

**Narrativas estudantis sobre a língua inglesa no oeste do Pará:
entre discursos neoliberais e práticas culturais situadas***

**Student narratives about English language in Western Pará: between
neoliberal discourses and situated cultural practices**

**Narrativas estudiantiles sobre la lengua inglesa en el oeste de Pará: entre
discursos neoliberales y prácticas culturales situadas**

Manuel Benjamin Monteiro Liberal Sousa**

 <https://orcid.org/0000-0001-9435-6494>

Edgar Roberto Kirchof***

 <https://orcid.org/0000-0002-1072-2547>

Resumo: Este artigo analisa narrativas produzidas por estudantes do Ensino Médio sobre suas experiências com a língua inglesa, em busca de compreender os significados desse idioma em suas trajetórias de vida. O estudo resulta de uma pesquisa de Doutorado, com fundamento teórico nos Estudos Culturais em Educação e nos estudos sobre culturas juvenis. Os dados foram produzidos por meio de cinco grupos de discussão realizados com alunos de uma escola pública do Pará. A análise identificou que as narrativas juvenis articulam diferentes sentidos atribuídos ao inglês ao longo do tempo: na infância, o contato com o idioma aparece mediado por famílias, cursos e tecnologias digitais; no presente, é predominantemente associado a práticas culturais como jogar, interagir em redes sociais e em plataformas de entretenimento; e, nas projeções de futuro, surge vinculado à empregabilidade e à competitividade no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Juventudes. Língua inglesa. Neoliberalismo.

Abstract: This article analyzes narratives produced by High School students about their experiences with English language, seeking to understand the meanings of this language in their life trajectories. The study results from Doctoral research theoretically grounded in Cultural Studies in Education and in studies on

* O presente artigo é resultado de pesquisa desenvolvida no âmbito do curso de Doutorado. A pesquisa contou com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio da concessão de bolsa de estudos.

** Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). Secretário-executivo da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Professor da Educação Básica da Rede Estadual do Pará (Seduc/PA). *E-mail:* <manuelbenjaminliberal@gmail.com>.

*** Doutor em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). *E-mail:* <ekirchof@hotmail.com>.

youth cultures. Data were produced through five discussion groups conducted with students from a public school in the state of Pará, Brazil. The analysis identified that youth narratives articulate different meanings attributed to English over time: during childhood, contact with the language appears mediated by families, courses, and digital technologies; in the present, it is predominantly associated with cultural practices such as playing games, interacting on social media, and engaging with entertainment platforms; and in projections of the future, it emerges linked to employability and competitiveness in the labor market.

Keywords: Youth. English language. Neoliberalism.

Resumen: Este artículo analiza narrativas producidas por estudiantes de educación secundaria sobre sus experiencias con la lengua inglesa, con el propósito de comprender los significados de este idioma en sus trayectorias de vida. El estudio resulta de una investigación doctoral, con fundamento teórico en los Estudios Culturales en Educación y en los estudios sobre culturas juveniles. Los datos fueron producidos mediante cinco grupos de discusión realizados con alumnos de una escuela pública del estado de Pará, Brasil. El análisis identificó que las narrativas juveniles articulan diferentes sentidos al inglés a lo largo del tiempo: en la infancia, el contacto con el idioma aparece mediado por familias, cursos y tecnologías digitales; en el presente, se asocia con prácticas culturales como jugar, interactuar en redes sociales y en plataformas de entretenimiento; y en las proyecciones de futuro, surge vinculado a la empleabilidad y a la competitividad en el mercado laboral.

Palabras clave: Juventudes. Lengua inglesa. Neoliberalismo.

Introdução

O ensino de língua inglesa ocupa hoje um lugar central no currículo escolar brasileiro, sendo um componente curricular obrigatório a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Essa obrigatoriedade resulta de um percurso histórico relativamente longo, o qual remonta a uma série de disputas em torno da importância de ensinar idiomas estrangeiros nas escolas, de um lado, e de qual ou quais idiomas deveriam ser considerados os mais relevantes, de outro (Sousa; Vargas, 2023). Após um período em que o ensino de línguas estrangeiras deixou de ser obrigatório, ele voltou a integrar o currículo escolar em 1976, inicialmente no então 2º grau. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), passou a prever a oferta obrigatória de uma língua estrangeira a partir da 5ª série (atual 6º ano do Ensino Fundamental), deixando às escolas a escolha do idioma a ser ensinado (Paiva, 2003). Esse cenário foi significativamente alterado em 2017, com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que tornou o ensino de língua inglesa obrigatório em todas as escolas brasileiras a partir do 6º ano (Brasil, 2017).

Como é possível perceber a partir desse breve percurso histórico, o currículo não é um simples repertório de conteúdos “úteis” e neutros. Antes, como esclarece Tomaz Tadeu da Silva (2001, p. 10), ele é “[...] o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político”. Em poucos termos, o currículo e seus componentes constituem um território de disputa no qual se definem quais conhecimentos são considerados necessários e legítimos em uma sociedade, quais experiências são reconhecidas como válidas e que tipo de sujeitos a escola se propõe a formar (Silva, 2011). As decisões sobre o que deve ou não ser ensinado na escola não se baseiam, portanto, em uma suposta objetividade e tampouco em uma neutralidade científica, mas envolvem uma política do conhecimento atravessada por relações de poder (Veiga-Neto, 2002).

Nas últimas décadas, as políticas que têm definido os currículos escolares no Brasil vêm sendo fortemente influenciadas por uma racionalidade neoliberal, que, em linhas gerais, traz para o campo da educação lógicas e princípios próprios da cultura do mercado. Como esclarece Laval (2004, p. 15, tradução nossa), nesse horizonte, “[...] a emancipação pelo conhecimento, velha herança do Iluminismo, é considerada uma ideia obsoleta”. Sob pressão de um cenário globalizado

e altamente competitivo – no qual estados nacionais respondem a demandas econômicas e a interesses corporativos –, essa racionalidade tem favorecido um “[...] modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico” (Laval, 2004, p. 18, tradução nossa). Por essa razão, a educação tem relegado sistematicamente ao segundo plano a formação de cidadãos emancipados e se concentrado cada vez mais na produção de “capital humano”, ou seja, de sujeitos ajustados às exigências de empregabilidade, desempenho e competitividade. O currículo, desse ponto de vista, tende a assumir uma orientação utilitarista, legitimando como válidos apenas os conhecimentos considerados úteis para responder às “[...] necessidades imediatas da sociedade capitalista” (Ferreira, 2017, p. 304).

Quando observamos a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa nesse cenário, torna-se possível compreender como essa decisão curricular se articula a dinâmicas próprias do mundo globalizado. O inglês é hoje amplamente reconhecido como a principal língua de circulação internacional, posição que se consolidou historicamente em razão tanto da expansão colonial britânica quanto do protagonismo econômico e cultural dos Estados Unidos, principalmente após a Segunda Guerra Mundial. Como resultado desses processos históricos, o idioma passou a ocupar um lugar privilegiado nas dinâmicas da globalização, sendo frequentemente associado a conceitos como mobilidade internacional, empregabilidade e competitividade.

No mundo globalizado em que vivemos, portanto, o inglês é muito mais do que um simples idioma: ele opera como um artefato cultural (Du Gay *et al.*, 1997), isto é, como um dispositivo sociocultural cujos sentidos são historicamente produzidos, disputados e estabilizados e que, sob determinadas condições, é capaz de organizar modos de ver e sentir o mundo, orientar condutas e, assim, articular formas de subjetivação. Esses efeitos podem ser analisados, ao menos, em duas dimensões: uma substantiva e outra epistemológica (Hall, 1997)¹. O inglês funciona hoje, de forma substantiva, como a língua que de fato viabiliza muitos fluxos globais, pois é o principal meio de comunicação utilizado para trocas de informações e de bens em escala mundial. Na dimensão epistemológica, justamente por ocupar esse lugar, também acumula um forte valor simbólico, reforçando a centralidade de países hegemônicos no mundo globalizado, como os Estados Unidos.

Um dos discursos mais recorrentes nesse contexto é o que apresenta o inglês como “língua franca”, definida por Crystal (2008, p. 282, tradução nossa) como “[...] uma língua auxiliar usada para possibilitar que a comunicação rotineira ocorra entre grupos de pessoas que falam diferentes línguas maternas”. Essa ideia foi incorporada também à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018. Como observam Gimenez, Queiroz e Rolim (2025), o processo de elaboração desse documento contou com a participação ativa de organizações do terceiro setor, como o Movimento Todos pela Educação e o Todos pela Base, com forte presença da Fundação Lemann, o que gerou críticas na comunidade acadêmica quanto às relações entre essas iniciativas e visões neoliberais de educação. Nesse cenário, a centralidade atribuída ao inglês nos documentos oficiais não pode ser compreendida apenas como uma decisão pedagógica, mas também como parte de um conjunto mais amplo de transformações nas políticas educacionais contemporâneas (Ferreira, 2022).

No campo das pesquisas sobre ensino de língua inglesa no Brasil, observamos que grande parte da produção acadêmica tem se concentrado em discutir métodos e abordagens de ensino, em busca de identificar as estratégias consideradas mais eficazes para o trabalho em sala de aula. Nesse horizonte, diferentes estudos propõem alternativas metodológicas ou didáticas para o ensino do

¹ Os conceitos de dimensão substantiva e dimensão epistemológica, tal como empregados aqui, inspiram-se em Stuart Hall (1997). Para o autor, a centralidade da cultura pode ser entendida, em termos substantivos, pelo papel cada vez mais decisivo que ela assume na organização da vida social contemporânea; e, em termos epistemológicos, pelo lugar central que passa a ocupar nas formas de compreender e analisar a realidade social.

idioma (por exemplo, Delfino, 2020; Nunes, 2019; Sousa, 2022; Szezecinski, 2023). Em contraste com essa tendência, um conjunto menor de pesquisas tem se dedicado a problematizar o lugar do inglês no contexto da globalização e do neoliberalismo. Araujo-Silva (2012), por exemplo, analisa como a língua inglesa participa da constituição de sujeitos contemporâneos orientados pela lógica do capital humano, enquanto Ferreira (2022) propõe o conceito de dispositivo de anglicidade para compreender o papel do idioma na produção de expectativas relacionadas à competitividade e ao sucesso no mundo globalizado. Na mesma direção, Gimenez, Queiroz e Rolim (2025) investigam como professores de escolas públicas brasileiras se apropriam e tensionam o discurso do inglês como língua franca presente na BNCC.

No entanto, ainda são relativamente poucos os estudos que investigam como os próprios estudantes narram suas experiências com a língua inglesa em suas trajetórias de vida. Diante dessa lacuna, propomos, neste artigo, uma análise de narrativas produzidas por jovens do Ensino Médio do norte do Brasil sobre suas práticas de uso da língua inglesa em diferentes contextos de suas vidas cotidianas. Os excertos analisados integram um material empírico mais amplo produzido na pesquisa de Doutorado do primeiro autor (Sousa, 2024) sobre as experiências de jovens do Ensino Médio do oeste do Pará com práticas de letramentos em língua inglesa dentro e fora da escola. Ao examinar essas narrativas, buscamos compreender como os estudantes que participaram da pesquisa organizam suas experiências de vida com esse idioma, ao mesmo tempo em que negociam, tensionam e ressignificam discursos que associam o inglês à empregabilidade, à mobilidade e ao sucesso individual.

As análises desenvolvidas neste artigo se apoiam em dois principais campos teóricos: os Estudos Culturais em Educação e os estudos sobre culturas juvenis. Para atingir seus objetivos, o artigo está organizado, além desta introdução, em mais quatro seções. Na seção seguinte, apresentamos o referencial teórico; posteriormente, descrevemos o percurso metodológico e analisamos as narrativas produzidas pelos estudantes; por fim, tecemos as considerações finais.

Estudos Culturais e culturas juvenis

Os Estudos Culturais permitem compreender o inglês para além da noção de idioma ou de conteúdo curricular, tomando-o como um artefato cultural atravessado por relações de poder e disputas de sentido (Du Gay *et al.*, 1997). Já os estudos sobre culturas juvenis contribuem para situar as experiências narradas pelos estudantes em contextos sociais e culturais concretos, reconhecendo que as juventudes são atravessadas por múltiplas trajetórias, desigualdades e pertencimentos culturais (Dayrell, 2007; Dayrell; Carrano, 2014; Feixa, 1999; Margulis; Urresti, 2000; Spósito; Carrano, 2007; Trevisol; Trevisol; Trevisol, 2025).

Para os Estudos Culturais, a cultura diz respeito à produção e à circulação de sentidos socialmente compartilhados (Du Gay *et al.*, 1997; Hall, 1997). Nessa perspectiva, as práticas sociais, em sua dimensão cultural, são compreendidas como processos de significação: elas não apenas expressam sentidos, mas também os produzem, orientando formas de perceber, interpretar e agir no mundo. A cultura, por essa razão, não ocupa um lugar periférico na vida social, mas constitui uma dimensão central por meio da qual diferentes esferas – como a economia, a política e a educação – se tornam inteligíveis (Hall, 1997).

Do mesmo modo, os produtos da atividade humana – como objetos, mídias, linguagens, tecnologias, utensílios e outros produtos culturais – são compreendidos, nesse campo teórico, por meio do conceito de “artefato cultural” (Du Gay *et al.*, 1997). Nessa acepção, as produções humanas não são tomadas apenas em sua dimensão de artefato – isto é, como algo feito (*factum*) pela ação humana com base em determinadas técnicas, habilidades ou saberes (*ars*) –, mas também em sua

dimensão cultural, entendida como o domínio da produção, da circulação e da estabilização de significados. Os artefatos culturais, para além de sua materialidade ou funcionalidade, operam também como formas simbólicas que condensam e fazem circular sentidos sobre a vida social. Interpretada nessa chave, a língua inglesa pode ser compreendida para além de sua função mais imediata, a de possibilitar a comunicação entre sujeitos por meio de um código compartilhado. Ela é também um fenômeno cultural investido de significados socialmente situados e compartilhados.

Ao enfatizarem a dimensão cultural da produção de sentidos, os Estudos Culturais também contribuem para deslocar a compreensão da própria educação para além dos limites da escola. Diversos autores desse campo têm destacado que processos de aprendizagem, formação e produção de subjetividades ocorrem em múltiplos espaços sociais, por meio de diferentes práticas culturais (Costa, 2005; Wortmann, 2005). Para dar conta desse processo, foi proposto o conceito de pedagogias culturais, que se refere aos modos pelos quais diferentes artefatos culturais participam da produção de saberes, valores e formas de subjetivação (Andrade; Costa, 2017; Wortmann, 2011). Essa perspectiva permite compreender que os estudantes que ocupam as salas de aula não são formados exclusivamente pelas práticas pedagógicas escolares: suas identidades e seus modos de compreender o mundo são atravessados pelos múltiplos contextos culturais nos quais estão inseridos (Hall, 2020; Ramos do Ó; Costa, 2007).

No caso específico da língua inglesa, a circulação intensa de canções, filmes, séries, jogos digitais, redes sociais e outros produtos da cultura globalizada contemporânea contribui para produzir representações e expectativas que associam esse idioma a determinadas formas de pertencimento cultural, especialmente entre os jovens. Dessa forma, compreender as relações que os estudantes estabelecem com a língua inglesa, na perspectiva dos Estudos Culturais, exige considerar não apenas o espaço escolar, mas também os diversos contextos culturais nos quais os jovens produzem sentidos sobre esse idioma em suas experiências cotidianas.

As reflexões desenvolvidas no campo dos Estudos Culturais também contribuíram para a constituição de um importante conjunto de pesquisas voltadas especificamente à compreensão das culturas juvenis. Os primeiros estudos nessa área buscaram analisar as práticas culturais de jovens em relação às estruturas sociais e às relações de poder presentes na sociedade. Na obra *Resistance through rituals: Youth subcultures in post-war Britain*, de autoria de Stuart Hall e Tony Jefferson e publicada em 1975, algumas práticas culturais juvenis foram analisadas como formas de resistência à cultura hegemônica, evidenciando como determinados grupos de jovens, especialmente aqueles pertencentes às classes trabalhadoras, reagiam às condições sociais em que estavam inseridos por meio de manifestações culturais que os distinguiam de outros grupos juvenis (Hall; Jefferson, 2003).

Nesse livro, Clarke *et al.* (2003) identificaram determinados grupos juvenis por meio do conceito de subcultura, utilizado para designar subconjuntos de sujeitos localizados dentro de redes culturais mais amplas. A partir dessa perspectiva, os autores analisaram jovens da classe trabalhadora que se tornaram visíveis por meio de estilos específicos de vestuário, práticas de consumo e ambientes frequentados, como os *Teddy Boys*, os *Meds*, os *Rockers* e os *Skinheads*. Segundo Clarke *et al.* (2003), as práticas subculturais desenvolvidas por esses grupos poderiam ser interpretadas como respostas simbólicas às condições materiais e sociais vivenciadas por esses jovens. Entretanto, tais respostas teriam caráter sobretudo imaginário, uma vez que não alterariam efetivamente as condições estruturais que produzem essas desigualdades. Conforme os autores:

Não existe uma “solução subcultural” para o desemprego para a desvantagem educacional, para a deseducação obrigatória, para os empregos sem perspectiva, para a rotinização e a especialização do trabalho, para os baixos salários e para a perda de competências dos jovens da classe trabalhadora. [...]. Elas [as subculturas] “resolvem”, mas de forma imaginária, problemas que, no plano material concreto, permanecem sem solução (Clarke *et al.*, 2003, p. 47-48, tradução nossa).

Ao longo das décadas seguintes, entretanto, diferentes pesquisadores dos Estudos Culturais passaram a questionar essa abordagem baseada na ideia de subcultura, especialmente em razão da ênfase excessiva na dimensão da classe social e da tendência a tratar os grupos juvenis como categorias relativamente homogêneas. Como observa Freire Filho (2007), os estudos subculturais começaram a entrar em declínio a partir da década de 1990, em função de críticas que apontavam sua dificuldade em explicar a crescente fluidez e a diversidade das experiências juvenis contemporâneas. Nesse contexto, o próprio conceito de subcultura passou a ser problematizado. Feixa (1999), por exemplo, questiona o uso desse termo para se referir às juventudes, argumentando que ele tende a carregar associações reducionistas vinculadas à marginalidade, à aparência ou à delinquência. De modo semelhante, José Carlos Gomes da Silva (2016) observa que a expressão passou a ser considerada pouco produtiva para compreender as dinâmicas juvenis contemporâneas, sendo tratada por Herschmann (2005, p. 65) como um conceito que “[...] parece ter esvaziado seu sentido” por não “[...] dar conta do novo contexto contemporâneo”.

Diante dessas críticas, diversos autores passaram, mais recentemente, a defender o uso da expressão “culturas juvenis” como forma de compreender a pluralidade e a complexidade das experiências dos jovens na contemporaneidade. Feixa (1999) esclarece que a substituição da noção de subcultura pela de culturas juvenis implica também uma mudança no modo de olhar para as juventudes. Em vez de compreender os jovens a partir de perspectivas que os associam à marginalidade ou ao desvio, essa abordagem permite reconhecer as dimensões culturais que atravessam suas experiências sociais, como identidade, estratégias de vida, cotidiano, práticas de lazer e protagonismo juvenil. Nessa direção, Dayrell (2003) também destaca a importância de considerar elementos como as formas de expressão cultural, as dinâmicas de sociabilidade e as relações entre tempo e espaço na constituição das experiências juvenis.

Inspirados nessa perspectiva, buscamos, nas análises que desenvolvemos neste artigo, compreender o jovem do Ensino Médio não como um sujeito passivo e marginalizado, que apenas consome artefatos culturais e reproduz discursos hegemônicos, mas como um sujeito que é, ao mesmo tempo, atravessado pela cultura e implicado ativamente em sua produção. Por essa razão, conferimos centralidade às narrativas juvenis, entendendo-as como espaços nos quais se tornam visíveis tanto processos de interpelação por discursos sociais que associam o inglês à mobilidade, à empregabilidade e ao sucesso individual quanto os modos pelos quais os estudantes negociam, tensionam ou ressignificam esses mesmos discursos a partir de suas experiências concretas de vida.

Produção de narrativas em grupos de discussão

Nas últimas décadas, as narrativas têm ocupado um lugar cada vez mais relevante nas pesquisas em Educação no Brasil. Segundo Lima, Geraldi e Geraldi (2015), o uso de narrativas como método se tornou popular, entre nós, a partir da década de 1990, especialmente com a circulação, no país, de trabalhos inspirados em António Nóvoa (1992) e Connelly e Clandinin (2015), voltados ao uso de histórias de vida e experiências docentes como fonte de investigação. Esse movimento esteve associado, em grande medida, a uma insatisfação crescente com produções acadêmicas que se caracterizavam por falar *sobre* a escola e os professores, mas não *com* eles ou *a partir de* suas experiências.

Ao mapear as pesquisas realizadas no país dentro dessa perspectiva, Lima, Geraldi e Geraldi (2015) também identificaram uma série de formas distintas de produzir e mobilizar narrativas, predominando técnicas como relatos autobiográficos, narrativas de experiências vividas, narrativas produzidas em contextos de formação ou, ainda, narrativas elaboradas a partir de eventos específicos rememorados pelos sujeitos. Essa variedade de possibilidades metodológicas permite concluir que a produção de narrativas para fins de investigação e reflexão científica pode ocorrer a

partir de diferentes procedimentos, desde que estes favoreçam a expressão, a rememoração e a possibilidade de realizar boas interpretações e análises das experiências narradas pelos participantes.

Tendo em vista esse contexto, embora a técnica de grupo de discussão não costume figurar entre os procedimentos mais frequentemente associados à pesquisa narrativa, como procuramos demonstrar aqui, ela também pode constituir um espaço bastante fértil para a produção e o compartilhamento de narrativas, sobretudo quando sua condução estimula os participantes a retomarem suas experiências concretas de vida relacionadas ao tema investigado. Ao reagirem às falas uns dos outros, comentarem situações vividas e evocarem episódios de suas trajetórias, os participantes de um grupo de discussão também narram suas próprias experiências, atribuindo sentidos e interpretações aos acontecimentos e às lembranças mobilizadas no decorrer da conversa.

Como já afirmamos, os dados apresentados neste artigo integram uma pesquisa de Doutorado que investigou as experiências de jovens do Ensino Médio do oeste do Pará com práticas de letramentos em língua inglesa dentro e fora da escola (Sousa, 2024). O projeto foi protocolado na Plataforma Brasil sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 57648022.8.0000.5349 e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Luterana do Brasil (CEP/Ulbra), conforme o Parecer Consubstanciado nº 5.434.550, de 27 de maio de 2022.

Como a pesquisa envolveu jovens do Ensino Médio, as principais questões éticas estiveram relacionadas à participação de menores de idade, à garantia da autonomia dos participantes, à preservação da privacidade e do anonimato, bem como à minimização de possíveis riscos decorrentes da participação na investigação. Considerando esses aspectos, o estudo foi submetido e aprovado pelo CEP/Ulbra, sendo considerado por esse comitê uma pesquisa de risco mínimo, uma vez que os procedimentos de coleta de dados se restringiam à aplicação de questionários, à realização de grupos de discussão e de entrevistas, com garantia de sigilo, anonimato e liberdade de participação.

Os procedimentos éticos contemplaram a obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado pelos responsáveis legais, e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), assinado pelos estudantes participantes. Todos foram previamente informados sobre os objetivos, os procedimentos metodológicos, os riscos e os benefícios da pesquisa, bem como sobre o caráter voluntário da participação, podendo recusar-se a participar, desistir ou interromper sua colaboração a qualquer momento, sem qualquer prejuízo às atividades escolares. Para assegurar a confidencialidade das informações, os jovens foram identificados pelos seguintes nomes: “Aluno 1”, “Aluna 2”, [...], “Aluna 35”. Os dados foram armazenados sob responsabilidade do pesquisador e empregados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, preservando-se integralmente a identidade dos participantes em todas as publicações decorrentes do estudo.

A pesquisa foi realizada com estudantes do Ensino Médio de uma escola pública localizada no município de Santarém, no oeste do estado do Pará. O percurso metodológico da investigação foi organizado em três etapas: aplicação de questionário, realização de grupos de discussão e entrevistas individuais ou em duplas. Inicialmente, participaram da pesquisa 186 estudantes, que responderam ao questionário aplicado na primeira etapa. A partir desse universo, foram selecionados 35 alunos que demonstraram maior envolvimento com práticas de letramento em língua inglesa em seu cotidiano e interesse em participar das etapas seguintes da pesquisa. Com esses participantes, foram constituídos cinco grupos de discussão e realizadas seis entrevistas individuais ou em duplas.

Embora a pesquisa de Doutorado tenha mobilizado os dados produzidos nas três etapas mencionadas, neste artigo, optamos por trazer apenas o material empírico gerado nos grupos de discussão. Tal escolha se justifica pelo fato de que essa técnica favoreceu, de modo particularmente produtivo, a elaboração coletiva de narrativas sobre as experiências desses jovens com a língua inglesa, permitindo captar não apenas suas opiniões individuais, mas também os sentidos, as tensões e os posicionamentos que emergiram durante a interação entre os participantes. Ao olharmos mais detidamente para esse material, percebemos com maior nitidez como determinados discursos sobre o inglês – principalmente aqueles relacionados à mobilidade, à empregabilidade e ao sucesso profissional – são reproduzidos pelos estudantes, ao mesmo tempo em que são negociados, tensionados e, por vezes, ressignificados à luz de suas experiências pessoais.

Segundo Fabra e Domènech (2001), o grupo de discussão consiste em um pequeno conjunto de participantes reunidos para conversar sobre o objeto investigado, residindo o principal potencial da técnica nas interações produzidas durante o encontro, que geralmente dura entre uma hora e uma hora e meia. Para Thornton (2005), trata-se de uma estratégia de pesquisa qualitativa conduzida por meio de perguntas abertas que permitem aos participantes expressar suas ideias com suas próprias palavras e gestos. Em geral, os grupos são formados por pessoas com características semelhantes, favorecendo a produção de informações a partir da interação entre os participantes. Weller (2010) acrescenta que essa metodologia possibilita a produção de dados relevantes para a análise de visões de mundo e representações coletivas.

Para a constituição dos grupos de discussão desta pesquisa, foram considerados alguns critérios específicos: os grupos foram compostos por alunos pertencentes à mesma turma do Ensino Médio, embora de turnos distintos (manhã e tarde); foi garantida a participação voluntária dos alunos; foram assinados o TALE e o TCLE; foram selecionados apenas alunos que haviam respondido ao questionário da primeira etapa da pesquisa e que, com base nas informações fornecidas nesse questionário, demonstraram envolvimento significativo com práticas de letramento em língua inglesa. Não foi estipulado um número mínimo de participantes por grupo.

Os estudantes selecionados apresentam trajetórias escolares e contextos socioculturais diversos. Em sua maioria, são jovens que se dedicam principalmente aos estudos e que mantêm diferentes formas de contato com a língua inglesa em seu cotidiano, predominantemente por meio de práticas culturais mediadas por tecnologias digitais, como jogos eletrônicos, redes sociais, música, séries e outros conteúdos disponíveis na internet. Alguns também haviam frequentado cursos de idiomas ou manifestado interesse em continuar sua formação em nível superior. O Quadro 1 apresenta a distribuição dos cinco grupos de discussão realizados na pesquisa.

Quadro 1 – Grupos de discussão

Grupos	Participantes	Idade	Data
Grupo de discussão I	10 (7 meninas, 3 meninos) - 1º ano	14-16 anos	24/6/2022
Grupo de discussão II	8 (3 meninas, 5 meninos) - 1º ano	15-16 anos	3/10/2022
Grupo de discussão III	7 (5 meninas, 2 meninos) - 3º ano	17-18 anos	27/9/2023
Grupo de discussão IV	6 (4 meninas, 2 meninos) - 3º ano	17-18 anos	2/10/2023
Grupo de discussão V	4 (4 meninas) - 3º ano	17-18 anos	17/10/2023

Fonte: Elaborado pelos autores.

A produção de dados ocorreu no próprio horário em que os alunos frequentavam as aulas. Ao chegarem à sala destinada à conversa coletiva, os estudantes encontravam o espaço organizado em formato circular, de modo a favorecer a interação entre os participantes. O ambiente foi preparado para ser acolhedor e descontraído, incluindo um pequeno lanche oferecido aos estudantes, o que contribuiu para criar um clima favorável ao diálogo e à participação espontânea.

Como estratégia para iniciar as discussões, foi solicitado que os participantes narrassem de que maneira a língua inglesa havia “chegado” às suas vidas. Em seguida, os jovens foram convidados a observar algumas imagens projetadas na parede da sala por meio de *datashow*, incluindo representações relacionadas a diferentes contextos de uso da língua inglesa, como celular, capelo de formatura, jogos digitais, sala de aula e ícones de redes sociais. Em alguns momentos, também foram exibidos vídeos curtos relacionados a jogos e música.

Esses materiais funcionaram como elementos disparadores das narrativas, estimulando os jovens a refletirem sobre suas próprias experiências com o inglês em diferentes contextos culturais e midiáticos. Durante os encontros, também foi utilizado um roteiro flexível de perguntas, que orientava o diálogo a partir das respostas apresentadas pelos participantes, procurando interferir o mínimo possível nas falas e favorecer a interação espontânea entre os próprios estudantes. Os grupos de discussão tiveram duração média de uma hora a uma hora e meia e foram gravados com autorização dos participantes.

Após a transcrição integral das sessões, o material empírico foi analisado à luz da perspectiva dos Estudos Culturais em Educação. É importante destacarmos que, no processo de transcrição, optamos por preservar as marcas de oralidade presentes nas falas dos alunos, mantendo os registros informais de linguagem e evitando sua adaptação à gramática normativa. As narrativas produzidas nos grupos foram tratadas como práticas culturais de significação por meio das quais os estudantes constroem sentidos sobre suas experiências com a língua inglesa. A análise buscou identificar recorrências discursivas nos modos pelos quais os jovens significam o inglês em suas trajetórias de vida, bem como tensões, ambiguidades e deslocamentos em relação aos discursos amplamente difundidos que associam o domínio desse idioma à mobilidade social, à empregabilidade e ao sucesso individual.

O que narram os jovens sobre suas experiências com a língua inglesa?

Nesta seção, inicialmente, analisamos como as narrativas dos estudantes se articulam ao discurso do inglês como língua franca. Em seguida, para fins analíticos, organizamos as narrativas em torno de três eixos temporais que emergiram das próprias discussões realizadas nos grupos: infância, juventude e projeções de vida adulta. Os excertos selecionados para discussão neste artigo foram escolhidos por sua capacidade de evidenciar as regularidades discursivas e as disputas de sentido presentes nas experiências narradas pelos participantes.

O inglês como língua franca

Ainda que os jovens não tenham utilizado o termo “língua franca”, suas narrativas sobre o lugar que o inglês ocupa em suas vidas se articulam claramente a essa discursividade. Isso se evidencia tanto nas falas em que eles afirmam que o inglês está “em tudo” quanto na percepção de que ele seria “universal” e predominante na internet e nas interações globais. O Aluno 6, por exemplo, afirmou que “a língua inglesa tá em tudo na nossa vida” (Grupo I, 24/6/2022), enquanto a Aluna 4 reforçou que o inglês “é uma língua universal” (Grupo I, 24/6/2022). A Aluna 31 (Grupo IV, 2/10/2023) expressou essa ideia de forma emblemática: “O inglês é extremamente universal. Acho que é bem difícil tu chegar em algum país que não fale inglês, sempre vai encontrar alguém que fale inglês, porque qualquer canto que tu for no mundo, as pessoas vão falar inglês”. Esse mesmo discurso aparece quando eles associam o idioma ao consumo de conteúdos digitais: “A maior parte dos conteúdos que eu consumo na internet é em inglês e eu acredito que dentro da nossa cultura ele tá muito inserido. Com o avanço da tecnologia, o inglês é uma linguagem universal” (Aluno 9, Grupo I, 24/6/2022).

Ao revisarmos o material empírico da pesquisa, percebemos que essa ideia de universalidade/ubiquidade foi o tema mais recorrente em todas as narrativas, tendo sido mobilizada pelos estudantes em duas principais dimensões: no tempo e no espaço. Na dimensão espacial, o inglês foi situado em múltiplos lugares e circuitos que congregam, de forma contínua, o físico e o digital: plataformas digitais, escola, casa, igreja, redes sociais, jogos, *streaming*. Já na dimensão temporal, o inglês foi narrado em uma chave autobiográfica, como algo que sempre esteve presente em suas vidas, desde a infância até o momento atual, projetando-se, inclusive, como exigência para o futuro, sendo associado à ideia de preparo e sucesso profissional. Como não é possível detalhar aqui as duas dimensões, privilegiamos, a seguir, apenas a dimensão temporal, trazendo alguns excertos que evidenciam como o contato com o inglês se inicia precocemente, torna-se parte das experiências cotidianas desses jovens e os acompanha também como uma exigência para uma vida profissional satisfatória no futuro.

Infância: influência familiar, cursos particulares e internet

Em seus relatos sobre o contato precoce com o inglês na infância, os jovens ressaltaram a influência familiar, a realização de cursos particulares e, principalmente, sua inserção em práticas culturais realizadas na internet. O seguinte excerto ilustra a influência familiar: “[...] desde o início da minha vida, o inglês sempre tava presente... meu pai é professor de inglês” (Aluno 1, Grupo I, 24/6/2022). A matrícula em cursos particulares pode ser ilustrada pela seguinte fala: “O inglês chegou quando eu tinha seis ou sete anos e minha mãe me colocou num cursinho. Eu achei diferente e quis aprender mais” (Aluna 21, Grupo III, 27/9/2023). As práticas culturais mediadas por tecnologias digitais foram narradas com muita frequência, o que pode ser ilustrado, aqui, por meio da fala do Aluno 14: “Desde muito cedo, eu sempre fiquei muito fascinado por *videogame*. Naquele tempo, eu tinha um *PlayStation 2*, aí os jogos não eram traduzidos, era tudo em inglês. [...] Eu sempre ouvi música no celular” (Aluno 14, Grupo II, 3/10/2022).

Pelas discussões, percebemos que a maioria dos jovens não começou um curso particular de inglês por iniciativa própria, mas por pressão ou incentivo de pais e responsáveis. Isso revela que, para muitas famílias, aprender inglês está diretamente ligado a expectativas de sucesso no futuro, apontando para um claro alinhamento com as demandas do mundo neoliberal em que vivemos. Por isso, desde cedo, pais e responsáveis procuram espaços extracurriculares que possam garantir esse aprendizado – o que, nas entrelinhas, também indica uma desconfiança de que a escola, sozinha, não dará conta dessa tarefa.

Consideramos importante destacar que, ao refletirem sobre cursos pagos, acesso à internet, dispositivos tecnológicos e tempo disponível para estudar, os jovens evidenciaram que compreendem que as oportunidades de contato com o inglês não se distribuem de forma neutra, mas são atravessadas por marcadores socioeconômicos. Essa percepção aparece de modo explícito na fala da Aluna 30 (Grupo IV, 2/10/2023):

A gente pode ouvir coisas do tipo: “Ah, hoje em dia tem coisas grátis”, tipo na internet, mas a gente sabe que pessoas pobres não têm celular, não é todo mundo que tem internet, as pessoas têm outras coisas em mente. Então eu acho que isso é pra quem tem dinheiro sobrando e tempo sobrando, não é pra qualquer pessoa.

Ao mesmo tempo, essa posição não foi consensual. Muitos estudantes defenderam a ideia de que a internet e as tecnologias digitais teriam ampliado – e até democratizado – o acesso ao inglês. No Grupo III (27/9/2023), por exemplo, a Aluna 21 afirmou: “Acho que hoje o inglês não é coisa de quem tem dinheiro, acho que a internet democratizou muito o inglês, então não é uma questão de dinheiro, é uma questão de acesso”. Na sequência, a Aluna 22 acrescentou: “Tem muitas

ferramentas disponíveis pra baixar, se quiser”, e a Aluna 20 reforçou: “De graça”. No Grupo IV (2/10/2023), o Aluno 28 sintetizou essa percepção ao declarar: “Hoje o inglês tá bem mais democratizado”. Já no Grupo V (17/10/2023), a Aluna 32 argumentou: “Antigamente até era mais pra quem tinha dinheiro, tipo porque tinha os cursinhos, mas não tinha tanta informação como tem hoje, não tinha *Google*, *YouTube*, então, tipo, o único meio de aprender inglês era por meio de aulas, aí tinham que pagar as aulas, então era mais para quem tinha dinheiro”. Na mesma direção, a Aluna 35 afirmou: “Acho que se tiver um celular, um computador e uma internet dá [...]”.

Entretanto, o próprio andamento das discussões produziu deslocamentos nas posições inicialmente assumidas. Após ouvir os colegas, a Aluna 32 (Grupo V, 17/10/2023), por exemplo, reviu parcialmente sua opinião: “Eu tô começando a pensar melhor e, pra você ter esse acesso ao *YouTube*, à internet, você precisa ter um celular e, realmente, tipo, então meio que se for parar pra pensar nas pessoas com renda mais baixa, que não tem tipo, dinheiro pra ter internet, tipo, só tem quando coloca crédito, ela não vai tá podendo gastar toda a internet dela no *YouTube*”.

Juventude: entre a pressão dos pais, o lazer digital e a comunicação global

Quando os jovens passam a narrar suas experiências atuais com a língua inglesa, percebemos um deslocamento importante em relação às memórias da infância. Se naquele momento a ênfase recaía sobre a influência familiar e a inserção em cursos particulares, agora esses elementos reaparecem atravessados por tensionamentos. A pressão dos pais, em especial, passa a entrar em choque com os interesses que os próprios jovens mobilizam no presente, mais vinculados às culturas juvenis e às práticas de prazer, divertimento, interação e entretenimento – sobretudo nas experiências mediadas pela internet e pelo lazer digital, como jogos, séries e música.

Em outros termos, embora haja consenso entre eles de que, no futuro, saber inglês poderá ampliar suas possibilidades de inserção no mercado de trabalho, essa preocupação não se apresenta como urgente no momento. Ela surge, sobretudo, como expectativa dos adultos, com a qual eles nem sempre se mostram confortáveis. Em alguns relatos, essa expectativa chega a assumir um caráter impositivo; em outros, manifesta-se mais como incentivo ou orientação. A Aluna 4 (Grupo I, 24/6/2022), por exemplo, relatou: “Eu nunca tive vontade de fazer curso nem nada, nunca foi algo que me interessou muito, porém meus pais achavam que era algo muito importante pro futuro, então eles decidiram me colocar num curso de inglês, tem uns quatro anos”. Na mesma direção, a Aluna 7 (Grupo I, 24/6/2022) afirmou, ao mencionar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): “Meus pais me falaram que eu tinha que aprender porque eu ia ter que usar futuramente. Eu vejo que no Enem eu já vou ter que usar. Então eles sempre me falaram que tinha que ter currículo, que eu tinha que trabalhar, então eu tinha que estudar”.

Assim como no caso da Aluna 7, vários outros jovens também fizeram questão de ressaltar que a decisão de estudar inglês não partiu deles próprios. A Aluna 22 (Grupo III, 27/9/2023), por exemplo, relatou: “Eu também fiz meu primeiro curso quando eu tinha oito anos. Eu fiz e não gostei porque tinha muito adolescente e eu era uma criança, aí eu parei; e com quinze anos, a minha mãe me colocou no curso sem eu saber”. De modo semelhante, a Aluna 27 (Grupo IV, 2/10/2023) afirmou: “Eu fiz o inglês no curso de idiomas, mas eu não queria, mas a minha tia me forçou, aí eu topei. [...]. Eu comecei a fazer porque sempre tinha a pressão em cima disso: vai servir para o futuro, pra tua formação, pro teu trabalho”.

Entretanto, esse tom de reclamação – por vezes, beirando a indignação – se altera de forma significativa quando os jovens passam a falar dos usos do inglês que eles próprios escolhem e valorizam no cotidiano. Nessa perspectiva, o idioma passa a ser associado a experiências marcadas pelo prazer, pelo interesse pessoal e pela oportunidade de interação com pessoas de outros países.

Esse deslocamento aparece de forma emblemática no depoimento do Aluno 1 (Grupo I, 24/6/2022): “Assim, eu comecei a criar ‘ranço’ do inglês porque desde pequeno meu pai sempre me pressionou a falar em inglês, dizia que se eu não aprendesse inglês eu não ia dar certo na vida. Meu pai me obrigava a fazer curso, mas agora eu comecei a me aproximar do inglês, a gostar porque eu comecei a jogar jogos”.

De forma semelhante, o Aluno 17 (Grupo II, 3/10/2022) também iniciou afirmando que começou a estudar inglês por orientação materna: “Olha, tu precisa fazer um curso de inglês pra tu ganhar um emprego melhor, viajar, tá mais preparado”, e acrescentou: “Mas quando eu fui fazendo o curso, eu vi que não era só pra aquilo, eu vi que não era só pra trabalhar, eu comecei a gostar mais do inglês que eu comecei a usar em jogo”. Como percebemos, aquilo que era vivido como obrigação passa a se reconfigurar, agora, como experiência prazerosa.

As falas indicam ainda que o engajamento com o idioma se intensifica quando ele está associado a conteúdos específicos de seu interesse, como jogos, livros, música e redes sociais. A Aluna 11 (Grupo II, 3/10/2022), por exemplo, mencionou seu interesse por um tipo específico de literatura: “Tem um autor que eu gosto muito e a maioria dos livros dele são em inglês, então tipo, o conteúdo dele é muito bacana, mas não tem traduzido”. O Aluno 14 (Grupo II, 3/10/2022) exemplificou o interesse pela música e pelos jogos: “Como eu sempre fui muito apaixonado por música, por videogame, eu sempre fui atrás de maneiras de me aprofundar mais dessas coisas”.

O interesse pelas redes sociais também aparece com frequência. A Aluna 20 (Grupo III, 27/9/2023), por exemplo, relatou: “Eu gosto de, tipo, jogar jogos que têm uma história por trás, com os personagens. [...] Aparece no meu *TikTok* um vídeo de uma menina brasileira, só que ela mora em Londres. Aí ela trabalha em um escritório de advocacia e eu adoro ver os vídeos dela”. A Aluna 24 (Grupo III, 27/9/2023) mencionou outra rede social, a saber, o *Instagram*: “Eu assisto no *Instagram* um americano que mexe com comida. O conteúdo dele é tipo fazer comida com uns efeitos especiais, mas é muito legal, eu assisto porque eu acho bacana os vídeos dele e tal”.

A Aluna 26 (Grupo IV, 2/10/2023) também mencionou a possibilidade de assistir a conteúdos audiovisuais: “Lembrei de uma vez que eu tava assistindo um desenho que eu gosto muito, e ia lançar um episódio novo, só que não ia ter em português, aí eu assisti tudo em inglês e consegui entender a maioria das coisas”. A Aluna 35 (Grupo V, 17/10/2023), por sua vez, mencionou seu gosto por histórias em quadrinhos (HQs): “Antes da época da *Nefflix*, eu já gostava de assistir filmes e séries, [...] era tudo em inglês. [...] Eu vejo gibi [...], eu li muito durante a pandemia, [...] um HQ que virou série. Aí como eu gostei muito da série eu fui ler os HQs”.

Além disso, os jovens também constroem representações positivas do inglês quando fazem menção à possibilidade de se comunicar com pessoas de diferentes nacionalidades. No relato do Aluno 1 (Grupo I, 24/6/2022), por exemplo, observamos a menção a um jogo digital, mas também à possibilidade de interagir com pessoas de outros países nesses jogos: “Tem uns jogos, por exemplo, que usam comando de voz, aí tem que falar. Tipo, dá de colocar no jogo pra jogar com pessoas de outros países, tipo Canadá, aí eu jogo com pessoas de fora do Brasil, entendeu?”. De modo semelhante, o Aluno 6 (Grupo I, 24/6/2022) declarou: “No jogo, eu me comunico em inglês com pessoas de outro país”.

Experiências presenciais também foram mencionadas. A Aluna 13 (Grupo II, 3/10/2022), por exemplo, relatou que, em um evento religioso realizado em Santarém, no Pará, precisou utilizar o inglês para se comunicar com participantes estrangeiros: “A língua que eles usavam era o inglês, mesmo as pessoas dos outros países (não falantes de inglês como língua materna)”. A Aluna 32 (Grupo V, 17/10/2023) também relatou um contexto presencial em que o inglês foi usado para a comunicação com estrangeiros. Em seu relato de viagem, ela explicou que, ao encontrar uma

família que falava alemão, foi o inglês que possibilitou a interação e a construção de vínculo. Em seus termos: “O inglês é uma ponte entre duas pessoas que conversam em línguas diferentes”.

Por meio dessas narrativas, percebemos que os jovens reproduzem o discurso do inglês como “língua franca”, o meio privilegiado de comunicação internacional, tanto no ambiente digital quanto no presencial. Contudo, nas situações narradas nesse contexto, o inglês não apareceu associado a questões profissionais ou comerciais, mas, sim, a contextos de interação, diversão, ajuda e amizade.

Vida adulta: inglês para a vida profissional

No que se refere aos relatos relacionados à vida adulta – ou seja, ao futuro –, como já foi possível perceber ao longo dos excertos apresentados nas seções anteriores, os jovens retomaram com bastante ênfase o discurso do inglês associado à empregabilidade, deixando em segundo plano as associações mais prazerosas que predominam quando se referem às suas vidas atuais. Isso revela que suas projeções de futuro estão fortemente determinadas pelas expectativas dos adultos – pais, responsáveis e até mesmo professores. Trata-se de um discurso que os jovens reconhecem e reproduzem, ainda que, como vimos na seção anterior, ele não organize prioritariamente suas práticas no presente.

Quando explicitam essa dimensão, os estudantes mobilizam uma lógica comparativa e meritocrática, na qual o inglês aparece como vantagem, destaque ou critério de seleção no mercado de trabalho. A Aluna 13 (Grupo II, 3/10/2022), por exemplo, afirmou: “Alguém que sabe inglês tem mais possibilidades de emprego no exterior ou até aqui no Brasil mesmo, pois grande parte dos empregos pedem que sejam fluentes em pelo menos dois idiomas, podendo até ter uma vida melhor”. De modo semelhante, a Aluna 23 (Grupo III, 27/9/2023) declarou: “Se for ver o mercado de trabalho, que muitas empresas têm como critério saber inglês para empregar as pessoas, aí tu vai ganhar um dinheiro a mais em relação a uma pessoa que não tenha a língua inglesa”.

A ideia de vantagem competitiva aparece, com frequência, associada a processos seletivos e entrevistas de emprego. A Aluna 26 (Grupo IV, 2/10/2023), por exemplo, destacou: “Trabalho, entrevista de emprego, eles vão escolher quem tem mais confiança no inglês”. Na mesma direção, a Aluna 31 (Grupo IV, 2/10/2023) afirmou: “Comércio, principalmente comércio, pra quem for trabalhar, o inglês é fundamental. Então se tu quer ter ali, um destaque, um diferencial, o inglês é muito importante”. O vocabulário da vantagem e do diferencial reapareceu ainda nas falas da Aluna 32 (Grupo V, 17/10/2023) e da Aluna 34 (Grupo V, 17/10/2023): “O inglês dá uma vantagem enorme na área de profissão ou trabalho”; “A pessoa que não tem o inglês no currículo dela, tem menos vantagem do que aquela pessoa que tem”.

Para concluir, é possível afirmarmos que, nos três eixos temporais aqui abordados – infância, juventude e vida adulta –, o inglês assume significados distintos. Na infância, ele é introduzido principalmente por mediações familiares e tecnológicas; na juventude, é ressignificado como prática cultural associada ao lazer e a um espaço de sociabilidade com pessoas de outros países; e, na vida adulta projetada, retorna com força, associado à promessa de sucesso profissional e vantagem competitiva. Esses diferentes sentidos coexistem, tensionam-se e se sobrepõem, revelando que a presença do inglês na experiência desses jovens não pode ser reduzida à simples reprodução de discursos hegemônicos. Ao contrário, suas narrativas mostram que o idioma opera como um artefato cultural atravessado por disputas de sentido, no qual se entrelaçam expectativas dos pais, práticas ligadas às culturas juvenis e experiências concretas de vida.

Palavras finais

Neste artigo, procuramos analisar as narrativas produzidas por estudantes do Ensino Médio de uma escola pública de Santarém, no Pará, sobre suas experiências com a língua inglesa, em busca de compreender como esses jovens dão significado ao lugar desse idioma em suas trajetórias de vida. Realizamos a análise a partir de dados produzidos em cinco grupos de discussão com esses estudantes e interpretados à luz dos Estudos Culturais em Educação e dos estudos sobre culturas juvenis.

Os resultados indicam que as narrativas desses jovens estão atravessadas por discursos amplamente disseminados na sociedade contemporânea sobre a importância do inglês no mundo globalizado. Mesmo sem recorrer explicitamente à expressão “língua franca”, os estudantes mobilizaram representações recorrentes que associam o inglês às ideias de universalidade, conectividade e empregabilidade. Nas falas analisadas, o inglês aparece como uma língua “que está em tudo”, com destaque para as práticas culturais mediadas por tecnologias digitais, como jogos, redes sociais, plataformas de *streaming* e conteúdos disponíveis na internet.

As narrativas também revelaram que o contato com a língua inglesa é fortemente marcado por uma dimensão geracional. Para muitos desses jovens, esse contato tem início ainda na infância, por meio de diferentes mediações, entre as quais se destacam a influência familiar, a matrícula em cursos de idiomas e a inserção em práticas culturais mediadas por tecnologias digitais. Em diversos relatos, o aprendizado do idioma aparece inicialmente associado às expectativas de pais e responsáveis, que o apresentam como requisito importante para o futuro profissional. À medida que os jovens passam a narrar suas experiências atuais com o idioma, o inglês passa a ser mais associado a práticas culturais que eles próprios escolhem e valorizam, especialmente em contextos de lazer, entretenimento e sociabilidade com pessoas de outros países. Nesse contexto, jogos eletrônicos, música, redes sociais, séries e outros conteúdos midiáticos aparecem com frequência como espaços nos quais o idioma é mobilizado de forma mais espontânea e prazerosa.

Entretanto, quando projetam suas expectativas para o futuro, os jovens retomam com maior intensidade o discurso da empregabilidade, assumindo o ponto de vista dos pais ou responsáveis. O inglês passa a ser representado como um diferencial competitivo no mercado de trabalho, associado à possibilidade de obter melhores oportunidades profissionais, salários mais altos e maior mobilidade social. Nessas narrativas voltadas para o futuro, o idioma aparece frequentemente descrito como uma vantagem ou requisito para processos seletivos e entrevistas de emprego. Esse discurso evidencia a presença de uma lógica meritocrática na qual o domínio do inglês é percebido como elemento capaz de distinguir candidatos e ampliar suas chances de inserção no mundo do trabalho.

Ao considerarmos os três eixos temporais que emergiram das narrativas – infância, juventude e projeções de vida adulta –, podemos concluir que o inglês assume significados distintos ao longo das trajetórias narradas pelos estudantes. Assim, mais do que um simples conteúdo curricular ou uma habilidade exigida pelo mercado de trabalho, esse idioma emerge, nas narrativas aqui analisadas, como um artefato cultural atravessado por disputas de sentido. Nele se entrelaçam expectativas sociais, discursos econômicos, práticas culturais e experiências juvenis, revelando a complexidade dos processos por meio dos quais os jovens narram suas experiências e constroem suas próprias visões de mundo.

Referências

- ANDRADE, P. D. de; COSTA, M. V. Nos rastros do conceito de Pedagogias Culturais: invenção, disseminação e usos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, p. 1-23, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698157950>
- ARAÚJO-SILVA, G. B. **Língua inglesa**: um universo imperativo na constituição de sujeitos contemporâneos. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 jul. 2026
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis Nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017.
- CLARKE, J.; HALL, S.; JEFFERSON, T.; ROBERTS, B. Subcultures, cultures and class: a theoretical overview. In: HALL, S.; JEFFERSON, T. (ed.). **Resistance through rituals**: Youth subcultures in post-war Britain. Londres: Taylor & Francis e- Library, 2003. p. 9-74.
- CONNELLY, M. F.; CLANDININ, D. J. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- COSTA, M. V. Estudos Culturais e Educação: um panorama. In: SILVEIRA, R. M. H. (org.). **Cultura, Poder e Educação**: um debate sobre Estudos Culturais em Educação. Canoas: Editora ULBRA, 2005. p. 107-120.
- CRYSTAL, D. **A dictionary of linguistics and phonetics**. 6. ed. Oxford: Blackwell Publishing, 2008.
- DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>
- DAYRELL, J. A Escola “faz” as Juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300022>
- DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (org.). **Juventude e Ensino Médio**: Sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101-134.
- DELFINO, M. C. N. Uso de música para o ensino de inglês como língua estrangeira em um ambiente baseado em corpus. **Palimpsesto – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 31, p. 250-289, 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/palimpsesto.2019.45569>

DU GAY, P.; HALL, S.; JANES, L.; MACKAY, H.; NEGUS, K. **Doing cultural studies**: the story of the Sony Walkman. Londres: Sage Publications in association with the Open University, 1997.

FABRA, M. L.; DOMÈNECH, M. **Hablar y escuchar**: relatos de profesor@s y estudiant@s. Barcelona: Paidós, 2001.

FEIXA, C. **De jóvenes, bandas y tribus**: antropología de la juventud. 2. ed. Barcelona: Editorial Ariel, S. A, 1999.

FERREIRA, E. B. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da Nova Ordem e Progresso. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176594>

FERREIRA, R. K. **Dispositivo de anglicidade e desescolarização da aprendizagem de inglês**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2022.

FREIRE FILHO, J. **Reinvenções da resistência juvenil**: os Estudos Culturais e as micropolíticas do cotidiano. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

GIMENEZ, T. N.; QUEIROZ, E. P.; ROLIM, A. T. Construindo entendimentos sobre Inglês como Língua Franca em um curso de formação continuada. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 1-22, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202534056>

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 2 jul. 2020.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

HALL, S.; JEFFERSON, T. **Resistance through rituals**: Youth subcultures in post-war Britain. Londres: Taylor & Francis e-Library, 2003.

HERSCHMANN, M. **O funk e o hip-hop invadem a cena**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

LAVAL, C. **La escuela no es una empresa**: el ataque neoliberal a la enseñanza pública. Madrid: Paidós, 2004.

LIMA, M. E. C. de C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17-44, jan./mar. 2015.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. La juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, M. (ed.). **La juventud es más que una palabra**. 2. ed. Buenos Aires: Biblos, 2000. p. 13-30.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NUNES, C. C. Reflexões sobre a abordagem comunicativa no ensino de línguas estrangeiras. **Entretextos**, Londrina, v. 18, n. 1, p. 219-241, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5433/1519-5392.2018v18n1p219>

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T; CUNHA, M. J. (org.). **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p. 53-84.

RAMOS DO Ó, J.; COSTA, M. V. Desafios à escola contemporânea: um diálogo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 109-116, 2007. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6653>. Acesso em: 9 jan. 2022.

SILVA, J. C. G. da. Juventude, cultura e política: repensando os Estudos Culturais, revisitando o hip-hop. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, São Paulo, n. 56, p. 39-68, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/26203>. Acesso em: 21 ago. 2023.

SILVA, T. T. da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUSA, B. B. A. A. L. **Tarefa de legendagem de vídeos para ensino e aprendizagem/aquisição de línguas estrangeiras**. 2022. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

SOUSA, M. B. M. L. **Letramentos em língua inglesa no oeste do Pará: o que dizem os jovens do Ensino Médio sobre suas práticas culturais em língua inglesa?** 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2024.

SOUSA, M. B. M. L.; VARGAS, J. R. de. Histórico da língua inglesa no contexto brasileiro: um olhar cultural. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**, Uberlândia, v. 20, n. 1, p. 230-258, 2023. DOI: <https://doi.org/10.35355/revistafenix.v20i1.1132>

SPÓSITO, M. P.; CARRANO, P. Juventude e Políticas Públicas no Brasil. In: FAVERO, O.; SPÓSITO, M. P.; CARRANO, P. NOVAES, R. R. (org.). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. p. 179-215. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154569>. Acesso em: 11 maio 2020.

SZEZECINSKI, A. F. M. **Quem quiser que conte outra: a contação de histórias como proposta ao ensino e aprendizagem de língua inglesa**. 2023. 425 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2023.

THORNTON, R. **Grupos de discussão. Grupos focais. Metodologia**. Tradução: Luciane D'Avila de Moura, Leonardo Meira do Nascimento. Santa Maria: Facos-UFSM, 2005.

TREVISOL, J. V.; TREVISOL, M. T. C.; TREVISOL, M. G. Jovens universitários na sociedade líquida: análises a partir da perspectiva de Zygmunt Bauman. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 20, p. 1-20, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.20.24641.064>

VEIGA-NETO, A. Cultura e Currículo. **Contrapontos**, Itajaí, ano 2, n. 4, p. 43-51, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/133>. Acesso em: 23 jun. 2021.

WELLER, W. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 54-66.

WORTMANN, M. L. C. Análises culturais: um modo de lidar com histórias que interessam à educação. *In*: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2005. p. 71-90.

WORTMANN, M. L. C. Estudos Culturais e Educação: algumas considerações sobre esta articulação (e sobre algumas outras mais). *In*: SILVEIRA, R. M. H. (org.). 2. ed. **Cultura, poder e educação**: um debate sobre os estudos culturais em educação. Canoas: Ed. ULBRA, 2011. p. 165-181.

Recebido em 15/03/2025

Versão corrigida recebida em 03/07/2026

Aceito em 05/07/2026

Publicado online em 17/07/2026