subverter isso, produzindo sentidos através de suas ações inventivas e não apenas numa posição passiva de consumo (CERTEAU, 2014).

### 1.3 O campo empírico e os sujeitos da pesquisa

O trabalho como professora me proporcionou como destacado anteriormente, o meu mais significativo encontro profissional: o encontro com a juventude. Atuando como professora de língua inglesa em classes de 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, há alguns anos tenho levado para minha sala de aula os conhecimentos adquiridos na minha prática como formadora docente na Assessoria de Mídias e Novas Tecnologias. Essa aproximação entre os meus dois campos de atuação não se deu apenas por um desejo próprio, mas principalmente por perceber que a tecnologia tem se tornado parte integrante das subjetividades do jovem contemporâneo. Aronowitz (2003) afirma que:

A tecnologia não apenas penetra nos eventos, mas se tornou um evento que não deixa nada intocado. É um ingrediente sem o qual a cultura contemporânea – trabalho, arte, ciência e educação – na verdade, toda a gama de interações sociais, é impensável (ARONOWITZ, apud SANTAELLA, 2003, p. 26).

A escolha do campo empírico fundamenta-se na afirmação da autora quando esta se refere à tecnologia como um evento que penetra nos diversos campos; no caso deste estudo, na educação.

Entretanto, a tecnologia no ambiente escolar ainda tem sido utilizada não da mesma forma como os jovens a utilizam em seu cotidiano quando, por exemplo, se divertem num jogo online, se relacionam com as pessoas ou buscam algo que de alguma forma lhes interessa. No que se refere à educação e às salas de aula, observo em minha prática docente, a tecnologia ainda subutilizada, como um meio de pesquisa e reprodução de conteúdos e na perspectiva de consumo e não como forma de produção, tessitura de conhecimentos e autoria.

Lévy (1999) sugere que:

[...] trabalhar com a construção dos conhecimentos fazendo uso das novas tecnologias é promover uma educação com “espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva” (p. 158).

Desta forma, com a aproximação dos meus dois campos docentes, busquei conhecer quais sentidos estes jovens produzem nas suas relações com as tecnologias digitais em rede – também em jogos e aplicativos – para a construção de conhecimentos em Língua Inglesa, além de buscar conhecer as relações que o jovem contemporâneo estabelece com os espaços por onde transita e com os artefatos tecnológicos de seu tempo, e de que forma este produz uma reconfiguração sociocultural a partir das táticas e astúcias vivenciadas em seus cotidianos na cibercultura.

A pesquisa se deu com alunos do Ensino Médio de uma escola estadual, situada na Zona Norte de Niterói, onde foram estabelecidos diálogos individuais ou em grupo com os sujeitos. Alguns dos sujeitos, por serem alunos de 3º ano do Ensino Médio, terminaram essa etapa de ensino e, portanto, deixaram de frequentar a escola durante a pesquisa. Sendo assim, lancei mão do aplicativo *Messenger* para dar continuidade às conversas iniciais estabelecidas com esses sujeitos. Assim, parte das conversas se desenvolveu *online*, num grupo criado para a pesquisa, após as primeiras conversas estabelecidas, enquanto a maior parte ocorreu na própria escola presencialmente. Foram sujeitos da pesquisa 12 jovens, dos quais podemos observar características como idade, ano de escolaridade, frequência de uso da internet, motivos para os quais acessa a rede, tipo de acesso à internet, dispositivo mais utilizado para esse acesso e que redes sociais são acessadas, através dos gráficos constantes do APÊNDICE A.

Apesar dos sujeitos desta pesquisa serem alunos de uma escola estadual de Niterói, não tive como objetivo da pesquisa conhecer apenas sua vida escolar, mas buscar as experiências de seu cotidiano fora da escola, especialmente na internet. Essa busca é importante porque temos entrado em contato, nas pesquisas desenvolvidas no IJEC<sup>13</sup>, tanto com autores, quanto propriamente com jovens, que mostram que a juventude, longe de ser um período de transição entre infância e adultice, é um tempo de plenitude em que o jovem se vê como autor das transformações sociais.

Como estudo preliminar, lancei mão da pesquisa exploratória a fim de aprimorar as ideias e construir as hipóteses a serem desenvolvidas na pesquisa. Tal pesquisa exploratória se deu através de uma conversa com um grupo de jovens convidados para esta etapa inicial e teve ainda um caráter aproximativo, pois de acordo com Amorim (2004) “não há trabalho de campo que não vise a um encontro com um outro, que não busque um interlocutor” (p. 16). Os primeiros sujeitos da pesquisa foram escolhidos a partir de conversas em sala de aula sobre o

---

<sup>13</sup> Grupo de Pesquisa Infância, Juventude, Educação e Cultura, coordenado pela Profª Maria Luiza Oswald, do qual faço parte.

objeto da pesquisa. O fato de ser professora destes jovens e de estar interessada em desenvolver meu estudo conhecendo suas experiências fora de sala de aula e, especificamente, com o uso da tecnologia e da internet, foi um fator que muito contribuiu para a participação dos estudantes na pesquisa. Em sala de aula falei sobre meu interesse de pesquisa, convidando aqueles que tinham interesse em participar da mesma. Inicialmente cinco alunos demonstraram interesse em participar e, a partir deste grupo inicial, novos sujeitos foram sendo inseridos através da estratégia de redes de identificação. Importante ressaltar que na realização das primeiras conversas, os próprios sujeitos, ao relatarem suas experiências nas redes para o aprendizado do inglês, sugeriam outros colegas para conversas sobre outras formas de aprender que não eram as táticas mais utilizadas por eles. Assim, como fica claro nos resultados da pesquisa, as diversas formas de aprender, como com a música, com os jogos, entre outras, ficaram muitas vezes mais centradas em um ou outro sujeito, tendo em vista que cada sujeito apresentou a forma de aprender com a qual produzia seus sentidos.

## 2 SUBSÍDIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ESTUDO

### 2.1 Princípios metodológicos da pesquisa

Delinear o caminho percorrido ao longo da pesquisa e refletir acerca das questões e experiências produzidas no campo demandou a busca por autores que subsidiaram o estudo com o objetivo de estabelecer, além de sua relevância, o embasamento teórico-metodológico.

Como embasamento teórico para o estabelecimento do percurso metodológico da pesquisa, lancei mão de autores como Jobim e Souza, Passos e Pereira, Spink, Menegon & Medrado e Amorim, além de Bakhtin, autores que fundamentaram e delineararam a forma de pesquisar condizente com o meu grupo de pesquisa, o IJEC.

#### 2.1.1 "Amei ter passado o tempo com você, até quando era depois do horário": a amizade como procedimento metodológico de pesquisa

Em seu texto “Ética e pesquisa: o compromisso com o discurso do outro”, Jobim e Souza e Carvalho (2016) destacam a duplicidade em que está a origem da especificidade das Ciências Humanas: o pesquisador é ao mesmo tempo “sujeito do conhecimento” e “matéria do conhecimento” e, portanto tem uma difícil tarefa na investigação, pois deve abrir-se para o outro e ao mesmo tempo voltar-se para si, tendo assim que se manter “dentro da cena sem possibilidade de estar fora”, ou seja, sendo afetado ao mesmo tempo que afeta seus interlocutores. Dessa forma, o pesquisador nunca se encontra neutro e o conhecimento acontece nas relações que vão se estabelecendo entre ele e seus interlocutores; assim, “produzir conhecimento com base nesta abordagem implica em negociar com os interlocutores todo o processo de investigação, de modo que o resultado da pesquisa seja produzido e alcançado no diálogo entre uns e outros” (JOBIM e SOUZA e CARVALHO, 2016, online). Neste sentido, de acordo com Passos e Pereira (2015), “o próprio homem e sua cultura são o objeto de estudos na pesquisa em Ciências Humanas, o que nos leva à necessidade de compreender nossos interlocutores de pesquisa como portadores de conhecimento e protagonistas da história” (p. 153).

O procedimento metodológico adotado buscou a abordagem qualitativa, com orientação etnográfica, objetivando coerência tanto com o objeto de estudo quanto com os objetivos da pesquisa, observando principalmente que “a relação dialógica entre pesquisador e pesquisado não pode ser igualmente desconsiderada e é fator importante numa pesquisa de

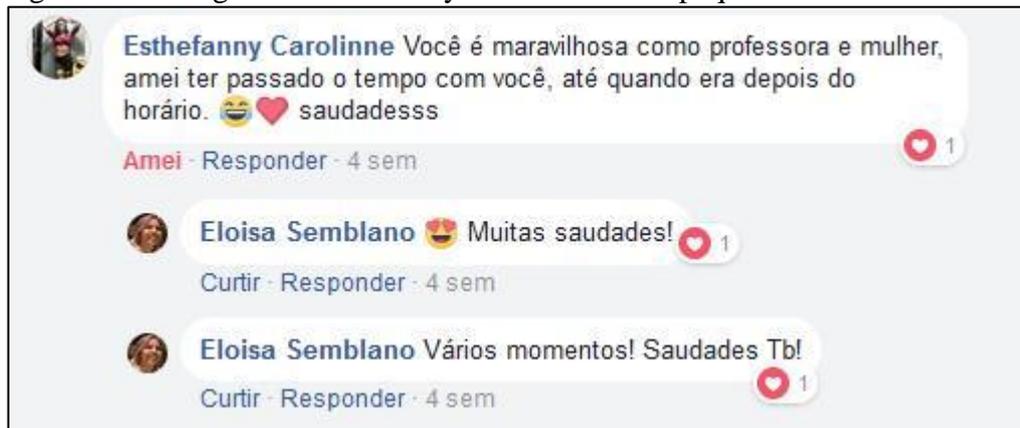
orientação etnográfica” (FERREIRA, 2008, p. 41).

Ainda em consonância com a forma de pesquisar adotada pelo grupo de pesquisa do qual faço parte, a metodologia da pesquisa buscou pressupostos da pesquisa-intervenção, cujo objetivo é bem explicitado por Rosa (2011):

... pesquisa-intervenção que não reduz o trabalho aos limites específicos das conclusões de pesquisa, mas que supõe um projeto mais amplo de atuação implicado com o contexto da escola pública e que entende os sujeitos da pesquisa como co-autores no processo de construção de caminhos metodológicos através da discursividade. Dessa maneira, a pesquisa não propõe uma análise externa de problemas encontrados no campo da pesquisa que serão tabulados e descritos posteriormente. Ao contrário, a pesquisa se encontrou implicada com o campo e com os sujeitos pesquisados, buscando que o próprio contexto pudesse ser problematizado, discutido, repensado (p. 19 e 20).

Passos e Pereira (2015) destacam a pesquisa-intervenção como forma de compreensão do posicionamento dos sujeitos frente ao tema pesquisado, a partir do compartilhamento inicial das questões do pesquisador, porém sem qualquer intenção de que este renuncie às suas próprias interpretações e posições. A busca pela tessitura de conhecimentos a partir das relações estabelecidas é um campo no qual destaco outro importante procedimento metodológico de pesquisa percebido por Passos e Pereira (2015) ao longo de sua pesquisa institucional “Artes do dizer e do dizer-se: narrativas infantis e usos de mídias”, desenvolvida com crianças: a amizade como princípio metodológico. De acordo com as autoras, essa reflexão se deu ao longo do processo e a partir da percepção de que “o objeto em estudo as levaria a critérios de familiaridade com as crianças” (PASSOS e PEREIRA, 2015, p. 161). Assim, com as autoras, pude perceber que o referencial teórico escolhido apontava para a forma como os usos que esses jovens fazem das redes para elaborar seus conhecimentos em língua inglesa afetam “seus modos de viver, pensar e se relacionar na vida cotidiana” (ibidem, p. 162). Dentre tantos conceitos de amizade existentes, as autoras optam por se utilizar do conceito de amizade “como instauração política e epistemológica de um encontro entre sujeitos onde a pesquisa se torna um bem comum” (ibidem, p. 164), evidenciado na fala de Esthefannie em relação aos momentos depois da aula em que ficamos na escola para as conversas da pesquisa:

Figura 1 – Postagem de Esthefanny no Facebook da pesquisadora.



Fonte: Perfil pessoal do Facebook, 2017.

Sendo assim, as conversas com os sujeitos se deram inicialmente no âmbito da amizade, fazendo com que a amizade fosse, na pesquisa, não uma forma de se relacionar ou um critério de escolha dos sujeitos, mas sendo entendida como “um fecundo princípio metodológico de pesquisa” em virtude da “perspectiva da horizontalidade da circulação da palavra” (ibidem, p. 164). Este princípio da horizontalidade, analisado pelas autoras em relação às crianças pesquisadas, e do qual me aproprio em relação aos jovens de minha pesquisa, traz à tona as relações de autoridade existentes no caso das autoras entre adultos e crianças e no meu caso entre professores e alunos.

Nesse sentido, a relação de amizade entre adultos e crianças não é algo dado, mas é uma construção que implica princípios e valores tanto quanto a atividade de pesquisa ou outras formas de alteridade. O que está aqui em jogo é a relação de autoridade, muitas vezes naturalizada como subserviência de um em relação ao outro. Está em jogo a construção de um outro lugar social talvez possibilitado pela pesquisa. (PASSOS e PEREIRA, 2015, p. 165).

Portanto, a amizade evidenciada como procedimento de pesquisa evoca as relações de alteridade e dialogismo, negando idealizações de harmonia e neutralidade das diferenças e, assim como na pesquisa, se mostrando como um fator implicador de tensão e compromisso, levando a uma busca compartilhada de sentidos (PASSOS e PEREIRA, 2015).

### 2.1.2 “Pô, professora, marca logo! Eu acho que você tá me enrolando!”: tecendo reflexões a respeito do pesquisador e sua forma de fazer pesquisa

Em seu texto “O detetive e o pesquisador”, Marília Amorim (1987) busca quatro casos policiais, de romances clássicos do gênero, como forma de analisar a abordagem de pesquisa

em Ciências Humanas. Nesta análise, a autora baseia-se em Coli<sup>14</sup> que ressalta que um romance policial se preocupa tão mais com o processo da descoberta do que com a descoberta em si.

O romance policial não conta uma história. Ele não segue a ordem dos acontecimentos, mas sim a ordem da descoberta dos mistérios. (...) O que é mais fascinante não é tanto a descoberta do culpado, mas a descoberta da descoberta, isto é, o fato de conhecer os procedimentos que permitiram a elucidação do mistério (COLI, apud AMORIM, 1987).

Para Amorim (1987) no romance policial o mais importante não é a elucidação do mistério, mas os procedimentos que levaram à sua elucidação, assim como na pesquisa o percurso e as relações de alteridade estabelecidas com os sujeitos têm tão ou maior importância que o próprio resultado do estudo.

Com base na análise da autora acerca dos detetives em cada caso apresentado no texto, é possível estabelecer uma comparação entre o trabalho dos detetives e o trabalho do pesquisador, pois cada caso traz uma postura diferenciada do detetive, o que nos remete a diferentes posturas adotadas por pesquisadores.

O primeiro caso analisado pela autora é “O duplo assassinato da Rua Morgue”, de Edgar Allan Poe. Neste caso, o detetive Dupin apenas observa e analisa os acontecimentos. Não há interlocução pessoal do detetive com as testemunhas do caso, tendo em vista que o detetive toma conhecimento dos fatos através de um jornal. A palavra aqui é apenas um dado e não desempenha nenhum papel na investigação e o detetive não está em campo.

No caso 2, “O signo dos quatro”, de Arthur Conan Doyle, o detetive também não vai a campo, entretanto, sabe dos fatos através de outro detetive. Desta forma, a palavra aparece em forma de diálogo, porém, ainda como no caso 1 é tratada apenas como um dado primário e não tem papel importante na descoberta.

“O mistério do quarto amarelo” é o terceiro caso trazido pela autora em sua análise. O romance de Gaston Leroux traz um jornalista e não um detetive como aquele que tenta desvendar o mistério. Neste caso, o jornalista vai a campo e busca pistas não a partir de métodos ou de conhecimentos científicos, mas dialogando com as testemunhas. Neste diálogo, o jornalista trabalha muito mais com seus instintos e a busca pelo diálogo ultrapassa por vezes campos reservados ou até proibidos no sentido de compreender melhor o processo de revelação do crime.

O quarto e último caso analisado pela autora, “O jade do mandarim”, de Raymond Chandler, traz o detetive particular M. Evans. Neste caso a interlocução tem papel

<sup>14</sup> COLI, J. “Histórias de mistério”. In: Caderno “Mais” do Jornal Folha de São Paulo, 15/09/1996.

fundamental na investigação. O detetive, ou “O Particular”, como é chamado ao longo do romance, se coloca no campo investigativo durante todo o processo de elucidação do crime. Tamanha é a sua participação que se mostra “frequentemente ferido, surrado, em perigo de morte ou em estado deplorável” (AMORIM, 1987). Utiliza-se do jogo enunciativo para fazer com que as testemunhas revelem dados ainda que não queiram revelá-los.

Nos casos 1 e 2, os detetives colhem dados, observam e analisam os fatos sem sequer entrar em campo; preocupam-se muito em buscar as provas do crime nos rastros deixados pelo criminoso. Assim é o pesquisador que não se envolve na pesquisa e apenas coleta dados para elucidar sua questão, acreditando que os dados falam por si só.

No terceiro caso, o detetive/jornalista se mantém no campo da dedução e também da razão. Apesar de dialogar com os investigados, apresenta concepções pré-concebidas e que não se baseiam na ciência. Desta forma, se remete ao pesquisador que vai a campo para buscar a confirmação daquilo que pensa sobre a pesquisa. Neste caso, podemos considerar que, em se tratando de buscar confirmações do pensamento do pesquisador, não há pesquisa.

O quarto e último caso de fato é o que mais se aproxima da abordagem adotada na pesquisa e que está em consonância com o tipo de pesquisa adotada pelo grupo do qual faço parte: a perspectiva dialógica. Neste, o detetive busca fundamentalmente o diálogo para a elucidação do mistério e a busca da verdade se dá a partir do saber que se constrói na interlocução com suas testemunhas. “O Particular” não busca confirmação de nada, busca nas relações com as testemunhas a construção de saberes que o levarão à compreensão dos motivos do crime. Ele se encontra sempre meio perdido, não acumula nenhum saber anterior para ser confirmado ao final da investigação, ao contrário disso, utiliza o seu não-saber e o fazer dialógico com o outro na elucidação do crime. (AMORIM, 1987).

O quarto caso nos mostra, então, um detetive que podemos comparar ao pesquisador que busca o que deseja, ou precisa saber, na interlocução, a partir de uma relação alteritária e dialógica com os sujeitos pesquisados, compreendendo, assim, que nas Ciências Humanas o “objeto de estudo é o próprio homem e sua cultura, o que exige pensar metodologias que levem em consideração a especificidade de seu objeto” (PASSOS e PEREIRA, 2015, p.150). Dessa forma, “pensar e produzir conhecimento são atos éticos e não apenas cognitivos, uma vez que pressupõem a implicação dos sujeitos que se colocam em diálogo” (ibidem).

Relação alteritária com os sujeitos que pude observar durante a pesquisa ao me deparar, por exemplo, com a dificuldade de conciliar meus horários com os horários dos sujeitos, já que nos encontrávamos na escola após as aulas ou quando tínhamos alguns horários vagos. Em certo momento da pesquisa, já havia marcado por mais de uma vez com

Thomas para darmos continuidade à conversa inicial e ao passar por ele no corredor das salas travamos a seguinte conversa:

**PESQUISADORA:** Bom dia, Thomas! Estou tentando me organizar para marcar um dia com você para continuarmos nossa conversa a respeito da pesquisa, tá?

**THOMAS:** Vai marcar ainda?

**PESQUISADORA:** Sim, só tô vendo aqui qual vai ser o melhor dia.

**THOMAS:** Pô, professora, marca logo! Eu acho que você tá me enrolando!

Uma postura dialógica e alteritária como a observada na conversa, subentende que o pesquisador seja afetado ao mesmo tempo em que afeta o outro, numa relação de cumplicidade e pertencimento construída entre os sujeitos e estabelecida entre eles, na qual ambos se tornam coautores e protagonistas do conhecimento que vai sendo construído no acontecimento da pesquisa.

Assumindo tal postura enquanto pesquisadores, nos retiramos do lugar de simples observadores, colocando-nos no lugar de pesquisadores que se constroem nas relações com os sujeitos, nos tensionamentos e no acontecimento da pesquisa, num ato responsável capaz de provocar respostas e contrapalavras, onde não se tem algo pré-determinado a comprovar e a pesquisa vai se constituindo pelo circunstancial, pela eventicidade.

### 2.1.3 “Você tá tendo um aprendizado comigo e eu tô aprendendo com você”: alteridade e exotopia na pesquisa em Ciências Humanas

Passos e Pereira (2015), com muita propriedade, se utilizam de trecho da história infantil “Alice no País das Maravilhas” para enunciar questões fundamentais acerca dos procedimentos da pesquisa em Ciências Humanas:

No livro “Alice no País das Maravilhas”, de Lewis Carol, há um momento em que a protagonista cai numa toca de coelho e, desbravando o sem-número de túneis subterrâneos que a formavam, depara-se com uma bifurcação em seu caminho. “Que caminho devo seguir?” – pergunta Alice ao Coelho. Ao que o Coelho por sua vez, responde com uma outra pergunta “Para onde você quer ir?”. Alice diz que não sabe. “Então”, diz o coelho, “tanto faz o caminho. Se você não sabe para onde quer ir, qualquer caminho pode servir” (PASSOS e PEREIRA, 2015, p. 149).

Para as autoras, o caminho a ser percorrido pelo pesquisador deve ser descoberto ao longo do processo de pesquisa, tendo em vista que as relações de alteridade estabelecidas entre o pesquisador e seus sujeitos é que indicarão esse caminho, que é “repleto de questões e de escolhas” (ibidem).

Em seu livro *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin nos ensina que “o objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*” (BAKHTIN, 2015, p. 395 – grifos do autor),

melhor dizendo, as Ciências Humanas, diferentemente das demais ciências – naturais ou exatas – têm por objeto não apenas o ser falante, produtor de discurso, mas também o que é falado, o que faz com que seu objeto não seja o homem em si, mas os discursos produzidos por ele e com ele.

Assim, o outro na pesquisa em Ciências Humanas enuncia possibilidades, remexe em nossas verdades e nos ensina que o outro nos constitui tanto quanto nós mesmos.

O outro ocupa o lugar da revelação daquilo que desconheço em mim e este fato, concreto e objetivo, nos enlaça em um mútuo compromisso ético. Sinto-me responsável pela criação do meu semelhante, assim como dependo dele para dar forma e sentido a minha experiência interna (JOBIM e SOUZA e PORTO e ALBUQUERQUE, 2012. p. 113).

Para tanto, enquanto pesquisadores, devemos perceber o outro na sua irrepetível singularidade e incomparável unicidade, não o reduzindo a um objeto e estabelecendo com ele uma relação que não seja imparcial ou indiferente, mas acolhendo-o numa relação de compreensão respondente e responsiva. Couto Junior (2012) aponta que:

Ao adotar na investigação a perspectiva de trabalhar *com* os sujeitos – e não *sobre* os sujeitos –, a ideia de que o pesquisador é o detentor das respostas a serem descobertas é rompida, e o próprio jovem passa a se constituir como *coautor* na construção coletiva do conhecimento (p. 45).

Essa relação de alteridade se traduz nas conversas estabelecidas com os sujeitos, dentre as quais destaco o seguinte diálogo:

**PESQUISADORA:** É importante para mim, como pesquisadora, conhecer as experiências dos meus alunos em outros espaços que não na sala de aula. É importante pra você também?

**THOMAS:** É interessante sim.

**PESQUISADORA:** Uma coisa é a Eloisa professora e outra coisa é a Eloisa Pesquisadora?

**THOMAS:** Pra mim sim. Na minha convivência com professores, foi de uma pessoa muito rígida assim, então é a primeira vez que eu participo assim, eu fico nervoso (risos), mas eu fico feliz em saber que os professores estão me escutando, além da matéria em si, mas num diálogo, entendeu? É uma felicidade, fico nervoso.

**PESQUISADORA:** Isso é um estudo pra mim.

**THOMAS:** Sim. Você tá tendo um aprendizado comigo e eu tô aprendendo com você.

A conversa com Thomas revela o cunho da pesquisa que o grupo do qual participo se dedica a fazer, a pesquisa com os sujeitos e não sobre eles, como nos mostra Oliveira (2016):

Para o Grupo de Pesquisa Infância, Juventude, Educação e Cultura (IJEC), ao qual me filio, fazer pesquisa não é uma ação meramente burocrática que supõe compreender o campo empírico como lugar de coleta e análise dos dados realizados pelo pesquisador num ato unilateral que não deixa rastros no campo. Nessa perspectiva, que coincide com a pesquisa em ciências naturais, o objeto em estudo é *coisa muda*, mesmo se esse objeto for o homem (BAKHTIN, 2011, p.400). Para nós,

ao contrário, a pesquisa é um ato em que tanto o pesquisador afeta os pesquisados quanto os pesquisados afetam o pesquisador por intermédio do excedente da visão estética que pressupõe que o sujeito entre em empatia com o outro, colocando-se no lugar dele, voltando depois ao seu lugar para dele completar o horizonte do outro com o excedente de visão que o outro não descortina sobre si mesmo (BAKHTIN, 2011, p. 23) (OLIVEIRA, 2016, p. 30).

Quando o pesquisador se encontra diante do outro, ele é capaz de vê-lo de um ponto de vista que ele mesmo não consegue se ver; assim também acontece com o pesquisado, que vê no pesquisador o que ele não pode ver de si mesmo. Nesta relação, não basta apenas que se enxerguem e ouçam mutuamente colocando-se no lugar um do outro. A relação de exotopia (BAKHTIN, 2015) só acontece a partir do momento que vamos ao outro e voltamos a nós mesmos, modificados por aquilo que o outro vê em nós que não podemos ver sozinhos: a esta relação, Bakhtin chama de excedente da visão. O autor defende que:

O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois, de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2015, p. 23).

O movimento exotópico proposto por Bakhtin (2015) nos ajuda a “compreender que nos completamos provisoriamente na relação com o outro, enquanto que o outro é igualmente afetado pela incompletude provisória que damos a ele” (COUTO JUNIOR e OSWALD, 2016, p. 190) e que dessa forma “o pesquisador do campo das ciências humanas está, portanto, transitando no terreno das descobertas, das revelações, das tomadas de conhecimento, das comunicações, *das produções de sentido entre o eu e o outro*”. (JOBIM E SOUZA; PORTO e ALBUQUERQUE, 2012, p. 110 – grifos das autoras).

#### 2.1.4 Duolingo: uso do aplicativo / site como metodologia de pesquisa

O uso do aplicativo/site Duolingo na pesquisa se deu na perspectiva da metodologia de pesquisa por oficinas, tendo em vista que este procedimento é compreendido como a constituição de um processo dialógico no qual a produção de sentidos ganha contornos expressivos e no qual o pesquisador se propõe a abrir um espaço de reflexão sobre os processos de subjetivação que se dão na coletividade e não de forma individual.

Partindo desse pressuposto e percebendo a oficina como espaço privilegiado de troca, de engajamento acerca do objeto estudado e que este espaço não se limita à coleta de dados, busquei o Duolingo como forma de contemplar o potencial de uma oficina e de possibilitar efeitos construtivos e a sensibilização dos sujeitos em relação ao objeto de estudo, como possibilidade de encontro e transformação social. Spink & Medrado (1999) trazem essa perspectiva a respeito das oficinas, afirmando que “são práticas discursivas, ou seja, compreendem maneiras por meio das quais as pessoas produzem sentidos sobre fenômenos a sua volta e se posicionam em relações sociais cotidianas” (SPINK & MEDRADO, 1999, apud SPINK, MENEGON & MEDRADO, 2014, p.34). E os autores continuam:

Em outras palavras, são práticas sociais de caráter discursivo cuja produção remete à negociação retórica de versões, apreendida a partir da dimensão performática do uso da linguagem, cujos efeitos são amplos e nem sempre associados a intenções originais (SPINK, MENEGON & MEDRADO, 2014, p.34).

Assim, ressaltam que as oficinas não se limitam a espaços de coleta de dados e ao registro de informações para a pesquisa, mas sim espaços de coconstrução cujos efeitos não se limitam aos usos que os pesquisadores possam fazer do material.

O que produzimos em uma oficina escapa à mente isolada de um indivíduo ou à produção singular de um falante. São produtos da interação, portanto, parciais, situados e móveis. Constituem práticas discursivas que tomam corpo no coletivo, inauguradas a partir do convite feito pelo pesquisador e enredadas, posteriormente, nas diferentes formas de inscrição que esse pesquisador possa produzir, orientadas no processo de análise, por suas questões de pesquisa e pela literatura sobre a qual sustenta seus argumentos (SPINK, MENEGON & MEDRADO, 2014, p.41).

De acordo com os autores, como as oficinas se constituem na relação dialógica, compreende-se que a análise de dados produzidos numa oficina não pode se dar de forma generalizada, já que essa vivência gera produções discursivas, que podem não ter compromisso com formulações conceituais ou experiências prévias (SPINK, MENEGON & MEDRADO, 2014). Como podemos também compreender com Oliveira:

Além de propiciar que se considere os participantes da pesquisa como sujeitos históricos, sociais e culturais, capazes de compartilhar com o pesquisador a construção e a interpretação dos dados, a oficina permite articular teoria e prática, na medida em que possibilita que os sujeitos sejam usuários dos artefatos, vivenciando suas possibilidades e refletindo sobre os mesmos em processos educacionais [...] A metodologia adotada também se caracteriza por configurar um contexto propício para que as relações de fato sejam horizontais e dialógicas (OLIVEIRA, 2016, p. 39).

As relações dialógicas proporcionadas pela oficina vêm de encontro aos conceitos bakhtinianos que norteiam os estudos do IJEC. Para Bakhtin a comunicação é a essência da linguagem e é neste âmbito que o autor considera o diálogo como um conceito-fonte definido

como alternância de enunciados entre sujeitos falantes, entre seus diferentes posicionamentos e seus acabamentos (BRAIT, 2014, p.116).

Na reflexão bakhtiniana, o diálogo é a expressão da reciprocidade entre um ser falante e o outro, que se faz presente em cada resposta e em cada novo enunciado que faz suscitar uma relação dialógica, que pode se dita como:

...relação um/outro, em contextos próximos e distantes, um atuando na constituição do outro, ambos estabelecendo projetos de sentido e de completude faz com que não haja hierarquia entre os sujeitos da interação. Não se trata de uma relação entre um que fala e escreve e outro que ouve e lê. Ao contrário, na relação dialógica de interação entre sujeitos, ambos se constroem e projetam sentidos, em simetria ou assimetria com o projeto do outro, em tensão dialógica necessária para essa constituição (CAMPOS, TIMÓTEO e DINIZ FILHO, 2016, p.198 e 199).

Diálogo que pressupõe movimento, ações responsivas e que, desta forma, não busca apenas a harmonia entre os falantes, mas o confronto entre suas diferenças, o conflito, o dissenso, objetivando o consenso, algumas vezes tenso ou não harmonioso, mas dialético. Um movimento no qual podemos observar o início, mas não podemos prever o seu desfecho.

#### 2.1.5 Aprendizagem ubíqua na pesquisa

Percebendo, através das conversas, a falta de articulação dos *smartphones* com a aprendizagem em sala de aula e compreendendo que os dispositivos móveis, conectados e ubíquos, podem promover uma mudança nas formas de ensinar e aprender, transformando as relações de espaços e tempos e permitindo que o jovem “se movimente carregando, produzindo e cocriando informações e conhecimentos” (SANTOS, 2013, p. 289) e não apenas como forma de consumo de conteúdos e informações, me permiti, enquanto professora dos jovens pesquisados, promover oficinas com o uso dos celulares em sala de aula, a fim de propiciar práticas pedagógicas que pudessem suscitar novas conversas com os sujeitos da pesquisa. Trago neste item algumas dessas oficinas, ressaltando que todas as propostas foram realizadas em aplicativos de celular. Ressalto ainda que, em consonância com os PCN de Ensino Médio, busquei articular o aprendizado da língua com aspectos sociais e culturais, além de contextualizar esse aprendizado com outra disciplina, no caso com a Sociologia. Tais experiências objetivaram ainda fazer uso das mídias e recursos dos *smartphones*, como câmera fotográfica e aplicativos para produção de conteúdos.

Cabe aqui ressaltar o papel mediador do professor na realização dos trabalhos, entendendo que, tendo o docente como mediador do conhecimento durante o processo, “os membros do grupo interagem e se influenciam, estabelecem relações sociais, desenvolvem

processos para a realização de tarefas com o objetivo de alcançar metas compartilhadas” (SANTOS; CARVALHO; PIMENTEL, 2016, p. 25).

#### 2.1.5.1 Oficina I

Esta oficina consistiu em pesquisarmos o vocabulário referente a termos da Internet e referentes ao uso de computadores e internet como upload, download, login, logout, por exemplo. Utilizando o vocabulário pesquisado, solicitei que os alunos utilizassem o aplicativo de QR Code no celular e criassem os códigos para cada uma das palavras estudadas, associando-as aos seus significados. O aplicativo utilizado foi o QR CodeGenerator, baixado no celular dos próprios alunos. Em seguida, montamos um mural interativo, com o qual todos os alunos da escola puderam interagir, baixando leitores de QR Code em seus celulares. Muitos alunos sinalizaram que apesar de já terem visto esse tipo de código em embalagens, não sabiam do que se tratava e qual a sua função, sendo assim atribuíram grande importância ao conhecimento produzido a partir da experiência: “Foi muito bom trabalhar com o celular. Também foi muito importante aprender o significado do QRCode, porque eu até então não conhecia e agora levo isso para a vida” (Samuel).

Figura 2 – Slides do trabalho sobre Direitos Humanos.



Fonte: Própria, 2016.

Figura 3 - Estudantes produzindo QR Codes para confecção do Mural Interativo.



Fonte: Própria, 2016.

Figura 4 – Estudantes organizando o Mural Interativo.



Fonte: Própria, 2016.

O código Quick Response – QRCode – é um código de barras bidimensional que permite o armazenamento de informações instantâneas de produtos, páginas da internet, imagens, localização e outros conteúdos multimídia. Podem ser criados e acessados através de aplicativos nos dispositivos móveis. Estes códigos permitem a aproximação do espaço físico com o mundo virtual, tendo em vista que podem ser utilizados em exposições, produtos, ou objetos e permitem o acesso a informações disponíveis na internet. No caso desta oficina,

como estávamos apenas experimentando o uso dos dispositivos móveis em sala, utilizamos o QRCode apenas para acesso a um determinado vocabulário. Entretanto, o resultado foi bastante positivo.

**THOMAS:** Eu fico surpreso assim com alguns professores que trabalham o inglês interagindo com o jovem, sabe? Porque aquele inglês padrão, da sala de aula é muito chato, mas aquele inglês que você vai fazer uma pesquisa, usar um aplicativo [...] Os jovens, eles se sentem muito alienados dentro de sala de aula, sabe? E aí interagir na internet pra aprender o inglês é outro nível.

Como sinalizado por Thomas, o resultado apresentado teve ótima aceitação e participação dos alunos por ter utilizado o dispositivo móvel em sala de aula e por ter sido um trabalho de pesquisa na internet. Vale ressaltar que por muitas vezes disponibilizei minha própria internet, compartilhando meus dados pelo roteador wi-fi do meu celular. A repercussão do trabalho foi muito boa, já que envolveu os demais alunos da escola em virtude do mural interativo que foi montado no corredor principal. Por causa dessa repercussão, fui contactada pela Secretaria Estadual de Educação – SEEDUC/RJ, o trabalho foi publicado no site da Secretaria de Educação e posteriormente indicado para publicação na Revista Appai Educar<sup>15</sup>, como pode ser visto abaixo:

Figura 5 – Print da página da SEEDUC onde foi publicado o trabalho.



Fonte: Site da SEEDUC, 2016.

### 2.1.5.2 Oficina II

<sup>15</sup> A reportagem publicada na Revista Appai Educar nº 99 pode ser acessada através do link <http://www.appai.org.br/media/projetosimagens/revistaeducar/edicoes/99/revista-appai-educar-edicao-99.pdf> ou através do QRCode.



A segunda oficina diz respeito a uma proposta de trabalho feita em conjunto com o professor de sociologia na qual sugerimos aos alunos que escolhessem, dentre os temas trabalhados por aquela disciplina, aquele que mais se aproximasse de suas vivências ou de sua realidade social para que, utilizando os seus dispositivos móveis, montassem um seminário, com slides em inglês e em português e com imagens produzidas também por eles. O seminário deveria ser apresentado em conjunto com o professor de sociologia e dividiríamos a apresentação em dois momentos, onde primeiro apresentariam a temática escolhida e em seguida a apresentação deveria discorrer com base nos slides produzidos em inglês. Seguem as produções que mais nos chamaram a atenção, tanto pela pertinência dos temas abordados, como pela produção das imagens e do conteúdo apresentado por escrito e oralmente. Os alunos utilizaram o *Google Tradutor*, a câmera fotográfica de seus celulares, além de realizarem a pesquisa do conteúdo abordado na internet em sala de aula.

#### 2.1.5.2.1 Trabalho 1

Figura 6 – Slides do trabalho sobre Direitos Humanos.



Fonte: Trabalho dos estudantes, 2017.

Neste primeiro trabalho apresentado, as fotos foram produzidas na própria escola e os

alunos utilizaram o aplicativo *Apresentações Google para a elaboração de seus slides*. Os aplicativos foram utilizados em todas as etapas de produção do trabalho, desde a pesquisa, passando pelas fotografias, além da elaboração dos slides em si, mostrando o quanto a aprendizagem ubíqua tem colaborado para a tessitura de conhecimentos na escola, com foco no protagonismo dos alunos.

#### 2.1.5.2.2 Trabalho 2

Figura 7 – Slides 1 a 4 do trabalho sobre Lixo e Reciclagem.

**GARBAGE AND RECYCLING**

- Garbage
- Waste Types
- Consequences
- Recycling
- Recyclable materials

Class: 304  
Name: \_\_\_\_\_  
School: 12345

**GARBAGE**

Garbage matches all waste generated by human activities, since all the environment adds elements of renewal and reconstruction of the same. In this context, the trash can be found in solid, liquid and gas.

**TYPES OF WASTE**

- Organic (food waste, leaves, seeds, paper, wood and others).
- and that may be recycled or not recyclable (plastic, metal, glass, etc.)
- Toxic waste (chemicals, paint, etc.) and highly toxic waste (nuclear and hospital).

| Material            | Time             |
|---------------------|------------------|
| Aluminum            | 200 to 300 years |
| Bottle caps         | 5 years          |
| Filter cigarettes   | 5 years          |
| Paper and Cardboard | About 6 months   |
| Glasses             | undetermined     |
| Steel cans          | 50 years         |
| Thick               | 50 years         |
| Tires               | undetermined     |
| Plastic bags        | Over 100 years   |
| Shedding            | undetermined     |
| Metal               | About 400 years  |

**RECYCLABLE MATERIALS**

**PAPER**  
Newspapers  
Magazines  
Folios and Cigarettes

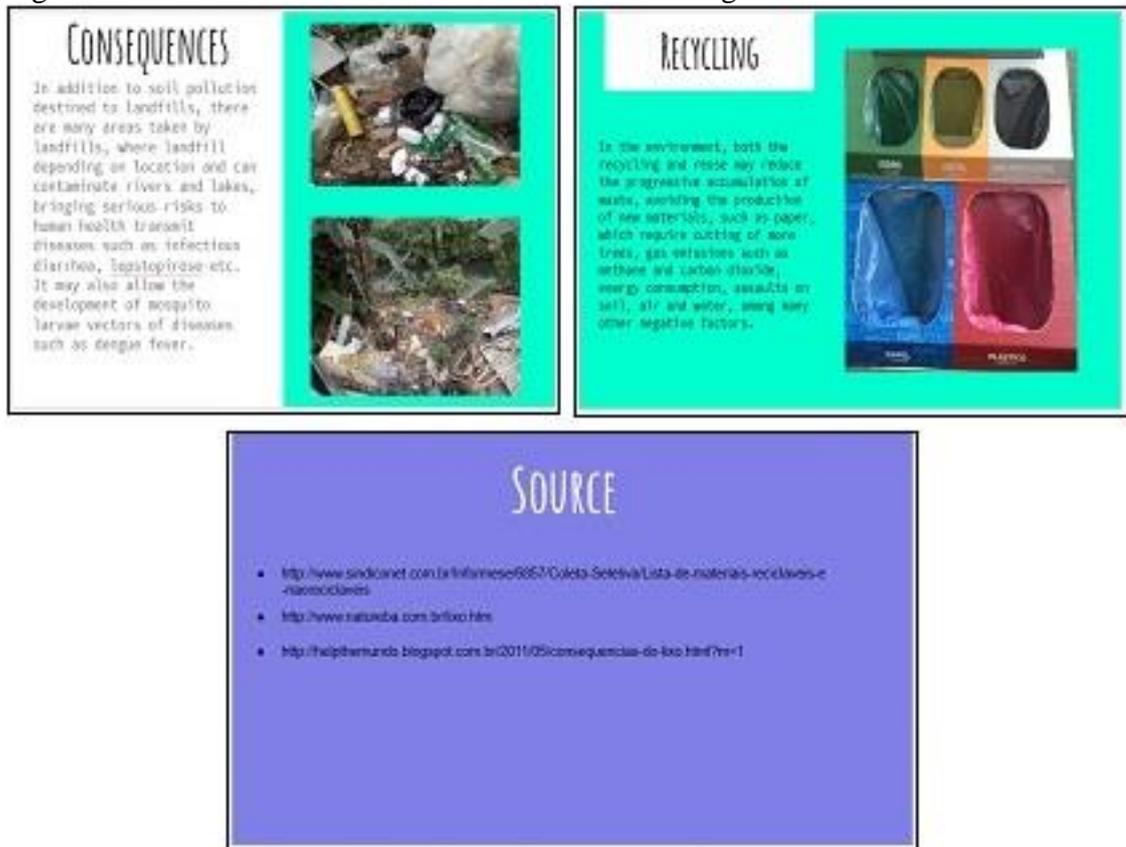
**GLASSES**  
packaging  
Bottles of medicine  
Glasses, bottles

**PLASTIC**  
Cans  
bottles  
Bags / Bags  
Pipes and PVC pipes  
Pen (No ink)

**METAL**  
Bottle Caps  
Bottles  
wires  
pipes  
Copper

Fonte: Trabalho dos estudantes, 2017.

Figura 8 – Slides 5 a 7 do trabalho sobre Lixo e Reciclagem.



Fonte: Trabalho dos estudantes, 2017.

Neste segundo trabalho, as fotos foram produzidas no caminho para a escola e nas comunidades onde os alunos residem. Ao apresentarem seu seminário, os alunos relataram o quanto foi significativo para eles observarem a questão do lixo no seu entorno e como passaram a ter atitudes diferenciadas em relações às questões de saneamento e recolhimento do lixo.

As tecnologias móveis e o uso de aplicativos em sala de aula propiciam um ambiente de colaboração e criação, além de ampliarem os espaços e tempos, favorecendo a tessitura de conhecimentos de forma compartilhada e permitindo a socialização dos aprendizados. Como sinalizam Oliveira e Mercado (2016):

As tecnologias móveis nas aulas [...] podem ampliar as possibilidades de ensino e de aprendizagem, possibilitando aos estudantes escolher seus caminhos e estratégias que possibilitem a construção de conceitos [...] através de uma navegação não-linear, potencializando a mobilidade do conhecimento, a troca de saberes e a construção de sentidos, constituindo como um espaço de informação e interação, ampliando os modos de conhecer, produzir e divulgar conhecimentos, exigindo-se que trabalhem não apenas suas vantagens e/ou desvantagens, mas que trabalhem os conflitos e tensões surgidas, com vistas à busca de soluções (OLIVEIRA e MERCADO, 2016, p. 218 e 219).

Apesar de ser visto por muitos professores como uma forma de tirar a atenção do

aluno na sala de aula, estas experiências mostraram que se bem orientado e se utilizado na produção de conteúdos, o trabalho com o celular e o uso de diferentes linguagens, mídias e tecnologias digitais potencializam as formas de aprender e ensinar, colaborando para a formação de um sujeito mais criativo, crítico e protagonista de suas aprendizagens. Faz ainda com que este aprendizado ganhe funcionalidade e significado para o aluno, levando-o a compreender melhor seu entorno, sabendo buscar as informações, criar hipóteses, compreender e selecionar aquelas que forem úteis e necessárias à sua experiência.

## 2.2 Sobre as juventudes

A pesquisa desenvolvida não teve como objetivo analisar apenas os jovens em sua vida escolar, mas buscar as relações e experiências vivenciadas por eles em seu cotidiano fora da escola, especialmente na rede de computadores, a Internet. A importância destas vivências leva-nos à percepção de que a juventude não é apenas um período de transição entre ser criança e ser adulto, mas de que o jovem tem em si mesmo “o seu caráter de sujeito social, histórico e cultural” (JOBIM e SOUZA, 2008, p. 18), e ser sujeito é ter o direito de se colocar como autor das transformações sociais (ibidem).

Assim, torna-se de fundamental importância tecer algumas considerações a respeito do que já vem sendo estudado a respeito dos jovens e das juventudes nos últimos anos, pois diversas têm sido as análises acerca desta etapa da vida, configurando-se ao longo dos estudos de vários autores, ora como uma fase cronológica da vida ou um período de transição entre a infância e a adultice, ora como sinônimo de rebeldia ou ainda uma categoria que seria responsável por mudar o mundo, aqueles que seriam os protagonistas das mudanças necessárias para a construção de um mundo melhor.

### 2.2.1 O que se tem dito das juventudes

O tema da juventude vem sendo estudado na área da educação, entretanto ainda se constitui num desafio por sua importância política e social. Assim, estabeleço na pesquisa alguns recortes para que seja possível a compreensão dos estudos relevantes que vem sendo desenvolvidos em relação à categoria juventude.

Inicialmente, Sposito (2000) ressalta que o estabelecimento de uma faixa etária<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> No Brasil, há uma tendência – baseada em critérios estabelecidos por instituições oficiais, como o IBGE – de localizar a juventude entre os 15 e 29 anos.

referente à juventude se faz necessário como referência metodológica, porém tendo-se sempre o cuidado de não homogeneizar os jovens pertencentes a uma mesma faixa etária. Entretanto, de acordo com os estudos da autora, o estabelecimento dessa faixa etária inicial não é tão simples, tendo em vista que qualquer categoria estabelecida acerca das juventudes não contempla todos os estudos e pesquisas realizados. A fim de dar conta desse impasse e de possibilitar os estudos acerca das juventudes, a autora indica “reconhecer que a própria definição da categoria juventude encerra um problema sociológico passível de investigação, na medida em que os critérios que a constituem são históricos e culturais” (SPOSITO, 2000, p. 7).

Entre os anos 2000 e 2005, autores como Machado Pais, Carrano e Sposito já sinalizavam um alargamento da etapa da juventude. Porém, só nos últimos dez anos é que se têm analisado as juventudes a partir das suas relações culturais e buscando a valorização do jovem em sua condição própria e não mais como uma fase entre ser criança e ser adulto. Schwertner e Fischer (2012) ressaltam esta mudança como uma “virada estética” nos estudos sobre juventudes: “Pode-se dizer que teria ocorrido uma “virada estética” nos estudos sobre juventude: os últimos dez anos têm se caracterizado, efetivamente, por uma mudança nas formas de pesquisar as relações entre juventude e cultura” (HULL; ZACHER; HIBBERT, 2009, apud SCHWERTNER e FISCHER, 2012, p. 398). Ainda segundo as autoras, esta “virada estética” está diretamente ligada à diversidade de pesquisas elaboradas *com* os jovens e não apenas *sobre* os jovens, pesquisas estas interessadas em escutar os jovens e aprender com eles a forma como se constituem e como elaboram suas situações de vida.

Machado Pais (2012) traz uma forma de análise do jovem relacionando a cultura juvenil com suas diferentes formas de inserção social, econômica e política. Segundo o autor, há duas tendências de análise relacionadas à juventude; a primeira se refere à juventude na concepção mais comum na sociedade, relacionando esta a uma fase da vida, de caráter transitório. Neste aspecto, o jovem é visto como alguém que ainda virá a ser um sujeito, que ainda não se apresenta com uma identidade definida, numa perspectiva de negação e negatividade, como vemos em Ferreira (2008),

A primeira imagem a ser questionada diz respeito à transitoriedade que cristaliza a ideia do “vir a ser”, sugerindo, que as ações do presente têm sentido somente como construção de futuro, como passagem para o mundo adulto. Essa ideia está relacionada a uma noção de negatividade - àquilo que o jovem ainda não é -, e é uma visão ainda muito presente na escola que se propõe à tarefa de preparar o jovem para “vir a ser” o adulto do futuro, deixando, muitas vezes, o presente desse jovem - com todas suas questões existenciais - em segundo plano (p. 31/32).

A construção dessa imagem futura do jovem faz com que ele seja destituído de sua identidade no presente e com que se pense a juventude como uma faixa etária ou apenas um período de transição, na qual prevalecem a uniformidade e a homogeneidade que caracterizam uma fase de vida e os aspectos culturais característicos dessa fase, perspectiva teórica denominada pela Sociologia como “corrente geracional”<sup>17</sup>.

A segunda tendência para Machado Pais (2012) mostra que “cada grupo juvenil pode ser constituído a partir das diferentes realidades sociais nas quais estão submetidos” (CARRANO, 2011, p. 51) sendo, portanto, constituídos de acordo com suas diferentes experiências sociais, econômicas e culturais, fazendo assim com que ressignifiquem suas práticas. Segundo Rosa (2011),

Nessa perspectiva, é possível percebê-los não como um *vir-a-ser*, mas como produtores de sentidos e de cultura no presente. Não se formam para uma vida adulta futura, mas se formam constantemente para o agora, expressando-se, relacionando-se e experimentando práticas culturais nos diversos espaços de sociabilidade contemporânea (p. 39).

Nesta segunda análise, Machado Pais (2012) traz a juventude como uma categoria socialmente construída<sup>18</sup>, na qual diferentes condições sociais, interesses, ocupações e relações de poder econômico “fazem da juventude uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo” (MACHADO PAIS, 1993, p. 29, apud SOUSA, 2014, p. 62). Portanto, o conceito de juventude não deverá remeter a homogeneização e sim “à pluralidade e às circunstâncias que marcam a vida juvenil, considerando a diversidade e as múltiplas possibilidades inerentes ao sentido de ser jovem” (DAYRELL, 1999, p. 3, apud SOUSA, 2014, p. 62).

Carrano (2014) analisa a questão geracional, identificando o quanto esta classificação tem um caráter homogeneizador, desconsiderando as diferenças culturais, sociais, espaciais e temporais vivenciadas pelos jovens.

Todas as vezes que falamos em geração estamos cometendo uma verdade e uma mentira. A verdade é que sempre que nós chamamos a atenção a um grupo geracional, recortamos arbitrariamente um grupo pretensamente homogêneo segundo a data de nascimento. Mas, por outro lado, quando nós falamos que determinada época é geração x ou y, nós estamos deixando de fora muitas pessoas que não fazem parte dessa mesma pretensa geração unificada. Assim, dependendo

---

<sup>17</sup> Para a Sociologia a corrente geracional trata da juventude a partir do determinante biológico, que seria a definição de um período cronológico da vida do indivíduo.

<sup>18</sup> A Sociologia chama de Corrente Classista aquela que trata a juventude a partir de suas trajetórias individuais impostas pela estratificação social.

do uso do conceito de geração, isso pode ser uma verdade ou uma grande mistificação. (CARRANO, 2014, online).

Em relação ao consumo, o autor enfatiza ainda que há interesse dos mercados em classificar as gerações em x ou y, com o objetivo de oferecer uma diversidade de produtos para cada uma delas, expandindo assim as vendas de suas marcas e produtos de acordo com as demandas específicas de cada categoria: “Geração é uma verdade, mas, em geral, uma verdade de mercado”, diz Carrano (2014, online).

Sociologicamente, o mesmo autor aponta imprecisão na classificação das gerações, já que, em razão das desigualdades sociais, as experiências vivenciadas dificilmente são iguais, mesmo para indivíduos que apresentam a mesma idade.

(...) as pessoas podem ser coetâneas do tempo, terem a mesma idade, e não serem coetâneas dos espaços. Então, um jovem pobre é da mesma geração temporal, mas não é da mesma geração espacial ou experiencial, então não faz sentido dizer que eles são da mesma geração (ibidem, 2014).

A partir destes estudos, pode-se perceber a importância dos espaços e tempos pelos quais os jovens transitam na cidade e que esses se configuram como territórios culturais, nos quais o protagonismo é uma das principais características vivenciadas por eles; são “espaços próprios de socialização que se transformam em territórios culturalmente expressivos e nos quais diferentes identidades são elaboradas.” (CARRANO e MARTINS, 2011, p. 44). Tal protagonismo permite a reconfiguração dos espaços e tempos vividos, fazendo com que a cultura juvenil tenha fundamental importância na socialização destes sujeitos.

### 2.2.2 Documentário “Nunca me sonharam”: o jovem na pesquisa

O diretor Cacau Rhoden<sup>19</sup> percorreu 10 Estados brasileiros, passando pelas cinco regiões do país, ouvindo estudantes, professores, gestores e especialistas em educação acerca dos desafios enfrentados por quem cursa o Ensino Médio em escolas públicas na atualidade, quais as suas expectativas para o futuro, com o objetivo de produzir um documentário que retratasse essa realidade. O material produzido deu origem ao documentário “Nunca me sonharam”, que recebeu esse nome a partir da declaração de um estudante de Nova Olinda – Ceará:

<sup>19</sup> O diretor Cacau Rhoden começou a carreira nos anos 90, trabalhando com produção de televisão, filmes publicitários e cinema. Dirigiu os curtas-metragens *A Cega* (1994), *Infinitamente Maio* (2001), *Meninos de Areia* (2005), *Gotas* (2005) e *Who? Walls and Brigdes* (2015). Seu primeiro longa metragem *Tarja Branca – A Revolução que Faltava* (2014), produzido pela Maria Farinha Filmes, conquistou o prêmio de melhor documentário no Festival de Toronto.

Como meus pais não foram bem sucedidos na vida, eles também não me influenciavam, não me davam forças pra estudar. Achavam que quem entrava na universidade era filho de rico. Acho que eles não acreditavam que um pobre também pudesse ter conhecimento, que pudesse ser inteligente, sabe. Para eles, o máximo era terminar o Ensino Médio e arrumar um emprego, trabalhar de roça, tipo vendedor, alguma coisa do tipo. Acho que nunca me sonharam sendo um psicólogo, nunca me sonharam sendo um professor, nunca me sonharam sendo um médico, não me sonharam. Eles não sonhavam, não me ensinaram a sonhar, eu aprendi a sonhar sozinho; tô aprendendo a viver também praticamente só (Felipe Lima, 2017).

O documentário ouviu a voz dos estudantes e nele encontramos depoimentos impactantes que relatam os sonhos, expectativas e dificuldades dos jovens dentro da escola, ao mesmo tempo em que, apesar das adversidades, eles se percebem protagonistas de suas vidas, como explica o diretor na plataforma digital do projeto<sup>20</sup>.

Fui investigar em que condições se dá o Ensino Médio nas escolas públicas e por que os jovens estão abandonando a escola. Ao dar voz aos jovens, percebemos que, apesar de todas as adversidades enfrentadas, eles estão se autoproclamando protagonistas de seus caminhos (Rhoden, 2017, online).

E foi esse jovem que encontrei em minha pesquisa: um jovem que protagoniza seus aprendizados nas redes, que como praticante cultural se utiliza de suas “maneiras de fazer” para constituir uma reapropriação dos espaços previamente organizados pelas técnicas da produção sociocultural, que com suas “táticas e astúcias” e suas “artes de fazer” na cibercultura, constrói seus conhecimentos em Língua Inglesa (CERTEAU, 2014). Como é possível identificar na conversa com Thomas:

THOMAS: É outro nível você tá no tablet, no celular... a gente acaba aprendendo mais. Tem também imagens, você tá mexendo no computador aí tem imagem, quer tirar uma dúvida entra num link, você consegue vivenciar mais [o aprendizado] no computador, você viaja naquele mundo, com o livro você fica mais parado. Por exemplo, se a senhora falar “amanhã vai ter aula de inglês, tragam o livro” ou “amanhã vai ter aula de inglês, tragam o celular”, não é diferente? Vai todo mundo trazer porque a gente vai ter mais possibilidades. Essa forma de aprender inglês assim é um arraso!

Estas práticas, “as artes de fazer”, as quais Certeau (2014) define como “quase microbianas”, constituem resistências entre forças desiguais e ao penetrarem na estrutura dos sistemas, modificam seu funcionamento e acabam por ressignificá-lo. O autor acredita na força dos mais fracos, nas potencialidades transformadoras dos praticantes dos/nos

<sup>20</sup> O presskit com informações sobre o diretor, o documentário e sobre especialistas entrevistados pode ser baixado pela plataforma digital do projeto, através do link ou do QR Code.



cotidianos<sup>21</sup>, como forma de tirar partido do forte. Para Certeau (2014), “o homem ordinário<sup>22</sup>” tem práticas de “caça não autorizada” que lhe permite reinventar o cotidiano e descobrir percursos próprios de subversão no que tange aos produtos impostos por políticas culturais. Percursos tais que se mostram como maneiras de escapar silenciosamente da conformação; táticas dos dominados que o autor chama de “trampolinagem”, uma arte associada às acrobacias feitas nos trampolins por saltimbancos, “e como *trapaçaria*, astúcia e esperteza no modo de utilizar ou de driblar os termos dos contratos sociais” (ibidem, p. 74 – grifo do autor).

Muitas semelhanças, portanto, foram observadas entre os sujeitos da pesquisa e os jovens do documentário de Rhoden, incluindo seus posicionamentos no tempo presente e não apenas no tempo futuro, como explica a poetisa Mel Duarte no documentário: “a gente tá aqui, a gente tem direito de fala, a gente tem direito de escolha e eu posso transformar sim as coisas que estão ao meu redor”. Mel demonstra em sua fala as formas de subversão do poder e a não conformação trazida por Certeau, não conformação esta traduzida na fala de Barroso (2017):

Diante da impossibilidade você para, tua ação cessa; diante da utopia a impossibilidade não é motivo para você parar, você continua seguindo. É por isso que o homem conseguiu fazer uma máquina mais pesada que o ar voar; porque não era impossível, era apenas utópico.

Ao longo do documentário é possível observar diversos posicionamentos acerca da não conformação e que se referem ao poder do mais fraco sobre o mais forte, como Igor Chaves, jovem de Porto Alegre, que sugere que a juventude é muitas vezes vista como uma fase, mas que não é isso que os determina: “Porque muitas vezes eles julgam os jovens por ‘é só uma fase’; tu tem uma opinião e ‘é só uma fase’... não, não é só uma fase, é minha opinião e vocês têm que respeitar”. E ainda a fala significativa de Brenda Teixeira, 16 anos: “É essa força que a gente sente, esse poder”, força essa também percebida pelo escritor e diretor

---

<sup>21</sup> A linha de pesquisa “**Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais**” - ProPEd / UERJ se caracteriza por compreender as redes educativas e os cotidianos, a partir de ideias e noções como: redes de conhecimentos e significações; processos culturais e memória sobre práticas educativas, ‘dentrofora’ da escola; contextos de formação docente, enquanto praticasteorias políticas; processos de emancipação produzidos e vivenciados em práticas cotidianas; presença de artefatos culturais em processos curriculares; processos identitários dos praticantes dos cotidianos; valores como conhecimentos para a ação; discriminações do Outro e lutas por sua superação, nas redes educativas; mobilidade e convergência de mídias em processos curriculares; as múltiplas linguagens presentes nos cotidianos; educação on line e cibercultura. As bases para as discussões desenvolvidas sobre estas questões estão em: Michel de Certeau, Boaventura de Sousa Santos, Michel Maffesoli, Humberto Maturana, Carlo Ginzburg, Lucia Santaella, Jesus Martin Barbero, Vinlén Flüsser, Arlindo Machado, Alberto Manguel, Ernst Gombrich, Pierre Levy, Stuart Hall, Mikhail Bakhtin (ProPEd / UERJ).

<sup>22</sup>Para Certeau o “homem ordinário” é o homem comum, o herói anônimo.

teatral Marcus Faustini: “Esse jovem, eu acredito que ele pode reinventar algo além, que ele tá livre pra poder inventar a sua narrativa, pra andar pela cidade pra inventar um lugar; deixem os jovens inventar o mundo!” E pelo psicanalista Christian Dunker:

Eles não querem mais ser o outro. Até mesmo quando a gente pergunta pro jovem “Qual é o seu futuro?”, você tá tratando ele do outro, como se ele não estivesse presente no que a gente tá construindo ali. Então eu vejo uma imensa vontade e reivindicação, de participar do agora.

Tais posicionamentos estão em consonância com Certeau (2014) quando este afirma que, apesar das relações de poder não darem lugar aos produtos consumidos e ao que se faz com eles, mas apenas ao consumo em si, ele compreende o consumo como espaço de produção de sentidos, portanto, não acredita que os sujeitos se mantenham passivos diante do consumo e que existe uma perspectiva estratégica na apropriação dos produtos culturais, o que faz com que os praticantes ocupem um lugar que tomam para si.

O documentário foi ainda de grande importância para a pesquisa no sentido de que corrobora com a discussão sobre a atual reforma do Ensino Médio, enfatizando o quanto as diferenças sociais no Brasil promovem resultados diferenciados entre as juventudes, como podemos ver nas diversas análises e depoimentos apresentados ao longo do documentário:

**REGINA NOVAES**<sup>23</sup>: Podemos dizer que todos os jovens brasileiros têm a mesma oportunidade? Claro que não! Então a gente vai falar sempre em juventudes, então existem juventudes brasileiras.

**FELIPE SILVA**<sup>24</sup>: Fazem uma corrida para chegar no topo do prédio, só que o cara tá largando do 5º andar e eu tô largando do subsolo; e ele vai de elevador!

E ainda quando trata da escola ofertada a esses jovens:

**MACAÉ EVARISTO**<sup>25</sup>: Não existe uma escola perfeita, emancipatória numa sociedade opressora. A sociedade quer que a favela continue na favela.

**CHRISTIAN DUNKER**<sup>26</sup>: Para a juventude mais vulnerável, mais desfavorecida, a infância se encurta. Você tem uma relação com a aprendizagem, com a educação que é fortemente instrumental, ou seja, aprender para, aprender uma atividade, um ofício, para a profissão, aprender a versão mais simples das coisas, aprender sem ambicionar muito. Essa compreensão da adolescência e da infância, ela produz o que me parece ser a principal sequela psicológica que é o encurtamento dos sonhos; isso é pior que oferecer oportunidades reais, não equitativas, isso é matar o futuro.

**GABRIEL LEAL**<sup>27</sup>: Muita gente diz que a escola é dos alunos, mas não é dos alunos. A escola é do governo, da pessoa que tá lá agora governando por esse tempo. É deles... você não pode tomar nenhuma decisão na escola, então não é sua; uma

---

<sup>23</sup> Antropóloga

<sup>24</sup> Redator

<sup>25</sup> Professora e mestre em educação

<sup>26</sup> Psicanalista

<sup>27</sup> Estudante – Juazeiro do Norte/Ceará

coisa que você não pode fazer o que quer, então não é sua, você apenas tá participando daquilo ali, mas não é seu.

A escola pública, principalmente a de Ensino Médio, não é apenas uma passagem e há de ser pensada como um lugar onde acontecem fatos que podem mudar os indivíduos para que estes mudem a sociedade. Como sinaliza o diretor teatral Marcos Faustini, “Esse jovem, eu acredito que ele pode reinventar algo além, que ele tá livre pra poder inventar a sua narrativa, pra andar pela cidade pra inventar um lugar. Deixem os jovens inventarem o mundo”. Como mostra a professora Samara Macêdo Diniz, de Nova Olinda Ceará:

Os nossos governantes federais, eu acredito que eles deveriam conhecer a escola, deveriam compreender como é que faz escola e entender acima de tudo que não se resolve problemas tão grandes como a gente sabe que existem na educação do nosso país com uma simples assinatura, com uma simples canetada como a gente costuma falar, mas que se resolve dialogando, conversando. As pessoas que mais precisavam ser ouvidas, elas não foram nem citadas nessa situação, que são os alunos do Ensino Médio.

É a militância docente ensinando o que os governantes teimam em não aprender. Militância que se apresenta na prática docente quando o professor não se abstrai de seu caráter político, que de acordo com Florestan Fernandes (2010) não é possível de se aprender distanciado da prática.

### 2.2.3 Astúcias juvenis: suas artes de fazer

No que concerne à pesquisa – a partir da qual busquei conhecer as táticas e astúcias vivenciadas nas redes pelos jovens – Certeau (2014) vem nos dizer que ao invés de pensar nas informações recebidas pelas pessoas ou no tempo que elas passam, por exemplo, diante da televisão ou do computador, é importante pensar no que elas produzem a partir das imagens e das informações recebidas.

Em sua obra *A Invenção do Cotidiano– Artes de fazer*, o autor propõe uma alteração na forma de interpretar as práticas culturais contemporâneas, fazendo com que as “astúcias anônimas” das “artes de fazer” subvertam a sociedade de consumo. Entretanto, esta subversão não se dá de forma direta ou pelo enfrentamento; se esconde nos processos de utilização das culturas socialmente impostas por uma ordem economicamente dominante - é a desobediência à uniformização, a antidisciplina, que Certeau (2014) tem como tema de seus estudos.

[...] A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de ‘consumo’: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de

empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante (CERTEAU, 2014, p. 39).

A trajetória<sup>28</sup> percorrida pelos praticantes busca táticas que desconstruam os poderes que controlam a ordem social sob o pretexto de um “interesse comum”. Certeau (2014) nos diz que o consumo de produtos e ideias pelos praticantes anônimos, pessoas comuns, o “homem ordinário”, não é uma prática passiva e que estes não se colocam em posição de inércia diante das estratégicas imposições sociais. Vejamos, pois, uma breve diferença entre estratégia e tática em Certeau (2014):

Sem lugar próprio, sem visão globalizante, cega e perspicaz como se fica no corpo a corpo sem distância, comandada pelos acasos do tempo, a tática é determinada pela ausência de poder, assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder (CERTEAU, 2014, p. 95 – grifos do autor).

A estratégia traz em si a existência de um poder, podendo ser o detentor deste poder um sujeito ou uma instituição. É amarrada a um lugar “próprio”, onde o investimento em espaço e tempo determinam sua forma de operar e “escondem sob cálculos objetivos a sua relação com o poder que os sustenta”. (CERTEAU, 2014, p. 46 e 47).

Certeau (2014) define que as táticas, por sua vez, resultam das ações inventivas dos consumidores nas suas relações culturais e dão origem a diferentes “maneiras de fazer” cotidianas. Em seu “não lugar”, já que não possuem uma base ou se referem a um espaço, dependem do tempo e trazem como premissa uma constante vigilância para aproveitamento dos momentos oportunos, tirando partido de “forças que lhe são estranhas” (ibidem, p. 46), gerando efeitos imprevisíveis. A tática joga constantemente com os acontecimentos e “tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a ocasião” (ibidem, p. 46). Habita a cultura ordinária dos praticantes e permite que estes escapem ao controle do poder proprietário e desenvolvam suas “artes de fazer” no cotidiano. É a caça. A surpresa. A astúcia. “(...) a tática é a arte do fraco” (ibidem, p. 95); “(...) uma quase-invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios, mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos.” (ibidem, p. 89).

Ao relacionar esses conceitos com a pesquisa, no âmbito educacional, percebem-se as táticas produzidas pelos sujeitos no que concerne ao ensino da língua inglesa. Enquanto o currículo de Língua Estrangeira aplicado na escola visa à instrumentalização dos sujeitos, os jovens pesquisados demonstraram que suas artes de fazer na internet buscam não apenas o conhecimento da língua e o aprendizado da mesma, mas fundamentalmente o intercâmbio de

---

<sup>28</sup> Certeau define a trajetória como uma sucessão de pontos, um movimento temporal no espaço e não a figura sincrônica e anacrônica desses pontos reunidos.

vivências e de culturas que fazem com que o aprendizado da língua ganhe um caráter significativo, no qual a produção de sentidos oferece um aprendizado bem diferente do que lhe é ofertado na escola.

**PESQUISADORA:** Quero entender o que vocês fazem pra aprender inglês? Se vocês fazem mesmo pra aprender ou se fazem e acabam aprendendo... e se faz pra aprender, porque é diferente da sala de aula esse aprendizado? De que forma vocês usam esse inglês? Se isso te traz algum aprendizado diferente... porque às vezes na sala a gente fica ali meio preso a algumas questões e acaba não dando pra gente ver outras coisas.

**ESTHEFANNY:** É mais em vídeos porque tem vídeos que mostram a tradução, logo após de ter a fala, diz o que é aquilo. E vídeos no YouTube.

**PESQUISADORA:** Vídeo no YouTube, mas de quê? Música?

**ESTHEFANNY:** Não, as pessoas ensinando mesmo. Leem um texto em inglês e passam para o português, vão dizendo as palavras, os seus significados em inglês e seus significados em português.

**PESQUISADORA:** Isso é um canal?

**ESTHEFANNY:** Sim, inglês.art eu acho.

**PESQUISADORA:** E porque você foi buscar esse canal?

**ESTHEFANNY:** Pra ter acesso à cultura dos outros países. Porque tem muita gente que eu tenho acesso a páginas no Facebook que são através do inglês, só que pra entender aquela parte eu tenho que saber um pouco.

**PESQUISADORA:** Pessoas que são suas amigas no Facebook?

**ESTHEFANNY:** Isso. Que tem páginas em inglês.

**PESQUISADORA:** Mas são pessoas daqui do Brasil?

**ESTHEFANNY:** Não, não, são de lá. Eu tenho acesso a eles por causa de um programa que é de lá, internacional, e eu assisto.

**PESQUISADORA:** Qual é o programa?

**ESTHEFANNY:** Ah, é “As visões da Raven”, um negócio só de jovens. Só jovens. Isso, é antigo. E “Um maluco no pedaço”. São todos internacionais, então são traduzidos pra nós pela televisão, mas quando você vai assistir a um vídeo você fica sem entender o que estão falando lá no vídeo, eles mesmos, com a voz deles, aí é bom você conversar. Até no Facebook quando aparece em inglês aparece “traduzir”, aí você vai e traduz. Só que você tentando ler e entendendo com as suas próprias palavras eu acho mais fácil.

Para Certeau (2014), “a presença e a circulação de uma representação (ensinada como código da promoção socioeconômica por pregadores, *por educadores* ou por vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários” (p. 39 – grifo meu), portanto analisar os sentidos produzidos a partir desse consumo faz-se necessário para a compreensão de que o objeto de consumo por si só constitui-se numa produção primária e o que se esconde nos processos de sua utilização configura-se como produção secundária (ibidem, p. 39). E é esta utilização, as “artes de fazer” dos usuários, que nos interessa na pesquisa.

### 3 MODOS DE SER E ESTAR NA CONTEMPORANEIDADE: JUVENTUDE E CIBERCULTURA

Para pensar o jovem contemporâneo e as suas relações na cibercultura, inicio trazendo Ferreira, Oswald e Chaves (2015), que mostram que “essas juventudes, imersas nos contextos informacionais, vivenciam a cultura pós-massiva, através de diversos artefatos tecnológicos, nos levando a repensar as formas de ser e estar no mundo destes jovens”. Os usos que os jovens, praticantes culturais, fazem das tecnologias digitais em rede são fundamentalmente parte integrante da formação de suas subjetividades e também contribuem para que possamos compreender melhor o jovem deste século. Para Santos, Carvalho e Pimentel (2016):

Os computadores em rede rapidamente se disseminaram por todo o sistema social e vêm provocando transformações em todos os setores da vida contemporânea. As novas práticas, modos de comunicação, organização e mobilização social, maneiras de viver e compartilhar o que se passa em nosso cotidiano com os usos das tecnologias digitais em rede dão forma à cibercultura (p. 24).

O jovem nascido nesta era digital já não apenas se comporta de forma diferente, ele pensa diferente. A lógica das redes faz de grande parte desses jovens, sujeitos capazes de criar, simular, emitir sua opinião, criticar, construir e desconstruir o mundo em tempo real.

#### 3.1 Historicizando a cultura contemporânea

Já não se pode mais negar que vivemos em uma nova era, intitulada por vezes como “sociedade pós-industrial” e em outros momentos como “era do conhecimento ou do saber”. Uma era que Lévy (1999) já apresentava com o codinome de “cibercultura” e Castells (2000) denominava como sociedade em rede, mas que desde os anos 80 já se apresentava como uma grande mudança nunca antes vista: a era da comunicação e da informação. Embora sigam linhas de análise distintas, tendo Lévy um pensamento antropológico e Castells se aproxime mais de uma visão marxista da sociedade capitalista, seus estudos acerca das tecnologias de informação e comunicação convergem no sentido de que ambos as compreendem como linguagem, que propiciam novas percepções, trocas e identidades, que se apresentam num entrelaçamento de redes, não apenas técnicas, mas fundamentalmente de humanos.

O ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de

pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (LÉVY, 1999, p.17).

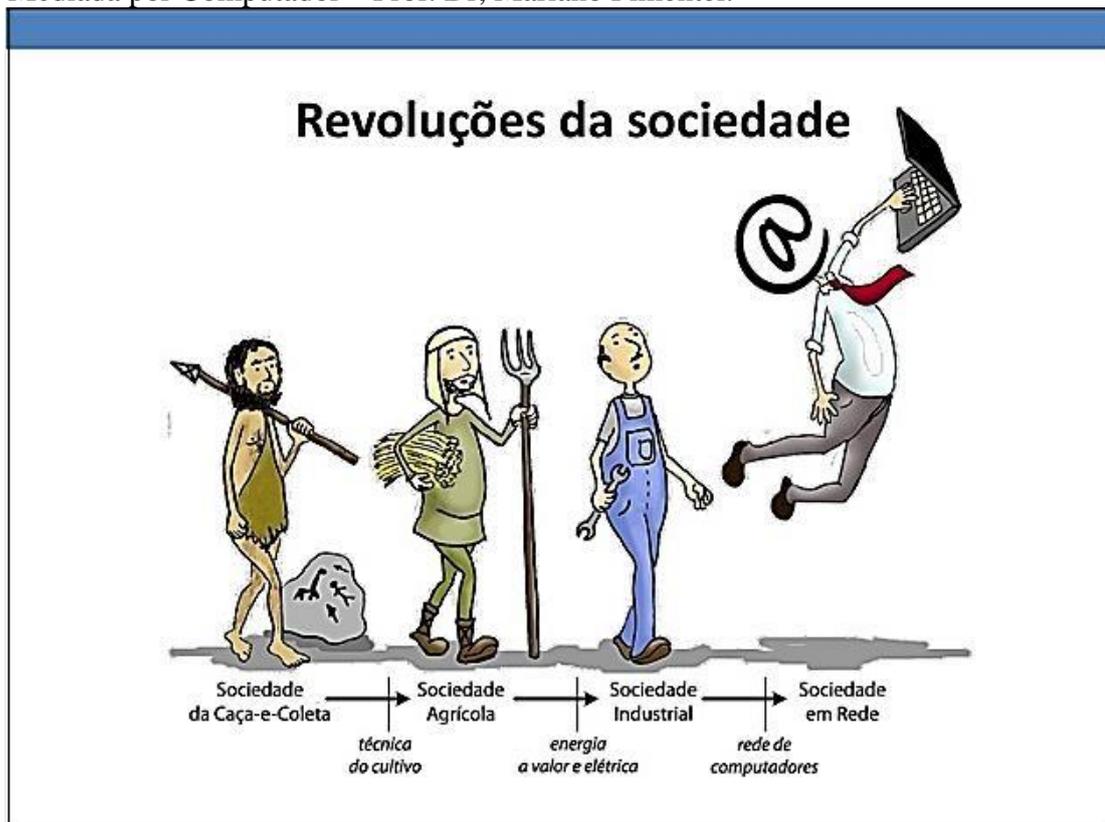
Manuel Castells é um dos principais teóricos no que diz respeito à influência das tecnologias da informação na sociedade. Em seu livro *Sociedade em Rede*, vol. 1 da publicação “A era da Informação: economia, sociedade e cultura”, Castells (2000) traça um histórico das revoluções ocorridas no sentido de avaliar a influência destas no perfil da sociedade. Segundo o autor, vivemos duas grandes revoluções industriais que transformaram os processos de produção e distribuição e que transformaram as sociedades. A primeira delas ocorreu com o surgimento da máquina a vapor, no final do século XVIII, na qual houve a substituição das ferramentas pelas máquinas. No final do século XIX, a segunda revolução se deu com o surgimento da eletricidade e de motores à combustão. Entretanto, para Castells essas duas revoluções, apesar de terem modificado as sociedades, em muito se distinguem do que ele chama de uma nova revolução: o surgimento das tecnologias de informação e comunicação. Castells (2000) afirma que nas duas primeiras revoluções o conhecimento da ferramenta em si já era suficiente para seu domínio e, portanto, se encerrava em si mesmo. Já as tecnologias da informação e da comunicação proporcionam um conhecimento que não se encerra nele mesmo; ele é utilizado para a busca de novos conhecimentos. Esta nova linguagem, na qual recebemos, armazenamos, geramos, processamos, criamos e transmitimos, revolucionou as sociedades, propiciando uma ruptura da hegemonia das elites, como Lucena nos mostra a partir de Lemos:

Nesse sentido, Lemos (2009, p. 139) ressalta que a cibercultura não surge apenas por conta do desenvolvimento das tecnologias, mas “[...] por uma confluência entre uma sociabilidade que emergia na década de 1960 e uma posição contrária a alguns discursos hegemônicos da era moderna, a razão, a ciência, a técnica.” Este movimento criou uma cultura alternativa, underground, que questionava os valores vigentes das elites e buscava a liberdade de expressão (LUCENA, 2016, p. 282).

Para Castells (2000), o termo sociedade da informação enfatiza o papel da informação na sociedade. Ele se refere à informação em seu sentido mais amplo, por exemplo, como comunicação de conhecimentos. Já o termo informacional é explicado por Castells como o processamento e a transmissão da informação, sinônimo de produtividade e poder. Para melhor compreensão dos termos “informação” e “informacional”, Castells propõe que analisemos a relação entre as palavras “indústria” e “industrial”: uma sociedade industrial não significa uma sociedade que tenha indústrias, mas sim aquela na qual as formas sociais e os hábitos da vida cotidiana são por ela influenciados. Da mesma forma, Castells distingue o termo “informação” do termo “informacional”, como uma espécie de atributo de organização social.

Em sua aula inaugural das disciplinas *Cibercultura e Comunicação Mediada por Computador*, o Prof. Dr. Mariano Pimentel (2018) traz uma imagem que ilustra o desenvolvimento da sociedade que contempla a discussão trazida a partir de Castells. A ilustração utilizada pelo autor destaca que o desenvolvimento das sociedades se dá a partir do surgimento das evoluções técnicas descobertas pelo homem nas diversas sociedades que foram sendo constituídas ao longo da formação humana, passando pela sociedade da caça e coleta, pela sociedade agrícola e a industrial, chegando à contemporaneidade com a sociedade em rede. Ao longo da constituição destas sociedades, o autor ressalta as habilidades que foram sendo adquiridas pelo homem, tais como: as técnicas de cultivo, que permitiram que o homem deixasse de ser nômade; a criação da energia a vapor e da energia elétrica, que vieram facilitar a vida do homem; e o advento da rede de computadores, que mudou significativamente a forma do homem estar no mundo.

Figura 9 - Slide 14 da aula inaugural das disciplinas Cibercultura e Comunicação Mediada por Computador – Prof. Dr. Mariano Pimentel.

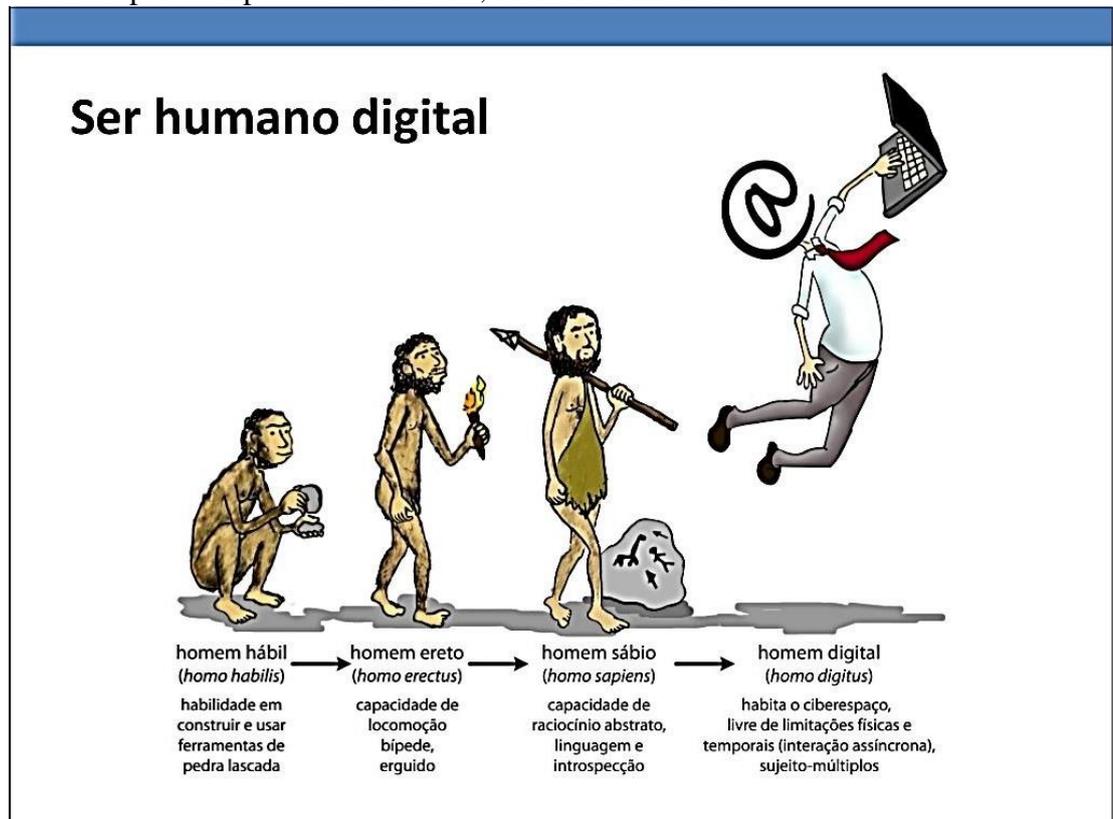


Fonte: SlideShare, 2018.

A partir do desenvolvimento da sociedade, desde o período de caça e coleta, passando pelo surgimento da agricultura e pela revolução industrial e chegando à sociedade em rede, o homem desenvolve suas habilidades, partindo da capacidade de utilizar ferramentas como a

pedra lascada, passando a ser bípede, raciocinando de forma abstrata, desenvolvendo a linguagem e chegando à habilidade de interagir, compartilhar e coabitar o ciberespaço de forma assíncrona e atemporal, como é possível observarmos na ilustração seguinte trazida por Pimentel (2018), que complementa a ideia anterior e corrobora com os estudos de Castells apontados anteriormente. Um novo homem habita novos espaços e tempos e com isso uma nova sociedade se apresenta.

Figura 10 - Slide 15 da aula-inaugural das disciplinas Ciberultura e Comunicação Mediada por Computador – Prof. Dr, Mariano Pimentel.



Fonte: SlideShare, 2018.

Com a expansão da Internet, há uma nova reconfiguração dos espaços e tempos vivenciados por toda a sociedade, e especialmente pelos jovens, apontando novas possibilidades acerca da formação das subjetividades juvenis. Neste âmbito, Edméa Santos (2011) trouxe muitas contribuições à pesquisa com seus estudos acerca da ciberultura. A autora defende que as tecnologias digitais em rede são a base da sociedade contemporânea, apontando para a importância de se pensar os processos de aprender, ensinar, pesquisar, pensar e produzir conhecimentos na contemporaneidade com as tecnologias digitais em rede. Desta forma, Santos conclui que “a ciberultura é a cultura contemporânea estruturada pelo uso das tecnologias digitais em rede nas esferas do ciberespaço e das cidades.” (SANTOS,

2011, p. 77), pois não há cultura contemporânea sem estas. Entretanto, importante pensarmos, em consonância com a autora, que as tecnologias não são o centro destes processos de produção de conhecimentos, tendo em vista que as tecnologias são artefatos culturais produzidos pelo homem. Portanto, considerar o humano, a cultura e a sociedade, é perceber a relação híbrida existente na cibercultura e no ciberespaço.

Toda produção cultural e fenômenos sociotécnicos que emergiram da relação entre seres humanos e objetos técnicos digitalizados em conexão com a internet, rede mundial de computadores, caracterizam e dão forma à cultura contemporânea como cibercultura. [...] O ciberespaço é a internet habitada por seres humanos, que produzem, se autorizam e constituem comunidades e redes sociais por e com as mediações das tecnologias digitais em rede (SANTOS, 2014, p. 25 e 26).

Assim como a autora, Lévy observa que esta relação híbrida existente no ciberespaço proporciona um saber coletivo que o autor chama de “inteligência coletiva” e ressalta que a subjetividade presente nas redes traz um caráter especial às relações que colabora fundamentalmente para a quebra das relações de poder: “O projeto da inteligência coletiva supõe o abandono da perspectiva do poder. Ele quer abrir o vazio central, o poço de clareza que permite o jogo com a alteridade, a quimerização e a complexidade labiríntica” (LÉVY 2003, 211-212).

Essa forma de acesso, colaboração e construção coletiva de conhecimentos potencializada pelas tecnologias digitais em rede, possibilita o desenvolvimento de redes de intercâmbio de informações e compartilhamento de saberes, além de influenciar as novas formas de acesso e distribuição do conhecimento. Lévy (2003) aponta que a mediação é o aspecto principal a ser observado e que a lógica da distribuição avança dos modelos um-todos, um-um, para todos-todos, conforme podemos observar na análise de Santos Pinto:

Na primeira categoria, um-todos, o emissor envia suas mensagens a um grande número de receptores, o que poderia ser representado pelas grandes mídias massivas como rádio, televisão e imprensa. Na segunda categoria, um-um, as relações são estabelecidas entre indivíduos, ponto a ponto, a qual pode ser representada pelos meios de comunicação como, por exemplo, telefone e correio. E, por último, na terceira categoria, todos-todos, que é o dispositivo comunicacional atual possibilitado pelo ciberespaço, o qual permite “que comunidades constituam de forma progressiva e de maneira cooperativa um contexto comum” (LEVY, 1999, p. 63) e que pode ser representado a partir da internet, de uma webconferência ou num ambiente de educação a distância (SANTOS PINTO, 2018, pag.54).

Edméa Santos (2014) sinaliza em seu texto “*A cena sociotécnica: cibercultura em tempos de mobilidade ubíqua*” a evolução da web 1.0 para a web 2.0, mostrando que os conteúdos na primeira fase da web não eram criados por qualquer pessoa, apenas por especialistas que detinham o conhecimento da linguagem HTML necessária para a publicação e criação de sites, que por sua vez caracterizavam-se apenas como repositórios desses

conteúdos. Por causa dessa necessidade de um conhecimento mais específico e tecnológico para publicação, essa fase inicial da internet tinha como característica maior de seus internautas o “saqueamento” de informações. Na web 1.0, o acesso à rede mundial de computadores se dava a partir de um computador – desktop – conectado via linha telefônica, o que colocava os usuários em uma posição de distanciamento do ciberespaço, tanto que este era visto como um “espaço virtual”, tendo esta noção de virtual sido “entendida no senso comum como oposição ao real e seu mundo físico” (SANTOS, 2014), um espaço distanciado dos espaços urbanos.

Com o surgimento da web 2.0, espaços e tempos se aproximam, permitindo a apropriação do termo interatividade, originário da comunicação, por parte da linguagem informática, entendendo aqui este termo como “dinâmica de intervenção autoral e comunicacional da emissão e da recepção na cocriação da mensagem nas interfaces online” (SANTOS, 2014, pag. 27). De acordo com Santos, Carvalho e Pimentel (2016) “a interatividade é um constructo importante para compreendermos a relação conversacional que os sujeitos estabelecem na colaboração”. Surgem os blogs e as redes sociais, que passam a permitir que os internautas criem, colaborem e compartilhem dando a estes, maior poder de autoria e participação no ciberespaço. De acordo com a autora, a mudança proporcionada pela web 2.0 “não é somente uma questão de evolução da tecnologia digital em rede conversacional” (ibidem, p. 28), nem uma questão da mudança de negócios ou econômica em virtude da colaboratividade na produção de conteúdos, mas fundamentalmente uma questão de “liberdade de expressão das autorias, de interlocução e de colaboração, quando os indivíduos estão entregues a si mesmos” (ibidem, p.28), ou seja, quando os internautas passam a ter sentimentos partilhados e já não se sentem solitários diante de questões sociais, políticas, econômicas, conceituais, entre outras.

Se esta mudança propiciada pela segunda geração da Web já se mostrava como um grande diferencial na produção e no compartilhamento de conteúdos, as gerações seguintes trazem mudanças ainda mais significativas: uma Web capaz de interpretar dados e informações, através de um sistema operacional robusto, dinâmico e inteligente o suficiente para tomar decisões de forma automática, a chamada Inteligência Artificial<sup>29</sup>, além da Internet das Coisas<sup>30</sup>.

---

<sup>29</sup> A inteligência artificial é um ramo da informática que visa criar máquinas inteligentes, programadas para capacidade decidir entre opções pré-estabelecidas, qual é a melhor.

<sup>30</sup> IOT - do inglês, Internet of Things - é uma rede de objetos físicos, que possuem tecnologia embarcada, sensores e conexão com a rede e que são capazes de coletar e transmitir dados. A conectividade serve para que os objetos possam ficar mais eficientes ou receber atributos complementares.

### 3.2 Tessitura de conhecimentos na cultura contemporânea

As reconfigurações socioculturais vivenciadas pelos jovens na contemporaneidade e que determinam seus modos de subjetivação estão intimamente interligadas aos princípios da cibercultura estabelecidos por Lemos (2007), já que suas vivências com os artefatos digitais, principalmente os aparelhos móveis, são parte de sua cultura cotidiana. Compreender os princípios da cibercultura nos permitirá o entendimento das reconfigurações culturais dos jovens contemporâneos, bem como o território digital informacional e os impactos socioculturais que as tecnologias de informação e comunicação trouxeram ao mundo contemporâneo.

Lemos (2007) estabelece três princípios da cibercultura que corroboram com a ideia de *organização horizontal em rede*<sup>31</sup> proposta por Pretto (2006): a liberação do polo da emissão, o princípio de conexão em rede e a consequente reconfiguração sociocultural a partir de novas práticas produtivas e recombinações<sup>32</sup>. Para Lemos (2007) “a cibercultura instaura uma estrutura midiática ímpar na história da humanidade” (p. 39), ou seja, apesar de toda formação cultural ter sido sempre uma recombinação de elementos, pela primeira vez, é possível a todo e qualquer indivíduo produzir e publicar informações em tempo real, adicionar e colaborar em rede com outros, o que faz com que a indústria cultural contemporânea seja reconfigurada com tamanha rapidez e alcance nunca antes vistos. O que faz de fato diferença na cibercultura, portanto, não é a recombinação dos elementos culturais, mas a velocidade, a forma de disseminação e a amplitude dos espaços e tempos que o ciberespaço proporciona.

A *liberação do polo de emissão* é o princípio básico da cultura pós-massiva e a principal característica da cibercultura (LEMOS, 2007). Se antes, na cultura massiva, tínhamos apenas como polos de emissão as mídias de massa, como emissoras de TV e rádio, revistas, jornais, entre outras, na cibercultura pessoas comuns passam a ter a possibilidade de produzir e emitir suas próprias informações. Cada um passa a ser produtor e emissor de

---

<sup>31</sup> Nelson Pretto (2006) destaca em seu texto *Tecnologias e Novas Educações* que desde as sociedades mais antigas a humanidade está acostumada a se organizar de forma hierárquica e vertical, o que ele chama de organização vertical de comando. Entretanto, a partir do processo de globalização, surge uma nova forma de organização e distribuição de produtos, vendas e serviços, fazendo com que não mais tenhamos apenas uma referência de comando no topo, mas passando a ter uma referência mais global, ao que o autor chama de organização horizontal em rede. Pretto (2006) ressalta que organizações em rede acontecem antes do advento da Internet, porém esta veio trazer suporte propício para o desenvolvimento deste tipo de organização.

<sup>32</sup> O termo recombinação se refere ao fato de que a cibercultura instaura uma estrutura em que qualquer indivíduo pode a partir de então produzir, publicar, adicionar e colaborar em rede, reconfigurando assim a indústria cultural de massa.

conteúdos, através de diferentes formatos midiáticos, como fotografias, *podcasts*, vídeos, blogs, desenvolvimento de softwares, por exemplo, e de forma planetária. Como conclui Lemos (2007), “na cultura pós-massiva, que constitui a atual cibercultura, produzir, fazer circular e acessar cada vez mais informação tornam-se atos quotidianos, corriqueiros, banais” (p. 39)<sup>33</sup>.

O segundo princípio da cibercultura estabelecido por Lemos (2007) é o de *conexão em rede*. Este princípio remete ao compartilhamento das informações e dos conteúdos produzidos, isto é, não basta produzir, é preciso compartilhar esses conhecimentos. Segundo Couto Junior (2012):

(...) é a partir das diferentes possibilidades de navegar no ciberespaço por meio de inúmeras interfaces que muitos jovens vêm rompendo com o polo da emissão e interagindo com outros internautas que podem estar geograficamente dispersos e, ainda sim, conectados entre si pela rede (p. 31).

O terceiro princípio da cibercultura estabelecido por Lemos (2007) talvez seja o que mais diretamente se remeta aos jovens contemporâneos, os sujeitos desta pesquisa: *a reconfiguração sociocultural a partir de novas práticas produtivas e recombinaatórias*. Este princípio é fundamentalmente resultado dos dois primeiros. A partir do momento que produzimos e compartilhamos conteúdos e informações, passamos a reconfigurar a indústria cultural e as culturas de massa. É a quebra de fronteiras, onde mídias massivas rendem-se em determinados momentos à cultura digital pós-massiva, o que não significa o fim desta indústria massiva. Lemos (2007) sintetiza este terceiro princípio dizendo que “a cibercultura é essa configuração em que se alternarão processos massivos e pós-massivos, na rede ou fora dela” (p. 40).

Se nos idos de 2007 Lemos já estabelecia esses princípios como um sinal das mudanças ocorridas com a web 2.0, o que dizer do ciberespaço na contemporaneidade?

De acordo com Santos, Maddalena e Rossini (2016),

A linguagem que surge na cibercultura – hipermídia – a partir da convergência das matrizes sonora, visual e verbal tem como características a plasticidade e a hipertextualidade [...] A multidimensionalidade propiciada pela interligação de computadores em rede permite que percursos sejam construídos de acordo com a necessidade a partir de fragmentos de textos que podem ser associados dinamicamente (hipertexto) (p. 93).

A linguagem hipertextual permite retomarmos a noção de interatividade,

---

<sup>33</sup> Texto retirado da transcrição revisada da Conferência ministrada por André Lemos no evento “Territórios Recombinantés”, realizado no Instituto Goethe (ICBA), em Salvador, em agosto de 2006. O material embasou a conferência ministrada também por Lemos no I Simpósio Nacional de Pesquisadores em Comunicação e cibercultura, realizado na PUC/SP, em setembro do mesmo ano.

potencializada pela web 2.0, no sentido de que o hipertexto permite ao leitor decidir o rumo a seguir na sua viagem pelo ciberespaço, tornando-o flexível.

Neste sentido, a cibercultura permite uma reconfiguração dos espaçotempos<sup>34</sup> e novas formas de produção do conhecimento vão sendo criadas, nas redes, no ciberespaço, num processo que pode ser descrito como “tessitura do conhecimento”. Em 2001, Alves e Oliveira cunham o termo “tessitura do conhecimento” buscando compreender o sujeito na sua multidimensionalidade e nas redes que estes vão tecendo ao longo de suas trajetórias, redes estas que, enquanto praticantes culturais, construímos individual ou coletivamente na medida em que vivenciamos experiências práticas e teóricas em diferentes espaçotempos. Nesse sentido Alves (2012) afirma que:

Em seu viver cotidiano, os seres humanos se articulam em múltiplas redes educativas que formam e nas quais se formam – como cidadãos, trabalhadores, habitantes de espaçotempos diversos, criadores de conhecimentos e significações e de expressões artísticas, membros de coletivos vários (famílias, religiões, expressões nas mídias), usuários de processos midiáticos etc. (p. 26).

A ideia de construção do conhecimento, antes vista como uma produção rígida e um processo de aquisição de saberes fechados, passa a ser desconstruída com o conceito forjado por Alves e Oliveira (2001). O termo apresenta-se como uma metáfora da rede, onde diversos fios são trançados e podem ser puxados a todo instante, o que nos leva a compreender que o conhecimento se dá no entrelaçamento das diversas esferas da vida humana enredadas umas às outras.

É nesse contexto que se dá a noção de ‘*tessitura do conhecimento em rede*’ e que podemos perceber que a cibercultura vem potencializar as reconfigurações socioculturais e de espaçotempos, como vemos em Santos e Santos (2013):

Com essa noção de rede, o diálogo entre cotidiano e ciberespaço se enriquece. Ao longo de nossa existência vamos trançando vários fios e compondo várias redes, participando de diversas tramas, mergulhando com todos os nossos sentidos no que vamos entendendo ser, a cada momento, a realidade. Vivemos as diferentes esferas da vida humana, sejam elas sociais, afetivas, políticas, individuais ou coletivas, que não se separam quando produzimos conhecimento, estão sempre enredadas umas às outras. Por isso precisamos pensar a criação do conhecimento como um processo de tessitura de conhecimento em rede (p. 50).

A complexidade do sujeito pode ser pensada, portanto, a partir das redes em que estes se enredam em suas práticas cotidianas, potencializadas na contemporaneidade pela cibercultura, não apenas pela multiplicidade de linguagens por ela propiciada, mas também pelo “universo oceânico de informações que a internet abriga, assim como os seres humanos

---

<sup>34</sup> As autoras utilizam os termos escritos sem separação para mostrar a importância de superar os limites do modo dicotomizado moderno de pensar.

que navegam e alimentam esse universo com suas histórias, seus rastros e suas itinerâncias” (SANTOS e SANTOS, 2013, p. 52).

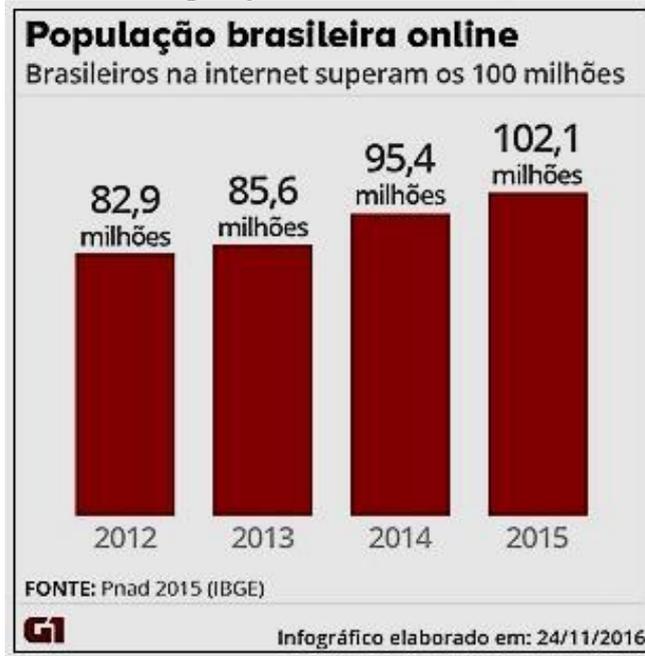
### 3.3 Democratização da Internet

Em se tratando do acesso à rede de computadores e às informações por ela disponibilizadas, faz-se necessária uma breve discussão acerca da democratização deste acesso. Apesar de vivenciarmos na contemporaneidade um amplo processo de globalização, a desigualdade de oportunidades e de acesso aos bens materiais e culturais, seja em função de questões econômicas ou do baixo investimento em políticas públicas de acesso às redes, afeta o modo de ser dos jovens. Sendo o jovem resultado de suas interações sociais, políticas e econômicas, entende-se que o acesso globalizado já se mostra aqui de forma diferenciada, a partir das vivências individuais. Em relação aos jovens, Carrano (2006, online) nos diz que ainda vivenciamos empecilhos concretos para uma participação juvenil na vida do país, tendo em vista que a maioria de nossos jovens não possuem as condições materiais e as reais possibilidades para a devida participação política e social.

Apesar de alguns autores apostarem na melhoria das conexões, na queda de preços dos serviços e na popularização das condições de participação no ciberespaço, outros observam que as tecnologias produzem excluídos. Já nos idos de 1999, Castells afirmava que as tecnologias modificaram as formas de viver da humanidade e, semelhante a uma via de mão dupla, as formas como os homens lidam com as tecnologias passaram a moldar os modos de pensar e viver a sociedade. Segundo o autor, não há como negar que a partir do desenvolvimento tecnológico, principalmente da informática, “a tecnologia é a sociedade e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas” (CASTELLS, 1999, p. 25). Dizendo de outra forma, tecnologia e cultura percorrem juntas o caminho, não sendo possível determinar se a tecnologia condiciona a sociedade ou se a sociedade influencia a tecnologia.

Em seu texto *Tecnologias e Novas Educações*, Pretto (2006) analisa dados de expansão das conexões e avalia haver crescimento do acesso às tecnologias e às redes no Brasil, crescimento que vem se mantendo como podemos observar no gráfico do IBGE, elaborado em 2016, com dados obtidos entre os anos de 2012 a 2015:

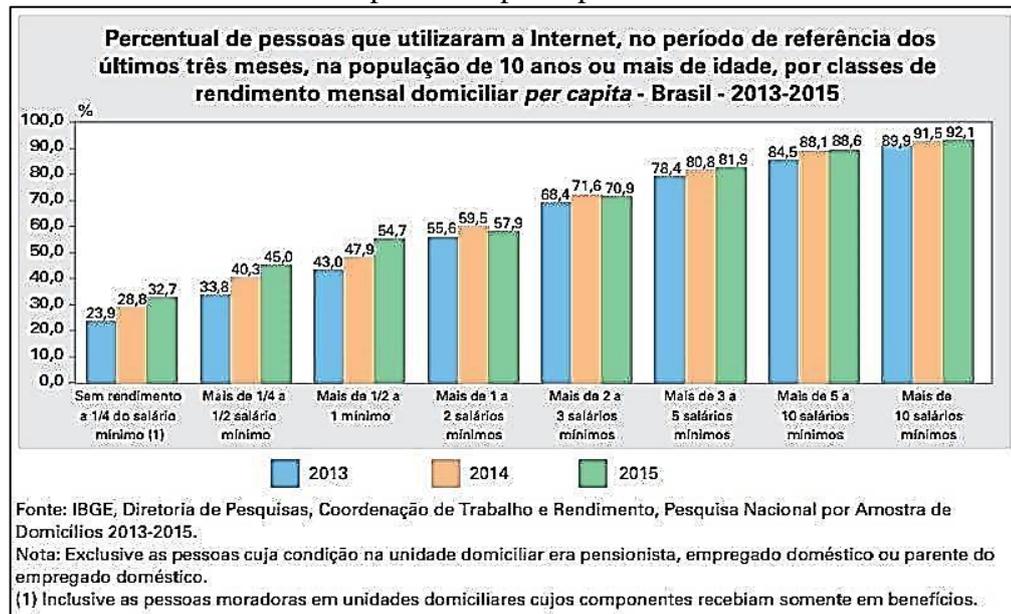
Gráfico 2 – População online no Brasil..



Fonte: Pnaid, 2015 (IBGE).

Em outubro de 2017, o relatório sobre economia digital da Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD) colocou o Brasil em quarto lugar no ranking mundial de usuários de internet, com 120 milhões de pessoas conectadas, totalizando um percentual de 59% de pessoas conectadas, o que ainda mantém o país numa posição bem baixa no ranking mundial, segundo dados da União Internacional de Telecomunicações (UIT). Conforme Pretto já sinalizava em 2006, “ainda percebemos a manutenção de uma lógica que privilegia aqueles sempre favorecidos pelo sistema econômico” (p. 20) e podemos observar que ainda há disparidade no acesso à internet dentro do próprio país: o percentual de domicílios conectados é de 59% nos centros urbanos, contra 26% nas áreas rurais e o índice entre as regiões é de 40% no Nordeste, contra 64% no Sudeste, por exemplo. Estes percentuais comprovam que o acesso à internet no Brasil está diretamente vinculado às questões de renda, como comprovado pelo IBGE, em pesquisa feita entre os anos de 2013 a 2015, sintetizada no gráfico:

Gráfico 3 – Uso da internet por renda per capita entre 2013 e 2015.



Fonte: IBGE, 2016.

Em entrevista publicada em fevereiro de 2017<sup>35</sup>, Sergio Amadeu alerta para a desigualdade de acesso às redes, advinda da desigualdade social no Brasil, como vimos no gráfico acima. Segundo o professor, quem tem melhor acesso à internet, através de banda larga e por planos e franquias mais abrangentes, ainda é a parcela mais favorecida da sociedade e, apesar do acesso ter se democratizado nos últimos anos, principalmente entre os mais jovens, em virtude da mobilidade proporcionada pelos aparelhos celulares, a população mais carente acessa a internet, em sua maioria, apenas pela rede móvel, se utilizando de planos pré-pagos que têm franquias mais restritivas e pagando mais caro por este serviço:

Os maiores entraves para a efetiva democratização da internet estão na concentração de renda, nos elevados custos da conexão no país e na falta de cobertura da banda larga nas regiões mais carentes. Há a crença neoliberal de que o mercado irá incluir as pessoas. Isso seria verdade se a **renda** fosse distribuída com o mínimo de equidade. Não é o que está acontecendo. Mesmo o acesso à internet por celulares é pequeno entre os mais pobres, pois eles utilizam planos pré-pagos. O custo dos planos de dados é impeditivo (AMADEU, 2017, online).

Amadeu ressalta que há urgência de um plano de banda larga acessível a todos e em todos os lugares do país, mas que para isso o país deverá investir pesado em políticas e investimentos públicos para acesso à internet, inclusive investimento em universidades, em pesquisa e em projetos de cooperativas de conexão, para que não estejamos sempre

<sup>35</sup> Publicada no site do Instituto Humanitas Unisinos que pode ser acessada pelo link <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/565060-voracidade-das-empresas-de-telecomunicacoes-atualiza-desigualdades-no-brasil-entrevista-especial-com-sergio-amadeu-da-silveira>.

dependentes das novidades e avanços tecnológicos surgidos em países ricos. Segundo Amadeu, o maior fator impeditivo no Brasil é o oligopólio das empresas de telecomunicações. O professor ressalta que:

A gestão de telecomunicação da presidenta Dilma já era recuada e sob o domínio das teles, mas tinha disputas no interior do governo. Com o golpe e com o início do governo Temer acabaram as disputas. A fusão entre duas gigantescas máquinas, o Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação - MCTI com o Ministério das Comunicações causou espanto. Qual era o objetivo? Eliminar as políticas públicas de comunicação (que não interessam a Globo) e as de telecomunicação (que não interessam às operadoras de telecom). Temer quer jogar tudo nas mãos da Anatel. Em todo o mundo, o modelo de agências reguladoras de segmentos monopolizados e oligopolizados não funciona. Os reguladores são capturados por aqueles que deveriam fiscalizar. Basta ver quem dirige as teles. Temos diversos ex-funcionários e ex-conselheiros da Anatel (AMADEU, 2017, online).

Há urgência em se democratizar o acesso à Internet, visto que o ciberespaço vem reunindo indivíduos, propiciando relações menos verticais e uma estruturação social mais horizontal e democrática, já definida por Castells (1999) como *Sociedade em Rede*, uma forma de organização menos centralizadora, menos hierárquica e mais humanitária. Entretanto, além de termos no Brasil um acesso sem qualidade devido ao oligopólio das empresas, a má distribuição de renda e o descaso do governo com políticas públicas de acesso são problemas que ainda estão muito distantes da solução desejada.

### 3.4 “[...] eu posso pesquisar qualquer coisa, onde eu quiser, no celular”: mobilidade, ubiquidade e conectividade

Como visto anteriormente, na primeira fase da web “ciberespaço e cidades eram espaços de comunicação unidirecionais, ou seja, a cidade sedia um ponto fixo para conexão com outro espaço” (SANTOS, 2014, p. 26), mantendo um distanciamento entre eles. Além disso, baseava-se ainda no esquema clássico da informação emissor-mensagem-informação, onde a mensagem era fechada e o receptor apenas podia acessá-la (MARCHAND, 1987, p. 9, apud SANTOS, 2014, p. 27), copiá-la, mas nunca interferir ou interagir com a mesma. A web 2.0 veio transformar o esquema clássico de emissão-recepção, oportunizando aos usuários a possibilidade de maior participação, colaboração e autoria nas redes, através de chats, fóruns, blogs e os softwares de redes sociais. Já a terceira geração da web trouxe um caráter semântico à navegação, possibilitando que as máquinas assumissem atividades antes realizadas manualmente e a organização dos conteúdos acessados de maneira mais personalizada para cada internauta, a partir de pesquisas e comportamentos e mais

recentemente uma nova geração se apresenta com o surgimento da Internet das Coisas e da Inteligência Artificial.

Entretanto, foi com o surgimento da mobilidade ubíqua, entendendo ubiquidade “como uma habilidade de comunicação a qualquer tempo e hora, por meio de dispositivos móveis dispersos pelo meio ambiente” (SANTOS e WEBER, 2013, p. 289), que se deu a aproximação entre ciberespaço e cidades. Com a evolução dos dispositivos móveis, principalmente dos *smartphones*, que passaram a permitir a conexão com o ciberespaço através dos sinais digitais 3G / 4G, emergem novas possibilidades e usos antes não propiciados pela imobilidade dos computadores fixos do tipo *desktop*.

Estas tecnologias potencializam que pessoas distantes fisicamente possam se comunicar em espaços híbridos, conectados por meio de rede móvel, ao mesmo tempo em que se deslocam pelo espaço físico habitado por outros sujeitos, com quem muitas vezes, também interagem simultaneamente (LUCENA; PEREIRA e OLIVEIRA, 2016, p. 109).

Apesar de a comunicação ter sido sempre presente e fundamental na humanidade, estamos vivendo neste século uma mudança não apenas tecnológica, mas na estruturação da organização da sociedade, tendo em vista que os processos híbridos de comunicação, potencializados pela mobilidade, afetam os modos de viver das pessoas. No caso da pesquisa, mobilidade, ubiquidade e conectividade estão diretamente ligadas às formas de aprender inglês, reveladas pelos sujeitos.

**SAMUEL:** Eu achei a experiência muito legal para os alunos e é uma... como posso dizer, é um pensamento muito criativo que a senhora teve em vir com aplicativos porque nossa nova geração ela tá movida, vamos dizer assim, pelo celular, pelo *smartphone*, tudo agora é feito no *smartphone*. Você faz trabalho no *smartphone*, monta slide no *smartphone*... virou um vício. Acho até prejudicial para algumas áreas, pros adolescentes, mas beneficia a gente na escola.

**PESQUISADORA:** Então fala um pouco sobre o que você acha que é prejudicial e o que você acha que traz benefício.

**SAMUEL:** Os benefícios são que no *smartphone* eu tenho a sabedoria em um celular, eu posso pesquisar qualquer coisa, onde eu quiser, no celular. Os malefícios são os vícios que nós ficamos pelo celular...

Os usos dos dispositivos móveis e do digital em rede propicia uma aprendizagem mais flexível, onde espaços e tempos são ampliados e ressignificados o que torna a aprendizagem mais significativa e útil, como nos mostram Santos e Weber (2013):

O modelo de um sistema de aprendizagem móvel descreve um modo de aprendizagem no qual os alunos podem se mover em diferentes locais físicos e virtuais e, assim, participar e interagir com outras pessoas, informações ou sistemas, em qualquer lugar, a qualquer hora. As experiências de aprendizagem móvel são vistas dentro de um contexto informativo. De forma individual e/ou coletiva, os alunos consomem e criam informação. A interação com a informação é mediada

pela tecnologia e é por meio da complexidade dessas interações que a informação se torna significativa e útil (p. 293).

Se antes dos *smartphones* era necessária uma diversidade de aparelhos para diversas funções como tirar fotos, filmar, gravar um áudio e mesmo pesquisar nas redes (o que só era possível nos computadores que possuíam uma linha física), nos dias atuais o *smartphone* se apresenta como um dispositivo no qual há a convergência dessas mídias: a máquina fotográfica, a filmadora, o gravador de áudio e a conexão com o ciberespaço em tempo real e em espaços móveis, todos os recursos disponíveis em um só dispositivo. Esse contexto contemporâneo nos leva a compreender “que a aquisição de informação, conhecimento e a aprendizagem se dão de formas distintas das de outros tempos, dadas principalmente pela colaboração, interação e conexão” (SANTOS; WEBER, 2013, p. 299).

Em um mesmo dispositivo móvel, contamos com a convergência de interfaces e linguagens que permitem produzir, editar e compartilhar em rede textos, sons, imagens (estáticas e dinâmicas – aqui destacamos os vídeos com as tecnologias *strimers*) que se tornam voláteis, pois circulam e viajam pelo mundo enquanto seus autores e interlocutores movimentam-se fisicamente com seus corpos pelo espaço urbano (SANTOS, 2015, p. 138).

As experiências do jovem contemporâneo com os dispositivos móveis permitem “o desenvolvimento de habilidades e competências mais flexíveis para a gestão do conhecimento” (SANTOS e WEBER, 2013, p. 57), como pude observar na pesquisa:

**PESQUISADORA:** O que vocês usam para aprender inglês?

**SAMUEL:** Eu aprendo bastante com a música. Porque quando você gosta de uma música você quer saber a letra dela e a maioria das músicas, a maioria não, 99% das músicas que eu gosto são em inglês. Então eu vou, pesquiso a tradução, aprendo a pronúncia. Eu ouço no YouTube, pesquiso no Google e pego no site *letras*... Na internet tem tudo e hoje com o celular é mais fácil ainda.

**EMANUELLE:** Verdade. Eu aprendo com a música, eu sempre procurei saber direitinho a tradução e isso acaba virando um hábito porque eu gosto muito de ouvir músicas internacionais. Então eu fico ouvindo, ouvindo, acabo gravando e depois procuro a tradução.

**PESQUISADORA:** Mas quando você ouve, você já entende a letra?

**EMANUELLE:** Por exemplo, eu pego uma música que eu nunca ouvi, aí se eu for pegar a letra pra ver, porque algumas coisas eu não consigo entender de ouvido, aí eu pego a letra em inglês mesmo e vejo ‘eu conheço essa palavra aqui’, eu vou encaixando uma na outra e tento formar mais ou menos a ideia do que a música tá tentando passar.

**PESQUISADORA:** E o que você pesquisa também serve pra escola?

**EMANUELLE:** Também. Tipo assim, eu nunca tinha aprendido verbo TO BE, só que eu sempre via nas músicas e pensava ‘pô, eu quero entender’ e entendi muita coisa da sala por causa das músicas.

**PESQUISADORA:** Alguma vez você buscou algo mais além do vocabulário pra entender a música?

**EMANUELLE:** Eu já vi vídeo aula no YouTube, já cheguei a baixar uma apostila básica de inglês pra me ajudar em algumas coisas e eu sempre uso aplicativos, como o Duolingo, uso o Google Tradutor, vejo séries com legenda. Vou usando o que vou precisando, dependendo do que quero fazer ou saber. E tá tudo na minha mão, no celular.

Ao mesmo tempo em que esses jovens sinalizam certa flexibilidade no processo de aprendizagem com o uso dos *smartphones*, a pesquisa mostrou uma falta de articulação dessa flexibilidade com a escola. Ao serem questionados se o celular deve ser utilizado em sala de aula, alguns se mostram em certo aspecto, contrários ao seu uso, além de se remeterem à questão da ausência de democratização da Internet, como discutido anteriormente.

**LUIZA:** Eu acho que existem os prós e os contras. O celular é muito bom porque a gente pode pesquisar, a gente consegue muitas informações, acaba que amplia nosso conhecimento em sala de aula, porém a Internet hoje em dia ela também prejudica muito, né? Porque ao mesmo tempo que o aluno vai estar ali na sala de aula estudando, vai pesquisar alguma coisa no celular, ele tem a oportunidade de entrar em outras redes sociais. Então se o aluno não for muito centrado e tiver a oportunidade de usar o celular, eu creio sim que ele vai entrar nessas redes sociais como WhatsApp, Facebook. Então isso vai desconcentrar ele um pouco da aula. Então o celular é bom pra fazer pesquisa, mas ele não é tão bom porque também atrapalha nessa questão da Internet. É também não é todo mundo em sala de aula que tem Internet, tem celular, então não acho que a melhor solução seria usar o celular. Se fosse pra dar uma aula dinâmica, uma aula diferente com alguma coisa que fosse acrescentar na aula, acho que tem outras propostas que seriam mais bem encaixadas do que a questão do celular. Não sei se o aluno aprende mais ou não com o celular, o que eu acho é que depende de cada um. Se o aluno realmente quiser, pode ser que o celular ajude muito a ele, mas se ele não for centrado o celular vai atrapalhar.

Apesar de Luiza ser contrária à utilização do celular na sala de aula, podemos compreender a partir de sua fala que o celular permite deslocamento e comunicação, uma experiência ubíqua, e se mostra como um instrumento mediador que propicia a criação, a produção a circulação de signos (SANTOS, 2013), permitindo a busca pela situação, o contexto e o momento oportunos: a aprendizagem ubíqua. Apesar dos questionamentos de Luiza, Moura (2016) aponta os diversos benefícios que o uso das tecnologias móveis pode trazer aos processos de ensinar e aprender:

Com tecnologias móveis, as aulas são mais dinâmicas e transcendem o horário semanal, proporcionando que a aprendizagem aconteça em contextos diversificados, quando e onde o aluno pretenda. Assim, maximiza-se o potencial dos alunos, convidando-os a criar, inventar, explorar e resolver problemas complexos, num mundo cada vez mais conectado e global. [...] O que essa metodologia traz de novo é a ênfase na mediação da aprendizagem através de tecnologias móveis que são propriedade do aluno. (MOURA, 2016, p. 166).

No entanto, a autora sinaliza também algumas das preocupações trazidas por Luiza no que diz respeito ao uso de celulares em sala de aula. Segundo ela "ao se adotar uma política de BYOD<sup>36</sup> é preciso ter em conta vários aspectos importantes para uma eficaz integração das tecnologias dos alunos" (MOURA, 2016, p. 166): observar se todos os alunos têm dispositivos móveis, o que garante a equidade; garantir que os aplicativos funcionem em

<sup>36</sup> Acrônimo da expressão inglesa Bring Your Own Device (trazer o seu próprio dispositivo).

todos os tipos de celular, respeitando os dispositivos dos alunos; compensar a desigualdade garantindo o empréstimo de dispositivos para aqueles que não possuem; e finalmente, garantir o acesso à internet para todos simultaneamente, além da segurança ao navegar e observar as normas de conduta para utilização dos dispositivos em sala de aula (idem, p. 166).

## 4 APRENDENDO INGLÊS NAS REDES: AS DESCOBERTAS NA PESQUISA

Para pensar as questões trazidas pelo campo e a fim de estabelecer relações de alteridade e dialogismo com os sujeitos, busquei auxílio nos conceitos de Bakhtin e Certeau, entre outros autores, e, dialogando com eles, lancei mão de suas contribuições para compreender as descobertas da pesquisa. Trago, pois, os percursos feitos pelos jovens pesquisados, que por não encontrarem essa forma de aprendizado na escola, buscam esse aprendizado através de suas artes de fazer (CERTEAU, 2014) e da produção de sentidos. Certeau ressalta que as táticas e astúcias não desconsideram o poder das estratégias, mas buscam subverter as ações dominantes sem confrontá-las. O autor faz uma comparação com a colonização dos indígenas pelos espanhóis a fim de exemplificar essa subversão do poder sem confronto:

Os indígenas as subvertiam, não rejeitando-as diretamente ou modificando-as, mas pela sua maneira de usá-las para fins e em função de referências estranhas ao sistema do qual não podiam fugir. Elas eram outros, mesmo no seio da colonização que os “assimilava” exteriormente; seu modo de usar a ordem dominante exercia o seu poder, que não tinham meios para recusar; a esse poder escapavam sem deixá-lo (CERTEAU, 2014, p. 39).

Guardadas as devidas proporções, assim como os indígenas que subvertiam as ações, os rituais e as leis que lhes eram impostas, escapando delas sem confrontar o poder dominante, os jovens pesquisados buscam artes de fazer que contribuam para a subversão não apenas da ordem econômica dominante, mas também das instituições educacionais que trazem o inglês apenas como forma de instrumentalização dos sujeitos, através das suas *maneiras de empregar* os produtos impostos (CERTEAU, 2014, p. 39, grifos do autor) pelo sistema educacional vigente.

### 4.1 “Olha, eu prefiro ouvir músicas que pra mim fazem sentido”: relações de alteridade e produção de sentidos

Ao fazer suas escolhas, o indivíduo não simplesmente perpassa por processos cognitivos, mas busca caminhos repletos de sentidos formadores de sua subjetividade. Gonzáles Rey (2003) traz-nos a ideia de que “as emoções representam um momento essencial na definição dos sentidos subjetivos dos processos e relações do sujeito. Uma experiência ou ação só tem sentido quando é portadora de uma carga emocional” (p. 247).

Sendo a música uma expressão artística e uma manifestação cultural, ela é capaz de

influenciar o homem de forma física, emocional e intelectual. Mais que um conjunto de notas cifradas, a música tem grande poder de afetação e provoca ideias e sentimentos tendo, portanto, um caráter abstrato e subjetivo. Muitas vezes, os significados existentes na música se correlacionam com os sentidos pessoais existentes no interior de cada pessoa. Trago neste tópico as experiências vivenciadas com os jovens da pesquisa com os quais pude observar a forte presença da música na produção de sentidos. Alguns estudiosos da música, entretanto, acreditam que a música não possui por si só uma significação, mas que sua sonoridade requer um contexto para produzir sentido. Assim, Thomas traz a primeira experiência de sentidos produzidos com a música:

**THOMAS:** Eu toco violão. Aí, por exemplo, se eu gosto de uma banda que toca música em inglês, eu vou buscar a tradução daquela música, daqui a pouco eu tô cantando a música em inglês, aí quando eu vejo já tô convivendo com o inglês, já tá na minha vida.

Conversar com Emanuelle na pesquisa sobre a forma como ela aprende inglês, utilizando as redes de informação e comunicação, me levou à busca pelo entendimento acerca da produção de sentidos e da forma como as ações dos sujeitos são também direcionadas por estes sentidos produzidos nos contextos vivenciados por eles. Parto, pois, da seguinte afirmação de Emanuelle:

**EMANUELLE:** Desde pequena eu sempre gostei muito de ouvir música porque minha mãe canta e eu peguei isso dela. Aí desde pequena eu sempre tive muita facilidade de poder ouvir e gravar, entendeu? Tanto em português quanto em inglês. Tipo, eu pegava uma música e de tanto ouvir, eu ficava perturbando naquilo, eu gravava ela ou às vezes eu não entendia, mas procurava sempre a tradução. Mas eu sempre procurei saber direitinho a tradução e acabava gravando mesmo as músicas, aí se tornou um hábito porque eu gosto muito de ouvir músicas internacionais, aí eu pego sempre e fico ouvindo, ouvindo e acabo gravando e procuro a tradução e isso fica na minha cabeça.

De acordo com a teoria vigotskyana de Zona de Desenvolvimento Proximal<sup>37</sup> (VYGOTSKY, 1991), os processos de aprendizagem e desenvolvimento se dão no âmbito da sociabilidade, da cultura e da história dos sujeitos, teoria esta definida como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1991, p.58).

Com a teoria da ZPD, Vygotsky aponta para a constituição do sujeito como um conjunto de sentidos que vão se formando pela interação entre os contextos sociais e suas respostas internas e, portanto, não podendo ser compreendida no senso comum. O autor

<sup>37</sup> ZPD, do inglês Zone of Proximal Development.

ressalta a importância de se transitar pelo espaço intermediário existente entre o mundo interno e o externo, como forma de compreender e estimular o desenvolvimento dos processos de criação, de transformação e de aprendizagem das crianças e que se prolongarão na vida adulta. Desta forma, o outro tem papel fundamental nesta constituição e as relações dialógicas e alteritárias são constituintes dos sentidos produzidos pelos sujeitos, sendo entendidas por Bakhtin como produção de significação, como podemos ver na relação de Emanuelle com seu primo:

**EMANUELLE:** Meu primo (ele) fez curso de inglês [...] aí ele também é muito ligado com a música que nem eu e como a gente gosta das mesmas músicas assim, a gente tem o gosto musical muito parecido, a gente sempre senta pra ficar ouvindo as músicas juntos e discutindo sobre. Aí, ele sempre me ensina, ele sempre canta junto e me fala “isso tá errado”, aí me ensina como é que pronuncia, entendeu? Aí eu sempre peço pra ele “Oh, tô precisando de ajuda pra aprender tal música” aí ele vai lá em casa, a gente fica cantando lá e ele me ensina. É muito legal.

Sentidos produzidos não apenas na relação alteritária apontada, mas também com as músicas ouvidas e estudadas:

**EMANUELLE:** Eu gosto muito de música pop, eu gosto de algumas, nem todas não. É... ouço muito James Bay, adoro ele, músicas calmas assim eu gosto. Mais quem assim... é... Demi Lovato. Ah, eu ouço Adriana Grande, Nicki Minaj eu não gosto muito não porque eu acho muito enrolado, eu não consigo muito entender. Bruno Mars eu não ouço muito mais não, mas ele é muito fácil pra entender. Olha, eu prefiro ouvir músicas que pra mim fazem sentido. Não só, tipo, se eu gostei da melodia da música, mas o que ela passa pra mim. Tem uma cantora que eu gosto muito dela, é Alessia. Cara, ela tem uma música dela que eu esqueci o nome, mas fala muito sobre a mulher, que você é linda do jeito que você é, que é muito difícil assim a letra assim em inglês, mas é bom que você vai aprendendo assim as partes, ah é muito linda! Depois vou te passar!

De acordo com Brait (2014), o pensamento bakhtiniano indica que “a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos” (pag. 65). Ainda que Bakhtin não tenha se referido em suas obras propriamente à música, sendo esta um texto escrito, dialogismo e alteridade estão presentes no momento de sua produção, tendo em vista que deve-se levar em consideração a multiplicidade de vozes que ecoam no enunciado do autor e ainda a produção de sentidos que ocorrerá no momento da recepção do ouvinte, no âmbito de seu contexto, das vozes e a historicidade que o ouvinte traz em si.

[...] todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. Os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Os enunciados não são diferentes entre si, nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros [...]. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros

enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo [...]: ele os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (Bakhtin, 2011, p. 296-297).

Bakhtin nos traz, portanto, a compreensão de que a produção de sentidos se sustenta em três pressupostos: os sentidos que existem no autor e no leitor, os sentidos provenientes do contexto e aqueles que serão produzidos a partir da leitura. São sociais, históricos e culturais e as palavras carregam em si uma pluralidade que só é possível porque palavra e sentidos são vivos, móveis e dinâmicos, não são estáticos ou fechados e um significado dicionarizado não dá conta da fluidez do discurso em que ele é produzido.

Pude observar com os sujeitos da pesquisa que aprender com a música é muito mais do que traduzir sua letra e que a partir de suas vivências individuais e de sua dimensão social, suas práticas vão sendo constituídas e modificadas e que cada um vai produzindo seus sentidos particulares, a partir de suas escolhas e de suas significações. Assim, encontrei também aqueles que não produzem sentidos com a música, como Esthefanny, de quem Emanuelle e Fernanda discordam:

**ESTHEFANNY:** Vou dar uma opinião minha: eu acho que música internacional não traz nada de bom pra gente não. Eu acho que fala merda, só fala besteira!

**EMANUELLE:** Ah eu acho que depende do que você escuta também.

**ESTHEFANNY:** Não, mas a maioria!

**FERNANDA:** Eu acho que a música é importante sim porque quando você tá interessado na música ela tem vários tipos de frase dentro dela que vão fazer algum sentido pra você e vão servir pra alguma coisa. Você vai pegar ela, vai escutar e você vai pegar a tradução pra você ver.

**ESTHEFANNY:** É até bom pra você aprender, mas é muita besteira e quando você traduz para o português você vê que a maioria das músicas tem muita besteira.

**FERNANDA:** Mas tem palavras-chave dentro da música que de repente são daquilo, mas vão mudando a sua cabeça, tipo, várias palavras, por exemplo, “*think*” que é “acho”, toda música praticamente fala sobre isso, então acaba que você escuta aquela palavra durante a música e, pode ser qualquer outra música, que vai ter aquela palavra e você vai falar assim “hum, eu já sei o que é aquilo” porque eu traduzi numa outra música, entendeu? Então pode ter muita besteira sim, mas tem muitas palavras que são repetidas, tipo em várias músicas.

**ESTHEFANNY:** Mas não serve de aprendizado, é isso que eu tô falando. Se você pegar um aplicativo que ensina inglês você vai aprender muito mais.

**LUIZA:** Às vezes não. Eu tenho uma amiga que faz curso de inglês e ela fala que música às vezes ajuda mais do que o curso.

**ESTHEFANNY:** É o que eu falei. Você até grava, mas quando você traduz. Um exemplo, ah eu vou aprender... tem uma música aí que diz, sei lá, “*bunda*” em inglês eu não sei como é que é. Aí você ouve a música, gosta a beça, se diverte escutando, quando vai traduzir a música não tem sentido nenhum!

Os sujeitos vão trilhando seus caminhos a partir de suas escolhas, que não são apenas cognitivas, mas atreladas às suas ações e suas vivências, gerando outros sentidos que modificam suas práticas e recriam suas subjetividades.

**PESQUISADORA:** A música tem a ver com sensibilidade? Outro dia Emanuelle falou algo assim.

**SAMUEL:** Sim, sim.

**EMANUELLE:** Muito! Eu acho que fica até mais fácil de você gravar a música quando é algo relacionado ao que você tá vivendo, quando é algo que toca você.

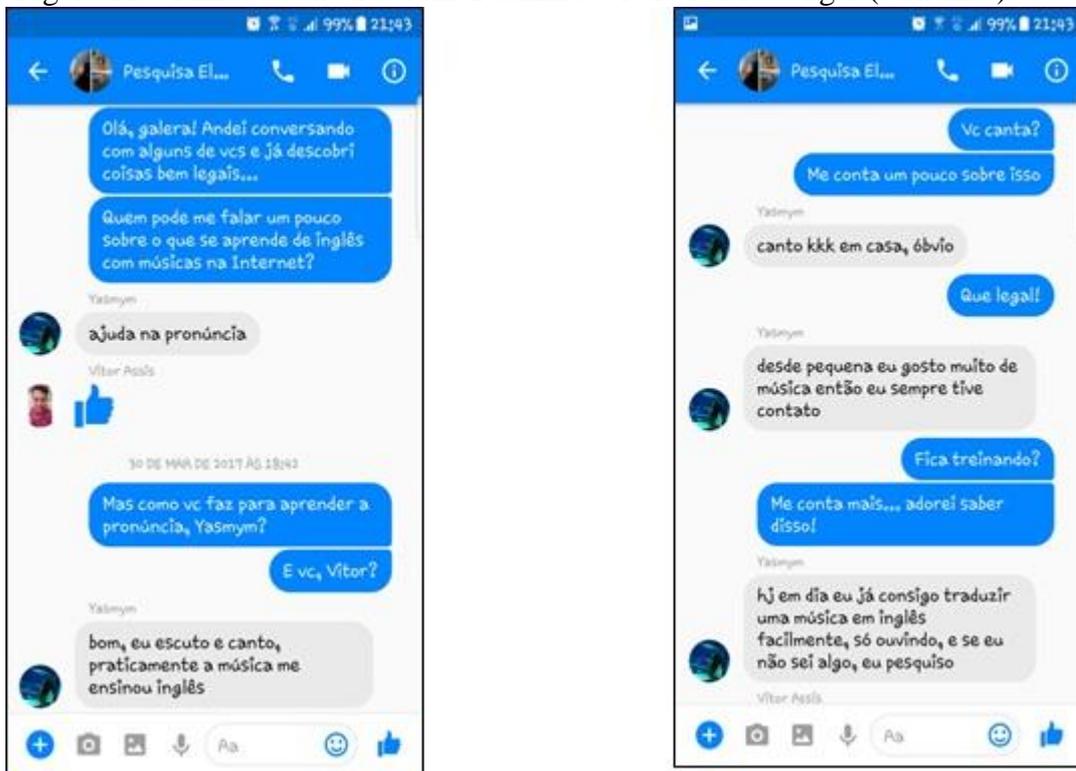
**LUIZA:** É exatamente! Por isso que eu acho que a música é muito importante.

**FERNANDA:** Você vai querer traduzir, se você gostou da música, você vai querer traduzir pra saber o que é.

**LUIZA:** Se eu gosto da música [melodia], eu vou querer muito saber do que ela tá falando.

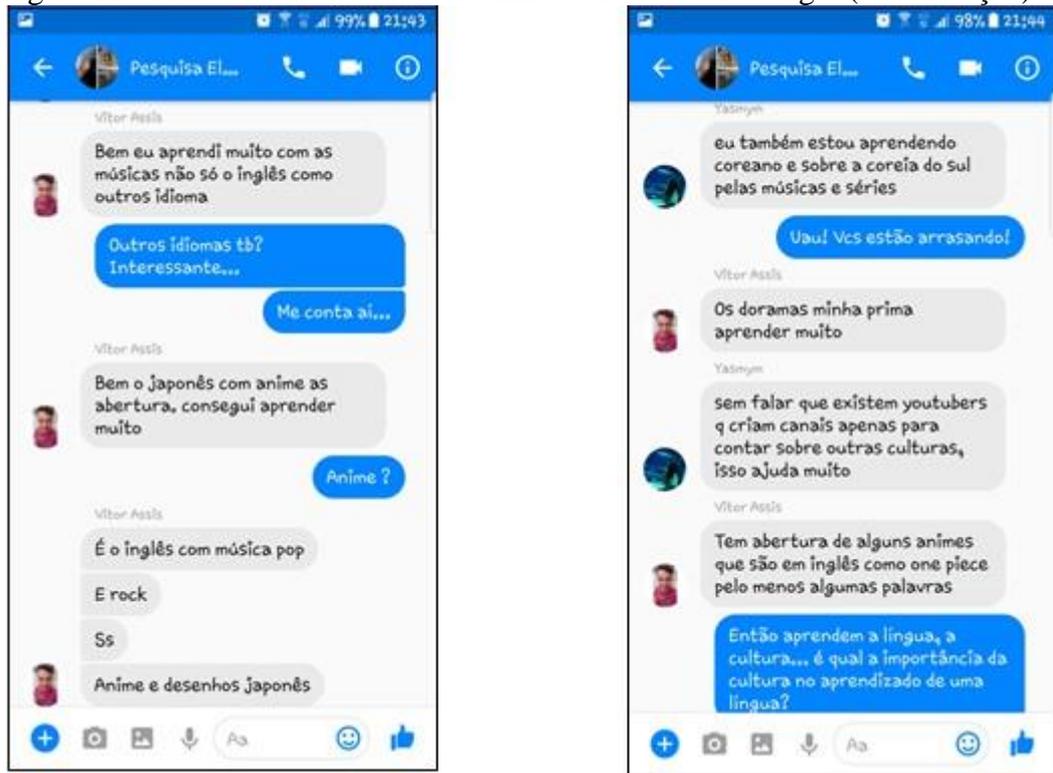
Yasmin e Vitor buscam o conhecimento de outras culturas e não apenas a aprendizagem da língua através da música, como é possível observar na conversa via Messenger.

Figura 11 – Print da conversa com Yasmin e Vitor via Messenger (Continua).



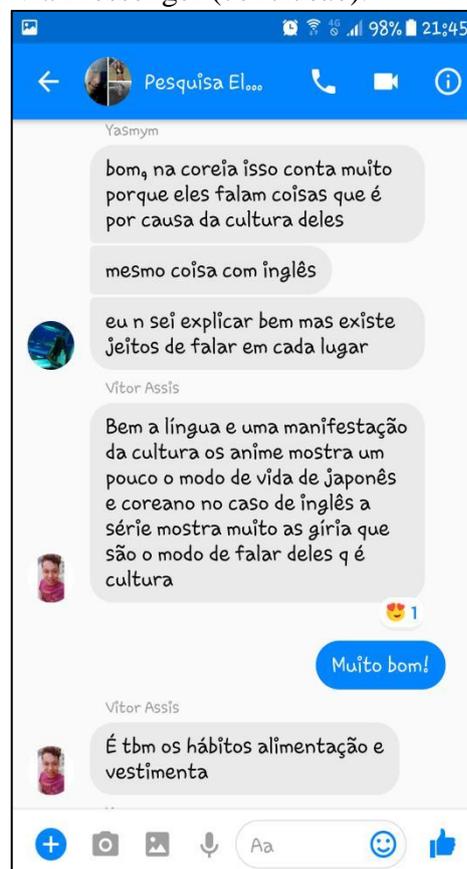
Fonte: Grupo no Messenger, 2017.

Figura 12 - Print da conversa com Yasmin e Vitor via Messenger (Continuação).



Fonte: Grupo no Messenger, 2017.

Figura 13 – Print da conversa com Yasmin e Vitor via Messenger (conclusão).



Fonte: Grupo no Messenger, 2017.

Assim como os anime, os vídeos e as séries, citados por Vitor, a música, no contexto da pesquisa, apresenta-se com grande relevância na vida dos jovens, pois desperta sensações, é uma forma de linguagem que evoca sentidos e significações e possibilita aprendizados que instigam suas memórias afetivas, individuais e coletivas. Pode ser considerada como uma manifestação cultural de um povo, trazendo em si aspectos e sensibilidades desse povo. Permite as relações de alteridade, aproximando o aprendizado da língua das manifestações culturais e dos valores nela expressas e possibilitando assim um aprendizado mais significativo.

#### 4.2 “Quem é mais viciado aprende mais!”: Os jogos

Para dialogar com os achados da pesquisa acerca dos jogos, trago algumas reflexões a respeito da relação entre jogadores e jogos eletrônicos feitas por Feitoza (2009) em sua dissertação “O videogame como diagrama de controle e de produção de subjetividade capitalística”, cujo objetivo foi o de “investigar a relação entre jogadores e jogos eletrônicos do ponto de vista da produção de subjetividade, ou, como estas tecnologias participam de suas experiências de pensamento, como os influenciam ou dominam na forma de se posicionarem junto à sociedade, e principalmente, como tal processo comunicativo direciona essa produção subjetiva” (ibidem, p. 9). Em seu texto, Feitoza apresenta questões como a multiplicidade de abordagens acerca dos *videogames*: como máquinas comunicacionais, como diagrama de controle, as relações entre *videogame* e indústria cultural<sup>38</sup>, entretanto tendo sempre como foco a produção da subjetividade dos usuários junto à tecnologia dos *videogames* e à subjetividade capitalística<sup>39</sup>.

Muitas das reflexões tecidas por Feitoza (2009) se aproximam dos conceitos de Certeau (2014) estudados nesta pesquisa, dentre elas um dos objetivos traçados na sua pesquisa: “identificar como e em que sentido a dimensão estética da experiência junto aos

<sup>38</sup> Este termo foi criado por **Max Horkheimer** (1895-1973) e **Theodor Adorno** (1903-1969), ambos intelectuais da Escola de Frankfurt na Alemanha. Ele surgiu na década de 40, no livro “Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos”, publicado posteriormente em 1947.

<sup>39</sup> De acordo com Jéfferson Nobre e Denise Bernardi, o termo “capitalístico” é utilizado como sinônimo de sistema “capitalista-urbano-industrial-patriarcal”, não apenas para definir as relações sociais características do capitalismo, mas também para aquelas que foram engendradas pelo socialismo burocrático. Tais sociedades em nada se diferenciam do ponto de vista do modo de produção da subjetividade. Elas funcionariam segundo uma mesma cartografia do desejo no campo social. Deve ficar claro que a expressão estende-se a todas as formas de organização social fundadas sobre relações de exploração do capital, seja ele privado ou estatal. Além disto, a todos os modelos econômicos que fazem da natureza simples objeto de dominação, exploração, consumo e descarte. Dessa forma, o termo refere-se a todo um universo cultural e ético, e não simplesmente a uma categoria econômica (on-line).

jogos reforça ou desestabiliza uma padronização e controle da produção de subjetividade” (p. 9). Apesar de a indústria cultural, nesse caso em relação aos games, ter como principal objetivo o lucro e o consumo de massas, as táticas promovidas pelos usuários e as subjetividades produzidas a partir do consumo dos games é o que interessa à pesquisa. Como sujeito da pesquisa, Vinicius, que corrobora com essa ideia, aponta:

**VINICIUS:** O Fortnite é um jogo que já teve mais jogadores jogando simultaneamente no mundo. Bateu o recorde uma vez. Você pode baixar ele de graça e fazer seu avatar, mas se você quiser montar ele melhor, tem que comprar um pacote. É aí que o cara ganha dinheiro. Só que se eu for bom no jogo posso liberar esse pacote sem comprar, entendeu? Só demora mais um pouco porque tenho que ganhar muitas moedas.

Nesse contexto, as artes de fazer certeunianas se sobrepõem à visão capitalística trazida por Feitoza. Ainda em seu texto, Feitoza traz a visão de diferentes grupos de estudiosos da área e que apontam o *videogame* e os *games* de formas diversas. Trago algumas das que mais se aproximaram dos achados de minha pesquisa e que dialogam com as falas dos sujeitos. Uma delas é a visão dos narrativistas, que “abordam os *videogames* como extensões da narrativa literária e/ou cinematográfica” (FEITOZA, 2009, p. 38) e que, apesar dessa aproximação com o cinema, também se dão como uma forma de narrativa autônoma. Assim como a visão de Murray (2003):

Murray (2003) assume que estes jogos precisam de um vocabulário distinto da terminologia narrativa, embora coloque que jogar, representar e contar histórias estejam intimamente ligados. Como professora de ficção interativa do Massachusetts Institute of Technology (MIT) ela entende os videogames como um tipo de ciberliteratura (p.24) que conta uma história multiforme, que se bifurca constantemente e que tem na tecnologia da computação um grande suporte material para promover a sensação de imersão (MURRAY, apud FEITOZA, 2009, p. 38).

Com a evolução gráfica, essa tecnologia se aproxima cada vez mais do real e promove com maior intensidade a relação de imersão aos seus usuários, como sinaliza Vinicius: “O gráfico do jogo hoje em dia é tão real que parece que a gente tá lá dentro”. A fala de Vinicius sugere o que Feitoza (2009) traz em seu texto quando se refere à simulação, pois:

[...] enquanto a narrativa tem uma sequência determinada de eventos convergentes a uma predestinação, a simulação exige a repetição de regras comportamentais incorporadas, que podem ou não ser dotadas de uma narratividade, como acontece aos RPGs on-line e outros jogos de personagens ou aventura, onde narração e simulação se interpenetram (p. 39).

Feitoza busca compreender o *videogame* como cibertexto ou texto eletrônico, onde “não há somente uma semiose entre jogo e jogador, mas uma participação física na história” (ibidem, 2009, p. 40), interação esta propiciada pelo *joystick* e que demanda certo esforço do

jogador, diferente do que oferecem, por exemplo, os textos literários clássicos. Mais do que interação, de acordo com Carolei e Tori (2016), os *games* são “experiências ou vivências” e trazem a incorporação como o primeiro de seus elementos fundamentais:

Há esse poder de “incorporação”, ou seja, a pessoa incorpora os personagens, é transportada para a situação, agindo como se estivesse numa situação da vida real, e assim desenvolve competências de forma complexa e sistêmica e não apenas ações isoladas e descontextualizadas (p. 79 e 80).

Ainda em seu texto, os autores apontam outros elementos fundamentais dos *games*, que são a imersão e a transformação. “A imersão corresponde ao famoso ‘círculo mágico’, o qual faz um jogador ficar dentro de um game, muitas vezes por horas, é muito mais do que simples estímulos sensoriais variados e em excesso” (CAROLEI; TORI, 2016, p. 80). Quanto à transformação, os autores ressaltam que “geralmente, o que nos transforma é o que nos tira do lugar comum e isso pode ser divertido no sentido de ser algo que não vivenciamos em nossa realidade” (ibidem, p. 80).

Nesse contexto da transformação e da diversão, voltamos aos achados da pesquisa com a fala de Samuel:

**SAMUEL:** Eu comecei a aprender mais inglês quando eu ganhei o meu console, o PS4.

**PESQUISADORA:** Por quê?

**SAMUEL:** Os jogos que eu jogo, eles são legendados, de pronúncia em inglês, só que eles são legendados em português. Então isso facilita. Só que é aquilo, tem as gírias e acaba que a tradução muitas vezes tem que fugir do formal.

**PESQUISADORA:** Então você aprende enquanto joga?

**SAMUEL:** Sim. Porque é bom, você joga, se diverte e aprende.

Vinicius também aponta sobre a importância das legendas nos jogos como forma de aprender a língua:

**VINICIUS:** No jogo você se envolve com a história e você tem que entender pra poder seguir na história. Aí a legenda ajuda muito porque ela te dá a facilidade de ou entender ou pesquisar porque as palavras estão escritas ali. Então mesmo se você não entender alguma coisa, você pode pausar, pesquisar e encaixar no contexto que satisfaz aquilo que você quer saber naquele determinado momento do jogo. O background do personagem, você entender a história por trás dele, o que aconteceu com ele pra ele tá naquela situação, as outras pessoas envolvidas, também são importantes pra você entender o que eles estão falando.

**PESQUISADORA:** As legendas são em inglês?

**VINICIUS:** Tanto faz, tem jogo que tem legenda em inglês e tem jogo que tem legenda em português. A diferença é que quando tá em português é mais fácil porque você ouve e já associa à legenda; em inglês se você não entender você pode pausar e a legenda fica ali na tela pra você pesquisar se quiser. De qualquer maneira você tá aprendendo.

Thomas já não concorda muito com Vinicius quanto à questão de parar o jogo e buscar o significado das palavras porque, segundo ele, isso atrapalha o jogo. No entanto,

muitas vezes sente falta dos significados para jogar melhor.

**THOMAS:** Eu faço a leitura da legenda e tem palavras que se repetem muito e às vezes penso “que palavra estranha eu não sei o que é isso”. Pego aquela palavra e pesquiso.

**PESQUISADORA:** Mas pesquisa na hora que você tá jogando?

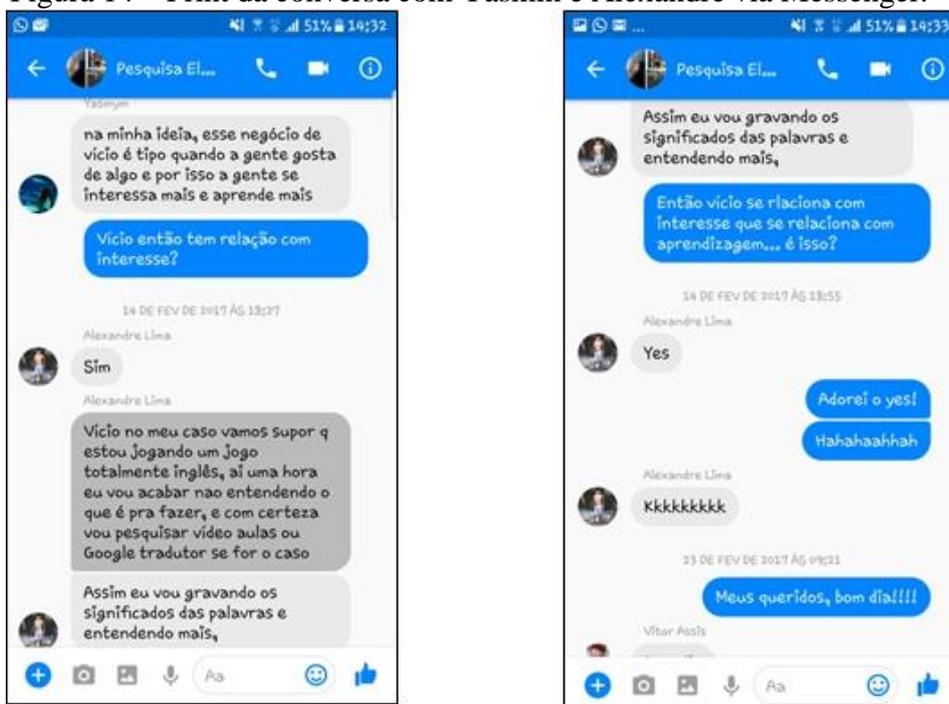
**THOMAS:** Não, não dá, mas aquela palavra fica na cabeça até porque ela me fez falta no jogo, precisei dela e não sabia o que era.

No contexto da imersão, Vitor, outro sujeito da pesquisa, sinaliza que quanto mais tempo se fica dentro do jogo, mais você está aprendendo e que no final isso faz uma grande diferença: “Quem é mais viciado, aprende mais!”. Essa fala de Vitor nos faz colocar de lado a visão negativa que normalmente se tem a respeito da palavra ‘vício’, passando a compreender que:

O jogo não apenas vicia, mas também desenvolve habilidades e conhecimentos, às vezes em alto grau de complexidade, exigindo e obtendo do aluno empenho na execução da tarefa e uso de estratégias superiores de aprendizagem, que incluem o emprego da negociação e o desenvolvimento da colaboração (LEFFA e PINTO, 2014, p. 358).

Fernanda também sinaliza o lado bom do vício quando fala das séries: “Eu, às vezes, não estudo, eu não respiro por causa das séries. Sou muito viciada! Mas por causa disso aprendo muito!” Em outra conversa, via Messenger, Yasmin e Alexandre complementam as falas de Samuel, Vitor e Fernanda em relação ao jogo, à diversão, ao vício e à aprendizagem:

Figura 14 – Print da conversa com Yasmin e Alexandre via Messenger.



Fonte: Grupo no Messenger, 2017.

Os jogos de estratégia foram considerados pelos jovens como os que mais oportunizam o aprendizado, mais uma vez não pelo suporte tecnológico em si, mas pelas relações estabelecidas a partir deles.

**FERNANDA:** Cara, eu acho que um jogo muito bom pra você aprender muita coisa, é um jogo chamado "Law". É um jogo de estratégia que você tem que matar as pessoas, entendeu? Aí você vai jogando e faz amizade com a pessoa que é de outro lugar. Aí você tem que combinar a estratégia com a pessoa, então você tem que conversar com a pessoa, tem que se entender. Aí a maioria às vezes fala inglês, tem que falar alguma coisa em inglês. Aí você vai conversando com a pessoa e acaba entrando num grupo dentro do "Law", aí o "Law" se expande, tem um grupo no *WhatsApp* sobre o "Law". É um jogo onde você aprende muito, impossível você não aprender.

**SAMUEL:** Mas a maioria dos jogos é assim hoje em dia.

**FERNANDA:** E são falados, você escuta o cara falando em inglês.

**ALEXIA:** E tem outros jogos, tipo "*Resident Evil*". Você fala com os caras em inglês direto.

**FERNANDA:** E é bom que você faz amizade a partir do jogo e conhece outras pessoas e aprende.

Desta forma, podemos perceber o jogo como um espaço híbrido que articula conhecimentos práticos aos conhecimentos curriculares, rompendo com a forma hierárquica de ensinar e aprender. Através dos diálogos proporcionados pelo jogo no ambiente cibercultural, observamos a busca por uma aprendizagem significativa e contextualizada, onde a tecnologia emerge no processo comunicacional, alterando espaços e tempos da aprendizagem como nos mostram Santos e Weber (2013):

As tecnologias comunicacionais fazem emergir, cada uma em seu tempo, processos de aprendizagem distintos, porém não excludentes. Com as tecnologias comunicacionais impressas, temos processos de ensino-aprendizagem baseados no livro didático. Com as tecnologias digitais, em rede, temos processos de ensino-aprendizagem que se dão por meio de ambientes virtuais [...] Isso acontece porque nenhuma forma de comunicação elimina as precedentes. O que observamos é uma mudança nas funções sociais de cada tecnologia envolvida nos processos comunicacionais, fazendo emergir práticas sociais novas, suscitando mudanças também nos espaços-tempos de aprendizagem (p. 291).

Ainda segundo Santos e Weber (2013), a vivência na cibercultura proporcionada pelas tecnologias digitais em rede, "alteram as formas de comunicação, produção, criação e circulação de informação" (p. 300), e neste sentido, alteram-se as formas de ensinar e aprender na cultura contemporânea. Samuel exemplifica uma dessas formas de aprender:

**SAMUEL:** Cara, você vai jogar, aí você não entende nada do jogo, então você fica como um leigo. Então é melhor você aprender. Tem hora que quando fala uma coisa eu penso "Caraca, mano, já é, eu sei o que significa!" Então pelo contexto eu sei que é mais ou menos isso, eu não sei tudo, mas dá pra entender. Você praticando isso, dá pra aprender muito inglês.

Outros jogos, além do *videogame*, também foram citados pelos jovens pesquisados

como forma de aprendizagem da língua, sempre a partir das relações estabelecidas nos canais de bate-papo existentes em sites e aplicativos. Esthefanny se mostrou uma grande entusiasta dos jogos e assim, a partir de sua vivência com estes, trouxe grandes contribuições à pesquisa:

**ESTHEFANNY:** Tem os jogos online também que tem as conversas com outras pessoas. Esses jogos que eu jogo, tipo xadrez, muitos jogos que têm no celular, têm pessoas que jogam que são de lá [dos Estados Unidos] que jogam online. Tem a parte de bate-papo pra você conversar. 94% é outro jogo que tem também o bate-papo e tem vários jogos de perguntas. No bate-papo tem um tradutor pra você usar, mas eles mandam também mensagem de voz pra você tentar entender e acostumar o ouvido. Na verdade eu uso essas tecnologias pra aprender de uma forma mais divertida e também pra eu conhecer um pouco da cultura de lá. Aí eu tento sempre falar também e me comunico com as pessoas.

Esthefanny aponta ainda que os jogos são um grande desafio e uma ótima forma de aprender o inglês:

**ESTHEFANNY:** Eu escrevo bem melhor do que falo, porque na Internet é mais por escrito, mas no jogo o pessoal manda áudio pra você tentar falar e aprender e aí eu tenho que tentar porque faz parte do jogo, se eu não participar daquela conversa eu não vou entender o jogo, então eu tenho que tentar; e a maioria dos jogos são em inglês, pra você jogar você tem que entender o que tá ali; as regras, as dicas são tudo em inglês e meus jogos são todos assim, só em inglês. Às vezes eu não consigo entender e tenho que buscar o significado de alguma palavra pra poder voltar pro jogo. Eu adoro usar o jogo pra isso [aprender].

E ainda sobre a aproximação com a cultura e uma forma de atendimento ao seu interesse em aprender inglês, porém de uma forma mais divertida.

**ESTHEFANNY:** O jogo me ajuda muito, tem muito sentido pra mim. Eu busco mais pra entender o que faz diferença com o português e também por interesse, por querer conhecer as coisas de lá, a cultura dos Estados Unidos. Eu sou apaixonada pelos Estados Unidos, sou muito doida pra conhecer e como é que eu vou conhecer um país chegando lá sem falar nada da língua deles? Vou chegar lá falando português?

Os jogos, portanto, se apresentam como uma excelente fonte de diálogo, propiciando relações de alteridade, proporcionando uma aprendizagem contextualizada aos jovens e oferecendo um espaço híbrido e lúdico de aprendizagem, fazendo com que aprender inglês fuja da educação formal oferecida nas escolas, tornando assim o aprendizado muitas vezes mais interessante na concepção dos jovens pesquisados. Importante ressaltar que, ao longo da pesquisa, pude perceber que os jogos proporcionam o aprendizado das quatro competências necessárias ao aprendizado do inglês: *Reading* (leitura), *Listening* (escuta), *Writing* (escrita) e *Speaking* (fala), ou seja, é possível aprender a entender o que é falado e escrito, falar e escrever em inglês. Além disso, a participação em fóruns e comunidades é parte fundamental para o aprendizado da língua por proporcionarem relações entre os jogadores, que apesar de terem como objetivo inicial a troca de ideias e informações sobre o jogo em si e de

oferecerem um material vasto de consulta, como tutoriais, acabam por propiciar o encontro dos sujeitos e relações de alteridade que possibilitam o intercâmbio cultural entre eles, o que faz com que o aprendizado da língua ganhe contornos significativos.

#### 4.3 "Eu vejo *The Vampire Diaries*, *Game of Thrones*, *The Walking Dead*, *Pretty little liars*, vejo, ah, professora, uma lista! Por isso que aprendo, porque vejo muito!": aprendendo com as séries.

O aprendizado da língua através das séries de TV surge na pesquisa a partir das conversas com Fernanda e vai de encontro à experiência da professora Rachel Bardy<sup>40</sup> com o ensino de língua inglesa:

Recomendo séries em inglês há tempos. Partindo da minha própria experiência, quando ainda não era fluente, conto para eles como eu estudava através de séries: assistia ao mesmo episódio três vezes, a primeira vez com legendas em português, a segunda com legendas em inglês e por último sem legendas (BARDY, 2016, online).

Fernanda conta que foi sua paixão por séries de TV que fez com que ela se interessasse e desenvolvesse com mais rapidez as habilidades necessárias ao aprendizado do inglês.

**FERNANDA:** Então, de uns dois anos pra cá, eu assisto muita série, e eu comecei a assistir. Eu assistia sempre dublado. Aí eu falei: “Não, a voz não fica tão igual, tem diferença”. Aí eu comecei a assistir legendado, primeiro em português e depois em inglês. E tem palavras que sempre repetem e eu ficava reparando a palavra, quando tinha alguma pergunta ou alguma coisa assim que eu não estava entendendo eu ia no Google tradutor e traduzia

**PESQUISADORA:** Na hora mesmo que você estava assistindo?

**FERNANDA:** Na hora. Aí tinha uma palavra que eu ficava muito escutando o som, eu parava e ia lá ver, eu ficava escutando o som várias vezes pra tentar falar, porque é muito difícil, né?

Apesar de não ser indicado para o aprendizado da língua parar o vídeo para procurar as palavras, tendo em vista que esse hábito pode ser cansativo e pode também afetar a compreensão das falas e do episódio como um todo, Fernanda sinaliza que inicialmente fazia isso com mais frequência, porém conforme o tempo foi passando seu “ouvido foi ficando mais acostumado”:

**FERNANDA:** Ah às vezes eu paro a série, procuro a palavra e anoto. Tava parando muito quando tava no início. Eu queria aprender, eu anotava, mas agora eu escuto, eu já sei; agora tô tentando não ver com a legenda. Eu consigo entender algumas coisas, algumas palavras eu pego assim e fico tentando imaginar o resto da fala, mas às vezes não dá muito certo ainda não.

<sup>40</sup> Rachel Bardy -English Language Teacher, Centro Educacional Giramundo, Faculdade Cultura Inglesa, São Paulo e Região, Brasil.

**PESQUISADORA:** Mas aí você consegue acompanhar a série?

**FERNANDA:** Algumas coisas, por exemplo, eu já conheço a história da série, então às vezes vem uma palavra que eu penso aí eu junto e tem a ver com aquele assunto aí fica fácil.

Assistir as séries com legendas é o primeiro passo para uma aprendizagem mais eficiente da língua. Ao ouvir o áudio original e ler a legenda em português, é possível fazer associações entre as palavras e ir adquirindo vocabulário. Com o tempo, a ideia é que se troquem as legendas em português por legendas em inglês, assim como vimos na conversa com Vinicius acerca do aprendizado nos jogos legendados. O terceiro passo já seria sem legendas, quando já houver uma apropriação maior da língua. Apesar dessas indicações, Samuel apresentou uma nova forma de aprender com as legendas, mostrando como “o cotidiano se inventa com mil maneiras de *caça não autorizada*” (CERTEAU, 2014, p. 38, grifos do autor).

**SAMUEL:** Eu quando quero aprender mais a estrutura da língua, eu coloco dublado com a legenda em inglês. Eu faço isso pra aprender mais a gramática porque a pronúncia eu quero trabalhar depois. Eu já vi muito erro na tradução porque eu já conheço muitas palavras aí vejo que tá errada a dublagem.

Pude observar que os jovens preferem as séries aos filmes para aprender inglês por alguns motivos. O primeiro deles é em função das séries terem uma duração mais curta do que os filmes e assim eles podem assistir aos episódios mais de uma vez, com o recurso da legenda e depois sem este recurso. Fernanda narra este percurso com muita propriedade, já que se utiliza desta tática para aprender inglês com muito mais frequência do que qualquer outra:

**FERNANDA:** Eu vou pegando palavras assim, soltas, aí eu vou e tento formar uma frase, às vezes não dá muito certo, mas às vezes dá super certo!

**PESQUISADORA:** Na maioria das vezes consegue?

**FERNANDA:** É, e quando eu já vi o episódio e eu volto de novo e eu já sei o assunto, aí eu já consigo.

**PESQUISADORA:** Essa coisa de você poder ver e assistir de novo... você vê às vezes com legenda e depois sem legenda?

**FERNANDA:** É, eu já fiz isso num episódio todo no mesmo dia porque é rápido. No início eu fiquei um pouco perdida, mas como eu já sabia a história, vinham as palavras eu associava. Como o episódio é curto fica mais fácil do que num filme.

O avanço das plataformas via *streaming*<sup>41</sup>, como a Netflix, permitem que o usuário assista, neste caso às séries, quantas vezes desejar e escolhendo se vai assistir com ou sem

---

<sup>41</sup> As plataformas via streaming permitem ao usuário a reprodução de conteúdos protegidos por direitos de autor, na Internet, sem que sejam violados os direitos autorais diferentemente do que ocorreria no caso do download do conteúdo, onde há o armazenamento da mídia no HD configurando-se uma cópia ilegal.

legendas e em diversos idiomas. É também um exercício de paciência e persistência como apontado por Vinicius.

**VINICIUS:** Não é uma coisa fácil, uma coisa que do dia pra noite você vai ver sem legenda, tem que ter paciência, é todo um processo. Uma vez, num curso, o professor passou um episódio da série "*How I met your mother*" todo em inglês e sem legenda e eu não entendi nada. Aí depois eu fui assistindo mais, fui aprendendo e fui me aprimorando. Agora eu já consigo.

Essa persistência é o que vai fazer com que o resultado positivo aconteça, segundo Fernanda. Ao assistir aos primeiros episódios, entender o que os personagens estão falando não é uma tarefa fácil, mas com o tempo a compreensão dos diálogos se torna menos difícil, principalmente com a repetição.

**FERNANDA:** Eu pego uma série e vejo tudo nela e às vezes, por exemplo, como eu já vi um episódio trinta vezes, eu pego o episódio eu boto ele em inglês e vejo só em inglês, sem a tradução. Como eu já vi várias vezes eu consigo entender e é muito bom fazer isso porque você presta mais atenção. Quando eu entendo o diálogo todo, chego até a me emocionar, choro e tudo!

O foco nas legendas para o aprendizado do inglês também se apresenta diferenciado dependendo do idioma da legenda ou de sua ausência. Ao assistir uma série com legendas em português o foco estará nos personagens, no contexto e no assunto tratado naquele episódio, pois normalmente as séries se apresentam desta forma, com um assunto principal a cada episódio. Além disso, as séries têm um conteúdo específico que se traduz no vocabulário, o que acaba por facilitar a aprendizagem. Fernanda relata que em cada série ela aprende um tipo de vocabulário e diz que “ver essas palavras na legenda pela primeira vez é importante para gravar esse vocabulário, apesar de ser possível entender pelo contexto também”.

**FERNANDA:** A série abrange muito vocabulário. São vários tipos de série. Na série que tem mais romance você aprende mais palavras sobre isso, aí tem aventura, aí tem séries mais antigas, de muito tempo atrás. Quando você vê "*The Walking Dead*" ele tem um vocabulário muito específico que é aquela coisa de zumbi, da coisa da bolha que eles vivem. Tem outra de vampiro, muita coisa de sangue de corpo, de animal, e tal. A série quando é meio romântica tem isso também.

Assistir às séries com legendas em inglês auxilia na associação da escrita com o áudio e permite um aprendizado mais completo e muitas descobertas, como palavras que não existem em uma língua ou em outra, por exemplo, a palavra saudade, que foi uma das descobertas feitas por Fernanda e Alexia a partir das séries:

**FERNANDA:** Por exemplo, não existe a palavra saudade em inglês, é "*I miss you*", mas às vezes tá lá na legenda em português porque não existe pra eles, mas existe pra gente. Eu aprendi isso vendo séries. Quando vi com legenda em inglês é que tive certeza disso.

**ALEXIA:** Isso mesmo. “*I miss you*” é “*eu te perdi*”, “*eu sinto a sua falta*”, mas a palavra saudade não existe, mas aparece na tradução em português e depois a gente vê que ela não existe em inglês.

A compreensão da série sem legendas se dá de forma mais familiar e facilitada após as etapas anteriores. Nesta etapa, será um prazer assistir à série sem interrompê-la e os diálogos podem ser compreendidos a partir dos gestos dos personagens, pelo contexto da série e a partir do vocabulário aprendido anteriormente. Ler e ouvir ao mesmo tempo em inglês facilitará a compreensão de palavras e expressões que se aplicam àquele contexto, além de compreender a pronúncia e treinar o *listening* e o *speaking*.

**FERNANDA:** Às vezes aparece uma palavra que eu já ouvi outra vez, eu fico lá “ai meu Deus, como é que eu falo?” Aí eu procuro. E às vezes eu converso muito sozinha em inglês, fico ensaiando em casa. Eu falo muito sozinha, loucura! Tem umas palavras que eu sei, aí eu vou lá e fico comparando, pego o Google tradutor fico escutando pra poder aprender a falar.

**PESQUISADORA:** Você usa o Google tradutor pra essa parte oral?

**FERNANDA:** Eu posso falar pra ver se tá certo, às vezes eu falo e dá umas coisas erradas que eu não falei direito, aí eu falo de novo aí dá certo. Ou às vezes eu falo em português e ele fala pra mim em inglês pra eu aprender a falar também porque não é só escrever.

Outro aspecto sinalizado pelos jovens e que fazem a diferença na hora de aprender com as séries é que, além de serem diversas, as séries também têm a vantagem de ter muitos episódios, portanto, apresentam um vasto campo para a aprendizagem, sem se tornar chato por ter uma sequência e por se tratar de uma história. Amante das séries, Fernanda diz que assiste a quase todas que vai conhecendo e que assim tem aprendido muito.

**PESQUISADORA:** Você vê quais séries?

**FERNANDA:** Ah eu vejo muitas, muitas mesmo. Se eu te falar assim você não vai conhecer.

**PESQUISADORA:** Vou sim! Eu conheço algumas, meu filho vê também.

**FERNANDA:** Eu vejo “*The Vampire Diaries*”, “*Game of Thrones*”, “*The Walking Dead*”, “*Pretty little liars*”, vejo, ah, professora, uma lista!

**PESQUISADORA:** Mas você vê todas assim, todo dia? Então você vê muito mesmo!

**FERNANDA:** Mas é por isso que eu aprendo, porque vejo muito!

Assim como Fernanda, Alexia traz sua experiência com séries, mostrando a influência delas em sua vida e que ela mesma se espanta com a forma como aprende tão facilmente, chegando a passar a pensar em inglês dependendo da quantidade de tempo que passa assistindo.

**ALEXIA:** Teve uma série, “*Grey’s Anatomy*”, que eu assisti, porque eu assisti o primeiro e falei “eu vou gostar dessa série”. Então eu comecei a assistir muito e eu terminei dez temporadas em uma semana. Eu praticamente não dormia de madrugada assistindo. Eu assistia tanto os episódios que quando eu vi, eu já estava

começando a pensar algumas coisas em inglês. Pensei: “acho que tô ficando maluca!”. E era muito maneiro!

Filmes e séries são uma forma de se ter contato com a língua através de falantes nativos e situações do cotidiano, que muitas vezes são expressas através de “bordões” criados para determinados personagens e que se repetem ao longo dos episódios da série, o que ajuda muito na compreensão dos diálogos. Algumas séries são mais indicadas para o aprendizado em inglês por canais do *YouTube*, como pude descobrir com Alexia:

**ALEXIA:** Tem séries, eu já assisti vídeos no *YouTube* sobre isso, que são muito boas pra você aprender inglês, eles indicam muito “*How I met your mother*” e “*Friends*” porque tem um vocabulário mais fácil pra você entender e são palavras que são muito usadas. Então têm séries que já são indicadas pra você aprender mesmo.

Canais no *YouTube* e grupos fechados no *Facebook* e no *WhatsApp* também são uma forma de aprender a língua a partir das séries. Os jovens pesquisados participam de vários desses canais e grupos e consideram essa experiência muito importante, tanto para o aprendizado da língua quanto para o conhecimento da cultura de outros países.

**ESTHEFANNY:** Têm aqueles programas “Um maluco no pedaço”, “Eu, a patroa e as crianças”, esses bem bobinhos, mas que eu gosto. Então, não tem quando você coloca um vídeo no *YouTube*, aí vai e tem aqueles comentários? Aí as pessoas falam “vamos criar um grupo?” e aí a gente coloca o número e vai. Eu tinha um grupo no *WhatsApp*, um grupo sobre “Um maluco no pedaço” e um sobre “Eu, a patroa e as crianças” com pessoas da Espanha, dos Estados Unidos, de todo lugar. Aí no grupo cada um falava a série e dava sua opinião em inglês, aí alguém dizia que não entendia e outra pessoa vinha e traduzia. No *Facebook* também, é um grupo fechado que tem brasileiros e tem o pessoal dos Estados Unidos, de toda parte.

**PESQUISADORA:** E é sobre as séries que você assiste?

**ESTHEFANNY:** Sobre essas séries. São pessoas do Brasil tentando conhecer a cultura de lá e as pessoas de lá tentando conhecer a cultura daqui. É, sempre assim. Tem “Um maluco no pedaço”, a página dele, todo mundo tentando aprender. Os filmes também “*Velozes e Furiosos*” também tem, por causa também de um ator, tem “*As visões da Raven*”, tem aquele “*Cory na Casa Branca*”. São todos jovens que tentam se reunir pra entender um pouco da cultura uns dos outros.

**PESQUISADORA:** Então a partir daquela conversa sobre o filme, sobre a série, vocês vão conversando outras coisas. Mas pra conversar tem que ser em inglês?

**ESTHEFANNY:** Não necessariamente. Da mesma forma que eu tento traduzir o que eles falam pra mim, eles tentam fazer o mesmo. E aí acabamos trocando conhecimento.

Esthefanny não foi a única a relatar essa experiência com canais do *YouTube* e grupos fechados. Fernanda também trouxe sua experiência exitosa:

**FERNANDA:** Eu procurei um grupo desses de série também porque eu tinha uma série que eu assistia muito, muito mesmo, eu era viciada. Tinha esse grupo também de *WhatsApp* aí coloquei meu número lá e tinha duas brasileiras só no grupo e eu ficava toda hora traduzindo porque eu não entendia nada, eu ia lá e voltava toda hora, colava no Google Tradutor, aí se botava um áudio... rrsrsrs...

**PESQUISADORA:** Mas com o tempo passou a entender?

**FERNANDA:** Sim porque com o tempo só de você colar e traduzir você grava as coisas. E com o áudio também é muito legal porque tem o sotaque.

**ALEXIA:** Tem muito esses grupos no *WhatsApp*, é só você se interessar e entrar.

**FERNANDA:** Grupo é muito bom porque você acaba aprendendo muita coisa e conhecendo muita gente e você também mostra o que você sabe, você troca um conhecimento com as pessoas.

Conhecimentos adquiridos na rede e que se mostram nas práticas, que Certeau (2014) trata como criação anônima constituída a partir do desvio no uso dos produtos recebidos; artes de fazer dos praticantes que dão legitimidade aos saberes que se dão nas astúcias que buscam fugir à uniformização e ao conformismo; táticas que alteram seus cotidianos e traçam regras próprias para o seu desenvolvimento e suas vivências, como podemos ver em diferentes relatos de Fernanda:

**FERNANDA:** É muito importante. Por exemplo, ontem eu fui à igreja com meu pai e lá teve uma oração e o cara não era daqui, ele falava em inglês e alguém traduzia. Eu entendi a oração toda e fiquei assim... “Caraca! Tô feliz!” Fiquei me achando!

**FERNANDA:** Outro dia eu fui ao Cristo Redentor e lá tem muito gringo, né? Aí tinha um cara falando com uma moça, ele queria pedir uma informação, onde era o banheiro, alguma coisa assim. Aí eu tava quieta, não ia me meter na conversa dos outros, e a mulher totalmente perdida, e ela era atendente lá, ela tinha que ter, pelo menos, uma coisa básica, né? Aí eu tava escutando assim, minha mãe falou pra eu não me meter, mas eu falei eu vou lá. Aí eu fui expliquei pra ele onde era, só que do meu jeito, aí ele falou obrigado e a mulher me agradeceu também.

**FERNANDA:** Vou contar uma história particular minha com minha amiga. A gente estava no Espírito Santo e resolvemos baixar um aplicativo pra aprender línguas. A gente baixou, conheceu um cara lá, um gringo, começamos a conversar com ele no *WhatsApp*, aí ele chamou a gente pra sair e a gente saiu com ele. A gente saiu com o cara, trocou várias ideias com ele, tentando falar, foi super legal e até hoje eu falo com ele. Quando ele vem pro Brasil eu sempre falo com ele.

De acordo com as experiências relatadas, as séries proporcionam aos jovens o contato com a língua falada e também com a língua escrita através das legendas, trazendo assim uma melhora significativa nas habilidades necessárias ao aprendizado e à fluência de uma segunda língua, neste caso do inglês; habilidades como ouvir o inglês real, falado em ritmo natural, com todas as junções de palavras que são comuns aos falantes nativos (*Listening*); acostumar o ouvido com a pronúncia e entonação corretas, tendendo a tentar imitar os atores e melhorando a pronúncia (*Speaking*); criar associações entre o que é falado e o escrito presente na legenda, aprimorando o vocabulário e a compreensão da estrutura da língua (*Writing e Reading*). O aprimoramento dessas habilidades linguísticas liberta o falante da dependência da tradução levando-o ao aspecto mais importante do aprendizado que é o "pensar em inglês", ou seja, associar a fala diretamente às ações, independente do significado de cada palavra.

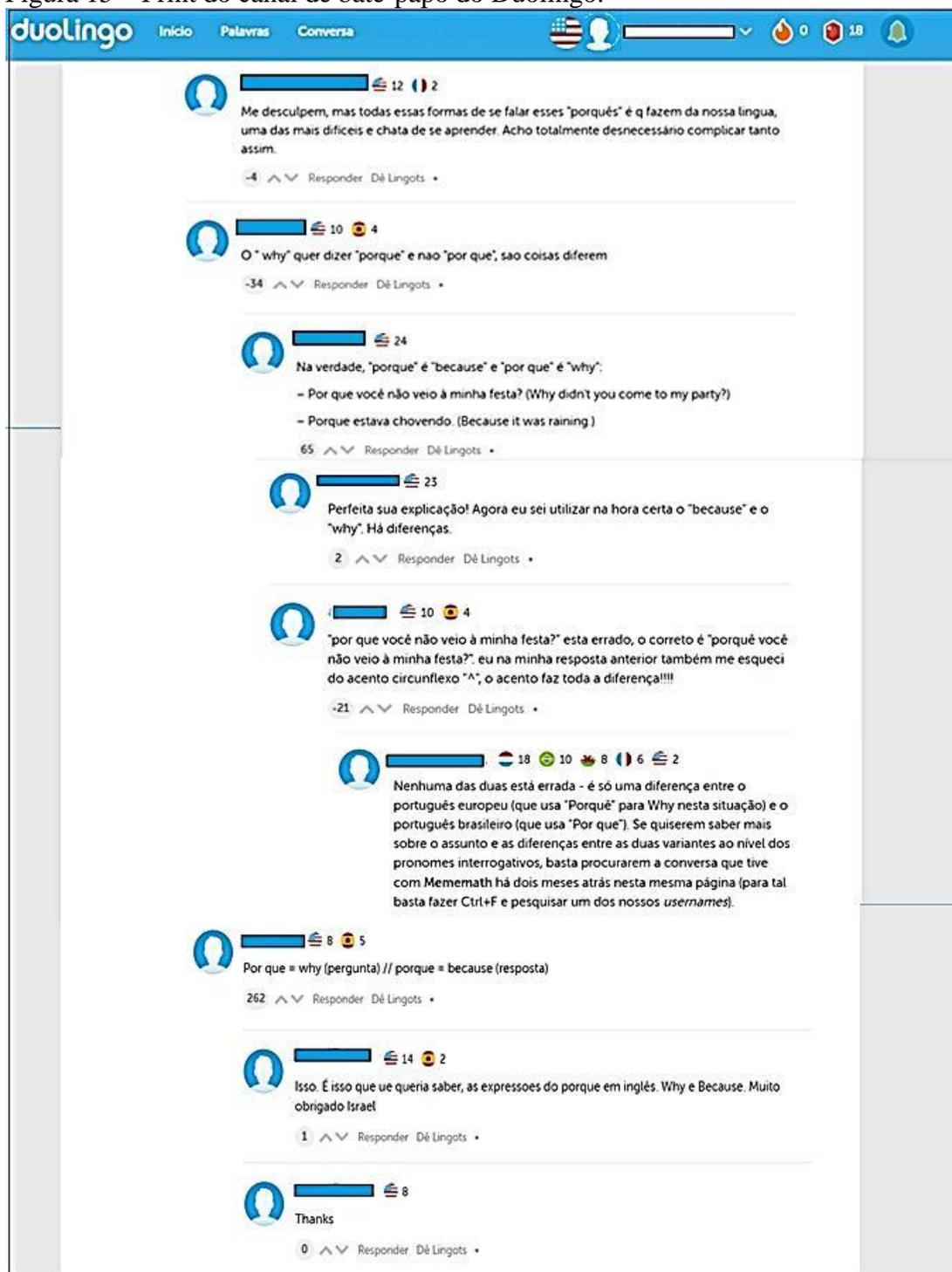
#### 4.4 “Eu comecei a querer mais por causa do Duolingo”: aprendendo inglês com o aplicativo / site

A disseminação da tecnologia, principalmente da internet, vem propiciando novos ambientes de aprendizagem e um grande acesso às informações antes restritas a grupos de intelectuais. Desta forma, temos vivenciado na contemporaneidade uma época em que aprender não se restringe mais aos muros da escola e também se tornou uma atividade individualizada no sentido de que podemos aprender aquilo que é de nosso interesse a qualquer momento a partir da mobilidade ubíqua. Como visto anteriormente, essa mudança não é apenas tecnológica, mas de estrutura da sociedade, em virtude da expansão do ambiente cibercultural, e afeta o modo de viver e de aprender das pessoas, especificamente, no caso da pesquisa, aprender inglês a partir das redes. Neste contexto, o uso de sites e aplicativos para o aprendizado vem se destacando, principalmente, entre os jovens.

Sendo assim, lancei mão do aplicativo / site *Duolingo*, na pesquisa, no sentido de potencializar a discussão em grupo e de possibilitar uma diversidade de posicionamentos, deslocamentos, argumentos e contrastes de versões sobre o uso do aplicativo / site em questão, buscando assim outras contribuições para a pesquisa.

Como a pesquisa teve como objetivo conhecer as experiências dos jovens com inglês nas redes, um ambiente virtual que possibilitasse esse aprendizado e que também oferecesse outras experiências para aqueles que desejassem mais, seria bastante interessante. Melhor dizendo, apesar de o Duolingo ser inicialmente considerado uma plataforma fechada e com conteúdos predefinidos, o aplicativo / site também possibilita convidar amigos e desafiá-los para uma sequência de atividades, bem como o aprendizado de mais de uma língua ao mesmo tempo e o esclarecimento de dúvidas através dos canais de bate-papo que o aplicativo / site possui. Como é possível de vermos na conversa abaixo, que possibilita o compartilhamento de saberes entre pessoas das diversas partes do mundo:

Figura 15 – Print do canal de bate-papo do Duolingo.



Fonte: Site do Duolingo, 2017.

O Duolingo pode ser considerado uma rede social híbrida, pois além de ser uma aplicação da *Web* que possibilita a relação entre as pessoas, se apresenta em forma de site educacional, que se utiliza da experiência da gamificação<sup>42</sup>, o que chama muito a atenção dos

<sup>42</sup> Gamificação (*Gamification* em inglês) é uma estratégia que usa a dinâmica dos jogos para envolver as pessoas na solução problemas, aprimorando assim o aprendizado. O componente da gamificação incentiva a realização

usuários. O Duolingo é um aplicativo / site que convida o usuário diariamente a superar metas para seguir melhorando no aprendizado de idiomas e tem uma ótima aceitação dos usuários, como mostra Samuel:

**SAMUEL:** Se eu me empenhar mesmo eu ficaria com uma base sólida com o Duolingo.

**PESQUISADORA:** Com o Duolingo por quê? O Duolingo vai te ensinar por quê?

**SAMUEL:** Eu já vi que é interessante e tudo que é interessante a gente se motiva, a gente tenta sempre tá ali. Se você se empenhar você aprende.

**PESQUISADORA:** Pra você hoje, o que te motiva a aprender inglês?

**SAMUEL:** Pra mim o jogo e os aplicativos. Um jogo ou aplicativo que eu me divirta e aprenda. Quanto mais eu me empenhar, mais eu aprendo.

Por se utilizar das técnicas de gamificação, é um aplicativo que chama a atenção de Samuel e Esthefanny, e ela nos mostra que através dele aprende a estrutura da língua e que isso é fundamental para que ela possa buscar outros aprendizados.

**ESTHEFANNY:** Eu comecei a querer mais, a me interessar mais por causa do Duolingo, tanto que eu fico fazendo toda hora pra poder treinar. Eu me divirto, como se fosse um jogo, pq eu sou apaixonada por jogos, e o Duolingo veio como um jogo pra mim, só que é uma forma de um jogo que tá te ensinando a fazer aquilo, a entender o inglês e o espanhol, tem francês, tem várias línguas. O Duolingo me ajudou muito a aprender a estrutura da língua. Sabendo a estrutura da língua dá pra conversar melhor nos jogos que eu jogo.

Como professora também dos jovens pesquisados, pude acompanhar seu desempenho no site / aplicativo através da formação de um grupo de trabalho possibilitado pelo Duolingo Escolas<sup>43</sup>. A experiência com o Duolingo também potencializou as conversas individuais e coletivas, nas quais foi possível observar o interesse e a disponibilidade dos alunos em realizar as atividades propostas no site / aplicativo, como visto no depoimento de Clara ao chegar em sala de aula após o fim de semana:

**CLARA:** Professora, vou te contar! Gostei tanto do Duolingo que ontem eu estava numa festa e teve uma hora que me afastei do grupo de amigos e fiquei fazendo Duolingo, acredita? De repente pensei “Caraca! Não acredito que tô fazendo isso! Vou matar a professora!”. E fiquei ali um tempão! Gostando mesmo de fazer, sabe? Rrsrs...

A fala e a atitude de Clara evidenciam o poder que os aplicativos, principalmente se acessados nos dispositivos móveis, exercem sobre os jovens na contemporaneidade e como eles próprios se admiram com suas atitudes em relação ao uso destes aplicativos. Estar conectado a um aplicativo de aprendizagem de línguas em uma festa, onde deveria estar mais

---

de tarefas que são recompensadas com pequenos prêmios, explorando uma dinâmica que as deixa mais divertidas e envolventes, fazendo com que os usuários tenham mais interesse em realizar atividades que normalmente considerariam monótonas de se cumprir.

<sup>43</sup> O Duolingo para Escolas é um painel de controle estruturado para professores acompanharem o nível de aprendizado de seus alunos, identificando padrões de desempenho e comportamento individual.

interessada em interagir com os amigos, demonstra que o acesso às redes através de aplicativos no celular, ainda que para aprender línguas, desperta grande interesse nos jovens e também se apresenta como uma atividade prazerosa e não convencional.

Ainda que não sendo o Duolingo um jogo, mas sim um aplicativo / site para o ensino de línguas, muitos dos sujeitos o compreendem como tal. Desta forma, importante ressaltar sobre o uso de jogos em educação, evidenciando ainda que este uso se diferencia do conceito de *gamificação*, que segundo Carolei e Tori (2016) é a forma de “pensar como incorporar elementos das linguagens dos games em estratégias pedagógicas e metodologias educacionais” (p. 78). Ainda assim, algumas vezes a proposta de *gamificação* é atrelada ao uso de jogos em sala de aula, apesar de terem como ponto fundamental o desafio.

Um projeto de *gamificação*, por ser uma estratégia pedagógica, nem sempre é totalmente eletrônico e procedimental. Mas se ele incorpora os elementos dos *games* costuma e pode ter *feedbacks* que não são automatizáveis; geralmente na área de educação se exige alguns resultados mais qualitativos que devem ir além de pontuações e "ranqueamentos". Mas, a questão do desafio é o ponto fundamental em processos de ensino-aprendizagem e definir o tipo de agência<sup>44</sup> a partir do desafio pode ser um foco importante. Os processos educacionais focados em ação costumam descrever competências que, se espera, sejam desenvolvidas e/ou ampliadas num aluno. Um grande salto para propostas *gamificadas* é propor desafios coerentes, nos quais a agência proposta seja compatível com as competências esperadas, pois, muitas vezes, as ações *gamificadas* ficam presas às mecânicas dos *games* clássicos e a ações reativas e pouco complexas dos alunos (CAROLEI; TORI, 2016, p. 79).

Alguns dos sujeitos pesquisados já faziam uso do aplicativo / site e trouxeram suas contribuições já de forma mais aprofundada por conhecerem e utilizarem há algum tempo, como Esthefanny:

**ESTHEFANNY:** Eu fiz um curso, aprendi o básico, só que eu parei de treinar, então eu fui esquecendo. Com o Duolingo eu fui voltando a aprender aquelas palavras, as frases, super fáceis de fazer e eu consegui melhorar meu inglês. Eu até incentivei meu namorado a baixar, mas ele baixou e deixou pra lá, meu cunhado também baixou, eu também incentivei, minha irmã também não gostava e eu falei: “Franciele, faz porque é bom!”. É muito bom e você vai aprendendo através daquilo; é um jogo, só que tá te ensinando, então eu acho que a gente tem que aproveitar. As pessoas falam que não têm tempo, mas têm sim, faz que vai te ajudar. Eu mesma tô em casa, minha avó me manda lavar a louça, eu vou e lavo e quando paro eu faço. Porque é uma forma de e aprender. Eu acho que duas horas tendo aula na escola não vai te ajudar 100%, então é bom você praticar por fora. Eu aprendo muito com o Duolingo.

A utilização do Duolingo na pesquisa possibilitou a percepção de formas diferenciadas de aprendizagem da língua: como objeto de estudo e como instrumento de comunicação (LEFFA, 2016, p. 141). Enquanto objeto de estudo, segundo Leffa (2016), entende-se que o aprendizado se restringe ao sistema, ao aspecto estrutural da língua (p. 141) e neste aspecto as

<sup>44</sup> A agência se refere à questão de jogabilidade, onde o design do jogo tem papel fundamental.

conversas com os sujeitos revelaram que essa forma de ver o aplicativo permite também aprendizagem, apesar de ser através da repetição e de palavras e frases descontextualizadas.

**SAMUEL:** Pra mim, no aplicativo você aprende a gramática.

**PESQUISADORA:** Mas no Duolingo também tem umas atividades de pronúncia.

**SAMUEL:** Mas eu me sinto robotizado!

**ALEXIA:** Ali é uma gravação, sabe? Não tem o jeito da pessoa

**FERNANDA:** Não tem o sotaque, é uma coisa tipo nãñãñãñã... rrsrsrs... é tipo um Google tradutor.

**PESQUISADORA:** Mas aprende alguma coisa?

**ALEXIA:** Ah, aprende sim porque você mesma já viu a gente falar na sala "Eu sei isso aqui porque eu vi no Duolingo"; acaba sendo bom.

**FERNANDA:** Começa com o básico, do básico, do básico. Eu tenho preguiça. Mas tudo vai do seu interesse, se você gosta, você vai aprender. Tudo vai de você querer.

Como Fernanda sinaliza, o interesse contribui para a aprendizagem, pois quando você gosta de um determinado recurso, como Esthefanny e Alexia ressaltam seu gosto pelo Duolingo, o aprendizado se dá mesmo na simplicidade e na repetição.

**ESTHEFANNY:** O bom do Duolingo é que ele usa as palavras separadas e depois vai e junta. Por exemplo, *cat* e *doge* faz separado, depois vai e junta numa mesma frase. Eu acho isso bom.

**ALEXIA:** O que eu acho legal do Duolingo também é que mesmo você avançando em cada unidade, toda unidade tem sempre uma coisa que relembra as outras também. E você tem que voltar naquele assunto e a repetição faz você aprender também.

**ESTHEFANNY:** No meu celular, se eu sair da página do Duolingo pra traduzir alguma coisa, quando eu volto começou de novo aquela unidade. Então não dá pra sair, aí você tem que tentar e aprender.

Ainda de acordo com Leffa (2016) é como instrumento de comunicação que aquele que deseja aprender uma língua estrangeira “tem a oportunidade de encontrar o interlocutor autêntico, usando a língua-alvo [...] não apenas para receber informação, mas também para transmiti-la, com a oportunidade de interagir com o outro” (p. 141). E a comunicação no Duolingo se dá no canal de bate-papo, como na experiência de Alexia:

**ALEXIA:** Eu faço o Duolingo há algum tempo já. Tem a parte do chat do Duolingo e tem pessoas que falam inglês fluentemente e até pessoas de outros países que querem aprender português e aí lá no chat eu conheci um menino que mora em Washington e depois de um tempo a gente trocou o *Skype* pelo Duolingo mesmo, no chat do Duolingo e começamos a conversar pelo Skype; e é muito maneiro porque tinha coisa que eu não entendia e ele me explicava e coisa que ele não entendia e eu explicava, tipo uma vez que eu falei "Uau!" e ele perguntou "O que que é uau?". Eu disse "É tipo nossa!" e ele disse "Então, uau! Porque isso é novo pra mim!". E ele falava umas gírias que eu não entendia nada, ele me explicava, muito maneiro. Realmente eu via a cultura, a forma como eles realmente falam lá, porque é diferente de como a gente vê em filme, não é tão robotizado assim.

O canal de bate-papo também serve para troca de experiências e dicas entre os usuários, dando ao aplicativo / site características de instrumento de comunicação e não

apenas de objeto de estudo, conforme análise de Leffa (2016). Como pode ser observado no canal de bate-papo do Duolingo:

Figura 16 – Print da página de bate-papo do Site / Aplicativo Duolingo.



Fonte: Site do Duolingo, 2017.

Inicialmente, observa-se o Duolingo como um aplicativo / site que trata o aprendizado de uma segunda língua como objeto de estudo, mantendo o aprendiz distante das experiências culturais de falantes nativos, e não como instrumento de comunicação. Numa segunda análise, possível de ser feita a partir das experiências trazidas pelos sujeitos da pesquisa, podemos ver que aprender uma língua com o uso da tecnologia demanda que esta converse com o ensino da língua, e que esse ensino converse com a tecnologia, entendendo que “o que interessa não é a tecnologia mas o uso que se faz dela. Ou seja, não são as redes sociais, sozinhas, que melhoram o ensino de línguas, mas o uso que fazemos dela” (LEFFA, 2016, p. 153).

Apesar dos sujeitos apontarem muitos aspectos positivos no aprendizado de línguas com o Duolingo e de observarmos em dados coletados por Vilson Leffa (2016), que indicam 45.000.000 de usuários e apontam o Duolingo como o aplicativo do ano para Iphone em 2013, faz-se necessário analisarmos aspectos do aplicativo / site que nos fazem compreender que o aprendizado no Duolingo se dá com ênfase no sistema da língua, sem considerar sua função linguística, já que as frases se apresentam de forma descontextualizada e ainda sem considerar

as diferenças entre a língua-alvo e a língua de origem de quem aprende. Sendo assim, apesar de ser considerado por muitos usuários como uma ótima forma de aprendizado de uma língua e, como apontado pelos sujeitos da pesquisa, uma possibilidade de estabelecimento de contato com falantes nativos através dos canais de bate-papo do aplicativo / site, não podemos desconsiderar o caráter de ensino fragmentado da língua, como nos mostra Leffa (2016) a partir de sua experiência com o Duolingo:

Em minha experiência com o Duolingo, em nenhum momento fiz qualquer atividade que fosse além da frase, ainda que normalmente referida como “texto” nas instruções. Não há diálogos orais, falas ou textos escritos, com perguntas para serem respondidas pelo aluno. Foram sempre palavras e frases para serem escritas, completadas e principalmente traduzidas. Muitas das frases encontradas (“Uma menina come uma maçã.”) lembram o exemplo do livro da década de 1930 (“A mesa a caixa eram curtas”) (LEFFA, 2016, P. 146).

Tais características, que podem ser consideradas como pontos negativos do Duolingo, não desmerecem, entretanto, seu mérito como aplicativo / site na aprendizagem de línguas e cabe destacar seu caráter qualificado de usabilidade, considerando os resultados obtidos e a satisfação apontados pelos usuários.

#### **4.5 “Eu percebi que eu perdia muito tempo vendo os vídeos enquanto eu poderia pegar outras coisas e perder menos tempo”: vantagens e desvantagens de aprender com redes sociais e plataformas on-line.**

A aquisição da fala e da escrita mudaram significativamente as sociedades, entretanto, o surgimento das tecnologias digitais proporcionou uma grande alteração nas formas de armazenamento, de produção e de distribuição das informações. Tecnologias como o rádio e a televisão, primeiras tecnologias de informação e comunicação, permitiam apenas o recebimento das informações. Assim como estas tecnologias analógicas, o surgimento dos primeiros computadores, apesar de terem permitido a digitalização de informações e o acesso a imagens e sons, não foram a grande mudança nas formas de pensar e produzir conhecimentos. Foi com o surgimento da Internet e com sua evolução nas últimas décadas, que tivemos a grande mudança nas sociedades.

Inicialmente as interfaces comunicacionais da web utilizavam apenas textos e algumas imagens como os emoticons, porém com o aperfeiçoamento das tecnologias de informação e comunicação (TIC), com o desenvolvimento no ciberespaço, e com a disseminação das redes do tipo wi-fi, surgem outras interfaces e software que possibilitam além do acesso à informação, a troca de mensagens utilizando textos, imagens, geolocalização, contatos, vídeos e áudio transmitidos de forma síncrona (LUCENA; OLIVEIRA, 2017, p. 35).

Esta nova linguagem, na qual recebemos, armazenamos, geramos, processamos, criamos e transmitimos, revolucionou as sociedades. Em seu livro “Cibercultura”, Lévy (1999) nos traz a ideia da "universalidade sem totalidade" da Internet, isto é, a interconexão de computadores promove uma grande rede, tratando-se da universalidade; entretanto, cada nó dessa rede leva a outras conexões, promovendo uma diversidade de informações e conexões, portanto, sem promover uma totalidade. É neste contexto de “universalidade sem totalidade” e a partir das conversas na pesquisa que trago neste item algumas vantagens e desvantagens de aprender com as redes sociais e outras plataformas, conforme sinalizado pelos jovens pesquisados.

**PESQUISADORA:** Explica pra mim o que é o Descomplica.

**EMANUELLE:** O Descomplica é uma plataforma virtual on-line de aprendizagem em vídeo de todas as matérias, pro ENEM especificamente ou UERJ, pra vestibular na verdade.

**PESQUISADORA:** Você tá fazendo?

**EMANUELLE:** Eu fazia, mas parei porque não consegui me adaptar muito bem.

**PESQUISADORA:** Mas não se adaptou por quê?

**EMANUELLE:** Então, no primeiro momento que eu entrei, eu achei desorganizada a plataforma, mas eles mudaram agora, só que eu percebi que eles não têm um material de apoio, tipo uma apostila explicando cada assunto falado na aula, então eu tinha sempre que ficar parando os vídeos e anotando ou pesquisando e aí eu percebi que eu perdia muito tempo vendo os vídeos enquanto eu poderia pegar outras coisas e perder menos tempo.

A fala de Emanuelle evidencia a “universalidade sem totalidade” da Internet, tendo em vista que uma plataforma on-line, direcionada para os estudantes que se preparam para avaliações como o vestibular ou o ENEM, não atinge a todos da mesma forma, fazendo com que cada um busque as conexões que mais se aproximem de sua necessidade e de sua individualidade.

Importante pensar com Castells (2000) quando ele afirma que não são as tecnologias que determinam os rumos da sociedade, mas a forma como os praticantes culturais (CERTEAU, 2014) se apropriam desses meios que faz a diferença, o que caracteriza um não determinismo tecnológico, mas que mostra como as formas socioculturais são potencializadas a partir das mídias e tecnologias digitais, principalmente da Internet. Lucena (2016) reforça que essa reconfiguração sociocultural propicia novas formas de pensar e aprender quando nos diz que “por estes meios ou mídias circulam signos, informações e comunicação que possibilitam a construção de novas formas de pensar, de conceber o mundo, a política, a sociedade, a economia, a cultura e a *educação*” (p. 280, grifo meu).

Assim, em sua dificuldade para aprender através de uma plataforma fechada como o Descomplica, Emanuelle relata sua busca pelo aprendizado de uma forma mais dinâmica e

mais aberta, traçando seus próprios caminhos na *Web* e fazendo suas escolhas nas redes sociais.

**EMANUELLE:** Eu gosto do inglês e quero falar fluentemente, então eu tento buscar as coisas e tento aprender muita coisa pela internet, me ajuda muito. Tem gente que dá aula no *YouTube*, se procurar sempre acha coisa boa, os aplicativos também são muito bons.

**PESQUISADORA:** Então você gosta de aula no *YouTube*?

**EMANUELLE:** O *YouTube* ajuda muito. É uma questão de você se identificar com o professor; se você se identifica com aquele cara que tá ensinando você consegue entender melhor. Pelo menos eu sou assim.

**PESQUISADORA:** E tem diferença da aula no *YouTube* pra aula na escola?

**EMANUELLE:** Tem, porque no *YouTube* você pode parar, pode tentar entender melhor. Tá certo que na aula da escola você pode perguntar, mas é diferente.

A multiplicidade midiática da *Web* permite ao usuário escolher, além dos seus caminhos, as formas como deseja aprender, podendo optar por vídeos, textos, áudios, imagens, de acordo com sua necessidade e possibilidade imediatas, o que vem corroborar com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2006) no que concerne à leitura:

Numa página multimodal (isto é, contendo vários meios de comunicação: visual, escrito, sonoro), o leitor pode escolher entre apenas ouvir um texto sonoro ou assistir a um clipe de vídeo inserido na página, tornando complexa e multifacetada a experiência de “ler” (p. 105).

Tratando do hipertexto, o documento contempla a liberdade de escolha dos caminhos a serem percorridos na *Web* pelos usuários a partir de associações, sem que este se sinta vinculado a uma única página ou preso à linearidade da leitura.

[...] o processo de construção de significação – o que antes chamávamos simplesmente de “leitura” se transforma; “leitura” passa a ser algo seletivo, parcial, dependendo do interesse ou do objetivo do leitor. A mensagem completa não pode ser localizada explicitamente em nenhuma página completa. A completude da mensagem construída existe apenas na mente do leitor, resultando de sua passagem em pulos rápidos e parciais entre várias páginas web ligadas apenas pelos links escolhidos e seguidos por ele. [...] o texto total lido pelo leitor pode, na verdade, consistir em páginas desconexas ligadas apenas pela trajetória seguida pelo leitor (BRASIL, 2006, p. 106).

Neste contexto de escolha dos caminhos a serem percorridos, Emanuelle mostra como se utiliza das redes sociais, no caso do *Facebook*, para o aprendizado da língua.

**EMANUELLE:** No *Facebook* tem aula ao vivo, aí você pode perguntar nos comentários e os professores eles veem o seu comentário e falam sobre aquilo.

**PESQUISADORA:** No *Facebook* você tem que se inscrever, entrar em algum grupo?

**EMANUELLE:** São só transmissões ao vivo. Você pode fazer transmissão ao vivo.

**PESQUISADORA:** Então é uma página? Alguém faz uma página e vai fazendo transmissão ao vivo?

**EMANUELLE:** Isso. Eu já participei uma vez, não foi de inglês, mas de uma semana de espanhol. Eu fiquei sabendo pelo meu *Facebook*, por um anúncio, aí eu me inscrevi e participei. Todos os dias tinham aulas gravadas da professora explicando o que as pessoas falam de errado em espanhol e ela sempre falava “deixa no comentário a dúvida de vocês que no próximo vídeo eu trago pra explicar”. É uma forma que eu acho muito interessante, a aula gravada. Você pode perguntar, mandar e-mail pra poder aprender.

**PESQUISADORA:** Diferente da transmissão ao vivo.

**EMANUELLE:** Sim, porque na transmissão ao vivo você coloca sua dúvida ali, mas o professor só vai responder se ele conseguir. Acontece muito no Descomplica.

Apesar de inicialmente as redes sociais não terem sido criadas para fins educacionais, podemos observar que, em virtude de seu potencial de interação e socialização, estas revelam um grande potencial como “espaços de ensinagem<sup>45</sup>” (FINARDI; PORCINO, 2016, p. 95) e possibilitam a comunicação em situações reais. Finardi e Porcino apontam que o *Facebook* se aproxima do modelo de cibercultura proposto por Lévy e já estudado na pesquisa:

[...] pensamos que o FB<sup>46</sup> se enquadra no modelo de cibercultura proposto por Lévy (1999), no qual a noção de conhecimento é uma construção simultaneamente individual e coletiva, sendo que a aprendizagem é participativa, a autoria é compartilhada e a possibilidade de integração de tecnologias digitais expande o modelo escolar tradicional (FINARDI; PORCINO, 2016, p. 95).

As autoras buscaram os estudos de Llorens e Cadpferro (2011) a fim de analisar vantagens e desvantagens acerca do uso do *Facebook* nos processos de ensinar e aprender. De acordo com os autores, características como facilidade para a criação e administração de grupos de trabalho, interface simples, possibilidade de bate-papo, alto grau de conectividade com conteúdos externos e a possibilidade de funcionar facilmente em dispositivos móveis são algumas das vantagens do uso desta rede (LLORENS; CADPFERRO, 2011, apud FINARDI; PORCINO, 2016, p. 95). Essas vantagens aproximam os jovens da aprendizagem, como nos mostra Thomas ao ressaltar que o aprendizado nas redes é bem diferente para os jovens em relação ao aprendizado em sala de aula.

**THOMAS:** Eu fico surpreso com alguns professores que trabalham o inglês procurando interagir com o jovem. Aquele inglês padrão é muito chato, aquele inglês que você passa a ter conhecimento fazendo uma pesquisa, convivendo com outras pessoas e na Internet é interessante, conviver com o mundo afora, na sala o jovem fica muito alienado. É muito diferente!

Como desvantagens para a aprendizagem colaborativa, os autores apontam

---

<sup>45</sup> O termo ensinagem foi adotado para substituir os termos ensino e aprendizagem. Seguindo a noção de produsagem (Burns, 2006), propomos que os papéis de professores, aprendizes e usuários na Web 2.0 estão cada vez mais próximos, já que muitos dos conteúdos para o ensino e para a aprendizagem de línguas são produzidos por aprendizes e usuários e são usados por professores, aprendizes e usuários (FINARDI;PORCINO, 2016).

<sup>46</sup> *Facebook*

características como a presença de elementos distrativos, organização em “*feed*” de notícias, falta de eficiência na busca e filtragem de informações, a ausência de ferramentas de videoconferência, entre outras. Pude observar algumas dessas desvantagens na conversa com Esthefanny acerca do uso da Internet e do celular em sala de aula.

**ESTHEFANNY:** Eu vou ser sincera. Na sala de aula eu não acho apropriado porque, por exemplo, vamos fazer uma pesquisa no *Google*, aí a gente vai fazer, mas enquanto estamos fazendo, outros aplicativos podem nos chamar atenção, o *WhatsApp*, o *Facebook*, o *Messenger*, então vai nos tirar a concentração daquilo que a gente realmente tem que fazer pra outra coisa. É impossível se concentrar na sala de aula com o celular na mão, não tem como. Então pra mim não seria apropriado, porém eu aprendo melhor usando o celular fora da aula.

Apesar de não aprovar o uso da Internet e do celular em sala, Esthefanny sinaliza que também busca este suporte para aprender fora de sala: “Hoje em dia o que mais é utilizado é a Internet; não entendeu na sala de aula, vai lá na Internet e busca que você vai entender”. E Alexia corrobora com essa ideia: “É uma questão de interesse. Se você sabe que é assim, é como ela falou, você usa a Internet, você começa a pesquisar vídeos por fora; no *YouTube* o que mais tem é vídeo aula ensinando inglês”.

A aprendizagem via redes sociais pode se dar de forma individual ou coletivamente dependendo da busca feita pelos usuários. Os grupos formados nas redes sociais são um exemplo de aprendizagem coletiva, como revela Vinicius: “No grupo você pergunta e qualquer um responde e você também pode responder pra alguém”. Desta forma podemos compreender que:

A aprendizagem autônoma colaborativa pode ocorrer quando os aprendizes de inglês interagem por meio de um grupo no FB em um contexto híbrido de aprendizagem, no qual podem debater questões, compartilhar informações e materiais e, assim, construir colaborativamente o conhecimento acerca da língua-alvo, ao mesmo tempo em que aumentam substancialmente o grau de exposição a essa língua (WEISSHEIMER; LEANDRO, 2016, p. 127).

As experiências relatadas pelos jovens pesquisados nos remetem ao Lévy (2003) no que concerne ao conceito de inteligência coletiva como “uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências” (p. 28). Para o autor, a inteligência coletiva se dá a partir da colaboração entre indivíduos em suas diversidades, das relações estabelecidas e de uma rede de mensagens, se configurando como um tipo de inteligência compartilhada. É o aprendizado que transforma o conhecimento pessoal de cada indivíduo, o conhecimento tácito, em conhecimento explícito, que pode ser compartilhado em dados, informações e modelos.

Em palestra proferida no seminário Educação, Saúde e Sociedade do Futuro, promovido pela Fiocruz em 2015, Lévy discorre acerca do que ele chama das quatro revoluções vivenciadas pela humanidade: a criação dos escribas, a alfabetização, a tipografia e, atualmente, a algorítmica.

Estamos vivenciando atualmente uma etapa na qual os símbolos podem ser acessados de qualquer local ou parte do mundo. As informações são transformadas em algoritmos. Nem todos podem controlar esses dados ou algoritmos, atentou Levy. Mas todos podem ter acesso a eles. Se as 'tribos' entenderem esses algoritmos e se esses algoritmos preencherem suas necessidades, aí sim estaremos no caminho para a inteligência coletiva que deve ser alcançada (LÉVY, 2015, on-line).

Um caminho que o jovem contemporâneo vem trilhando nas redes, como pode perceber durante a pesquisa e que, se pensado pela escola, poderá contribuir para o desenvolvimento e a excelência dos processos de ensinar e aprender nas salas de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa realizada evidenciam saberes entre os jovens que revelam o quanto são capazes de escapar aos produtos impostos (CERTEAU, 2014) e fazer coisas novas, inventando, criando e descobrindo caminhos que os levem à produção de sentidos enquanto aprendem. Apesar de inicialmente ter como objetivo conhecer as experiências dos jovens pesquisados fora da escola, as experiências reveladas pelos sujeitos levam à reflexão de como a escola tem visto o ensino de línguas estrangeiras em seu âmbito e se este ensino se aproxima daquilo que estes jovens desejam para si. Considerando que este estudo me permitiu o entrecruzamento das minhas próprias vivências em educação, no que diz respeito ao ensino de línguas e como formadora para o uso das tecnologias no cotidiano escolar, entendo ser essencial considerar o quanto de mim foi modificado, tendo desenvolvido o estudo como pesquisadora, mas sem deixar de ser professora junto aos sujeitos. Desejo aqui ressaltar que a amizade foi um enorme diferencial metodológico de pesquisa e que proporcionou conversas nas quais as relações se estabeleceram no âmbito da horizontalidade, evidenciando uma relação de compromisso e da responsabilidade com o outro, entre sujeitos e pesquisadora.

A tentativa de aproximar os estudos em educação acerca das mídias e tecnologias digitais em rede de minha sala de aula, aliada aos estudos empreendidos no grupo de pesquisa, me levaram a buscar compreender as "artes de fazer" (CERTEAU, 2014) dos jovens na internet para o aprendizado da língua inglesa. As descobertas da pesquisa revelaram que mais do que aprender inglês, os jovens buscam através das redes, compreender e se aproximar da cultura dos países de língua inglesa, seja através da música, das séries de TV ou de relações online estabelecidas com pessoas de outros países imersas nessas culturas, como forma de compreender não apenas os aspectos gramaticais da língua, mas principalmente os sentidos produzidos pelo uso da língua na cultura cotidiana.

Em cada espaço de aprendizagem apontado pelos jovens pesquisados, busquei autores que dialogassem com as descobertas. L. Vygotsky e M. Bakhtin trouxeram contribuições para a compreensão dos sentidos produzidos pelos jovens no aprendizado com a música; Feitoza (2009), Carolei e Tori (2016), Santos e Weber (2013) me auxiliaram na compreensão da relação entre jogadores e jogos eletrônicos, do ponto de vista da produção da subjetividade; a professora Raquel Bardy (2016) contribuiu para o entendimento do caminhar trilhado no aprendizado da língua a partir as séries de TV; Leffa (2014) contribuiu para a percepção de que no uso de aplicativos para o aprendizado de línguas, mais do que vocabulário e gramática, é através dos canais de bate-papo e das relações estabelecidas com os demais usuários que se

dá o aprendizado cultural que os jovens buscam nas redes; finalmente, Finardi e Porcino (2016) apontaram o potencial de interação e socialização das redes sociais como “espaços de ensinagem”. Assim, os resultados apontam para um caminhar dos jovens em direção a uma aprendizagem que se dá na coletividade.

Fica evidente na pesquisa a suposta democratização da internet em nosso país, já que alguns dos sujeitos apontaram para o fato de que, ainda que já tenhamos nos dias atuais um acesso mais facilitado a partir dos dispositivos móveis, a banda larga ainda não está disponível para todos, fundamentalmente em virtude dos abismos sociais existentes no país, o que faz com que as classes populares ainda sejam mantidas em posição de inferioridade em relação às classes privilegiadas. Tal diferença se traduz na escola, já que os maiores problemas em se realizar algum trabalho em sala de aula se dão pela ausência da infraestrutura necessária para a execução das tarefas, como Luiza (p. 80 e 81) nos mostrou na pesquisa ao apontar que nem todos têm acesso à internet no celular para utilizar na escola. Um desafio que só poderá ser enfrentado com políticas públicas implicadas com a redução da desigualdade social no país.

Desta forma, cabe ressaltar que nesses tempos em que temos vivido no nosso país, uma crise política, social e ética, com direitos básicos, dentre eles o direito à educação, desrespeitados e até cerceados, é preciso encontrarmos algo que nos ajude a restabelecer a esperança no porvir. Assim, recorro a Saviani (2011), quando este diz que “a resistência ativa reflete uma estratégia ou uma arma de luta contra as políticas públicas educacionais de caráter neoliberal que predominam no cenário atual” (p.142). Sua pedagogia crítica, como forma de resistência, nos mostra uma possibilidade de reversão da situação, através da mobilização e não apenas através da simples discordância.

Traçar o histórico do Ensino Médio, trazer à tona a discussão da atual reforma e considerar as questões da língua estrangeira nos diversos documentos que regem a educação no país, foi de suma importância para a compreensão dos achados da pesquisa e de sua relação com o ensino de língua estrangeira na escola. Refletir sobre o ensino do inglês a partir das vivências dos jovens nas redes, nos remete à discussão estabelecida por Boaventura Santos no que concerne à descolonização do saber, entendendo que “começamos a ver que a compreensão do mundo é muito mais ampla do que a compreensão ocidental do mundo” (SANTOS, 2010, online). Processo este de descolonização que ainda precisa se dar não com o objetivo de desprezar o conhecimento científico ocidental eurocêntrico, mas como forma de colocar estes saberes em diálogo com os demais saberes do mundo, os saberes do Sul,

colocando em prática o pensamento pós-abissal enunciado pelo autor e deixando de menosprezar e marginalizar outras culturas e saberes não europeus.

A pesquisa se mostra como um exercício de partidas e chegadas, de idas e vindas, de caminho percorrido. Assim, não há como chegar ao final deste percurso sem certezas inabaladas e dúvidas reveladas. De acordo com o pensamento bakhtiniano, base de estudos do grupo de pesquisa IJEC, ocupamos um lugar único no mundo, lugar do qual nos comprometemos com o mundo a partir daquilo que fazemos ou deixamos de fazer, como podemos ver com Carvalho e Motta:

Somos também responsivos, pois estamos sempre respondendo a algo ou alguém. Somos responsáveis e responsivos, não de um lugar abstrato, mas do lugar único e insubstituível que ocupamos no mundo. Mundo que compartilhamos com outros igualmente únicos, insubstituíveis e responsáveis. Não há álibi para o nosso existir, não há desculpas, estamos sempre, quer queiramos ou não, comprometidos com o mundo. Portanto, o mundo é sim de nossa inteira responsabilidade e ninguém pode fazer por nós aquilo que só a nós cabe fazê-lo. O grupo, o encontro, as pessoas, a pesquisa é nosso jeito de dizer do lugar único que ocupamos nossa resposta, nossa responsabilidade, nosso não álibi (2016, p. 186 e 187).

Assim, estar na escola após a compreensão dos percursos que os jovens fazem a partir de suas vivências nas redes para aprender a língua inglesa, buscando os aspectos culturais da língua, bem como relações de alteridade com falantes nativos, implica numa aproximação das salas de aula com as formas de ser e estar dos jovens no mundo contemporâneo, suas relações com as tecnologias digitais e suas ávidas buscas por uma aprendizagem significativa; demanda a tentativa por uma educação que leve o sujeito ao questionamento dos padrões estabelecidos pelo poder dominante, dos sistemas cristalizados e das práticas culturais, sociais e políticas existentes; demanda uma desnaturalização das práticas educacionais instituídas de forma que, tanto educadores quanto educandos, possam fazer emergir novas subjetividades necessárias a uma transformação real da formação humana em educação; demanda um professor que se constitua no cotidiano escolar como mediador das aprendizagens, aprendendo e ensinando com as mídias e tecnologias digitais disponíveis na cultura contemporânea. Um exercício que já vem sendo feito pelos jovens em espaços não formais de educação, através das suas astúcias e artes de fazer no ciberespaço.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Políticas e cotidianos em redes educativas e em escolas. In: XVI ENDIPE. **Livro 1**. Campinas: Junqueira & Marin, 2012. p. 26 - x38. Disponível em: <[http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/0004m.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0004m.pdf)> . Acesso em: 01 jun. 2018.
- AMADEU, Sérgio (Entrevistado) & SANTOS, João Vitor (2017). IHU On-Line. **Instituto Humanitas Unisinos**. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/565060-voracidade-das-empresas-de-telecomunicacoes-atualiza-desigualdades-no-brasil-entrevista-especial-com-sergio-amadeu-da-silveira>>. Acesso em: 10 mai. 2018.
- AMORIM, Marília. **O detetive e o pesquisador**. In DOCUMENTA, Rio de Janeiro. UFRJ. Ano VI Número 8 – 1987.
- \_\_\_\_\_. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 6. Ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2011, 2ª tiragem, 2015. 468 p. Tradução de: Paulo Bezerra.
- BENJAMIN, Walter. **O Narrador** – Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. *Magia e Técnica, Arte e Política – ensaios sobre literatura e historia da cultura*. SP: Brasiliense, 1994, p. 201. (Obras escolhidas; v.1)
- BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2014. 223 p.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais. Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEB, 1998.
- CAMPOS, Edson Nascimento; TIMÓTEO, Herbert de Oliveira; DINIZ FILHO, Mariano Alves. A Linguagem amorosa do dialogismo bakhtiniano na constituição da prática pedagógica. **Revista Aleph**, [S.l.], n. 25, may. 2016. ISSN 18076211. Disponível em: <<http://revistaaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/view/344>>. Acesso em: 21 Jan. 2018.
- CARDOSO, Nadjia Nubia Ferreira Leite. **O ensino de inglês instrumental em uma perspectiva intercultural em dois institutos federais do extremo sul da Bahia: Desafios e possibilidades**. 2012. 297 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade Federal

da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/16256>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

CAROLEI, Paula; TORI, Romero. Aurasma: aumentando e gamificando a realidade. In: COUTO, Edvaldo; PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa (Org.). **APP-LEARNING: experiências de pesquisa e formação**. Salvador: Edufba, 2016. Cap. 4. p. 75-89.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Juventude e Participação no Brasil – Interdições e possibilidades. *Democracia Viva*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 3-5, 2006.

\_\_\_\_\_. **Jovens, escolas e cidades: desafios à autonomia e à convivência**. Revista teias (UERJ), v. 12, p. 7-22, 2011.

\_\_\_\_\_. **Os jovens, as redes sociais de internet e a educação**. 2014. Disponível em: <<http://www.uff.br/observatoriojovem/materia/os-jovens-redes-sociais-de-internet-e-educacao-entrevista-com-paulo-carrano>>. Acesso em: 04 junho 2017.

\_\_\_\_\_. **Um "novo" ensino médio é imposto aos jovens no Brasil**. 2017. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/um-novo-ensino-medio-e-imposto-aos-jovens-no-brasil>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MARTINS, Carlos Henrique dos Santos. **A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar**. Educação, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011.

CARVALHO, Carlos Roberto de; MOTTA, Flávia Miller Naethe. Astúcia, tática e política: reflexões em tempos de barbárie. **RevistAleph**, [S.l.], n. 25, may 2016. ISSN 18076211. Disponível em: <<http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/view/343>>. Acesso em: 04 julho 2018.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **A Sociedade em Rede – a era da informação: Economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 316 p. Tradução de: Ephraim Ferreira Alves.

CHOMSKY, Noam. **Estruturas Sintáticas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2015. 176 p. Título original: Syntactic structures (1957).

\_\_\_\_\_. **O império americano: hegemonia ou sobrevivência**. Rio de Janeiro: Campus, 2004. 273 p.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro do. **Cibercultura, juventude e alteridade: aprendendo-ensinando com o outro no Facebook**. Rio de Janeiro, 2012. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <[http://www.proped.pro.br/teses/teses\\_pdf/2010\\_1-646-ME.pdf](http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2010_1-646-ME.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2016.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro do; OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos. Tudo o que você disser vira pesquisa: trilhando caminhos teórico-metodológicos na pesquisa com internautas. **Revista Teias**, [s.l.], v. 17, n. , p.179-193, 26 jul. 2016. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/teias.2016.24821>. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/24821/18083>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

FEITOZA, Frederico Antonio Cordeiro. **O video game como diagrama de controle e de produção de subjetividade capitalística**. 2009. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Comunicação, Programa de Pós Graduação em Comunicação (ppgcom), Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: <[https://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/3084/arquivo1885\\_1.pdf?sequence=1](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/3084/arquivo1885_1.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 19 mar. 2018.

FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino. **Jovens e jogos eletrônicos: práticas culturais e modos de subjetivação**. 2008. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <[http://www.proped.pro.br/teses/teses\\_pdf/2006\\_1-192-ME.pdf](http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2006_1-192-ME.pdf)>. Acesso em: 08 out. 2016.

FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino; OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos; CHAVES, Sarah Nery Siqueira. **Juventude, pesquisa e contemporaneidade: pensando com os jovens o rejuvenescimento do mundo**. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SANTOS, Núbia de Oliveira; LOPES, Ana Elisabete Rodrigues de Carvalho (Org.). **Infância Juventude Educação: práticas e pesquisas em diálogo**. Rio de Janeiro: Nau, 2015. P. 211-230.

FINARDI, Kyria; PORCINO, Maria Carolina. Facebook na ensinagem de inglês como língua adicional. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson (Org.). **Redes Sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola, 2016. Cap. 6. p. 93-109.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997. 84 p. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/Professorasimtiano.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo, Pioneira Thompson, 2003

HULL, Glynda; ZACHER, Jéssica; HIBBERT, Liesel. Youth, risk, and equity in a global world. *Review of Research in Education*, [S.l.], v. 33, p. 117-159, mar. 2009. In SCHWERTNER, Suzana F.; FISCHER, Rosa M<sup>a</sup> Bueno. Juventudes, conectividades múltiplas e novas temporalidades. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 01, mar/2012, p. 395-420. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 27 fevereiro 2017.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 112 ed. Papirus, Campinas – SP, 2008.

JOBIM e SOUZA, Solange; CARVALHO, Cíntia de Sousa. Ética e pesquisa: o compromisso com o discurso do outro. **Rev. Polis Psique**, Porto Alegre, v. 6, n. spe, p. 98-112, jan. 2016.

Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2238-152X2016000100008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-152X2016000100008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 18 jun. 2017.

JOBIM e SOUZA, Solange e PORTO e ALBUQUERQUE, Elaine Deccache. **A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana**. In Bakhtiniana, São Paulo, 7 (2): 109-122, Jul./Dez. 2012.

LEFFA, Vilson. Redes Sociais: ensinando línguas como antigamente. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson (Org.). **Redes Sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?**. São Paulo: Parábola, 2016. Cap. 9. p. 137-153. (Linguagens e Tecnologias 2).

LEFFA, Vilson J.; PINTO, Cândida Martins. Aprendizagem como vício: o uso de games na sala de aula. **Revista (con)textos Linguísticos**, p. 358-378, 2014, Vitória, v. 8, n. 101, p.358-378, jan. 2014. Semestral. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/8368>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

LEMOS, André. Cibercultura como território recombinate. In: MARTINS, Camila Duprat; SILVA, Daniela Castro e; MOTTA, Renata (Org.). **Territórios Recombinantes: Arte e tecnologia / Debates e laboratórios**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007. Cap. 3. p. 35-48. Disponível em: <[http://www.premiosergiomotta.org.br/diversos/d\\_550](http://www.premiosergiomotta.org.br/diversos/d_550)>. Acesso em: 28 fev. 2017.

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LLORENS, Francesc; CAPDFERRO, Neus. Facebook's Potencial for Collaborative e-Learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 2011, v. 8, n. 2, p. 197-210. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson (Org.). **Redes Sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola, 2016. Cap. 6. p. 93-109.

LUCENA, Simone. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 59, p. 277-290, Mar. 2016. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602016000100277&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000100277&lng=en&nrm=iso)>. access on 11 Apr. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.43689>.

LUCENA, Simone; OLIVEIRA, Arlene Araújo Domingues. Os softwares sociais e a web 2.0 como espaços multirreferencias em programa de iniciação à docência. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 3, n. 2, p.34-46, maio 2017. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/349/485>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

LUCENA, Simone; PEREIRA, Socorro Aparecida Cabral; OLIVEIRA, Arlene Araujo Domingues. Redes e fluxos na iniciação à docência: o WhatsApp Messenger como espaçotempo de formação no Programa Institucional de Iniciação à Docência. In: COUTO, Edvaldo; PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa (Org.). **APP-LEARNING: experiências de pesquisa e formação**. Salvador: Edufba, 2016. Cap. 6. p. 109-126.

MEC. **Portal do FNDE: Histórico.** 2017. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico?highlight=WyJlamEiLCJlc2NvbGhhIl0=>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

MOURA, Adelina. Aplicativos para aprendizagem baseada em projetos. In: COUTO, Edvaldo; PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa. **APP-LEARNING: experiências de pesquisa e formação.** Salvador: Edufba, 2016. Cap. 9. p. 163-178.

NOBRE, Jéfferson; BERNARDI, Denise. **Capitalista e Capitalístico.** Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/e-psico/subjetivacao/espaco/capitalista-capitalistico.html>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

NUNCA me sonharam. Direção de Cacau Rhoden. Produção de Renata Romeu. Realização de Cacau Rhoden. Intérpretes: Alembert Quindins, Christian Dunker, Gersem Baniwa, Mel Duarte, Macaé Evaristo, Regina Novaes, Bernadete Gatti, Marcus Faustini, Ricardo Paes de Barros, Renato Janine Ribeiro. Roteiro: Tetê Cartaxo, André Finotti e Cacau Rhoden. Música: Conrado Goys. Pinheiros, São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2017. (84 min.), Plataforma VIDEOCAMP, son. color.

OLIVEIRA, Adriele da Silva Freitas. **Formação de professores na contemporaneidade: da capacitação ao compartilhamento em rede da palavra.** 2016. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, UERJ, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <[http://www.proped.pro.br/teses/teses\\_pdf/2011\\_1-848-ME.pdf](http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2011_1-848-ME.pdf)>. Acesso em: 25 nov. 2017.

OLIVEIRA, Carloney Alves de; MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Ensino de matemática utilizando o aplicativo QRCode no contexto das tecnologias móveis. In: COUTO, Edvaldo; PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa (Org.). **APP-LEARNING: experiências de pesquisa e formação.** Salvador: Edufba, 2016. Cap. 12. p. 211-226.

OLIVEIRA, M. M. Florestan Fernandes. Recife: Massangana, 2010.

PAIS, José Machado. **A esperança em gerações de futuro sombrio.** *Estudos Avançados.* São Paulo, v.26,n. 75,p.267-280, ago.2012.

PASSOS, Mailsa Carla Pinto; PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Sobre encontros e amizades: a horizontalidade na pesquisa em Educação. In: LEITE, Miriam; GABRIEL, Carmem Teresa (Org.). **Linguagem, Discurso, Pesquisa e Educação.** Rio de Janeiro: Faperj, 2015. p. 149-169.

PIMENTEL, Mariano. **Cibercultura e Sistemas de Informação.** Rio de Janeiro, 2017. 35 slides, color. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/pimentelmariano/cibercultura-e-sistemas-de-informao>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

PRETTO, Nelson; PINTO, Cláudio da Costa. **Tecnologias e Novas Educações.** *Revista Brasileira de Educação,* Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p.19-30, jan. 2006. Quadrimestral.

QUEIROZ, Cintia Marques, et al. Evolução do ensino médio no Brasil. In: **Simpósio Internacional: estado e as políticas educacionais no tempo presente,** 5., 2009, Uberlândia. Anais. Minas Gerais: UFU, 2009. p. 1-15. Disponível em: <[www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EP07.pdf](http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EP07.pdf)>. Acesso em: 21 jul. 2017.

ROSA, Ana Carolina Pereira da Silva. **Se meu pai viesse aqui hoje nessa escola, ele não ia aprender:** cibercultura e processos de ensino-aprendizagem. 2011. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, UERJ, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <[http://www.proped.pro.br/teses/teses\\_pdf/2009\\_1-514-ME.pdf](http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2009_1-514-ME.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2017.

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n. 22, p.23-32, dez. 2003. Quadrimestral. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3229/2493>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Gramática do tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Descolonizar, democratizar e desmercantilizar.** 2010. V Seminário Internacional e IX Seminário Nacional Direito e Saúde. Disponível em: <[www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/descolonizar-democratizar-e-desmercantilizar](http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/descolonizar-democratizar-e-desmercantilizar)>. Acesso em: 04 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Entre Próspero e Caliban: Colonialismo, Pós-colonialismo e interidentidade. In: SPÁNKOVÁ, Silvie (Comp.). **(Des) colonização na literatura portuguesa contemporânea:** Breve antologia de textos literários e ensaísticos com atividades. Brno: Masarykova Univerzita, 2014. p. 119-128.

SANTOS, Edméa. Oliveira dos. **A Cibercultura e a Educação em Tempos de Mobilidade e Redes Sociais:** conversando com os cotidianos. In: FONTOURA, Helena; SILVA, Marco. (Org.). Práticas Pedagógicas, Linguagem e Mídias Desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. 1ed. Rio de Janeiro: ANPED NACIONAL, 2011, v. 1, p. 74-98.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa-Formação na Cibercultura.** Santo Tirso: Whitebooks, 2014.

\_\_\_\_\_. **A mobilidade cibercultural:** cotidianos na interface educação e comunicação. *Revista Em Aberto - INEP*, v. 28, p. 134-148, 2015.

SANTOS, Edméa Oliveira; CARVALHO, Felipe Silva Ponte; PIMENTEL, Mariano. Mediação docente online para colaboração: notas de uma pesquisa-formação na cibercultura. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 1, p. 23-42, abr. 2016. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8640749>>. Acesso em: 30 jul. 2018. doi:<https://doi.org/10.20396/etd.v18i1.8640749>.

SANTOS, Edméa Oliveira dos; MADDALENA, Tania Lucía; ROSSINI, Tatiana Stofella Sodré. Diário hipertextual on-line de pesquisa: uma experiência com o aplicativo Evernote. In: COUTO, Edvaldo; PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa (Org.). **App-learning:** experiências de pesquisa e formação. Salvador: Edufba, 2016. Cap. 5. p. 93-108.

SANTOS, Edméa Oliveira dos; SANTOS, Rosemary dos. A tessitura do conhecimento via mídias e redes sociais da internet: notas de uma pesquisa - formação multirreferencial em um curso de especialização. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 18, n. 1, p.43-69, mar. 2013.

Trimestral. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2014/06/texto-2.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

SANTOS, Edméa Oliveira dos; WEBER, Aline. Educação e cibercultura: aprendizagem ubíqua no currículo da disciplina didática. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 13, n. 38, p.285-303, jan. 2013. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=7646&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

SANTOS, Edméa Oliveira dos; WEBER, Aline. A criação de atos de currículo no contexto de espaços intersticiais. **TECCOGS: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, v. 7, p. 41-60, 2013

SANTOS PINTO, Carla Sena dos. Avanços e limites da proposta de formação de professores em tecnologias digitais na Rede Municipal de Educação de Niterói. Rio de Janeiro, 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Dermeval Saviani: pesquisador, professor e educador**. (Org.) Diana Gonçalves Vidal. Belo Horizonte: Autêntica/Autores Associados, 2011.

SOUSA, Cirlene Cristina de. **Juventude(s), mídia e escola: ser jovem e ser aluno face à mediação das sociedades contemporâneas**. 2014. 376 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Cap. 2. Disponível em: <<http://observatoriodajuventude.ufmg.br/publication/view/juventudes-midia-e-escola-ser-jovem-e-ser-aluno-face-a-midiatizacao-das-sociedades-contemporaneas/>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

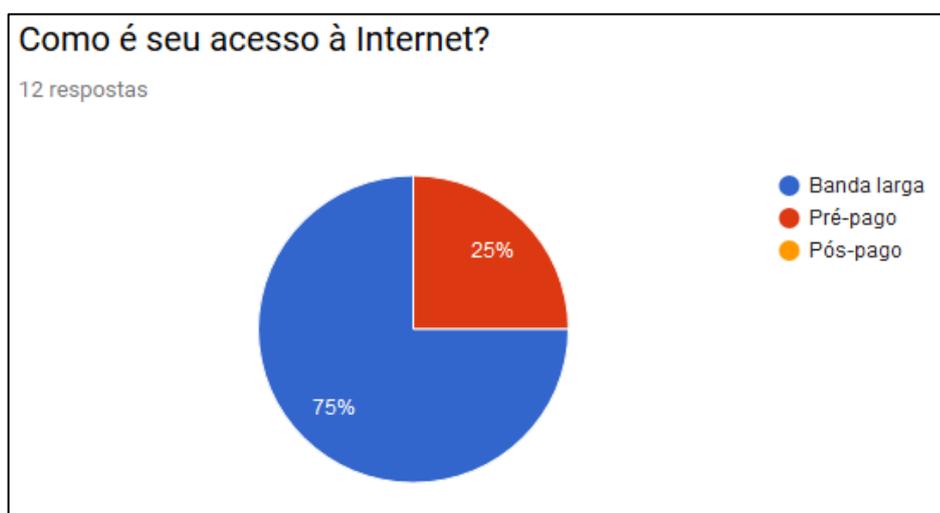
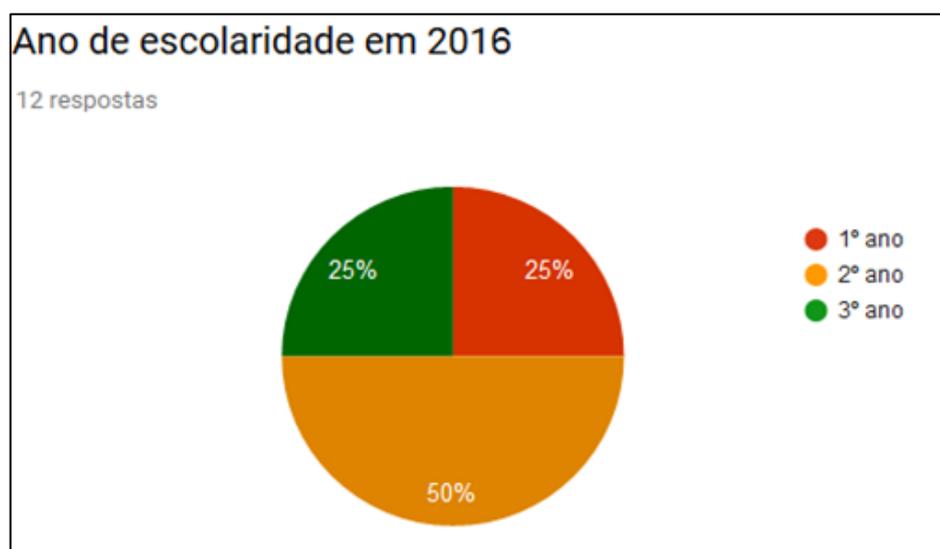
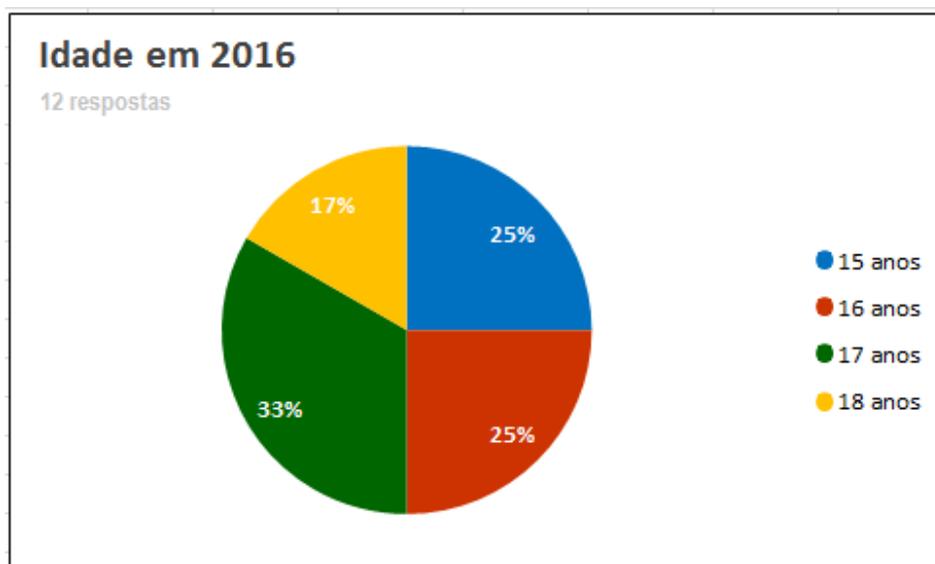
SPINK, M. J. P. & MEDRADO, B. **Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas**. In M. J. P. Spink (Org.), *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas* (pp. 41-61). São Paulo: Cortez, 1999.

SPINK, Mary Jane; MENEGON, Vera Mincoff; MEDRADO, Benedito. Oficinas como estratégia de pesquisa: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas. **Psicologia & Sociedade**, [s.l.], v. 26, n. 1, p.32-43, abr. 2014. Fap UNIFESP (SciELO). <<http://dx.doi.org/10.1590/s0102-71822014000100005>>. SPOSITO, Marília. P (org.). Estado do conhecimento: juventude. Brasília: INP, 2000

SCHWERTNER, Suzana F.; FISCHER, Rosa M<sup>a</sup> Bueno. **Juventudes, conectividades múltiplas e novas temporalidades**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 28, n. 01, mar/2012, p. 395-420. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 27 fevereiro 2017.

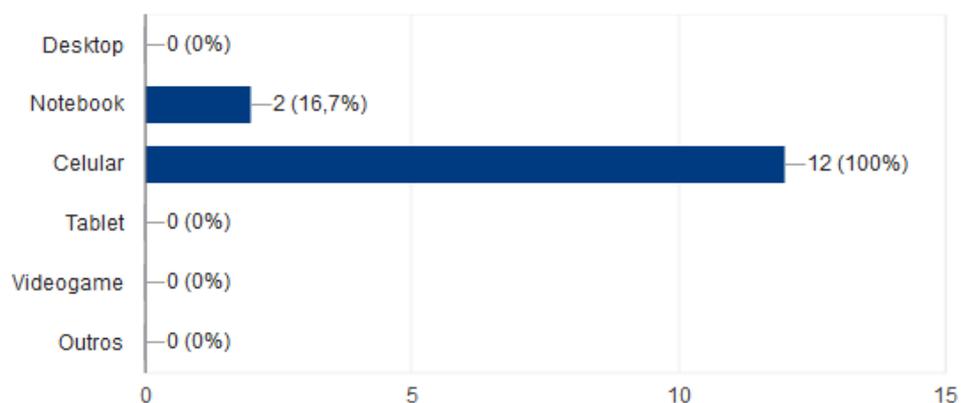
VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991

WEISSHEIMER, Janaina; LEANDRO, Diêgo Cesar. Facebook e aprendizagem híbrida de inglês na universidade. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Wilson (Org.). **Redes Sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola, 2016. Cap. 8. p. 123-136.

**APÊNDICE A** – Dados dos sujeitos, coletados via formulário Google

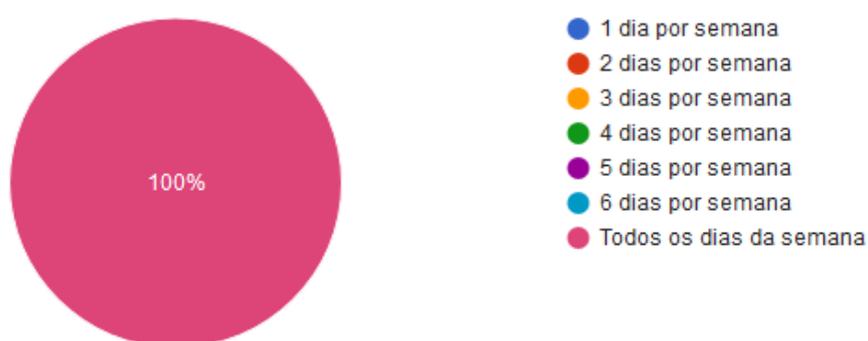
### Em qual (quais) dispositivo (s) você acessa à Internet?

12 respostas



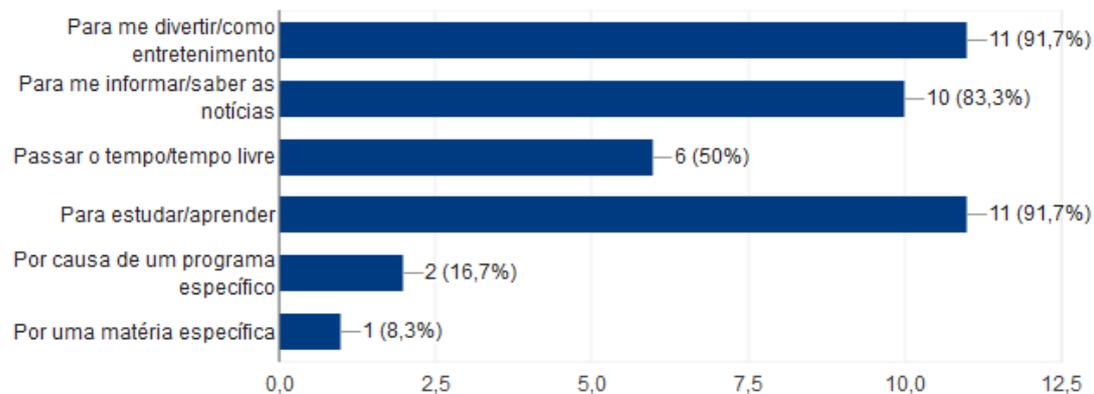
### Quantas vezes na semana você usa a internet?

12 respostas



### Quais as razões pelas quais você usa a internet?

12 respostas



Considerando agora apenas o uso de redes sociais e de programas de troca de mensagens instantâneas, quais das seguintes opções você costuma utilizar mais?

12 respostas

