



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO – GESTEC

LUCIANA DE JESUS LESSA CENSI

**APLICATIVOS MÓVEIS E PRATICANTES DE LÍNGUA INGLESA:
diálogos com um cotidiano escolar em Feira de Santana – BA**

SALVADOR

2017

LUCIANA DE JESUS LESSA CENSI

**APLICATIVOS MÓVEIS E PRATICANTES DE LÍNGUA INGLESA:
diálogos com um cotidiano escolar em Feira de Santana – BA**

Trabalho de conclusão de curso de Mestrado Profissional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação – GESTEC, da Universidade do Estado da Bahia, sob a orientação da Profa. Dra. Rosane Meire Vieira de Jesus e co-orientação da Profa. Dra. Rosemary Lapa de Oliveira, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação.

SALVADOR

2017

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Censi, Luciana de Jesus Lessa

Aplicativos móveis e praticantes de língua inglesa: diálogos com um cotidiano escolar em Feira de Santana - BA / Luciana de Jesus Lessa Censi –. Salvador, 2017.

134 f.

Orientadora: Rosane Meire Vieira de Jesus

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias aplicadas a Educação (GESTEC).

Contém referências, apêndices e anexos.

1. Aplicativos Móveis - Língua Inglesa. 2. Ambiente Escolar - Língua Inglesa. I. Jesus, Rosane Meire Vieira de. II. Universidade do Estado da Bahia. Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC).

CDD 428.24

FOLHA DE APROVAÇÃO

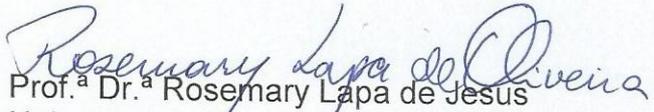
APLICATIVOS MÓVEIS E PRATICANTES DE LÍNGUA INGLESA: diálogos com um cotidiano escolar em Feira de Santana – BA

LUCIANA DE JESUS LESSA CENSI

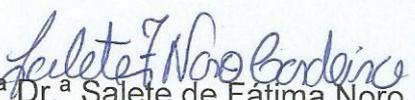
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Área de Concentração I – Gestão da Educação e Redes Sociais, 24 de abril de 2017, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Prof.^a Dr.^a Rosane Meire Vieira de Jesus
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia – UFBA



Prof.^a Dr.^a Rosemary Lapa de Jesus
Universidade Federal da Bahia – UFBA
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia – UFBA



Prof.^a Dr.^a Salete de Fátima Noro Cordeiro
Universidade Federal da Bahia – UFBA
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Dedico o êxito de mais um ciclo, primeiramente, ao meu querido Pai Celestial, que me concedeu o fôlego da vida juntamente com a capacidade de desenvolvimento intelectual, aos meus pais Antônio e Nilza que, desde o berço, me incentivam às artes de *aprenderensinar* e aos demais familiares que, através dos vínculos, têm tornado a minha passagem pela mortalidade mais leve, doce e valiosa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos que tornaram a realização deste trabalho possível.

A Deus, a quem sem hesitar, sou eterna devedora pelo Seu amor, bondade e misericórdia.

Ao Mestre e Salvador Jesus Cristo pela esperança que sempre me traz de viver dias melhores.

Ao Espírito Santo pela influência inspiradora nos pensamentos, palavras e ações.

A Rosane Meire, minha orientadora, que me fez *praticarpensar* outros cotidianos, inclusive eu mesma, e me ajudou a acreditar no potencial de fazer algo bem feito.

A Rosemary Lapa, minha co-orientadora, pelo apoio nas discussões do campo de Letras.

À professora Salete Cordeiro pelas gigantescas contribuições ao trabalho.

Ao meu esposo Gelson pelo incentivo e companheirismo, por entender as ausências mesmo na presença.

Ao meu filho David pelas orações de sucesso para as tarefas de pesquisa da mamãe.

Aos meus pais, Antônio e Nilza, minhas irmãs Lucineia, Luciene e Lucimare, meus sobrinhos Gabriel, Samille e Sophia, meus cunhados Samuel, Flávio e Leandro e demais familiares que em muitas ocasiões me auxiliaram para que as viagens às aulas e aos eventos acadêmicos acontecessem.

À tia Cátia e ao tio João pela hospedagem tão aconchegante que minimizaram o cansaço das idas a Salvador.

Aos colegas do curso com os quais dividi os anseios e preocupações da caminhada: Juliana, Márcia... Aos anjos que me iluminaram, pelos quais sinto não somente gratidão, mas carinho e afeto enormes: Naiana e Graça.

Aos grupos de pesquisa GEFEP e FEL pelas experiências partilhadas.

Ao Subprojeto Letras/Inglês do PIBID/UEFS, especialmente à coordenadora Sylvania Cápua e à bolsista Carolina Neves pelo apoio direto e indireto.

Aos professores do GESTEC por aguçarem minhas intenções de pesquisa e desestabilizarem minhas certezas precoces.

Ao corpo técnico do GESTEC pelos serviços com qualidade e dedicação.

Aos meus colegas de trabalho, especialmente, aos gestores da escola, pela compreensão e parceria à realização da pesquisa no meu local de trabalho.

Por fim, um muito obrigada intenso aos praticantes de língua inglesa, aos praticantes do cotidiano escolar que tornaram possível que compreensões de um fenômeno tão emergente pudessem vir à tona.

RESUMO

Este texto pretende trazer à tona as maneiras com que alguns praticantes de língua inglesa como língua estrangeira, do 7º ao 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública em Feira de Santana – BA, compreendem os processos *ensinoaprendizagem* nesse idioma associado ao uso de aplicativos móveis. Conhecer esses praticantes, ouvi-los e interpretá-los se mostraram como alternativas para entender como se viabiliza a relação entre a educação linguística e a tecnologia móvel no cotidiano escolar, partindo de uma realidade local, mas que pode estar replicada em diversas outras. Considerando que os praticantes se caracterizam por desenvolver táticas e criações para subverter situações da realidade que lhes é dada, utilizamo-nos de grupos de diálogo *online* e presencial, na perspectiva do estudo qualitativo e de uma abordagem interpretativa a partir do que teoriza Gadamer (1999) sobre o diálogo que propõe alterar nossos horizontes. Como resultados, percebemos que os praticantes têm revelado interesses e expectativas para unir as tecnologias e aplicativos móveis às práticas escolares em inglês, especialmente por causa de influências fortes e inegáveis desta *línguacultura*, da cultura digital e da cibercultura nos cotidianos deles. Além disso, apresentamos uma proposta pedagógica para o uso de aplicativos móveis em inglês, elaborada a partir dos rastros que o convívio e as interações com os praticantes nos forneceram.

Palavras-chave: Aplicativos móveis. Praticantes de língua inglesa. Cotidiano escolar. Diálogo.

ABSTRACT

This paper brings to light the ways in which some practitioners of English as a foreign language from 7th up to 9th grades at a public school in Feira de Santana – BA understand the *teaching-learning* processes associated to mobile applications. Coming to know these practitioners, listening to them and interpreting them have been shown as alternatives to understand how the relationship between language education and mobile digital technology in the school life is feasible, starting from a local reality, but that can be replicated in several other. Considering that practitioners are characterized by developing tactics and creations to subvert situations of the reality that are given to them, we used online and face-to-face dialogue groups, from the perspective of qualitative study and from an interpretative approach based on Gadamer (1999) about the dialogue that proposes to change our horizons. As a result, we realized that the practitioners have revealed interests and expectations to link mobile technologies and applications to school practices in English, especially because of strong and undeniable influences from this *language-culture*, digital culture and cyberculture in their daily lives. In addition, we have presented a pedagogical proposal for the use of mobile applications in English, elaborated from the traces that the conviviality and the interactions with the practitioners provided us.

Keywords: Mobile applications. Practitioners of english. School life. Dialogue.

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

- AVA** – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- BNDES** – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- ETD** – Educação e Tecnologias Digitais
- FB** – Facebook
- GDO** – Grupo de Diálogo *Online*
- GDP** – Grupo de Diálogo Presencial
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LE** – Língua Estrangeira
- LI** – Língua Inglesa
- MB** – Megabytes
- MEC** – Ministério de Educação
- MinC** – Ministério da Cultura
- NTE** – Núcleo de Tecnologia Educacional
- NTM** – Núcleo de Tecnologia Municipal
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDPI** – Programa de Aperfeiçoamento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos
- Pnad** – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PNLD** – Programa Nacional do Livro Didático
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- ProInfo** – Programa Nacional de Tecnologia Educacional
- PSTDP** – Programa de Aperfeiçoamento para Professores da Rede Pública
- PNLD** – Programa Nacional do Livro Didático
- ProEI** – Programa de Educação Integral
- SRS** – Site de Rede Social
- SEC** – Secretaria de Educação
- TIC** – Tecnologias da Informação e Comunicação
- UCA** - Projeto Um Computador por Aluno
- WI-FI** – Wireless Fidelity ou Fidelidade sem Fio [tradução nossa].

SUMÁRIO

1 PRIMEIRA ABA: A PESQUISADORA E A PESQUISA.....	12
2 SEGUNDA ABA: PRATICANTES, LOCAL E CONSTRUÇÃO DE MÉTODOS.18	
2.1 Os praticantes de LI.....	19
2.2 O <i>lócus</i> da pesquisa.....	20
2.3 Construção metodológica e dispositivos da pesquisa.....	21
3 TERCEIRA ABA: MOVIMENTO INTERPRETATIVO-TEÓRICO DO GRUPO DE DIÁLOGO <i>ONLINE</i> (GDO)	35
4 QUARTA ABA: MOVIMENTOS INTERPRETATIVO-TEÓRICOS DOS GRUPOS DE DIÁLOGOS PRESENCIAIS (GDP)	59
4.1 Grupo de Diálogo Presencial (GDP1): <i>ensinoaprendizagem</i> de LI	59
4.2 Grupo de Diálogo Presencial (GDP2): Duolingo	78
4.3 Grupo de Diálogo Presencial (GDP3): Wlingua	91
4.4 Grupo de Diálogo Presencial (GDP4): últimos rastros para a proposta pedagógica	94
5 QUINTA ABA: FUNDAMENTOS DA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O USO DE APLICATIVOS MÓVEIS NOS PROCESSOS <i>ENSINOAPRENDIZAGEM</i> DE LÍNGUA INGLESA (LI)	104
6 SEXTA ABA: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICES	124
ANEXOS	133

1 PRIMEIRA ABA: A PESQUISADORA E A PESQUISA

- Eu penso o cotidiano enquanto me penso...
- Eu faço parte desse cotidiano que eu penso... Eu também sou esse cotidiano...
- Eu não penso “sobre” o cotidiano, eu penso “com” o cotidiano...
- Esses momentos, movimentos, processos, tentativas, possibilidades, de pensar “com” os cotidianos, de me pensar, possibilitam que eu me conheça ao mesmo tempo em que busco conhecer os outros...
- Mas, eu também sou esses outros...
- Sou todos aqueles que ali estão e também aqueles que já não estão...
- Sou parte ausente de uma história passada recontada pelos sujeitos de hoje...
- Mas também sou parte de uma história presente ainda por ser contada pelos que virão... (FERRAÇO, 2003, p. 161).

Esta pesquisa tem origem nas minhas inquietações enquanto docente, uma praticante do cotidiano escolar disposta a conhecer a si, aos outros e a desenvolver alguma prática de intervenção nesse contexto. Graduada em Letras com habilitação em Português/Inglês, em 2006, já no ano seguinte, passei a compor o quadro de docentes de língua inglesa (LI) da rede pública de educação do estado da Bahia. Ao longo dos anos, também experienciei a docência em escola privada e de idiomas. Atualmente, trabalho de forma exclusiva na escola pública, lugar que escolhi para buscar compreender a riqueza, a diversidade e a complexidade da relação existente entre cotidiano e cultura (ALVES, 2003).

Parto da premissa de que para investigar “com” o cotidiano, que é transitório, incontrolável e imprevisível, carecemos dos sujeitos que praticam esse cotidiano e de trazer 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). Com essa convicção, caracterizamos o lugar de onde a nossa voz ecoa.

Logo, neste estudo, fazemos uso da expressão praticante de 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*¹ a LI através das táticas e da inventividade (CERTEAU, 1994). Como também somos o cotidiano escolar, quando falamos dos praticantes de LI ao longo do texto, falamos

¹ Nilda Alves (2008) enfatizou que ninguém ensina algo sem antes ter aprendido. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a04>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

de nós e externamos o que “vemos” (incluindo o sentir, o ouvir, o tocar) ao olhar para a escola com uma lupa a partir das relações que estabelecemos com o que é pesquisado.

A grafia de termos como *aprenderensinar* e de outros na tessitura deste texto, que aparecem unidos, pluralizados e/ou invertidos, tem inspiração nas pesquisas cotidianistas (ALVES, 2003, 2008), destacando a junção de termos que visa a superar dicotomias estabelecidas na ciência moderna. Esta opção de escrita reside na ideia de entendermos que o cotidiano escolar em sua multiplicidade e complexidade, em que, muitas vezes, tudo acontece ao mesmo tempo (FERRAÇO, 2007), solicita que não se fragmente ou isole relações entre elementos e/ou processos, haja vista também o risco de o próprio dualismo proporcionar contradições internas ao conhecimento científico.

As dissociações entre termos, como ensino e aprendizagem, acabam, pois, por limitar o desenvolvimento de pesquisas que envolvem o cotidiano. Por isso, fizemos 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. Salientamos que para se falar acerca de ensino e de aprendizagem, por exemplo, entendemos que *ensinoaprendizagem*, enquanto um termo unificado, representa melhor a ideia de que tais processos, encarados como práticas cotidianas, encontram-se inter-relacionados, e acontecem, inúmeras vezes, ao mesmo tempo, com todos, e, por tal, influenciam-se mutuamente (Idem, 2007). Assim, não os consideramos como situados em campos distintos, apresentando sujeitos e fundamentos específicos, peculiares ou excludentes. Nos movimentos do cotidiano escolar que apresentamos, *ensinoaprendizagem* é também usado para reforçar a nossa 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.

Na sequência, elencamos desafios de nosso cotidiano escolar quanto aos processos *ensinoaprendizagem* de LI e enfatizamos algumas outras inquietações:

- ❑ Por se tratar de um componente da parte diversificada da Base Curricular Comum, podendo ser adaptado às realidades regionais, existe, na cultura escolar, a compreensão de que língua estrangeira (LE) não é estruturante para a formação do praticante por não reprovar;

- ❑ Na distribuição de carga horária entre os professores, muitas vezes, a disciplina acaba sendo ministrada por docentes de áreas totalmente diferentes para complementar as horas em sala de aula;
- ❑ A carga horária de LE Moderna é somente 2 aulas semanais na matriz curricular do ensino fundamental II, do 6º ao 9º ano. Isso ainda significa que um docente de 40 horas da rede estadual da Bahia se sobrecarrega com a regência de 13 turmas diferentes a fim de cumprir sua carga horária em sala de aula. Quando o número de aulas de inglês é insuficiente, ele complementa a carga horária com outras disciplinas;
- ❑ Somente a partir de 2011 a LI foi incluída no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cuja regulação é de responsabilidade do governo federal, o que ainda marca uma desvalorização da presença de material didático para *ensinoaprendizagem* de LI;
- ❑ O desinteresse dos praticantes de LI pelas atividades propostas em sala de aula tem demonstrado que provavelmente a LI com a qual eles têm experiências no cotidiano não se relaciona com o que é didaticamente planejado pelo professor.

Nessa conjuntura, também observamos a maneira como a cultura digital tem afetado as ações dos praticantes de LI no cotidiano escolar. Eles e os *smartphones* estão por todos os *espaçostempos* da escola. Conseqüentemente, são múltiplas as tensões que surgem nesse cotidiano, decorrentes da intensificação do digital nas práticas sociais, que têm sido reconfiguradas. Os praticantes estão, em grande parte do tempo, conectados; fotografam a lousa; não 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 famoso jogo Minecraft². Além disso, conseguem driblar o sigilo da senha da rede WI-FI da escola como se fossem experientes *hackers* e se mostram tão apegados aos aparatos tecnológicos que presenciamos muitos deles competirem no uso das tomadas de eletricidade para carregar os celulares nas salas

² Jogo eletrônico que permite a construção em um mundo através de blocos (cubos). Apresenta paisagens e objetos que podem ser removidos e recolocados em lugares diversos. Envolve exploração e sobrevivência. A primeira versão surgiu na Suécia em 2009, por Markus Persson. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Minecraft>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

de aula; outros desligam os dispositivos para que o consumo da bateria permita um uso prologando dos aparelhos.

Diante dessa realidade de apego ao digital, muitos praticantes são “convidados” pelos professores a se retirarem da sala de aula por uso “indevido” dos aparelhos celulares e alguns deles chegam a ser confiscados pela coordenação ou gestão escolares, sendo devolvidos somente sob a presença dos pais ou responsáveis. Tais praticantes são jovens que fazem parte da chamada “geração polegar” ou *thumb generation*, termo usado por Howard Rheingold (2016), que discute as implicações culturais, sociais e políticas dos meios de comunicação e enfatiza a habilidade desses jovens para escrever mensagens e enviá-las usando apenas os polegares.

A geração à qual nos referimos já nasceu em meio à existência de computadores, internet e tecnologias móveis, por isso a familiaridade tão latente que demonstra com o digital. São a Polegarzinha e o Polegarzinho, conforme nomeados por Michel Serres (2013), os quais são formatados pela propaganda, pela mídia, que também tem assumido funções de ensino. Por isso, eles têm carregado o saber nos bolsos, um saber que se tornou espalhado e acessível por meio de objetos de pequenas dimensões quando conectados às redes de internet.

A vivência dos desafios e das situações narradas no cotidiano escolar faz aguçar o nosso interesse em entender os sentidos e significados que esses praticantes constroem a partir das mídias digitais móveis, especialmente os celulares, como artefatos técnico-culturais da contemporaneidade. Não tratamos, em momento algum, de abolir ou desvalorizar o livro didático ou qualquer outro material, até porque tudo pode ser material didático, desde que haja uma intenção pedagógica no uso que se faz. No entanto, voltar-se para materiais digitais é uma tentativa de dar atenção a um fenômeno emergente e que pode enriquecer os processos *ensinoaprendizagem* de LI a partir do cotidiano escolar.

Considerando que a disseminação de dispositivos móveis tem intensificado o desenvolvimento de aplicações, aplicativos ou *apps*, realizamos, em 28 de março de 2016, uma sondagem por meio de um aparelho celular da marca LG quanto aos aplicativos disponíveis com potenciais para *ensinoaprendizagem* da LI. Na loja virtual *Play Store*, para o sistema operacional Android, típico da maioria das marcas de dispositivos móveis, na opção de pesquisa por APPS E JOGOS, direcionando para CATEGORIAS, depois para EDUCAÇÃO, a busca pela palavra INGLÊS

localizou 244 aplicativos gratuitos que disponibilizam conteúdos e tarefas no idioma. As finalidades a que se propõem cada um deles são diversas: vocabulário, gramática, leitura, conversação etc.

Uma vez que *aprenderensinar* inglês através de *apps*, sobretudo em dispositivos móveis, como *smartphones* e *tablets*, tem sido uma oferta cada vez mais frequente, iniciamos a pesquisa a partir da seguinte indagação: diante da reconfiguração das práticas sociais no cenário da cultura digital, em que medida aplicativos móveis contribuem para os processos *ensinoaprendizagem* de LE conforme o cotidiano escolar e as expectativas dos praticantes de LI para o desenvolvimento de habilidades linguísticas: *reading, writing, speaking* e *listening*³?

Dessa maneira, traçamos como objetivo geral deste estudo: compreender em que medida os aplicativos móveis podem contribuir para os processos *ensinoaprendizagem* de LE conforme o cotidiano escolar e as expectativas dos praticantes de LI para o desenvolvimento das habilidades linguísticas: *reading, writing, speaking* e *listening*.

No intuito de pensar “com” o cotidiano escolar (FERRAÇO, 2003), elegemos como objetivos específicos da investigação:

- ❑ Analisar interpretativamente os sentidos e significados que os praticantes atribuem aos processos *ensinoaprendizagem* de LI, bem como ao uso de tecnologias digitais móveis *dentrofora* da escola;
- ❑ Avaliar alguns aplicativos móveis em inglês com os praticantes, considerando os interesses, necessidades e expectativas deles;
- ❑ Elaborar uma proposta pedagógica para o uso de aplicativos móveis nos processos *ensinoaprendizagem* de LI por meio dos rastros ou pistas gerados pelos praticantes durante a pesquisa.

Este trabalho, que culmina na elaboração de uma proposta pedagógica, reflete na intenção de valorizar práticas e criações da/na/com a escola. Assim, deslocamo-nos de movimentos instituídos, como as políticas públicas educacionais, para uma criação instituída, “anônima”, de mais uma “arte de fazer” dos “consumidores”, dessa vez de/com alguns praticantes no cotidiano escolar

³ Leitura, escrita, produção oral e compreensão auditiva [tradução nossa].

(CERTEAU, 1994), para situar o papel dos aplicativos nos processos *ensinoaprendizagem* de LI nesse cotidiano do qual também fazemos parte.

O presente texto se encontra estruturado em 6 ABAS que fazem alusão à forma como os conteúdos são organizados nos aplicativos móveis. Esta PRIMEIRA ABA constitui a introdução; na SEGUNDA ABA, apresentamos os praticantes, o local da pesquisa e os métodos que construímos; na TERCEIRA ABA, fazemos a exposição do movimento interpretativo-teórico do grupo de diálogo *online* (GDO) resultante de nossa entrada no campo; na QUARTA ABA, socializamos os movimentos interpretativo-teóricos dos grupos de diálogo presenciais (GDP); na QUINTA ABA, compartilhamos os fundamentos da proposta pedagógica para o uso de *apps* nos processos *ensinoaprendizagem* de LI, enquanto que o documento na íntegra é disponibilizado nos apêndices e constitui o produto da pesquisa; e, por fim, na SÉTIMA ABA, fazemos as últimas enunciações deste ciclo de investigação a partir das vivências e interações com os praticantes de LI, o cotidiano escolar e as literaturas sobre tecnologias, educação e linguagens.

2 SEGUNDA ABA: PRATICANTES, LOCAL E CONSTRUÇÃO DE MÉTODOS

Uma vez que se trata de uma pesquisa de mestrado profissional, tivemos atenção mais apurada com a construção metodológica, considerando que é recomendável que haja uma “[...] aplicação orientada para o campo de atuação profissional específico [...]” (CAPES, 2014), que, neste caso, constitui a educação em língua estrangeira (LE) numa escola pública. Planejamos uma espécie de ambientação ou entrada preliminar no campo, em que intencionamos descobrir o que este apontava, de qual maneira poderíamos definir melhor o problema da pesquisa, como poderíamos alcançar de forma mais efetiva as compreensões dos praticantes envolvidos e como a proposta de intervenção seria delineada ao final do processo investigativo.

A expressão praticante de língua inglesa (LI) representa o estudante como usuário de LI como LE *dentrofora* da escola. Assim, no intuito de explorar as potencialidades do estudante-autor em tempos de cibercultura, quando se vive uma cultura contemporânea marcada pelo uso das tecnologias digitais em rede no ciberespaço e nas cidades (SANTOS, 2011), uma das possibilidades que idealizamos, a princípio, foi a elaboração de uma proposta pedagógica colaborativa para o uso de aplicativos móveis em inglês, ou seja, seria elaborada com os praticantes. Embora os sujeitos da pesquisa tenham se revelado, de fato, praticantes da LI e da cibercultura, percebemos que a colaboração que desejávamos não seria alcançada devido à maturidade intelectual deles. Porém, com base nos rastros que se fizeram presentes a partir do mergulho no cotidiano, optamos por manter a proposta pedagógica, exceto o traço colaborativo, a qual definimos como o produto desta pesquisa, em cumprimento às exigências do regimento do Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação quanto à geração de uma proposta de intervenção à realidade investigada.

Além de ser uma exigência do programa de pós-graduação, a elaboração da proposta pedagógica é coerente com a nossa decisão de pesquisar práticas escolares e dar um enfoque específico por conhecer – aplicativos móveis nos processos *ensinoaprendizagem* de LI –, não desejando fazer um retrato do que se passa na escola, mas trazer à tona múltiplas dimensões a partir de nossa interpretação da realidade e propor a (re)construção dessas práticas e de movimentos (ANDRÉ, 1995).

2.1 Os praticantes de LI

Concernente aos praticantes de LI que formam a amostra desta pesquisa, são 24 praticantes diversos do 7º ao 9º ano do ensino fundamental II (todos eles são ou já foram meus alunos de inglês ou de outras disciplinas da área de linguagens), dentre 7 turmas de um colégio da rede estadual da Bahia, situado no município de Feira de Santana. Filhos de artesão, servente, vendedora, vigilante, técnico em agropecuária e autônomo, são praticantes oriundos de bairros periféricos, como Rocinha, Parque Lagoa Subaé, Santo Antônio dos Prazeres e Conjunto Feira VII; distritos como Humildes; e outros bairros como Parque Getúlio Vargas, Santa Mônica, SIM e Parque Ipê. Observamos que muitos desses bairros não constavam no documento Projeto Político Pedagógico (PPP) (2016) da unidade escolar.

Todos os bairros mencionados, segundo informações cedidas pelos praticantes de LI, dispõem de serviços de internet ofertados por empresas privadas. Nas residências dos praticantes envolvidos, também há uma rede de internet instalada. Apesar de o Brasil apresentar os serviços de telecomunicações mais caros do mundo (LEMOS; JOSGRILBERG, 2009), notamos que a adesão a tais serviços tem sido crescente e alcançado diferentes culturas e classes sociais. De acordo com dados da Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL)⁴, o Brasil registrou 13 mil novos acessos em setembro de 2016, totalizando 26.522.902 usuários em todo o país. A Banda Larga Fixa apresentou crescimento de 4%, com 1.070.483 novos assinantes, em relação a setembro de 2015.

Outrossim, todos os praticantes têm um dispositivo móvel com acesso à rede, já que foi uma condição exigida para a participação na investigação. A maioria utilizou um *smartphone* durante as atividades propostas, somente um deles apresentou um *tablet*. Nem todos os praticantes tinham o hábito de levar seus dispositivos para a escola. Alguns relataram ter medo de assaltos ou por proibição dos pais ou responsáveis. Entretanto, alguns deles já tinham o costume de levar os *smartphones* para a escola, sobretudo para fazer uso de jogos, especialmente Minecraft, durante os intervalos e horários vagos em que professores faltavam às aulas.

⁴ Disponível em: <<http://www.anatel.gov.br/dados/component/content/article?id=269>>. Acesso em: 3 dez 2016.

2.2 O *locus* da pesquisa

O colégio onde acontece o campo empírico localiza-se na zona urbana de Feira de Santana, porém atende, no total, quase duzentos estudantes oriundos de bairros mais distantes do centro, conforme informações presentes no PPP (2016). O corpo docente é formado por 15 professores. Dentre eles, somente 2 são concursados para ministrar aulas de LI e estes têm formação em Letras com habilitação em Português/Inglês. 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 de 7h20min às 15h40min e têm direito a um lanche pela manhã e ao almoço. É um dos colégios pioneiros no município a oferecer essa modalidade de educação, mesmo sem dispor de instalações adequadas, como refeitório, quadra de esportes, banheiros propícios para banho, auditório e laboratórios. Dispõe de 7 salas de aula, uma sala de direção, uma sala de vice-direção, uma sala de professores, uma pequena biblioteca, uma cozinha, uma área cimentada que substitui a quadra, um pátio, uma sala com 8 computadores inoperantes e 2 em funcionamento e 2 conexões banda larga de 1MB, cujo acesso legal não é permitido aos praticantes, mas estes, 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.

O PPP (2016) da instituição cita a Educação Integral, enfatizando as características desta formação que prioriza o desenvolvimento integrado das faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais dos sujeitos. Além disso, o mesmo documento evidencia a matriz curricular que norteia a Educação Integral, disponível no anexo A, na qual destacamos a existência do componente curricular Língua Estrangeira Moderna, bem como do componente curricular Educação e Tecnologias Digitais (ETD).

Na metodologia inicial, tínhamos pensado em criar uma interação entre os dois componentes assinalados para desenvolver o processo investigativo. Houve, porém, desencontros de horários, já que as aulas de inglês eram ministradas no

matutino e as de ETD aconteciam no vespertino, bem como a nossa indisponibilidade de tempo integral para a pesquisa. Tais condições, por causa das atividades docentes, não favoreceram essa realização.

2.3 Construção metodológica e dispositivos da pesquisa

Valendo-se, primeiramente, da análise documental, em consulta ao PPP (2016), identificamos somente aspectos gerais, como a situação física da escola, recursos humanos e materiais, organização curricular, da escola e do ensino etc., muitos dos quais já apontamos como informações pertinentes sobre os praticantes e o campo. Ainda que o componente Educação e Tecnologias Digitais seja parte da matriz curricular, não encontramos no PPP referências no que tange ao uso de tecnologias móveis na escola.

Bogdan e Biklen (1994) sinalizam que, para muitos investigadores, os documentos oficiais não são considerados interessantes por serem subjetivos e, às vezes, apresentarem um retrato que destoa da realidade da instituição. Mas para o investigador qualitativo, como os autores próprios salientam, estes documentos se mostram bem favoráveis à investigação. No caso do PPP da escola, vimos na análise dele a possibilidade de reconhecer o campo sob o ponto de vista dos segmentos que o elaboram: professores, gestores, funcionários, estudantes e pais. Diante dos objetivos da pesquisa, seguiu-se a necessidade de usar dispositivos com foco nos estudantes enquanto praticantes de LI, conhecê-los através do convívio e, assim, pormenorizar contextos múltiplos e criar, se possível, uma contrapartida à análise do PPP.

A escolha da unidade escolar como campo de trabalho ocorreu devido ao fato de eu ser uma das professoras de LI na referida escola. Na ocasião, declaramos que pesquisar o local de trabalho apresenta vantagens; significa que não existirá aquela sensação de desconforto que muitos pesquisadores sentem, especialmente na fase inicial do trabalho de campo, por conta de não pertencer àquela comunidade escolar. Todavia, gera a necessidade de outros cuidados com o rigor metodológico.

Desde o início da pesquisa, houve a nossa preocupação em saber equilibrar o envolvimento e a subjetividade para culminar no distanciamento necessário ao trabalho científico. André (1995) prescreve o “estranhamento” como uma válvula de escape para a situação, ou seja, tratar o familiar como lhe fosse estranho. As

opiniões formadas e as experiências pessoais podem ser filtradas com o suporte do referencial teórico e dos procedimentos metodológicos. A autora ainda sugere que se busque uma diversidade de sujeitos e de fonte de informações na escola, pontos de vista para os quais direcionamos uma relevante atenção.

Ademais, é válido informar que todo o processo investigativo aconteceu em paralelo às minhas atribuições profissionais. Nesse contexto, revelamo-nos como uma praticante da escola pública, professora que aproveita os horários vagos depois de suas aulas para reunir uma amostra de praticantes de LI e atuar como pesquisadora, investigando práticas que outrora lhe despertaram atenção, inquietação e curiosidade a ponto de desejar compreendê-las por meio de métodos científicos.

Considerando-os um ponto favorável à criação do “estranhamento”, optamos por aplicar os dispositivos de investigação presenciais em momentos diferentes de nossas aulas na escola, no intuito de tornar independentes as tarefas desempenhadas nas funções de professora e de pesquisadora. Além disso, a investigação contou com a participação não somente de uma única turma, mas de praticantes de LI diversos, do 7º ao 9º ano do ensino fundamental II, motivo pelo qual foi preciso reuni-los presencialmente em horários, sob autorização de colegas professores, em que não estivéssemos ministrando aulas. Nesse aspecto, notamos o quanto foi benéfico conseguir estabelecer relações de parcerias com os professores e gestores da escola que estavam a par do trabalho que desenvolvíamos. Sair de suas respectivas salas de aula e, principalmente, retirar-se do momento de aula também foi uma alternativa que enxergamos para deixar os praticantes à vontade, visando à interação que desejávamos estabelecer com eles.

Entretanto também aproveitamos instantes de espontaneidade dos praticantes. Nas nossas aulas os observamos, sobretudo, a partir das relações que estabelecem com a LI, as tecnologias e *apps* móveis; andamos pela escola durante alguns intervalos e tomamos notas de campo do que julgamos pertinente ao estudo. Verificou-se, para este estudo, uma grande vantagem da técnica de observação participante natural, na qual há a participação real do observador na vida da comunidade da qual já faz parte, pois, além de poder captar esclarecimentos que acompanham o comportamento dos observados (GIL, 2008), relacionamos e traçamos paralelos entre os enunciados dos praticantes nos grupos de diálogos – mais adiante explicitados – e seus comportamentos no cotidiano escolar.

No planejamento de como se aproximar dos praticantes, considerou-se relevante prezar pela necessária observação e descrição de detalhes – chamada por Geertz (2014) de descrição densa. Primando pelos sentidos e significados, privilegamos a atenção às concepções de densidade descritiva e interpretativa, direcionando os olhares para o que de fato acontece e à busca do ponto central da questão a ser interpretada, a partir “[...] do que, nessa ocasião ou naquele lugar, pessoas específicas dizem, o que elas fazem, o que é que é feito a elas, a partir de todo o vasto negócio do mundo [...]” (GEERTZ, 2014, p. 13).

Na verdade, entendemos que a empreitada científica que assumimos, ainda que já estivéssemos implicados com a realidade daquele cotidiano, era se aproximar mais da escola com uma lupa de aumento, focando na dinâmica das relações e interações do dia a dia (ANDRÉ, 1995). Imbuir-se do *sentimento de mundo* (ALVES, 2008), experienciar o cotidiano, senti-lo, ouvi-lo, tocá-lo, enxergá-lo apegando-se aos detalhes e ao que outrora parecia invisível mostraram-se como medidas no combate aos preconceitos e certezas que julgávamos ter por ser, antes de tudo, parte do cotidiano em questão. Para esse exercício, importou-nos, pois, propiciar uma aproximação da compreensão dos praticantes, dos cotidianos deles, no que se refere aos aplicativos móveis a fim de produzir um conhecimento situado:

Compreender é apreender em conjunto, é criar relações, englobar, integrar, unir, combinar, conjugar e, com isso, qualificar a atitude atenta e de discernimento do que nos rodeia e de nós mesmos, para apreender o que entrelaça elementos no espaço e no tempo, cultural e historicamente (MACEDO, 2009, p. 87).

Pelo exposto, este é um trabalho em educação que caracterizamos como uma pesquisa de inspiração etnográfica, na qual interagimos com a situação estudada e há uma afetação mútua. Segundo André (1995), o princípio da interação permite que o pesquisador responda às circunstâncias decorrentes e modifique o caminho metodológico ao longo do trabalho. Isso aconteceu quando, a princípio, desejávamos criar um aplicativo móvel com os praticantes de LI. Porém, (re)planejamos, pois percebemos que outras invenções poderiam caber melhor na perspectiva de tecnologia como estruturante de processos que estimulam a produção e o compartilhamento de conteúdos, a interação em rede e a formação de autores.

Por esse viés, mapear, conhecer os *apps* que já existem para *aprenderensinar* inglês, interagir com as possibilidades e elaborar uma proposta pedagógica pareceram mais oportunas por se tratarem de ações prático-reflexivas sobre materiais digitais disponibilizados em rede. Vimos, nessas atividades, a chance de pensar os *apps* e de estudá-los antes de desenvolver alguma outra aplicação, embora o replanejamento não impeça que, caso se julgue necessário, em pesquisas futuras, um aplicativo possa ser pensado, desenhado e elaborado para atender o cotidiano escolar investigado ou qualquer outro.

Oportunamente, André (1995) salienta que o trabalho etnográfico deve se apegar aos valores, às concepções e aos significados culturais dos sujeitos investigados por meio da compreensão e da descrição deles e, ainda mais, precavendo-se para não adequá-los às convicções próprias do pesquisador. É justamente por concordar com essa ideia que as teorias deste trabalho são apresentadas à medida que a prática, através dos artefatos e procedimentos da pesquisa, convida-lhes, solicita-lhes.

Antes de iniciarmos o trabalho de campo, estudos que teorizam sobre as tecnologias digitais na educação, como os de Bonnila e Pretto (2015), Lévy (1999, 2011), Cordeiro (2014), bem como outros acerca de tecnologias digitais nos processos *ensinoaprendizagem* de línguas, realizados por Braga (2013), Chinnery (2006), Costa (2013) e Godwin-Jones (2011) contribuíram para delinear questões a serem levadas ao campo. Contudo, mantivemos o referencial teórico aberto e flexível, a ser construído ao longo do processo investigativo, conforme as solicitações do campo de pesquisa juntamente com novas formas de interpretação do objeto investigado.

Tendo as perspectivas expostas como horizontes, fitamos os olhares para o campo. Por se tratar de um estudo qualitativo, em que valorizamos 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), divulgamos o projeto de pesquisa nas 7 turmas da escola, salientando que era importante que os participantes tivessem um dispositivo móvel em rede (*tablet*, *smartphone* ou *laptop*) e pudessem levá-lo à escola nos dias em que seriam programados os encontros. Feita a divulgação da pesquisa, 31 praticantes do 7º ao 9º ano nos procuraram com interesse em aderir à proposta. Nesse contato com os possíveis sujeitos da

investigação, solicitamos a cada um deles um número telefônico com o aplicativo *WhatsApp* em funcionamento, objetivando facilitar futuros contatos com os praticantes de LI.

Côncios de que a compreensão desejada só emergiria a partir do diálogo e do convívio com os praticantes, acionamos na primeira fase, como procedimento da investigação, contatar os praticantes através do aplicativo *WhatsApp* e produzirmos diálogos coletivamente em um ambiente digital, reverenciando, acima de tudo, a escuta/escrita e, assim, validarmos a entrada no campo através de um grupo de diálogo *online* (GDO). Desse modo, além de termos os aplicativos móveis como nosso objeto de estudo, optamos por envolver um aplicativo móvel em uma das técnicas da investigação. Significa que não só escolhemos pesquisar sobre os aplicativos móveis ou da mobilidade, como também investigar, no momento introdutório do trabalho, através deles.

Delineamos também o mesmo procedimento como um meio de reduzir a amostra de 31, não só pela questão de quantidade, mas a fim de redefinir a amostra e realmente contemplar os praticantes de LI que estão mais frequentemente conectados em rede e que são usuários de aplicativos como o *WhatsApp*. Utilizamos o critério de ser proprietário de um dispositivo digital móvel para estar apto a participar da investigação; em seguida, a interatividade serviu para efetivar a amostra com os praticantes de LI que corresponderam ao GDO no aplicativo *WhatsApp* para as fases posteriores da pesquisa.

A opção escolhida com relação ao *online* foi objetivando agregar à pesquisa de inspiração etnográfica uma técnica via internet, utilizando-se da tecnologia digital em rede, tomando como base a premissa de que “[...] todas as formas de interação são válidas, não somente o face a face” (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011, p. 173), mas se atentando para os inúmeros questionamentos em torno disso:

[...] qual o deslocamento que há em acessar um *site* ou um chat? Que tipo de estranhamento pode ser analisado em uma relação “fria” entre homens e máquinas? Com a abolição do face a face como elemento central nas relações entre pesquisador e informantes quais são os reflexos na observação e na narrativa etnográfica? (Ibid, p. 172).

No que diz respeito à etnografia no meio digital, após identificarem e caracterizarem termos como etnografia virtual, netnografia, etnografia digital e

webnografia, utilizados em pesquisas de mercado e pesquisas acadêmicas, as autoras concluíram que efetivamente a mudança para tais terminologias acontece basicamente quanto aos tipos de suporte e aos diferentes procedimentos de coleta e análise de dados. Para as autoras, o termo “etnografia” pode ser suficiente desde que todas as fases do processo de pesquisas em ambientes digitais sejam descritas incluindo as indicações das variáveis de níveis entre o *online* e o *offline*, priorizando a consistência e a responsabilidade na superação da mera observação e coleta de dados em ambientes digitais (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011). Por isso, no que tange à construção do método a partir de um GDO, cercou-nos o cuidado de não restringir o trabalho no aplicativo *WhatsApp* apenas à observação simplista e à coleta de dados em um ambiente digital, mas também de se comprometer a descrever e problematizar diferenças na adaptação a esse ambiente.

Amaral, Natal e Viana (2008), por sua vez, preferem utilizar, para fins didáticos, os termos netnografia e etnografia como sinônimos. Entretanto, apontam que há tendências de os pesquisadores da área de *marketing* e de administração aderirem ao termo netnografia. Os pesquisadores da área da antropologia e das ciências sociais preferem utilizar o termo etnografia virtual.

Porém, mais importante que a discussão quanto às terminologias são as vantagens e desvantagens apontadas sobre etnografia virtual ou netnografia:

[...] como transposição virtual das formas de pesquisa face a face e similares, apresenta vantagens explícitas tais como consumir menos tempo, ser menos dispendiosa e menos subjetiva, além de menos invasiva já que pode se comportar como uma janela ao olhar do pesquisador sobre comportamentos naturais de uma comunidade durante seu funcionamento, fora de um espaço fabricado para pesquisa, sem que este interfira diretamente no processo como participante fisicamente presente (KOZINETS, 2002). Por outro lado, ela perde em termos de gestual e de contato presencial *off-line* que podem revelar nuances obnubiladas pelo texto escrito, emoticons, etc (AMARAL; NATAL; VIANA, 2008, p.36).

Elementos da etnografia virtual inspiraram e direcionaram, pois, o planejamento e a realização do referido grupo de diálogo *online*. Admitimos que o GDO teve origem na ideia de pesquisar em e através de um ambiente digital, de familiaridade e de apego dos praticantes. A partir das observações do cotidiano escolar, optamos pelo *WhatsApp*. No entanto, consumir menos tempo não foi realizável para nós, visto que, apesar de postarmos as questões no grupo, em

grande parte, pela manhã, as conversas sobre determinados tópicos, por vezes, estendiam-se a horários diversos do dia, o que pode ser notável nas siglas AM e PM⁵ que acompanham as postagens dos praticantes nas transcrições. Independente do grau de interação dos praticantes, de respostas satisfatórias ou pertinentes, postávamos uma nova questão a cada dia. Por isso é dito que a etnografia virtual possibilita que se observe a experimentação do uso de uma tecnologia: ganha força enquanto método pela falta de receita, sem ser um método protocolar, mas ligado ao contexto onde se desenvolve, é adaptativo (HINE, 2000 apud AMARAL; NATAL; VIANA, 2008, p. 37).

O GDO intencionou ser parte de um processo de diálogo no qual praticantes de LI e pesquisadora negociariam visões compartilhadas de uma mesma realidade. A ideia de diálogo que nos orientou para a criação e o desenvolvimento do grupo de *diálogo* partiu de considerações gadamerianas, como o entendimento de que “levar uma conversação quer dizer pôr-se abaixo da direção do tema, acerca do qual se orientam os interlocutores. Requer não abafar o outro com argumentos, mas, pelo contrário, sopesar realmente o peso objetivo da opinião contrária” (GADAMER, 1999, p. 541). O diálogo, as perguntas e as respostas mostraram-se para nós como uma oportunidade de colocar o tema e as possibilidades em suspensão de maneira a não reprimir opiniões.

Para a realização do GDO, criamos um grupo no aplicativo *WhatsApp*, intitulado Participantes da Pesquisa, e tentamos adicionar os contatos fornecidos pelos praticantes de LI interessados na proposta que divulgamos. No entanto, apenas 21 deles foram localizados com o aplicativo devidamente instalado. Posteriormente à criação do grupo no *WhatsApp*, elaboramos um roteiro de questões de cunho pessoal e relativas ao tema do estudo a serem postadas no ambiente. Tal roteiro se encontra no Apêndice A deste trabalho.

O aplicativo *WhatsApp*⁶, cujo nome é um trocadilho com a frase “*What’s up?*” em inglês, a qual traduzimos como “E aí?” ou “Como vai?”, foi fundado por Jan Koum e Brian Acton que antes atuavam na empresa Yahoo!. Surgiu como uma alternativa ao SMS – *Short Message Service*, os chamados torpedos enviados através de telefones celulares, mas avançou ultrapassando o envio de mensagens

⁵ AM (Ante Meridiem) e PM (Post Meridiem) são siglas latinas que significam antes do meio-dia e após o meio-dia, respectivamente. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/am-e-pm/>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

⁶ Mais informações em: <<https://www.whatsapp.com>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

ao ponto que, segundo informações na sua página eletrônica oficial, mais de um bilhão de pessoas em mais de 180 países utilizam o *WhatsApp* em contatos com familiares e amigos, a qualquer hora e em qualquer lugar.

Portanto, escolhemos o *WhatsApp* como ambiente digital por ser, a partir de observações realizadas no cotidiano escolar, um dos aplicativos que os jovens praticantes mais têm usado, por se tratar de uma multiplataforma que permite trocar mensagens pelo celular sem custos. Ele funciona por meio de números de telefone e se associa à agenda dos usuários. Quem faz uso desse aplicativo pode criar grupos com inúmeros participantes; enviar mensagens com imagens, vídeos e áudio; fazer chamadas de voz e de vídeo; compartilhar localização; fazer *backup* do conteúdo postado nos grupos; entre outras. As mensagens enviadas enquanto o celular está fora da área de cobertura ou desligado são recuperadas quando o aparelho volta à rede ou é ligado. O aplicativo é atualizado frequentemente. As tantas vantagens têm justificado o uso desenfreado do aplicativo *dentrofora* da escola.

Macedo (2015), em um estudo sobre crianças e redes sociais, como uma proposta de pesquisa *online*, socializou o encaminhamento de estratégias da pesquisa de campo. Na investigação, a pesquisadora acompanhou os perfis e bateu papo com crianças, indicadas por pessoas conhecidas, usuárias de redes sociais como Orkut ou Facebook (FB)⁷. A autora indica que a ausência do contato físico e presencial não representa um aspecto facilitador porque outros atravessamentos se fazem presentes no cenário da pesquisa *online*, dentre eles a exclusão do perfil, o bloqueio da pesquisadora na rede de contatos da criança e a falta de qualidade na conexão para os diálogos. Outros pontos merecem atenção: o bombardeio de perguntas do pesquisador, o dar conta do extraverbal no campo das relações virtuais, a recolocação entre intimidade e estranhamento no contexto das pesquisas em rede etc.

No estudo que realizamos, a existência de uma relação prévia (docente-discente) com os praticantes de LI que incluímos no GDO, no *Whatsapp*, de certa maneira, trouxe um conforto, uma espécie de segurança aos participantes e à pesquisadora. Pesquisadores da área salientam que, em pesquisa *online*, a familiaridade entre os informantes é um dos critérios que concede confiabilidade ao

⁷ Site de rede social lançado em 4 de fevereiro de 2004. Em 2012, o Facebook atingiu a marca de 1 bilhão de usuários ativos, sendo por isso a maior rede social em todo o mundo. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Facebook>>. Acesso em 16 nov. 2016.

processo (KOZINETS, 1997 apud AMARAL; NATAL; VIANA, 2008, p. 38). Diante disso, a consciência de permissividade para retomar os enunciados ou requerer explicações parecia estar mais presente nas conversas. Além do que, como nem mesmo os que não interagiram nas discussões não saíram do grupo, há a possibilidade de que alguns tenham acompanhado as conversas sem fazer colocações. A infrequência no uso do *app*, ou talvez desinteresse nos questionamentos, colocou em evidência a possibilidade de que o método de pesquisa *online* pode solicitar mais tempo até que se tenha acesso às informações desejadas. A desinstalação do aplicativo no dispositivo móvel também pode ter sido um motivo de ausência de alguns praticantes. Notamos fragilidades que foram compensadas por outros pontos favoráveis no percurso marcado pela metodologia *online*.

A interação *online* entre a pesquisadora e os praticantes se deu ao longo de 8 dias, excluindo-se o final de semana, tempo em que a pesquisadora realizou uma avaliação do andamento do GDO e deu início aos diálogos entre seus textos, dos praticantes e dos teóricos, visando perceber a relação entre o que já tinha sido captado e os objetivos prévios. A duração do GDO é justificável de acordo com as demandas existentes quanto ao incentivo e à organização dos praticantes de LI ao fornecerem o máximo possível de informações, obtidas quando as perguntas para provar as possibilidades (GADAMER, 1999) eram postadas diariamente e respondidas conforme o interesse, a disposição e a disponibilidade de cada praticante de LI.

Considerando que os praticantes de LI já se conheciam, também foi preciso mediar mais efetivamente os diálogos, negociar as divagações e retomar as questões quando era necessário. Algumas questões geraram mais discussões, outras menos, e estas solicitaram a nossa intervenção de maneira mais intensa, o que evidenciou a relevância do papel do pesquisador enquanto moderador ou observador participante no tipo de estratégia que utilizamos.

Houve participantes do grupo que não interagiram, bem como outros que não interagiram a todas as questões. Notamos que a não presencialidade física permitiu que alguns praticantes dialogassem de forma bem desinibida, enquanto a outros permitiu a opção de não interagir, parcial ou integralmente, por motivos que desconhecemos. Entretanto, felizmente, conseguimos redefinir a amostra e traçamos os procedimentos seguintes: grupos de diálogo presenciais (GDP), com a

finalidade de atingir a proposta pedagógica. Concluído o GDO, o grupo no *WhatsApp* acabou servindo como um espaço digital para avisos, onde relembrávamos aos praticantes de LI, bem como éramos cobrados por eles, com relação aos dias, horários e tarefas dos GDP.

Uma das vantagens da estratégia GDO foi que, ao término de sua aplicação, já podíamos contar com toda a transcrição por meio da opção que consta no aplicativo *WhatsApp* de envio da conversa por *e-mail*. Isso facilitou a execução da etapa de análise, a qual denominamos movimento teórico-interpretativo.

A fim de culminar na elaboração de uma proposta pedagógica para o uso de *apps* para *aprenderensinar* LI, construímos caminhos que nos levassem a pesquisar não sobre os praticantes de LI, mas, principalmente, com os praticantes. Para tanto, o nosso enfoque não é o de trazer as tecnologias e aplicativos móveis como solução para uma educação pública de mais qualidade em LE, sugerindo-lhes como máquinas ou instrumentos de ensinar ou substitutos dos professores, mas como uma possibilidade de fazer com que o inglês na escola pública funcione a partir da relação de congruência entre as expectativas dos praticantes de LI e os conteúdos curriculares ou programas de ensino de autoria do professor (MICCOLI, 2011).

Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de *acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização* que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo, os papéis de professor e de aluno (LÉVY, 1999, p. 172, grifo do autor).

Ousamos dizer que, em se tratando da condição de insucesso de LI na escola pública e a relação desse quadro com vários fatores (CRUZ; LIMA, 2011), a constituição de coletivos inteligentes que afetem o futuro deste idioma na escola implica no reconhecimento de que todos podem ser autores, indivíduos abertos com capacidade de imaginar, criar e reagir face aos problemas. Por conseguinte, torna-se mais insustentável ainda a criação de bodes como justificativas para o fato de que o inglês não funciona na escola pública: o bode é o governo; o bode é o professor; o bode é o aluno (LEFFA, 2011).

Os instrumentos da comunicação e do pensamento coletivo não serão reinventados sem que se reinvente a democracia, uma democracia distribuída por toda a parte, ativa, molecular. Neste ponto

perigoso de virada ou de encerramento, a humanidade poderia reapoderar-se de seu futuro. Não entregando seu destino nas mãos de algum mecanismo supostamente inteligente, mas produzindo sistematicamente as ferramentas que lhe permitirão constituir-se em coletivos inteligentes, capazes de se orientar entre os mares tempestuosos da mutação (LÉVY, 2011, p. 15).

Os caminhos para a proposta pedagógica valorizam justamente “[...] o espaço qualitativo, dinâmico, vivo da humanidade em vias de se auto-inventar, produzindo seu mundo” (LÉVY, 2011, p. 15) a partir de uma não divisão de inteligências, mas do produto de inteligências entre pesquisador e praticantes de LI, marcando a investigação por um pensar em conjunto, pela (re)criação coletiva e negociação, na medida em que foi realizável, ou seja, conforme as circunstâncias encontradas no percurso. A ideia de inteligência coletiva que atravessa a construção de métodos neste trabalho considera, pois, que os praticantes de LI têm conhecimentos a serem compartilhados que podem contribuir para melhorias da própria realidade local, quando traz olhares e perspectivas quanto ao uso de tecnologias e aplicativos móveis para *aprenderensinar* LI e inspirar possibilidades a outros cotidianos.

Nesse contexto, lançamos a proposição de grupos de diálogo presenciais (GDP) como procedimentos da investigação a fim de produzir mais diálogos coletivamente; mas, desta vez, incluindo a presença física. A utilização do termo “presenciais” se deu para diferenciar estes grupos do primeiro, que foi *online*. Assim como no GDO, do primeiro momento, mantivemos os horizontes para o diálogo a partir de Gadamer (1999), entendendo novamente 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).

Falar de presença física remete-nos a um dos princípios da cibercultura, a ubiquidade, quando, em tempos da cultura da mobilidade, podemos estar em vários lugares ao mesmo tempo, compartilhando e acessando simultaneamente (LEMOS, 2010; SANTOS, 2011). Essa potência leva-nos a afirmar que não há oposição, antagonismo entre o GDO e o GDP, eles apenas instituem presencialidades diferentes.

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 GDP que propomos: 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 GDP que inventamos 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 GDP 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), acreditamos também que estar com os praticantes de LI nos referidos GDP se traduz em ocasiões nas quais, por meio da observação participante, oscilamos entre o “interior” e o “exterior” dos acontecimentos, dos diálogos. Para o autor, nesse contexto, 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, valemo-nos de uma caderneta para tomar notas e do gravador de áudio de um aparelho celular.

Então, após a realização do GDO, através do ambiente digital no *WhatsApp*, convidamos os praticantes de LI para um encontro presencial na escola que constituiu o primeiro grupo de diálogo presencial (GDP1). Para tal encontro, planejamos explicar aos praticantes de LI acerca dos objetivos da pesquisa e pedir-lhes sugestões de como alcançá-los, ou seja, de quais maneiras poderíamos organizar os momentos posteriores. Além disso, como questões para incentivar a enunciação, indagamos: Como são as suas aulas de inglês? O que te interessa aprender em inglês? Como você gostaria de usar a tecnologia digital móvel e em rede nas aulas de inglês? Tais questões foram feitas para gerar interações entre os praticantes de LI, com intervenções de nossa parte enquanto pesquisadora – porém, as mínimas possíveis. Assim, visaram a 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.

Do GDP1, já saímos com algumas deliberações:

- 1) Os praticantes pesquisariam *apps* em inglês e levariam sugestões de dois deles no GDP seguinte a fim de serem avaliados quanto à aplicabilidade para *aprenderensinar* inglês *dentrofora* da escola;

- 2) Realizada a avaliação dos *apps*, faríamos um GDP para culminar na proposta pedagógica para o uso de *apps* em LI;
- 3) O número de encontros seria definido conforme a necessidade constatada ao longo do processo investigativo.

Nesta fase, em que tornamos os praticantes de LI em colaboradores para articular movimentos dentro da pesquisa e na intenção de criar a proposta pedagógica, atentamos para o entendimento de que “rigor e flexibilidade andam juntos na pesquisa qualitativa, porque o excesso de rigidez deve ser corrigido ou equilibrado com a flexibilidade, assim como o excesso de flexibilidade tem que ser corrigido com o tensionamento justo.” (GALEFFI, 2009, p. 38). Portanto, buscamos equilibrar as sugestões dos praticantes de LI em coerência com os objetivos da investigação, ao mesmo tempo em que procuramos não decidir de forma arbitrária e individual as etapas subsequentes ao GDP 1. Tivemos como horizonte para esta ação a prática de uma escuta sensível por meio do diálogo e da convivência, abrindo-se, assim, para *aprenderensinar* com os praticantes de LI.

Foram realizados 4 GDP com os praticantes de LI, na escola, no decorrer do trabalho de campo. Cada um deles durou de 20 a 30 minutos. Dando continuidade, no GDP 2, após a negociação com os praticantes de LI, fizemos uma avaliação do aplicativo móvel Duolingo, que já era utilizado por alguns deles; no GDP 3, realizamos a avaliação do aplicativo móvel Wlingua, também escolhido pelos praticantes. As avaliações feitas foram de caráter livre conforme os interesses, as necessidades e as expectativas dos praticantes de LI. Pontos de vista relacionados às condições estruturais e pedagógicas para o uso da cada *app dentrofora* da escola foram mais salientados durante o quarto e último grupo, GDP 4, com foco na proposta pedagógica para o uso de *apps* em inglês.

Em congruência com a escolha de falar da escola e viver o cotidiano dela, dedicamo-nos a refletir as teorias em paralelo com as maneiras como a prática, a vivência e a convivência se apresentaram, aconteceram para nós. Portanto, não dicotimizamos as abas deste trabalho: teóricas e práticas. Pelo contrário, nas duas abas posteriores, TERCEIRA E QUARTAS ABAS, expomos os movimentos a partir do campo de pesquisa: MOVIMENTO INTERPRETATIVO-TEÓRICO DO GRUPO DE DIÁLOGO *ONLINE* e MOVIMENTOS INTERPRETATIVO-TEÓRICOS DOS GRUPOS DE DIÁLOGOS PRESENCIAIS, respectivamente. O que chamamos de

movimentos, esclarecemos, integram a análise interpretativa dos grupos de diálogos, bem como reflexões teóricas a partir do que se apresentou e foi captado no campo.

Para a fase de análise, valemo-nos da hermenêutica. Mediados pela ideia de que “o acordo na conversação não é uma mera representação e impor o próprio ponto de vista, mas uma transformação rumo ao comum, de onde já não se continua sendo o que se era” (GADAMER, 1999, p. 556), valorizamos o diálogo estabelecido com e entre os praticantes de LI, marcado pelo contato de cada sujeito com diversos outros horizontes ao experimentar a singularidade e a vivência do outro. Nesse viés, criamos um jogo de significações na análise ao colocar em um só diálogo as vozes dos praticantes de LI, dos autores e nossas interpretações (JESUS, 2007). Sendo, portanto, um exercício de análise hermenêutica, procuramos propor sentidos aos contextos múltiplos dos cotidianos que os praticantes de LI nos apresentaram.

3 TERCEIRA ABA: MOVIMENTO INTERPRETATIVO-TEÓRICO DO GRUPO DE DIÁLOGO ONLINE (GDO)

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2014), existem mais de 3,2 bilhões de assinantes de telefonia móvel em todo o mundo, fato que torna o celular a tecnologia de informação e comunicação (TIC) interativa mais amplamente usada no planeta. A UNESCO ainda realça a previsão de que, em 2017, quase metade da população dos países em desenvolvimento terá, pelo menos, uma assinatura ativa de telefonia móvel.

As Diretrizes de Políticas para a Aprendizagem Móvel, publicadas pela UNESCO, legitimam a preocupação dada à questão das tecnologias móveis na educação. No referido documento, é declarada a ideia de que “[...] as tecnologias móveis podem ampliar e enriquecer oportunidades educacionais para estudantes em diversos ambientes” (UNESCO, 2014, p. 7). A publicação engloba a definição de aprendizagem móvel, seus benefícios e as diretrizes de políticas para esse processo de aprendizagem. A elaboração contou com a parceria de 14 países que já fazem uso do celular em suas práticas pedagógicas, entre eles, China, Estados Unidos e Tunísia.

No que tange à nova relação que se estabelece com o saber, Lévy (1999) enfatiza o papel das tecnologias intelectuais que modificam inúmeras funções cognitivas humanas, como favorecedoras de novas formas de acesso à informação, de novos estilos de raciocínio e de construção do conhecimento. Tais funções contribuem para o aumento do potencial de inteligência coletiva dos grupos humanos através dos compartilhamentos na rede. Por conseguinte, novos modelos de espaço de conhecimentos emergem tornando possível, por exemplo, as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede.

É fato que fervilham as discussões sobre tecnologias e educação, mas também foram iniciados estudos sobre as implicações trazidas pelas tecnologias digitais, móveis e em rede aos processos *ensinoaprendizagem* de língua estrangeira (LE). Em 16 de novembro de 2016, por meio do sistema de busca do Portal da Capes, identificamos aproximadamente 17.000 resultados para a busca de textos contendo as palavras LE e tecnologias móveis; enquanto que, aproximadamente, 8.150 resultados foram exibidos ao inserirmos as expressões “língua estrangeira” e “aplicativos móveis”. Isso demonstra que, em se tratando dos aplicativos móveis em

línguas, o campo de pesquisa a ser explorado ainda é bem maior pela recente emergência do fenômeno. Leffa e Araújo (2016) apontam o quanto os cenários digitais permeados pelas interações humanas na *web* trazem perspectivas de pesquisa para os estudiosos da linguagem. Por isso escolhemos uma dessas perspectivas como foco de investigação: o uso de aplicativos em tecnologias móveis para *ensinoaprendizagem* de LI em uma escola pública.

No primeiro contato com o campo de trabalho, foi de nosso interesse perceber como este correspondia à problemática e às intenções da investigação, além dos possíveis movimentos a serem planejados para o desenvolvimento do trabalho e da intervenção em uma realidade local e específica. Nesse contexto, optamos por lidar não com todos os praticantes de LI do ensino fundamental da rede estadual ou com todos os praticantes de LI de uma escola, mas com uma amostra diversa oriunda de 7 turmas de séries diferentes do ensino fundamental II de uma escola onde funciona o Programa de Educação Integral (ProEI).

Logo após a realização do GDO como procedimento inicial, partimos para a construção de dados para conhecer as perspectivas dos praticantes de LI sobre as questões da investigação, atentando que a interpretação é parte indispensável e crucial à construção de significações, porém não resulta na reprodução fiel do real, porque inclui as marcas de quem pesquisa. Gadamer (1999, p. 555) recorda-nos de que “[...] o caráter linguístico está tão extraordinariamente próximo de nosso pensar e na sua realização é tão pouco objetivo, que ele esconde, a partir de si próprio, o seu verdadeiro ser [...]”, mas ainda assim, “[...] a partir da conversação que nós mesmos somos, buscamos nos aproximar da obscuridade da linguagem” (GADAMER, 1999, p. 555). Evidencia-se, então, a complexidade de uma análise interpretativa, haja vista a existência da subjetividade, na qual tomamos uma interpretação própria acerca dos textos, superamos a mensagem dos textos e lemos nas entrelinhas, bem como dialogamos e exploramos as fecundidades das ideias (SEVERINO, 2007), quando também acontece a fusão de horizontes do compreender, expressão usada por Gadamer (1999) como um elo entre o texto e o intérprete.

Nesta etapa da pesquisa, mais pontos de vista nortearam e definiram a nossa maneira de analisar e de interpretar. Geertz (2014, p. 7) esclarece sobre a “nossa própria construção das construções de outras pessoas” quando, metaforicamente, afirma que a etnografia é a tentativa de leitura para

[...] um manuscrito estranho, desbotado, cheios de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado.

Coerentemente, assim nos sentimos frente a essa tarefa, quando nos deparamos com a transcrição do GDO. Enxergar, ouvir, tocar e sentir o campo adequadamente por meio de um diálogo interpretativo com a realidade e com os atores/autores em foco pareceu-nos, é claro, desafiador por se tratar de uma pesquisa qualitativa em que buscamos: situar o cotidiano escolar (ambiente natural) como a fonte direta de dados, onde passamos o máximo de tempo viável à pesquisa; enxergar o campo de maneira minuciosa por meio da coleta de dados descritivos; e valorizar o significado, ou seja, o modo como os sujeitos da investigação, os praticantes de LI, dão sentido ao uso de tecnologias e aplicativos móveis em inglês (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Além disso, foi exigido que nos despíssemos das vestes de professora daquela unidade escolar para a realização da tarefa científica por outra personagem cujas características, conscientemente sabíamos, deveriam dar abertura às opiniões e aos textos dos outros (GADAMER, 1999), criando relações entres eles e as projeções embasadas, sobretudo, no convívio com os praticantes. Portanto, a necessidade de um exercício de suspensão de julgamentos justificou-se. Como uma peça do cotidiano escolar investigado, buscamos enxergar nós mesmos nos praticantes de LI. Foi uma tarefa árdua, porém, uma vez reconhecida a sua relevância, foi assumida por nós veementemente na tentativa de possibilitar um encontro entre culturas e a apreensão da realidade.

Outro panorama que também nos auxiliou foi o de que é justamente nessa fase de análise e interpretação em que chegamos ao momento denominado de tensão generativa. Segundo Macedo (2009), é neste momento em que se concentram as possibilidades mais efetivas durante todo o processo de pesquisa para o encontro de variadas formas de compreender o mundo, bem como gerar identidades e identificações. Em nossas escritas, decidimos nomear e diferir os praticantes de LI por meio de números em inglês. Os recortes de diálogos presentes mais adiante nesta aba são apresentados como citações e tal como foram enunciados, ou seja, escritos, digitados pelos praticantes de LI no GDO, pois seus

textos são tão importantes quanto as colocações dos teóricos do campo de estudo, em conformidade com Ferraço (2003, p. 168):

Se consideramos a importância de dialogarmos com autores como Lefebvre, Garcia, Alves, Certeau, entre outros, também precisamos considerar a importância de esse diálogo ser ampliado, envolvendo aqueles que vivem, convivem, inventam, usam, praticam, habitam, ocupam, estão, nesses cotidianos. Isso, não por uma questão de “boa vontade” ou “gratidão”, mas por uma condição de as pesquisas “com” os cotidianos não se tornarem estéreis, tediosas, soníferas ou, no máximo, como as propriedades da água: insípida, incolor e inodora. Ainda aqui, não se trata de usar fragmentos, trechos, das falas desses sujeitos como ilustrações do nosso discurso, assim como fazemos com os discursos dos teóricos legitimados pela academia. Trata-se de entender que também aqueles que vivem, de fato, esses cotidianos são os legítimos autores autoras dos discursos “com” os cotidianos.

Ainda concernente ao processo de compreensão, Gadamer (1999, p. 402) salienta a importância de assumir como tarefa “primeira, constante e última” deixar-se orientar pela própria coisa, pelo que é enunciado. Assim, a unidade de sentido é construída a partir de projeções que são revisadas à medida que se avança no acesso ao texto. Do mesmo modo, os erros de opiniões antecipadas que não se confirmam e os acertos de projeções que se adequam ao texto e se confirmam são participantes desse contexto interpretativo. Movimentos e reprojeções perpassam o exercício da compreensão, permanecendo distantes do objetivo de alcançar respostas que fixam e decidem, bem como conceitos definitivos e absolutos.

A compreensão somente alcança sua verdadeira possibilidade, quando as opiniões prévias, com as quais ela inicia, não são arbitrarias. Por isso faz sentido que o intérprete não se dirija aos textos diretamente, a partir da opinião prévia que lhe subjaz, mas que examine tais opiniões quanto à sua legitimação, isto é, quanto à sua origem e validade (GADAMER, 2005, p. 403).

Adotando a perspectiva de diálogo hermenêutico, situamo-nos juntamente com os praticantes como atores, autores e leitores. Desse modo, pretendemos, ao elaborar o roteiro para o GDO, na estrutura lógica de pergunta e resposta, ocasionar o movimento de várias indagações no intuito de penetrar e “abrir” a realidade em torno da questão do uso de tecnologias e aplicativos móveis em LI, ou seja, oportunizar a “descrição densa” dos diálogos que aconteceram, não aconteceram e que poderiam ter acontecido, além de descrever os praticantes de LI por meio do

que aparece e não aparece em suas interações e, até mesmo, na ausência delas (JESUS, 2012).

Não obstante, esse movimento desejado ficou, em parte, paralisado quando alguns praticantes de LI não interagiram a algumas questões: 3 dos 17 participantes do grupo nem sequer o acessaram ou interagiram ao longo dos 8 dias. O silêncio pode ser interpretado pela infrequência de uso do aplicativo *WhatsApp*, seja por não dispor de internet, pelo não uso do aplicativo quando está conectado à rede ou por não haver interesse pela discussão. Em relação aos que omitiram algumas respostas, não puderam estar conectados todos os dias ou talvez pela falta de interesse na pesquisa.

Conhecer os praticantes, suas idades, os usos que fazem dos dispositivos móveis, onde e com que frequência acessam a internet, os aplicativos que têm usado e se, porventura, já *aprenderam ensinaram* inglês através de aplicativos foram algumas das questões que utilizamos para construir dados preliminares e direcionar o prosseguimento do trabalho. Inicialmente, no GDO, ao serem solicitadas informações pessoais, um dos praticantes de LI dispôs o que se pediu e, por humor ou não, disse que “mais informações só no privado”. Isso nos trouxe a ideia de que talvez os praticantes tivessem receio de se expor no grupo no decorrer dos diálogos. Então, procuramos, a partir daí, não somente postar questões, mas fazer do grupo um lugar virtual onde cada participante se sentisse à vontade e valorizado para opinar, através de nossas saudações e expressões de maior interesse pela resposta de cada um deles, entendendo a importância do diálogo casual.

O ouvir, alcançado mediante entrevistas em profundidade, abertas, mas também diálogos casuais, ajuda ao pesquisador perceber o sentido das ações que observa, bem como as significações específicas que o grupo observado atribui às suas próprias ações, rituais, etc (LAGO, 2007, p. 52).

Inicialmente, compreendemos que a criação do grupo no aplicativo *WhatsApp* e a inserção do contato de cada praticante não garantiu a interatividade no ambiente digital e *online*. Sem o ato de comunicar, não houve interatividade por e para alguns praticantes. Acrescentando à discussão, Santos (2011, p. 88) explica:

[...] para que haja interatividade, não basta apenas disponibilizar as interfaces. Mais do que isso, é preciso que os sujeitos comuniquem de fato. Por outro lado, se não contamos com o potencial das

interfaces, essa comunicação não se efetiva num contexto em que os sujeitos da comunicação estejam geograficamente dispersos. O digital em rede institui novas presencialidades para além do espaço físico e geográfico das cidades.

Assim, chamamos a atenção para o fato de que, no contexto da pesquisa, o potencial das interfaces do dispositivo móvel, do *WhatsApp* e do grupo criado no aplicativo foi suficiente para convidar alguns praticantes à interatividade, porém a presencialidade instituída pelo digital em rede não foi efetiva para outros. Utilizamos a noção de interface a partir da perspectiva das tecnologias intelectuais e de todas as técnicas como redes de interfaces, amparando-nos na ideia de que:

A interface é um agenciamento indissolúvelmente material, funcional e lógico que funciona como armadilha, dispositivo de captura. Sou captado pela tela, a página, ou o fone, sou aspirado para dentro de uma rede de livros, enganchado a meu computador ou minitel. A armadilha fechou-se, a conexão com meus módulos sensoriais e outros estão estreitas a ponto de fazer-me esquecer o dispositivo material e sentir-me cativado apenas pelas interfaces que estão na interface: frases, história, imagem, música. [...] a interface contribui para definir o modo de captura da informação oferecido aos atores da informação. Ela abre, fecha e orienta os domínios de significação, de utilizações possíveis de uma mídia (LÉVY, 1993, p. 180).

Diante da questão da ausência de interatividade através da armadilha ou dispositivo de captura oferecido aos praticantes por meio do GDO, algumas indagações emergem: se outra interface, como questões escritas em um papel, fosse apresentada, a captura teria sido maior? Quão necessária ainda é a presencialidade física desses praticantes para que correspondam às mensagens endereçadas a eles? Se a proposta fosse de um diálogo presencial, face a face, teria havido uma maior interatividade tanto em relação aos praticantes omissos ao grupo quanto aos infrequentes? No contexto educacional, especialmente, ao se lidar com os jovens, o que é preciso para validar, legitimar e instituir a presencialidade em rede sem prejuízos para os processos *ensinoaprendizagem*? O papel do professor, quanto à questão dessa nova presencialidade, simplifica-se ou se torna mais complexo? São questões e reflexões que talvez deixem lacunas oportunas para futuras pesquisas.

Essa ocorrência de não interatividade também nos revela, como afirma Gadamer (1999), que nem sempre o que é dito ou se apresenta se encaixa perfeitamente nas nossas expectativas. Ao delinear o GDO, imaginávamos que

ele seria um procedimento atrativo para alcançar todos os praticantes de LI, haja vista a familiaridade deles com os ambientes digitais e com o aplicativo *WhatsApp*, conforme tínhamos notado em observações do cotidiano escolar.

Durante a apresentação dos praticantes no grupo, percebemos que 3 deles tinham nos concedido o número de telefone dos pais, motivo pelo qual estes saíram do grupo ao perceberem a especificidade do mesmo. Restaram, pois, 18 participantes no grupo: 17 praticantes de LI e a pesquisadora.

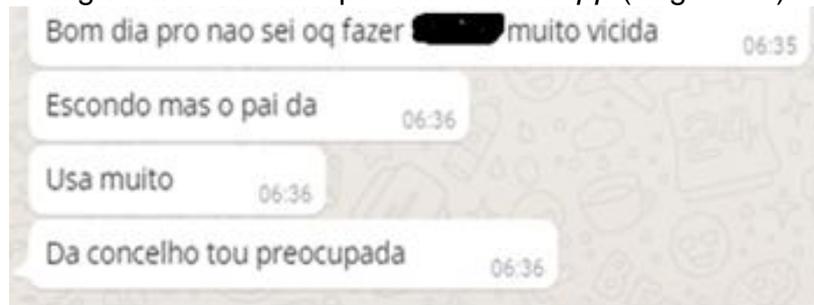
Figura 1 – Tela do aplicativo *WhatsApp* (fragmento)



Fonte: A autora.

No primeiro momento, os praticantes mencionaram nome, idade e série. Identificamos a participação de 9 praticantes de inglês do sexo masculino e 5 do sexo feminino, todos com idade entre 11-15 anos e das turmas do 7º ao 9º ano (6ª, 7ª e 8ª séries). Conforme relatamos, 2 mães e um pai tão logo saíram do grupo ao reafirmarmos os objetivos do mesmo. No entanto, antes de sair do grupo, uma dessas mães expressou tamanha preocupação em relação ao uso dos dispositivos digitais móveis por sua filha. O desabafo da mãe (vide figura 2) deixou evidente que as tensões em torno do uso das tecnologias digitais móveis não têm se dado apenas no cotidiano escolar. A tarja preta abaixo tem o propósito de omitir o nome da praticante de LI citado pela mãe.

Figura 2 – Tela do aplicativo *WhatsApp* (fragmento)



Fonte: A autora.

Para entender os usos que resultam na preocupação assinalada pela mãe no GDO, na sequência, apresentamos as revelações dos praticantes quanto aos usos dos dispositivos digitais móveis em casa:

Quadro 1 – Diálogo A

07/04/16, 7:34 AM – Praticante *two*: Uso redes sociais, pesquisas, para escutar musicas e assistir video etc
 07/04/16, 3:19 PM – Praticante *six*: Pesquisas
 07/04/16, 3:20 PM – Praticante *six*: Redes sosiais
 07/04/16, 3:20 PM – Praticante *six*: Sociais
 07/04/16, 4:57 PM – Praticante *five*: Jogar ou assistir filmes
 07/04/16, 5:21 PM – Praticante *three*: Para assiti ou pesquisar
 07/04/16, 7:54 PM – Praticante *ten*: Para pesquisas, navegar nas redes sociais, tirar fotos, ouvir músicas e etc...
 07/04/16, 7:55 PM – Praticante *twelve*: Um monte de coisas assistir, ouvir musica, trabalho de escola, jogar e etc
 08/04/16, 7:02 AM – Praticante *thirteen*: Para navegar, ouvir musicas, jogar e ect..
 08/04/16, 7:02 AM – Praticante *thirteen*: Etc*

Fonte: GDO.

Mais do que todas as outras palavras reunidas, “Um monte de coisas”, a expressão “etc” e as reticências nas respostas dos praticantes parecem traduzir que eles fazem praticamente tudo e, às vezes, ao mesmo tempo, utilizando seus dispositivos digitais móveis em rede. Afinal de contas, “[...] o telefone celular tem sido o dispositivo maior da convergência tecnológica [...]” (LEMOS, 2010, p. 161). Verifica-se que a maior parte dos usos mencionados gira em torno do consumo em que sobressai a superficialidade das ações. Logo, entendemos que há uma grande brecha em que a escola pode atuar no que tange ao incentivo e desenvolvimento de autoria e protagonismo juvenis em rede.

A preocupação da mãe talvez possa ser justificada na questão de que quanto mais rápido acontecem as alterações técnicas e culturais, maior se torna a incidência da estranheza e da (auto)exclusão em relação aos processos

tecnológicos. Acrescente-se que a transformação dos produtos culturais tem sido responsável por reorganizar a cultura em diversos aspectos. A música e o cinema, por exemplo, não desapareceram; entretanto, houve mudanças nas formas de produzi-los e de consumi-los. Na música, passamos dos discos, fitas cassetes, CDs e DVDs aos arquivos no *pendrive* e nas nuvens no ciberespaço. Outrossim, migramos do espaço físico do cinema para a sala de casa, utilizando DVDs alugados na locadora, e, hoje, assistimos filmes *online* em qualquer lugar onde estivermos conectados à rede.

A reorganização da cultura frente ao digital, marcado pela desmaterialização de suportes, tem resultado em uma redefinição de práticas sociais contemporâneas. Não declaramos mais imposto de renda e não fazemos inscrições para concursos de outra forma que não seja *online*. Porém, a escola ainda caminha muito lentamente para assumir as mudanças e aderir ao digital, ao *online* nos processos *ensinoaprendizagem*, preocupando-se até mais com as regras quanto ao controle no uso dos dispositivos digitais móveis dos praticantes em sala de aula.

Com esse novo suporte de informação e de comunicação [o ciberespaço] emergem gêneros de conhecimento inusitados, critérios de avaliação inéditos para orientar o saber, novos atores na produção e tratamento dos conhecimentos. Qualquer política de educação terá que levar isso em conta (LÉVY, 1999, p. 167).

A cultura digital que tem permeado outros cotidianos dos praticantes de LI não tem sido explorada nas práticas escolares. Pelo contrário, os praticantes externam a existência de tensões em torno do uso das tecnologias digitais móveis no cotidiano escolar ao serem questionados sobre o uso delas nas aulas de LI:

Quadro 2 – Diálogo B

13/04/16, 8:53 AM – Praticante *two*: Quer dizer só uma vez quando eu não sabia uma palavra ai eu pesquisei no tradutor
 13/04/16, 8:53 AM – Praticante *three*: Nao
 13/04/16, 8:54 AM – Praticante *three*: Ainda nao
 13/04/16, 9:08 AM – Praticante *four*: Ainda não
 13/04/16, 8:47 AM – Praticante *five*: Nao, nunca usei
 13/04/16, 12:11 PM – Praticante *seven*: Não
 13/04/16, 12:24 PM – Praticante *eight*: Nao
 13/04/16, 1:59 PM – Praticante *nine*: Nao
 13/04/16, 3:01 PM – Praticante *ten*: Sim para traduzir alguma palavra
 13/04/16, 3:07 PM – Praticante *seven*: Sim
 13/04/16, 3:08 PM – Praticante *seven*: O tradutor
 13/04/16, 9:52 PM – Praticante *twelve*: Nao
 13/04/16, 10:21 PM – Praticante *six*: Raramente
 13/04/16, 10:22 PM – Praticante *six*: A professora fica reclamado
 13/04/16, 10:28 PM – Praticante *eight*: Concordo
 13/04/16, 10:41 PM – Praticante *six*: Mano vc ta queto
 13/04/16, 10:41 PM – Praticante *six*: E ela manda vc ficar queto

Fonte: GDO.

Verifica-se que os usos que os praticantes fazem de seus dispositivos não são legitimados pela escola: “a professora fica reclamando”. Nesse quesito, os praticantes disseram, com poucas exceções, que não experienciam o uso do celular ou de qualquer outro dispositivo digital móvel nas aulas de inglês. As exceções se referem a usos de caráter instrumentalizante, nos quais a mudança se dá apenas no suporte, do físico para o digital. Por exemplo, de igual forma, eles podem usar o Google Tradutor no dispositivo móvel ou o dicionário impresso para pesquisar palavras em inglês. Nota-se, pois, uma dicotomia entre as práticas sociais mediadas por dispositivos digitais móveis e as práticas escolares. Provavelmente o “ainda não” de alguns praticantes expressa as expectativas dos mesmos em integrarem as tecnologias digitais móveis às aulas de LI.

Todavia, ainda assim, os praticantes têm usado seus dispositivos sem intencionalidade pedagógica, na maioria das vezes, para muitos fins no cotidiano escolar:

Quadro 3 – Diálogo C

08/04/16, 12:53 PM – Pesquisadora: Para quê vc usa o celular, *tablet* ou qq outro dispositivo digital móvel NA ESCOLA?
 08/04/16, 4:27 PM – Praticante *two*: Para entrar em redes sociais, as vezes pesquisar o que for preciso para o aprendizado
 08/04/16, 6:53 PM – Praticante *three*: Para pesquisar ou jogo e ouvir musica
 08/04/16, 6:54 PM – Praticante *three*: □□□□
 08/04/16, 6:54 PM – Praticante *twelve*: Jogar e ouvir musica
 08/04/16, 7:13 PM – Praticante *ten*: Para ouvir músicas e de vez em quando pesquisar
 08/04/16, 7:48 PM – Praticante *five*: Jodar
 08/04/16, 7:48 PM – Praticante *five*: Jogar
 08/04/16, 9:29 PM – Praticante *one*: Jogar e pesquisar bastante
 08/04/16, 10:22 PM – Praticante *six*: Escuto musicas tipo
 08/04/16, 10:23 PM – Praticante *six*: Musicas
 08/04/16, 10:25 PM – Praticante *six*: Tipo the x-files
 09/04/16, 7:01 AM – Praticante *seven*: Escuto música, vejo vídeo, faço pesquisa e fico resenhado no whatts zap
 09/04/16, 10:53 AM – Praticante *eight*: Jogar também kkk
 10/04/16, 11:21 AM – Praticante *thirteen*: Eu uso para entrar em redes sociais, ouvir música e varias outras coisas ..
 10/04/16, 11:42 AM – Praticante *eleven*: Para jogar pesquisar e entre outras coisas

Fonte: GDO.

Associando as pistas que são fornecidas, nos quadros 2 e 3, o praticante *six* expõe a reclamação da professora por causa do manuseio dos dispositivos na sala de aula e os usos dos aparelhos revelados por outros praticantes no cotidiano escolar, algumas vezes para pesquisar, mas em grande parte, sem intencionalidade pedagógica, concede-nos elementos para uma discussão sobre a condição atual da escola diante de questões como o saber e o papel do professor em um mundo de mudanças constantes e velozes. Para situar a problemática, utilizamos as palavras de Serres (2013, p. 46):

Ouçamos também – nós, professores falantes – o rumor confuso e caótico dessa demanda tagarela, vinda dos alunos que, antigamente, ninguém consultava para saber se realmente demandavam tal oferta. Por que a Polegarzinha se interessa cada vez menos pelo que diz o porta-voz? Porque, diante da crescente oferta do saber, num imenso fluxo, por todo lugar e constantemente disponível, a oferta pontual e singular se torna derrisória. A questão se colocava de forma cruel quando era preciso se deslocar para ouvir um saber raro e secreto. Agora acessível, esse saber sobeja, próximo, inclusive em objetos de pequenas dimensões, que a Polegarzinha carrega no bolso, junto ao lenço. A onda de acesso aos saberes sobe tão alto quanto a da tagarelíce.

Os praticantes de LI são a Polegarzinha. Eles estão conectados à rede para pesquisar quando julgam necessário, ainda que não saibamos informar, nesse contexto, sobre a qualidade das pesquisas. Eles já se deram conta de que o saber está a um toque dos dedos, dos polegares. Mas, e o professor? Já redefiniu o seu papel? Para Lévy (1999), com o saber móvel e por toda a parte, o professor carece de se adequar a um novo estilo de pedagogia no qual ele deixa de ser o transmissor de conhecimentos. Ousamos afirmar que as novas funções midiáticas dos dispositivos digitais móveis integradas ao ciberespaço (SANTOS; SOARES, 2011) e o acesso a conteúdos originais ou autênticos na rede permitem a exploração de dimensões diferentes da linguagem, favorecendo o desenvolvimento de habilidades linguísticas nos processos *ensinoaprendizagem* de LI.

Dito isso, entende-se que o professor de LE da Polegarzinha ou de nossos praticantes de LI necessita ampliar competências que extrapolam o domínio da língua, cujas pesquisas na área de Linguística Aplicada já denominam as (outras) quatro habilidades: *design*, navegação, investigação e colaboração (BUZATO, 2004). Partindo da mediação docente, essas novas habilidades podem conferir um maior proveito aos processos em educação que envolvem tecnologias digitais em rede e, além disso, direcionar os praticantes para usos em/da rede mais autônomos, críticos e colaborativos.

A apropriação de dispositivos digitais móveis e de redes sem fio é caracterizada pelo acesso a um espaço híbrido formado pela relação entre o espaço físico e o espaço eletrônico, uma zona de intersecção conhecida como território informacional (LEMOS, 2010). Tal território já é ocupado e habitado pelos praticantes de LI nos diversos usos que fazem da tecnologia digital móvel em rede nos próprios cotidianos. Uma vez que não se trata do espaço físico escola ou do espaço eletrônico internet, neste estudo, interessa-nos reconhecer possibilidades de a escola explorar esse espaço híbrido ou movente em suas práticas cotidianas com os praticantes. Sugerimos a existência de um potencial neste território informacional para reconfigurar os processos *ensinoaprendizagem*, acima de tudo, no cotidiano escolar.

Nesse sentido, “[...] a mobilidade por fluxos de informação, por territórios informacionais, que altera e modifica a mobilidade pelos espaços físicos da cidade, como a possibilidade de acesso, produção e circulação de informação em tempo real” (LEMOS, 2010, p. 161), pode beneficiar, por exemplo, o desenvolvimento da

competência comunicativa em qualquer língua. De acordo com Lemos (2010), em várias cidades do mundo, os espaços urbanos têm sido redefinidos pelas tecnologias informacionais (celulares, *tablets* e *palm*s): pagamentos de contas, acesso à programação de um evento ou de um menu de restaurante, ocupações de espaços urbanos conectados, trocas de mensagens, vídeos e fotos etc.

Diante do contexto sinalizado por Lemos (2010), inquieta-nos saber como essa mobilidade informacional digital que já afeta outros espaços urbanos pode colaborar para *aprenderensinar* inglês na escola e em outros cotidianos. Interessamos saber como usufruir desse território informacional para desenvolver habilidades linguísticas em inglês e o que propor em LE objetivando melhorias na condição do idioma na escola através de passagens por esse novo território. Não deve haver receitas, mas esperamos que os praticantes nos deem pistas para esses e outros questionamentos.

Diante disso, talvez muito mais do que entrar em pânico, pais e docentes precisam refletir acerca da seguinte questão: “Como lançar mão das tecnologias digitais em rede e da cibercultura para educar mais e melhor em nosso tempo?” (SANTOS, 2011, p. 92). A resposta deve ser longa, mas o ponto de partida é certamente permitir. Permitir que situações de *ensinoaprendizagem* aconteçam rumo aos usos autorais, criativos, plurais, éticos e cidadãos (SANTOS, 2011). É justamente em prol da ocorrência de usos assim caracterizados que nos orientamos para a proposição de uma proposta pedagógica para *aprenderensinar* inglês com *apps*.

Ainda conforme Santos (2009, p. 82), “[...] principalmente por conta da emergência das tecnologias e dispositivos digitais móveis, compreendemos a cibercultura cada vez mais como a cultura da e na interface entre o ciberespaço e as cidades [...]”. Este ciberespaço é muito mais do que um meio de comunicação a partir da interconexão mundial dos computadores, mas abarca a infinidade de informações, bem como os indivíduos que o acessam e alimentam (LÉVY, 1999).

A partir de Cordeiro (2014, p. 132), a cibercultura “[...] constitui-se de todos os processos que vão se estabelecer a partir da conectividade e das atividades em rede. Cibercultura caracteriza-se pela vivência da cultura digital em rede.” Portanto, “a conectividade é condição vital para a existência da cibercultura, possibilitando processos de comunicação descentralizados e comuns a todos os interagentes/praticantes” (CORDEIRO, 2014, p. 133). Comungando com esse ponto

de vista, esclarecemos a existência de diferenças entre os termos cibercultura e cultura digital.

Quando nos referimos à cultura digital não estamos falando necessariamente sobre cibercultura; cultura digital para nós abrange o conceito de cibercultura, mas vai um pouco além, ela é a base para todos os outros processos que envolvem tanto o digital como a vida cotidiana dos praticantes/interagentes. Cultura digital é, primeiramente, tudo que envolve os processos de digitalização, os seus artefatos, sua apropriação e usos pelos praticantes/interagentes, seus produtos materiais, a exemplo da produção de mídias ou obras artísticas. Também envolve produção de sentidos e significados, comportamentos, maneiras de pensar, relacionar, ser e estar no mundo. Esta cultura relaciona-se com as decisões sobre detalhes da nossa vida cotidiana, desde aqueles mais banais, como, por exemplo, quando necessitamos que nosso ambiente doméstico tenha mais tomadas para o recarregamento das baterias dos nossos aparelhos, ou como obter sinal de acesso às redes digitais em qualquer parte desse ambiente, ou mesmo, como baixar aplicativos que potencializem nossas ações e movimentos no cotidiano, até aquelas decisões e processos mais complexos, que envolvem os debates sobre políticas públicas de banda larga e de regulamentação do uso livre e democrático da rede (Ibid, p. 127).

A distinção que Cordeiro (2014) aponta-nos permite afirmar que a cultura digital e a cibercultura se complementam, uma alimenta a outra. Sem a primeira, a segunda não é efetivada. Aproveitamos para refletir de que maneira as duas se fazem presentes ou não no cotidiano que constitui o campo de pesquisa e entre os praticantes de LI.

Não havia proibição alguma em relação aos estudantes levarem seus dispositivos digitais móveis para a escola e entre os praticantes envolvidos, e notamos que a maioria já tinha o hábito de fazê-lo, apesar de os aparelhos só poderem ser usados durante as aulas com a autorização do professor. Quando a regra é descumprida, os dispositivos são passíveis de ser confiscados e entregues aos gestores, que só os devolvem mediante uma conversa com o proprietário ou, a depender das circunstâncias, sob a presença dos pais ou responsáveis. Ainda assim, os praticantes de LI nos contaram que ouvem música, fotografam a lousa e acessam as redes sociais mesmo durante as aulas e, na maioria das vezes, por meio da conexão a uma das redes WI-FI da escola, mesmo sem autorização.

Se o estar em rede ou conectado constitui, pois, o coração da cibercultura, consideramos que os nossos praticantes de LI também são praticantes da

cibercultura. São tão praticantes da cibercultura, especialistas em criar táticas para driblar as situações postas, que burlam as regras de proibição para o acesso às redes de conexão na escola como verdadeiros *hackers*.

[...] a comunicação móvel está transformando atividades econômicas e sociais de maneira profunda. Desde um vendedor de cachorro quente ambulante que pode oferecer serviços de tele-entrega até profissionais *freelancers* que podem ter escritórios móveis (PELLANDA, 2009, p. 16).

A revolução da tecnologia digital móvel é, pois, irreversível. Não há retorno! De fato, não é somente a escola que carece de rever a questão da integração das tecnologias móveis às suas práticas pedagógicas, mas as famílias necessitam experienciar caminhos para gerenciar os conflitos e negociar alternativas com os filhos frente a um mundo cada vez mais digital e cibercultural. Por isso, Preto (2013) enfatiza que a educação é desafiadora para professores, estudantes e pais em um mundo de comunicação, pois deve priorizar a formação de indivíduos em mutação em uma sociedade que se modifica concomitante e rapidamente.

Para além dos debates sobre liberação ou proibição dos dispositivos digitais móveis, os profissionais de educação favoreceriam as práticas do cotidiano escolar se dialogassem sobre a instituição de usos com intencionalidade pedagógica que não descaracterizem os dispositivos dos praticantes, mas que concebam a existência de estudantes-autores, ativos e autônomos nos processos *ensinoaprendizagem*. No contexto dos usos já demarcados por Santos (2011), destacamos o papel do professor como mediador para que tais usos se realizem favorecendo a ocorrência, conforme Lévy (1999), de aprendizagens personalizadas e aprendizagem coletiva em rede. Para isso, “[...] o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos” (LÉVY, 1999, p. 158).

Novamente de acordo com Lévy (2011), a inteligência coletiva não é um conceito puramente cognitivo, mas têm o sentido de “entendimento com o inimigo” ou de “trabalhar em comum acordo”, já que cada indivíduo é para o outro uma oportunidade de aprendizado. Acrescente-se que o autor considera alguns princípios relacionados à inteligência coletiva: está distribuída por toda parte; é constantemente valorizada, coordenada e mobilizada em tempo real; pretende

mobilizar efetivamente as competências. Essa inteligência, então, quando explorada adequadamente, favorece também a promoção de cidadania.

Nesse sentido, consistem a cibercultura e o ciberespaço em poder potencializar a inteligência coletiva e a articulação entre os coletivos inteligentes. São tais potencialidades que envolvem o universal sem totalidade (LÉVY, 1999) que enfocamos para que os processos *ensinoaprendizagem* de LE se realizem a partir da cooperação entre os praticantes do idioma e não exclusivamente do que se está instituído. Fatos surpreendentes emergiram de modo inesperado quando também vimos manifestações do instituinte durante as postagens no GDO. Houve um praticante que postou seu canal, recém-criado no *Youtube*, e solicitou curtidas dos demais. Outra praticante postou um vídeo, que possivelmente acessou por interesse pessoal, relacionado a determinado assunto que estava sendo trabalhado nas suas aulas de inglês na escola.

Em se tratando de LE, ousamos dizer que o despertar da inteligência coletiva tem uma relação direta com o desenvolvimento de autonomia para *aprenderensinar* inglês. Os praticantes precisam ser estimulados com uma oferta de oportunidades de uso da língua que vai além do estudo de itens gramaticais na escola. Com salas de aula lotadas e pouca carga horária semanal, que se resume a 2 aulas de 50 minutos, o primeiro dilema que se coloca diante do professor é ser indiferente à realidade que o circunda ou buscar conhecer os interesses dos praticantes de LI, quais práticas gostariam de vivenciar e como, isso porque *dentrofora* da escola, práticas outras em que o idioma aparece já estão acontecendo.

Quadro 4 – Diálogo D

11/04/16, 8:32 AM – Pesquisadora: Nos usos que você faz do aparelho celular ou de qualquer outro dispositivo digital móvel, em quais momentos a língua inglesa aparece?
 11/04/16, 12:19 PM – Praticante *six*: A vezes
 11/04/16, 12:39 PM – Praticante *eight*: Nos jogos
 11/04/16, 3:42 PM – Praticante *six*: Quando to jogando jogos
 11/04/16, 4:01 PM – Praticante *twelve*: Ne uns jogos massaaaa
 11/04/16, 4:13 PM – Praticante *two*: Quando jogo alguns tipos de jogos que não são em portugues as vezes tbm e videos, musicas internacionai etc...
 11/04/16, 4:35 PM – Praticante *thirteen*: Em alguns jogos, musicas etc...
 11/04/16, 4:55 PM – Praticante *five*: Nenhum
 11/04/16, 8:20 PM – Praticante *three*: Nos jogos, videos, e audios
 11/04/16, 11:05 PM – Praticante *ten*: Em musicas internacionais, sites ingleses, jogos q contém a língua inglesa, aplicativos ingleses e outros...
 12/04/16, 6:55 AM – Praticante *one*: Em musicas, app, sites e etc...

Fonte: GDO.

Na maioria das respostas dos praticantes de LI, despertou nossa atenção o contato com a LI por meio de jogos. O praticante *twelve* expressa um ânimo intenso em relação aos jogos nos quais parece que a LE não é uma limitação ao êxito e, provavelmente, não deverá ser para os outros praticantes que também citaram “jogos”. Sobressai, nessa discussão, a tendência apontada de que, na sociedade contemporânea, parece crescer o interesse por jogos (BUSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014). Acreditamos que essa tendência é proporcional à oferta de jogos, juntamente com a disseminação e o aperfeiçoamento das tecnologias, sobretudo, aquelas móveis e em rede.

Buscando mais razões que justifiquem o enorme interesse pelos jogos, pesquisadores afirmam que os mecanismos encontrados em jogos são como uma espécie de motor motivacional dos sujeitos, responsável pelo engajamento em diferentes aspectos e ambientes do jogo. Especificamente 4 motivos são destacados para levar as pessoas a jogarem: o domínio de um assunto; o desejo de aliviar do stress; o entretenimento; e o meio de socialização (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011 apud BUSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014).

Não discutimos com os praticantes de LI sobre o que os motiva a tantos jogos, até porque não era nosso propósito, mas dado o interesse manifestado pelos jogos, trazemos um pouco sobre a perspectiva que tem abarcado *games* na educação, a chamada gamificação:

O termo [gamificação] foi cunhado pela primeira vez pelo pesquisador britânico Nick Pelling (MEDINA, 2013). A gamificação consiste em utilizar a mecânica dos jogos em atividades que não estão dentro do contexto dos jogos (SALEN; ZIMMERMAN, 2012, McGONIGAL, 2011). Empresas já utilizavam as lógicas das recompensas e da pontuação para treinamento de seus funcionários, programas de televisão mantinham ou aumentavam o número de espectadores utilizando essas técnicas, empresas de vendas de produtos e propaganda utilizavam para aumentar a sua malha de vendedores (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014, p. 77).

Considerando o exposto pelos praticantes de LI, gamificar atividades nos processos *ensinoaprendizagem* se mostra como uma possibilidade a mais para atrair o gosto dos praticantes pela LE.

Ao investigar narrativas de aprendizagem quanto à aquisição das LE, Paiva (2009) destaca o cansaço revelado pelos praticantes de LI diante do mesmo tipo de aula acerca de tópicos gramaticais ao longo do percurso escolar. Além disso, a

autora salienta que quando motivados, os aprendizes usam a LE para fazer diversas outras coisas fora da sala de aula, como ouvir música, ouvir programas de rádio e TV, compreender falas em filmes, brincar com jogos eletrônicos e até mesmo interagir com estrangeiros.

Dialogando com os estudos de Paiva (2009), ainda que *aprenderensinar* inglês não seja o objetivo primordial nos usos apontados pelos nossos praticantes de LI, entendemos que esses sujeitos, em cotidianos diferentes do escolar, encontram-se imersos em situações de usos reais e autênticos da língua, através da tecnologia móvel em rede. Independente de os usos em que o inglês aparece serem impulsionados por uma motivação despertada em sala de aula, o que se evidencia é que o idioma estrangeiro é parte dos cotidianos desses praticantes, constituindo uma oportunidade para ativar e/ou fortalecer a autonomia e a inteligência coletiva.

Mudando as relações de poder, você poderá contribuir para atitudes mais autônomas de seus alunos. Envolver os alunos nas decisões, dê a eles opções de escolha de material e de atividades, transforme-os em seus colaboradores, e você estará não apenas ensinando outra língua, mas educando-os para uma participação na sociedade mais democrática e mais colaborativa (PAIVA, 2009, p. 35-36).

A colaboração que diz respeito à cidadania e ao desenvolvimento de aprendizagens personalizadas são caminhos para a inteligência coletiva que também tem a ver com a cultura. Esta inteligência não é mais fixa ou programada como a da cupinzeiro ou da colmeia, mas se relaciona com pensamentos e saberes em movimento de indivíduos e de comunidades que são concomitantemente singulares, múltiplos, nômades e que estão em aprendizado permanente (LÉVY, 2011). Portanto, implica dizer que o fenômeno emergente a partir da cultura digital e que pede a nossa atenção, em LI, instiga-nos à tentativa de compreender como os praticantes lidam e interagem com esta língua nos usos mencionados por eles nos ambientes digitais em rede. Existem facilidades e dificuldades para isso? Quais? Se existem dificuldades, como são superadas? Como dar intencionalidade pedagógica aos usos que já acontecem para incrementar os processos *ensinoaprendizagem* em LI?

Retornando aos usos dos dispositivos digitais móveis conectados à rede pelos praticantes de LI, concernente às habilidades linguísticas, percebe-se que eles não mantêm contato apenas com a leitura, como orientam os Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN) (1998) para o ensino de LE em território nacional, mas também são expostos à escrita, compreensão auditiva e, até mesmo, direcionados à produção oral nesse idioma. Sobre isso, Godwin-Jones (2011, p. 8) chama a atenção:

Com os recursos móveis tornando-se cada vez mais poderosos e versáteis, provavelmente veremos mais usuários usando-os como seus dispositivos principais ou mesmo únicos. Esta tendência não pode ser ignorada pelos educadores da linguagem.

Não se pode negar que a carga horária destinada às aulas de inglês, 2 horários semanais de 50 minutos de acordo com a matriz curricular do ProEI para o 6º ao 9º ano do ensino fundamental, seja realmente desafiadora para o trabalho com as 4 habilidades linguísticas: ouvir, falar, ler e escrever. Ainda há de se considerar outro fator agravante: a quantidade de praticantes de LI nas salas de aula que, pelas nossas observações, varia entre 30 e 40. Mas, talvez, as tecnologias digitais móveis e em rede possam compensar tais dificuldades facilitando o acesso a materiais digitais com enfoques em habilidades diversas, ampliando *espaçostempos* para *aprenderensinar* e possibilitando as aprendizagens, enfatizadas por Lévy (1999), personalizadas e em rede.

Há de se aproveitar no campo das línguas que o consumo de conteúdos de outrora ampliou-se, com a Web 2.0, para a produção e disseminação de conteúdos. Se em outros cotidianos os praticantes de LI já se encontram imersos em contextos que envolvem e exploram habilidades linguísticas para além da leitura, outras práticas também podem ser ofertadas no cotidiano escolar.

Por que os jovens praticantes e tantas outras pessoas não desgrudam dos celulares ou *tablets*? Porque eles podem fazer todas ou quase todas as coisas por meio desses aparelhos: fazer chamadas, fotografar, filmar, gravar som, enviar mensagens instantâneas, acessar a internet para diversos fins etc. Tais aparelhos incorporam inúmeras funcionalidades, pois são multifuncionais, despertam sentidos e percepções e mesclam linguagens. Temos a realização da chamada convergência das mídias (JENKINS, 2009).

Jenkins (2009) enfatiza que o que se chama de convergência vai além de um processo tecnológico que reúne variadas funções dentro dos mesmos aparelhos, mas significa uma transformação cultural que influencia nas maneiras como nos

relacionamos com as informações, produzimos conhecimentos e interagimos socialmente. Ela tem relação com a cultura participativa entre consumidores e cidadãos frente às possibilidades interativas, além de favorecer a inteligência coletiva. Por isso os nossos praticantes citaram o acesso aos jogos, músicas e redes sociais como usos que fazem da tecnologia móvel em rede. Significa que muitas de suas práticas sociais têm sido realizadas na interação com essa tecnologia. Acerca do tempo em que permanecem conectados à rede, os praticantes de LI afirmaram:

Quadro 5 – Diálogo E

06/04/16, 6:33 AM – Praticante *two*: No maximo 3h
 06/04/16, 6:33 AM – Pesquisadora: Por favor, avisem aos demais colegas do grupo que já estamos postando as questões. Obrigada pela colaboração!
 06/04/16, 6:34 AM – Praticante *two*: De nada
 06/04/16, 6:57 AM – Praticante *six*: Nao sei
 06/04/16, 7:47 AM – Pesquisadora: Mas quantas horas em média cada um tem usado...?
 06/04/16, 10:07 AM – Praticante *twelve*: Quando tem net
 06/04/16, 10:20 AM – Praticante *five*: O dia todo com net
 06/04/16, 10:20 AM – Praticante *five*: E sem net
 06/04/16, 4:45 PM – Pesquisadora: Continuo aguardando as respostas pra QUESTÃO 2.
 06/04/16, 5:16 PM – Praticante *ten*: Em média durante todo passar do dia, umas 4:00 horas
 06/04/16, 5:55 PM – Praticante *five*: O dia todo
 06/04/16, 5:55 PM – Praticante *four*: Maximo 12:00 horas por dia
 06/04/16, 6:08 PM – Praticante *ten*: Eita □□
 06/04/16, 6:08 PM – Praticante *four*: □□□
 06/04/16, 9:08 PM – Praticante *three*: Maximo de 4h00
 06/04/16, 9:23 PM – Praticante *six*: Nao conto as horas
 06/04/16, 9:25 PM – Praticante *six*: Passo o tempo preciso
 06/04/16, 10:13 PM – Praticante *seven*: Não sei o tempo
 06/04/16, 10:35 PM – Praticante *eleven*: Umas 4 horas por dia

Fonte: GDO.

A convergência das mídias pode, pois, explicar o fato de os praticantes usarem seus dispositivos digitais móveis, artefatos técnico-culturais, todos os dias e se conectarem à internet em algum ou vários momentos do dia.

Embora a escola mantenha uma página no Facebook (FB)⁸, conforme informado pelos praticantes de LI, ao verificarmos de forma detalhada a composição da mesma, concluímos que o caráter das postagens gira em torno de informes administrativo-pedagógicos, divulgação de atividades didático-pedagógicas

⁸ A página da escola no Facebook encontra-se disponível em: <https://www.facebook.com/Colégio-Estadual-Eliana-Boaventura-503600249699874/>. Acesso em: 10 dez. 2016.

realizadas e educação escolar de maneira geral, bem como temas relacionados. Em uma triagem com relação às postagens do ano letivo de 2016, por exemplo, encontramos: 9 informes da escola, 23 relatos com fotos de atividades e projetos realizados e 81 postagens sobre educação e temas relacionados. Essa evidência mostra que a página funciona meramente como uma espécie de mural, acrescentando-se possibilidades de interação como curtir, comentar e compartilhar.

Compreende-se, mais uma vez, que a cultura digital e a cibercultura estão nos cotidianos de nossos praticantes, porém pouco presentes na cultura escolar. Ao reconhecermos que os praticantes de LI também são praticantes da cibercultura, ainda que minimamente atuantes em ações autorais, entendemos que, entre as possibilidades existentes, é viável que atividades pedagógicas se utilizem da página do FB para despertar e motivar a inteligência coletiva dos praticantes. O FB, enquanto dispositivo de comunicação interativo e comunitário, é uma plataforma onde se pode experimentar e desenvolver os usos sugeridos por Santos (2011), os quais envolvem desde a criatividade à cidadania.

Uma vez que os praticantes de LI também se manifestaram, em nossos diálogos, como usuários assíduos do FB, este *site* de rede social pode ser um espaço não apenas de acesso para interações em língua materna, mas para o consumo, prática e produção de conteúdos em LE. Os praticantes podem muito mais do que reagir às publicações na página do FB da escola: tornarem-se coautores nesse ambiente virtual, sob a mediação dos professores. Assim, dar-se-ia voz e maior autonomia a aprendizes de inglês que teriam, por meio dessa rede, acesso a outros registros, culturas e línguas. No entanto, o FB parece ainda não ter chegado a esse objetivo pedagógico e social (FINARDI; PORCINO, 2016) no contexto em que investigamos.

Partindo da nova conjuntura originada pela cultura digital e cibercultura nos cotidianos, situamos a disseminação do que tomamos como nosso objeto de estudo: aplicativos móveis. Acerca desse fenômeno, Souza, Murta e Leite (2016, p. 4) explicitam:

Aplicativos móveis são programas desenvolvidos especificamente para o sistema operacional utilizado por um dispositivo móvel, como *tablets* e smartphones, que permitem a interação e navegação através do toque, pois são utilizados em aparelhos dotados de tela *touchscreen*. Os aplicativos abrangem diversas classes de programas: podem ser jogos, organizadores pessoais, editores de

texto, leitores de e-books, bate-papos, etc. (AMORIN; BIANCO, 2011, p. 66). Os *APPS*, como são comumente conhecidos, têm o propósito de facilitar o dia a dia de seu utilizador, fornecendo-lhe as mais diversas funcionalidades com infinitas possibilidades. Os aplicativos podem ser instalados no dispositivo, sendo baixado pelo usuário através de uma loja *online*, ou já virem instalados no dispositivo direto de fábrica. Uma parte dos aplicativos disponíveis são gratuitos, enquanto outros são pagos.

Os praticantes de LI também expressaram seus anseios para os usos de tecnologias e aplicativos móveis nas aulas de LI:

Quadro 6 – Diálogo F

14/04/16, 8:51 AM – Praticante *eight*: Com um aplicativo de tradução do inglês para o português
 14/04/16, 9:01 AM – Praticante *seven*: Um aplicativo de voz pra ajudar na pronúncia
 14/04/16, 9:13 AM – Praticante *six*: Os dois
 14/04/16, 9:14 AM – Praticante *three*: Com app
 14/04/16, 11:43 AM – Praticante *ten*: Um aplicativo de voz e tradução para facilitar o aprendizado

Fonte: GDO.

Percebemos nos relatos, talvez, uma tendência a corresponder aos objetivos da pesquisa ou a uma insistência em relação ao uso de aplicativos, especificamente de voz e de tradução, nas aulas de LI. Esta postura presume um interesse em desenvolver habilidades voltadas para a produção oral e a compreensão auditiva no idioma. Parece haver um desejo de experimentar a língua com a finalidade voltada à comunicação oral. Não aprofundamos o diálogo porque o propósito para *aprenderensinar* inglês seria uma questão a ser discutida em um dos grupos presenciais.

Apesar de demonstrarem grande interesse para o uso de aplicativos móveis nas aulas de LI, ao serem questionados sobre aplicativos em inglês que já conheciam e/ou faziam uso, a maioria respondeu negativamente. Somente 2 praticantes, naquele instante, citaram aplicativos específicos de LE:

Quadro 7 – Diálogo G

15/04/16, 1:49 PM – Praticante *two*: Eu utilizo um o nome dele é Duolingo, amo ele e simplesmente aprendi muito nele.
 15/04/16, 2:12 PM – Pesquisadora: Conta mais
 15/04/16, 2:16 PM – Praticante *two*: Eu aprendi, o basico como, Girl, Boy, Man e muitos outros aprendi a me apresentar como, Hi, my nemes is..., tbm aprendi a perguntar como, How are you?
 15/04/16, 2:18 PM – Praticante *two*: Então, ele é dividido em partes e ele é muito legal. □
 15/04/16, 5:12 PM – Praticante *six*: translator

Fonte: GDO.

O texto da praticante *two* trouxe empolgação quanto ao uso de um *app* para *aprenderensinar* inglês. Mesmo aprendendo o básico, ela parece estar satisfeita por ter desenvolvido alguma habilidade oral no idioma. Essa pista anuncia um interesse por práticas de produção oral em LI.

Com um *smartphone* ou um *tablet* conectado à internet, *aprenderensinar* inglês através de *apps* tem sido uma oferta cada vez mais frequente. À primeira vista, os *apps* móveis anunciam ser grandes aliados para serem usados a qualquer hora e em qualquer lugar, porque “o computador é melhor do que o celular para informações visuais, sonoras e textuais, mas o celular é superior ao computador em portabilidade” (YAMAGUCHI, 2005, p. 57 apud CHINNERY, 2006, p. 13, tradução nossa). Identifica-se, deste modo, uma das razões pelas quais as salas de aulas estão cheias de *smartphones*, híbridos entre celulares e computadores, reduzidos em tamanho e com múltiplas funcionalidades. Com isso, torna-se mais possível que se vivencie um novo estilo de pedagogia baseado em aprendizagens personalizadas e aprendizagem coletiva em rede.

A escola e a universidade perdem progressivamente o monopólio da criação e transmissão do conhecimento, os sistemas públicos de educação podem ao menos tomar para si a nova missão de orientar os percursos individuais no saber e de contribuir para o reconhecimento dos conjuntos de saberes pertencentes às pessoas, aí incluídos os saberes não-acadêmicos (LÉVY, 1999, p. 158).

A praticante *two*, ao externar seu fascínio pelo aplicativo Duolingo, pode estar experimentando aprendizagens personalizadas e aprendizagem coletiva em rede desde o momento em que optou pelo uso do *app* e não de outro, de acordo com as escolhas que ele permite que se faça no sistema, bem como as interações com outros praticantes de LI no *app*.

Assim, tentamos explicar os praticantes de LI; mas, de fato, acabamos explicando nós mesmos (FERRAÇO, 2003). Entendemos que parece haver um solo fértil no qual se pode investir em um trabalho com *apps* nos processos *ensinoaprendizagem* com os praticantes de LI no cotidiano escolar. A LI é tão participante dos cotidianos dos praticantes quanto a cibercultura. Nossos praticantes de LI, em seus diferentes cotidianos, estão imersos nesse idioma e em rede, comunicam-se e estabelecem relações sociais, consomem conteúdos e interagem com eles. Estão também sob os efeitos da convergência das mídias ou a tornam, de fato, real.

Apesar de se verificar a inexistência de formas instituídas, mas instituintes, os praticantes têm levado marcas da cultura digital para o cotidiano escolar. Contudo, não há rastros de que a escola reconheça os potenciais da cibercultura – como, por exemplo, para a inteligência coletiva – nas práticas desse cotidiano. Ainda que o solo pareça fértil, serão necessários outros investimentos para instaurar mudanças de concepções e de comportamentos que se agregem às possibilidades de dar novos formatos às práticas do cotidiano escolar em LI, frente a um mundo cada vez mais digital e em rede.

Finalizamos o movimento interpretativo-teórico com a inquietude de ver os praticantes de LI e da cibercultura que interagiram no GDO experienciarem, na próxima fase da pesquisa, o uso de *apps* como aliados para *aprenderensinar* inglês. Além de registrar as formas como tais usos se dão, buscar compreendê-las, bem como suscitar possibilidades ao contexto investigado no que tange aos *apps* e à educação em LI.

4 QUARTA ABA: MOVIMENTOS INTERPRETATIVO-TEÓRICOS DOS GRUPOS DE DIÁLOGO PRESENCIAIS (GDP)

Esta aba apresenta dados construídos a partir da realização de 4 GDP na escola que constitui o campo da pesquisa. Embora 24 praticantes ao todo tenham se envolvido, de alguma forma, com os grupos de diálogo, quer *online* ou presenciais, o número de participantes nestes oscilou entre 7 e 15. A maioria dos participantes do grupo de diálogo *online* (GDO) aderiu aos encontros presenciais. A minoria que não aderiu aos GDP acabou sendo compensada, sem o nosso planejamento prévio, por outros novos interessados pelos grupos de diálogo, quando a partir dos comentários de participantes do GDO, outros praticantes de LI nos pediram permissão para integrar-se aos grupos presenciais com foco nos *apps*. A duração dos encontros variou entre 20 e 30 minutos e foram sequenciados, porém com alguns intervalos de tempo, a depender da ocorrência de imprevistos, sobretudo, quanto à suspensão de aulas na escola.

As falas dos praticantes de LI foram transcritas, recortadas e apresentadas neste trabalho tal como foram enunciadas. Novamente cada praticante é identificado por meio de um número em inglês. Cada grupo de diálogo presencial (GDP) é analisado separadamente, ainda que, por vezes, os discursos sejam recorrentes e/ou complementares.

As análises que estruturamos de cada grupo concebem a existência de teias de significações de autoria dos próprios participantes e os dados construídos e apresentados são nossas construções das construções deles (GEEERTZ, 2014).

4.1 Grupo de Diálogo Presencial (GDP1): *ensinoaprendizagem de LI*

Quanto aos processos *ensinoaprendizagem* de inglês na escola pública, no Brasil, há um grande número de estudiosos que se debruçam sobre a questão. Nesse contexto, Leffa (2011) traz considerações como a criação de bodes no intuito de apontar culpados para o fracasso da LE na escola pública. Ao iniciarmos a realização do primeiro grupo de diálogo presencial (GDP1), solicitamos 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*, GDP 1).

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*, GDP 1).

Porque inglês não é só a escrita, inglês não é só o que está ali escrito... inglês é conversa também... uma linguagem como o português (Praticante *one*, GDP 1).

O bode implícito nos enunciados dos praticantes *fifteen*, *seven* e *one* é o professor. Trazemos esses enunciados a fim de expor opiniões que 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.” Eles criticam a monotonia das aulas e deixam subentendida a necessidade de um caráter dinâmico para *aprenderensinar* 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, distanciamos-nos 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 PCN (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 LE, 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).

Os argumentos que sustentam a orientação ao *ensinoaprendizagem* de leitura em LE, emitidos pelos PCN, evidenciam, nesse sentido, a tal condição desprivilegiada em que se encontrava (e ainda se encontra) a LE nas escolas públicas do Brasil. No que concerne aos motivos reportados, não há novidade em se reconhecer que, na contemporaneidade, mesmo quase duas décadas após a publicação desse documento oficial, não houve mudanças na carga horária de LE, as salas de aulas continuam superlotadas e certamente ainda há docentes com pouco domínio das habilidades linguísticas – quadro paralelo às poucas políticas públicas de qualificação de professores de LE no Brasil, assim como na Bahia.

Em contrapartida, ainda que se considere um equívoco postular que o giz e o livro didático sejam tecnologias insuficientes para que se desenvolva um ensino integrado das habilidades comunicativas, o cenário atual agora é outro. Em algumas escolas públicas, hoje, encontram-se disponíveis também outros recursos tecnológicos: como *data show*, projetores, aparelhos de som, TVs, computadores, câmeras fotográficas e filmadoras. Na escola que constitui o campo desta pesquisa, por exemplo, localizamos todos os itens especificados, exceto a filmadora. Acentuamos que o computador liberado para uso dos docentes em sala de aula, ou mesmo na sala dos professores, é um *laptop*. Entre os aparelhos de TV identificados nas salas de aula, por meio de nossas observações no campo, um deles é uma TV *smart*, a qual permite acesso direto à internet.

Todos os aparatos supracitados podem contribuir para o trabalho com habilidades comunicativas nas aulas de LE. Outrora, ao propor atividades pedagógicas com um filme, o professor precisava levar a turma ao cinema; posteriormente, só bastava alugar uma fita cassete e reproduzi-la em sala de aula, que depois foi substituída pelo DVD; atualmente, o docente pode levar o filme no *pendrive* ou se a escola dispuser de internet, poderá exibir o filme *online*; sem contar com a presença das tecnologias digitais móveis levadas para a escola pelos próprios praticantes: celulares, *tablets*, *netbooks* etc. Elas também criam possibilidades para a exploração de outras habilidades além da leitura através da exibição e do

compartilhamento de vídeos, músicas e fotografias, podendo até mesmo ampliar os espaços de *aprenderensinar* para além da sala de aula com tarefas extraclasse, envolvendo habilidades diversas. Além do mais, informações e conhecimentos se tornaram mais acessíveis com o advento da internet e os professores dispõem de uma multiplicidade de cursos à distância: curtos, longos, com temas e objetivos variados, não somente referentes à LE.

Não queremos, com esse ponto de vista, afirmar que se findaram as dificuldades para *aprenderensinar* desde a publicação dos PCN (BRASIL, 1998) à atualidade, mas apontar que a realidade da escola pública mudou, ainda que de forma insuficiente. Não apenas mudaram as expectativas dos praticantes, que já não mais se contentam com aulas exclusivamente expositivas e anunciam claramente ao proferir “que aula chata” ou “trouxe o quê de legal hoje, professora?”, mas trabalhos que extrapolam o desenvolvimento da leitura na sala de LE tornaram-se mais viáveis. Serres (2013, p. 19) descreve a nova clientela de praticantes que temos em sala de aula, destacando também a necessidade de se dar atenção à maneira como eles *aprendemensinam*:

Essas crianças, então, habitam o virtual. As ciências cognitivas mostram que o uso da internet, a leitura ou a escrita de mensagens com o polegar, a consulta à Wikipédia ou ao Facebook não ativam os mesmos neurônios nem as mesmas zonas corticais que o uso do livro, do quadro-negro ou do caderno. Essas crianças podem manipular várias informações ao mesmo tempo. Não conhecem, não integralizam nem sintetizam da mesma forma que nós, seus antepassados.

As habilidades linguísticas a que nos referimos neste estudo referem-se ao uso da língua de formas específicas e em situações de comunicação significativas, nas modalidades de leitura, escrita, produção oral e compreensão auditiva. Embora os PCN (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:

Mesmo em uma aula dedicada à leitura de textos, a professora pode fazer perguntas em inglês. A professora pode usar seu inglês para cumprimentar a turma, dar instruções e orientações. Os alunos poderiam optar por responder em português ou inglês. Ouvindo inglês, aos poucos os discentes vão criar coragem para perguntar e

comentar nessa língua. Como metodologia de ensino, ouvir inglês e ter a chance de “se aventurar” em inglês são procedentes, pois o professor não estaria “sonhando” ocasiões e oportunidades para o desenvolvimento da compreensão auditiva e da fala. Daí se vê que as habilidades de compreensão e de fala estariam presentes, mesmo numa aula cujo foco central é a leitura de textos em inglês. E nada impede que a professora motive a classe a fazer resumos ou paráfrases dos textos lidos (SCHMITZ, 2009, p. 16-17).

Com o advento da *internet*, potencialmente transformando cada ouvinte e leitor em interlocutor, a ênfase na leitura, proposta nos PCNs, talvez deva ser revisada, para uma ênfase nas quatro habilidades, incluindo a fala e a escrita [...]. Para falar ao mundo precisamos de duas condições: a primeira, de caráter essencial, é que tenhamos algo a dizer; a segunda, altamente recomendável, é que saibamos inglês (LEFFA, 2016a, p. 162).

Xavier (2006) investigou como alunos de 5ª série (6º ano) desenvolvem sua produção oral em LI a partir de experiências de aprendizagem como processo. Constatou que os alunos desenvolveram competência comunicativa em inglês, realizaram produção oral a partir da compreensão e produção de significados em LE. Costa (2013), por sua vez, 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 *ensinoaprendizagem* 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, destacamos que os usos de tais materiais podem se realizar *dentrofora* da sala de aula, propiciando aprendizagens personalizadas.

Pode-se mesmo dizer que aprendizes de língua estrangeira, mesmo sem sair de seu próprio espaço geográfico, têm a possibilidade de usufruir uma “imersão linguística virtual” que permite o acesso a situações reais de uso da língua. [...] Essa exposição auxilia a sua familiaridade com o léxico, a sintaxe, as normas semânticas e pragmáticas que regem o uso da língua estudada. Tendo maior familiaridade com a língua alvo, a tecnologia digital também permite que o aprendiz ponha em prática o seu conhecimento, envolvendo-se em interações escritas ou orais, ou mesmo participando de comunidades de aprendizes interessados em ensinar e aprender línguas de forma cooperativa e colaborativa (BRAGA, 2013, p. 51).

Por conseguinte, verificamos que os argumentos dos PCN para o foco na leitura em LE se encontram ultrapassados, pelo menos, os que dizem respeito aos recursos tecnológicos disponíveis na escola – e acrescentamos, nesse rol, os recursos pessoais dos praticantes. 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*, GDP 1).

Entendemos que a denominada “geração polegar” não quer usar os dedos exclusivamente para copiar no caderno, folhear livro didático ou dicionário impressos. Ela expressa o desejo de deslizar os dedos sobre a tela dos dispositivos móveis, teclar e *aprenderensinar* através de tecnologias digitais que já fazem parte de suas práticas sociais. Justamente por isso que Santos, Ponte e Rossini (2015) nos alertam de que as práticas culturais têm sido reconfiguradas com o surgimento de tecnologias digitais conectadas.

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. Talvez o que não saibam mesmo é como explorar esses recursos de forma crítica, usá-los para construir e compartilhar conhecimentos.

[...] a ferramenta, o artefato, não são apenas coisas eficazes. Os objetos técnicos passam de mão em mão, de corpo a corpo, como testemunhas. Eles induzem usos comuns, tornam-se vetores de competências, mensageiros de memória coletiva, catalisadores de cooperação (LÉVY, 1996, p. 133).

No que se refere às políticas públicas para o aperfeiçoamento docente – ainda que insuficientes –, dentre as mais recentes, sublinhamos duas delas. A primeira, política, em nível federal, diz respeito ao Programa de Aperfeiçoamento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos (PDPI), que, segundo informações na página eletrônica da CAPES⁹, um dos órgãos responsáveis pelo programa, juntamente com a Embaixada dos Estados Unidos da América no Brasil e com a Comissão *Fulbright*, com o apoio do Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed), já publicou cinco editais desde 2010 com a oferta de curso intensivo de 6 semanas em uma universidade nos Estados Unidos. Na instituição americana, o curso oferece atividades acadêmicas e culturais para professores de LI da educação básica em efetivo exercício na rede pública de ensino. O programa tem incluído a seleção de até 540 (quinhentos e quarenta) participantes em cada edital, a partir de teste de avaliação de nível na LE.

A segunda política, em nível do estado da Bahia, relaciona-se ao *Public School Teachers Development Program* – PSTDP (Programa de Aperfeiçoamento para Professores da Rede Pública) oferecido pela Associação Cultural Brasil – Estados Unidos (Acbeu), em parceria com a Embaixada Americana. O curso, que ofertou 25 vagas na primeira edição em 2012, e 35 vagas em 2016, tem o intuito de aprimorar o conhecimento linguístico, metodológico e cultural do ensino de inglês, como LE, para professores de nível intermediário de proficiência da língua, conforme divulgado na página eletrônica da Secretaria de Educação da Bahia (SEC)¹⁰.

Tanto o PDPI quanto o PSTDP configuram oportunidades de formação continuada para os docentes de LI. Porém, há um quesito excludente que se

⁹ A Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) é o órgão do Ministério da Educação (MEC) responsável pelo reconhecimento e a avaliação de cursos de pós-graduação stricto-sensu (mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado) em âmbito nacional e também subsidia o Ministério de Educação na formulação de políticas de pós-graduação. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/estados-unidos/certificacao-em-lingua-inglesa>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

¹⁰ Mais informações sobre o PSTDP em: <<http://educadores.educacao.ba.gov.br/noticias/professores-podem-concorrer-25-bolsas-de-estudo-de-ingles>>; <<http://www.educacao.ba.gov.br/midias/documentos/iat-divulga-relacao-de-professores-selecionados-no-pstdp>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

destaca nos critérios de seleção. Para esses programas e muitos outros, os candidatos passam por exames que exigem certo nível de proficiência linguística que, muitas vezes, acaba deixando de fora do processo o docente que de fato carece de mais, e, por vezes, imediata qualificação. Talvez se políticas do tipo primassem por mudanças na base, nos cursos de graduação, a discrepância quanto à proficiência se tornaria menor entre os professores de LE graduados e já atuantes em sala de aula, uma vez que são comuns os questionamentos acerca da impossibilidade de se desenvolver proficiência em línguas nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em LE. Além disso, tais programas propiciam a vivência docente com a cultura em LE, o que provoca mais proficiência e um melhor entendimento da língua em uso.

Apesar de se conviver com poucas políticas educacionais que beneficiam os processos *ensinoaprendizagem* de LE na escola, deparamo-nos com programas educacionais brasileiros que valorizam e exigem dos participantes determinada proficiência em LE. Um exemplo é o caso do Ciência Sem Fronteiras, lançado em 2011 pelo governo brasileiro no intuito de propiciar experiências de estágio no exterior e contato com outros sistemas educacionais para estudantes de graduação e pós-graduação por meio de bolsas de intercâmbio (BRASIL, 2011). No entanto, o paradoxo em torno da questão é que o critério proficiência linguística tem eliminado muitos candidatos do programa. A prova disso é que o próprio governo federal, em 2012, lançou outro programa, Inglês sem Fronteiras, na tentativa de qualificar estudantes de graduação e pós-graduação em LI, o que pressupõe a existência de fragilidades nos processos *ensinoaprendizagem* de inglês na educação básica.

Referente ao papel educacional de LE no ensino fundamental, os PCN (BRASIL, 1998) 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 verifique 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; PONTE; ROSSINI, 2015, p. 519).

Em meio aos diálogos tecidos com os praticantes de LI, salientamos a relação entre língua e cultura nos contextos múltiplos que eles têm nos permitido identificar e, conseqüentemente, problematizar. 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.

Quanto 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). Vamos arriscar responder esta questão a partir das pistas que os praticantes de LI nos dão conforme as práticas cotidianas que realizam, nas quais o inglês e outras línguas estrangeiras também se manifestam. A língua que eles já utilizam e querem *aprenderensinar* está, sim, intimamente atrelada à cultura. É a *línguacultura* (termo que usamos 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 dos 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, afirmamos que, por conta da tendência globalizadora da cultura (HILL, 2003) 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, expressamos a evidência de 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): “O inglês deixa de transmitir uma única cultura para transmitir várias culturas, produzindo o fenômeno estranho de uma língua multilíngue e multicultural” (LEFFA, 2016a, p. 160). Desse modo, os praticantes de LI que são fãs da música pop coreana, conhecida como K-

pop¹¹, por exemplo, acompanham todos os passos de suas bandas favoritas, que segundo 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.

Entendemos que por reflexos da tendência globalizadora da cultura, os idiomas estrangeiros não parecem ser tão estranhos aos praticantes de LI. A partir de Leffa (2016a), dizemos que 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 de nossos 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 PCN (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”.

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*, GDP 1).

E a verba também não ajuda porque se tivesse verba... cada sala teria uma antena wifi e computador (Praticante *eight*, GDP 1).

Verificamos que a escola dispõe de duas redes de internet de 1MB: uma delas, por questões técnicas, quase nunca funciona e a outra é disponibilizada para os computadores da secretaria, direção e vice-direção. Esta 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.

¹¹ Mais informações em:
<http://www.academia.edu/30789438/E_PRECISA_FALAR_COREANO_UMA_AN%C3%81LISE_CULTURAL_DO_K-POP_NO_BRASIL>. Acesso em 4 mar. 2017.

Enquanto a banda larga de qualidade não chega, continuamos a ter 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* 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*, GDP 1).

Principalmente, em trabalhos também em trabalhos como desenvolvimento de *softwares* precisa de linguagens... precisa de muito inglês (Praticante *nineteen*, GDP 1).

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*, GDP 1).

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 Dora¹² porque ela fala inglês aí ajuda (Praticante *seven*, GDP 1).

Não pretendemos avaliar métodos concernentes aos processos *ensinoaprendizagem* de LE porque não é um dos nossos objetivos, mas expomos um quadro abaixo com os mais conhecidos deles, bem como seus teóricos, que têm marcado concepções de *ensinoaprendizagem*. A fim de conhecer as características de cada método, sugerimos Leffa (1988; 2016a), mas optamos por comentar acerca da Abordagem Comunicativa, haja vista o fato de suas características terem sobressaído no campo de pesquisa a partir dos discursos dos praticantes de LI.

¹² 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. Ver mais em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Dora_the_Explorer. Acesso em: 12 jan. 2017.

Quadro 8 – Amostra de alguns métodos de ensino de línguas

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

Fonte: Leffa (2012)

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. Destaca-se também um planejamento de curso em conformidade com as necessidades e desejos dos estudantes (LEFFA, 2016a). As formas linguísticas receberão ênfase quando estiverem a serviço da competência comunicativa. De igual modo, conforme as vozes dos praticantes de LI, interessa-lhes desenvolver a competência para usar a língua para interagir, o que presume o uso de materiais autênticos para *aprenderensinar* a língua. Eles querem *aprenderensinar* inglês para atingir objetivos práticos de interação com o mundo.

A expressão das perspectivas singulares do nosso grupo de praticantes de LI, quanto ao que lhes move a *aprenderensinar* inglês, é pertinente com as concepções do pós-método, de acordo com as quais os processos *ensinoaprendizagem* de línguas devem se assentar, dentre outros, no exercício de autonomia do professor e na investigação da própria prática. Leffa (2012, p. 399, grifo nosso) resumiu dez macroestratégias a partir de Kumaravadivelu (1994), responsável por cunhar o termo pós-método, das quais algumas delas se associam ao que investigamos e ao que emergiu junto aos praticantes de LI.

- (7) **integrar as habilidades linguísticas**, incluindo a escuta, a fala, a leitura e a escrita;
- (8) promover a autonomia do aluno, dando-lhe o conhecimento necessário para **gerenciar sua própria aprendizagem**;
- (9) aumentar a consciência cultural dos alunos, propiciando **contato com diferentes culturas**, incluindo a cultura da língua materna.

Leffa (2016b) esclarece-nos 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, somado às considerações de Braga (2013), o mesmo autor 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*, GDP 1).

Simplesmente eu quero dominar várias línguas, porque é sempre bom você ter isso no seu currículo de vida né? Porque falar várias línguas significa que você é uma pessoa é... eu vou usar essa palavra mas acho que ela não se encaixa muito bem, pessoa bem estudada, bem estruturada é... até legal pra você conversar com outras pessoas de outros países, ter amigos... bastante amigos é sempre bom (Praticante *seventeen*, GDP 1).

Eu quero aprender a me comunicar com as outras pessoas. Imagine aí, você viaja para um país, não sabe falar a língua (Praticante *six*, GDP 1).

Eu quero aprender quase tudo pra... trabalhar em outros lugares, pra falar inglês, viajar pra outros países (Praticante *twenty*, GDP 1).

Eu gostaria mais de aprender as palavras porque... tem muito jogos que eu jogo que que... eu não consigo entender a escrita... só isso (Praticante *five*, GDP 1).

Assimilar o inglês como se fosse uma coisa fácil... legal de se de se falar... o que poderia influenciar no futuro da gente e... poderia ser mais interativas [as aulas]. Como ela estava falando quando eu cheguei... poderia ter vídeos, é... poderiam passar filmes, é... em inglês. Tinha tanto DVD de inglês que ano passado ninguém usava... ninguém usou. Eu até vi gente quebrando... (Praticante *one*, GDP 1).

Através das redes sociais também, conversando... (Praticante *nineteen*, GDP 1).

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. Temos visto que, 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 o potencial 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 a motivação desses e de tantos outros praticantes de LI, notamos 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). Deduzimos que os praticantes de LI conseguem visualizar as potencialidades do ciberespaço que vão ao encontro de seus interesses para *aprenderensinar* a língua-alvo.

Esse espaço informacional se constitui e é constituído pelas tecnologias digitais em rede, que é para nosso tempo um dos mais importantes artefatos técnico-culturais, pois ampliam e potencializam a nossa capacidade de memória, armazenamento, processamento de informações e conhecimentos, e, sobretudo, de comunicação (SANTOS, 2011, p. 77).

A ampliação do uso de tecnologias de informação e de comunicação realmente tem proporcionado a imersão desses praticantes de LI em práticas de comunicação significativas que também envolvem as LE. Tal fato pode ser associado às mudanças trazidas por computadores e internet, como também aconteceu com outras invenções tecnológicas nas áreas da comunicação e da informação no passado, sobre os indivíduos, suas formas de organização social e capacidades sociocognitivas (BRAGA, 2013). Acerca dos usos que fazem de seus dispositivos, os praticantes 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*, GDP 1).

Eu uso pra assistir meus doramas em coreano... (Praticante *sixteen*, GDP 1).

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. Aí, tipo assim, eu aprendi muitas palavras com isso... (Praticante *seventeen*, GDP 1).

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*, GDP 1).

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).

Começamos a entender que as LE não são mais tão estrangeiras ou estranhas aos praticantes do cotidiano escolar como outrora. Elas estão em tantos 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; 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 mobies... 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*, GDP 1).

Este 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.

Aplicativos móveis como tradutores automáticos de LE e outros que propagam o ideal de *ensinoaprendizagem* de inglês, espanhol e outros idiomas gratuitamente, também foram citados pelos praticantes. Destacaram a questão da mobilidade, mas também demonstraram, mais uma vez, a preocupação devido à falta de infraestrutura tecnológica da escola ao não dispor de redes de conexão para viabilizar o acesso à internet por todos os praticantes. É o potencial de aplicativos móveis, como os relacionados abaixo, que exploraremos mais adiante.

Eu tenho o Google tradutor instalado no meu celular... (Praticante *seventeen*, GDP 1)

O melhor que tem é aquele Duolingo (Praticante *two*, GDP 1).

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*, GDP 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*, GDP 1).

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 nos envolvemos uns com os outros e com o mundo. Vemos tal relação caracterizada e potencializada na cibercultura nas falas 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. Acrescentamos que, 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; ROSSINI, 2015).

Um ponto que chama a atenção nas enunciações dos praticantes de LI, quando problematizamos os processos *ensinoaprendizagem* em inglês, foi 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). As falas desses praticantes de LI, que seguem abaixo, caracterizam uma geração aberta para a interatividade, a autoria e a colaboração em suas 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*, GDP 1).

É que na verdade o que eu quero criar ou produzir é tipo o Windows, só que é um bem distante, uma nova linha, uma inovação. E ela precisa mesmo da língua inglesa (Praticante *nineteen*, GDP 1).

Recorrendo a algumas literaturas nacionais sobre LE (LIMA, 2009; LEFFA, 2016b), observamos que há a perspectiva dos processos *ensinoaprendizagem* serem abordados, em grande parte, separados e independentemente, em tópicos como “O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia”, “Ensino de línguas estrangeiras para jovens e adultos na escola pública”, “O ensino de língua estrangeira e a questão da diversidade”, “A autonomia na aprendizagem de línguas”, etc. O ensino é apresentado como uma questão e a aprendizagem como outra: o ensino sob a perspectiva do professor e a aprendizagem sob a perspectiva do aluno.

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, compreendemos que há um entrelaçamento entre *ensinoaprendizagem* que nos leva a entender: ainda que tais processos 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).

Concluído o GDP 1, chegamos ao consenso, junto aos praticantes de LI, de que deveriam levar seus dispositivos digitais móveis para o segundo grupo de diálogo ou GDP 2, no qual faríamos o uso e a avaliação do aplicativo móvel para *aprenderensinar* as LE, denominado Duolingo. Foi combinado que até o encontro seguinte todos usariam o aplicativo para facilitar a elaboração dos pontos de vista sobre o referido *app*.

4.2 Grupo de Diálogo Presencial (GDP2): Duolingo

Com a disseminação da tecnologia móvel, o fenômeno de proliferação de aplicações de *softwares* móveis tem se tornado cada vez mais emergente. Pela contemporaneidade do fato, o campo de estudo dos aplicativos móveis ainda carece muito de ser explorado. Ainda que poucos, já encontramos estudos sobre aplicativos móveis de línguas: Freitas e Sabota (2015), Leffa (2016b) e Valadares e Murta (2016).

O holofote da pesquisa no GDP 2 foi para o aplicativo Duolingo, conhecido e utilizado por alguns dos praticantes de LI. Tínhamos orientado os demais participantes a baixarem o *app* no *smartphone* ou no *tablet* e a levarem o dispositivo móvel para o encontro. O GDP 2 foi iniciado com a tentativa de experimentar o aplicativo, principalmente porque muitos dos praticantes não o conheciam. Porém, uma vez que o aplicativo Duolingo só pode ser usado *online*, logo se impôs o desafio da rede de internet WI-FI, uma vez que a conexão se mostrava lenta. Mediante a situação, solicitamos que os praticantes pudessem explorar o Duolingo em casa, já que todos afirmaram ter internet em suas residências, para que, no encontro seguinte, pudessem compartilhar as experiências, pontos positivos e negativos percebidos no *app* para se *aprenderensinar* inglês.

O reagendamento do GDP 2, por conta da falta de qualidade da banda larga disponível na escola, mostra a necessária urgência de programas governamentais que, de fato, concretizem a implementação de banda larga de qualidade para atender a demanda existente na escola pública e em que se alcance desfechos exitosos, bem diferentes dos que encontramos e faremos menção.

Ao buscarmos pesquisas que abordem a questão das políticas públicas educacionais quanto às tecnologias digitais móveis e redes sem fio nas escolas, o histórico que encontramos não é grandemente positivo. Cordeiro (2014) relata o fracasso do Proinfo, criado em 1997 e reformulado em 2007 com a nomenclatura Programa Nacional de Tecnologia Educacional, que foi responsável pela implantação de laboratórios de informática, dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs) e Núcleos de Tecnologia Municipal (NTMs). Contudo, sem a infraestrutura adequada para os laboratórios, *software* proprietário e formação superficial para os professores, logo as dificuldades resultaram na descontinuidade do programa nas escolas.

De igual forma, Cordeiro (2014) expõe sobre os investimentos do governo em programas e projetos voltados para as tecnologias digitais móveis e *software* livre a partir de 2007, como UCA, Prouca e *tablets* na escola. Estes, por sua vez, fracassaram por motivos semelhantes, pois também se assentavam em uma concepção instrumentalizante quanto ao uso das tecnologias.

O Projeto Um Computador por Aluno (UCA) foi implantado com o objetivo de intensificar as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nas escolas, por meio da distribuição de computadores portáteis aos alunos da rede pública de ensino, em 2005, segundo declaração na página eletrônica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)¹³. Segundo Fantin e Quartiero (2015), o projeto UCA contou com três fases: pré-piloto (2007), com o recebimento de *laptops* por cinco escolas; piloto (2009), com a distribuição de *laptops* para uma média de quatrocentas escolas; e a última (2010), quando o Programa UCA/PROUCA foi ampliado por meio de um decreto presidencial que articulava o financiamento para a compra de *laptops* por Prefeituras ou Estados interessados por meio do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES).

Fantin e Quartiero (2015) listam palavras e expressões positivas – internet, jogos, pesquisa, conversa com amigos, redes sociais, Facebook (FB), fotografia, música, compras, viagem, cultura e conhecimento –, bem como outras negativas – internet lenta, trava, pouca memória e tela pequena –, resultantes de uma pesquisa realizada com o fim de investigar as percepções e representações de estudantes sobre o *laptop* em escolas participantes do programa UCA na Bahia e em Santa

¹³ Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-projeto-um-computador-por-aluno-uca>>. Acesso em 27 fev. 2017.

Catarina. Estes resultados caracterizam a realização do programa nas escolas: os estudantes experienciaram ações em rede, a inclusão digital e, ao mesmo tempo, as fragilidades da infraestrutura tecnológica.

Quanto à entrega de *tablets* para professores do ensino médio, o Ministério de Educação (MEC) reconhece, em página eletrônica oficial, a ação como parte do Proinfo Integrado, programa de formação voltada para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais. Primeiramente, os *tablets* foram distribuídos somente para os professores do ensino médio cuja escola fosse urbana, tivesse internet banda larga, laboratório do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) e rede sem fio (WI-FI). O governo prometeu que, na segunda fase, os *tablets* seriam direcionados aos professores das séries iniciais do ensino fundamental, o que ainda não se concretizou.

Como expressam as enunciações dos praticantes de LI no decorrer do texto, vive-se em tempos que solicitam inclusão digital e cibercultural (SANTOS, 2011) por parte da escola. Em contrapartida, deparamo-nos com o fechamento dos NTEs no estado da Bahia, quando, ao invés disso, deveria se investir na formação de professores e na melhoria de infraestrutura tecnológica nas escolas. Nota-se também que tem havido uma formação instrumentalizante e não ofertada a todos os educadores, pois os cursos oferecidos pelos NTEs, por exemplo, antes da extinção deles em 2015, na Bahia, ofereciam um número pequeno de vagas e critérios como ordem de inscrição e noções de informática básica (uso de aplicativos e internet). Além disso, muitos professores se desanimaram com os *tablets* recebidos por falta de uma conexão de rede suficiente para um acesso sem imprevistos nas aulas. Outros *tablets*, com defeito, ficaram inutilizados por não haver a informação sobre para onde encaminhá-los.

A criação de políticas para a aprendizagem móvel, por si só, não garante e não tem garantido a inclusão da tecnologia móvel em rede nas salas de aula. A efetivação de projetos e políticas está relacionada a diversos fatores, como a fragilidade na formação dos professores e no uso do computador (e outras tecnologias) como uma máquina pedagógica (BONILLA; PRETTO, 2015).

Portanto, quanto às ações governamentais para a implementação de tecnologias digitais na educação, ocorreram medidas esporádicas que não são

constituintes de um plano continuado para integrar essas tecnologias de forma responsável, bem estruturada e eficiente às práticas escolares. No estado da Bahia, por exemplo, as práticas mais recentes incluem um curso de 180 horas, intitulado “Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais”, ofertado aos professores da rede estadual em 2014. A participação no curso foi condição obrigatória para a promoção do magistério público do ensino fundamental e médio do estado da Bahia nos anos de 2015 e 2016, conforme a Lei nº 13.185/14, publicada no Diário Oficial do Estado do dia 2 de julho.

De acordo com informações no sítio eletrônico¹⁴ da Secretaria de Educação da Bahia (SEC-BA), a capacitação foi realizada em dois módulos ministrados em 2014 e 2015, fazendo uso de uma estrutura tecnológica e metodológica que possibilitou aos professores e coordenadores pedagógicos acessá-los por meio de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), em horários estabelecidos pelo próprio servidor conforme a disponibilidade e cronogramas dos módulos. Os dois módulos envolveram os seguintes tópicos: As tecnologias da informação e da comunicação no contexto escolar; Educação e redes sociais; O uso pedagógico dos recursos tecnológicos no cotidiano escolar e Educação e conteúdos digitais; Currículo e avaliação: apropriação tecnológica, inovação e diversificação; Educação para a diversidade e inclusão; Memória, investigação científica e produção artística na perspectiva da prática pedagógica interdisciplinar e Produção colaborativa e compartilhamento de material didático-pedagógico com uso de conteúdos digitais.

Embora não se negue que um curso tal como o que foi ofertado aos educadores da Bahia pela SEC seja uma oportunidade de formação e de desenvolvimento de competências e habilidades para integrar as inovações tecnológicas à educação, a capacitação do professor por si só não garante o êxito. As escolas também carecem de investimentos quanto aos aparatos tecnológicos físicos e lógicos, isto é, equipamentos e *softwares*.

Teles, Oliveira e Barone (2014, p. 169) apontaram a menção feita pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020) ao uso de tecnologias na escola. Eles dão destaque para as metas 7 e 9 do documento, as quais têm como focos, respectivamente, a melhoria da qualidade da educação básica em todas etapas e

¹⁴ Ver <<http://educadores.educacao.ba.gov.br/noticias/professores-da-rede-estadual-ja-participam-do-curso-de-aperfeicoamento-em-tecnologias-educa>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

modalidades e o solucionamento dos analfabetismos absoluto e funcional. Para tanto, entre as estratégias delineadas, aparecem:

7.14) Universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de **computadores em banda larga de alta velocidade**, e triplicar, até o final da década, a relação computadores/aluno(a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação.

[...]

9.11) Implementar programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e alunos(as) com deficiência, articulando sistemas de ensino, a rede federal de educação profissional e tecnológica, universidades, cooperativas e associações, por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos, com **tecnologias assistivas que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população** (BRASIL, 2011, grifo nosso).

Logo, existe de fato o reconhecimento legal de que é necessário que se promova o acesso às tecnologias digitais móveis e em rede nas escolas, que a cultura digital e a cibercultura adentrem à cultura escolar. Mas os programas e projetos voltados ao uso de tecnologias digitais em educação não têm alavancado. Na própria escola que constitui o campo dessa pesquisa, a sala onde se encontra em torno de 10 computadores *desktops* está inutilizada. Por falta de manutenção, muitas máquinas já nem funcionam. Talvez o cerne do problema seja mesmo o “[...] distanciamento entre a infraestrutura, disponibilidade em quantidade de máquinas, condições de acesso e capacitação de recursos humanos para um atendimento eficaz do aluno aprendiz, como preconiza o PNE (TELES; OLIVEIRA; BARONE, 2014, p. 171).

Somando ao fracasso de programas e projetos governamentais acerca de tecnologias na educação, ainda há de ser citada a proibição do uso de celulares e de outros dispositivos digitais móveis nas escolas. Em se tratando disso, leis também proíbem o uso de celulares em sala de aula em alguns estados e municípios brasileiros. Percebe-se que há vários entraves a ser superados para uma efetiva integração das tecnologias digitais móveis e em rede às práticas escolares.

Durante a fase de escolha do primeiro aplicativo a ser avaliado, já percebemos, por parte dos praticantes de LI, argumentos bem definidos sobre o que usar e o que não usar concernente aos *apps*. Mesmo aqueles que não usavam *apps*

em inglês souberam caracterizar, em algum aspecto, critérios para a escolha de *apps* em inglês. Segue o diálogo entre a pesquisadora e o praticante *two* que recomendou veementemente o *app* Duolingo ao grupo.

Quadro 9 – Diálogo H

Pesquisadora – Como você daria aulas de inglês pra alguém?
 Praticante *two* – Não sei, pró. Eu receitaria um aplicativo.
 Pesquisadora – Qual aplicativo?
 Praticante *two* – O Duolingo que é o que eu uso. Ele é o melhor.
 Pesquisadora – Fala aí sua experiência com o Duolingo.
 Praticante *two* – Acho que tirando a escola, foi o que eu mais aprendi, foi nele.
 Praticante *eight* – Já deu 5 estrelas?
 Praticante *two* – Não, mas estou 36% fluente em inglês. Na verdade, eu tava procurando aplicativo para falar inglês, aí foi que eu achei ele. Na verdade, eu baixei ele pra testar.
 Pesquisadora – O que você faz no Duolingo?
 Praticante *two* – Ele faz as perguntas e eu respondo. Se a gente errar ele vai e passa pra outra pergunta. Aí depois, vai no final, aparece a mesma pergunta.
 Pesquisadora – Você usa todo dia?
 Praticante *two* – Hunrum, tem que usar 5 vezes por dia.
 Praticante *fifteen* – Mas se quiser pode usar mais...

Fonte: GDP 2.

O diálogo acima acabou desencadeando outros pontos de vista de praticantes de LI sobre o aplicativo Duolingo. Mesmo aqueles que não tinham usado o *app* ainda, de alguma forma já tinham ouvido falar dele e acabaram tecendo comentários. Isso se deve à popularidade do aplicativo Duolingo, que, segundo reportagem da revista *Veja*¹⁵, conta com 100 milhões de usuários espalhados pelo mundo. O Duolingo está disponível na *web*, iOS, Android e Windows Phone. Seus fundadores são 2 cientistas da computação, Luis von Ahn e Severin Hacker, que se debruçaram sobre o desafio de oportunizar que se *aprendaensine* línguas virtualmente.

A reportagem da *Veja* atribui o sucesso do Duolingo aos 46 cursos de 23 idiomas ofertados gratuitamente, nos quais atividades de tradução e preenchimento de lacunas podem ser realizadas sem apresentar ou enfatizar regras gramaticais. Outro aspecto mencionado como um grande incentivo ao uso Duolingo é que a plataforma apresenta, desde janeiro de 2015, um ambiente específico para a educação: *Duolingo for Schools*, que significa Duolingo para Escolas, na qual os

¹⁵ Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/tecnologia/duolingo-por-que-o-google-investe-na-maquina-que-ensina/>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

professores podem acompanhar o desempenho dos estudantes nas aulas de línguas. Em 2015, também foi lançado o *Duolingo English Test*, um teste gratuito de proficiência em inglês, mas cujo certificado é pago.

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 antemão se destaca como título. O praticante *two*, no diálogo anterior, ao se referir a sua fluência e a quantidade de vezes em que usa o *app* diariamente, remete ao ensino personalizado prometido pelo Duolingo, quando 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*.

Quadro 10 – Diálogo I

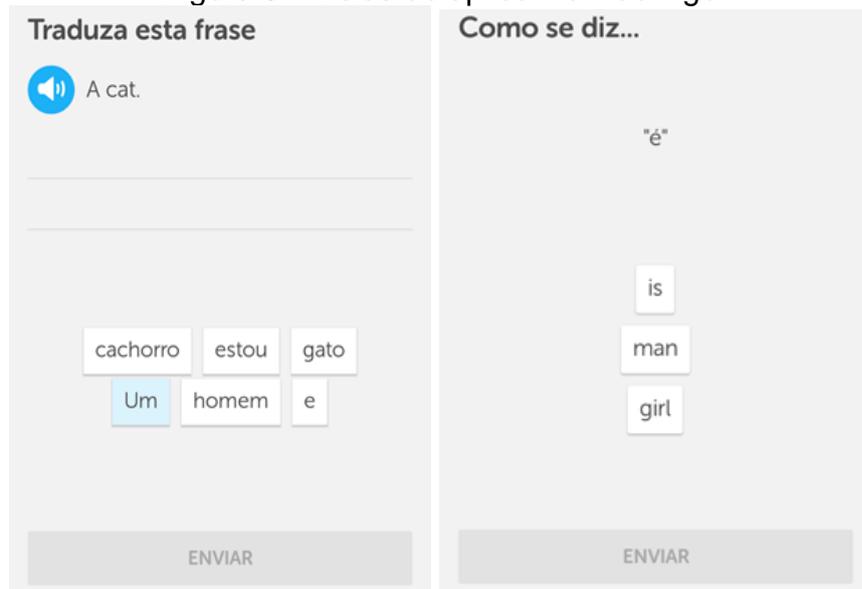
Praticante *nineteen* – Eu já usei, porque na verdade, o Duolingo faz perguntas em inglês, que você tem que entender o que ele falou e você também vê em português pra responder em inglês. É como uma conversa.
 Praticante *one* – Bom que você adquire a prática de conversação.
 Praticante *fifteen* – Tem 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.

Fonte: GDP 2.

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. Outros pesquisadores sinalizam o mesmo ponto de vista.

Duolingo, por exemplo, é um site de ensino de idiomas gratuito, que utiliza uma plataforma *crowdsourcing* de tradução de textos. Ou seja, trata-se de uma plataforma que convida internautas a aprender idiomas enquanto traduzem conteúdos da *web* (GOMES, ARAÚJO e LOPES, 2014, p. 311).

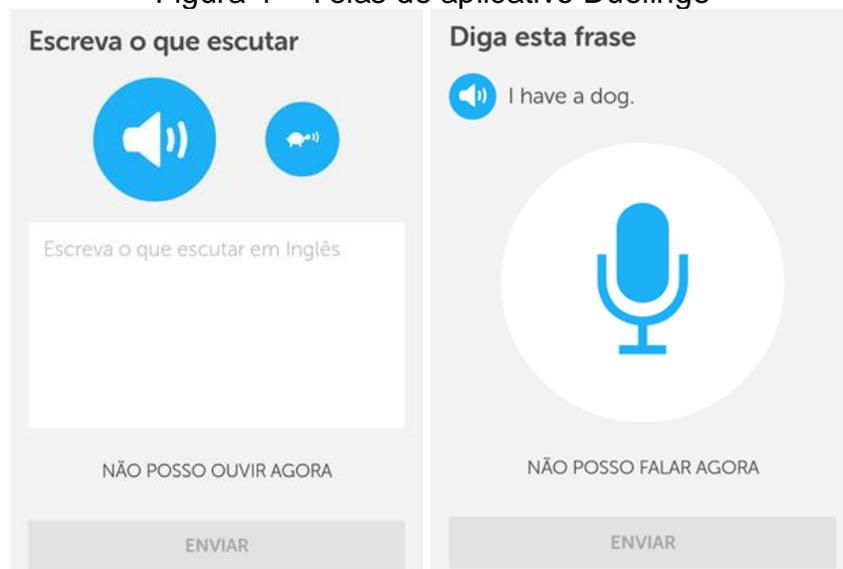
Figura 3 – Telas do aplicativo Duolingo



Fonte: Duolingo.

Ainda assim, no Duolingo, por constar trechos de áudio, mesmo que sejam para repetir ou traduzir, entendemos que os praticantes as encararam como práticas de conversação (figura 4 e fala da Praticante *fifteen*):

Figura 4 – Telas do aplicativo Duolingo



Fonte: Duolingo.

Deixa eu ver... deu pra aprender várias palavras novas, aprender a pronúncia das palavras em inglês, conversar (Praticante *fifteen*, GDP 2).

Como praticantes da cibercultura (SANTOS, 2011), nos enunciados logo abaixo, os praticantes de LI externaram condições para a autoria, haja vista os conhecimentos e interesses que expuseram sobre como seria um aplicativo para atender suas necessidades. Também reforçam a importância de a língua ser apresentada em modalidades diferentes e explorando dimensões variadas da linguagem.

Quadro 11 – Diálogo J

Praticante *nineteen* – Que tal um *app* desse que seja *offline*?
 Praticante *six* – Não tem... se tivesse um *app* que você não tivesse de usar internet, o *app* ia ser pesado porque tem um monte de palavras...
 Praticante *eight* – Quem vai querer um dicionário de 1 giga... eu já não quero mais.
 Praticante *eighteen* – Mas assim você pegar uma imagem e áudio ajudam muito... quando você olha uma imagem seu cérebro grava aquilo, já tá tendo uma ideia. E a audição também ajuda muito na hora de você aprender a gravar aquilo. Tipo, não é só escrever, não é só visualizar, mas também tem que escutar.
 Praticante *six* – Vai ter que ter a áudio pra pessoa aprender a pronunciar.

Fonte: GDP 2.

Ao iniciarmos a avaliação do aplicativo Duolingo, uma das primeiras reclamações dos praticantes traz à tona o aspecto também frágil de tecnologias e aplicativos móveis.

Quadro 12 – Diálogo K

Praticante *nine* – O que eu não gostei é que travou muito.
 Praticante *fifteen* – Só o teu que trava, o celular é ruim.
 Praticante *nine* – Eu fui no *tablet* e travou do mesmo jeito.

Fonte: GDP 2.

Embora, no início dos GDP, os praticantes de LI tenham criticado as atividades extremamente escritas nas aulas de inglês, no Duolingo foi quase unânime expressar o gosto pelas atividades de tradução, provenientes também de métodos tradicionais.

Quadro 13 – Diálogo L

Pesquisadora – Fale aí de sua experiência ao usar o app Duolingo... Qual tipo de atividade você mais gostou?
 Praticante *nine* – As traduções para inglês...

Fonte: GDP 2.

Talvez, maior do que o gosto pelas atividades de tradução seja o prazer do jogo despertado por um clima de competição entre os usuários, já que é possível seguir os amigos e ter acesso ao progresso deles, comparando o número de pontos obtidos nas lições. Alguns participantes usavam o Duolingo no momento em que o GDP2 acontecia e pareciam desafiar presencialmente uns aos outros na realização das tarefas no *app*.

Quadro 14 – Diálogo M

Pesquisadora – Quais foram as partes que você mais gostou do aplicativo?
 Praticante *fifteen* – A parte que dá pra gente... que traduz.
 Praticante *twenty-one* – Eu gostei desse aplicativo porque também pelo fato dele ser tipo um *game* que tem fases...
 Praticante *six* – Gostei da interface. A interface é interessante.
 Praticante *seventeen* – Eu ia falar isso, roubou minha fala.
 Praticante *twenty-two* – Eu gostei. Ele achei que parece um jogo, ele ensina melhor o inglês e a gente aprende melhor. Gostei de descobrir frases. Assim, no caso, ele botou pra gente descobrir frases em inglês. Teria que botar em português, falar em português ou algum que saí em português e a gente tem que falar em inglês.
 Praticante *twenty-three* – Eu achei interessante por causa que ele parece um jogo, tem imagens e ele também pode falar, ele repete a frase e a gente tem que repetir né pra aprender. Eu aprendi muitas coisas e tem várias lições pra fazer e é isso.
 Praticante *twenty-two* – Eu gostei muito, muito do aplicativo. Professora, eu vou desinstalar todos os jogos do meu celular só pra instalar esse aplicativo.
 Praticante *one* – Eu vi pela interface dele tem nível básico, depois vai pro inglês mais fluente, depois, depois você vai, acho... pelo que eu vi ali, no último nível você já tá sabendo manejar a escrita ou a pronúncia. Bem legal o aplicativo.

Fonte: GDP 2.

Além da valorização da tradução, que, na verdade, é o tipo de atividade que mais aparece no *app* – do áudio e da pronúncia –, os praticantes ressaltaram questões sobre a semelhança do aplicativo com um jogo, apresentando etapas que vão promovendo o usuário a um nível mais avançado no curso. A interface atrativa também segue os moldes de um jogo dividido em fases. Algumas outras características do Duolingo servem mesmo para produzir um clima de jogo: pontuação ao final das lições que remetem ao aumento ou diminuição da fluência do usuário, ganho de moedas a depender dos resultados que podem ser trocadas por bônus, bloqueio de ofensiva etc. Sem a prática, o desenvolvimento do usuário cai. A porcentagem de fluência também diminui, subentendendo que quanto mais você pratica, mais fluente você fica.

Verificou-se que, por apresentar uma interface gráfica intuitiva, até mesmo os praticantes de LI que não realizaram atividades, mas que somente entraram na

plataforma, puderam socializar opiniões sobre o *app*, ainda sentindo motivação para usá-lo em ocasiões posteriores.

A impressão de que se está *aprendendo ensinando* uma língua através de um jogo interessante tem relação direta com o uso de *games* na educação, sobre o que pesquisadores já têm se debruçado (ALVES, 2008; GEE, 2004; KAPP, 2012; SQUIRE, 2011). A proposta de gamificação na educação, que antes era usada no meio corporativo para motivar e fidelizar clientes (LEFFA, 2014), tem ganhado espaço a ponto de o Ministério da Cultura (MinC) reconhecer os *games* como um produto audiovisual, além do Ministério da Educação (MEC) apoiar o desenvolvimento de ambientes gamificados, como o Geekie games¹⁶ – denominada plataforma oficial da Hora do ENEM, na qual praticantes podem experimentar o aprendizado adaptativo através de desafios para lhes auxiliar na preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (ALVES, MINHO e DINIZ, 2014).

Portanto pode-se dizer que a gamificação é um aspecto preponderante no Duolingo. Os praticantes de LI só atestaram o que pesquisadores já anunciaram: “[...] ele [o Duolingo] é, em termos de *design*, um exemplo de sucesso de gamificação na área de ensino de línguas [...]” (LEFFA, 2014, p. 1).

Figura 5 – Tela do aplicativo Duolingo



Fonte: Duolingo.

¹⁶ Disponível em <<https://geekiegames.geekie.com.br/>>. Acesso em: 18 dez. 2016.

Lynn Alves (2010), pesquisadora de jogos em educação, descreve o Duolingo. Na descrição, mais uma vez há o destaque para as características de gamificação presentes no *app*:

Duolingo é um aplicativo para aprendizagem de línguas com o seguinte lema: “Você aprende uma língua de graça enquanto ajuda a traduzir a *web*”. Durante sua progressão entre os conteúdos da língua inglesa, os estudantes ajudam a traduzir os textos encontrados na *web*. Os alunos são desafiados pelas lições e são recompensados com pontuação e medalhas. Além disso, é possível fazer uma análise da progressão dentro do curso, você pode escolher os textos que vai trabalhar e testes de nivelamento. O game oferece o mesmo conteúdo de um curso tradicional, com uma diferença que está na potencialização das características marcantes da Geração C: conectividade, compartilhamento e colaboração (ALVES, 2010, p. 82).

A descrição da autora relativa ao Duolingo está mais concentrada nos aspectos do jogo para *aprenderensinar* do que na maneira como a língua é apresentada. A questão da língua em sua forma tradicional é aprofundada por Leffa (2016b) ao apontar que o Duolingo fragmenta a língua, utiliza o mesmo *corpus* para diferentes línguas e discute sobre a língua. A gamificação é realmente tão intensa no *app* em detrimento às expectativas de desenvolvimento da competência comunicativa, que os praticantes de LI não se incomodaram com a ênfase na tradução de frases descontextualizadas.

Desejosos por *aprenderensinar* inglês para se comunicar e envolvidos pela gamificação, provavelmente, os praticantes de LI responderiam bem aos jogos de simulação. Esses jogos de simulação permitem que os jogadores experimentem situações que muitas vezes não acontecem em seus cotidianos. Significa que, com tais jogos, “[...] é possível criar novas formas de vida, gerir sistemas econômicos, constituir famílias, enfim, simular o real, antecipar e planejar ações, desenvolver estratégias, projetar os conteúdos afetivos, culturais e sociais” (ALVES, 2010, p. 102).

Apesar de não dispormos de uma banda larga de qualidade na escola, ocasionalmente, alguns praticantes conseguiram acessar o Duolingo em seus dispositivos móveis, concomitante aos diálogos que tecíamos. Pelo aspecto de jogo do *app*, observamos que todos que estavam *online* realizavam as tarefas com a ajuda de outros praticantes que acabavam se agrupando ao redor dos usuários. A

concentração se fazia tão presente aos usuários que, muitas vezes, foi necessário solicitar suas opiniões e atenção repetidas vezes.

Por questões do tempo destinado pelo Programa de Pós-Graduação para a realização da pesquisa e de ter sido realizada paralela às nossas atividades profissionais, não exploramos mais profundamente o Duolingo com os praticantes de LI. No entanto, a aglomeração de colegas em torno daqueles que conseguiram se conectar e acessar o Duolingo nos fez recordar que a plataforma dispõe de espaços interativos (Clubes de Inglês, por exemplo), nos quais os usuários podem se comunicar e seguir amigos em seu perfil, além de serem seguidos e compartilhar seu progresso.

Essas características levam-nos a classificar o Duolingo como uma rede social, a partir da compreensão de que as redes sociais na internet são compostas de representações de atores sociais e de suas conexões, implicando dizer que as representações são individualizadas e personalizadas. Assim, tais redes podem apresentar um perfil numa página eletrônica, por exemplo, enquanto que as conexões se referem aos elementos que possibilitam às representações formarem as redes sociais (RECUERO, 2009).

Então, é cabível considerar o Duolingo como uma rede social, diferentemente de um *site* de rede social, pois “outro elemento importante para o estudo das redes sociais é compreender em que medida se diferenciam dos chamados *sites* de redes sociais. *Sites* de redes sociais são os espaços utilizados para a expressão das redes sociais na Internet” (RECUERO, 2009, p. 102).

No livro *Redes Sociais na Internet*, Recuero (2009) esclarece sobre elementos, topologias e dinâmicas de redes sociais na internet, além de tratar de aspectos do estudo das redes entendendo o *site* de rede social (SRS) como toda ferramenta utilizada de maneira a permitir que se expressem redes sociais suportadas por ela. As classificações expostas possibilitam incluir o Duolingo à lista de SRS apropriado como um lugar de construção e exposição de redes.

Sites de redes sociais propriamente ditos são aqueles que compreendem a categoria dos sistemas focados em expor e publicar as redes sociais dos atores. São *sites* cujo foco principal está na exposição pública das redes conectadas aos atores, ou seja, cuja finalidade está relacionada à publicização dessas redes. [...]. *Sites* de redes sociais apropriados são aqueles sistemas que não eram, originalmente, voltados para mostrar redes sociais, mas que

são apropriados pelos atores com este fim (RECUERO, 2009, p. 104).

Por fim, no início dos grupos de diálogos presenciais, os praticantes frisaram intensamente os interesses de comunicação, interação para *aprenderensinar* LI. Entendemos, pelos relatos daqueles que usaram o Duolingo, que se sentiram envolvidos por habilidades linguísticas pouco trabalhadas nas aulas de inglês da escola, especialmente a compreensão auditiva, ainda que esta apareça superficial e minimamente em atividades de ditado de palavras e frases, bem como a produção oral por meio de repetições breves.

4.3 Grupo de Diálogo Presencial (GDP3): Wlingua

No terceiro Grupo de Diálogo Presencial (GDP 3), direcionamos os diálogos para avaliação do aplicativo móvel Wlingua, bem menos conhecido que o Duolingo e já utilizado apenas por um dos praticantes de LI, que sugeriu o *app* e teve a aceitação dos demais presentes. Cientes dos problemas de conexão na escola, solicitamos que os participantes fizessem uso do Wlingua em casa para que pudessem basear seus comentários sobre o *app* na vivência prévia que tiveram. Ainda assim, não descartamos a possibilidade de uso do *app* durante o GDP 3.

De acordo com a propaganda no *site*¹⁷, 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 3 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.

De igual forma como trabalhamos com o Duolingo, iniciamos os diálogos perguntando aos praticantes acerca de suas impressões quanto ao *app* Wlingua. Ao mesmo tempo, deixamos a critério dos praticantes a possibilidade de explorar o *app*

¹⁷ Disponível em: <<http://www.wlingua.com/pt/>>. Acesso em: 20 out. 2016.

naquele momento em que conversávamos, o que ocorreu para uma minoria que conseguiu se conectar à rede.

Quadro 15 – Diálogo N

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.

Fonte: GDP 2.

Figura 6 – Tela do aplicativo Wlingua (fragmento)



Fonte: Wlingua.

Destacou-se a aprovação pelo uso de dimensões diferenciadas da linguagem, especialmente a imagética. Mas, desta vez, a empolgação em fazer os relatos foi bem menos intensa do que quando avaliamos o Duolingo. Associamos a expressão “ensina inglês muito bem” à maneira como as lições são apresentadas no Wlingua: primeiramente, o usuário vê todo o vocabulário da lição com o áudio; em seguida, é

exposto a vários tipos de atividades dependendo da lição. A explicação gramatical e a fonética das palavras também faz parte das lições.

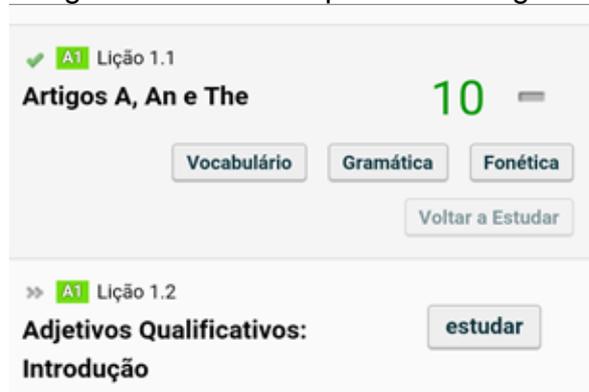
Ainda que as atividades sejam diferentes, a sequência didática em que a língua é apresentada e explorada não parece ser distinta das aulas que os praticantes de LI têm tido na escola: exposição de conteúdo seguida de atividade. No Duolingo, a aba que expõe todas as lições disponíveis se aparenta a um sumário de um livro, mas é marcada pela presença de moedas que convidam o usuário para o jogo. Possivelmente esta caracterização do *app* Wlingua justifique o interesse dos praticantes em uma proporção menor comparada ao Duolingo.

Figura 7 – Tela do aplicativo Wlingua



Fonte: Wlingua.

Figura 8 – Tela do aplicativo Wlingua



Fonte: Wlingua.

As atividades preferidas e salientadas pelos praticantes *nine* e *thirteen* enfatizam também o *listening* (compreensão auditiva), que é o principal alvo do aplicativo 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 manifestado pelos praticantes de LI no GDP 1.

Mais uma vez, os praticantes também trouxeram à discussão a necessidade de *apps* que funcionem sem estar conectados à rede, dada a dificuldade de acesso à internet na escola.

Quadro 16 – Diálogo O

Pesquisadora – Os dois aplicativos enviam e-mails. Alguém que tá usando recebeu e-mails? Mostrando seu desempenho e exige prática. Recebeu email?
 Praticante *thirteen* – Sim... o Duolingo toda hora que, um exemplo, você usa hoje, aí amanhã você demora de usar, quando chega no mesmo horário que você usou hoje, ele manda um recado para você mexer, usar o aplicativo. Gostei...

Fonte: GDP 3.

Os lembretes e *e-mails* enviados pelos *apps* soam como tentativas de fidelizar os usuários aos cursos. Durante o período em que utilizamos os *apps*, os praticantes de LI não se mostraram incomodados em recebê-los, pelo contrário, aprovaram a iniciativa.

O próprio Wlingua informa que, no curso, há dois tipos de conta: Premium e Básica. A última é gratuita, porém o usuário tem acesso restrito a certas partes do curso (gramática, exercícios e leituras). A conta Premium é paga e confere ao usuário a acesso completo a todos os conteúdos do curso.

Quando o usuário faz as atividades do curso corretamente, ganha pontos. Esses pontos se acumulam e se transformam em estrelas. Para cada estrela que é ganhada, adiciona-se 6 horas de acesso à conta Premium. Segundo o Wlingua, é uma forma de premiar o trabalho bem feito. Provavelmente, a falta de contato com a gamificação, já que a dinâmica só aparece na conta paga, explique o maior interesse dos praticantes de LI pelo *app* Duolingo quando comparado ao Wlingua.

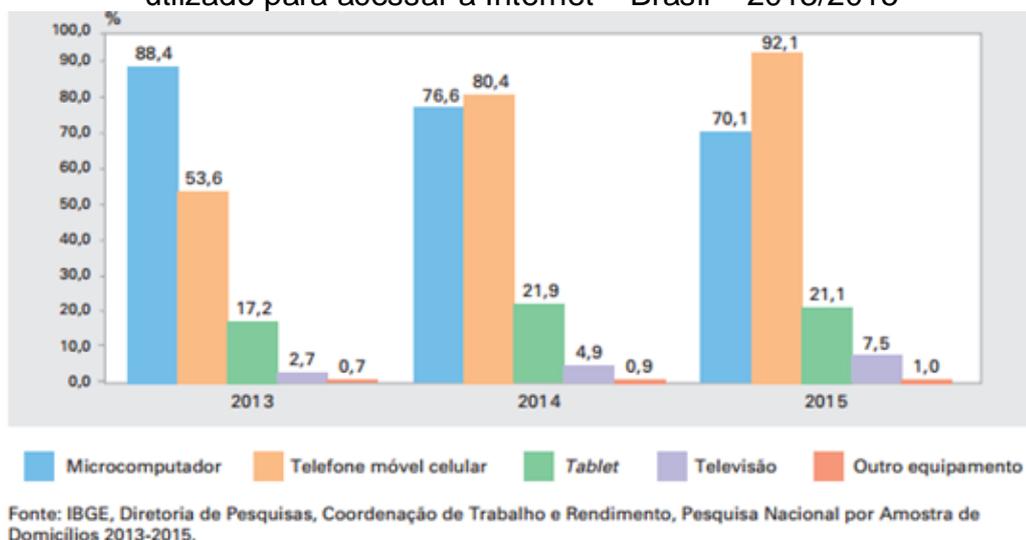
4.4 Grupo de Diálogo Presencial (GDP4): últimos rastros para a proposta pedagógica

No quarto ou último Grupo de Diálogo Presencial (GDP 4) primamos por focar na proposta pedagógica para o uso de *apps* em inglês, uma vez que, nos diálogos dos grupos anteriores, já tínhamos captado as compreensões dos praticantes de LI a partir dos usos dos aplicativos móveis Duolingo e Wlingua. Direcionamos, desta vez, os diálogos em prol das maneiras que os praticantes de LI consideram viáveis para o uso de *apps* nos processos *ensinoprendizagem* de inglês.

Estudos já incentivam o uso de aplicativos na educação através do compartilhamento de experiências. Nichele e Schlemmer (2014) investigaram os aplicativos para a Educação Química, bem como o crescimento de sua oferta, incentivando a adoção de *apps* na educação. Na pesquisa, destacam o potencial de *tablets*, *smartphones* e *apps* para promover uma formação melhor em Química através de simulações, modelos, jogos etc. por meio de telas *touch-screen dentrofora* da sala de aula. Entretanto, também sinalizam a necessidade de que docentes signifiquem os usos dos dispositivos e *apps* móveis a partir da compreensão de como os indivíduos aprendem e se relacionam com o conhecimento nesse contexto.

Quando questionados sobre o acesso à internet, os praticantes de LI responderam que se conectam por meio de seus dispositivos móveis, sobretudo, pelos celulares, em casa e na escola. Em coerência à informação dos praticantes, o Suplemento de Tecnologias de Informação e Comunicação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad)¹⁸ revelou, em divulgação do Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística (IBGE), que o uso do telefone celular para acessar a internet, pela primeira vez, em 2014, ultrapassou o uso do microcomputador nos domicílios brasileiros. Em 2015, esse crescimento foi ainda maior, conforme o gráfico que segue.

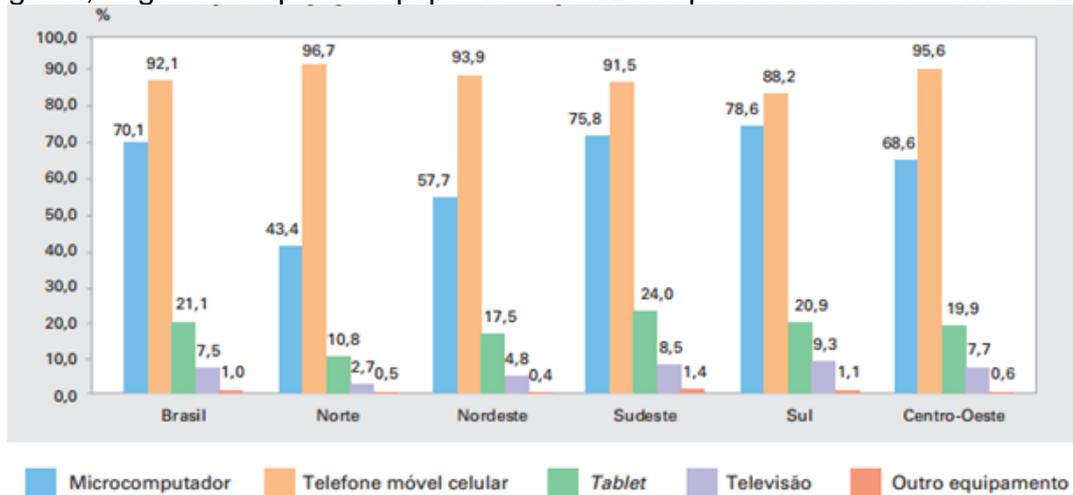
Figura 9 – Percentual de domicílios com utilização da internet, no total de domicílios particulares permanentes com utilização da internet, segundo o tipo de equipamento utilizado para acessar a Internet – Brasil – 2013/2015



¹⁸ Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv99054.pdf>>. Acesso em 12 jan. 2016.

A diferença de percentual entre o acesso à internet em microcomputador e no telefone móvel celular, considerando as regiões brasileiras, mostra-se mais acentuada, em segundo lugar, no Nordeste.

Figura 10 – Percentual de domicílios com utilização da Internet, no total de domicílios particulares permanentes com utilização da Internet, por Grandes Regiões, segundo o tipo de equipamento utilizado para acessar a Internet – 2015



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2015.

Com poucas exceções, em relação à posse do dispositivo móvel e estar conectado em algum momento do dia, a proposta pedagógica para o uso de *apps* é exequível. Somente não seria possível contar unicamente com a banda larga da escola no caso de *apps* que só funcionam de forma *online*.

Quadro 17 – Diálogo P

Praticante *twenty-four* – Eu uso o *Wi-Fi* da minha casa, mas eu nunca trago para a escola meu celular porque minha mãe não deixa.
 Praticante *seven* – Eu uso o *Wi-Fi* da minha casa, da minha vizinha, das minhas primas, de todo mundo e uso daqui da escola, às vezes, porque o *Wi-fi* daqui não é muito bom não.
 Pesquisadora – Todo mundo, tem alguém aqui que não usa internet todo dia? Fica algum dia sem usar?
 Praticante *seven* – Eu só fico quando falta energia, ou a internet cai, porque se não...
 Pesquisadora – Todo mundo aqui tem internet em casa?
 Praticantes – Sim.

Fonte: GDP 4.

O desafio quanto à infraestrutura tecnológica não é uma questão apontada e emergente unicamente no nosso campo de pesquisa. Na investigação de Nichele e

Schlemmer (2014), elas sinalizaram a atenção que precisa ser dada a essa questão quando se fala no uso de *apps* na escola.

[...] um dos requisitos fundamentais para implementar estratégias de ensino e de aprendizagem utilizando dispositivos móveis com conexão sem fio nas escolas é uma infraestrutura tecnológica adequada, a qual inclui acesso a internet e dispositivos móveis como os *tablets* (NICHELE; SCHLEMMER, 2014, p. 2).

Mais uma vez, traços de autoria foram identificados entre os praticantes de LI e da cibercultura:

Quadro 18 – Diálogo Q

Praticante *one* – Eu uso normalmente a internet todo o tempo, porque eu sou editor de vídeo e eu tô com projeto de ser *youtuber* e eu fico atualizado na internet.
Praticante *sixteen* – Eu escuto um grupo coreano, que faz música. Eu converso com algumas pessoas também, que gostam desse grupo em um blog, e também uso *youtube* para ver vídeos

Fonte: GDP 4.

Sobressai, no primeiro enunciado, o reconhecimento de que estar conectado à Web 2.0 é um meio de estar atualizado, de alcançar as informações e promover mais autorias em rede. Santos (2011, p. 89) entende que “a autoria na cibercultura é obra aberta, plástica, móvel e em constante virtualização, ou seja, simulação. Simular é virtualizar, questionar, inventar, criar e testar hipóteses.” Com a enunciação do praticante *ten* de estar conectado o tempo todo por causa do projeto de ser *youtuber*, acrescentamos que a própria rede pode ser uma aliada à elaboração de projeções de autoria, possibilitando uma oferta de recursos, por assim dizer, como incentivo para processos autorais nela mesma. De igual modo, torna-se evidente quando outro praticante de LI contou-nos que pesquisou no Google como criar um canal no Youtube antes de fazê-lo.

Enquanto isso, na fala do praticante *six*, destaca-se a interatividade com pessoas de interesses afins. Tudo o que se reverbera nas falas desses praticantes é proporcionado pelo contexto do território informacional – oportuno ao professor para mediar novas perspectivas nas/das ações “ciberculturais”, utilizando-se do caráter pedagógico.

A informação eletrônica passa a ser acessada, consumida, produzida e distribuída de todo e qualquer lugar, a partir dos mais diferentes objetos e dispositivos. O ciberespaço começa assim a “baixar” para coisas e lugares, a “pingar” no “mundo real”. A metáfora do download mostra bem a atual ênfase da localização e da mobilidade física e informacional de pessoas, objetos e informações, ressaltando relações espaciais concretas nos lugares (públicos e privados). O *download* do ciberespaço cria uma nova territorialização do espaço, a territorialidade informacional. O lugar não é mais um problema para acesso e trocas de informação no ciberespaço “lá em cima”, mas uma oportunidade para acessar informação a partir das coisas “aqui em baixo” (LEMOS, 2009, p. 92).

Ao discutirmos sobre os aplicativos móveis já instalados e mais usados nos dispositivos dos praticantes, os relatos foram variados:

Quadro 19 – Diálogo R

Praticante *nine* – O messenger, a netflix, o facebook e o youtube.
 Praticante *twenty-one* – Eu tenho o facebook, o messenger, *whatsapp*.
 Praticante *sixteen* – Youtube, *whatsapp* e *dramafever*.
 Praticante *twenty-four* – Facebook e *whatsapp*.
 Praticante *fifteen* – Instagram, Snapchat.
 Praticante *one* – Pixgram 3D, Google Translate e um aplicativo de assim vídeos, praticante animes.
 Praticante *nineteen* – Eu tenho um aplicativo chamado giganima, que é de assistir animes também.
 Praticante *eighteen* – Netflix, youtube.
 Praticante *seventeen* – Eu uso messenger, soundcloud, animesorion, animesFox e superanimes.
 Praticante *six* – Eu uso powerdirector e picsArt.
 Praticante *twenty-three* – Suptube. Pra baixar filmes e músicas.
 Praticante *twenty-four* – Eu uso kpop amino. É para você conversar sobre músicas, bandas, grupos.
 Praticante *seven* – Eu tenho duolingo e o suptube.

Fonte: GDP 4.

Aplicativos móveis, aplicações ou *apps*, então, são explorados pelos praticantes de LI, sobretudo para comunicação, interação e entretenimento: assistir filmes e animes, bater papo, fazer chamadas, assistir vídeos, 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.

Na verdade, as aplicações nos celulares tendem a facilitar “[...] práticas sociais que emergem dessa mobilidade informacional digital [...]” (LEMOS, 2010, p. 162). Outrossim, em muitas práticas como essa, observamos rastros de autoria em

rede, pois “com a Web 2.0, passamos a ter conteúdos criados, publicados e editados pelos próprios praticantes da rede.” (SANTOS, 2011, p. 84). Novamente, o contato com línguas estrangeiras, como o coreano, é salientado, evidenciando que idiomas, além do inglês, têm feito parte dos cotidianos desses praticantes.

Com os tantos *apps* mencionados, idealizamos a imagem que se abre aos praticantes de LI quando tocam a tela de seus celulares, assemelhando-se à analogia feita por Michel Serres (2013), em seu livro *Polegarzinha*, na qual ao abrir seu computador, deparava-se com sua própria cabeça “totalmente cheia”. Sobre as mãos dos praticantes de LI parecem estar as suas cabeças constituídas de informações, textos, imagens, programas etc. E, por meio dos aplicativos, está, sobretudo, o que lhes interessa que faça parte de suas cabeças. Podemos afirmar, então, que os *apps* são, em grande parte, as razões, a porta de entrada para fazer os dedos, polegares ou não, deslizarem sobre a tela. Resta, porém, para as discussões deste trabalho, que os usos desses *apps* traduzam “inclusão cibercultural” através de práticas formativas, não somente inclusão digital, tecnológica (SANTOS, 2011).

Entretanto nem todos os praticantes fizeram *download* dos *apps* Duolingo e Wlingua em seus dispositivos. Ao questionarmos o motivo pelo qual alguns não aderiram aos usos solicitados, as justificativas vieram à tona.

Quadro 20 – Diálogo S

<p>Praticante <i>six</i> – Eu realmente esqueci porque tinha muita coisa pra fazer. Praticante <i>eighteen</i> – Isso é uma perda de tempo e esse aplicativo só faz travar meu celular e isso eu não quero pra mim. Praticante <i>fifteen</i> – Porque não pegou no meu celular, por isso que eu não... Praticante <i>six</i> – Eu não usei porque eu me esqueci. Praticante <i>seven</i> – Eu não usei o Wlingua porque eu esqueci de baixar. Praticante <i>twenty-four</i> – Eu parei de usar por causa que minha mãe mandou eu trocar de celular e eu dei o meu. Agora no outro eu não consigo baixar.</p>
--

Fonte: GDP 4.

Excetuando as situações em que se percebeu falta de interesse quanto ao uso dos *apps* solicitados, notamos que, em outros casos, talvez os usos não tenham ocorrido por questões técnicas dos dispositivos móveis (memória, compatibilidade de sistema, por exemplo), a cujo conhecimento não nos detemos para maiores esclarecimentos. Como os próprios praticantes salientaram, as aplicações “pesadas” que ocupam muito espaço na memória dos dispositivos móveis não atraem a

atenção e o interesse. A título de informação, ao verificarmos na *Google Play Store*, loja virtual de *apps*, em 19 de janeiro de 2017, por meio de um dispositivo móvel, encontramos as seguintes referências quanto ao tamanho do Duolingo e do Wlingua: 15,02 MB e 3,56 MB, respectivamente.

Falando mais especificamente sobre as possibilidades de uso dos aplicativos móveis para *ensinar/aprender* inglês, os praticantes salientaram, como outrora, 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 é totalmente gratuito, enquanto que o Wlingua é pago a partir de determinados estágios/níveis.

Quadro 21 – Diálogo T

Praticante *one* – Como o Google tradutor ajuda na escrita do inglês, tem aplicativos que ajudam na sua pronúncia, praticamente tudo pode melhorar. E é mais barato... que os aplicativos são de graça.
 Praticante *seventen* – É porque tem muitos aplicativos que são de graça, e você não precisa pagar. Tem professores que você tem que pagar a aula.
 Praticante *twenty-four* – Eu acho que os aplicativos, Duolingo, são muito úteis porque tem gente que paga curso para inglês, sendo que tem o Duolingo para ajudar.

Fonte: GDP 4.

A questão da mobilidade também foi citada por um dos praticantes como uma vantagem para o uso de *apps* no estudo da LI.

Um aplicativo tecnológico, você pode levar ele para qualquer lugar, seja pc ou celular, *tablet* e fica até mais fácil. Você não precisa comprar equipamento. (Praticante *nineteen*, GDP 4).

Em educação, a vantagem de mobilidade tem sido reportada por diversos pesquisadores quando discutem o conceito de *Mobile Learning*, *m-learning* ou aprendizagem móvel, tais como: Bottentuit Junior & Coutinho (2008), Ally (2009) e Saccol, Schlemmer e Barbosa (2011). Os primeiros apresentam uma definição mais instrumentalista, enfocando o uso dos dispositivos móveis: “The Mobile Learning is characterized by the use of mobile devices in the teaching and learning process” (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2008, p. 160); em seguida, “Mobile Learning through the use of Wireless mobile technology allows anyone to access information and learning materials from anywhere and at anytime” (ALLY, 2009, p. 1) concorda com a ideia de mobilidade enunciada pelo praticante *three*; Saccol, Schlemmer e

Barbosa (2011) ressaltam o potencial da *m-learning* para que a construção de conhecimento não fique limitada a espaços fixos ou formais de aprendizagem, além de destacarem a existência de outros processos importantes nesse contexto, como autonomia e autoria dos aprendizes, além da necessidade de repensar metodologias frente a novos recursos. Um exemplo bem característico desse potencial é a alternativa que se colocou aos praticantes de LI: utilizar os *apps* em casa e promover os diálogos no campo de pesquisa e na escola, bem como a realização do GDO.

A valorização do *app* e de seu caráter móvel pelo praticante se dá porque vivemos o auge da cultura da mobilidade que “[...] é incrementada principalmente pela portabilidade das tecnologias móveis de comunicação, resultantes da miniaturização dos dispositivos e da conexão sem fio” (SILVA; COUTO, 2015). Por isso, o praticante de LI pode estar em casa, no ponto de ônibus, no supermercado, no caminho para a escola, na escola ou em qualquer lugar público, conectar-se à internet e ter acesso ao aplicativo.

Estamos diante de uma “[...] nova forma de mobilidade: a mobilidade por fluxos de informação, por territórios informacionais, que altera e modifica a mobilidade pelos espaços físicos da cidade [...]” (LEMOS, 2010, p. 161). Logo, essa cultura da mobilidade e de conexão constante também explica os usos “proibidos” dos *smartphones* nas salas de aulas pelos praticantes da escola quando a comunicação, produção e compartilhamento de informações são caracterizados por uma velocidade intensa nas interações.

Quadro 22 – Diálogo U

Praticante *twenty-three* – Eu acho que deveria colocar um *Wi-Fi* melhor para poder mexer nos aplicativos.

Praticante *seven* – Eu acho que deveria ter uma sala de informática, com internet que pegasse de verdade, com computadores que pegue, porque os que têm aqui não estão pegando, eu acho... e que a gente possa usar, porque tipo, tem a biblioteca, mas a gente só pode entrar se tiver um professor. Tem a sala de informática, mas só tem dois computadores, não pode entrar, por exemplo.

Praticante *six* – Eu acho que seria melhor se o aplicativo não fosse *online* porque com o aplicativo *online* você tem que usar internet e a maioria das escolas não tem como disponibilizar internet para os alunos.

Praticante *one* – Se não fosse com internet, teria que ter um arquivo muito grande para suportar o aplicativo.

Fonte: GDP 4.

Acerca da infraestrutura tecnológica da escola, de acordo com o quadro 22, lembrou-se da necessidade de garantir conexões à rede de/com qualidade.

Se for um lado os praticantes expressam 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*, GDP 4).

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.

Muito mais do que apenas dinamizar e promover uma nova materialização da informação, a tecnologia digital em rede permite a interconexão de sujeitos, de espaços e/ou cenários de aprendizagem, exigindo novas ações curriculares e em rede. Assim, quando Lévy (1997) destaca a necessidade de “aprender com o movimento contemporâneo das técnicas”, podemos nos inspirar no digital e em algumas de suas potencialidades (interatividade, hipertexto, simulação, convergência, mobilidade, ubiquidade), propondo práticas curriculares mais comunicativas, com mais e melhores autorias e mediações coletivas e em rede. (SANTOS, 2011, p. 88).

A valorização do professor, nesse quadro em que crescem as relações entre as pessoas por meio da linguagem, é de grande relevância, pois nunca foi tão necessário *aprenderensinar* línguas estrangeiras (LEFFA, 2016a, p. 141). Os praticantes reconhecem o lugar dos docentes. Resta aos docentes buscarem entender seu novo papel no estilo de pedagogia em que mais do que transmitir conhecimentos, desperta-se, mobiliza-se a construção deles.

Finalizados os GDP, notamos que outros praticantes da escola que não estavam envolvidos na pesquisa começaram, para nossa surpresa, a fazer uso de alguns aplicativos móveis que investigamos e nos procuravam para tirar dúvidas.

Assim, sob a ótica dos praticantes de LI, ao experimentarem a usabilidade dos aplicativos Duolingo e Wlingua das maneiras que lhes pareceram convenientes, buscamos interpretar as significações criadas por eles a fim de acrescentá-las ao

campo das tecnologias, educação e línguas. Visualizamos a existência de aspectos favoráveis e desafiadores à implementação de usos dos *apps* em inglês, como os relacionados clara ou implicitamente nas narrativas, transcrições e interpretações expostas, mas ousamos sugerir uma proposta pedagógica para o uso de *apps* em LI, a seguir, na próxima e QUINTA ABA.

5 QUINTA ABA: FUNDAMENTOS DA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O USO DE APLICATIVOS MÓVEIS NOS PROCESSOS *ENSINOAPRENDIZAGEM* DE LÍNGUA INGLESA (LI)

Nesta aba, relacionamos os quesitos que fundamentam a construção da proposta pedagógica para o uso de aplicativos móveis nos processos *ensinoaprendizagem* de LI. À primeira instância, destacamos que tal proposta, que se encontra no Apêndice B deste trabalho, foi elaborada a partir dos rastros ou pistas que os praticantes de LI do 7º ao 9º ano. Tais informações foram fornecidas durante as observações do cotidiano escolar e a realização dos grupos de diálogos *online* e presenciais, sobretudo ao realizarmos o último grupo de diálogo presencial ou GDP 4, no qual tecemos discussões bem específicas sobre o assunto.

Colocamos em evidência, como norteadores para a elaboração do que também chamamos de produto da pesquisa, os seguintes fundamentos: *ensinoaprendizagem* das quatro habilidades comunicativas, aspectos relacionados à inclusão na cibercultura, como exploração de dimensões diferentes da linguagem a partir da convergência de mídias, conectividade com o ciberespaço, autoria em rede, interações e promoção de redes sociais na rede, incentivo a inteligências coletivas, aprendizagens personalizadas e coletiva em rede, e, por último, gamificação.

Assim como Leffa (2016a) e Schmitz (2009) apontaram ser imprescindível um trabalho com as quatro habilidades comunicativas: *reading, writing, speaking e listening*¹⁹ nos processos *ensinoaprendizagem* de inglês, os praticantes de LI, por sua vez, manifestaram extremo desejo de experienciar o idioma em modalidades que não se restrinjam apenas à leitura e à escrita, mas os capacite a atuar em eventos de comunicação significativos.

A exploração de dimensões diversas da linguagem ampara-se no uso dos próprios dispositivos digitais móveis dos praticantes, uma vez que eles oferecem novas funções midiáticas e, conseqüentemente, possibilitam a ocorrência de novas práticas para *aprenderensinar* línguas. Assim, facilita-se o aproveitamento de dimensões como a sonora, a imagética, a textual etc. Santos (2011, p. 91-92) esclarece sobre o potencial da convergência de mídias:

¹⁹ Leitura, escrita, fala e compreensão auditiva [tradução nossa].

A convergência também não é uma noção exclusiva da cibercultura. Se analisarmos do ponto de vista da linguagem, podemos situar os meios impressos como seus primeiros exemplos. Num texto de jornal já contamos com uma infinidade de linguagens (textos, imagens, gráficos) numa mesma interface. Os meios audiovisuais avançam para a integração de textos, imagens e sons num mesmo suporte, a exemplo do cinema e da TV. Por outro lado, é na cibercultura que chegamos ao ápice da convergência de mídias. O celular ou os *tablets* mais atuais integram num mesmo suporte diversas mídias (câmera fotográfica, filmadora, gravador de som, *web* com suas interfaces e redes sociais) e estas com o ciberespaço.

O potencial existente na tecnologia móvel conectada se mostra como um aliado às práticas de *ensinoaprendizagem* de LI mais autênticas e interativas. Afinal, “[...] nós, *links* e aplicativos nos remetem às mais diversas e plurais linguagens híbridas (textos, imagens, vídeos etc.), assim como à criação e ao compartilhamento aberto de conteúdos por diferentes usuários” (SANTOS; PONTE; ROSSINI, 2015, p. 527). São possibilidades que podem enriquecer as aulas de línguas e atender às perspectivas expostas pelos praticantes de LI.

Considerando-se que a cibercultura (CORDEIRO, 2014) diz respeito ao que emerge a partir da conectividade e das ações em rede, a possibilidade de criar e de compartilhar conteúdos em rede, nessa proposta, reverbera-se na ideia de produção de aplicativos, uma vez que os praticantes de LI e da cibercultura planejam ou já realizam ações autorais em rede, como a criação de canais no Youtube. Por isso, recomendamos para a proposta a inclusão de uma etapa a ser desenvolvida em uma página eletrônica na qual é possível fazer aplicativos sem programação, denominada Fábrica de Aplicativos²⁰.

Estar conectado na escola ou ter acesso à rede pode ser para os praticantes de LI e da cibercultura uma oportunidade não somente de propagar autorias, mas de tecer e construir conhecimentos de maneira coletiva. Nesse contexto, inteligências coletivas, aprendizagens personalizadas e aprendizagem coletiva em rede podem ser estimuladas e intensificadas (LÉVY, 1999). A disponibilidade de materiais digitais gratuitos em rede torna possível, por exemplo, o acesso a aplicativos que podem, com intencionalidade pedagógica, na esfera da intervenção que propomos, incentivar as referidas inteligências e aprendizagens.

Visto que o ciberespaço, em tempos de cibercultura e de redes sociais, é um lugar multirreferencial de aprendizagem no qual acontece a interatividade com culturas, linguagens, discursos etc. (SANTOS, 2011), damos destaque a interações

²⁰ Disponível em: <<http://fabricadeaplicativos.com.br/>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

e à promoção de redes sociais na rede, dialogando com a concepção de que “[...] rede social na internet parte da ideia de conectar praticantes com interesses comuns que interagem colaborativamente a partir da mediação sociotécnica e de suas conexões.” (SANTOS, 2010 apud SANTOS, 2011, p. 84-85). Conforme seus discursos, os praticantes de LI já estão a tecer redes sociais na rede, bem como são usuários de *softwares* de redes sociais: Youtube, Twitter e Facebook (FB), por exemplo.

Por meio de interações e promoção de redes sociais na rede, em meio ao fenômeno de cibercultura, é possível vislumbrar potencialidades pedagógicas emergentes. Daí, retomamos as ideias de inteligências coletivas e aprendizagem coletiva em rede (LÉVY, 1999) e sugerimos o uso de aplicativos que ofereçam possibilidades de interaç e contato entre os praticantes de LI e quaisquer outros interessados em *aprenderensinar* LI. No Duolingo, a propósito, existem espaços reservados para diálogos entre os usuários dos cursos. É possível que se adicione amigos para um acompanhamento de progresso nas lições, assim como participar de clubes para interações e compartilhamento de progresso com usuários desconhecidos.

O fundamento que ocupa maior destaque na proposta pedagógica chama-se, sem dúvidas, gamificação. Confirmando o que anunciam Alves (2010), Leffa (2014), Alves, Minho e Diniz (2014), Busarello, Ulbricht e Fadel (2014) sobre gamificação, vimos, no convívio com os praticantes, a empolgação em torno da experiência de *aprenderensinar* uma língua em um aplicativo e, ao mesmo tempo, parecer estar num jogo em que se passa por fases e se alcança metas. As lições, no *app* Duolingo, por exemplo, são disponibilizadas à medida que o usuário avança nos resultados e cumpre as metas.

Apesar de orientarmos os docentes e praticantes de LI à liberdade para escolher os aplicativos que farão parte da implementação da proposta pedagógica, por meio de uma triagem, selecionamos 3 aplicativos que aparecerão no documento por se encaixarem em suas características nos interesses e expectativas dos praticantes de LI, expressos nos fundamentos que acabamos de discriminar. Não há dentre os aplicativos citados algum que apresente todos os fundamentos que alicerçam a proposta, mas todos eles dialogam em alguns aspectos com as bases do que foi proposto e se encontram disponíveis na *Google Play Store*, loja virtual do *Google* para celulares com o sistema Android.

○ **Aplicativo 1: Duolingo**

- Descrição: Aplicativo gratuito que explora gamificação e dimensões diferentes da linguagem, acima de tudo, a imagética e a sonora. Permite que se estabeleçam redes sociais e, embora apresente a língua tradicionalmente, tarefas com áudios e repetições orais fragmentadas podem ser ponto de partida para um trabalho com produção oral e compreensão auditiva.
- Cursos disponíveis para falantes da língua portuguesa: Inglês, Espanhol, Francês, Alemão, Italiano e Esperanto.

○ **Aplicativo 2: busuu**

- Descrição: Aplicativo semigratuito, mas há vantagens em se utilizar as lições e atividades disponíveis gratuitamente. Apresenta atividades de tradução e gramática que são antecedidas por expressões e diálogos por meio de áudios acompanhados dos textos escritos. Há tarefas com ênfase na compreensão auditiva. Seus textos escritos como respostas às questões podem ser corrigidos por outros usuários nativos da língua. Em troca, pode-se ajudar outros usuários corrigindo os exercícios deles e tendo, pois, a chance de fazer amizades e criar redes sociais. Além do que, é possível escolher estudar as lições conforme a ordem de seu interesse.
- Cursos disponíveis: Inglês, Espanhol, Francês, Alemão, Italiano, Português, Chinês, Japonês, Polonês, Turco, Russo e Árabe.

○ **Aplicativo 3: English Conversation**

- Descrição: É um aplicativo gratuito com fins de aperfeiçoar a fala em língua inglesa. Ouvir, entender e praticar são as recomendações do *app*. Primeiro, escolhe-se uma categoria, em seguida, uma lição. O diálogo é reproduzido em áudio e acompanhado pelo texto escrito. Na sequência, responde-se a um *quiz* sobre a conversação. Por fim, pratica-se a produção oral escolhendo um personagem para representar. A prática é repetida e o usuário pode gravar o diálogo por completo incluindo a própria

fala. O acesso às gravações, no decorrer do tempo, possibilitará o acompanhamento de seu progresso e autoavaliação. Assim, há enfoques para pronúncia e conversação em LI.

- Curso disponível: Inglês.

A proposta pedagógica será aplicada em uma das turmas do 7º ao 9º ano da instituição que configurou o campo da investigação. Nosso critério de escolha do grupo basear-se-á na turma que apresenta o maior número de praticantes de LI que participaram da pesquisa.

Por fim, salientamos que, muito mais do que recomendar usos de tecnologias e aplicativos móveis para os contextos de *ensinoaprendizagem* de LI no cotidiano escolar, a proposta pedagógica implica em despertar a atenção para os processos emergentes a partir desses novos artefatos técnico-culturais. Talvez o primeiro êxito a ser conquistado através dela não seja relativo a *aprenderensinar* inglês, mas a *aprenderensinar* que a cibercultura está aí a fim de possibilitar novas formas e práticas coletivas em rede para *aprenderensinar* inglês e quaisquer outros saberes.

6 SEXTA ABA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar o cotidiano da escola e acontecimentos culturais, principalmente quando você é parte deles, não é fácil. Ao mesmo tempo, parece haver uma motivação maior para se enxergar e interpretar práticas cotidianas que antes lhe pareciam comuns, diferentes ou despercebidas.

Confessamos que, concluído o ciclo de pesquisa, já não vemos, sentimos, ouvimos ou tocamos o nosso local de trabalho, que foi o cotidiano investigado, da mesma maneira que antes. Os praticantes de LI aparentemente não mudaram. As relações entre sujeitos e processos que definem o que e como as situações cotidianas acontecem também não mudaram. Mas mudou a forma como nos relacionamos com os contextos que se apresentaram e aconteceram para nós.

Os praticantes de LI querem *aprenderensinar* línguas, que, com audácia, chamamos não de estrangeiras, mas de línguas cotidianas – para eles – que incluem 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, compreender ou imaginar.

E, nessa discussão, salienta-se a importância que merece ser dada à questão do professor-pesquisador de suas práticas, de sua sala de aula, de seu cotidiano escolar. São todos esses aspectos postos que dizem respeito mais a quem somos agora do que quem realmente são os praticantes. Há muito a ser *aprendidoensinado* com eles.

Começamos a pesquisa com algumas inquietações e a concluímos com muitas outras, incluindo antigas e novas. Todavia, para nós, sobressaíram possibilidades. Não as expomos como soluções, mas como tentativas de continuar a compreender a complexidade do cotidiano escolar no que tange aos processos *ensinoaprendizagem* de LI aliados a tecnologias e *apps* móveis.

Por esse viés, nosso trabalho não encerra trazendo uma proposta de uso de *apps* que transformará, em curto prazo, os processos *ensinoaprendizagem* de LI *dentrofora* dos *espaçotempos* da escola, mas sinaliza a necessidade de os processos pedagógicos considerarem o universo múltiplo e real dos praticantes de LI, seus interesses, competências e práticas sociais. Esperamos, dessa maneira,

contribuir para os campos das tecnologias e linguagens, a partir das significações que elencamos ao longo do trabalho e retomaremos nesta aba.

Será possível que os praticantes de LI acrescentem à lista de aplicativos que já usam um *app* para *aprenderensinar* inglês? Os *apps* em inglês atendem aos interesses dos praticantes? Eles podem ser integrados às práticas de língua no cotidiano escolar como materiais complementares? Talvez a investigação que realizamos não tenha condições de responder objetivamente a essas questões, mas a tarefa realizada foi a de escutar, dar ouvidos aos barulhos de alguns praticantes de LI no que concerne às demandas no *ensinoaprendizagem* dessa língua frente aos dispositivos e aplicativos móveis.

No decorrer dos diálogos com os praticantes de LI, entendemos que as práticas que realizam em tantos outros cotidianos diferentes da escola – com seus dispositivos móveis em rede – nos permitem afirmar que eles 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 evidenciaram 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.

Os praticantes com os quais nos relacionamos mais de perto durante a pesquisa não enunciaram em momento algum que não querem *aprenderensinar* 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 *ensinoaprendizagem*. Eles querem *aprenderensinar* um inglês tão real quanto aquele que escutam nas músicas e superam nos jogos.

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 *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, em que se verifica que lidamos com sujeitos que estão imersos em multiculturas: cultura digital, cibercultura, cultura da mobilidade etc.

A proposta pedagógica para o uso de aplicativos móveis, apresentada como produto deste trabalho, é aberta e passível de ajustes pela comunidade escolar, principalmente pelos praticantes de LI, antes de ser implementada. Ela compreende uma sugestão de práticas didático-pedagógicas para o cotidiano escolar que interajam em mais sintonia com os praticantes de LI. A proposta também pretende estimular a inclusão da questão das tecnologias móveis e aplicativos no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição tomada como campo de pesquisa, despertando para a reflexão do tema, em coerência com as prioridades da educação integral ofertada pela unidade escolar: desenvolvimento integrado das faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais dos sujeitos.

Acerca do alcance dos objetivos, acreditamos que podemos vislumbrar alguma nova possibilidade para os praticantes de LI com quem convivemos *aprenderem e ensinar em inglês dentro e fora* da escola. Isso porque a relação que eles têm estabelecido com outros aplicativos em seus dispositivos móveis e com outras línguas tornam, à primeira vista, a usabilidade de *apps* em inglês e a proposta pedagógica viáveis. Além disso, aplicações móveis que privilegiem a conversação podem ser aliadas ao desenvolvimento de competências comunicativas em LE, tão frisado pelos praticantes, especialmente a compreensão auditiva e a produção de enunciados orais. No entanto, a banda larga de 1MB disponível na escola mostra-se como um impasse a ser negociado e superado.

Não estamos supondo que o uso de aplicativos móveis mudará completamente a condição da LE na escola pública, mas intencionamos situar o uso desses *apps* como uma possibilidade, entre inúmeras, que se evidencia diante da proliferação de tecnologias digitais móveis e em rede que aumentam a capacidade humana de memória, armazenamento, processamento de informações e de comunicação. É justamente essa capacidade de promover e de desenvolver comunicação e interações que julgamos ser oportuna para o enriquecimento das práticas didático-pedagógicas em LE.

O que vemos em evidência é que, seja utilizando o Duolingo, que teve a maior aceitação pelos praticantes, outros apps ou 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. Muitas dessas possibilidades em que o inglês e outras línguas aparecem, como os animes, doramas, jogos *online*, redes sociais e músicas internacionais, já têm sido experimentadas pelos praticantes em cotidianos diferentes do escolar. Assim materiais de LI autênticos, bem como um interlocutor, não são mais problemas para *aprenderensinar* esse ou qualquer outro idioma.

Dada a naturalidade com que a LI, nesta pesquisa, mostrou-se presente nos cotidianos dos praticantes de LI através de seus dispositivos digitais móveis, parece não ser mais tão necessário que o professor de inglês gaste tempo da aula explicando as razões pelas quais eles precisam *aprenderensinar* essa língua ou o porquê consta uma língua estrangeira moderna na matriz curricular. Vale salientar que, antigamente, o mais provável era que se reconhecesse a presença do inglês cotidianamente somente nos estrangeirismos que agregamos aos usos da língua portuguesa.

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 esta cultura digital que torna possível que esses praticantes de LI sejam também 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.

Da mesma forma que os praticantes de LI se identificaram com a questão da gamificação, tão latente no aplicativo Duolingo, para *aprenderensinar* inglês, ainda que prevaleça nele o método tradicional, a exploração de outras aplicações em rede pode levá-los a encontrar outros *apps* com características que também lhes interessem e atendam aos seus anseios. A vivência que partilhamos com os sujeitos da pesquisa, mesmo que tenhamos experienciado poucos aplicativos, Duolingo e Wlingua, pode ter estimulado atitudes autônomas em rede. Talvez alguns deles já estejam à procura de outros *apps* para *aprenderensinar* inglês, qualquer outra língua ou área do conhecimento.

Pelo fato de alguns dos praticantes de LI terem compartilhado autorias em rede, outros estarem planejando tornar-se *youtubers*, criar *softwares*, arriscamos na

sugestão de que algum praticante de LI pode ir muito além da procura por *apps* para *aprenderensinar* alguma língua ou outro assunto, e queira criar a própria aplicação a partir do que tem vivenciado em rede. *Sites* como Fábrica de Aplicativo²¹, por exemplo, permite que se crie, sem custo, inicialmente, de forma bem personalizada, sem programação e em uma página eletrônica auto-instrutiva o próprio aplicativo móvel. Ao efetivar a proposta pedagógica, pretendemos experienciar a Fábrica de Aplicativos com os praticantes de LI e proporcionar a exploração de autorias e coautorias em rede.

Sobre a questão de investigar o fenômeno relativamente novo que é a emergência dos aplicativos, aplicações ou *apps*, em virtude da disseminação das tecnologias digitais móveis, e as implicações para *aprenderensinar* inglês, há uma grande dificuldade em relação a literaturas que possam dar suporte a estudos desse tipo. Porém, existe a vantagem de perceber a amplitude do campo de estudo, mesmo com limitações, e questões coerentes, mas não relacionadas à nossa problemática, que acabam surgindo e despertando a atenção para outros recomeços. Algumas questões salustares que se manifestaram como convites para outras investigações foram: tecnologias móveis no currículo; autoria em rede nos processos *ensinoaprendizagem* em LE; praticantes de LE na cultura da mobilidade.

Ao término desta pesquisa, deparamo-nos com uma única certeza dentre um turbilhão de incertezas: há muito a ser pesquisado no cotidiano escolar. Na esfera micro em que adentramos, as vozes de nossos praticantes de LI e as situações cotidianas observadas trouxeram à tona o quão indispensável é o lugar do diálogo entre os envolvidos direta e indiretamente nos processos *ensinoaprendizagem* de LE. Talvez, pra começo de diálogo, caiba uma revisão no que propõem os PCN (1998) quanto à ênfase na leitura na sala de aula de LE em território nacional. Isso porque os praticantes de LI querem muito mais: falar, ser ouvidos, ouvir e escrever na língua que, segundo Rajakopalan (2009), em um mundo globalizado, pertence a quem dela faz uso.

De igual modo, cabem 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 na escola

²¹ Disponível em: <<http://fabricadeaplicativos.com.br/>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

tão diferente daquela que tem participado de seus outros cotidianos. Caso contrário, aí sim, a LI ofertada pela escola será realmente uma língua “estrangeira”, difícil e enfadonha para eles. 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

ALLY, Mohamed (Ed.). **Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training**. Edmonton: Athabasca Press, 2009.

ALVES, Lynn Rosalina Gama. Relações entre os jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso. **Educação, Formação & Tecnologias**, v. 1, n. 2, p. 3-10, novembro 2008. Disponível em: <<http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/58>>. Acesso em: 30 jan. 2016.

_____. Jogos, educação e história: novas possibilidades para Geração C. **Plurais: Revista Multidisciplinar da UNEB**, Salvador, v. 1, n. 2, p. 209-225, maio/ago. 2010.

ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Marcelle Rose da Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, Luciane Maria et al. (Org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 74-97.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, p. 62-74, maio/jun./jul./ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a04>>. Acesso em 16 dez. 2016.

_____. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 15-38.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 15. ed. São Paulo: Papyrus, 1995.

AMARAL, Adriana; NATAL, Geórgia; VIANA, Lucina. Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n. 20, p. 34-40, dez. 2008.

BAHIA. Instituto Anísio Teixeira. IAT divulga relação de professores selecionados no PSTDP. 17 mar. 2016. Disponível em: <<http://www.educacao.ba.gov.br/midias/documentos/iat-divulga-relacao-de-professores-selecionados-no-pstdp>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

_____. Instituto Anísio Teixeira. PROFESSORES da rede estadual já participam do Curso de Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais. 25 jul. 2014. Disponível em: <<http://educadores.educacao.ba.gov.br/noticias/professores-da-rede-estadual-ja-participam-do-curso-de-aperfeiçoamento-em-tecnologias-educa>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

_____. Instituto Anísio Teixeira. PROFESSORES podem concorrer a 25 bolsas de estudo de inglês. 11 nov. 2011. Disponível em: <<http://educadores.educacao.ba.gov.br/noticias/professores-podem-concorrer-25-bolsas-de-estudo-de-ingles>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

_____. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Colégio Estadual Eliana Boaventura (CEEB). **Projeto Político Pedagógico**. Feira de Santana: [s.n.], 2016. Arquivo do CEEB.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista . Portugal: Porto Editora, 1994.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca. Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 499-521, maio/ago. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/36433>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; COUTINHO, Clara Pereira. The use of mobile technologies by the portuguese academic community: an exploratory survey. In ARNEDILLO SÁNCHEZ , Inmaculada; ISAÍAS , Pedro (Ed.). **Proceedings of IADIS Mobile Learning Conference 2008**. [S.l.: s.n.], 2008. p. 160-163.

BRAGA, Denise Bértoli. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo : Cortez, 2013.

BRASIL. Agência Nacional de telecomunicações. BRASIL registra 26,76 milhões de acessos na banda larga fixa em janeiro. 24 fev. 2015. Disponível em: <<http://www.anatel.gov.br/dados/component/content/article?id=269>>. Acesso em: 3 dez 2016.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Proinfo. TABLETS. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-tablets>>. Acesso em: 21 dez. 2016.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. PROJETO um computador por aluno (UCA). Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-projeto-um-computador-por-aluno-uca>>. Acesso em 27 fev. 2017.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal**: 2015. Rio de Janeiro : IBGE, 2016. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv99054.pdf>>. Acesso em 22 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. Capes. MESTRADO Profissional: o que é?. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-profissional-o-que-e>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Capes. PROGRAMA de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos (PDPI). 12 ago. 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/estados-unidos/certificacao-em-lingua-inglesa>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

BRASIL. **Programa Ciências sem fronteiras**. 2011. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>>. Acesso em: 13 abr. 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUSARELLO, Raul Inácio; ULBRICHT, Vania Ribas; FADEL, Luciane Maria. A Gamificação e a Sistemática de Jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In: FADEL, Luciane Maria et al. (Org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 11-37.

BUZATO, Marcelo El Khouri. As (outras) quatro habilidades. The Four (Other) Skills. **TE@D – Revista digital de tecnologia educacional e educação a distância**, São Paulo, v. 1, p. 1-20, 2004. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/tead/n1a/artigos%20pdf/artigo4.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2017.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHINNERY, George M. Going to the MALL: Mobile assisted language learning. **Language Learning & Technology**, [s.l.], v. 10, n. 1, p. 9-16, January 2006. Disponível em: <<http://lt.msu.edu/vol10num1/pdf/emerging.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Organização e revisão técnica de José Reginaldo Santos Gonçalves. 4. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

CORDEIRO, Salete de Fátima Noro. **Tecnologias digitais móveis e cotidiano escolar**: espaços/tempos e aprender. 2014. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/17729>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

COSTA, Giselda dos Santos. **Mobile learning**: explorando potencialidades com o uso do celular no ensino – aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública. 2013. 182 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras. Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2013. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11333>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

CRUZ, Caio Amaral da. **E precisa falar coreano? Uma análise cultural do K-Pop no Brasil**. 2016. 104 f. Monografia (Bacharelado em Comunicação) – Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

CRUZ, Giêdra Ferreira da; LIMA, Joceli Rocha. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 185-196.

DORA THE EXPLORER. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Dora_the_Explorer>. Acesso em: 12 jan. 2017.

DUOLINGO: por que o Google investe na máquina que ensina? **Revista Veja**, 3 out. 2015. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/tecnologia/duolingo-por-que-o-google-investe-na-maquina-que-ensina/>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

FÁBRICA DE APLICATIVOS. Disponível em: <<http://fabricadeaplicativos.com.br/>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

FACEBOOK. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. In: Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Facebook>>. Acesso em 16 nov. 2016.

FANTIN, Mônica; QUARTIERO, Elisa Maria. Práticas educativas e culturais de estudantes e suas percepções sobre as tecnologias móveis na escola. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 523-544, maio/ago. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/36684/31252>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.

_____. Pesquisa com o cotidiano. In: **Educação & Sociedade – Dossiê: “Cotidiano Escolar”** Campinas, v. 28, n. 98, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000100005&lng=pt>. Acesso em 22 jan. 2017.

FINARDI, Kyria; PORCINI, Maria Carolina. Facebook na ensinagem de inglês como língua adicional. Redes sociais: ensinando línguas como antigamente. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson (Org.). **Redes sociais e ensino de línguas**: o que temos a aprender? São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 99-115.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

FREITAS, Lorena de Oliveira; SABOTA, Barbra. APPS BENEFITS IN ENGLISH LEARNING: O potencial do aplicativo Duolingo como material didático para a aprendizagem da língua inglesa. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO, ENSINO E EXTENSÃO DO CCSEH – SEPE: Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade, 2015, Anápolis. **Anais...** Anápolis: UEG, 2015. p. 1-10. Disponível em: <<http://www.anais.ueg.br/index.php/sepe/article/view/6366>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GALLEFFI, Dante; MACEDO, Roberto Sidnei; PIMENTEL, Álamo. O rigor da qualidade e a qualidade do rigor. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: EDUFBA, 2009.

GEE, James Paul. Learning by design: games as learning machines. **Interactive Educational Multimedia**, [s.l.], n. 8, p. 15-23, abr. 2004.

GEEKIE games. Disponível em: <<https://geekiegames.geekie.com.br/>>. Acesso em 22 mar. 2017.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Tradução de Gilberto Velho. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

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

GODWIN-JONES, Robert. Emerging technologies: mobile apps for language learning. **Language Learning & Technology**, v. 15, n. 2, 2-11, June 2011. Disponível em: <<http://lt.msu.edu/issues/june2011/emerging.pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2016.

GOMES, Luiz Fernando. Redes Sociais e escola: o que temos a aprender? In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson (Org.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos a aprender?** São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 81-92.

GOMES, Nelson; ARAÚJO, Sílvia; LOPES, Sérgio. Aplicações Móveis: uma ferramenta para aprendizagem de línguas. In: COLÓQUIO DE OUTONO. 15., 2014, Ribeirão – V.N. Famalicão. **As humanidades e as ciências: disjunções e confluências**. Ribeirão – V.N. Famalicão: Edições Húmus; Universidade do Minho/Centro de Estudos Humanísticos, 2014. p. 305-322. Organização de Ana Gabriela Macedo, Carlos Mendes de Sousa e Vítor Moura.

HILL, Telenia. Cultura global: nova perspectiva de cidadania ou simplesmente "marketing cultural"? **Revista de Comunicação, Cultura e Teoria da Mídia**, São Paulo, n. 4, p. 165-183, outubro/2003. Disponível em: <<http://www.revista.cisc.org.br/ghrebh/index.php?journal=ghrebh&page=article&op=view&path%5B%5D=243&path%5B%5D=254>>. Acesso em 13 jan. 2016.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. Tradução de Susana Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JESUS, Rosane Meire Vieira de. **Aprendizagem frame a frame: fascínios e armadilhas do uso do documentário na práxis pedagógica**. 2007. 134 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2007. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/handle/ri/11140>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

_____. **Comunicação da experiência fílmica e experiência pedagógica da comunicação.** 2012. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14821/1/Narrativa%20doutoral.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2016.

KAPP, Karl M. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education.** San Francisco, CA: Pfeiffer & Company, 2012.

LATOURETTE, Bruno. **Reagregando o social: uma introdução à teoria do Ator-Rede.** Salvador: EDUFBA, 2012; Bauru, São Paulo: EDUSC, 2012.

LEFFA, Vilson. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso de LE na escola pública. In: LIMA, Cândido de Lima (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15-32.

_____. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. Foreign language teaching: past, present, future. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/ens_ling_pas_pres_futuro.pdf>. Acesso em: 16 dez.2016.

_____. Gamificação adaptativa para o ensino de línguas. In: CONGRESSO IBERO AMERICANO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO. 2014, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: OEI, 2015, p. 1-12.

_____. **Língua estrangeira: ensino e aprendizagem.** Pelotas: Educat, 2016b.

_____. Metodologia do ensino de línguas In: BOHN H. I; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: UFSC, 1988. p. 211-236.

_____. Redes sociais: ensinando línguas como antigamente. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson (Org.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos a aprender?** São Paulo: Parábola Editorial, 2016a. p. 49-64.

LEMOS, André. Celulares, funções pós-midiáticas, cidade e mobilidade. Urbe – **Revista Brasileira de Gestão Urbana** (Brazilian Journal of Urban Management), Curitiba, v. 2, n. 2, p. 155-166, jul./dez. 2010.

LEMOS, André. Arte e mídia locativa no Brasil. In: LEMOS, André; JOSGRILBERG, Fabio (Org.). **Comunicação e mobilidade: aspectos socioculturais das tecnologias móveis de comunicação no Brasil.** Salvador: EDUFBA, 2009. p. 89-108.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço.** Tradução Luiz Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Loyola. 2011.

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

_____. **O que é o virtual?**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. **Tecnologias da Inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LIMA, Diógenes Cândido de. O ensino de Língua Inglesa e a questão cultural. In: LIMA, Diógenes Cândido de. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 179-190.

MACEDO, Nélia Mara Rezende. Crianças e redes sociais: uma proposta de pesquisa on-line. In: PORTO, Cristiane et al. (Org.). **Pesquisa e mobilidade na cibercultura**: itinerâncias docentes. Salvador: Edufba, 2015. p. 363-380.

MICCOLI, Laura. O ensino na escola pública pode funcionar, desde que... In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 171-184.

MINECRAFT. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Minecraft>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

NICHELE, Aline Grunewald; SCHLEMMER, Eliane. Aplicativos para o ensino e aprendizagem de Química. **RENOTE – Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 1-9, dezembro, 2014.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem de inglês. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 46, n. 2, p. 165-179, jul./dez. 2007.

_____. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, Elismar Bertoluci de Araújo; MALHEIROS, Márcia Rita Trindade L.; FIGLIOLINI, Márcia Cristina Rocha. (Org.). **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/como.htm>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

PELLANDA, Eduardo Campos. Comunicação móvel no contexto brasileiro. In: LEMOS, André; JOSGRILBERG, Fabio (Org.). **Comunicação e mobilidade**: aspectos socioculturais das tecnologias móveis de comunicação no Brasil. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 11-18.

PRETTO, Nelson De Luca. Por uma cultura hacker na educação. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE INCLUSÃO DIGITAL SENID, 2., 2013, Passo fundo. **Palestras...** Passo Fundo: UFPF, 2013. Disponível em: <<http://senid.upf.br>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Yves (Org.). **A geopolítica**

do inglês. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 135-159.

_____. Maria Nilva Pereira pergunta/Kanavillil Rajagopalan responde: o inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 39-46.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

RODRIGUES, Sarah Jackelliny da Silva. **EnglishGap:** aplicativo móvel para o ensino de língua inglesa. 2014. 100 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife. 2014. Disponível em: <ww5.ead.ufrpe.br/ppgteg/pdf/2015/dissertacoes/Sarah_Jackelliny.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2016.

SACCOL, Amarolinda; SCHLEMMER, Eliane; BARBOSA, Jorge. **M-learning e u-learning: novas perspectivas das aprendizagens móvel e ubíqua.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

SANTOS, Edméa; PONTE, Felipe Silva, ROSSINI, Tatiana Stofella Sodré. Autoria em rede: uma prática pedagógica emergente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 15, n. 45, p. 515-536, maio/ago. 2015.

SANTOS, Edméa; ROSSINI, Tatiana Stofella Sodré. Design interativo aberto: uma proposta metodológica para a forma o de professores-autores na cibercultura In: PORTO, Cristiane et al. (Org.). **Pesquisa e mobilidade na cibercultura: itinerâncias docentes.** Salvador: Edufba, 2015. p. 65-82.

SANTOS, Edméa. A cibercultura e a educa o em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos. In: FONTOURA, Helena Amaral da; SILVA, Marco. **Práticas pedagógicas, linguagem e mídias: desafios   p s-gradua o em educa o em suas múltiplas dimensões.** Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. p. 75-98. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook1.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2016.

SCHMITZ, John Robert. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcan avel? In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 13-20.

SERRES, Michel. **Polegarzinha.** Tradua o de Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SEVERINO, Ant nio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SIGNIFICADO de AM e PM. In: SIGNIFICADOS. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/am-e-pm/>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

SILVA, Ana Elisa Drummond Celestino da; COUTO, Edvaldo Souza. Cultura da mobilidade: relações de professores com o smartphone. In: PORTO, Cristiane et al. (Org.). **Pesquisa e mobilidade na cibercultura: itinerâncias docentes**. Salvador: Edufba, 2015. p. 121-138.

SOUZA, André Luiz; MURTA, Claudia Almeida Rodrigues; LEITE, Luciano Gobo Saraiva. Tecnologia ou Metodologia: aplicativos móveis na sala de aula. **Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online**, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 1-8, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/10551>. Acesso em: 18 fev. 2017.

SQUIRE, Kurt. **Video games and learning: teaching and participatory culture in the digital age**. New York: Teachers College Press, 2011.

TELES, Eduardo Oliveira; OLIVEIRA, Simone Maria Rocha; BARONE, Dante Augusto Couto. A concepção de tecnologia presente nas políticas públicas na educação. In: ALMEIDA, Ana Rita Silva (Org.). **Educação e formação: diferentes contextos**. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 167-181.

UNESCO. **Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel**. Tradução de Rita Brossard. [S.n.: s.l.], 2014. Disponível em: <<http://www.bibl.ita.br/UNESCO-Diretrizes.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2015.

VALADARES, Marcus Guilherme Pinto de Faria; MURTA, Claudia Almeida Rodrigues. Aplicativos móveis para aprendizagem de línguas: Duolingo e Sentence Builder. **Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online**, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 1-5, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/10656>. Acesso em: 12 fev. 2017.

VATTIMO, Gianni. **O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VETROMILLE-CASTRO, Rafael; FERREIRA, Kathleen Simões. Redes sociais na formação de professores de línguas. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson (Org.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos a aprender?** São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 155-170.

WLINGUA. Disponível em: <<http://www.wlingua.com/pt/>>. Acesso em 22 mar. 2017.

XAVIER, Rosely Perez. O desenvolvimento da produção oral de alunos iniciantes de inglês. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE LINGUAGEM E ENSINO – ORALIDADE E ENSINO: QUESTÕES E PERSPECTIVAS, 4., 2005, Pelotas, RS. **Anais...** Pelotas, RS: Universidade Católica de Pelotas, 2005. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/SENALE_IV/IV_SENALE/Rosely_Xavier.htm>. Acesso em: 20 abr.2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA GRUPO DE DIÁLOGO *ONLINE* – VIA APLICATIVO *WHATSAPP*

Prezado (a),

Criamos esse grupo para fazer contatos com os participantes da pesquisa que investigará o uso de tecnologias e aplicativos móveis nos processos *ensinoaprendizagem* de língua inglesa. Esta pesquisa acontecerá através da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, faz parte do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC. É de responsabilidade da pesquisadora Luciana de Jesus Lessa Censi. Como ação inicial, solicitamos que responda algumas questões que serão postadas nos próximos dias. Sua participação é voluntária, mas de grande importância. Agradecemos por sua colaboração!

- 1) Informe seu nome completo, idade e série.
- 2) Quantas horas por dias você usa o aparelho celular, *tablet* e/ou qualquer outro dispositivo digital móvel?
- 3) Para quê você usa seu dispositivo móvel em casa?
- 4) Para quê você usa seu dispositivo móvel na escola?
- 5) Nos usos que você faz do aparelho celular ou de qualquer outro dispositivo digital móvel, em quais momentos a língua inglesa aparece?
- 6) Você já usou um dispositivo móvel em rede nas aulas de inglês? Caso sim, como?
- 7) Como você sugere que o aparelho celular ou qualquer outro dispositivo digital móvel seja utilizado nas aulas de inglês?
- 8) Você conhece aplicativos móveis que permitem *aprenderensinar* a língua inglesa? Dê exemplos. Se você os utiliza, ou já ouviu falar, conte-nos sua experiência.

APÊNDICE B – PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O USO DE APLICATIVOS MÓVEIS NOS PROCESSOS *ENSINOAPRENDIZAGEM* DE LÍNGUA INGLESA (LI)

APRESENTAÇÃO

Este documento é resultado de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC – intitulada APLICATIVOS MÓVEIS E PRATICANTES DE LÍNGUA INGLESA: diálogos com um cotidiano escolar em Feira de Santana – BA.

Os estudantes de língua inglesa do 7º ao 9º ano, denominados praticantes de LI, são autores indiretos da proposta, uma vez que ela foi elaborada a partir dos rastros ou pistas que os praticantes nos forneceram durante a pesquisa, por meio de diálogos e observações do cotidiano escolar.

A proposta pedagógica baseia-se em 3 fundamentos: inclusão na cibercultura, *ensinoaprendizagem* das quatro habilidades comunicativas em LI (*reading, writing, speaking e listening*)²² e gamificação, explicitados no próximo tópico. Dessa maneira, tais fundamentos norteiam os usos de aplicativos (*apps*) que propomos para os praticantes de LI. Além do que, a sugestão de conteúdos e de aplicativos móveis para a implementação da proposta também se ancora nos fundamentos mencionados.

O acesso aos *apps* será realizado através dos próprios dispositivos digitais móveis dos praticantes de LI. Se não houver infraestrutura tecnológica adequada na escola, quanto à banda larga e rede sem fio, as tarefas com os *apps* poderão ser designadas para realização em casa. Aliado a isso, solicita-se aos gestores da escola a verificação de possibilidades de ampliação da banda larga e rede sem fio na instituição, além da inclusão de discussões sobre o tema dessa proposta em atualizações do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Os aplicativos móveis selecionados devem ser gratuitos e “leves”, com fins de facilitar o *download* e instalação dos mesmos. Orientamos que se dê prioridade a aplicativos para *aprenderensinar* inglês que também se configurem em redes sociais, nos quais os praticantes poderão interagir com outros usuários da língua no sistema.

²² Leitura, escrita, produção oral e compreensão auditiva [tradução nossa].

Recomendamos não somente a apropriação de *apps* em inglês, mas também a produção de *apps* pelos praticantes em sites que não requerem programação para a criação, como Fábrica de Aplicativos²³.

Em reunião de pais e mestres, os responsáveis pelos praticantes de LI devem ser informados sobre a execução da proposta com a finalidade de que liberem a portabilidade dos dispositivos digitais móveis (*smartphones* ou *tablets*) pelos praticantes na escola. Porém, a participação fica condicionada à autorização dos pais.

Reconhecemos que este documento pode responder às necessidades de um contexto local e específico. Contudo, possivelmente, poderá ser replicado em contextos similares ou adaptado a outras realidades.

JUSTIFICATIVA

Vive-se em tempos marcados pela cultura digital (BONILLA; PRETTO, 2015; CORDEIRO, 2014) e pela cibercultura (CORDEIRO, 2014; SANTOS, 2011), as quais modificam as maneiras como nos relacionamos com os outros e com tudo que há no mundo. Dentre as transformações ocorridas, na cultura digital, os papéis têm sido substituídos por arquivos em ambientes digitais, músicas e filmes quase deixam de existir em CDs e DVDs para um consumo digital e/ou *online*; muitos serviços ao cidadão só estão disponíveis de forma digital e *online*: inscrição para concursos e declaração do imposto de renda, por exemplo.

As pessoas têm chances de interagir mais porque a conexão às redes amplia essa possibilidade; quebrando as fronteiras territoriais, acessam informações, produzem e alteram conteúdos, interagem com eles e compartilham em rede. Eis a cibercultura. Afinal, a Web 2.0 marca a existência de “[...] novas possibilidades de criação, interação, compartilhamento, recombinação, atualização e comunicação [...] na rede, principalmente no aspecto autoral [...]” (SANTOS; PONTE; ROSSINI, 2015, p. 519).

Essas culturas se fortalecem com a disseminação de artefatos técnico-culturais como celulares, *tablets*, *laptops*, *palms*, etc. que têm alterado cada vez mais as práticas sociais e, conseqüentemente, gerado implicações que solicitam uma revisão de práticas que se dão no cotidiano escolar.

²³ Disponível em: <<http://fabricadeaplicativos.com.br/>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

Paralelo a esse quadro, nunca foi tão necessário *aprenderensinar* as LE (LEFFA, 2016) em um mundo em que a tendência globalizadora da cultura (HILL, 2003) se manifesta gradativamente. Línguas como o inglês, o japonês e o coreano têm participado dos cotidianos dos praticantes de LI nas músicas que eles ouvem, nos jogos *online* com os quais se entretêm e nos quais batem papo, e nos animes e doramas que assistem.

É com base nesses fenômenos emergentes que apontamos a necessidade de reconfigurar práticas relativas aos processos *ensinoaprendizagem* de LI a partir do cotidiano escolar. Embora muitas escolas públicas não possuam infraestrutura tecnológica adequada e tenha se verificado o fracasso de programas e políticas governamentais, como o Programa Um computador por aluno (UCA) e *tablets* na escola, que visaram a implantar tecnologias digitais e móveis nas unidades escolares (CORDEIRO, 2014), sugerimos, a partir das expectativas dos praticantes de LI e do novo papel do professor como animador de inteligências coletivas (LÉVY, 1999) uma proposta pedagógica para o uso de *apps* para *aprenderensinar* inglês.

Entendemos que tecnologias móveis em rede, como *tablets*, *smartphones*, *laptops*, etc. não somente oportunizam a inclusão digital dos praticantes de LI, mas oferecem potencialidades para práticas interativas e autênticas em língua estrangeira, explorando modalidades diversas da língua: fala, leitura, escrita e produção oral, além de dimensões variadas da linguagem: sonora, textual, imagética etc. Ademais, as atividades com *apps* podem favorecer a colaboração, propiciar aprendizagens personalizadas e aprendizagem coletiva em rede (LÉVY, 1999). Tudo isso diz respeito à inclusão na cibercultura e às potencialidades pedagógicas provenientes dela.

Por sua vez, acrescentamos que a tendência em usar jogos e suas características em educação – gamificação – pode ser mais um aliado aos processos *ensinoaprendizagem* de LI. Além do interesse revelado pela maioria dos praticantes de LI com relação aos jogos, pesquisadores afirmam que, na sociedade contemporânea, esse interesse tem aumentado cada vez mais (BUSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014). O Duolingo, por exemplo, é um aplicativo no qual os usuários são desafiados pelas lições e são recompensados com pontuação e medalhas. Tem-se o mesmo conteúdo de um curso tradicional, mas há a potencialização das características marcantes da Geração C: conectividade, compartilhamento e colaboração (ALVES, 2010).

EMENTA

Uso de aplicativos móveis em inglês gratuitos e disponíveis na rede. Realização de atividades didático-pedagógicas com foco no desenvolvimento de habilidades linguísticas em inglês. Criação de aplicativos móveis com conteúdos em inglês. Exploração de potencialidades da cibercultura e da gamificação em *apps* para as práticas pedagógicas em LI.

OBJETIVOS

- Desenvolver as quatro habilidades linguísticas em inglês: *reading, writing, speaking e listening*;
- Incentivar inteligências coletivas, aprendizagens personalizadas e aprendizagem coletiva em rede;
- Experienciar a gamificação em *apps* para *aprenderensinar* inglês;
- Usufruir, através da cibercultura, do potencial das novas funções midiáticas para *aprenderensinar* LI com dimensões diferentes da linguagem;
- Experienciar a cibercultura através de ações em rede: autoria de materiais digitais (*apps*), colaboração, compartilhamento e interações na rede.

CONTEÚDOS

Conversação;

Tópicos de gramática;

Vocabulário;

Textos de gêneros diversos;

Autoria em rede;

Inteligência coletiva;

Aprendizagens personalizadas e aprendizagem coletiva em rede.

APLICATIVOS MÓVEIS SUGERIDOS²⁴

1. Duolingo
2. busuu
3. English Conversation

²⁴ Os aplicativos indicados encontram-se disponíveis na Google Play Store, loja virtual do Google para celulares com o sistema Android.

PÚBLICO ALVO

- 1 turma de praticantes (estudantes) de LI do 7º ao 9º ano do ensino fundamental II.

METODOLOGIA

- Realização de atividades didático-pedagógicas em *apps* de inglês;
- Oficina de criação de aplicativos no site www.fabricadeaplicativos.com;
- Elaboração de *apps*, em grupos, no site www.fabricadepalcativos.com;
- Avaliação da proposta aplicada.

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

1ª semana	Divulgação da proposta pedagógica aos pais e praticantes de LI.
2ª semana	Apresentação dos <i>apps</i> sugeridos ou escolha de <i>apps</i> de interesse dos praticantes de LI e que atendam aos objetivos do trabalho.
3ª e 4ª semanas	Execução de atividades nos <i>apps</i> em consonância com os conteúdos da proposta.
5ª semana	Apresentação da Oficina: criação de <i>apps</i> e autoria em rede.
6ª e 7ª semanas	Desenvolvimento: criação de <i>apps</i> com conteúdos em inglês no <i>site</i> Fábrica de Aplicativos.
8ª semana	Apresentação aos colegas dos <i>apps</i> criados pelos praticantes.
9ª semana	Avaliação da proposta pedagógica por meio de levantamento do professor e questionário aos praticantes.

AVALIAÇÃO

- Levantamento de participação e desempenho dos praticantes de LI nas ações e atividades sinalizadas, em rede e em sala de aula, sob o ponto de vista do professor;
- Questionário de avaliação de implementação da proposta pedagógica sob o ponto de vista dos praticantes de LI.

RECURSOS

- Dispositivos digitais móveis: *tablets, smartphones, laptops*;
- Banda larga sem fio;
- *Laptops* ou computadores disponíveis na escola.

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O USO DE APLICATIVOS MÓVEIS NOS PROCESSOS ENSINOAPRENDIZAGEM DE LI

Nome (opcional): _____

Assinale com X um número de 1 a 5 nos itens relacionados após execução da proposta pedagógica:

	1	2	3	4	5
Seu interesse por <i>apps</i> para <i>aprenderensinar</i> inglês					
Seu interesse em <i>aprenderensinar</i> por meio de colaboração, compartilhamento e interações na rede					
Seu interesse por autorias e coautorias em rede					
Seu interesse em jogos para <i>aprenderensinar</i> inglês					
Seus conhecimentos construídos em língua inglesa através da proposta					
Sua nota para a experiência que vivenciou com a realização da proposta					
Outras observações, se necessárias:					

REFERÊNCIAS

- ALVES, Lynn Rosalina Gama. Jogos, educação e história: novas possibilidades para Geração C. **Plurais: Revista Multidisciplinar da UNEB**, Salvador, v. 1, n. 2, p. 209-225, maio/ago. 2010.
- BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca. Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 499-521, maio/ago. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/36433>>. Acesso em: 10 abr. 2016.
- BUSARELLO, Raul Inácio; ULBRICHT, Vania Ribas; FADEL, Luciane Maria. A Gamificação e a Sistemática de Jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In: FADEL, Luciane Maria et al. (Org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 11-37.
- CORDEIRO, Salete de Fátima Noro. **Tecnologias digitais móveis e cotidiano escolar: espaços/tempos e aprender**. 2014. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/17729>>. Acesso em: 25 jul. 2016.
- HILL, Telenia. Cultura global: nova perspectiva de cidadania ou simplesmente "marketing cultural"? **Revista de Comunicação, Cultura e Teoria da Mídia**, São Paulo, n. 4, p. 165-183, outubro/2003. Disponível em: <<http://www.revista.cisc.org.br/ghrebh/index.php?journal=ghrebh&page=article&op=view&path%5B%5D=243&path%5B%5D=254>>. Acesso em 13 jan. 2016.
- LEFFA, Vilson. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: NICOLAIDES, Christine et al. (Org.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: UFPEL, 2003, p. 33-49.
- LEFFA, Vilson. **Língua estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas: Educat, 2016.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34. 1999.
- SANTOS, Edméa. A cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos. In: FONTOURA, Helena Amaral da; SILVA, Marco. **Práticas pedagógicas, linguagem e mídias: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. p. 75-98. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook1.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2016.

SANTOS, Edméa; PONTE, Felipe Silva, ROSSINI, Tatiana Stofella Sodré. Autoria em rede: uma prática pedagógica emergente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 15, n. 45, p. 515-536, maio/ago. 2015.

ANEXOS

ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL II – 5ª A 8ª SÉRIE PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL (PROEI)

200 dias letivos			40 semanas letivas				7 horas/dia (8 horas-aulas/dia)					
BASE NACIONAL COMUM	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	SEMANAL (H/A)				ANUAL (H/A)					
			5ª/6º	6ª/7º	7ª/8º	8ª/9º	5ª/6º	6ª/7º	7ª/8º	8ª/9º		
	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	04	04	04	04	160	160	160	160		
		Educação Física	02	02	02	02	80	80	80	80		
		Artes	02	02	02	02	80	80	80	80		
		MATEMÁTICA	Matemática	04	04	04	04	160	160	160	160	
	CIÊNCIA DA NATUREZA	Ciências	03	03	03	03	120	120	120	120		
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	03	03	03	03	120	120	120	120		
		Geografia	03	03	03	03	120	120	120	120		
	EDUCAÇÃO RELIGIOSA	Educação Religiosa	--	---	---	---	----	---	---	---		
SUBTOTAL (BNC)			21	21	21	21	840	840	840	840		
PARTE DIVERSIFICADA	Ampliação	LINGUAGENS	Língua Estrangeira Moderna	02	02	02	02	80	80	80	80	
			Letramento Linguístico	02	02	02	02	80	80	80	80	
		SUBTOTAL			25	25	25	25	1000	1000	1000	1000
		LINGUAGENS Eixo Temático: Produzindo Artes	Linguagens Artísticas	02	02	02	02	80	80	80	80	
		LINGUAGENS Eixo Temático: Esporte, Lazer e Saúde	Educação Desportiva	02	02	02	02	80	80	80	80	
		MATEMÁTICA Eixo Temático:	Letramento Matemático	02	02	02	02	80	80	80	80	

		Educação Matemática									
		CIÊNCIAS DA NATUREZA Eixo Temático: Iniciação Científica e Pesquisa	Educação Científica	02	02	02	02	80	80	80	80
		CIÊNCIAS HUMANAS Eixo Temático: Cidadania e Participação Estudantil	Educação e Cidadania	03	03	03	03	120	120	120	120
		CIÊNCIAS HUMANAS Eixo Temático: Relações Étnicorraciais, Culturas e Identidades	Educação em Direitos Humanos	02	02	02	02	80	80	80	80
		LINGUAGENS E TECNOLOGIAS Eixo Temático: Comunicação Digital e Uso de Mídias	Educação e Tecnologias Digitais	02	02	02	02	80	80	80	80
		SUBTOTAL		15	15	15	15	600	600	600	600
TOTAL				40	40	40	40	1600	1600	1600	1600

Fonte: Arquivo do Campo de Trabalho – Projeto Político Pedagógico (2016)

OBS.: Em 16 de fevereiro de 2017, a matriz curricular do ensino fundamental II, 5ª a 8ª série, do Programa de Educação (ProEI) foi alterada conforme publicação do Diário Oficial do Estado da Bahia da referida data. Disponível em: <<http://dovirtual.ba.gov.br/egba/reader2/>>. Acesso em: 15 mar. 2017.