

Praticantes de língua inglesa e os processos de ensino-aprendizagem

Practitioners of English and the teaching learning processes

Luciana de Jesus Lessa Censi¹

censiluciana@hotmail.com

Universidade do Estado da Bahia

Rosane Meire Vieira de Jesus²

rosanevieiraj@gmail.com

Universidade do Estado da Bahia

RESUMO - Este artigo pretende trazer à tona as maneiras com que alguns praticantes de língua inglesa (LI) como língua estrangeira, do 7º ao 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública, compreendem os processos de ensino-aprendizagem nesse idioma. Diante da reconfiguração das práticas sociais no cenário da cultura digital, conhecer esses praticantes, ouvi-los e interpretá-los se mostraram como alternativas para entender como acontecem os processos de ensino-aprendizagem de LI conforme o cotidiano escolar e as expectativas desses praticantes para o desenvolvimento de habilidades linguísticas: *reading, writing, speaking e listening*. Considerando que os praticantes são caracterizados por desenvolver táticas e criações para subverter situações da realidade que lhes é dada, foram utilizados grupos de diálogo, na perspectiva do estudo qualitativo e de uma abordagem hermenêutica. Com a pesquisa, revela-se que os praticantes de LI querem aprender línguas que são chamadas de estrangeiras, mas que, na verdade, são línguas cotidianas para eles devido à cibercultura, por onde trilham cada vez mais para usos autorais em rede.

Palavras-chave: praticantes de língua inglesa, diálogo, cibercultura.

ABSTRACT - This article aims to bring to light the ways in which some practitioners of English as a foreign language, from the 7th to the 9th year of Elementary School at a public school, understand the teaching-learning processes in that language. Because of the reconfiguration of social practices in the digital culture scene, to know these practitioners, to listen to them and to interpret them have been alternatives to understand how the processes of teaching and learning in English correspond to school routine and the expectations of these practitioners for the development of language skills: *reading, writing, speaking and listening*. Considering that the practitioners are characterized by the development of tactics and creations to subvert situations of reality given to them, dialogue groups were used, with a view to qualitative study and a hermeneutical approach. With the research, it is revealed that the practitioners of LI want to learn languages that are called foreign languages, but which are actually everyday languages to them due to cyberspace, where they increasingly rely on copyright uses in the network.

Keywords: practitioners of English, dialogue, cyberspace.

Primeira aba: a pesquisa

Esta pesquisa considera a premissa de que, para investigar “com” o cotidiano, que é transitório, incontrolável e imprevisível, requer-se que os sujeitos que praticam esse cotidiano tragam à tona questões pertinentes a eles quanto às ocorrências do dia a dia, e é assim que tais sujeitos acabam assumindo os papéis de protagonistas e de autores da pesquisa (Ferraço, 2007). Logo, se faz uso da expressão praticante de Língua Inglesa (LI) em torno da figura do estudante, um dos praticantes do cotidiano escolar, com base nas possibilidades de que este sujeito

constrói caminhos próprios para aprenderensinar a LI através das táticas e da inventividade (Certeau, 1994).

As dissociações entre termos como ensino e aprendizagem acabam, pois, por limitar o desenvolvimento de pesquisas que envolvem o cotidiano. Por isso, se fez a escolha que, para além de uma opção ortográfica, deseja mover os limites ou fronteiras entre ensino e aprendizagem, dentro e fora, espaços e tempos, etc. nas situações cotidianas. Salienta-se que, para se falar acerca de ensino e de aprendizagem, entende-se que ensino-aprendizagem, enquanto um termo unificado, representa melhor a ideia de que tais processos, encarados como práticas cotidianas,

¹ Universidade do Estado da Bahia. Campus I. Rua Silveira Martins, 2555, Cabula, 41150-000, Salvador, BA, Brasil.

² Universidade do Estado da Bahia. Campus XIV. Av. Luís Eduardo Magalhães, 988, Jaqueira, 48730-000, Conceição do Coité, BA, Brasil.

encontram-se inter-relacionados e acontecem, inúmeras vezes, ao mesmo tempo, com todos e, por tal, influenciam-se mutuamente (Ferraço, 2007). Assim, não podem ser considerados como situados em campos distintos, apresentando sujeitos e fundamentos específicos, peculiares ou excludentes.

Nos movimentos do cotidiano escolar, ensinoaprendizagem é também usado para reforçar a inquietação de que o ensino de inglês na escola pode e deve propiciar cada vez mais aprendizagens, ainda que diversas vezes aprendizagens aconteçam sem que haja necessariamente ensino.

Notoriamente, a cultura digital tem afetado as ações dos praticantes de LI no cotidiano escolar. Os *smartphones* estão por todos os espaços e tempos da escola. Consequentemente, são múltiplas as tensões que surgem nesse cotidiano, decorrentes da intensificação do digital nas práticas sociais, as quais têm sido reconfiguradas. Os praticantes estão, em grande parte do tempo, conectados; fotografam a lousa; não se esquecem de tirar as *selfies* e de postá-las imediatamente nas redes sociais; usam o fone de ouvido insistentemente, até durante as aulas; e formam grupos durante o intervalo escolar para criar construções no jogo *Minecraft*. Além disso, conseguem driblar o sigilo da senha da rede WI-FI da escola e se mostram tão apegados aos aparatos tecnológicos que competem no uso das tomadas de eletricidade para carregar os celulares nas salas de aula.

O fenômeno da cultura digital está refletido no acesso que os praticantes de LI têm tido aos dispositivos digitais móveis, nas escolhas que fazem a partir da portabilidade deles. É essa cultura digital que torna possível que esses praticantes de LI também sejam praticantes da cibercultura, pois o acesso aos materiais digitais em inglês pode ir além do consumo e resultar em produção, alteração, compartilhamento etc. de conteúdos, experiências de comunicação e de interações.

Uma vez que aprenderensinar inglês através de aplicativos (*apps*), por exemplo, sobretudo em dispositivos móveis, como *smartphones* e *tablets*, tem sido uma oferta cada vez mais frequente, a investigação parte do seguinte questionamento: diante da reconfiguração das práticas sociais no cenário da cultura digital, de que forma os praticantes de LI compreendem os processos ensinoaprendizagem desse idioma conforme o cotidiano escolar e as suas expectativas para o desenvolvimento de habilidades linguísticas: *reading*, *writing*, *speaking* e *listening* (leitura, escrita, produção oral e compreensão auditiva)?

O presente texto se encontra estruturado em quatro abas que fazem alusão à forma como os conteúdos são organizados nos aplicativos móveis. Na próxima e segunda aba, apresentam-se os praticantes, o local da pesquisa e a metodologia; na terceira, faz-se a exposição dos movimentos interpretativo-teóricos a partir dos grupos de diálogo; e, por fim, na quarta aba, há as últimas considerações a partir das experiências e interações com os praticantes de

LI, o cotidiano escolar e as literaturas sobre tecnologias, educação e línguas.

Segunda aba: praticantes, local e metodologia

Concernente aos praticantes de LI que formam a amostra desta pesquisa, são 15 praticantes diversos do 7º ao 9º ano do ensino fundamental II, dentre 7 turmas de um colégio da rede estadual (aqui, nomeados por números em inglês). Filhos de artesão, servente, vendedora, vigilante, técnico em agropecuária e autônomo, são praticantes oriundos de bairros periféricos que, segundo informações cedidas pelos mesmos, dispõem de redes de internet em suas residências através de serviços de empresas privadas.

O colégio onde acontece o campo empírico localiza-se na zona urbana, porém atende, no total, quase duzentos estudantes oriundos de bairros mais distantes do centro, conforme informações disponíveis no Projeto Político Pedagógico. O corpo docente é formado por 15 professores. Dentre eles, somente 2 são concursados para ministrar aulas de LI e possuem formação específica. Atualmente, as docentes dividem a carga horária referente às 7 turmas existentes na instituição, sendo 2 hora/aulas ministradas a cada turma por semana, e complementam a carga horária com outras disciplinas.

Vale salientar que a escola é participante do Programa de Educação Integral (ProEI), e oferta educação integral à comunidade, desde 2014, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II. Todos os praticantes permanecem na escola das 7h20min às 15h40min. A unidade escolar dispõe de um laboratório de informática com oito computadores inoperantes, dois em funcionamento e duas conexões banda larga de 1MB, cujo acesso legal não é permitido aos praticantes, mas esses, conforme relataram, acabam burlando a regra por meio do uso de *apps* que descobrem senhas das redes WI-FI e, assim, facilmente a senha é disseminada entre eles, garantindo acessos à internet, mesmo sem qualidade.

Por se tratar de um estudo qualitativo, em que se valoriza a “partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (Chizzotti, 2003, p. 211), a pesquisa foi divulgada nas sete turmas da escola. 31 praticantes do 7º ao 9º ano expressaram interesse em aderir à proposta, mas nem todos compareceram às reuniões.

Os encontros com os praticantes de LI foram chamados de grupos de diálogo, compreendendo que, para pensar, é necessário perguntar, e as perguntas estão ligadas às possibilidades de sentido que ficam em suspenso, porque perguntar se configura em provar possibilidades. Por isso, “compreender uma pergunta quer dizer perguntá-la. Compreender uma opinião quer dizer compreendê-la como resposta a uma pergunta” (Gadamer, 1999, p. 552).

Cada indivíduo tem um horizonte de mundo, que é o âmbito de visão de tudo o que pode ser visto a partir de um determinado ponto. No entanto, esse horizonte não é definitivo, estático; abre-se nas possibilidades do evento do ser, ou seja, na temporalidade da presença, na sua relação constante de refazimento do mundo e de si – ser-no-mundo. É afirmado que “O horizonte é, antes, algo no qual trilhamos nosso caminho e que conosco faz o caminho” (Gadamer, 1999, p. 402). A fusão acontece quando os envolvidos no diálogo têm a intenção de compreender o outro, então estendem seus horizontes para abarcar e interagir. Na interação, a esfera de percepção e de intervenção no mundo é alterada, deslocando o ser-ai dos limites do mundo conhecido, e a autocompreensão é avaliada e posta em risco.

Gil (2008), por sua vez, aponta características de uma técnica de entrevista em grupo chamada de *focus group*, ou grupo focal, que aparentemente se assemelham às dos grupos de diálogo propostos: a moderação do grupo pelo pesquisador, a exposição dos objetivos da pesquisa, das regras de participação e uma questão genérica a ser detalhada até que o moderador perceba que os dados necessários foram obtidos. Todavia, uma característica que marca o grupo de diálogo é a interação de grupo com fins de produzir diálogos que alterem os horizontes dos envolvidos e resultem em práticas alternativas para a realidade investigada.

O grupo de diálogo é uma tentativa de compreensão, não dos indivíduos investigados, mas de junto com eles compreender implicações do fenômeno estudado e propor a (re)construção de práticas. Considerando os enunciados de Clifford (2011), estar com os praticantes de LI nos referidos grupos de diálogo se traduz em ocasiões nas quais há a alternância entre dois lados: um para captar sentidos de ocorrências e gestos por meio da empatia, e outro para situar os significados em contextos mais amplos. Para isso, foram utilizados caderno de campo e gravador de áudio. Foram realizados três grupos de diálogos com os praticantes de LI, na escola, no decorrer do trabalho de campo. Cada um deles durou cerca de 20 a 30 minutos.

Algumas das perguntas utilizadas nos grupos de diálogos foram: Como são as suas aulas de inglês? O que te interessa aprender em inglês? Você gostaria de usar a tecnologia digital móvel e em rede nas aulas de inglês? Caso sim, de quais maneiras? A LI e outros idiomas aparecem nos seus usos na rede? Tais questões foram feitas no grupo inicial para gerar interações entre os praticantes de LI, bem como com a pesquisadora. Assim, buscou-se saber dos anseios e expectativas dos praticantes de LI para o estudo do idioma estrangeiro e o uso da tecnologia móvel em rede nos contextos em que vivem.

Nos grupos posteriores, após negociação com os praticantes de LI, foram realizadas avaliações dos aplicativos móveis Duolingo e Wlingua. Esses *apps* foram escolhidos pelos participantes, pois já eram utilizados

por alguns deles e, além disso, foram explorados antes e durante os encontros. As avaliações foram de caráter livre de acordo com os interesses, as necessidades e as expectativas dos praticantes de LI. Analisaram, por exemplo, desde os tipos de atividades disponíveis nos *apps*, o que mais gostaram ou não, até questões referentes ao grau de facilidade para navegar nas plataformas.

Terceira aba: movimentos interpretativo-teóricos dos grupos de diálogos

Os movimentos interpretativo-teóricos representam a tentativa de propor sentidos aos contextos múltiplos dos cotidianos que os praticantes de LI apresentaram ao longo da investigação e, paralelo a isso, dialogar com fundamentos teóricos pertinentes às emergências do campo de trabalho. Esses movimentos não aparecem segregados à ocorrência de cada grupo de diálogo, mas são delineados, para efeito didático, em conformidade com o agrupamento de enunciados, discussões (mas que podem se repetir no texto pelo caráter intrínseco existente) e possíveis subtemas mais enfatizados oriundos dos grupos /encontros ocorridos no cotidiano escolar.

Movimentos iniciais: praticantes de LI e perspectivas de ensinoaprendizagem

Quanto aos processos de ensinoaprendizagem de inglês na escola pública, no Brasil, Leffa (2011) traz considerações como a criação de “bodes” no intuito de apontar culpados para o fracasso da língua estrangeira (LE) na escola pública. Ao iniciar a realização do primeiro grupo de diálogo, foram solicitadas opiniões acerca das aulas de inglês que aqueles praticantes têm tido na escola. Tão logo, nas respostas, apareceu um desses “bodes” apontados por Leffa (2011):

É muito chato... só passa atividade... coisa... dava pra ser melhor (Praticante *fifteen*).

Eu acho que podia ser melhor também, pró [...]. Podia diferenciar um pouco, não só atividade, atividade, atividade, porque enjoa. Atividade escrita, atividade de ficar lá escrevendo... enjoa (Praticante *seven*).

Porque inglês não é só a escrita, inglês não é só o que está ali escrito... inglês é conversação também... uma linguagem como o português (Praticante *one*).

O “bode” implícito nos enunciados dos praticantes *fifteen*, *seven* e *one* é o professor. Esses enunciados revelam fragilidades na didática das aulas de inglês, sob o ponto de vista de praticantes de LI da geração atual. Em concordância com Lévy (1999, p. 169), “os indivíduos toleram cada vez menos seguir cursos uniformes ou rígidos que não correspondem a suas necessidades reais e à especificidade de seu trajeto de vida”. Os praticantes de

LI criticam a monotonia das aulas e deixam subentendida a necessidade de um caráter dinâmico para aprenderem inglês.

A repetição da palavra “atividade” pelo praticante *seven* pressupõe a realização de tarefas cujos resultados parecem já ser previsíveis, similares e, por isso, maçantes. Possivelmente, há um distanciamento do quadro de monotonia quando a língua é utilizada com fins de interação, e o enfoque dado não é direcionado apenas para a leitura, decifração do código, como prescrevem os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998), mas também para a produção oral e compreensão auditiva.

Os PCNs (Brasil, 1998) para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental de Línguas Estrangeiras surgiram enfatizando o princípio da transversalidade, através de questões como diversidade cultural, educação ambiental, trabalho e tecnologia da comunicação. Eles não apontam uma metodologia de ensino para a Língua Estrangeira, porém “sugerem uma abordagem sociointeracional, com ênfase no desenvolvimento da leitura, justificada, segundo seus autores, pelas necessidades do aluno e as condições de aprendizagem” (Leffa, 1999, p. 16). A ênfase na leitura é justificada da seguinte maneira no documento:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes (Brasil, 1998, p. 21).

Embora os PCNs (Brasil, 1998) prescrevam uma exploração maior da leitura na sala de aula de LE, há uma grande defesa em torno do trabalho integrado com as habilidades linguísticas em LE e do desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas que valorizem a produção oral e a compreensão auditiva.

Costa (2013) verificou as potencialidades quanto ao uso do celular para o desenvolvimento de habilidades linguísticas no ensino-aprendizagem de LI como LE. A autora validou a ideia de que, com a tecnologia móvel, os alunos podem melhorar a aquisição de habilidades, competências linguísticas e aproveitar melhor o tempo de estudo, justamente porque podem acessar suas atividades didáticas estando em qualquer lugar e a qualquer hora.

Braga (2013) ressalta o fato de a aula de língua ser uma aula de laboratório na qual se aprende a partir de situações de uso. A assistência a um grande número de praticantes e o pouco tempo podem certamente ser questões complicadoras. A mesma autora afirma que a tecnologia digital e a internet trazem benefícios ao ensino-aprendizagem de inglês quanto ao acesso a materiais que vão além do livro didático e são, sobretudo, autênticos.

Logo, revistas e jornais estrangeiros, insumos orais, produções multimídias que integram sons, imagens, vídeos com legenda ou transcrição e outras publicações virtuais se acham disponíveis na rede e podem ser utilizados, muitos deles, gratuitamente. Nesse contexto, destaca-se que os usos de tais materiais podem se realizar dentrofora da sala de aula, propiciando aprendizagens personalizadas.

Por conseguinte, verifica-se que os argumentos dos PCNs para o foco na leitura em LE se encontram ultrapassados, pelo menos, os que dizem respeito aos recursos tecnológicos disponíveis na escola. Por isso, quando os praticantes de LI foram interpelados acerca de como o dinamismo nas aulas de inglês poderia acontecer, não demorou para que as tecnologias digitais móveis surgissem no debate: “Porque tipo assim, a gente poderia trazer... quem tem celular podia trazer pra gente fazer... baixar algum aplicativo bom... que a gente sabe que ajude a gente no inglês” (Praticante *seven*).

Os novos recursos tecnológicos, como celulares citados pelo praticante *seven*, não são meros instrumentos, mas sim estruturantes de novos processos de produção e socialização de conhecimentos. Vê-se que a familiaridade com tecnologias digitais móveis é real para os praticantes de LI, considerando que são usuários competentes delas, pois convivem em diversos cotidianos com tais tecnologias e, logo, querem usá-las também na escola.

Entretanto, referente ao papel educacional de LE no ensino fundamental, os PCNs (Brasil, 1998) também ressaltam que tal papel não se restringe somente à aquisição de habilidades linguísticas, mas intenciona que se alcance uma maior compreensão da língua materna e, sobretudo, um entendimento da própria cultura por meio da apreciação de culturas estrangeiras. Esse posicionamento inclui expor os praticantes a outras percepções, crenças e valores, visando a criar relações dialógicas através do entendimento, questionamento, aceitação e transformação do seu próprio contexto cultural.

Considerando que o ciberespaço “permite interatividade com diversas culturas, linguagens, discursos, tecnologias” (Santos, 2011, p. 95), talvez se identifique a Web 2.0 como um advento favorável ao papel educacional de LE, uma vez que “novas possibilidades de criação, interação, compartilhamento, recombinação, atualização e comunicação têm contribuído para a participação, cada vez maior, do social na rede, principalmente no aspecto autoral da produção de artefatos culturais” (Santos e Rossini, 2015, p. 519).

Em meio aos diálogos tecidos com os praticantes de LI, destacou-se também a relação entre língua e cultura em contextos múltiplos. Lima (2009) discute questões em torno da interação língua e cultura. “Cultura com c minúsculo, comumente chamada de cultura do comportamento, tem a ver com as crenças e percepções de um povo” (Lima, 2009, p. 181).

O primeiro reconhecimento feito por Lima (2009) é de que, no campo da linguagem, há teóricos que acreditam que língua e cultura são inseparáveis. Contudo, nos campos de ensinoaprendizagem de LE, essa relação já não recebe o crédito de muitos autores, pois há países, como Japão, China e Coreia, por exemplo, em que a ênfase nos processos ensinoaprendizagem de LE não é dada para os aspectos culturais, mas unicamente aos técnicos. Nesse caso, a LE é usada para veicular as tradições culturais da língua materna.

Quando aos professores, em se tratando da LI, o dilema que se apresenta é: quais aspectos culturais devem permear as aulas, já que o inglês é a língua materna de vários países, além de ser estudada em tantos contextos por não nativos? (Lima, 2009). A língua que os praticantes de LI já utilizam e querem aprenderensinar está, sim, intimamente atrelada à cultura. É a linguacultura (termo usado sob a perspectiva indireta das revelações dos praticantes) dos cantores das bandas internacionais, dos doramas coreanos, dos animes em japonês, dos parceiros dos jogos *online* com os quais conversam em inglês etc., segundo os relatos desses praticantes.

As dimensões culturais acabam por vir embutidas nas línguas estrangeiras com as quais os praticantes lidam nos cotidianos. O contato com contextos culturais diversos os levam a experienciar outras realidades e, mesmo que de modo inconsciente, a língua transpassa imediatamente o ideal de interação, bem enfatizado por eles, e alcança o objetivo de ser a tradução de modos de estar no mundo e de se relacionar com ele (Lima, 2009). É por esse viés, no qual não há exclusão ou rejeição de identidades e tradições, que as interações culturais dos praticantes de LI, do coreano, do japonês, etc. têm acontecido e que devem ser consideradas pelos professores em suas práticas pedagógicas.

Mediante a existência de uma sociedade de comunicação generalizada, citada pelo filósofo Gianni Vattimo (1996), as Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) têm sido responsáveis pelo cenário no qual os instrumentos de coleta e de transmissão de informação avolumam as visões de mundo. Uma multiplicidade de culturas emerge e “ganha” voz. No entanto, a ideia de democratização não é concretizada, haja vista a existência de monopólios da informação. Então, as TIC equiparam a contemporaneidade e a simultaneidade, resultando em um número vasto de realidades que se cruzam e concorrem na partilha e produção de informações e culturas.

Por outro lado, nota-se que, por conta da tendência globalizadora da cultura ou do que Leffa (2016a, p. 161) chama de “a convergência do local com o global”, tem sido solicitado dos praticantes de LI que desenvolvam as chamadas habilidades linguísticas em inglês: ler, escrever, falar e ouvir para que possam realizar as interações culturais – locais e globais. Como eles externaram, sem expressões de incertezas, que desejam aprenderensinar a

LI com a finalidade de se comunicar, o inverso também acontece: eles já são participantes dessa tendência globalizadora da cultura ou da convergência do local com o global. Por isso, demonstram expectativas de aperfeiçoar habilidades no idioma que lhes deem condições melhores de interagir e de se relacionar com o mundo.

Considerando o inglês como língua internacional, o que significa que há muito o idioma deixou de ser propriedade desse ou daquele país, é evidente que essa língua também pertence aos praticantes de LI que fazem uso dela em seus cotidianos. Como usuários desse “World English”, pela força da globalização, eles têm sido expostos a uma diversidade de ritmos e sotaques, nativos ou não, eminentes de culturas e lugares distintos (Rajagopalan, 2005, 2009).

Nessa discussão, é válido ressaltar que a LI apresenta um traço singular: possui mais falantes não-nativos do que nativos (Leffa, 2016a, p. 160): “O inglês deixa de transmitir uma única cultura para transmitir várias culturas, produzindo o fenômeno estranho de uma língua multilíngue e multicultural”. Desse modo, os praticantes de LI que são fãs da música pop coreana, conhecida como K-pop, por exemplo, acompanham todos os passos de suas bandas favoritas, que, em conformidade com eles, também cantam em inglês coreano, interagem naturalmente com diversidades linguística e cultural. É um fato que não deve passar despercebido pelo professor de LE.

Por reflexos da tendência globalizadora da cultura, os idiomas estrangeiros não parecem ser tão estranhos aos praticantes de LI. A partir de Leffa (2016a), as LE, para esses praticantes, já passaram do estranhamento para o entranhamento, causando mudanças na estrutura psicomotora, afetiva, cognitiva e social. Assim, a ênfase à variedade de línguas tem marcado presença natural nos cotidianos dos praticantes porque atravessam os interesses, querereres e interpretações deles.

Desse modo, por influência de seus cotidianos, os praticantes terminam por concretizar alguns dos objetivos a serem alcançados ao longo dos quatro anos do ensino fundamental da 5ª à 8ª série (6º ao 9º ano) dispostos nos PCNs (Brasil, 1998, p. 67): “vivenciar uma experiência de comunicação humana [...], possibilitando maior entendimento de um mundo plural; utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas”.

Movimentos intermediários: praticantes de LI e potencialidades das/nas redes

Prosseguindo acerca das aulas de inglês que gostariam de ter, os praticantes também enunciaram o desejo de ter uma escola com a devida infraestrutura para conexão à internet: “Poderia usar o WI-FI da escola” (Praticante *sixteen*). “E a verba também não ajuda porque se tivesse verba... cada sala teria uma antena WI-FI e computador” (Praticante *eight*).

Quanto às duas redes de internet de IMB existentes na escola: uma delas, por questões técnicas, quase nunca funciona, e a outra é disponibilizada para os computadores da secretaria, direção e vice-direção. Essa única rede, constantemente, tem sua senha alterada, pois os praticantes burlam o anonimato da mesma e conseguem acessar a internet. Entretanto, não atende a uma realidade de quase 200 praticantes, ainda que nem todos tenham ou levem um dispositivo com acesso à internet para a escola.

Enquanto a banda larga de qualidade não chega, continua o entrave para a efetivação de propostas pedagógicas que envolvam tecnologias digitais em rede na escola. O computador que o praticante *eight* mencionou que gostaria de ter na sala de aula encontra-se inativo no laboratório de informática.

Trazendo mais sobre o interesse dos praticantes de LI para aprenderensinar, nota-se o reconhecimento da importância da LI e uma compreensão de língua como instrumento de prática comunicativa autêntica. Ensinoaprendizagem de LI, para eles, pelo visto, vai muito além de um estudo sistemático, estrutural da língua, mas envolve uma prática funcional com caráter extremamente comunicativo.

Porque é a língua universal... todo mundo tem que usar o inglês (Praticante *eight*).

Principalmente, em trabalhos também em trabalhos como desenvolvimento de *softwares* precisa de linguagens... precisa de muito inglês (Praticante *nineteen*).

A escrita... a conversação também... poderia influenciar desde cedo a pessoa falar o inglês direito... como se fala... fluentemente o português. Você tem que dominar é... você tem que dominar a técnica de falar o inglês... (Praticante *one*).

Ô professora se a gente for pra um lugar que fala inglês, a gente vai chegar lá só vai saber falar "good morning"... Professora, eu gosto de Dora³ porque ela fala inglês aí ajuda (Praticante *seven*).

Na Abordagem Comunicativa, a língua é vista como um conjunto de eventos comunicativos, desprezando-se a ideia de conjunto de frases. A ênfase é para a comunicação, no sentido de interação, e não para a forma linguística. As formas linguísticas receberão ênfase quando estiverem a serviço da competência comunicativa. De igual modo, em coerência com as vozes dos praticantes de LI, interessa-lhes desenvolver a competência para usar a língua para interagir, o que sugere o uso de materiais autênticos para aprenderensinar a língua. Enfim, querem aprenderensinar inglês para atingir objetivos práticos de interação com o mundo.

Leffa (2016b) esclarece que possivelmente a mudança de foco da função para o sistema, da prática para a

teoria, exista por causa da ausência do interlocutor para criar uma situação comunicativa autêntica. Porém, Braga (2013) adverte que a Web 2.0 possibilita que o praticante de LE encontre o interlocutor autêntico. Isso porque "o digital em rede institui novas presencialidades para além do espaço físico e geográfico das cidades" (Santos, 2011, p. 88).

Destarte, em tempos de cibercultura, a potencialidade comunicacional pode ser revertida em potencialidade pedagógica em inglês por meio da interação entre praticantes geograficamente dispersos, que "se encontram não só para compartilhar suas autorias, como também – e sobretudo – para criar vínculos sociais e afetivos pelas mais diferentes razões objetivas e subjetivas" (Santos, 2011, p. 84). Tais razões parecem já estar embutidas no interesse que os praticantes expressaram sobre o que querem e como querem aprenderensinar inglês:

Comunicar, se comunicar principalmente, porque assim... hoje em dia, na rede social, a maioria das pessoas para poder se comunicar... eu assim... consigo escrever em inglês, mas eu não consigo... como é que se fala, tipo... botar em prática... é muito complicado...

Eu acho que a pessoa só se interessa em algo assim é quando você vê a necessidade daquilo... o conhecimento...

Saber se comunicar com pessoas de outros lugares porque o mercado de trabalho não é só em um lugar, tipo em um país só, é em vários lugares... globalização, digamos assim, que é vários lugares um puxando o outro. Então, comunicação é tudo. Então, hoje você necessita de comunicar com as pessoas pra você manter algo na sociedade ou manter seu nome hoje... No caso, acho que tudo, uma coisa puxa a outra... então, saber falar inglês e outras linguagens é necessário (Praticante *eighteen*).

Concordando com Paiva (2007), os estudantes de LI têm apresentado um desejo enorme pelo desenvolvimento das habilidades orais. Quando os praticantes falam de aprenderensinar a língua para se comunicar, significa que anseiam por práticas curriculares mais interativas. Conforme os pontos de vista dos praticantes de LI, o trabalho com as habilidades linguísticas realmente tem um lugar de relevância nos processos ensinoaprendizagem de LE, pois "a língua faz sentido para o aprendiz e lhe oferece oportunidades de uso [...], seja lendo, ouvindo, falando, escrevendo, ou interagindo pelo computador" (Paiva, 2005, p. 140), celular ou *tablet*.

Alguns praticantes de LI parecem reconhecer a potencialidade comunicacional e de informação das redes sociais ou criar uma distinção dos softwares sociais. Santos (2011) explica didaticamente que os softwares sociais dizem respeito às interfaces de comunicação, enquanto que as redes sociais são a própria comunicação ou as pessoas em comunicação. Dada à motivação do praticante *eighteen* e de tantos outros praticantes de LI

³ Dora é uma personagem de uma série de televisão animada denominada *Dora Aventureira*. Nas aventuras com seu amigo Botas, Dora ensina os telespectadores a falarem inglês.

quanto às redes sociais, nota-se que surge a possibilidade de que “conexões e redes vão se fazendo e comunidades de aprendizagem – formadas espontaneamente – vão se tornando cada vez mais importantes na distribuição e construção de conhecimentos e saberes” (Gomes, 2016, p. 95). Esses praticantes de LI conseguem visualizar as potencialidades do ciberespaço que vão ao encontro de seus interesses para aprenderensinar línguas. Acerca dos usos que fazem de seus dispositivos móveis, eles relacionaram:

Eu uso no *WhatsApp*, no Face, no Instagram, nessas coisas... no Youtube, eu só entro pra ver músicas internacionais... que eu amo (Praticante *seven*).

Eu uso pra assistir meus doramas em coreano... (Praticante *sixteen*).

Eu só assisto desenho japonês... Eu já aprendi tanta palavra em japonês. Professora eu assisto um anime que tem uns 752 episódios... eu 3 anos assistindo... Eu assisti mais ou menos uns 2 anos esse anime... é eu conseguia ler a legenda e ver o que eles estavam falando com o tempo. Ah, tipo assim, eu aprendi muitas palavras com isso... (Praticante *seventeen*).

Anime é, é, é... é simplesmente uma arte em *cartoon*. Podem chamar de animes como aqui na na... podem chamar de desenho aqui na nossa cultura ocidental... mas, lá na cultura ocidental eles chamam de anime ... oriental... aí tipo assim porque a arte é diferente, o modo, as histórias são diferentes é... é... como se encaixam... é... tipo assim aqueles gibi lá é *mangá* e *light novel* existe uma grande diferença de um para outro... *Naruto*, *Dragon Ball Z*... Ah! Tem até um anime que eu tou assistindo tem referência em inglês mesmo... tipo o nome dele... é... o próprio nome dele é *One Piece* que significa um pedaço em inglês. Há muitas... muitas palavras lá ditas em inglês tipo é... bastante é... tipo o nome do golpe de ganhar... E tem protagonista chamado de *Red Hawk*... Tudo nesse anime é japonês e inglês, dividindo as culturas (Praticante *seventeen*).

Foi surpreendente saber do interesse dos praticantes por outros idiomas que vão além do inglês, como o japonês e o coreano. Outros relataram que o inglês aparece nos jogos que acessam e que essa língua não é um obstáculo aos resultados positivos no jogo. Quando se faz necessário, eles abrem a janela do Google Tradutor, um tradutor automático de LE – mais uma tática dos praticantes de LI e da cibercultura. Por isso a cultura contemporânea da mobilidade e das redes sem fio afeta também a relação com as línguas, pois “a sensação, na globalização atual, é de perdas de fronteiras, de desterritorialização, mas também de novas territorializações” (Lemos, 2010, p. 157).

Nesse sentido, as LE não são mais tão estrangeiras ou estranhas aos praticantes do cotidiano escolar como outrora. Elas estão em muitos outros cotidianos desses praticantes. “Hoje, mais do que nunca, as pessoas aprendem línguas para satisfazer necessidades comunicativas pessoais e profissionais em âmbito planetário” (Vetromille-Castro e Ferreira, 2016, p. 157), não mais local. O praticante *seventeen* reafirma tal ponto de vista:

Pense num lugar legal pra você conhecer amigo, em jogo... é... rapaz... eu já tive tanto amigo de jogo. Já tive um que tipo assim aí chegava conversava uma hora e a gente deixava o golpe pro final, a gente ficava matando e conversando... os mobs... era bem legal... tinha o jogador de “level” mais alto e tinha nós dois, aí a gente ia evoluindo, a gente era do nível bem baixo, os dois, e a gente já estava nas fases mais avançadas e... ele falava inglês. Eu abria a pasta do Google tradutor e deixava é... deixava aberta pra traduzir o que ele falava e e... falar pra ele em inglês. Entendeu? (Praticante *seventeen*).

Esse cenário de usos diversificados da tecnologia digital em rede pelos praticantes solicita o reconhecimento de novas potencialidades comunicacionais e educativas, propiciando a convergência com mídias e inúmeros meios de comunicação (Santos, 2011). Desse modo, os praticantes podem vivenciar os usos que já fazem com intencionalidade pedagógica, alterando e produzindo conteúdos e se instituindo como estudantes-autores. Em se tratando de LE, há uma gama enorme de situações de aprendizagem nas quais os praticantes podem ser envolvidos, quando se considera que os docentes de línguas têm uma liberdade maior para explorar uma variedade de textos, contextos e temas, uma vez que a língua em si é o veículo de comunicação para os enfoques dos conteúdos programáticos. Também já se verificam ações autorais e interativas em rede pelos praticantes:

Eu via as pessoas fazendo o canal no Youtube fazendo um bocado de coisa aí eu decidi fazer um também. Eu fui no Youtube oh... Google pesquisei algumas coisas de um canal no Youtube aí comecei a fazer... O nome do meu canal era... não eu não vou falar o nome porque eu tenho vergonha. É sobre *Minecraft* (Praticante *nine*, GD 1).

Eu sigo mais de 100 [canais no Youtube]... Sobre muitas coisas... Tem um de músicas, tem um que é sobre a voz de... tem uns que é também desafios, diversão essas coisas assim, mas sobre estudo nem vem não, chega... já basta a escola (Praticante *seven*).

Referindo-se à expressão “ator-rede”, Latour (2012) aponta o ator não como alguém ou aquilo – já que os objetos também agem –, destituído de ações. O autor é, sim, “o alvo móvel de um amplo conjunto de entidades que enxameiam em sua direção. [...] Jamais fica claro quem ou o quê está atuando quando as pessoas atuam, pois o ator, no palco, nunca está sozinho ao atuar” (Latour, 2012, p. 75). Enquanto que a rede não é o suporte, mas é o que vai produzir associações, “induzir outros atores a fazer coisas inesperadas” (Latour, 2012, p. 189, grifo do autor).

A relação “ator-rede” responde, dessa maneira, a transformações nas formas como os indivíduos se envolvem uns com os outros e com o mundo. Tal relação é caracterizada e potencializada na cibercultura nas falas anteriores dos praticantes *nine* e *seven*, que estão ligados a ações de autores/atores de canais no Youtube e, ao mesmo tempo, acabam se mobilizando para outras ações, criando um canal próprio ou se inscrevendo em outros.

Tais ações são impulsionadas por uma aprendizagem que tem se tornado aberta e espontânea em razão da facilidade de acesso contínuo e livre da informação. Com a Web 2.0, novas possibilidades de criação, interação, compartilhamento, recombinação, atualização e comunicação têm tornado possível que haja uma participação maior do social na rede, sobretudo, no aspecto autoral (Santos e Rossini, 2015).

Um ponto que chama a atenção nas enunciações dos praticantes de LI é a disposição para criar, partilhar e aprender num mundo em que a descentralização do conhecimento e os processos produtivos são cada vez maiores, haja vista que os espaços institucionais têm perdido o monopólio da criação e transmissão do conhecimento (Lévy, 1999). A fala do praticante de LI que segue abaixo caracteriza uma geração aberta para a interatividade, autoria e colaboração em práticas cotidianas e “ciberculturais”, fundamentos necessários e apontados por Santos (2011).

E é legal você aprender porque dá um prazer, não sei se a senhora tem esse prazer, mas dá um prazer você ensinar as pessoas, porque tipo assim, você saber algo já lhe posiciona mais à frente de uma situação de uma ocorrência e já lhe deixa prontificado pra qualquer tipo de situação. Porque pra mim é um prazer, tipo assim, de dividir conhecimento e também adquirir. É sempre legal (Praticante *one*).

Os praticantes, ao tratarem de suas maneiras de aprenderensinar inglês, ainda que muitas vezes essas práticas aconteçam sem se darem conta – quando usam jogos em que a LI aparece e também interagem no idioma com outros jogadores –, não precisam de alguém para lhes ensinar; de igual modo, podem ou não ensinar o que aprenderam. Por isso, ainda que tais processos de ensinoaprendizagem sejam analisados separadamente, na prática, em diferentes cotidianos, inclusive no escolar, é difícil reconhecer quem está envolvido no(s) processo(s), o que e quando acontecem (Ferraço, 2007).

Últimos movimentos: praticantes de LI e aplicativos móveis

Aplicativos móveis, aplicações ou *apps* têm sido explorados pelos praticantes de LI, sobretudo para comunicação, interação e entretenimento: assistir filmes e animes, bater papo, fazer chamadas, assistir e editar vídeos, ouvir músicas, editar e enviar imagens, acessar sites de redes sociais, baixar vídeos, filmes e músicas, estudar línguas, acessar comunidade de música pop coreana (K-pop), e criar slideshow com fotografia e música.

Falando mais especificamente sobre as possibilidades de uso dos aplicativos móveis para ensinaraprender inglês, os praticantes salientaram o benefício dos *apps* para o desenvolvimento de habilidades comunicativas. Além disso, o fator monetário foi também lembrado, considerando que muitos *apps* são encontrados gratuitamente na rede. O

Duolingo, por exemplo, é totalmente gratuito, enquanto que o Wlingua é pago a partir de determinados estágios/níveis.

O Duolingo pode ser praticado online em duolingo.com ou no aplicativo. Leffa (2016b) o considera como um site híbrido, que integra características de rede social, jogo virtual e site educacional. Na página eletrônica, o convite para o “ensino personalizado” é o que, de antemão, se destaca como título. Progressos individuais são reportados, e a frequência de uso se dá conforme os objetivos de cada um. A autocorreção também se destaca na fala do praticante *two*.

Praticante *nineteen* – Eu já usei, porque na verdade, o Duolingo faz perguntas em inglês, que você tem que entender o que ele falou e você também vê em português pra responder em inglês. É como uma conversa.

Praticante *one* – Bom que você adquire a prática de conversação. Praticante *fifteen* – Tem áudio também, tem horas que você tem que falar a frase...

Praticante *nineteen* – Tem uma que você tem que conhecer o áudio em inglês e digitar em português.

As atividades do Duolingo que são citadas pelos praticantes têm ênfase na tradução de palavras, de frases e na repetição oral. Por isso, Leffa (2016b) entende que, do ponto de vista pedagógico, o Duolingo ensina línguas como antigamente, ao enfatizar a tradução de frases descontextualizadas. Embora os praticantes de LI tenham criticado as atividades extremamente escritas nas aulas de inglês, no Duolingo foi quase que unânime expressar o gosto pelas atividades de tradução, provenientes também de métodos tradicionais.

De acordo com a propaganda no *site*, o Wlingua está disponível em todo lugar: iPhone, iPad, Android, Amazon, Windows 8 e no navegador. Diferente do Duolingo e de outros *apps*, que oferecem um leque vasto de línguas, o Wlingua disponibiliza curso apenas para o ensinoaprendizagem da LI, oportunizando a escolha do inglês britânico ou americano. A página eletrônica informa que o Wlingua já alcançou três milhões de usuários. O curso online dispõe de 600 lições elaboradas por uma equipe de professores. A plataforma combina cursos gratuitos de inglês e, posteriormente, exige uma versão paga se o usuário quiser avançar à totalidade dos conteúdos. O usuário pode iniciar do básico ou do intermediário. Acerca desse *app*, os praticantes declararam:

Praticante *twenty-four* – Uma coisa que eu gosto bastante é que ele ensina inglês muito bem. Eu aprendi fácil inglês.

Praticante *twenty-three* – Deveria não precisar de WI-FI.

Praticante *nine* – Eu gostei mais das atividades que pedem pra gente, tipo assim, tem as palavras lá, as imagens das palavras, aí a gente bota o som de cada palavra, aí fala *bus* e a gente tem que identificar a imagem, a tradução.

Praticante *nine* – Tem provas, testes, atividades, os níveis, as notas.

Praticante *thirteen* – Tem as imagens que a gente tem que colocar... por exemplo, aparecem as palavras e a gente tem que colocar as imagens se tá certo com aquela palavra, assim... muito bom.

Destacou-se a aprovação pelo uso de dimensões diferenciadas da linguagem, especialmente a imagética. Ainda que as atividades sejam diferentes, a sequência didática em que a língua é apresentada e explorada no *app* não parece ser distinta das aulas que os praticantes de LI têm tido na escola: exposição de conteúdo seguida de atividade. As atividades preferidas e salientadas pelos praticantes *nine* e *thirteen* enfatizam também o *listening* (compreensão auditiva), que é o principal alvo do Wlingua e usa áudios americanos e britânicos e vocabulário. A atenção dada às atividades de áudio certamente aconteceram porque correspondem ao desejo de aprenderensinar inglês para se comunicar e interagir, como outrora manifestado.

Se por um lado, os praticantes exprimem credibilidade para aprenderensinar inglês através de *apps*, pelo outro, demonstram valorização ao professor comparado aos *apps*: O básico [referindo-se a aprenderensinar inglês pelo *app*]. Não é aquele, ah, que grande professor (Praticante *seventeen*).

Os aplicativos móveis parecem se apresentar aos praticantes de LI não como substitutos dos professores, mas como aliados, complementos que priorizem, acima de tudo, a interação e o desenvolvimento de habilidades linguísticas que extrapolem a leitura, além de os capacitarem para interagir com outros indivíduos em cotidianos diversos e culturas.

Quarta aba: considerações finais

Os praticantes de LI querem aprenderensinar línguas que – para eles – já não são mais estrangeiras, mas cotidianas, incluindo o inglês, o coreano, o japonês. Eles estão imersos em práticas de comunicação através da Web 2.0 e de seus dispositivos digitais móveis que têm promovido interações linguísticas e culturais que vão além do que o professor de LE em 2 aulas semanais pode desvendar, imaginar ou compreender.

Através dos diálogos com os praticantes, evidencia-se que as práticas que eles têm realizado em outros cotidianos diferentes da escola – com seus dispositivos móveis em rede – permitem afirmar que são, de fato, praticantes da LI, do japonês, do coreano, de forma surpreendente. Além disso, são praticantes da cibercultura que caminham, pelas pistas compartilhadas, cada vez mais para usos autorais melhores em rede porque estão frequentemente nos territórios informacionais.

Os praticantes de LI também emitiram um desejo de aprenderensinar esse idioma, contrapondo-se ao argumento que comumente se ouve ou lê de que o insucesso da LE na escola se deve ao desinteresse deles. Talvez o desinteresse pelas aulas no idioma estrangeiro esteja mais atrelado à maneira como os processos ensinoaprendizagem de LE têm sido tratados nas escolas.

Durante a investigação, os praticantes não externaram em ocasião alguma que não querem aprenderen-

sinar inglês, não questionaram que a LE a ser estudada poderia ser outra, ainda que alguns praticantes tenham mencionado que dentrofora da escola têm contato com outros idiomas por vontade e interesse próprios. Todos os discursos ecoaram para mudanças quanto à forma como o inglês tem sido apresentado na escola, ao enfoque que tem sido dado nos processos de ensinoaprendizagem. Eles querem aprenderensinar um inglês tão real quanto aquele que escutam nas músicas e superam nos jogos. Quer seja utilizando o Duolingo, o Wlingua ou quaisquer outros materiais digitais, as tecnologias digitais móveis, especialmente quando em rede, oferecem possibilidades variadas para aprenderensinar inglês e atender aos interesses e expectativas dos praticantes de LI.

O que se percebe, de fato, é uma necessidade cada vez maior de os docentes conhecerem as expectativas e interesses dos praticantes, para que mediem melhor os processos de ensinoaprendizagem em um mundo que muda rápido e constantemente, no qual já nem se consegue, na escola, repetir os planos de trabalho anualmente. Portanto, exercitar uma escuta sensível é tão imprescindível em pesquisas científicas quanto na educação formal contemporânea, já que se lida com indivíduos que estão imersos em multiculturas: cultura digital, cibercultura, cultura da mobilidade etc. Sinaliza-se, pois, a necessidade de os processos pedagógicos considerarem o universo múltiplo e real dos praticantes de LI, seus interesses, competências e práticas sociais.

Cabem, portanto, diálogos nos espaçostempos do cotidiano escolar para que os educadores sejam afetados pelos anseios e expectativas daqueles para os quais eles têm o papel de despertar inteligências coletivas (Lévy, 1999). Cabem diálogos para evitar que os praticantes de LI sejam expostos a uma língua inglesa na escola tão diferente daquela que tem participado de seus outros cotidianos. Enfim, cabem diálogos para que os educadores se deem conta de o quanto todos podem, o tempo todo, aprenderensinar no cotidiano escolar e em tantos outros.

Referências

- BRAGA, D.B. 2013. *Ambientes digitais. Reflexões teóricas e práticas*, São Paulo, Cortez, 152 p.
- BRASIL. 1998. *Parâmetros curriculares nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 120 p.
- CERTEAU, M. 1994. *A invenção do cotidiano. 1. Artes de fazer*. 22ª ed., Petrópolis, Vozes, 320 p.
- CHIZZOTTI, A. 2003. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2):221-236.
- CLIFFORD, J. 2011. *A experiência etnográfica. Antropologia e literatura no século XX*. 4ª ed., Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 320 p.
- COSTA, G.S. 2013. *Mobile learning. Explorando potencialidades com o uso do celular no ensino – aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública*. Recife, PE. Tese de doutorado. Universidade Federal de Pernambuco, 182 p.

- FERRAÇO, C.E. 2017. Pesquisa com o cotidiano. *Educação & Sociedade*, **28**(98):73-95.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000100005>
- GADAMER, H.G. 1999. *Verdade e método I. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 3ª ed., Petrópolis, Vozes, 632 p.
- GIL, A.C. 2008. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª ed., São Paulo, Atlas, 216 p.
- GOMES, L.F. 2016. Redes Sociais e escola: o que temos a aprender? In: J. ARAÚJO; V. LEFFA (org.), *Redes sociais e ensino de línguas. O que temos a aprender?* São Paulo, Parábola Editorial, p. 81-92.
- LATOUR, B. 2012. *Reagregando o social. Uma introdução à teoria do Ator-Rede*, Salvador/Bauru, EDUFBA/EDUSC, 400 p.
- LEFFA, V. 2016a. *Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem*. Pelotas, Educat, 342 p.
- LEFFA, V. 2016b. Redes sociais: ensinando línguas como antigamente. In: J. ARAÚJO; V. LEFFA (org.), *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos a aprender?* São Paulo, Parábola Editorial, p. 49-64.
- LEFFA, V. 1999. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas APLIESP*, **4**(4):13-24.
- LEFFA, V. 2011. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso de LE na escola pública. In: C.L. LIMA (org.), *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo, Parábola Editorial, p. 15-32.
- LEMMOS, A. 2010. Celulares, funções pós-midiáticas, cidade e mobilidade. *Urbe – Revista Brasileira de Gestão Urbana*, **2**(2):155-166.
- LÉVY, P. 1999. *Cibercultura*, São Paulo, Editora 34, 260 p.
- LIMA, D. C. 2009. O ensino de Língua Inglesa e a questão cultural. In: D.C. LIMA (ed.), *Ensino e aprendizagem de língua inglesa. Conversas com especialistas*. São Paulo, Parábola Editorial, p. 179-190.
- PAIVA, V.L.M.O. 2005. Como se aprende uma língua estrangeira? In: E.B.A. ANASTÁCIO; M.R.T.L. MALHEIROS; M.C.R. FIGLIOLINI (orgs.), *Tendências contemporâneas em Letras*. Campo Grande, Editora da UNIDERP, p. 127-140.
- PAIVA, V.L.M.O. 2007. As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem de inglês. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, **46**(2):165-179.
<https://doi.org/10.1590/S0103-18132007000200003>
- RAJAGOPALAN, K. 2009. Maria Nilva Pereira pergunta/Kanavillil Rajagopalan responde: o inglês como língua internacional na prática docente. In: D.C. LIMA (org.), *Aprendizagem de língua inglesa. Conversa com especialistas*. São Paulo, Parábola Editorial, p. 39-46.
- RAJAGOPALAN, K. 2005. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: Y. LACOSTE (org.), *A geopolítica do inglês*. São Paulo, Parábola Editorial, p. 135-159.
- SANTOS, E. 2011. A cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos. In: H.A. FONTOURA; M. SILVA. *Práticas pedagógicas, linguagem e mídias. Desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro, Editora da ANPed Nacional, p. 75-98.
- SANTOS, E.; ROSSINI, T.S.S. 2015. Design interativo aberto: uma proposta metodológica para a formação de professores-autores na cibercultura. In: C. PORTO et al. (orgs.), *Pesquisa e mobilidade na cibercultura. Itinerâncias docentes*. Salvador, Edufba, p. 65-82.
- VATTIMO, G. 1996. *O fim da modernidade. Nihilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. São Paulo, Martins Fontes, 232 p.
- VETROMILLE-CASTRO, R.; FERREIRA, K.S. 2016. Redes sociais na formação de professores de línguas. In: J. ARAÚJO; V. LEFFA (orgs.), *Redes sociais e ensino de línguas. O que temos a aprender?* São Paulo, Parábola Editorial, p. 155-170.

Submetido: 18/07/2017

Aceito: 18/01/2018