

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**GERALDA DOS SANTOS FERREIRA**

**A TECNOLOGIA DIGITAL E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA:**

navegando e aprendendo com meus alunos no Facebook

**Uberlândia**  
**2014**

GERALDA DOS SANTOS FERREIRA

**A TECNOLOGIA DIGITAL E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA:**

navegando e aprendendo com meus alunos no Facebook

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Orientadora: Dilma Maria de Mello

Uberlândia  
2014



## **AGRADECIMENTOS**

A Deus que tem me possibilitado viver experiências enriquecedoras ao longo de minha vida, e como não poderia deixar de ser, conduziu-me em todo o processo de desenvolvimento desta dissertação de mestrado.

Ao meu esposo Silas que sempre me apoiou e incentivou.

Aos meus filhos Douglas e Victor que me ajudaram a dar os primeiros passos no uso da tecnologia digital.

Aos meus pais que, embora não tenham tido condições de ir além do curso primário, contribuíram para que eu chegasse ao ensino superior.

À minha orientadora que durante a nossa jornada nunca deixou que eu me acomodasse ou me sentisse confortável com o meu trabalho. A partir desta convivência, acredito que sempre olharei para os desafios pensando que é preciso ir além deles.

Ao Grupo de Pesquisa Narrativa e Formação de professores - GPNEP que contribuiu com suas perguntas, suas observações e seu companheirismo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de mestrado.

A todos os professores do PPGEL com os quais tive o prazer de conviver e aprender durante o mestrado.

A minha família e aos meus amigos que sempre me apoiaram.

Aos meus alunos que aceitaram participar da pesquisa e sempre se mostraram receptivos aos meus questionamentos.

Finalmente agradeço a todos os que fizeram parte de minha vida estudantil; aos professores e aos colegas que tornaram meus anos escolares inesquecíveis.

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo geral narrar uma experiência minha com alguns alunos de um curso presencial, no Facebook. O objetivo específico é investigar a minha atuação no Facebook na vivência de língua estrangeira com meus alunos. Este trabalho fundamentou-se em estudos sobre as redes sociais no ensino e aprendizagem (RECUERO, 2009; DUARTE E FREI, 2008; BOYD & ELLISSON, 2007; BOHN, 2010; ROBERTS, 2009; FARIA, 2010; FETTERMANN, 2012; QUADROS, 2011), o papel do professor no ensino *online* (BRAGA, 2007; BARBOSA, 2006; FONSECA, 2009; GERVAI, 2007; BERGE, 2000; FRANCO, 2009; BONH, 2010); aprendizagem colaborativa (PANITZ, 1997; BOAVIDA & PONTE, 2002; WIERSEMA, 2002; TINZMANN, 1990; DILLEMBOURG, 1999; SANTOS, 2008; GARBIN, 2010; MENEZES, 2010); noção de experiência (DEWEY, 1976; FREIRE, 1983, 1996, 2007); currículo (CLANDININ E CONNELLY, 1988; RUGG, 1947; TABA, 1962; GOOD, 1959; FOSHAY, 1969; SMITH ET ALL, 1957; DEWEY, 1897; MELLO, 2012; SCHWAB, 1978). A abordagem teórico-metodológica adotada foi a Pesquisa Narrativa segundo Clandinin e Connelly (1988, 2000, 2004). A composição dos textos de campo foi realizada por meio da Composição de Sentidos (ELY; VINZ, DOWNING; ANZUL, 2001). Os resultados da pesquisa sugerem que a mudança do ambiente presencial para o ambiente *online* pode não significar uma mudança na prática do professor que está acostumado a ter o controle absoluto da sala de aula. Entretanto, é possível observar que o uso dos recursos disponibilizados na internet permite ao aluno assumir um papel ativo no grupo, o que pode levá-lo a compartilhar a responsabilidade do mesmo com colegas e professores. Em relação às implicações do Facebook na prática de língua inglesa, os achados mostram que algumas características dessa rede social podem favorecer a comunicação entre os falantes.

**Palavras-chave:** Pesquisa Narrativa, Tecnologia digital, Facebook, Ensino de língua inglesa.

## ABSTRACT

This study aims to narrate a personal experience with some students in a classroom course, on Facebook. The specific objective is to investigate my work on Facebook by living an experience of foreign language with my students. This work was based on studies on social networks in teaching and learning (RECUERO, 2009; DUARTE E FREI, 2008; BOYD & ELLISSON, 2007; BOHN, 2010; ROBERTS, 2009; FARIA, 2010; FETTERMANN, 2012; QUADROS, 2011), the role of the teacher in online teaching (BRAGA, 2007; BARBOSA, 2006; FONSECA, 2009; GERVAI, 2007; BERGE, 2000; FRANCO, 2009; BONH, 2010); collaborative learning (PANITZ, 1997; BOAVIDA & PONTE, 2002; WIERSEMA, 2002; TINZMANN, 1990; DILLEMBOURG, 1999; SANTOS, 2008; GARBIN, 2010; MENEZES, 2010); notion of experience (DEWEY, 1976; FREIRE, 1983, 2007); curriculum (CLANDININ E CONNELLY, 1988; RUGG, 1947; TABA, 1962; GOOD, 1959; FOSHAY, 1969; SMITH ET ALL, 1957; DEWEY, 1897; MELLO, 2012; SCHWAB, 1978). The theoretical-methodological approach adopted was the Narrative Inquiry, according to Clandinin and Connelly (1988, 2000, 2004). The composing of the field texts was made through the Meaning Composing (ELY; VINZ, DOWNING; ANZUL, 2001). The survey results suggest that changing the classroom environment to the online environment may not mean a change in the practice of the teacher who is accustomed to have total control of the classroom. However, it is possible to observe that the use of the resources available on the Internet allows students to take an active role in the group, which may lead them to share the responsibility with the classmates and teachers. Regarding the implications of Facebook on the practice of the English language, the findings show that some characteristics of this social network can promote communication between speakers.

**Keywords:** Narrative Inquiry, Digital Technology, Facebook, English language Teaching.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTANDO MINHA PROPOSTA DE TRABALHO</b>	12
<b>CAPÍTULO I - DIALOGANDO COM ALGUNS ESTUDIOSOS: MOMENTO DA TEORIA</b>	20
1.1 As redes sociais no ensino de línguas	20
1.2. O papel do professor em ambiente <i>online</i>	25
1.3 Aprendizagem colaborativa	28
1.4 Noção de experiência	33
1.5 Currículo	37
<b>CAPÍTULO II - CONDUZINDO A PESQUISA: METODOLOGIA</b>	41
2.1. Participantes da pesquisa	43
2.2. Contexto de pesquisa	45
2.3. Instrumentos de pesquisa	46
2.4 Análise do material documentário	47
<b>CAPÍTULO III - CONTANDO HISTÓRIAS E COMPONDO SENTIDOS</b>	48
3.1 Era uma vez... Nossas histórias vividas no Facebook	48
3.1.1 Conversa de pescador	49
3.1.2 <i>Fools' Day</i>	56
3.1.3 Cuidado, os alunos estão em <i>stand by</i>	61
3.1.4 Compartilhando receitas para conversar em inglês	63
3.1.5 Deixando o barco na mão dos alunos	65
3.1.6 Música para conversar	73
3.1.7 Hora de intervir	76
3.1.8 Interesses comuns: motivo de conversa no Face book	78
3.1.9 Uma família de gatos no quintal de Flora	81
3.1.10 Acompanhando a evolução dos alunos em língua inglesa	83
3.2 Compondo sentidos da experiência vivida no Facebook	85
3.2.1 O ambiente <i>online</i> sendo usado para o ensino tradicional	85
3.2.2 Tentando não errar com o suporte da tecnologia: o uso do Google Tradutor	89
3.2.3 Compartilhando a responsabilidade do grupo com os alunos: o papel do professor em ambiente <i>online</i>	94
3.2.4 Interesses comuns como gatilho para as conversas: construindo o currículo	101

3.2.5 A prática de língua inglesa no Facebook	105
<b>ALGO A CONSIDERAR NO MOMENTO</b>	109
<b>REFERÊNCIAS</b>	116
<b>ANEXOS</b>	122
Anexo 1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	122
Anexo 2 Termo de Esclarecimento para o Menor	123
Anexo 3 Termo de Consentimento para o Responsável do Menor	124



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação de uma de rede de amigos a partir do Facebook	21
Figura 2 – Conceitos de currículo	38
Figura 3 - Imagem da página do grupo <i>English Learners</i>	46
Figura 4 - Recorte do 1º <i>chat</i> em grupo	50
Figura 5 – Recorte do 1º <i>chat</i> em grupo	51
Figura 6 - Recorte do 1º <i>chat</i> em grupo	53
Figura 7 – Recorte do 1º <i>chat</i> em grupo	54
Figura 8 - Recorte do 1º <i>chat</i> em grupo	55
Figura 9 – Recorte do 2º <i>chat</i> em grupo	56
Figura 10 – Recorte do 2º <i>chat</i> em grupo	57
Figura 11 - Foto postada por mim em meu mural de publicações	58
Figura 12 – Recorte do 2º <i>chat</i> em grupo	59
Figura 13 - Recorte do 2º <i>chat</i> em grupo	60
Figura 14 - Recorte do 2º <i>chat</i> em grupo	61
Figura 15 - <i>Chat</i> entre mim e Adriana	62
Figura 16 - Postagem feita por mim	64
Figura 17 - Compartilhamento de <i>link</i> por mim e comentários do grupo	65
Figura 18 - Postagem feita por mim e comentários do grupo	67
Figura 19 - Postagem feita pela autora	67
Figura 20 – Postagem feita pela autora e comentários do grupo	68
Figura 21 - Postagem feita por mim	69

Figura 22 - Postagem feita por mim e comentários do grupo	69
Figura 23 - Publicação de aviso para o grupo	70
Figura 24 - Postagem enviada por Flora	71
Figura 25 - Quadro com postagens feitas pelos alunos em resposta ao <i>post</i> de Flora	72
Figura 26 - Postagem enviada pela aluna Flora	74
Figura 27 - Publicação de Flora	74
Figura 28 - Postagem enviada por Eduardo	75
Figura 29 - Postagem enviada por Adriana	75
Figura 30 – Postagem feita por mim	77
Figura 31 - Publicação de Flora	78
Figura 32 - Postagem feita por mim com foto de meu arquivo pessoal	80
Figura 33 - Postagem enviada por Flora	82
Figura 34 - Conversa entre Adriana e Flora no <i>post</i> publicado por Flora	82
Figura 35 - Conversa entre Adriana e Flora no <i>post</i> publicado por Flora	83
Figura 36 - Publicação de Leonardo no <i>post</i> de Flora	83
Figura 37 - Publicação feita por Adriana no mural de uma amiga do Reino Unido	84
Figura 38 - Comentário feito por Eduardo em um <i>post</i> de uma amiga no Reino Unido	84
Figura 39 - Conversa de Eduardo com outro membro do grupo	84
Figura 40 - <i>Layout</i> do Google Tradutor	89

## **LISTA DE ABREVIACÕES**

**GPNEP** – Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores

**LARC** - Language Acquisition Resource Center

**ONG** - Organização Não Governamental

**PPGEL** – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos

**TD** – Tecnologia Digital

## APRESENTANDO MINHA PROPOSTA DE TRABALHO

Esta dissertação foi escrita segundo os pressupostos teóricos da Pesquisa Narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 1988, 2000, 2004, 2011<sup>1</sup>). Como o objeto de estudo da Pesquisa Narrativa é a experiência, inicio este trabalho com uma narrativa pessoal, no sentido de situar o leitor nos eventos que me levaram a desenvolver este trabalho.

Sou graduada em Letras com habilitação para lecionar inglês e português, mas tenho trabalhado prioritariamente com o ensino de língua inglesa. Depois de ficar vários anos afastada do meio acadêmico, senti que deveria dar continuidade aos estudos após uma experiência como voluntária em uma ONG inglesa que desenvolve um projeto para o ensino regular em escolas públicas do Brasil.

Na ONG mencionada, eu atuava como intérprete e colaborava com os trabalhos de tradução e organização de eventos; o que me proporcionou visitar algumas escolas e observar o trabalho com os professores, levando-me a enxergar vários pontos em comum com eles.

Nessa época, ao sentir que precisava melhorar minha prática como professora, um antigo sonho voltou a me rondar: o sonho de fazer pós-graduação.

Desta forma, no ano de 2010, me inscrevi para concorrer a uma vaga no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, com um projeto na linha de “Linguagem, texto e discurso”.

Embora eu trabalhasse com o ensino de língua inglesa desde a graduação no curso de letras, eu queria buscar outro caminho devido a alguns *mitos* que costumo observar em relação ao professor de língua estrangeira, como possuir certificados de cursos no exterior e conhecer a língua como alguém que cresceu no país que a tem como oficial. Pensei que a falta de tais *atributos* em meu currículo pudessem atrapalhar caso eu almejasse algo mais em minha profissão.

Como o meu projeto direcionado para a análise do discurso tinha algumas deficiências, principalmente em relação à fundamentação teórica, ele não foi aprovado; porém eu pude fazer duas disciplinas como aluna especial.

Uma das disciplinas que escolhi foi “Tecnologia, Ensino e Aprendizagem de Línguas”, porque eu achei interessante conhecer novas perspectivas para o meu trabalho.

---

<sup>1</sup> O ano 2011 é relativo ao ano de publicação da tradução da obra “Narrative Inquiry: experience and story in qualitative research” (2000).

Além da necessidade de conhecer novos recursos para minhas aulas de língua inglesa, também tive curiosidade em ver como se daria na prática um curso que trazia a tecnologia aliada ao ensino de línguas. A seguir, passo a descrever um pouco da experiência que vivenciei no referido curso.

O primeiro dia de aula foi marcado por muita expectativa e insegurança, pois como estava há muitos anos longe do meio acadêmico eu me sentia muito desatualizada em relação aos estudos linguísticos, como também não tinha ideia do que iria encontrar ao retornar à universidade depois de muitos anos.

Assim sendo, ao entrar na sala de aula, fiquei um pouco quieta, observando os colegas e a professora; enfim, fiquei sondando o ambiente. Logo notei que a aula era diferente de outras que tinha assistido na graduação: não havia textos para xerocar e o quadro que tinha na sala não era usado, ou seja, a professora agia de um modo como eu não tinha visto antes.

Com o andamento da primeira aula, eu entendi que a professora não iria levar o material para estudarmos, como também, ela não iria fazer uma aula expositiva. Nós, os alunos, seríamos os responsáveis por levar o material, embora a professora também fosse contribuir com sugestões de livros e *links*. Assim, à medida que o curso foi acontecendo, compreendi que a professora, em sua noção sociointeracionista de ensino e aprendizagem, tinha uma proposta diferente, principalmente em relação ao papel do professor, pois isso ficou bem claro desde o primeiro dia, ou seja, ela não iria transmitir conhecimentos; ela não iria nos ensinar nada, mas juntos, nós, os alunos e a professora iríamos contribuir com as aulas.

A proposta de ensino que estava vivenciando era realmente nova para mim, pois não só nas aulas das quais participei como aluna durante toda minha vida, mas também nas aulas em que atuei como professora, o ensino era centrado no professor que tinha o papel de transmitir o conhecimento.

Considerando o planejamento da aula, teríamos que desenvolver uma sequência didática com estudo de gênero na língua que escolhêssemos para um curso *online*<sup>2</sup>; assim sendo, a plataforma Moodle foi escolhida para abrigar as nossas atividades e para nos comunicarmos uns com os outros.

Tivemos também alguns *chats* educacionais cuja função era a de substituir aulas presenciais, o que foi uma surpresa agradável para mim, pois achei que as aulas *online*

---

<sup>2</sup> O termo *online* é de origem inglesa, sendo traduzido como “em linha”, ou seja, ligado à rede de computadores. É comum encontrar também a forma “*on-line*” para esse termo, porém, eu optei neste trabalho por “*online*”, com exceção das citações, nas quais eu procurei manter a forma escolhida pelo autor.

permitiram que nós, os alunos, tivéssemos mais espaço para compartilhar e expor as nossas ideias.

Para desenvolver o estudo de gênero, optei pela língua inglesa, porém não tinha ideia de como proceder, pois eu estava acostumada a trabalhar com livros internacionais em minhas aulas, e tentava seguir fielmente o que era recomendado no manual do professor. Nesses livros havia uma tentativa de priorizar a pronúncia e a comunicação na sala de aula, mas o estudo de estruturas gramaticais ainda era algo que se fazia presente em todos os tópicos.

Felizmente, antes de começarmos a desenvolver a sequência didática tivemos vários estudos e debates que incluíram: concepções de língua e de ensino de língua; sequências didáticas; gêneros discursivos; ambientes e ferramentas para cursos *online*; ensino a distância.

Os debates sobre os temas propostos contribuíram muito com o objetivo que eu tinha de construir a sequência didática, pois pude esclarecer muitas dúvidas e também pude expor minhas ideias.

Considerando os estudos que fizemos antes de prepararmos nossa sequência didática, algo que considero importante em relação às discussões que tivemos em sala de aula foi o momento em que a professora nos perguntou qual era nossa concepção de língua, o que para mim foi interessante, pois isso era algo com que eu não me preocupava muito antes do curso.

Embora estivesse ensinando língua inglesa há algum tempo, não me atentava para a necessidade de ter uma concepção de língua definida, pois eu apenas seguia as recomendações do livro do professor, porém, os estudos realizados no curso começaram a me intrigar.

A partir dos debates que tivemos, cheguei à conclusão de que, em decorrência da minha experiência pessoal com a aprendizagem de língua inglesa, eu entendia língua como uma forma de interação entre os indivíduos. Compreendo que esse movimento no curso foi necessário não só para que pudéssemos pensar a nossa sequência didática com um estudo de gênero, mas também para que pudéssemos saber qual era a nossa concepção pessoal de linguagem.

Quando passamos à etapa de elaboração da sequência didática, optei por fazer o trabalho em parceria com uma colega, pois achei que seria mais produtivo porque poderíamos trocar experiências, além de enfrentarmos nossas dificuldades juntas. O local de nossas aulas também mudou quando iniciamos o processo de elaboração da sequência didática; depois de algumas aulas em uma sala comum, foi nos comunicado pela professora que iríamos trabalhar no laboratório de informática do Instituto de Letras e Linguística.

No primeiro dia no laboratório fiquei um pouco apreensiva porque mal sabia ligar o computador; mas ao olhar a minha volta, pude perceber que, embora alguns colegas estivessem bem à vontade, outros demonstravam não conhecer muito os recursos tecnológicos, assim como eu.

O interessante foi que, aos poucos, com a ajuda dos colegas e da professora, eu fui me sentindo mais segura, e comecei a perceber que lidar com a tecnologia do computador não era tão complicado como eu havia pensado. Além de contar com ajuda de outros, eu pude realizar muitas tarefas no computador seguindo orientações disponibilizadas na própria rede.

Assim, o que para mim parecia muito complicado começou a ter forma: o desenho de uma sequência didática para um curso *online*.

No laboratório de informática, eu e minha colega parceira de trabalho utilizávamos computadores distintos, e por isso nos comunicávamos *online* enquanto fazíamos o nosso trabalho para não atrapalhar os outros colegas com o barulho de nossas conversas.

Gostamos da experiência de discutirmos o nosso trabalho por meio do *chat* e por isso, ela e eu, decidimos que iríamos ter algumas reuniões utilizando *chats online*, uma vez que não teríamos condições de ter muitos encontros presenciais, principalmente porque minha colega residia em outra cidade.

Os encontros *online* entre mim e minha colega aconteceram por meio do recurso disponibilizado para *chat* na plataforma Moodle, na página da disciplina que estávamos cursando e do recurso mensagem do Facebook. Conseguimos desenvolver uma parte considerável da sequência didática conversando *online*. Combinávamos o horário, adequando-o a cada uma de nós, e raramente tínhamos problemas de atraso, ou tínhamos que desmarcar o compromisso agendado antes.

O que ocorria algumas vezes é que uma de nós tinha que sair por um momento para resolver algum problema doméstico enquanto a outra aguardava, porém isso não foi impedimento para o prosseguimento dos trabalhos.

Para elaborar a sequência didática, começamos com a escolha do gênero, que seria uma biografia de algum personagem famoso. Eu sugeri que utilizássemos a biografia da apresentadora de TV Oprah Winfrey, o que foi aceito por minha colega. Assim, o passo seguinte foi a escolha de uma biografia encontrada em uma revista e outra disponibilizada em um site na internet para compor o material de nosso trabalho.

O desenvolvimento da sequência didática não foi uma tarefa fácil, mas os *chats* educacionais que tivemos durante as aulas *online* sobre textos referentes a estudos de gêneros contribuíram para que muitas dúvidas fossem sanadas.

Além disso, o fórum disponibilizado na página da disciplina também foi um recurso interessante, pois por meio dele pude expor minhas dúvidas para os colegas e receber seus comentários e sugestões.

Desta forma, com a ajuda dos colegas, seja no uso da tecnologia ou na compreensão dos textos, o desenvolvimento do trabalho ocorreu de forma que eu não me sentisse impotente diante de algo que não tinha feito antes.

Assim sendo, eu e minha colega concluímos o planejamento e a elaboração de nossa sequência didática para um curso *online*; entretanto, apesar de não termos oportunidade de vê-la sendo aplicada, a experiência de um trabalho colaborativo fez com que eu pensasse em desenvolver outros trabalhos nesse sentido.

O modo como foram conduzidas as aulas da disciplina em geral me despertaram não só para o uso da tecnologia digital, mas também para uma abordagem de ensino que privilegiasse uma prática colaborativa.

Desta forma, após ter tido uma experiência no ambiente *online* como aluna, no curso “Tecnologia, Ensino e Aprendizagem de Línguas”, e também de vivenciar uma prática colaborativa com uma colega, fiquei me perguntando como seria a minha experiência como professora em um curso *online*.

Outra dúvida que tive é se o ambiente *online* poderia contribuir para que eu tivesse uma prática diferente daquela que eu havia vivenciado como professora durante toda a minha carreira, ou seja, uma prática que não fosse transmissionista, e que permitisse aos alunos uma aprendizagem colaborativa. A partir dessas interrogações que o curso me suscitou, desenvolvi este trabalho no qual procuro analisar minha experiência com meus alunos em um grupo no Facebook.

Assim sendo, o objetivo geral desta dissertação é narrar uma experiência minha com alguns alunos de um curso presencial no Facebook. O objetivo específico é investigar a minha atuação no Facebook na vivência de língua estrangeira com meus alunos.

Duas perguntas relacionadas aos objetivos nortearão o desenvolvimento do trabalho:

1. Como ocorre a minha participação como líder de um grupo de prática de língua inglesa em uma comunidade *online*?



2. Quais as implicações do uso da rede social Facebook para a prática de língua inglesa pelos membros do grupo analisado?

Vários estudos foram realizados até o presente momento sobre o uso de tecnologia digital no ensino e aprendizagem e, desta forma, ao longo deste trabalho procurei conhecer algumas pesquisas sobre o ensino de línguas em ambiente *online*, incluindo na bibliografia autores brasileiros e estrangeiros.

Borges (2007) investigou de que forma os professores de inglês de duas escolas públicas estaduais em Niterói utilizavam a internet para incrementar sua prática pedagógica. A pesquisa buscou identificar as formas de seleção dos recursos da internet e como eles são aplicados.

Os resultados sugerem que os professores reconhecem a internet como uma importante fonte de materiais, e fazem suas buscas, motivados por uma necessidade imediata de encontrar conteúdos específicos que atendam aos interesses dos alunos. Entretanto, os resultados também mostraram que os professores pesquisados não conheciam completamente os recursos disponibilizados na internet que poderiam ser utilizados para fins didáticos.

Em outra perspectiva, Dias (2009) investigou a prática de professores de língua inglesa em formação, em um contexto de *Tandem*. Este estudo teve como objetivo descrever as experiências vivenciadas em um contexto de prática de *Tandem* via MSN Messenger e analisar de que forma essas experiências contribuíram para a formação inicial e continuada do professor de Língua Inglesa.

O resultado dessa pesquisa mostra que as experiências vivenciadas no contexto de prática de *Tandem* ao longo deste estudo podem contribuir para a construção de aprendizagens colaborativas, para a mudança de concepções em relação aos conceitos de formação do professor, de ensino, e de aprendizagem de línguas mediados pelas novas tecnologias e de autonomia.

Sob outra ótica, Franco (2009) teve como objetivo, em sua pesquisa, discutir as contribuições e as limitações do uso de um ambiente virtual de aprendizagem como componente integrante de um curso presencial de inglês que priorizava o ensino da habilidade de leitura.

Os resultados dos dados evidenciam que a quantidade de contribuições pedagógicas propiciadas pelo uso do componente *online* ultrapassa as eventuais limitações. Observou-se

que as limitações enfrentadas não estão relacionadas ao ambiente virtual elaborado em si, mas a dificuldades técnicas em geral.

Os resultados indicam ainda que a complementaridade entre o presencial e o *online* pode promover oportunidades significativas de aprendizagem e de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem tanto para alunos quanto para o professor.

Santos (2009), por sua vez, fez uma pesquisa que investigou consequências do uso da tecnologia digital no ensino de língua inglesa em escolas públicas e em cursos de idiomas, e verificou as crenças e práticas dos professores, com o objetivo de delinear seu nível de competência tecnológica.

O objetivo da pesquisa foi a caracterização do perfil e das competências do professor de Inglês no contexto da contemporaneidade, bem como a investigação de representações das práticas de ensino em escolas públicas e cursos de Inglês.

Olhando especificamente para o uso das redes sociais no ensino e aprendizagem de língua estrangeira, Roberts (2009) pesquisou a relação das interações no Facebook com a aprendizagem de língua espanhola. Esse estudo investigou uma possível melhora nas habilidades da escrita ao incorporar um componente do Facebook a uma norma padrão de um curso universitário. Os resultados mostraram uma melhora nas habilidades de escrita dos alunos quando comparados o início e o fim da pesquisa.

Trabalhando também com rede social, Faria (2010) fez uma pesquisa em que observou o uso do Orkut incorporado ao ensino de língua inglesa. O objetivo foi verificar as possibilidades didático-pedagógicas da rede social Orkut para o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

A pesquisa mostrou que a condução de disciplinas mediada pelo Orkut pode se constituir como um fator motivador da aprendizagem, visto que os aprendizes já possuíam familiaridade com as funcionalidades do ambiente e pela possibilidade de interação com falantes da língua inglesa.

Por sua vez, Patel (2011) teve com foco em sua pesquisa os aspectos de redes sociais e seu uso na aprendizagem de línguas, e o desenvolvimento de um portal de rede social para o LARC com maior funcionalidade. O portal deveria complementar a experiência de aprendizagem dos usuários ao introduzi-los às características das redes sociais, como: amigos, grupos, *blogs*, discussões, e compartilhamento de arquivos.

Finalizando, Lanza (2007) investigou o uso dos *blogs* no ensino de língua espanhola. Os resultados contam com um banco de *blogs* possíveis de serem utilizados no ensino-aprendizagem de espanhol.

Embora os estudos mencionados acima tenham a sua devida importância, considero relevante desenvolver pesquisas que abordem especificamente o uso da rede social Facebook como ambiente para o ensino e a prática de língua estrangeira. Também sinto falta de trabalhos voltados para o ensino no ambiente *online*, sob a ótica do professor.

Portanto, nesta dissertação, narro as minhas experiências como professora participante e pesquisadora, e também conto as histórias vividas pelos alunos na prática de língua inglesa por meio do Facebook.

Entendo que este trabalho poderá promover discussões sobre o papel do professor no ensino em ambiente *online*, como também sobre as implicações que o Facebook pode ter na prática de língua inglesa.

Além da introdução, este trabalho contém três capítulos, sendo que o primeiro traz a fundamentação teórica e está dividido em cinco seções: as redes sociais no ensino e aprendizagem; o papel do professor no ensino *online*; aprendizagem colaborativa; noção de experiência; currículo. O segundo capítulo apresenta a metodologia de pesquisa, com as seguintes seções: participantes da pesquisa; contexto de pesquisa; instrumentos de pesquisa; análise do material documentário. O terceiro capítulo traz a composição de sentidos.

## CAPÍTULO 1

### DIALOGANDO COM ALGUNS ESTUDIOSOS: MOMENTO DA TEORIA

Neste capítulo, procuro construir um diálogo com autores que desenvolveram trabalhos específicos sobre ensino e aprendizagem em ambiente *online*, como também procuro apresentar estudos que trazem perspectivas que podem ir ao encontro de uma prática pedagógica no espaço virtual.

Inicialmente, abordo algumas concepções sobre a aprendizagem de língua estrangeira por meio das redes sociais, e o que as conexões realizadas no ambiente *online* acrescentam à aprendizagem. Em relação a este tema, busco suporte em Recuero (2009), Roberts (2009), Bohn (2010) e Fettermann (2012), entre outros.

Outro tema que aparece nesta dissertação é o papel do professor em ambiente *online*; portanto, busco apoio em trabalhos que incluem Gervai (2007), Berge (2009) e Fonseca (2009).

Procuro apresentar também alguns conceitos relacionados à aprendizagem colaborativa; por isso tento construir um diálogo com Panitz (1997), Tinzmann (1990), Wiersema (2000), entre outros.

Trago ainda neste capítulo, a noção de experiência na perspectiva de Dewey (1976, 1996, 1997) e Freire (1983, 1996, 2007), além de alguns conceitos de currículo sob a ótica de Clandinin (1995, 1988), Mello (2013) e outros.

#### 1.1 As redes sociais no ensino de línguas

Nesta seção, proponho-me a debater sobre o uso das redes sociais presentes na internet e a sua relação com o ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Procurando compreender como são formadas as redes sociais, recorro a Recuero (2009) que aponta o termo *rede* como metáfora estrutural usada para nomear grupos formados na internet. A autora define rede social como:

[...] um conjunto de dois elementos: atores (pessoas, instituições, ou grupos; os nós da rede) e suas conexões (interações ou laços sociais) (Wasserman e Faust, 1994; Degenne e Forsé, 1999). Uma rede assim é uma metáfora para observar os padrões de um grupo social, a partir das conexões estabelecidas entre os diversos atores. A abordagem da rede tem, assim, seu foco na estrutura social, onde não é possível isolar os atores, e nem suas confecções (RECUERO, 2009, p.24).

Para a autora, uma rede é formada a partir de conexões entre os indivíduos que formam um grupo específico, compondo assim, uma estrutura social. Duarte e Frei (2008) afirmam que as conexões entre os atores formam uma estrutura e, portanto, definem rede social como “uma estrutura social composta por pessoas ou organizações, conectadas por um, ou vários tipos de relações, que partilham valores e objetivos comuns” (DUARTE E FREI, 2008, p. 156).

Entretanto, os autores atentam para o fato de que “Redes não são, portanto, apenas uma outra forma de estrutura, mas quase uma não estrutura, no sentido de que parte de sua força está na habilidade de se fazer e desfazer rapidamente” (DUARTE E FREI, 2008, p. 156).

Concordo com os autores, pois não se pode falar em uma estrutura permanente: assim como as redes são formadas rapidamente, elas podem ser desfeitas. Sob essa perspectiva, as redes sociais podem ser temporárias, dependendo dos interesses dos indivíduos envolvidos na formação das redes, além de fatores externos que também podem romper a sua estrutura. No mundo cibernético tudo pode ser construído e tudo pode se desconstruído rapidamente.

A partir das conexões realizadas pelos atores envolvidos nas redes sociais, uma série de atividades pode ser desenvolvida em diferentes níveis como o profissional, o lúdico, e o acadêmico. Nesse sentido, a internet propicia a formação de sites de redes sociais que integram indivíduos de diferentes culturas, os quais têm a oportunidade de se reunirem em determinado momento e espaço para alcançar objetivos comuns.



Figura 1 – Representação de uma rede de amigos a partir do Facebook.  
Fonte – Disponível em: [http://www.masondo.com/2010\\_11\\_01\\_archive.html](http://www.masondo.com/2010_11_01_archive.html)

É importante também compreender que os “sites de redes sociais são os espaços utilizados para a expressão das redes sociais na internet” (RECUERO, 2009, p. 102). Para Boyd e Ellison (2007), os sites de rede social possibilitam ao usuário a realização de várias conexões e são, portanto, definidos como:

[...] serviços baseados na web que permitem aos indivíduos (1) construir um perfil público ou semi-público dentro de um sistema limitado, (2) articular uma lista de outros usuários com quem eles compartilham uma conexão, e (3) ver e percorrer a sua lista de conexões e aquelas feitas por outras pessoas dentro do sistema (BOYD & ELLISSON, 2007, tradução minha)<sup>3</sup>.

Além das interações realizadas a partir das conexões entre os usuários, as redes sociais têm um grande potencial pedagógico, sendo que o professor deverá saber utilizar os recursos disponibilizados nestes espaços, a fim de que ocorra um maior envolvimento dos alunos, o que contribuirá com o processo de construção de conhecimentos (BOHN, 2010).

Considerando algumas pesquisas feitas sobre o uso de redes sociais no ensino de língua estrangeira, Roberts (2009), Faria (2010) e Fettermann (2012) investigaram o uso de redes sociais no ensino de língua estrangeira, e os resultados dessas pesquisas demonstraram que há algumas semelhanças nos dados encontrados.

Roberts (2009), ao investigar o Facebook como um componente no ensino de língua espanhola, observou que os alunos apresentaram uma melhora considerável nas habilidades de escrita, além de desenvolverem o senso de comunidade ao interagirem com os colegas.

Outro aspecto mencionado pelos alunos participantes da pesquisa de Roberts (2009) foi o fato de o uso do Facebook na aprendizagem ser mais agradável do que o dever de casa.

Faria (2010), investigando as possibilidades didático-pedagógicas da rede social Orkut para o ensino de língua inglesa, observou que:

A rede social Orkut é um ambiente virtual que possibilita o compartilhamento de ideias, a construção de conteúdos e abriga diversas ferramentas de comunicação. Todas essas características dão subsídios para o desenvolvimento do trabalho colaborativo em contextos instrucionais. (FARIA, 2010, p.111).

---

<sup>3</sup> Do original: We define social network sites as web-based services that allow individuals to (1) construct a public or semi-public profile within a bounded system, (2) articulate a list of other users with whom they share a connection, and (3) view and traverse their list of connections and those made by others within the system. The nature and nomenclature of these connections may vary from site to site.

Eu observo que as redes Orkut e Myspace, segundo os dados apontados pelas pesquisas mencionadas acima, possuem características comuns como contribuição com a aprendizagem e com o trabalho colaborativo entre os indivíduos.

Um ponto interessante a ser mencionado é o fato de que as atividades praticadas no Facebook são mais atrativas do que as tarefas de casa. Entendo que este é um aspecto a ser considerado no ensino de língua estrangeira, pois, segundo o que tenho vivenciado como professora de língua inglesa, os tradicionais *workbooks* que propõem um estudo individual em casa são muitas vezes desprezados pelo aluno, principalmente porque não há uma supervisão do professor.

Fettermann (2012) investigou a aprendizagem de língua inglesa na rede social My English Club.

O que diferencia a rede My English Club de outras redes como o Facebook, Twitter e Orkut é o seu design exclusivo para falantes de língua inglesa com atividades pedagógicas diversas, o que não só torna possível a prática da língua com outros usuários, como também permite um estudo direcionado.

Em sua pesquisa, a autora verificou que, devido à maneira “autêntica” de praticar a língua, esta rede possibilita aos participantes:

- 1) Desenvolvimento das habilidades de aprendizagem de idiomas; 2) Troca de experiências e aprendizagem colaborativa; 3) Aperfeiçoamento do conhecimento e da prática da língua; 4) Veículo para comunicação: contato com novas culturas; 5) Motivação, incentivo, diversão e aprendizagem; 6) Aquisição de novos amigos; 7) Gama variada de recursos pedagógicos; e 8) Aumento do vocabulário (FETTERMANN, 2012 p.99).

Os dados encontrados por Fettermann (2012) apontam vários itens importantes no processo de aprendizagem de língua estrangeira. Um dado interessante na pesquisa do autor é o fato de que a rede social My English Club pode proporcionar ao usuário motivação, incentivo, diversão e aprendizagem.

Esses três itens se relacionam entre si e são necessários para que o aluno persevere em sua aprendizagem. Aprender uma língua estrangeira sem passar pelo estresse da monotonia que envolve atividades repetidas e exercícios elaborados em uma abordagem estrutural tende a contribuir para o progresso da aprendizagem.

Outra rede social projetada para a aprendizagem de línguas é o Livemocha, na qual o usuário tem a possibilidade de aprender vários idiomas.

Quadros (2011) realizou estudos para mostrar os aspectos que envolvem a aprendizagem de língua espanhola no Livemocha.

O autor constatou que os participantes tiveram uma motivação maior em participar por causa dos sistemas de pontos (mochapoints) e outros recursos e estratégias disponibilizadas no Livemocha.

Observo que esta rede também apresenta atividades que motivam o aluno a aprender determinada língua estrangeira; o que é interessante, pois trabalhar o aspecto motivacional nas salas de aula tem sido uma tarefa nem sempre fácil para o professor de línguas.

No entanto, na pesquisa com o Livemocha, percebeu-se que à medida que as atividades se repetiam, também diminuía o interesse dos sujeitos.

De acordo com o autor, os dados sugerem que, mesmo em um ambiente virtual possuindo os melhores recursos disponíveis para a aprendizagem, é relevante a aprendizagem ser acompanhada por uma pessoa com mais experiência ou mesmo um professor. Esse fator é importante para a manutenção e sustentação dessa aprendizagem virtual.

Diante dos dados da pesquisa de Quadros (2011), entendo que o ambiente virtual, por meio dos sites de busca, permite ao aluno pesquisar recursos infinitos e variados. Desta forma, o aluno pode percorrer vários locais na rede que contenham recursos atraentes e lúdicos, visando estudar e aprender determinada língua.

Assim sendo, mesmo uma rede de aprendizagem com uma proposta que compreenda atividades divertidas e dinâmicas pode tornar-se desinteressante à medida que o aluno tenha esgotado todos os seus recursos.

Analisando esta questão, compreendo que aprender uma língua em uma rede social envolve mais do que utilizar as ferramentas e os aplicativos dispostos na rede. Sob essa ótica, compartilho das ideias de Faria (2010):

Acima de tudo, acredito que o sucesso de uma disciplina on-line pautada na colaboração, pelo Orkut ou por outro ambiente digital, esteja intimamente relacionado com as experiências de professores e alunos com a modalidade de aprendizagem on-line, com o contexto de interação escolhido e com as atividades desenvolvidas, que devem estar de acordo com o contexto de aprendizagem. (FARIA, 2010, p. 112)

A aprendizagem de uma língua estrangeira em redes sociais deverá compreender mais do que atividades ou aplicativos; nesse sentido, não é possível deixar de lado a mediação pedagógica e a combinação de atividades com o contexto de aprendizagem.



## 1.2 O papel do professor em ambiente *online*

Nesta seção, procuro debater o papel do professor no ambiente *online*, o qual oferece diversos instrumentos que poderão ser utilizados por professores e alunos em suas práticas na busca do conhecimento.

Em uma sala de aula tradicional esperava-se que o professor fosse o responsável por trazer ao aluno toda informação possível a respeito de determinado assunto. Este perfil de professor poderia justificar-se pelo fato de que no sistema educacional é o professor quem se dedicou a busca do conhecimento para transmiti-lo aos seus alunos; e pelo motivo de o aluno não ter acesso direto ao conhecimento a não ser que passasse uma boa parte de seu tempo pesquisando em bibliotecas.

Atualmente, com a internet disponibilizando sites de busca que levam o aprendiz a uma infinidade de bibliotecas, jornais e revistas, o professor pode deixar de ser o guardião do conhecimento.

Desta forma, com os recursos oferecidos pela tecnologia digital, o modelo pedagógico tendo o professor como centro do saber pode dar lugar a um novo modelo com propostas de ensino voltadas para a interação e o diálogo (BRAGA, 2007, p.184).

Várias pesquisas têm sido realizadas sobre a prática pedagógica em ambiente *online* no sentido de analisar a atuação do professor e, então, tentar definir um perfil para este profissional.

Barbosa (2006) investigou o processo de formação de uma comunidade em um curso *online* e as contribuições do professor e dos alunos nesse processo.

Os resultados mostraram que a professora participante da pesquisa atuava como mediadora nas discussões, fazendo com que os alunos buscassem as informações e, em conjunto, construíssem seu próprio conhecimento.

Foi observado também que práticas colaborativas entre os alunos no ambiente do fórum, incentivadas pelo professor ou outra pessoa que exerça a presença de ensino, fazem com que os alunos interajam entre si visando à aprendizagem.

Fonseca (2009) realizou uma pesquisa em que procurou descrever e analisar a experiência de uma professora de língua portuguesa utilizando um blog como complementação de suas aulas de língua portuguesa em turmas de ensino médio a partir de suas notas de campo. A pesquisa procurou também identificar e avaliar a receptividade dos alunos com a implantação e o uso do blog, a partir de comentários registrados nele e em questionários.

Os resultados em relação ao desempenho do professor demonstraram que:

Dependendo da ação do professor, que é sempre mediada pela linguagem em ambientes digitais, alunos podem afastar-se ou aproximar-se, envolver-se mais ou menos nas atividades on-line, sentir-se mais ou menos seguros, amparados e afetivamente ligados ao professor e aos colegas (FONSECA, 2009, p.117).

Analisando os resultados de Barbosa (2006) e Fonseca (2009), observei que em seus trabalhos é destacada a importância da presença do professor ou de uma outra figura que o substitua no processo de mediação do conhecimento.

Ambas as autoras verificaram em suas pesquisas um ambiente colaborativo decorrente da atuação do mediador. A partir dessa constatação, entendo que, embora a aprendizagem em um ambiente virtual conte com variados recursos pedagógicos, o aluno ainda sente necessidade de alguém que conduza o processo de construção do conhecimento.

Tomando a figura do professor no ambiente *online* como mediador da aprendizagem dos alunos, Gervai (2007) apresenta em seu trabalho uma proposta mais ampla do que se pode conceber como mediação.

Em seus estudos, a autora analisa tipos de mediação *online* por meio da análise da materialidade discursiva dos enunciados de professores em um curso *online* com dados das mediações de três professores em dinâmicas interativas diferentes: em trabalhos individuais de alunos e em fóruns de discussão no curso a distância “Práticas de Leitura e Escrita”.

Os resultados das análises levaram à identificação de determinadas ações de mediação que podem gerar resultados diferentes de participação e envolvimento dos alunos, e a perceber que os professores deixam poucas oportunidades para o engajamento dos alunos nas interações, apesar de o meio favorecer a possibilidade.

Analisando os resultados apresentados por Gervai (2007), notei que o tipo de mediação pode influenciar diretamente o desempenho do aluno em comunidades virtuais de aprendizagem.

Dentre os tipos de mediação observados pela autora, a mediação que problematiza algum ponto foi considerada “preciosa” por incentivar a interação entre os alunos no sentido de resolver as questões levantadas pelo professor e consequentemente, promover a trabalho colaborativo.

Em conformidade com a análise de Gervai (2007), acho relevante que o professor direcione o aluno a um processo de construção de conhecimento visando novos objetivos. Desta forma, compartilho das ideias da autora, ao afirmar que:

O professor precisa perceber a importância de voltar o trabalho de mediação para desenvolver conhecimentos que o indivíduo ainda não possui. A ação externa, ou seja, de um professor, deve tentar desencadear aprendizagens ainda não iniciadas. Portanto, o professor deve dirigir seu trabalho pedagógico como um motor gerador de novas conquistas (GERVAI, 2007, p.215).

Nessa perspectiva, o professor poderá despertar o aluno para a busca do conhecimento e também incomodá-lo com questões que colocarão em *xeque* sua relação com a aprendizagem.

Berge (2009), observando as características dos dois ambientes, presencial e *online*, faz um paralelo entre as posturas adotadas pelos professores em cada um deles. Assim sendo, o autor enumera várias mudanças que devem ocorrer em relação à função e ao papel do professor no ensino virtual:

O papel do professor muda de oráculo e palestrante para consultor, guia e provedor de recursos;  
Os professores se tornam questionadores peritos, em vez de fornecedores de respostas;  
O professor fornece estrutura para o trabalho dos alunos, promovendo a autodireção;  
De um professor solitário para um membro de uma equipe de aprendizagem (também pode reduzir o isolamento às vezes experimentado pelos professores);  
Do total controle do ambiente de ensino para compartilhar como colega de aprendizagem;  
A hierarquia professor-aluno é quebrada (BERGE, 2000, p. 3, tradução minha).<sup>4</sup>

Sob a ótica do autor, na transposição do ambiente educacional tradicional para o ambiente virtual, várias características que eram atribuídas ao professor parecem não ter mais espaço nesse novo contexto de ensino e aprendizagem.

Concordo com o autor em alguns pontos, como no fato de que a figura do professor centralizador, distante e transmissor de conhecimento deverá ceder lugar a um professor democrático, colega e agente promotor da aprendizagem. Entretanto, acho contraditório dizer que o professor passará a ser um provedor de recursos, pois no ambiente *online* o aluno poderá acessar diretamente os recursos.

Também não acredito que seja possível categorizar as funções do professor no ambiente *online*. Entendo que, cada situação dentro de um contexto próprio poderá definir como o professor deverá agir e se posicionar a fim de ajudar o aluno na construção do conhecimento.

---

<sup>4</sup> Do original: teacher's role changing from oracle and lecturer to consultant, guide, and resource provider. Teachers become expert questioners, rather than providers of answers. Teacher provides structure to student work, encouraging self-direction. To a solitary teacher to a member of a learning team (can also reduce isolation sometimes experienced by teachers. From total control of the teaching environment to sharing as fellow learning. Teacher-learner hierarchy is broken down.

Diante dos resultados encontrados nas pesquisas abordadas nesta seção, e nos estudos de Berge (2009) sobre a postura do professor no ambiente virtual, entendo que o papel de mediador é o mais adequado para definir as funções atribuídas ao professor em relação ao processo de aprendizagem.

Considerando que, tanto o professor, quanto o aluno estão diante de várias janelas abertas para o conhecimento, acredito que o professor deverá fazer uma ligação entre o aprendiz e o objeto de estudo, considerando a importância de instigá-lo em direção à construção do conhecimento. Nesse caso, a experiência do professor poderá ajudar o aluno a lidar com o conhecimento no processo de aprendizagem, porém, não é necessário que o professor entregue o conhecimento ao aluno, e sim, que promova o encontro entre ambos.

Assumindo uma nova função, o professor, no ambiente *online*, poderá atuar como um administrador no processo de ensino e aprendizagem. Caberá ao professor acompanhar a trajetória do aluno em sua busca pelo conhecimento, observando o momento adequado de interferir para que ele tenha êxito.

Também é preciso ressaltar que, além de mediar o conhecimento, o professor poderá criar um ambiente que possibilite ao aluno se posicionar como um ser ativo e responsável dentro de uma comunidade *online*. Portanto, concordo com Bohn (2010) ao afirmar que:

Cabe aos professores alertar os alunos sobre os seus papéis em uma comunidade de prática, estimulando-os a compartilhar um repertório e a engajar-se nas atividades, pois este comportamento irá determinar o seu grau de pertencimento na comunidade (BOHN, 2010, p.141).

Assim é importante que o professor oriente o aluno para que ele exerça o seu papel com responsabilidade, cooperando com os demais colegas e o professor.

Acredito ser necessário que o aluno compreenda que ele também deve assumir uma postura que o tire de uma posição de receptor passivo, passando a ser um membro ativo no grupo em que está inserido.

### **1.3 Aprendizagem colaborativa**

Nesta seção apresento alguns conceitos relacionados à aprendizagem colaborativa, e para isso trago um pouco da minha experiência como professora de língua inglesa, tanto em escola regular, quanto em aulas particulares.

A palavra colaboração não constava no meu vocabulário de professora, muito menos em minha prática pedagógica, até pouco tempo atrás.

Como estudante, eu fiz parte do modelo tradicional que estabelece o professor como transmissor de conhecimento, e o aluno como receptor. Como professora, eu apenas reproduzi o que tinha vivenciado durante anos. Não sabia o que diziam as palavras de Freire (2007): “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2007, p. 47).

Pensando nas possibilidades para que a aprendizagem aconteça, entendo que uma delas poderia ser a colaboração, pois uma vez que deixamos de pensar no professor como o responsável por entregar o conhecimento, então a busca pelo conhecimento poderia partir de um trabalho colaborativo não só entre professor, mas entre professor e aluno.

Quando tive os primeiros contatos com estudos sobre tecnologia no ensino de línguas, comecei a observar que muito se falava em prática colaborativa.

Embora estivesse estudando teorias a respeito do assunto, eu ainda tinha muitas dúvidas, portanto, algo que chamou minha atenção foi o uso de dois termos que pareciam ser semelhantes: colaboração e cooperação.

Em minha percepção inicial, ambos os termos poderiam definir um trabalho em parceria ou em grupo, algo que meus alunos praticavam em determinados momentos das aulas de língua inglesa, como nas atividades realizadas em grupo com a finalidade de construir diálogos em inglês, ou para planejar alguma apresentação. Portanto, ao estudar um pouco mais sobre o assunto, observei que, segundo alguns estudiosos, existe diferença entre aprendizagem colaborativa e aprendizagem cooperativa. Panitz (1997) define colaboração e cooperação como:

A colaboração é uma filosofia de interação e um estilo de vida pessoal, na qual os indivíduos são responsáveis por suas ações, incluindo a aprendizagem e o respeito às habilidades e contribuições de seus pares;

A cooperação é uma estrutura de interação projetada para facilitar a realização de um produto final ou uma meta através de pessoas que trabalham em grupos (PANITZ, 1997, tradução minha).<sup>5</sup>

Segundo a definição do autor, cooperação é um termo utilizado para denominar um trabalho em grupo visando atingir determinado objetivo, enquanto colaboração vai além, pois

---

<sup>5</sup> Do original: Collaboration is a philosophy of interaction and personal lifestyle where individuals are responsible for their actions, including learning and respect the abilities and contributions of their peers; Cooperation is a structure of interaction designed to facilitate the accomplishment of a specific end product or goal through people working together in groups.

está relacionada a ações acompanhadas de autonomia e responsabilidade por parte dos integrantes de um grupo de trabalho.

Entendo que em um trabalho colaborativo, as relações entre os indivíduos passam a ocorrer em um nível de igualdade; portanto, acompanho as ideias de Boavida e Ponte (2002):

Na nossa perspectiva, a utilização do termo colaboração é adequada nos casos em que os diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objetivos que a todos beneficiem (BOAVIDA E PONTE, 2002, p.4).

Wiersema (2002) afirma que em um trabalho colaborativo, em um dado momento, alguém ensina alguém, ou seja: “Colaboração refere-se a todo o processo de aprendizagem que envolve os alunos ensinando uns aos outros, os alunos ensinando o professor (por que não?) e é claro, o professor ensinando os alunos também” (WIERSEMA, 2002, p. 3-4, tradução minha) <sup>6</sup>.

Sob essa perspectiva, considerando minha experiência em sala de aula, compreendi que a proposta que normalmente levava aos alunos não era de um trabalho colaborativo, pois os trabalhos realizados em conjunto pelos meus alunos eram controlados por mim, desde a escolha do material até a formação dos grupos, o que é apontado por Panitz (1997) como uma das características da aprendizagem cooperativa em que o professor tem o controle da aula. O autor define o trabalho cooperativo como:

[...] um conjunto de processos que ajudam as pessoas a interagirem em conjunto para realizar um objetivo específico ou desenvolver um produto final que geralmente é de um conteúdo específico. É mais direcionada que o sistema colaborativo e rigorosamente controlado pelo professor (PANITZ, 1997, tradução minha) <sup>7</sup>.

Partindo das concepções que apontam o ensino colaborativo como aquele que permite aos alunos contribuírem com o processo de ensino e aprendizagem, e a compartilharem a busca do conhecimento com os colegas e professor, como seria então, na prática, uma aprendizagem colaborativa?

---

<sup>6</sup> Do original: Collaboration refers to the whole process of learning, to students teaching each other, students teaching the teacher (why not?) and of course the teacher teaching the students too.

<sup>7</sup> Do original: Cooperative learning is defined by a set of processes which help people interact together in order to accomplish a specific goal or develop an end product which is usually content specific. It is more directive than a collaborative system of governance and closely controlled by the teacher. While there are many mechanisms for group analysis and introspection the fundamental approach is teacher centered whereas collaborative learning is more student centered.

O ensino colaborativo é apresentado como uma proposta de mudança de comportamento dos alunos e professores. Ao aluno cabe uma participação mais ativa com novas responsabilidades. Os alunos poderão estabelecer objetivos, planejar as atividades e trabalhar em conjunto para realizá-las. O aluno também deve ser responsável pela avaliação de seu desempenho no processo de aprendizagem, enquanto o professor poderá ajudar os alunos a cumprir os seus novos papéis (TINZMANN, 1990).

A fim de exemplificar uma situação de aprendizagem em um ambiente com foco na colaboração, Panitz (1997) apresenta o seguinte quadro:

No modelo colaborativo, os grupos devem assumir total responsabilidade por responder a pergunta. Os alunos determinam se eles têm informação para responder a pergunta. Se eles não têm, devem identificar outras fontes, como revistas, livros, vídeos, internet, entre outros. O trabalho de obter o material extra deve ser distribuído entre os membros do grupo, pelos membros do grupo (PANITZ, 1997, tradução minha).<sup>8</sup>

Tomando como base a proposta do autor, o aluno trabalha em conjunto para resolver questões, dividindo as responsabilidades com o grupo. Esse parece ser um ambiente democrático, pois todos são responsáveis pela busca de materiais e solução dos problemas. Entretanto, Dillembourg (1999) alerta para o fato de que as interações entre os alunos, aspecto fundamental do ensino colaborativo, nem sempre acontece, sendo necessário desenvolver estratégias para que elas ocorram.

Neste sentido, Tinzmann et al (1990) apontam alguns conflitos existentes em relação ao ensino colaborativo, os quais são: a dificuldade em controlar a sala de aula por causa do barulho inerente aos trabalhos em grupo; a elaboração de um novo planejamento para o trabalho colaborativo; as diferenças individuais; a responsabilidade individual do aluno e o conflito de valores que podem surgir da dificuldade do professor em delegar ao aluno um papel que normalmente seria o seu.

Entendo que essas questões podem dificultar a realização do trabalho colaborativo, principalmente se for considerado o papel da escola que, não raras às vezes, exige um ambiente *tranquilo* com alunos *disciplinados*, o que é difícil acontecer quando se trabalha em grupo.

---

<sup>8</sup> Do original: In the collaborative model, groups would assume almost total responsibility for answering the question. The students determine if they had enough information to answer the question. If not they identify other sources, such as journals, books, videos, the internet, to name a few. The work of obtaining the extra source material would be distributed among the group members by the group members.

Considerando a questão de um ambiente em que os alunos trabalhem em conjunto em vez de se dispersarem com assuntos não ligados às atividades propostas, volto à minha experiência com aulas de língua inglesa em turmas com mais de trinta alunos. Várias vezes tive que repensar os trabalhos em grupo, pois tinha dificuldade em manter o foco dos alunos.

Outros conflitos apontados por Tinzmann et al (1990), como novos planejamentos, observação das diferenças individuais e dificuldade do professor em inverter os papéis também são fatores que não podem ser desprezados, mas podem ser repensados por professores e alunos.

Santos (2008), em sua pesquisa, analisou o processo de colaboração na Educação *online* e verificou a importância de planejar e desenvolver atividades e tarefas em que os alunos possam se tornar agentes de sua aprendizagem, exercendo um papel participativo por meio do processo de colaboração.

O ambiente colaborativo é descrito pelo autor como aquele que permite aos alunos terem oportunidades de discutir, argumentar, apresentar os seus pontos de vista e ouvir os colegas, pois desta forma, por meio de interações e reflexões é possível construir sua própria autonomia.

Garbin (2010) investigou o processo de colaboração entre alunos e professor durante a produção de um vídeo educativo. A autora observou que o processo de colaboração entre alunos e professores requer uma mudança de postura dos mesmos.

Como citado na introdução deste trabalho, pude vivenciar com uma colega uma aprendizagem colaborativa, pois passamos a compartilhar as decisões das atividades e as escolhas de materiais para a elaboração de uma sequência didática. Acredito que, o trabalho em parceria com minha colega pode ter nos tirado da dependência do professor, ainda que sua participação tenha sido importante em alguns momentos.

Entendo que a professora deixou de ser o centro para fazer parte do processo, como sugere Menezes (2010): “Nas comunidades virtuais de aprendizagem abandona-se o modelo de transmissão de informação tendo a figura do professor como o centro do processo e abre-se espaço para a construção social do conhecimento através de práticas colaborativas” (MENEZES, 2010, p. 322).

Desta forma, acredito que o trabalho colaborativo, o qual delega responsabilidades ao aluno, pode se apresentar como uma alternativa mais interessante para o trabalho responsável dos alunos.



Assim sendo, eu compartilho das ideias de Freire (1983) que coloca em xeque a questão do ambiente autoritário na prática pedagógica e propõe o diálogo como tarefa principal do professor. Ou seja, o autor propõe não só uma mudança de prática, mas de toda uma concepção do que seja ensinar e aprender; responsabilidade que pode ser compartilhada entre docentes, discentes e escola.

#### **1.4 Noção de experiência**

Nesta seção apresento pressupostos teóricos que procuram abordar a noção de experiência, relatando novamente um pouco de minha vivência como aluna e professora.

Início falando de uma experiência que tive em meu primeiro ano escolar, lembrança que continua bem viva em meu pensamento, pois estudar sempre foi algo prazeroso, não me esquecendo de mencionar que o início de meu estudo formal foi cercado de muitas expectativas.

A sala de aula era espaçosa, com muitas janelas e uma porta larga que saía para um corredor que dava acesso a outras salas de aula. Dentro da sala havia várias fileiras com carteiras que eram, durante as tardes, o nosso abrigo. Ali guardávamos o nosso lanche e a pasta com o material e ficávamos sentados até a hora do recreio ou do fim da aula.

Era o meu primeiro ano na escola; a primeira série do ensino fundamental, por isso, eu aguardava com ansiedade o momento de conhecer todas as matérias. Já havia conhecido a disciplina de língua portuguesa, quando a professora pediu que abrísssemos o caderno de matemática e assim, começamos a escrever os numerais relacionando-os a quantidade de frutas, as quais, eu acho, eram laranjas e maçãs.

Aquilo que a professora estava tentando nos ensinar não era novidade para mim, pois na mercearia de minha família, eu havia presenciado várias vezes meu pai contando notas para fazer o troco de algum pagamento que havia recebido por alguma mercadoria vendida. “Um, dois, três, quatro... aí vai seu troco, senhora”, esta frase eu escutei várias vezes.

Então, eu já conhecia os números, eu já entendia um pouco de contas, e eu não tinha aprendido isso em nenhum livro.

Desta forma, entendo que, o aprendizado do ser humano não começa nos bancos da escola, mas na experiência que o indivíduo tem antes mesmo de entrar em contato com o conhecimento formal (VYGOTSKY, 1989).

E assim, a criança que aprendeu a falar e até mesmo a contar vivendo em seu mundo real vai para a escola, abre seu livro e começa a ler teorias, fórmulas e lições de um mundo que parece distante.

Penso nas palavras de Dewey (1976): “a ideia fundamental da filosofia de educação mais nova e que lhe dá unidade é de haver relação íntima e necessária entre os processos de nossa experiência real e a educação” (DEWEY, 1976, p.8).

Então, volto a minha a minha primeira série, nas aulas de matemática, quando a soma de dois mais dois talvez não fizesse muito sentido, mas as duas figurinhas que acabara de adquirir para meu álbum, somadas às duas que tinha, eram muito significativas para mim. Isso, sim, fazia diferença, as minhas quatro figurinhas poderiam tornar o conhecimento transmitido pela professora mais real.

Assim sendo, considerando que a escola faz parte de um momento na vida do aluno, de um período de transição, ela deveria inserir esse aluno no mundo, permitindo que ele interagisse com as pessoas e com as coisas que o rodeiam (HERNANDEZ, 2007 apud CARLESSO e TOMAZETTI, 2009).

Nesse sentido, entendo que a escola não deveria privar o aluno de vivenciar experiências de aprendizagem.

Buscando exemplos na minha experiência, devo dizer que não tive problemas com a matemática na primeira série, nem nos três anos que se seguiram até concluir a quarta série, embora na segunda série nos tenha sido apresentada a tabuada com as contas de multiplicar para que a memorizássemos.

Muitos colegas tiveram dificuldades, porém eu consegui relacionar as contas de multiplicar e dividir com situações vividas em meu contexto familiar. Memorizar o resultado de duas vezes o número três era terrível, mas novamente, a minha presença constante na mercearia de meu pai teve frutos. Três notas de dois cruzeiros<sup>9</sup> somavam seis cruzeiros. Isso eu havia presenciado! Isso era real.

Dewey (1976) destaca a importância de uma experiência ser educativa, e, para que isso ocorra, ela deve ser norteada pelo princípio da continuidade e pelo princípio da interação. O primeiro princípio tem a ver com o crescimento que pode ser moral e intelectual e significa que:

---

<sup>9</sup> Moeda brasileira da época em que se passam os eventos narrados.

“[...] toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências” (DEWEY, 1976, p. 25-26).

Considerando o princípio da continuidade, entendo que a experiência atual tem traços de experiências passadas, o que pode ser entendido como um crescimento proporcionado por experiências vividas anteriormente, e ela deverá influenciar as experiências futuras.

A minha vivência na mercearia de meu pai permitiu que eu conhecesse os números antes de conhecer os respectivos símbolos, o que pode ter contribuído com a minha experiência nas aulas de aritmética.

O Princípio da continuidade não se separa do segundo princípio estabelecido por Dewey (1976), a interação. O princípio de interação estabelece que o indivíduo interaja com o meio em que está inserido.

O princípio atribui direitos iguais a ambos os fatores da experiência: condições objetivas e condições internas. Qualquer experiência normal é um jogo entre dois grupos de condições. Tomadas em conjunto, ou em sua interação, constituem o que se chama uma situação (DEWEY, 1976, p. 35).

Segundo o princípio da interação, as condições internas referentes àquilo que o indivíduo traz dentro de si, sejam contribuições ou necessidades, e as condições objetivas que são aquelas relacionadas ao conhecimento devem estar em constante negociação. O que não pode ocorrer é que uma das condições subjuguem a outra. O princípio da interação segundo Dewey (1976) estabelece direitos iguais a ambos os fatores da experiência, ou seja, às condições internas e objetivas, e para isso é delegado ao educador a responsabilidade de negociar as duas condições. Nas palavras do autor: “A responsabilidade, portanto, de selecionar as condições objetivas importa na responsabilidade de compreender as necessidades e capacidades dos indivíduos que estão aprendendo em dado tempo” (DEWEY, 1976, p.39).

Compartilho das ideias do autor, pois entendo que o educador deve direcionar as condições objetivas de forma que sejam consideradas as condições internas do indivíduo; contudo, acredito que mais importante ainda seria encontrar um ponto de equilíbrio entre essas duas condições.

A minha experiência com números provavelmente foi diferente da experiência de outros colegas, porque experiências pessoais anteriores influenciaram a nossa compreensão.

Como na sala de aula, as experiências individuais não eram levadas em conta, as condições objetivas subjugavam as condições internas. O que o professor enxergava eram alunos que tinham facilidade com a aritmética e alunos que tinham dificuldades.

Alguns colegas podem não ter tido oportunidade, em seu contexto familiar e social, de conhecer e lidar com quantidades e números, mas poderiam ter essa experiência na sala de aula, porém isso não era o que ocorria. Em nossas aulas de matemática, apenas escrevíamos e memorizávamos contas e mais contas. As condições internas não foram consideradas por parte do professor que tinha como meta trabalhar as condições objetivas.

É importante destacar outro aspecto em relação à experiência na escola a que se refere Freire (2007), ao apontar a curiosidade como algo importante para a vivência de novas experiências. Nesse caso, seria interessante permitir que o aluno vivenciasse experiências que o levassem a novas experiências, ou seja, que se criassem condições para que o aluno pudesse lidar com o conhecimento vivenciando-o em práticas que despertassem sua curiosidade para novas experiências.

Atualmente, um exemplo de experiência que pode suscitar outras experiências pode vir da tecnologia que disponibiliza um enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade e pode despertar o aluno para novas experiências (FREIRE, 2007).

Novamente, falando de minha experiência pessoal, lembro-me que, quando adquirimos um desktop em nossa casa, fiquei um bom tempo utilizando apenas o *Word* para digitar meus textos, como se fosse uma máquina datilográfica. Sempre que precisava fazer algo além de digitar, recorria a outras pessoas. Um dia, precisei utilizar o *Paint* e não podia, naquele momento, contar com ajuda de ninguém. Então, por conta própria consegui realizar o trabalho que precisava, o qual era recortar uma figura para colar no texto. Fiquei contente por ter conseguido realizar a tarefa e, por isso, eu quis descobrir outras possibilidades no *Paint*, o que fiz sem muita dificuldade.

Depois desta experiência, eu deixei de depender de outras pessoas para fazer meus trabalhos, pois entendi que é possível realizar tarefas no computador com a ajuda da tecnologia digital disponibilizada ali mesmo, o que pode ter ocorrido devido ao fato de eu ter aprendido fazendo.

Desta forma, a experiência pode se tornar um caminho para que seja possível percorrer outros caminhos e viver outras experiências. A experiência com o mundo real tende a tornar o sujeito um agente de mudanças, em vez de se tornar um agente passivo, expectador.

Portanto faço minhas as palavras de Freire (1983): “A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo” (FREIRE, 1983, p.43). As experiências quando revividas podem permitir ao indivíduo a transformação de uma realidade. Assim sendo, a seleção das experiências devem privilegiar aquelas que contribuirão para que as experiências posteriores sejam frutíferas e criadoras (DEWEY, 1976).

Nesta ótica, Freire (1996) aproxima-se das ideias de Dewey (1976):

É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras de decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 1996, p.107).

Sob essa perspectiva, o indivíduo tende a fazer escolhas e tomar decisões a partir das experiências vividas.

Em relação à minha experiência com o *Paint*, conclui que eu não saberia dizer se seria capaz de realizar determinada tarefa utilizando a tecnologia digital se eu não tivesse experimentado. Até mesmo para decidir se queria ou não utilizar a tecnologia em minha vida pessoal ou profissional foi necessário ter experimentado.

## **1.5 Currículo**

Procuro apresentar neste espaço, ideias de alguns teóricos sobre currículo, pensando naquilo que se tenta programar ou não para ser desenvolvido em sala de aula por professores e alunos.

Clandinin e Connelly (1988) apresentam um quadro das diferentes concepções de currículo, e explicam que uma das razões para as perspectivas diferentes é que elas direcionam seus focos para diferentes partes da sala de aula e de seus processos. Dentre os conceitos de currículo mencionados por esses autores, eu selecionei alguns que apresento a seguir:



Figura 2 – Conceitos de currículo  
Fonte: elaborado por mim.

Considerando o conceito de Taba (1962) sobre o currículo, eu o vejo como sendo amplo, o que poderia dar condições para se pensar em várias possibilidades para o planejamento do processo de ensino e aprendizagem.

Mais específica é a abordagem de Good (1959) que estabelece previamente as atividades e o conteúdo que os alunos irão encontrar durante o período escolar. O problema que vejo nas duas perspectivas é pensar em *plano* como algo que é definido e estático.

Rugg (1947), Foshay (1969) e Smith et al. (1957) definem currículo como um conjunto de experiências que o aluno tem sob o direcionamento da escola. Sob a ótica desses autores, a escola é a responsável pela elaboração do currículo.

Para entender a função do currículo na educação, acredito que é necessário primeiro compreender aquilo que na escola é primordial para o aluno.

O que observo hoje, é que a maioria das escolas, pensando em resultados, prepara seus alunos para os exames de admissão ao ensino superior. Como a escola recebe um ser em formação, eu entendo que ela deveria priorizar o aspecto humano e social na elaboração do currículo, por isso compartilho as ideias de Dewey (1897):

[...] Acredito que a educação é, portanto, um processo de vida e não uma preparação para a vida futura. Eu acredito que a escola deva representar a vida presente tão real

e vital para a criança como o que ela faz a sua em casa, na vizinhança, ou no parque infantil (DEWEY, 1897, tradução minha) <sup>10</sup>.

Sob a ótica do autor, a escola deveria se ocupar mais com fatores relacionados à realidade do aluno, ao seu contexto social, e não estabelecer planos para uma capacitação futura do aluno.

Penso que quando priorizamos objetivos a serem alcançados em longo prazo, corremos o risco de viver o processo de ensino e aprendizagem de forma que o aluno e o professor não sejam considerados como parte dele.

Assim, como Clandinin e Connelly (1988), eu entendo que o currículo deve ser algo vivido em sala de aula, ou seja, algo em que o foco está na experiência vivida dentro do contexto da sala de aula. Para esses autores, a vivência de professores e alunos na sala de aula deveria orientar o planejamento da aula, embora o que parece ocorrer normalmente é o contrário, isto é, um currículo estabelecido por especialistas determinam o que supostamente deveria ser vivido na sala de aula.

Mello (2012) acrescenta:

Currículo passa a ser, então, todas as experiências vividas, todos os significados que se obtém dessas experiências, e também a forma como se vivencia estes significados que geram transformações, projetando momentos e posicionamentos futuros (MELLO, 2012, p. 30).

Considerando a ótica da autora, o currículo sendo concebido como um conjunto de experiências e o que delas se pode extrair mantém distante a ideia do currículo padrão que é apontado por Freire (1983) como uma forma mecânica e autoritária de planejamento que não leva em conta a criatividade dos alunos e a capacidade dos professores.

Na perspectiva de Clandinin e Connelly (1988) e Mello (2012), os atores do processo de ensino e aprendizagem ocupam um lugar privilegiado naquilo que se concebe como currículo.

Tomando como base as diversas concepções de currículo existentes, Clandinin e Connelly (1988) afirmam que as perspectivas dos currículos divergem entre si porque os seus autores abordam uma ou outra parte das diferentes partes da sala de aula e de seus processos.

---

<sup>10</sup> Do original: I believe that education, therefore, is a process of living and not a preparation for future living. I believe that the school must represent present life-life as real and vital to the child as that which he carries on in the home, in the neighborhood, or on the playground.

Portanto, o que seria mais apropriado é a integração de todos os elementos que compreendem o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Schwab (1978) *apud* Roby IV (2005) aponta os lugares comuns do currículo que seriam o aluno, o professor, as disciplinas, o desenvolvimento do currículo e o *millieus*, termo que entendo referir-se a cenário. Embora acompanhe as ideias de Schwab (1978), Mello (2012) faz uma ressalva ao afirmar que alguns deles são mais marcantes como o professor, o aluno, a experiência e o contexto.

Ainda sobre os lugares comuns do currículo, Clandinin e Connelly (1988) ponderam sobre como eles são notados. Para esses autores, os cinco lugares são vazios de significado, pois o significado aparece quando alguém dá sentido a eles. Nessa perspectiva, cada lugar é visto de maneira diferente por diferentes autores, o que me leva a um entendimento de que os lugares serão mais ou menos marcantes do ponto de vista de quem pensa o currículo.

Procurando entender a presença de cada um desses elementos no currículo, compartilho das ideias de Mello (2012) ao dar ênfase para professor e aluno naquilo que a autora chama de evento da sala de aula. Entretanto, mais do que atores, na ótica da autora, aluno e professor “passam a ter o direito de assumir vários e diferentes papéis no evento da sala de aula” (MELLO, 2012, p. 33).

Seguindo as ideias da autora, acredito que professor e aluno não podem ter sua atuação limitada, algo que tenha as figuras do professor e do aluno representadas no binômio transmissor/receptor. Entendo também que não deve haver lugar para o domínio de um ou outro ator do ensino no evento da sala de aula, mas sim de uma abertura de espaço para que ideias sejam discutidas, o que pode gerar uma riqueza maior no processo de ensino e aprendizagem.

Retomando a proposta de Schwab (1978) sobre os lugares comuns do currículo, penso que no “evento da sala de aula” poderá haver uma negociação entre os elementos no sentido de que cada um ocupe seu espaço de acordo com a circunstância.

Portanto, entregar um currículo pronto ao professor e pedir que ele o desenvolva com seus alunos, sem levar em conta todas as questões que envolvem os chamados principais atores do ensino, pode significar um prejuízo ao processo de ensino e aprendizagem.

Assim sendo, o contexto social e as experiências, sejam elas passadas, presentes ou futuras de professor e aluno, não podem ser ignorados, uma vez que se pense o ensino como algo que é construído e não dado.



## **CAPÍTULO II**

### **CONDUZINDO A PESQUISA: METODOLOGIA**

Neste capítulo, abordo a metodologia utilizada na realização de minha pesquisa.

Inicialmente, descrevo a metodologia de pesquisa; a seguir apresento os participantes da pesquisa; o contexto em que os participantes vivenciam a experiência; e concluindo, discorro sobre os procedimentos de análise dos textos de campo.

A metodologia adotada neste trabalho foi a Pesquisa Narrativa, segundo Clandinin e Connelly (1988, 2000, 2004, 2011), porque entendo que ela é a mais apropriada para investigar e estudar a experiência dos professores.

Várias pesquisas com essa abordagem vêm sendo desenvolvidas na área educacional por estudiosos como Alves (2009), Mello (1999, 2010, 2012), Telles (2002, 2004) e Murphy (2004).

Acredito que um dos motivos para a utilização deste tipo de pesquisa é a possibilidade de poder ouvir a voz de quem vivencia diretamente a Educação no seu dia a dia: os professores e alunos; além de permitir que várias leituras possam ser feitas, a partir das histórias contadas.

Neste tipo de pesquisa, a experiência é o objeto de estudo, e ela é vista por Clandinin e Connelly sob a ótica de Dewey (1976):

Para Dewey, a experiência é pessoal e social. Tanto o pessoal, quanto o social estão presentes. As pessoas são indivíduos e precisam ser entendidas como tal, mas eles não podem ser entendidos somente como indivíduos. Eles estão sempre em interação, sempre em um contexto social (CLANDININ E CONNELLY, 2011, p. 30).

Acompanhando o pensamento dos autores, compreendo que neste trabalho, vivencio a minha experiência dentro de um contexto que envolve outras experiências de outros indivíduos.

Assim sendo, narro a minha experiência como professora de língua inglesa em um grupo formado em uma rede social, e tenho a possibilidade de voltar o olhar para a minha prática, tentando compreender alguns aspectos relacionados a ela, como sugere Telles (1999):

O contar de histórias pelos professores em uma Pesquisa Narrativa estabelece um contexto no qual o professor tem oportunidades de entrar em contato com seu conhecimento pessoal prático e de acessar suas imagens, as regras e princípios de sua prática pedagógica de ensino de línguas (TELLES, p. 86, 1999).

A pesquisa narrativa pode ser desenvolvida de duas formas: pelo “contar de histórias” em que o pesquisador narra a vivências dos participantes e tenta compor sentido junto com eles; ou pelo “vivenciar de histórias”, em que o pesquisador vive a experiência junto com os outros participantes e compõe sentido junto com eles (CLANDININ E CONNELLY, 2006).

Neste trabalho, participo da pesquisa com meus alunos, e tento construir sentido da experiência junto com eles, então utilizo o “vivenciar das histórias”. A partir de relatos meus e dos alunos, e dos textos de campo, conto histórias que me inspiram a compor sentidos de nossa experiência, passando por momentos de significação e ressignificação.

Finalmente, entendo que ao contar as nossas experiências, ou ouvir as experiências de outros, estaremos de certa forma, compartilhando a nossas vivências, conforme Schmidt (1990) *apud* Dutra (2002): “A narrativa é preciosa, pois conecta cada um à sua experiência, à do outro e à do antepassado, amalgamando o pessoal e o coletivo” (SCHMIDT, 1990, p. 51). Portanto, ouvir a experiência do outro pode levar a uma interação com aquele que vivencia a história e, ao mesmo tempo, a um olhar para a nossa própria experiência.

A partir dos estudos mencionados neste capítulo, entendo que a experiência acontece a partir de uma sucessão de eventos, que podem ser narrados pelo pesquisador e pelos participantes, a fim de que juntos possam compor sentido daquilo que vivenciaram.

Desta forma, a minha intenção neste trabalho foi desenvolver uma pesquisa em que eu, como pesquisadora e participante, narrasse a minha experiência; sem deixar de contar com a contribuição dos outros participantes, por meio de seus relatos e sua colaboração na composição de sentidos de nossa experiência.

Clandinin e Caine (2013) afirmam que nós, os pesquisadores narrativos, precisamos justificar a nossa pesquisa respondendo a questões como “E daí?” e “Quem se importa?”, pois a Pesquisa Narrativa apresenta justificativa pessoal, social e prática.

Diante disso, a minha justificativa pessoal para este trabalho é que, a partir de uma experiência pessoal como aluna no ambiente *online*, fui motivada a viver uma experiência como professora nesse mesmo ambiente, no sentido de observar como eu me portaria mudando do ambiente presencial para o *online*.

Considerando a justificativa social, eu acredito que, ao olhar para minha experiência no Facebook, outros professores poderão observar os eventos de minha trajetória como professora em ambiente *online* e se posicionar em relação à sua própria prática.

Finalmente, a minha justificativa prática é que, ao narrar a minha vivência com meus alunos no Facebook, eu me permito olhar não só para a minha prática como professora de

língua inglesa no ambiente *online*, como também para minha conduta, meu posicionamento e meu relacionamento com os alunos.

Da mesma forma, os alunos participantes da pesquisa poderão observar sua prática e assim a experiência que vivenciamos poderá modificar nossas práticas futuras.

## **2.1. Participantes da pesquisa**

Antes de iniciar a pesquisa, eu estava trabalhando com uma turma de língua inglesa de nível básico, em uma ONG, e também dava aulas particulares em minha casa. No curso da ONG, o livro utilizado era o “In English - Elementary”, da editora Oxford, sendo que as aulas aconteciam duas vezes por semana, com duração de uma hora cada.

Fiz o convite a todos os seis alunos da turma para participarem da pesquisa e eles aceitaram imediatamente o meu convite, dispondo-se a ajudar na proposta de trabalho apresentada a eles. O convite foi feito em nossa aula presencial, após a direção da ONG autorizar o nosso trabalho com os alunos daquela instituição.

Além dos alunos da ONG, convidei também uma aluna particular de nível intermediário que estava utilizando o livro “New English File – Intermediate”, também da editora Oxford.

Durante a pesquisa no Facebook, eu continuei atuando como professora dos participantes no ambiente presencial.

Embora a pesquisa fosse direcionada aos meus sete alunos e eu, o grupo formado no Facebook foi composto por 30 pessoas, pois nós convidamos 22 amigos do Facebook para participar do grupo. Entre os vinte e dois membros convidados, quatro eram falantes fluentes de língua inglesa, residentes no Reino Unido, cujas nacionalidades eram: uma jamaicana; um inglês; e duas brasileiras.

Toda produção escrita e os nomes dos participantes indiretos contidos nos textos de campo que aparecem nesta dissertação foram cobertos, ficando à vista somente os textos dos participantes diretos.

Antes de iniciar o trabalho, todos os alunos, com exceção de Eduardo tinham um perfil no Facebook.

Alguns alunos adquiriram notebooks para seu uso pessoal, pois entenderam que deste modo teriam condições de se conectarem mais vezes durante o dia.

A minha impressão era que os alunos estavam realmente interessados em fazer parte do nosso trabalho, movidos pelo interesse em participar da pesquisa e também pela curiosidade em usar uma rede social para essa finalidade.

Finalizando, os participantes diretos da pesquisa são: Adriana, Stela, Diego, Eduardo, Leonardo, e Paulo, meus alunos da ONG, além de Flora, minha aluna particular e eu, a professora. Os nomes dos participantes são fictícios e foram escolhidos por mim, com exceção de Flora que escolheu um nome que estava em sua lista de favoritos. Os outros membros do grupo que foram adicionados pelos alunos e por mim são participantes indiretos.

A seguir, procuro descrever o perfil de cada participante da pesquisa e sua participação durante a pesquisa, atentando para algumas características que considero relevante mencionar. A idade dos alunos, excetuando Flora que estava com 15 anos, variava entre 40 a 59 anos na época da pesquisa.

**Eu, a pesquisadora e participante da pesquisa:** Sou professora de língua inglesa em uma ONG no Triângulo Mineiro, atuo como intérprete e dou aulas particulares de inglês. O meu envolvimento com a pesquisa no Facebook tomou proporções maiores do que eu esperava; passei a checar as atualizações várias vezes por dia e sempre postava algum comentário ou curtia as publicações imediatamente após o seu envio.

**Adriana:** Minha aluna do nível básico, aposentada, tendo trabalhado anteriormente como analista de sistemas e empresária. Já havia iniciado um curso de inglês, mas desistiu porque não se sentiu bem com o método utilizado, o qual tinha como uma de suas estratégias o isolamento do aluno em uma cabine com fone de ouvido e gravador de voz. Ela foi a participante mais ativa do grupo, além de conversar em inglês comigo frequentemente por meio do recurso mensagem do Facebook.

Embora aposentada, Adriana tinha muitas responsabilidades, as quais incluíam família, igreja, e serviços domésticos. Para justificar a sua presença constante no grupo, apesar de ter muitos compromissos, ela dizia deixar o computador ligado o dia todo, e mesmo quando fazia outras tarefas, sempre dava uma olhada nas atualizações do Facebook.

**Diego:** Engenheiro eletricitista e meu aluno do nível básico. Teve uma participação regular durante todo o processo. Respondia os *posts* com certa frequência, além de compartilhar *links* e mensagens ocasionalmente.

**Eduardo:** Advogado, aluno do nível básico. Teve uma participação razoável. Também dizia ser muito ocupado por causa do curso de especialização que realizava na época da pesquisa e da atenção que tinha que dispensar a seus filhos pequenos.

**Flora:** Estudante do ensino médio e minha aluna particular de inglês intermediário. No início teve uma participação bem intensa, entretanto, no decorrer da pesquisa mostrou-se menos ativa.

**Leonardo:** Gerente administrativo, meu aluno do nível básico, esposo de Stela. No início do processo, teve uma participação mais ativa, porém, com o decorrer da pesquisa, tornou-se menos frequente no grupo. Como justificativa da ausência, apontava a falta de tempo por estar cursando faculdade à noite.

**Paulo:** Advogado, meu aluno do nível básico. Teve uma participação moderada no envio de *posts*, mas procurava estar presente no grupo por meio das curtidas e comentários nas postagens dos outros integrantes do grupo.

**Stela:** Secretária, minha aluna do nível básico, esposa de Leonardo. Não teve uma participação muito ativa durante o desenvolvimento da pesquisa. Quando questionada sobre os períodos de ausência no grupo, dizia não ter tempo de entrar no Facebook quando estava em casa por causa dos muitos afazeres domésticos.

A pesquisa ocorreu entre o dia 16 de outubro de 2012 e o dia 30 de abril de 2013. Durante o período em que a pesquisa ocorreu, eu realizei dois *chats* com os alunos, além de alguns *chats* com Adriana utilizando o recurso mensagem do Facebook. O número total de postagens no mural, enviadas pelo grupo, contando os participantes diretos e indiretos, foi de 122 no período da pesquisa.

## **2.2 Contexto de pesquisa**

O ambiente utilizado para a realização da pesquisa foi o Facebook, mais especificamente, foi utilizado o recurso *criar grupo* para reunir os indivíduos envolvidos no

trabalho. O grupo recebeu o nome *English Learners*, e eu o configurei para que fosse secreto, pois desta forma, somente os membros poderiam visualizar o grupo.

Dentro do grupo do Facebook, algumas ferramentas foram utilizadas pelos alunos e por mim, para a sua movimentação.

No mural de publicações, nós utilizamos os seguintes recursos: *publicar fotos*; *arquivo*; *perguntar* (usado para enquetes); e *editar e excluir publicações*. Também utilizamos as ferramentas *mensagem* (usado para *chats*); e *adicionar pessoas*.

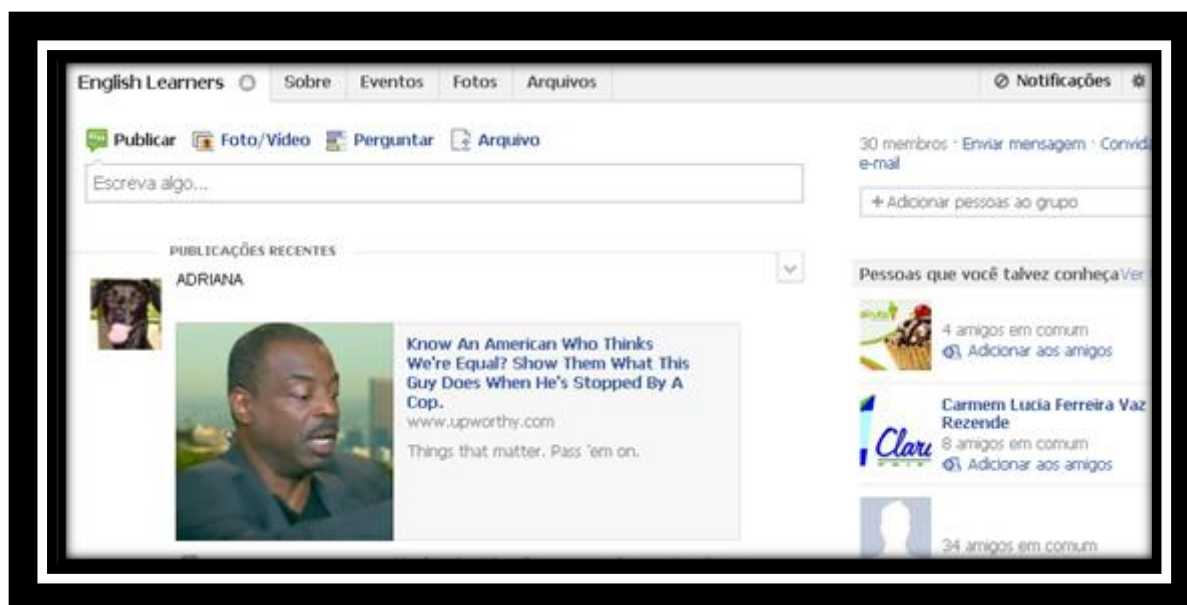


Figura 3 - Imagem da página do grupo “*English Learners*”  
Fonte - Link: <https://www.Facebook.com/groups/232097743515478/>

As conversas *online*, utilizando o recurso *criar grupo*, aconteceram em dias determinados de acordo com a conveniência do grupo e fora do horário das aulas presenciais.

Foram convidados a participar dos *chats* apenas os meus seis alunos do curso presencial na ONG e Flora, minha aluna particular.

## 2.3 Instrumentos de pesquisa

Segundo Clandinin e Connelly (2000, 2011), é possível utilizar vários recursos como textos de campo na pesquisa narrativa:

Exploramos o uso de histórias de professores, escrita autobiográfica, escrita de diários, notas de campo, cartas, conversas, entrevistas de pesquisas, histórias de família, documentos, fotografias, caixas de memórias, e outros artefatos pessoais,

sociais e familiares; e as experiências de vida – todos instrumentos que podem resultar em valiosos textos de campo (CLANDININ E CONNELLY, 2011, p. 134).

Para compor os textos de campo, neste trabalho de pesquisa utilizei os relatos feitos pelos alunos sobre suas experiências com o uso da língua inglesa no grupo *English Learners*, os *chats* realizados por meio do recurso *mensagem* do Facebook e as postagens no mural de publicações do grupo *English Learners*.

Também utilizei comentários que os participantes diretos publicaram no mural da página pessoal de seus amigos de língua estrangeira que faziam parte do grupo como participantes indiretos. Devo ressaltar que, em relação às mensagens que os participantes diretos da pesquisa publicaram na página dos participantes indiretos, eu selecionei aquelas com conteúdos que não eram de ordem pessoal devido a questões éticas.

Os relatos dos alunos sobre a experiência vivida no grupo foram enviados por meio do recurso *arquivo* disponibilizado dentro da página do grupo, ou escrito em folhas de papel e entregues durante as aulas presenciais.

## **2.4 Análise do material documentário**

A análise do material foi realizada segundo os pressupostos da Pesquisa Narrativa que dão margem a uma interpretação dos textos de campo por parte do pesquisador que pode contar com a colaboração dos participantes de pesquisa. Nesse trabalho, em alguns momentos, contei com a contribuição de Flora e Adriana que me ajudaram a observar determinados eventos que fizeram parte desta pesquisa.

Realizei a composição de sentidos do material documentário segundo Ely, Vinz, Downing and Anzul (2001). Na perspectiva destas autoras, em vez de tentar procurar ou ver sentido *nos dados*, suponho que seja muito mais produtivo compor sentidos a partir de onde *os dados* podem nos levar. Assim sendo, eu procurei olhar para a minha experiência com os meus alunos e compor sentidos a partir de temas que surgiram em decorrência daquilo que vivenciamos.

## CAPÍTULO III

### CONTANDO HISTÓRIAS E COMPONDO SENTIDOS

*Um homem é sempre um contador de histórias. Ele vê tudo que lhe acontece através delas. E, ele tenta viver a sua vida, como se estivesse contando uma história (Jean-Paul Sartre).*

Na primeira parte deste capítulo, conto histórias que relatam a minha experiência como professora de língua inglesa em um grupo no Facebook. No material estão incluídas histórias de minha prática pedagógica, histórias sobre os alunos e sua relação com a aprendizagem de língua inglesa e a sua participação e envolvimento no grupo. As histórias são acompanhadas pelos textos de campo.

Depois de contar as histórias, na segunda parte, ao recontar a experiência vivenciada, procuro analisar o que os alunos e eu vivenciamos no grupo a partir da composição de sentidos.

Nessa composição, apresento os seguintes temas: o ambiente *online* como espaço para o ensino tradicional; tentando não errar com o suporte da tecnologia: o uso do Google Tradutor; compartilhando a responsabilidade do grupo com os alunos: o papel do professor em ambiente *online*; interesses comuns como gatilho para as conversas: construindo o currículo; a prática de língua inglesa no ambiente *online*.

Finalmente, convido o leitor a compartilhar nossas experiências e a observar os sentidos que atribuímos a elas e - por que não? - a compor os seus próprios sentidos.

#### 3.1 Era uma vez... Nossas histórias vividas no Facebook

Nesta seção, conto algumas histórias de minha experiência com meus alunos no Facebook.

Inicialmente, procuro descrever o que ocorreu nos dois *chats* realizados, o que pode ser observado nas histórias “Conversa de pescador” e “*Fool’s Day*”.

A seguir, procuro relatar algumas situações vivenciadas no mural do Facebook, portanto, apresento as histórias: “Cuidado, os alunos estão em *stand by*”; “Compartilhando receitas para conversar em inglês”; “Deixando o barco nas mãos dos alunos”; “Música para



conversar”; “Hora de intervir”; “Interesses comuns: motivo de conversa no Facebook”; “Uma família de gatos no quintal de Flora”; “Acompanhando os alunos na língua inglesa”.

### **3.1.1 Conversa de pescador**

Eu já havia aberto o grupo há algum tempo e o mural de publicações já estava ativo, porém eu quis ter uma experiência utilizando o recurso mensagem do Facebook que possibilita uma conversa em grupo. Embora eu já soubesse que seria possível realizar *chats* utilizando diversos aplicativos, quis recorrer a essa ferramenta disponível na rede social em que estávamos desenvolvendo o trabalho, pois já havia tido uma experiência com ela trabalhando com uma colega da pós-graduação.

Como não sabia o dia mais adequado a todos os participantes para realizar o *chat online*, combinei com os alunos que decidiríamos a data no Facebook. Escolhi dois dias e utilizei o recurso *perguntar* do Facebook que tem opções de enquete para os alunos escolherem o dia de sua preferência. Eles escolheram o dia 16 de outubro, às 20 horas.

No dia marcado, um pouco antes do horário combinado, eu entrei na sala de bate papo com uma proposta para os alunos em mente. Eu havia planejado dias antes uma atividade envolvendo uma pesquisa na página dos amigos de língua inglesa dos alunos, pois pensei que os alunos pudessem não conseguir desenvolver uma conversa livremente. E assim aguardei ansiosa a chegada dos alunos.

Como ocorria normalmente em nosso curso presencial, Adriana chegou antes dos outros alunos e a seguir, Eduardo, pontual como um britânico, entrou na sala de bate-papo.

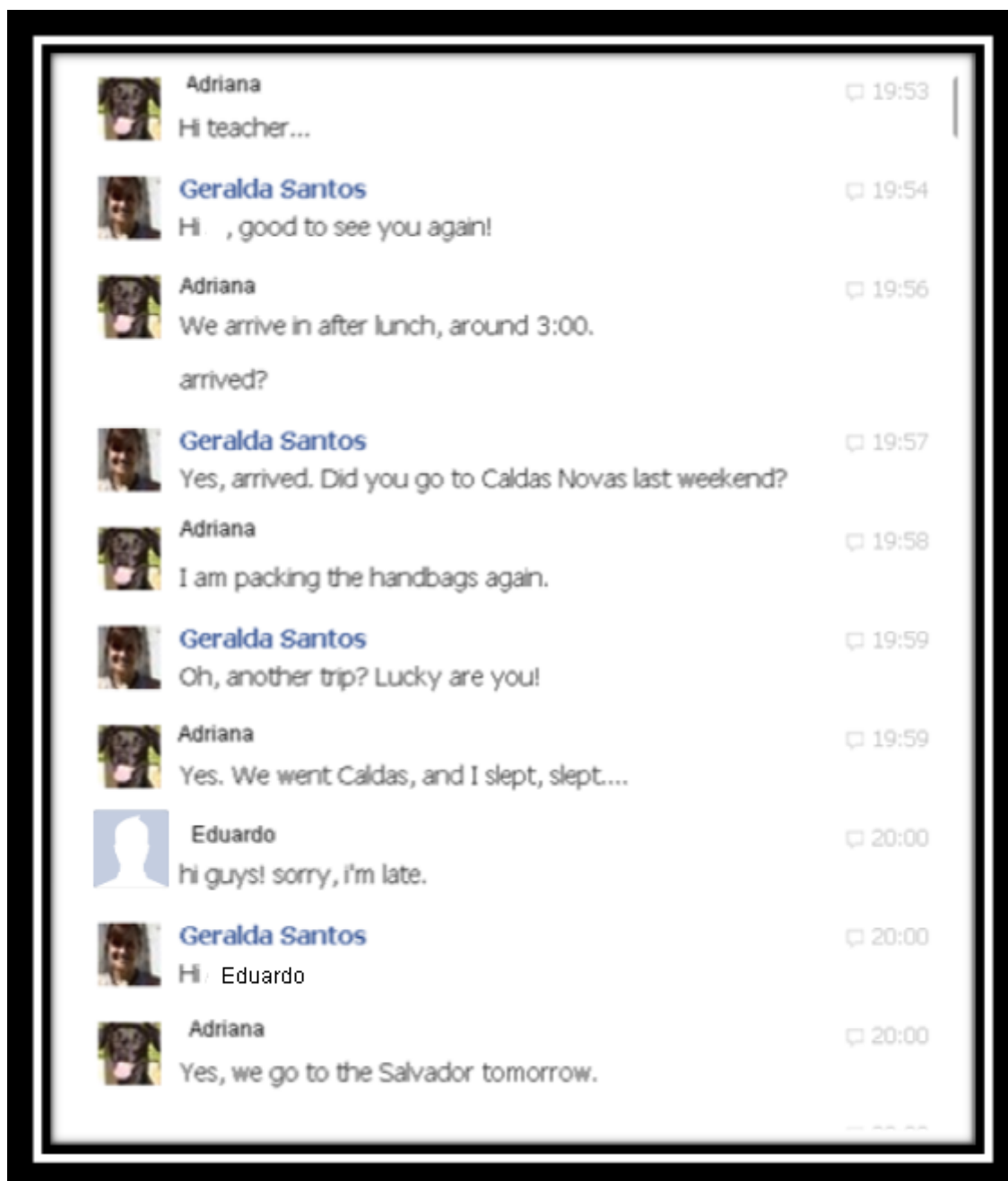


Figura 4 - Recorte do 1º chat em grupo  
Fonte: Recurso mensagem na minha página no Facebook, 16/10/12.

Percebi que Diego estava *online*, pois notei sua presença por meio do ícone *visualizado*, porém ele não se manifestava; não escrevia nada no *chat*. Pensei que ele estava inibido por ser a primeira vez que tinha essa experiência, então, tentei interagir com ele mais de duas vezes sem obter resposta. Posteriormente, constatei que aquele aluno não conseguia enviar os comentários, portanto, expliquei-lhe os passos a serem seguidos para se comunicar com os colegas nos *chats*.

Quando todos os convidados estavam no *chat*, com exceção de Diego que não conseguiu enviar seus comentários mesmo depois de eu ter tentado lhe ajudar, eles começaram a conversar sobre suas rotinas. Lembrei, então, que na aula presencial eles gostavam de falar de suas atividades e das novidades sempre quando chegavam, ou no final da aula, porém, sempre conversavam na língua materna. O que observei naquele momento foi que os diálogos estavam acontecendo em inglês.

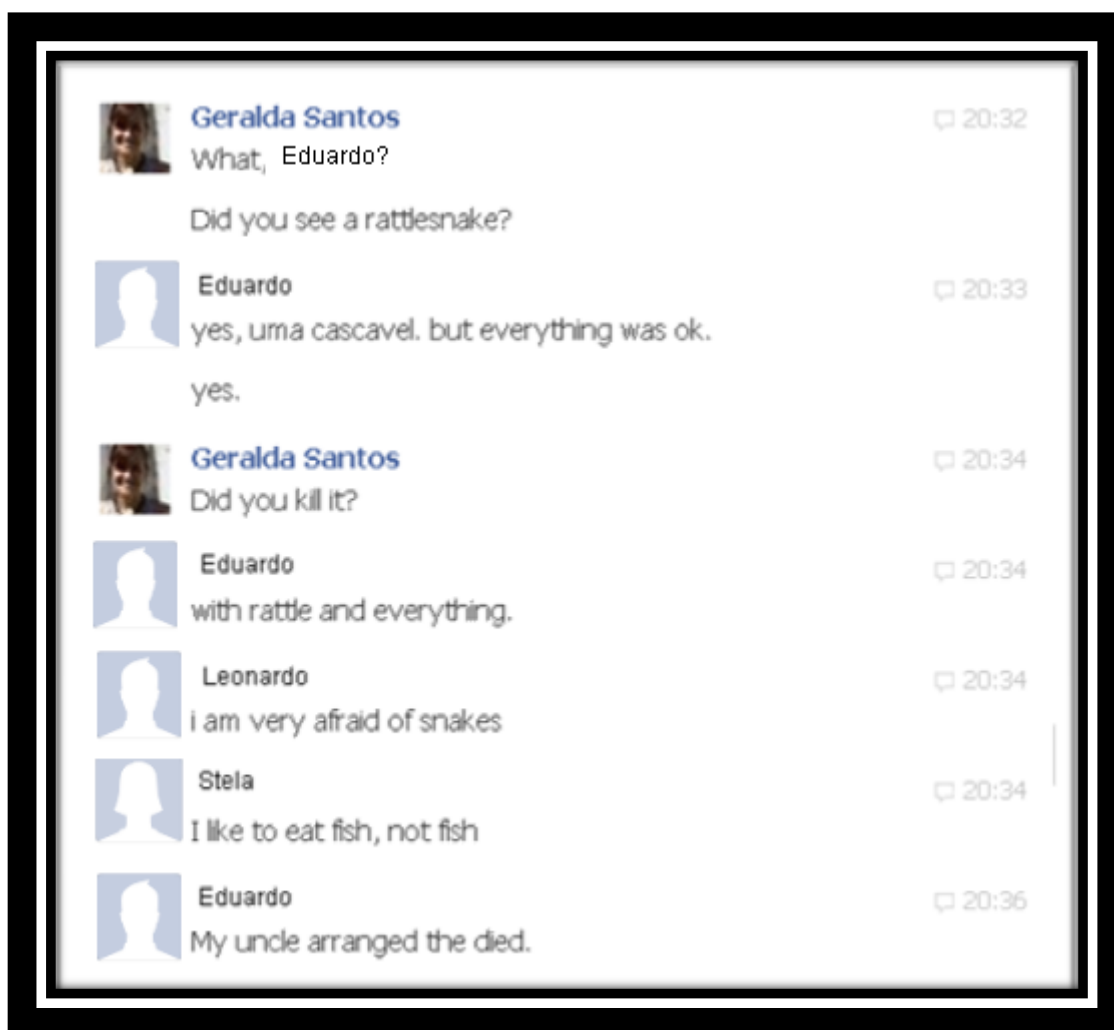


Figura 5 – Recorte do 1º *chat* em grupo  
Fonte: Recurso mensagem na minha página no Facebook, 16/10/12.

Como a conversa estava animada, deixei a pesquisa sobre o perfil dos amigos estrangeiros para o final. Embora eles estivessem se comunicando, não deixei de me preocupar com as correções dos erros gramaticais e ortográficos; mas, ao mesmo tempo, pensei que seria melhor não interromper a conversa corrigindo-os. Porém, sempre que tinha oportunidade, tentava escrever alguma frase que contivesse a forma correta de determinado “erro”.

O *chat* fluiu livremente, mas eu não me esqueci de que tinha uma proposta de trabalho para aquele momento. Assim sendo, às vinte horas e cinquenta minutos, eu decidi que era o momento de fazer a atividade que havia proposto, pois alguns alunos poderiam deixar a sala de *chat*.

Ao combinar o nosso encontro *online*, eu disse aos alunos que o *chat* deveria durar cerca de uma hora, por isso eu estava preocupada com o horário. Então, parti para a atividade planejada, pedindo aos alunos que procurassem alguma informação pessoal no perfil de seus amigos de língua estrangeira.

Comecei com essa atividade porque eles já haviam aprendido a descrever as pessoas em nosso curso presencial, portanto, sob minha ótica, essa seria uma tarefa interessante para eles realizarem. Na verdade, eu queria ver se eles tinham aprendido a lição do livro, pois nas aulas, nem sempre é possível avaliar a aprendizagem do aluno como eu gostaria.

Após eu ter escrito uma frase descrevendo o que deveria ser feito, Eduardo perguntou como fazer a tarefa, enquanto Adriana respondeu imediatamente.

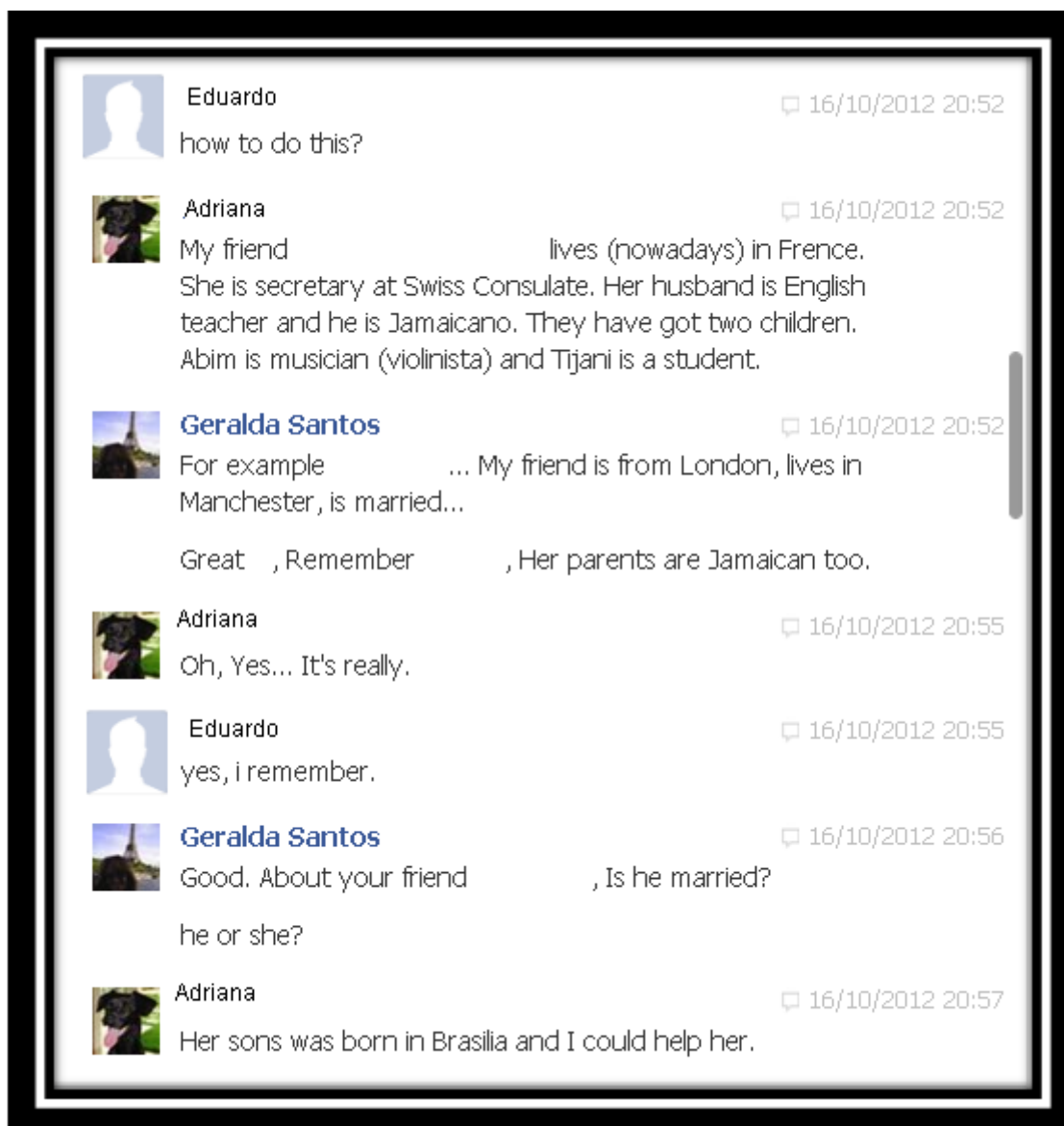


Figura 6 - Recorte do 1º chat em grupo  
Fonte – Recurso mensagem na minha página no Facebook, 16/10/12.

Como Eduardo fez uma pergunta no mesmo momento em que apareceu a resposta de Adriana, eu enviei um comentário endereçado aos dois: expliquei a Eduardo como fazer a atividade e comentei a frase de Adriana, lembrando que uma participante do grupo era filha de jamaicanos.

Eu fiz questão de escrever sobre a nacionalidade jamaicana de um dos membros do grupo para mostrar a Adriana como era essa palavra em inglês; porém não percebi que ela não sabia escrever *violinista*, por isso, não escrevi esta palavra em inglês também. Outro detalhe sobre a frase de Adriana é que ela não foi até a página de um dos membros do grupo, mas sim, de uma amiga suíça com quem ela trabalhou alguns anos no Brasil e com a qual tinha retomado o contato por meio do Facebook.

Em relação a Eduardo, depois de eu ter dado a ele uma frase como modelo, ele trouxe sua informação sobre um de seus amigos estrangeiros.

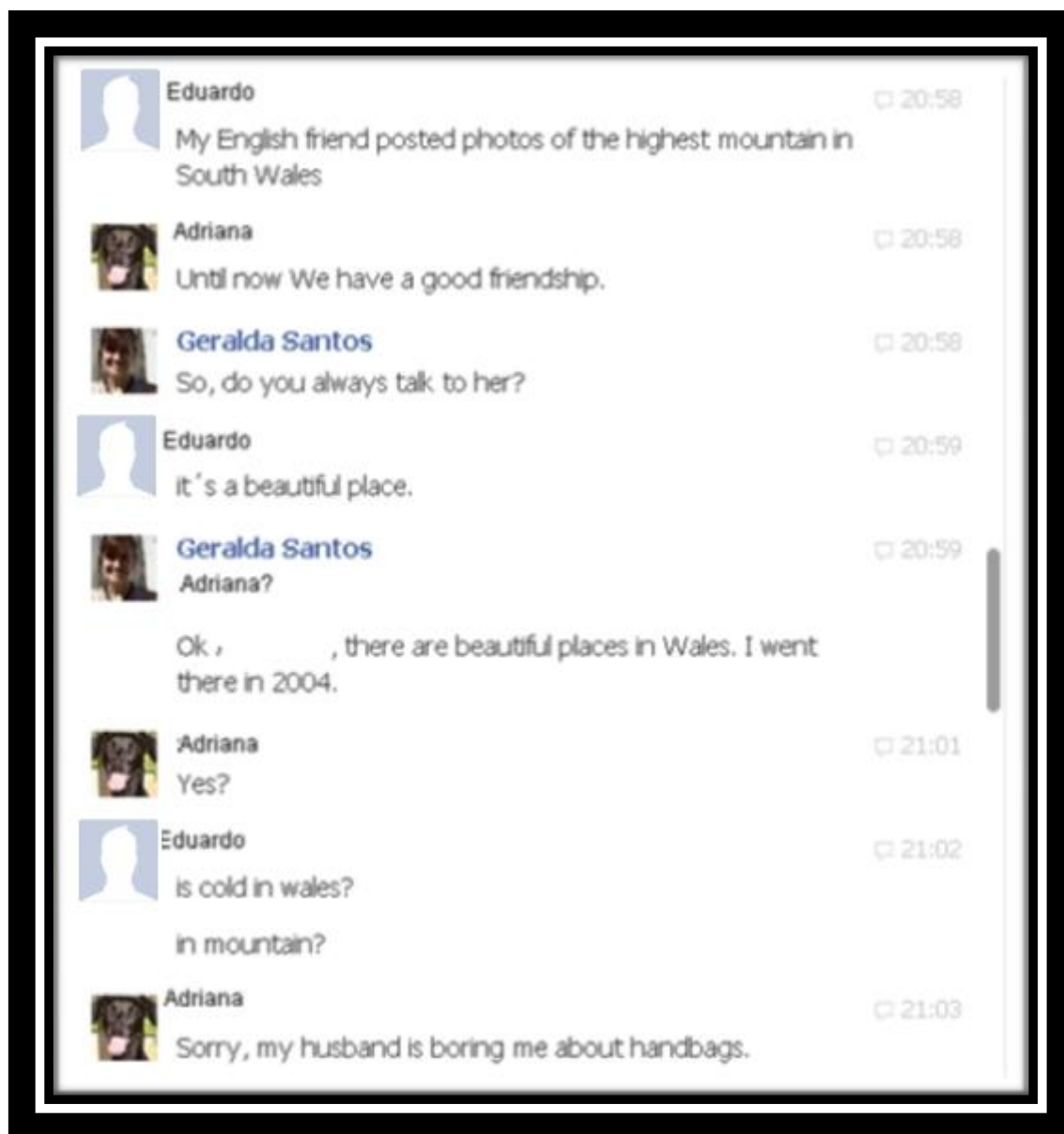


Figura 7 - Recorte do 1º chat em grupo  
Fonte – Recurso mensagem na minha página no Facebook, 16/10/12.

Desta forma, todos que estavam ali trouxeram informações pessoais de seus amigos, com exceção de Eduardo que comentou sobre uma foto postada por um amigo estrangeiro de uma paisagem no Reino Unido. Esse aluno disse que havia comentado a foto no *post* do amigo estrangeiro e o mesmo havia lhe respondido.

Gostei da iniciativa de Eduardo ao falar sobre o que havia chamado sua atenção em relação ao amigo estrangeiro, ainda que não fosse exatamente a informação que eu esperava, como estado civil, cidade natal, etc.

Como o marido de Stela a estava chamando por causa das malas que eles deveriam fazer para a viagem que iriam realizar no dia seguinte, nós começamos a nos despedir; porém, em meio aos *byes*, Adriana e eu falamos mais algumas palavras.

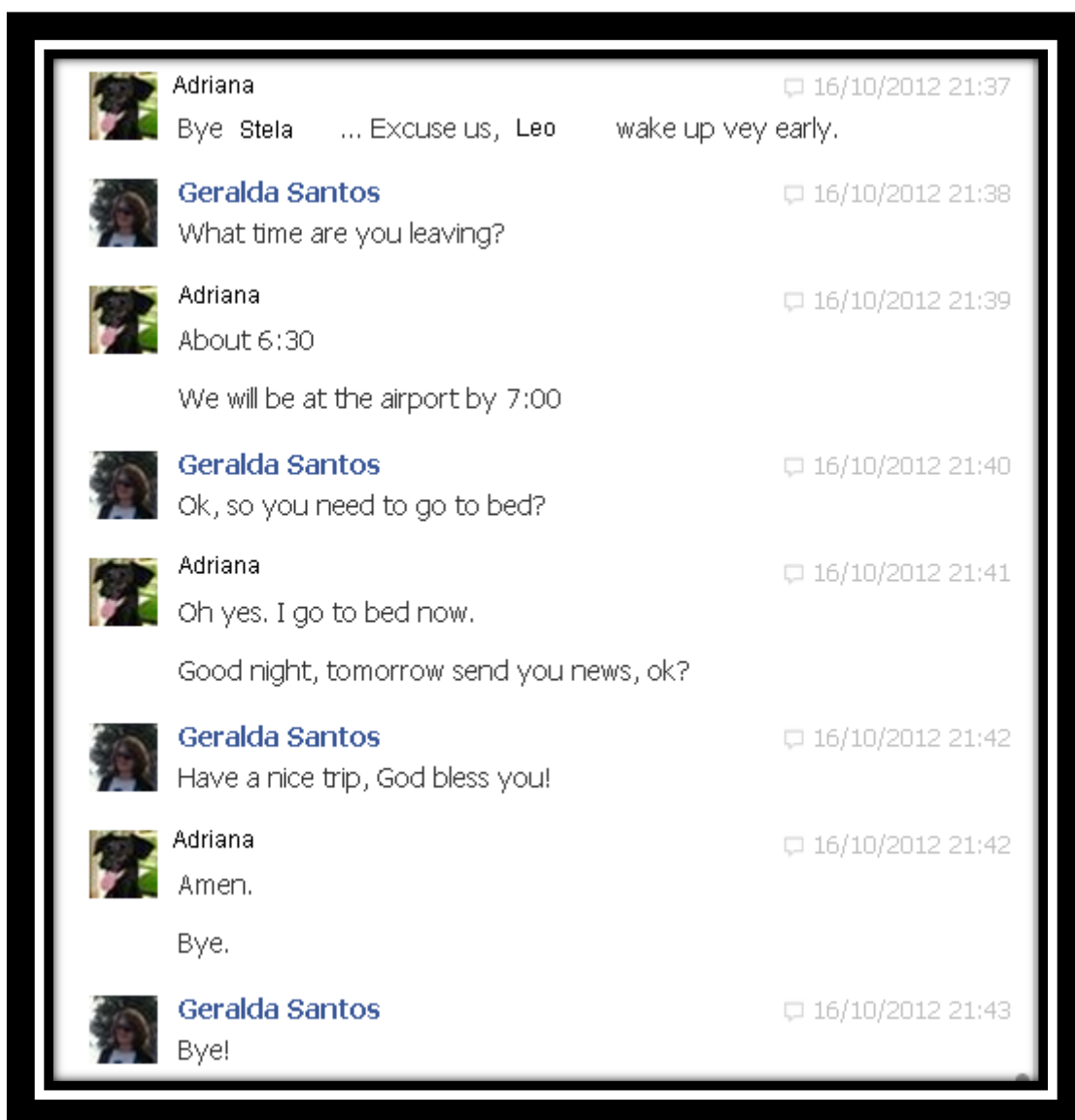


Figura 8 - Recorte do 1º *chat* em grupo  
Fonte: Recurso mensagem na minha página no Facebook, 16/10/12.

Ao término do *chat*, eu estava com uma sensação muito boa, pois na verdade, não esperava que os alunos conseguissem se comunicar sem que eu os conduzisse por meio de

uma atividade preparada por mim. Pensei que eu teria que estar liderando a conversa durante todo o *chat*.

### 3.1.2 *Fools' Day*

Tivemos o segundo *chat* no dia primeiro de abril de 2013.

Dessa vez, não me preocupei em preparar algo que pudesse servir de roteiro para os alunos, uma vez que, no *chat* anterior, eles conseguiram conversar entre si sem a necessidade de um tema escolhido por mim. Eram oito horas da noite quando eu iniciei a conversa dizendo *hello* e Adriana respondeu imediatamente.



Figura 9 – Recorte do 2º *chat* em grupo  
Fonte: Recurso mensagem na minha página no Facebook, 01/04/13.

Adriana perguntou pelos colegas que não haviam entrado no *chat* ainda e também se desculpou, pois estava em outra janela inicialmente. Começamos a conversar quando percebi que Eduardo também havia aberto outra janela, iniciando outro *chat*. Entrei então no *chat* de Eduardo e disse que Adriana e eu estávamos em outra sala e, assim, conseguimos nos reunir no mesmo local.



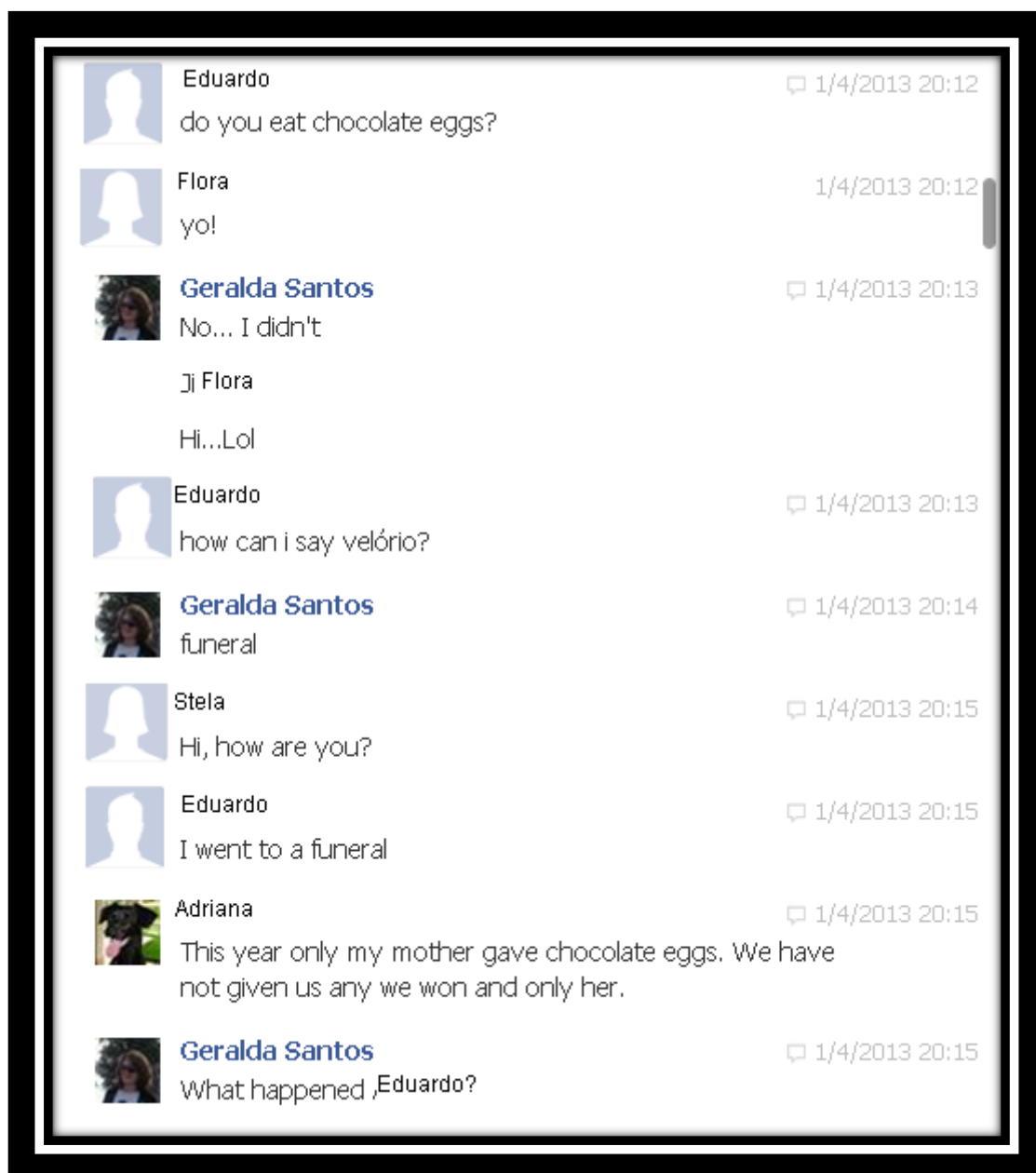


Figura 10 – Recorte do 2º *chat* em grupo,  
Fonte: Recurso mensagem na minha página no Facebook, 01/04/13.

Quando Adriana, Eduardo e eu começamos a conversar, Flora apareceu no *chat*, dizendo apenas um monossílabo. Fiquei feliz por ter visto Flora no *chat*, pois ela não havia participado do primeiro. Então, assim que vi Flora, cumprimentei-a, mas ela não respondeu, saindo imediatamente do *chat*. Fiquei imaginando o motivo de sua saída tão rápida do *chat*.



Figura 11 - Foto postada por mim em meu mural de publicações  
Fonte: Minha página no Facebook, *link*: <https://www.Facebook.com/>

Como Flora e eu já vínhamos tendo longas conversas em inglês por meio do Facebook, eu pensei que ela iria gostar de participar da conversa em grupo. Acredito que se eu tivesse insistido com ela por meio de uma mensagem secreta ou se os outros alunos que estavam no *chat* a tivessem cumprimentado ela provavelmente participaria. Mas isso não ocorreu; enfim, a vida continua, e a conversa dos outros participantes também continuou, e com assuntos diversos.

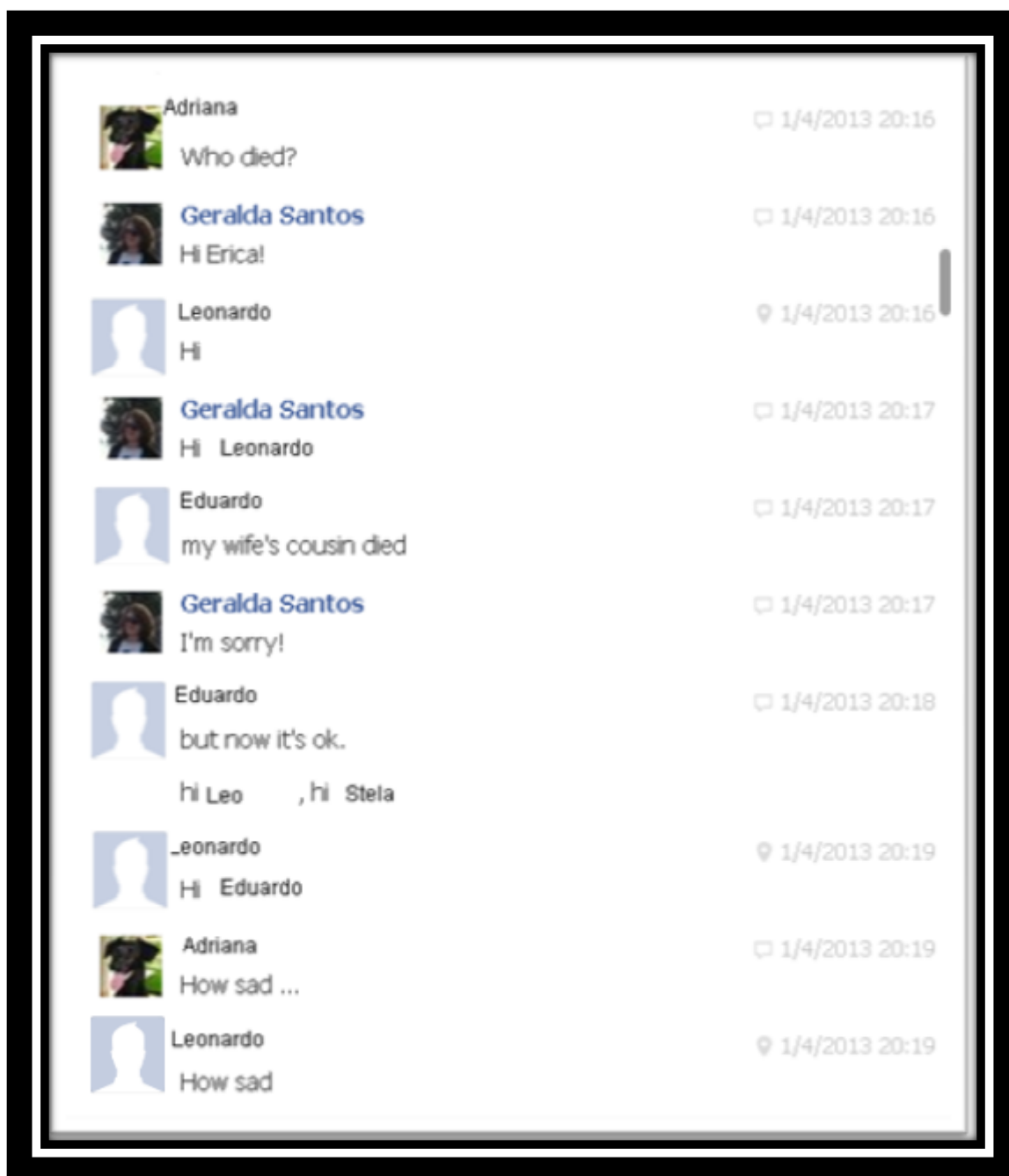


Figura 12 – Recorte do 2º chat em grupo  
Fonte - Recurso mensagem na minha página no Facebook, 01/04/13.

Após comentarem sobre o que ocorreu com um parente de Leonardo, os alunos começaram a falar sobre o dia da mentira. Eu preferi ficar quieta e deixar o grupo conversar sem me intrometer. Eu passei então, a observar os alunos e vi que eles estavam conseguindo fazer perguntas, enviar respostas e tecer comentários sobre a fala dos colegas.

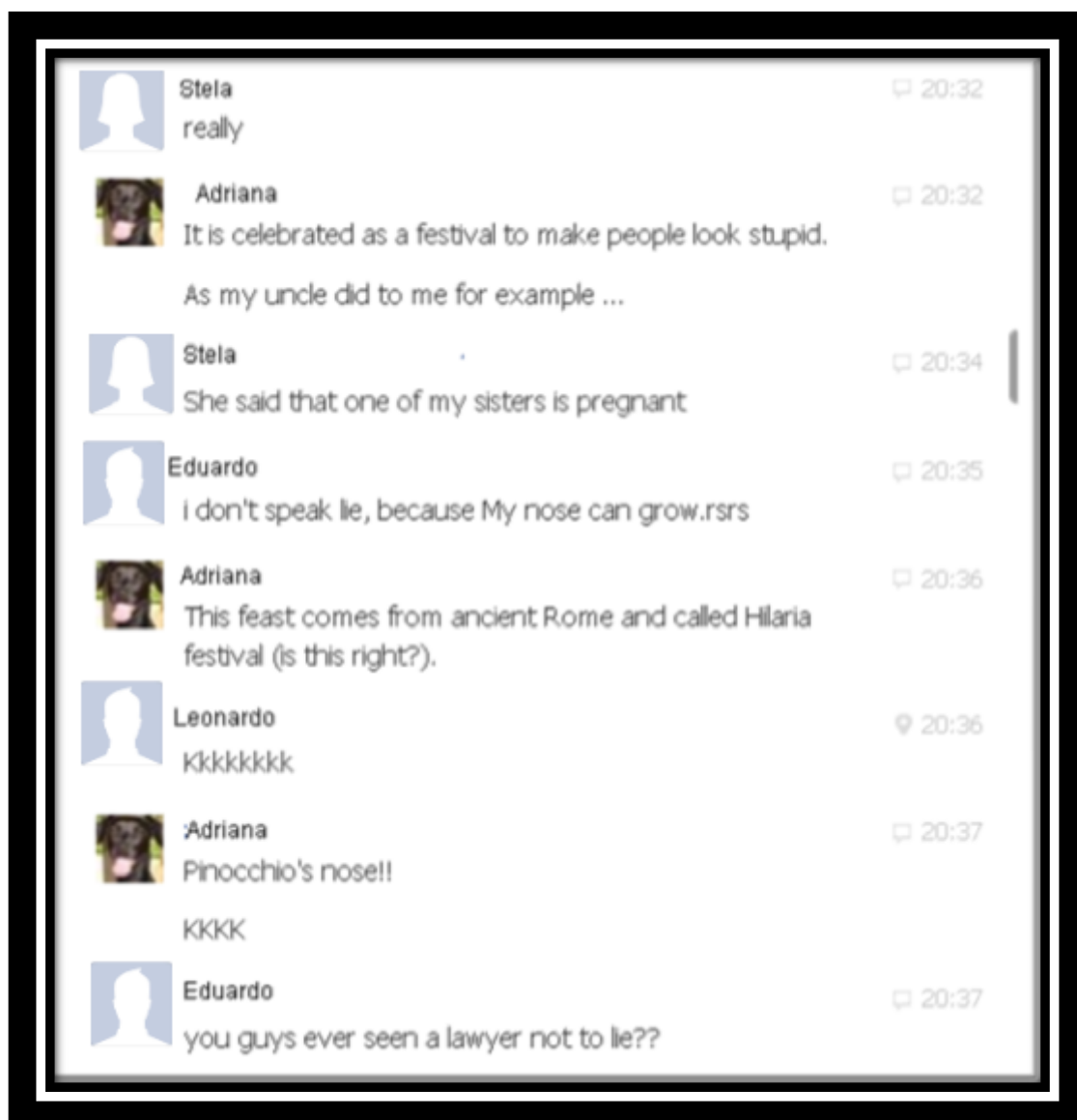


Figura 13 - Recorte do 2º chat em grupo  
Fonte – Recurso mensagem na minha página no Facebook, 01/04/13.

Depois de algum tempo, eu postei alguns comentários sobre o dia da mentira, porém tentei não monopolizar a conversa. Percebi que a conversa informal sobre o dia da mentira, com direito a algumas brincadeiras era semelhante àquelas que ocorrem no dia primeiro de abril entre os amigos e entre os colegas.

Assim sendo, depois de um tempo considerável falando sobre o dia da mentira, os alunos voltaram a falar de assuntos pessoais.

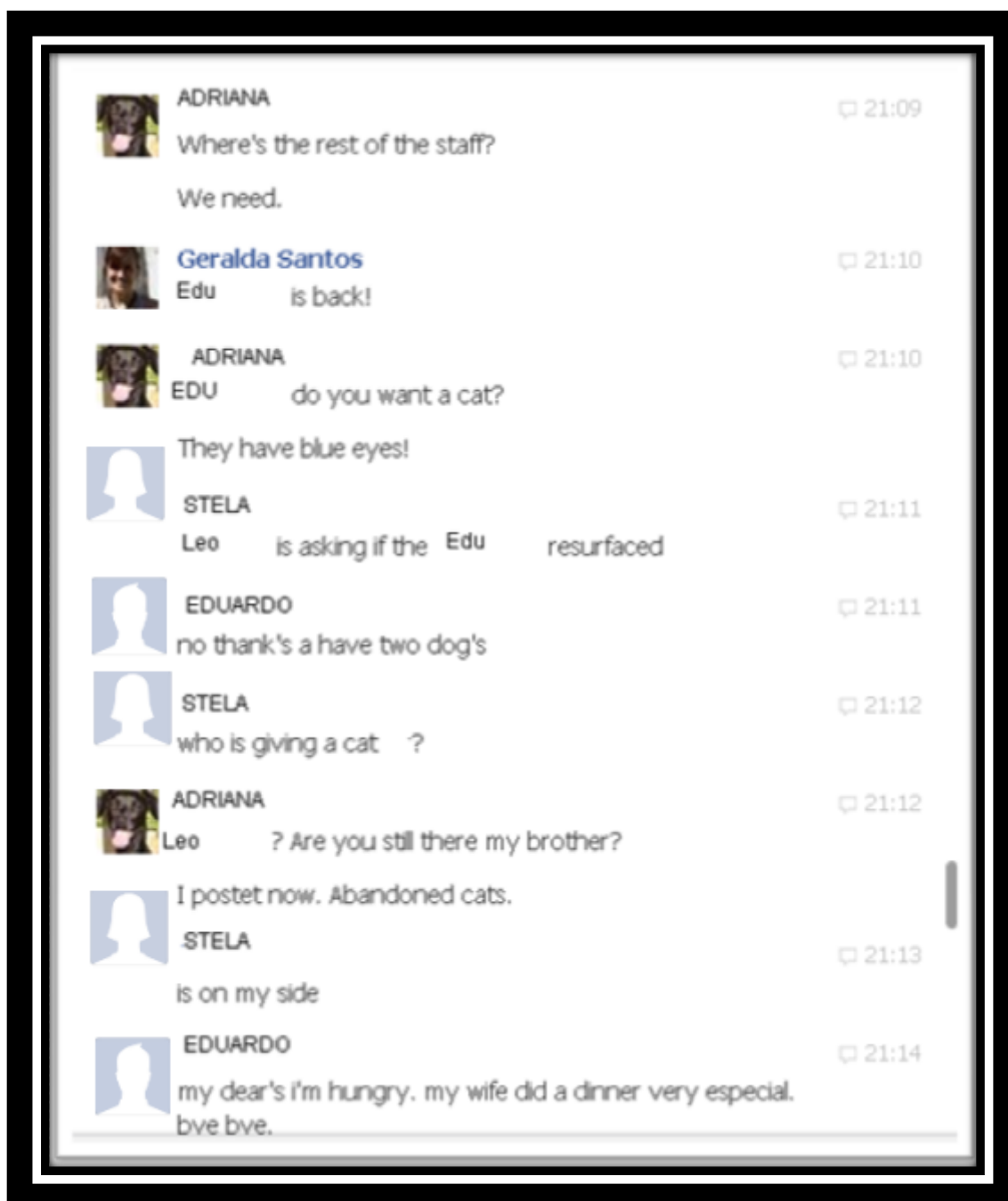


Figura 14 - Recorte do 2º chat em grupo  
Fonte - Recurso mensagem na minha página no Facebook, 01/04/13.

Quando Eduardo disse que estava com fome, percebi que havíamos ultrapassado a hora marcada para terminar o *chat*, pois ficamos quase 20 minutos além do horário combinado, só que até aquele momento, ninguém havia falado em ir embora. Terminamos então nossa conversa, e eu aguardei todos saírem para fechar a sala de *chat*.

### 3.1.3 Cuidado, os alunos estão em *stand by*

Logo após o almoço, dia 13 de abril de 2013, liguei o computador para fazer algumas atividades relacionadas ao meu mestrado.

Como faço normalmente, a primeira página que abro é a do Facebook.

Olhando as atualizações no mural de minha página pessoal, gostei muito de uma foto da minha cidade natal. Era a foto de uma praça com uma igreja escondida atrás de belos coqueiros. Uma das coisas que sempre chamou minha atenção em minha cidade foi o fato de que lá existem muitas praças bonitas e bem cuidadas, então decidi postar essa foto em nosso grupo de prática da língua inglesa para falar qual era minha cidade natal e perguntar aos alunos onde eles haviam nascido.

Postei então a foto com os comentários, mas não gostei da forma como havia escrito, pois esqueci de escrever uma palavra. Como já era costume em minhas atividades no Facebook, imediatamente deletei tudo e escrevi novamente. No mesmo instante, apareceu um aviso de mensagem; era Adriana que havia visto minha ação no grupo e falou:



Figura 15 - *Chat* entre mim e Adriana

Fonte – Recurso mensagem na minha página no Facebook, 03/04/13.

Fiquei um pouco sem graça, pois percebi que no Facebook podemos ser observados a qualquer hora, e por mais que eu me considerasse esperta o suficiente para esconder prováveis erros, isso nem sempre era possível.

Expliquei a Adriana que havia me esquecido de escrever algumas palavras, mas que já havia postado novamente. Adriana disse que o computador ficava ligado o tempo todo e que ela dava uma olhada de vez em quando, por isso me pegou em flagrante.

Eu a elogiei por estar praticando o inglês o tempo todo e ao escrever essa mensagem esqueci o segundo “l” na palavra “all”, além de escrever o tempo do verbo “forget” errado, porém não editei, pois seria muito inapropriado repetir o mesmo ato em tão pouco tempo. Adriana encerrou o *chat* dizendo que estava sendo estimulante descobrir novas palavras em inglês.

Em relação ao *post* que publiquei, o qual continha a foto de minha cidade e três perguntas, não houve comentários por parte dos alunos; apenas uma curtidão de Diego e um comentário de um participante indireto.

### **3.1.4 Compartilhando receitas para conversar em inglês**

Percebo que quando falamos sobre culturas diferentes, um dos assuntos que vêm à tona são os pratos típicos.

Em várias ocasiões, em conversa com amigos do Reino Unido falamos sobre as comidas que mais gostamos. Um dos pratos típicos de Minas Gerais que meus amigos do Reino Unido mais gostam é pão de queijo. Pensando nisso, certo dia, no mês de novembro de 2012, decidi colocar uma foto de pão de queijo e escrever os nomes dos ingredientes de sua receita.

Eu já sabia os nomes de quase todos os ingredientes em inglês, porém, não consegui descobrir um termo para *polvilho*, uma vez que os ingleses diziam não encontrar esse produto no Reino Unido. Portanto, ao enviar o *post*, fui primeiro ao site de busca e comecei a procurar informação sobre pão de queijo em inglês, pois queria saber se já existia um termo para designar polvilho em inglês.

Antes dessa postagem, quando tentava explicar aos meus amigos ingleses qual que era o ingrediente principal dessa receita, eu dizia *mandioca flour*, tentando dizer algo como *farinha de mandioca*, pois eles já haviam experimentado algum prato a base de mandioca no Brasil.

Embora os ingleses do grupo fossem alguns desses meus amigos e, portanto, já conheciam o termo *mandioca flour*, eu me preocupei com os outros participantes, principalmente com os meus alunos, que poderiam perceber que eu estava utilizando um termo que não era o “correto”.

Desta forma, por meio do site de busca, descobri várias receitas e artigos em inglês sobre pão de queijo, com diferentes denominações para o polvilho, entre elas; *tapioca flour* e *cassava starch*. Preferi ficar com *cassava starch*, pois estava em um artigo que falava sobre o pão de queijo; as outras traduções estavam em receitas caseiras de pão de queijo, as quais poderiam ser traduções como a minha, ou seja, não oficiais.

Assim sendo, postei a foto com os comentários para deixar os ingleses com água na boca e terem saudades do Brasil, além de tentar mostrar aos meus alunos como se escreviam os ingredientes de pão de queijo em inglês.



Figura 16 - Postagem feita por mim  
Fonte: Grupo Seceto *English Learners* no Facebook, 11/11/12.

A minha intenção com essa postagem foi provocar o grupo para que os membros falassem sobre o pão de queijo ou até mesmo que estendessem o assunto falando de outras comidas. Como resposta, o *post* recebeu comentários de dois alunos participantes diretos e quatro membros do grupo, participantes indiretos, sendo que um era usuário fluente de língua estrangeira residente no Reino Unido. Entretanto, não houve uma interação entre os membros do grupo. Eles apenas falaram que gostavam de pão de queijo.

Cinco meses após essa publicação, foi compartilhado em meu mural, uma nova versão de bolo pequeno, o *pop cake*. Fiquei curiosa e cliquei no *link* para ver a receita, e constatei que ela era semelhante à do *cup cake*.

Como já havia percebido que algumas pessoas do grupo gostavam de falar de comida, compartilhei esse *link* com o grupo sem escrever nenhuma mensagem, pois entendi que a foto do *pop cake* com a receita ao lado já dizia muito. Também não quis traduzir a receita, pois daria muito trabalho, e afinal, o meu objetivo era tentar desencadear uma conversa entre o grupo.

Um dia após minha publicação, uma integrante do grupo, participante indireta e usuária fluente de língua inglesa do Reino Unido, postou uma foto perguntando algo sobre a



receita. A seguir, Adriana também apareceu no *post* e então, nós três começamos a falar sobre a receita.



Figura 17 - Compartilhamento de *link* por mim e comentários do grupo.  
Fonte: Grupo secreto *English Learners*, abril, 2012

Nesse caso, diferentemente da outra postagem, houve interação entre as pessoas que postaram comentários, embora eu não tivesse escrito nenhuma mensagem ao compartilhar o *link*.

### 3.1.5 Deixando o barco nas mãos dos alunos

Quando pensei em realizar um trabalho com meus alunos no Facebook, a ideia que me ocorreu foi de ter uma prática de língua inglesa naquele ambiente, ou seja, queria que meus alunos conversassem uns com os outros, sem as simulações propostas no livro didático. Então, ao dar início aos trabalhos, eu conversei com os meus alunos do ensino presencial, os quais foram os primeiros a serem adicionados ao grupo, que nós iríamos usar o espaço do Facebook para praticarmos a língua inglesa.

A minha intenção era realmente utilizar o Facebook para fazermos o que não tínhamos condições de fazer na sala de aula devido ao tempo, pois as atividades do livro didático ocupavam a aula toda.

Eu também propus aos alunos uma prática colaborativa, em que eles e eu pudessemos nos ajudar mutuamente, visando um mesmo objetivo, o qual era praticar a língua inglesa. Eu ainda acrescentei que não era necessário que somente eu respondesse ou ajudasse os membros do grupo em suas prováveis dificuldades com a língua, a fim de deixar bem claro a nossa função no grupo.

Mesmo tendo essa proposta, e conhecendo bem as características do Facebook, as quais apontam para um ambiente de descontração e um local aonde as pessoas vão, primordialmente, para olhar a vida dos outros e exibir a sua própria vida, como era o meu caso, ao começar as atividades no grupo, eu tive uma postura diferente.

Na verdade, ao entrar no Facebook, eu trouxe junto comigo o livro didático com suas lições e tarefas. Desta forma, como paralelamente à abertura do grupo no Facebook, os alunos estavam aprendendo o *present continuous* no curso presencial, eu inaugurei o mural do grupo fazendo uma pergunta usando esse tempo verbal, a fim de verificar se os alunos haviam aprendido o conteúdo ensinado.



Figura 18 - Postagem feita por mim e comentários do grupo  
Fonte: Grupo Secreto *English Learners* no Facebook, outubro, 2012.

Embora somente Adriana e Eduardo tenham comentado meu *post*, continuei a publicar assuntos relacionados às nossas aulas presenciais. Alguns dias mais tarde, durante as lições do livro, no curso presencial, eu percebi que alguns alunos apresentavam dificuldades em dizer os membros da família em inglês; então, eu publiquei um *post* com algumas perguntas relacionadas a esse tema.

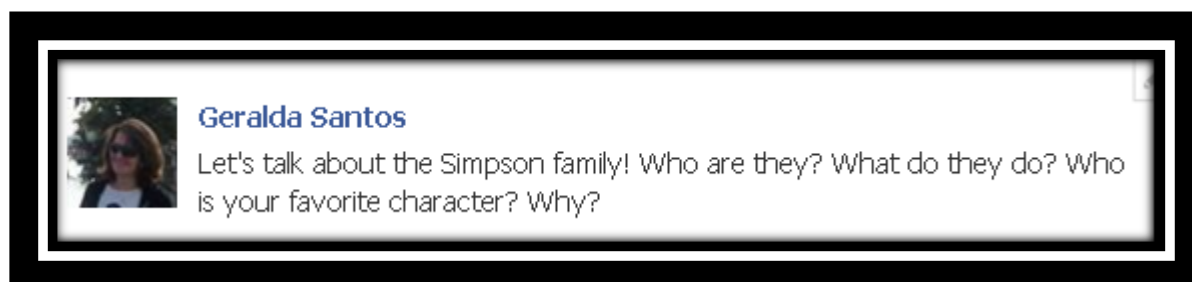


Figura 19 - Postagem feita por mim  
Fonte: Grupo Secreto *English Learners* no Facebook, outubro, 2012.

Passou um tempo após minha publicação sem que alguém respondesse as minhas perguntas até que um membro do grupo que era um participante indireto fez um comentário dizendo que não sabia nada dos Simpsons porque não gostava deles.



didático. Eu queria que os alunos conversassem sobre temas atuais; que pudessem adquirir um vocabulário amplo em relação aos acontecimentos do mundo globalizado.

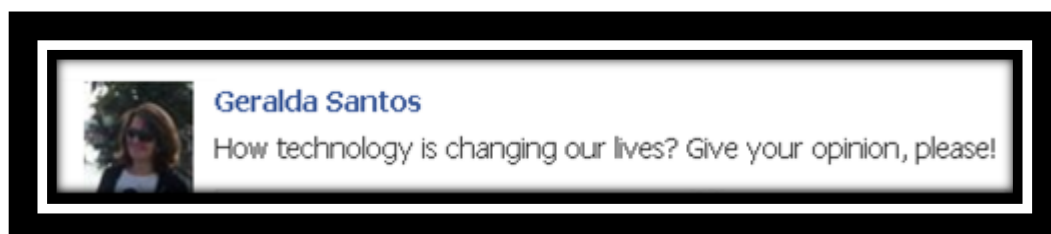


Figura 21 - Postagem feita por mim  
Fonte - Grupo Secreto *English Learners* no Facebook, 20/11/12.

Inicialmente, apenas um membro que não era meu aluno deu sua opinião, alguns curtiram, e outros nem olharam, pois seus nomes não apareciam no ícone *visualizados*.



Figura 22 - Postagem feita por mim e comentários do grupo.

Durante aproximadamente um mês, eu continuei fazendo do Facebook uma extensão da minha sala de aula até que, depois de uma conversa em uma reunião com o meu grupo de pesquisa, o GPNEP, pensei sobre o que estava fazendo e percebi que tinha fugido de minha proposta inicial. Assim sendo, entendi que seria melhor deixar o grupo *English Learners* apenas para a prática da língua inglesa, sem me preocupar com o conteúdo ensinado na sala de aula presencial.

Depois de tomar a decisão de não fazer mais do Facebook uma continuação das minhas aulas, pensei que seria interessante lembrar os alunos que eles poderiam postar livremente, pois achei que esse detalhe não havia ficado claro no início de nossas atividades, mesmo porque eu tive uma atitude diferente daquilo que propus ao grupo. Então postei uma mensagem, em um domingo de novembro, com os seguintes dizeres:



Figura 23 - Publicação de aviso para o grupo  
Fonte – Grupo Secreto *English Learners* no Facebook, 11/11/12.

Deixei essa mensagem no mural e fiquei esperando uma resposta dos alunos. Eu pensei que alguém do grupo iria postar algo, pois as publicações no Facebook costumam aumentar muito nos finais de semana, porém isso não ocorreu. Eu, de minha parte, não quis publicar nada mais até que alguém do grupo contribuísse com alguma postagem.

No dia seguinte, tive uma aula presencial com Flora no início da tarde, então falei com ela sobre o recado que tinha colocado no grupo, reforçando a sugestão que havia feito para todos os participantes. Notei então que, logo que chegou a sua casa, após nossa aula, Flora publicou o seguinte *post*:





Figura 24 - Postagem enviada por Flora  
 Fonte – Grupo Secreto *English Learners* no Facebook, 12/11/12.

Até o momento da postagem de Flora nenhum participante havia publicado *posts* no mural, eles apenas comentavam as minhas postagens. A partir da publicação de Flora, o que aconteceu depois de meu comunicado, os outros alunos começaram a enviar fotos de seus

animais e a trocar informações sobre os seus bichinhos de estimação. Houve uma interação bem maior do que nas postagens que fiz.

O *post* sobre animais, enviado por Flora, rendeu muitas outras postagens dos colegas que queriam mostrar fotos de seus animais com comentários sobre os mesmos. Até mesmo Stela, uma aluna não muito ativa no grupo, enviou uma foto de seu cachorrinho de estimação.



Figura 25 - Quadro com postagens feitas pelos alunos em resposta ao *post* de Flora  
Fonte: Grupo *English Learners*, novembro, 2012.

Diego e Adriana, a partir dessa postagem de animais, passaram a compartilhar *links* com notícias e fotos de cachorros, além de dialogarem nos *posts* sobre esses animais. Entretanto, vários *posts* continham a foto do animal sem nenhum comentário, como ocorreu no *link* compartilhado por Eduardo.



Percebi então, que o assunto sobre cães era de interesse geral dos alunos, o que os motivou a conversar sobre o tema e a compartilhar fotos. Eu, porém, não enviei nenhuma foto, pois não tenho animais de estimação e nem tenho interesse pelo assunto.

Após esse momento em que os alunos trocaram mensagens e fotos sobre animais, publiquei um *post* deixando claro que o ambiente que estávamos utilizando pertencia a eles; que todos poderiam contribuir, e que não precisariam se preocupar, caso alguém não gostasse do tema. Tive que fazer este esclarecimento porque Adriana, que tinha postado muitas fotos de animais, havia ficado um pouco constrangida depois que um dos membros do grupo, que não era meu aluno, disse que estava cansado de fotos de animais.

Mesmo tendo publicado esse *post*, em uma conversa presencial com essa aluna, eu disse que nem todos têm os mesmos interesses, e que o importante em nossas postagens era a prática da língua, e desta forma, ainda que se posicionassem com opiniões contrárias às postagens, o importante era a comunicação desenvolvida ali. A partir desse esclarecimento, Adriana voltou a ter uma participação ativa no grupo.

### **3.1.6 Música para conversar**

Costumo ocultar alguns compartilhamentos no Facebook que considero desagradáveis. Algumas postagens contêm imagens repugnantes ou até mesmo vulgares. Entretanto, em nosso grupo, os membros normalmente postavam assuntos interessantes sob minha ótica.

Dia 23 de novembro de 2012, deparei-me com outra postagem de Flora em um tom que lembrava sua postagem anterior sobre animais, quando ela fez várias perguntas aos alunos. Nessa nova postagem, Flora enviou um clipe de uma música e fez algumas perguntas aos colegas.



Figura 26 - Postagem enviada pela aluna Flora  
 Fonte - Grupo Secreto *English Learners* no Facebook, dia 23/11/12.

Vários colegas responderam as perguntas de Flora, como Eduardo, que disse que gostava de Elvis Presley. Então, Flora enviou um clipe com uma música de Elvis para Eduardo.



Figura 27 - Publicação de Flora  
 Fonte: Página do grupo *English Learners*, 03/12/12.

Eduardo e Adriana também postaram clipes de música em resposta ao *post* de Flora, enquanto os outros colegas enviaram comentários e curtidas. Porém, os *posts* enviados sem comentários do emissor, ou com pequenas observações, não obtiveram a mesma repercussão

que a postagem de Flora com as perguntas; fato que é possível de se observar nas postagens de Eduardo e Adriana.

Eduardo compartilhou um *link* de uma música com um pequeno comentário.



Figura 28 - Postagem enviada por Eduardo  
Fonte - Grupo Secreto *English Learners* no Facebook, dia 6/12/12.

Ninguém comentou a *link* compartilhado por Eduardo e apenas duas pessoas curtiram, entretanto, desde a postagem de Flora, foram enviados vários *links* de música. Adriana foi mais uma entre os vários membros do grupo que enviaram *links* de músicas.



Figura 29 - Postagem enviada por Adriana  
Fonte - Grupo Secreto *English Learners* no Facebook, dia 19/12/12.

A postagem de Adriana não recebeu nenhuma curtidão, mas teve um comentário de uma participante indireta.

Pelo recurso *visualizar* eu pude perceber que os alunos e os demais membros do grupo estavam vendo os *links* de música, mas poucas pessoas curtiam ou faziam comentários; porém, eu não quis intervir.

Na verdade, eu não quis chamar a atenção do grupo porque pensei que aquela situação poderia retratar uma questão de gosto pessoal, assim como acontece comigo quando aparece alguma publicação em meu mural que me é indiferente, normalmente eu a ignoro; não comento, nem curto.

Outro pensamento que me ocorreu para justificar a ausência de comentários e curtidas foi o fato de que para curtir ou comentar um *link* de música seria melhor abri-lo e escutar a música, algo que demandaria tempo.

### **3.1.7 Hora de intervir**

Estávamos no mês de janeiro, depois das festas de fim de ano, quando percebi que o grupo estava um pouco quieto. Até Adriana, que estava sempre presente, não estava enviando *posts*.

Era período de verão, e normalmente nessa época, imagens do sol, de férias e de lugares belos são coisas que me vêm à cabeça. Fiquei com vontade de postar uma foto de algum lugar bonito, talvez uma praia, quem sabe assim o pessoal não se animaria a conversar no grupo.

Como as fotos que eu tinha de praia eram bem antigas, lembrei-me de um lugar que estive no verão de 2007, em Paris, e assim fui ao meu arquivo pessoal e selecionei uma foto da torre Eiffel, publicando-a com um comentário.



Figura 30 – Postagem feita por mim  
Fonte: Minha página pessoal no Facebook, 19/01/13.

Cerca de três horas após minha publicação, Flora enviou uma foto de um lugar que gostaria de conhecer e descreveu esse lugar.



Figura 31 - Publicação de Flora  
 Fonte: Página do grupo *English Learners*, 19/01/12.

A publicação de Flora teve seis comentários, sendo que quatro foram dos membros do grupo que não faziam parte da pesquisa, enquanto a minha com a torre Eiffel não teve nenhuma. Além da publicação de Flora, houve o envio de mais três fotos de lugares, cujos remetentes gostariam de conhecer.

Não deixei de notar que havia comentários nessas postagens também, o que não ocorreu em relação à minha postagem, embora tenha sido a partir dela que os alunos começaram a enviar fotos de diferentes lugares.

### 3.1.8 Interesses comuns: motivo de conversa no Facebook

Certo dia, no mês de janeiro de 2013, ao olhar a atualização de meus amigos no Facebook, eu me deparei com postagens de Adriana sobre animais. Isso me fez lembrar que, além de postagens sobre animais, Adriana também gostava de compartilhar fotos e notícias de

flores. Logo pensei que o fato de poder conhecer um pouco da vida dos alunos era algo interessante, pois eu poderia usar as informações do Facebook para interagir com os alunos.

Resolvi então folhear as páginas dos outros alunos em busca de curiosidades sobre suas vidas. Digitei o nome de Eduardo e percorri sua linha do tempo a fim de conhecer um pouco mais de sua vida. Vi fotos de sua família reunida em volta de uma mesa que parecia ser de um bar. Encantei-me com a foto de uma criança de dois anos, que era o filho mais novo de Eduardo.

Descobri também que Eduardo é torcedor do Corinthians; porém, o que mais chamou minha atenção foi a foto dele vestido com um quimono, exibindo uma posição própria de karatê. Na sala de aula, eu conhecia Eduardo como uma pessoa séria e responsável, e eu sabia também que ele era advogado, por isso, ele estava sempre com roupa social, às vezes de terno e gravata. Eu nunca imaginei que ele praticasse karatê.

Fiquei satisfeita com o que havia visto na página de Eduardo e fui até a página de Diego, observando que em sua linha do tempo, o que mais sobressaía era alguns compartilhamentos de versículos bíblicos. Na seção *curtir* estava o time de futebol de Diego, o Atlético mineiro. Parti então para a página de Stela e observei algumas fotos de sua família e outras em que ela exibía um novo penteado, ou uma roupa nova.

Fiquei feliz por ter a oportunidade de conhecer um pouco mais da vida dos alunos, pois isso poderia nos tornar próximos e contribuir com as nossas conversas em inglês no grupo.

No dia nove de fevereiro, depois de olhar a página do grupo *English Learners*, fiquei um pouco incomodada com alguns alunos, principalmente com Diego, Eduardo, Leonardo e Paulo que não davam o ar de sua graça no mural.

O Facebook já havia me entregado a informação sobre seus times de futebol, por isso eu sabia que Eduardo era corintiano e que Diego e Paulo eram torcedores do Atlético Mineiro. Para mim, isso foi ótimo, pois o meu time, o Cruzeiro, é o arquirrival do time de Diego e Paulo. Juntei o útil, que era um assunto que poderia desencadear uma conversa, ao agradável (para mim) que era o fato de poder provocar Diego e Paulo.

Selecionei uma foto de meu arquivo pessoal que tirei em um jogo do Cruzeiro e postei junto com quatro perguntas.



Figura 32 - Postagem feita por mim com foto de meu arquivo pessoal  
 Fonte: Grupo Secreto *English Learners* no Facebook, fevereiro, 2013.

Com exceção de Paulo, que além de manifestar sua paixão pelo seu time respondeu duas perguntas, os outros só falaram algo que tinha a ver com o time deles.



Embora eu esperasse que eles respondessem todas as minhas perguntas, o meu objetivo principal com essa postagem, ao publicar uma foto de um time para o qual eles não torciam, ou até mesmo eram rivais, foi provocar uma reação que os levasse a comentar o *post*.

Isso ocorreu: com exceção de Leonardo, que disse certa vez não se importar com futebol, todos os homens participantes de grupo falaram sobre o tema. Em relação às mulheres, eu realmente não esperei que comentassem meu *post*, pois elas já haviam demonstrado não gostar de futebol.

### **3.1.9 Uma família de gatos no quintal de Flora**

Uma postagem que gostei muito foi enviada por Flora no dia 14 de novembro. Flora mora em uma casa com um quintal grande, que tem um pomar no fundo. Nesse pomar existem árvores ornamentais e frutíferas. Sei que Flora não possui cachorros ou gatos, pois ela já disse isso em uma de nossas aulas.

Na verdade, Flora já descreveu toda a sua casa em nossas aulas presenciais de língua inglesa, como parte de nossas atividades. No *post* enviado por Flora havia a foto de uma gata que ela encontrou no quintal.



Figura 33 - Postagem enviada por Flora  
 Fonte - Grupo Secreto *English Learners* no Facebook, dia 14/11/12.

Sete minutos após a postagem de Flora, eu fiz uma afirmação em relação ao seu *post*, e logo a seguir Adriana, que já havia demonstrado gostar muito de animais, também fez um comentário.



Figura 34 - Conversa entre Adriana e Flora no *post* publicado por Flora  
 Fonte: Grupo Secreto *English Learners* no Facebook, 14/11/12.

Mais tarde, Adriana voltou ao *post* e comentou a história de Flora:



Figura 35 - Conversa entre Adriana e Flora no *post* publicado por Flora  
 Fonte: Minha página pessoal no Facebook, 14/11/12.

Alguns dias depois, vi que Leonardo também havia escrito um comentário embaixo da publicação de Flora.



Figura 36 - Publicação de Leonardo no *post* de Flora  
 Fonte: Grupo Secreto *English Learners* no Facebook, 17/11/12.

Ao todo, foram 18 comentários no *post* de Flora. Com mais essa postagem sobre animais gerando muitos comentários, pude perceber que esse era realmente um assunto que interessava a maioria. Assim sendo, fiquei feliz novamente por deixado os alunos livres para postarem, pois desta forma, os *posts* estavam mais diversificados.

### 3.1.10 Acompanhando a evolução dos alunos na língua inglesa.

Como normalmente faço ao abrir o computador, chequei o mural de publicações de minha página pessoal no Facebook e tive uma surpresa agradável. Nas atualizações de meus amigos, publicadas em meu mural, estava uma conversa de Adriana com uma falante fluente de língua inglesa residente na Inglaterra.



Figura 37 – Publicação feita por Adriana no mural de uma amiga do Reino Unido  
Fonte - Página pessoal de Adriana no Facebook, 21/03/13.

Após observar atentamente a postagem em que minha aluna havia feito o comentário, decidi navegar pelas páginas dos outros alunos em busca de alguma novidade em relação ao uso da língua. Notei que Eduardo estava se comunicando com dois amigos do Reino Unido. Em uma foto com banana frita, postada no mural de uma amiga, ele fez o seguinte comentário:



Figura 38 - Comentário feito por Eduardo em um *post* de uma amiga do Reino Unido  
Fonte - Página pessoal de Leonardo no Facebook, 28/07/12.

Em outro momento, Eduardo fez perguntas a outro amigo estrangeiro sobre uma foto publicada no mural desse amigo.



Figura 39 - Conversa de Eduardo com outro membro do grupo  
Fonte - Página pessoal de Eduardo no Facebook, 07/11/12.

Observar os meus alunos praticando a língua fora do contexto de sala de aula foi muito satisfatório, pois sempre me perguntei como os alunos se portariam utilizando a língua inglesa fora da sala de aula. No Facebook, eu tinha condições de acompanhar de perto um pouco da experiência de meus alunos, ainda que isso ocorresse no mundo virtual.

### **3.2 Compondo sentidos da experiência vivida no Facebook**

Após relatar todas as histórias, passo agora a compor sentidos da minha experiência vivida com meus alunos, apresentando os cinco temas mencionados no início deste capítulo.

#### **3.2.1 O ambiente *online* sendo usado para o ensino tradicional**

Esta seção foi inspirada nas histórias: “Conversa de pescador”; “Deixando o barco nas mãos dos alunos”.

Embora eu já estivesse utilizando o espaço do mural de publicações para praticarmos a língua inglesa, não hesitei em utilizar também o recurso *mensagem* do Facebook que funciona como *chat*, o qual pode ser usado para o bate-papo em pares ou em grupo.

Eu já sabia da existência de vários outros aplicativos de *chat*, mas achei oportuno utilizar essa ferramenta dentro do Facebook para observar como os participantes se comportariam em uma conversa simultânea com vários colegas no espaço do *chat*, ao mesmo tempo em que a página do grupo estaria aberta, e desta forma, os participantes poderiam recorrer às publicações do mural caso fosse necessário.

Outro detalhe que não pode passar despercebido é que, no *planejamento* do *chat*, eu pensei que se os alunos abrissem a página do grupo *English Learners*, tendo o mural a sua frente, com a janela do *chat* do grupo aberta na lateral, eles poderiam buscar alguma informação mais rapidamente, caso precisassem.

Na verdade, no início do trabalho, parece que eu vi o mural como o quadro da sala de aulas, o que pode ser observado nas primeiras publicações que fiz no mural, fato relatado na história “Deixando o barco nas mãos dos alunos”.

Eu levei para o mural do grupo um tópico que estávamos estudando no livro didático: o uso do *present continuous*, pois eu pensei que com isso estaria ajudando os alunos a praticarem o que foi ensinado na sala de aula.

Na minha ótica, aquilo era algo que poderia ajudar os alunos a não ficarem presos somente a regras gramaticais, mas, na verdade, eu estava tentando fazer com que eles praticassem a gramática que eu havia ensinado em sala de aula.

Embora no início do trabalho com o grupo eu tivesse pensado nas possibilidades oferecidas pela TD, ao começar as publicações no mural, eu parti diretamente para as lições do livro, pedindo aos alunos para responderem questões bem semelhantes às que estávamos vendo no ensino presencial.

Eu acho que, naquele momento, o mais importante para mim era funcionar o grupo e ao mesmo tempo fazer as lições de casa. Na realidade, o sentimento que eu tinha era de que os alunos teriam mais prazer em utilizar o Facebook do que o livro para fazerem atividades extraclasses, como foi apontado na pesquisa de Roberts (2010) quando os alunos disseram que o uso do Facebook era mais agradável do que as tarefas de casa.

Entretanto, conversando com Adriana sobre o fato de ela responder rapidamente todas as minhas publicações, percebi que a sua participação não ocorria de forma espontânea, pois ouvi de seus lábios, algo semelhante a esta frase: “*Quando vejo as notificações de publicações no grupo English Learners, logo penso: A tia não dá sossego*”.

A partir dessa conversa, pensei que as atividades no Facebook poderiam não ser tão mais atrativas do que aquelas contidas no *Workbook* - livro de atividades que acompanha o livro principal de nosso curso presencial, como eu havia imaginado.

Em relação aos *chats*, a minha postura inicialmente foi a mesma que tinha no curso presencial. Para exemplificar minha atitude, refaço um pouco do meu percurso no primeiro *chat* quando eu planejei uma atividade para os alunos, como foi relatado na história “Conversa de pescador”.

Pensei em pedir aos alunos que pesquisassem informações pessoais nas páginas de seus amigos falantes fluentes de língua inglesa. Fiz isso porque tive receio de que os alunos pudessem se perder durante o *chat*, mas eles direcionaram a conversa para um bate-papo informal e conseguiram interagir uns com os outros. Ao perceber que a conversa estava animada, deixei a tarefa para o final.

Lembrei-me que na aula presencial eles gostam de falar de suas atividades e das novidades quando entram na sala, ou no final da aula; mas sempre conversam na língua materna, porém, naquele momento, os diálogos estavam acontecendo em inglês.

Considerando as aulas presenciais, geralmente reservo algum tempo para diálogos entre os alunos, mas percebo que alguns se sentem constrangidos, com medo de se exporem; entretanto, na interação *online*, parecia que os alunos se expressavam sem se preocupar com erros.

Mesmo assim, não deixei de me preocupar com as correções dos erros gramaticais e ortográficos, e ao mesmo tempo, pensei que seria melhor não interromper a conversa, corrigindo-os; assim, quando tinha oportunidade, tentava escrever alguma frase que contivesse a forma correta de determinado “erro”.

Eu realmente estava me sentindo como uma professora em frente aos meus alunos na sala de aula, observando seus erros e me preocupando com a correção.

Em relação à minha proposta de trabalho, a realização de uma pesquisa no perfil dos amigos, eu gostei da iniciativa do aluno em falar sobre o que havia chamado sua atenção sobre os amigos estrangeiros, ainda que não fosse exatamente a informação que eu esperava, como estado civil, cidade natal, etc. A atitude do aluno revelou que ele já estava checando a página de amigo estrangeiro e se comunicando com o mesmo.

A minha atitude em pedir algo considerado por mim *mais fácil* para os alunos pesquisarem, mostrou que eu subestimava a capacidade dos alunos de irem além e de aprenderem sozinhos ao visualizarem as páginas escritas em inglês.

Eu penso que desde o início eu conduzi a atividade de forma equivocada.

Em primeiro lugar, acho que a escolha do tema deveria ser feita por todos os membros do grupo, talvez assim eles mostrassem algum interesse na proposta da aula. Penso que os alunos poderiam ter optado por ficar conversando sobre assuntos triviais, caso lhes tivesse sido dada a oportunidade de decidir sobre o que fazer no *chat*.

Em segundo lugar, eu não teria que ser o centro do *chat*, pois se tratava de uma conversa em grupo, sendo assim, as atenções deveriam ser compartilhadas entre os participantes.

Portanto, ao olhar para o primeiro *chat*, tenho alguns questionamentos: se a intenção que tive ao criar um grupo no Facebook foi de propiciar aos alunos um espaço para praticar a língua inglesa, por que então eu fiquei preocupada em direcionar uma atividade, mesmo quando os alunos já estavam praticando a língua inglesa?

Pensando sobre isso, entendi que eu tinha a preocupação em não deixar a impressão de que eu não estava exercendo o papel de professora. Eu ainda estava com a cabeça na sala de aula e tinha receio de que os alunos pensassem que eu não tinha preparado a aula.

Lembrei-me de um fato ocorrido há aproximadamente treze anos, quando uma aluna de seis anos fez um comentário, questionando se eu não havia feito um plano de aula. Nunca me esqueci daquela fala e, talvez, esse tenha sido um dos motivos que me levaram a querer aparentar uma imagem de professora organizada que planeja suas aulas.

Desta forma, fui para o primeiro *chat* como ia para as aulas presenciais: entrei dez minutos antes do início, e levei o material que eu havia preparado, querendo estar segura de todo o caminho a percorrer, mas na verdade eu estava indo para um bate-papo, então, era só deixar as coisas fluírem.

E a conversa fluiu apesar de mim, das minhas preocupações e do medo de não exercer o papel tradicional de professor. O que ocorreu foi que eu estava atuando de forma autoritária, remetendo ao que afirma Freire (2007): “A autoridade docente mandonista, rígida, não conta com nenhuma criatividade do educando. Não faz parte de sua forma de ser, esperar, sequer, que o educando revele o gosto de aventurar-se” (FREIRE, 2007, p. 92-93).

Em uma sala de aula presencial, talvez eu tivesse silenciado os alunos, com a desculpa de que eles estariam tirando o foco da aula, porém no Facebook, o que notei foi que os alunos por meio das teclas do computador impuseram sua voz, porque de certa forma, eu não estava preocupada em manter a sala em silêncio para não perturbar a escola, nem em receber a visita de uma coordenadora preocupada com a disciplina dos alunos, como costuma ocorrer nas aulas presenciais.

Talvez eu tivesse transformado o *chat* em uma aula tradicional, tendo a minha figura como peça principal, a qual todos deveriam seguir, caso os alunos tivessem me escutado, mas como notei que eles não estavam se incomodando com minha presença, não insisti.

Analisando o desempenho do grupo em geral, vejo que eles estavam interagindo uns com os outros sem dependerem de mim.

Olhando para o ocorrido em relação a minha postura como professora, percebo o quanto é difícil deixar de ter o controle da situação. Mesmo observando a conversa fluindo entre os alunos, eu ainda insisti em lhes dar uma *tarefa*, como se eles já não estivessem fazendo uma.



O problema é que eu não estava no controle, a minha voz não era a que ocupava o espaço maior. Isso me incomodava, pois bem no íntimo do meu ser eu queria estar direcionando aquele bate papo.

Eu vejo esta questão como um conflito com o qual tenho que lidar. Embora instintivamente eu queira estar no comando, consigo perceber que a minha preocupação em estar à frente, em estar *guiando* os alunos tende a impedir que eles cresçam e que contribuam com o trabalho em grupo, pois passam a depender de uma única pessoa.

Não há como trabalhar com os alunos o seu papel em um grupo, que delega responsabilidades e funções, sem que eu mesma abra mão do meu papel de professora transmissora de conhecimentos (FREIRE, 2007). Acredito que a dificuldade maior não está relacionada aos alunos, mas sim a minha própria postura dentro do grupo.

### 3.2.2 Tentando não errar com o suporte da tecnologia: o uso do Google Tradutor



Figura 40 - *Layout* do Google Tradutor  
Fonte: <http://translate.google.com.br/>

A composição de sentidos desta seção é baseada nas histórias “Cuidado, os alunos estão em *stand by*” e “Compartilhando receitas para conversar em inglês”.

Desde que elaborei o projeto de pesquisa utilizando o Facebook como ambiente de ensino de língua inglesa, eu fiquei na expectativa de sua realização. Embora eu já tivesse alguma experiência em utilizar essa rede social com uma aluna, a pesquisa que havia me proposto a fazer gerava um pouco de ansiedade.

Como já disse anteriormente, sou uma pessoa que gosta de ter controle da situação; portanto, lidar com algo desta natureza tende a me deixar insegura.

Antes de qualquer aula no ambiente presencial, tenho o cuidado de checar o conteúdo para ver se não há algo que eu não saiba, como por exemplo, se a lição do livro é sobre animais, tento pensar em todas as espécies que os alunos possam conhecer; pois, desta forma,

posso consultar os dicionários antes e levar uma lista com os nomes dos animais em inglês, não correndo o risco de não saber algum nome.

Nesta perspectiva, na sala de aula, eu assumo uma postura que me mantém aparentemente no controle total, e em um isolamento que não me permite dividir com os alunos a responsabilidade pela sua aprendizagem (BERGE, 2000).

Mesmo tendo pensado inicialmente em uma proposta de ensino colaborativo no Facebook, eu ainda me questionava se no ambiente *online* eu teria condições de ter esse controle e se os alunos iriam comparecer aos encontros do *chat* ou marcar presença no mural do grupo. Como eu também me preocupo com resultados, ao ir para o ambiente *online*, tinha receio de que a experiência não fosse agradável aos alunos, ou que eu não conseguisse chegar a lugar nenhum com minha proposta.

Considerando a minha tentativa de me mostrar como uma professora “perfeita”, devo dizer que me preocupei com o fato de que o espaço físico da sala de aula é restrito aos alunos e aos professores, o que pode não ocorrer em uma rede social, ainda que o trabalho seja realizado em um grupo secreto, como foi o nosso caso.

Em uma sala de aula, a nossa exposição como professor é limitada naquilo que se refere ao tempo e espaço; entretanto, ir para a rede social, significaria ser exposta e avaliada por mais pessoas. Eu estaria deixando uma zona de conforto, onde eu tinha controle do tempo e espaço para adentrar em uma zona desconhecida (CANAGARAJAH, 2004).

No ambiente *online*, tudo o que eu dissesse não seria apagado como são minhas palavras no quadro. Pensei então que essa seria uma oportunidade de deixar de ser professor para ser um humano, um ser que erra, aprende, e que tem a humildade de admitir quando não sabe, pois na minha concepção, um professor deveria saber tudo, não poderia jamais errar, ou seja, deveria ser uma máquina.

Porém, o ser humano comete erros, e isso faz parte de seu processo de crescimento, portanto, como professora, eu deveria me olhar desta forma. Assim sendo, eu não deveria me considerar como uma fonte de saber. Por isso, penso que é necessário rever o conceito de humanidade na Educação, levando em conta os limites, as possibilidades e as necessidades que nós, os professores, temos (TODD, 2008).

Convivendo com este dilema, parti para a prática no Facebook, usando a língua inglesa para me comunicar com meus alunos e os outros membros do grupo. Em uma conversa informal com Adriana, por meio do *chat* do Facebook, atentei-me para um fato que

ocorria com frequência em minha comunicação, não só com ela, mas com os demais participantes.

Normalmente, quando escrevia minhas falas, costumava fazer uma rápida revisão do meu texto: observava se havia coesão, erros de ortografia e digitação. Eu percebi que fazia isso porque me preocupava em preservar uma imagem de alguém que deveria ser modelo em relação ao uso da língua.

Pensava que se os demais alunos notassem prováveis “erros”, eu poderia perder minha credibilidade como professora de línguas.

No mural de publicações, eu pensei que seria mais fácil ter um certo controle sobre o que eu escrevia porque a comunicação acontecia na maior parte do tempo de forma assíncrona. Por isso, o tempo para escrever os textos era maior do que nos *chats*.

Querendo apresentar textos bem elaborados gramaticalmente, nos *posts* eu utilizava alguns recursos do Facebook e do Google. Várias vezes, eu clicava em *editar* para reescrever minhas falas, e o fazia rapidamente, a fim de que os alunos não percebessem meus *erros*, os quais poderiam ser gramaticais ou de digitação.

Nos *chats online*, em grupo ou com apenas um aluno, a comunicação ocorria sincronicamente, o que fazia com que o intervalo entre as falas acontecesse de forma mais dinâmica do que nas falas dos *posts* do Facebook. Desta forma, eu tive que recorrer a outros recursos, então percebi que se usasse as teclas control + C para copiar e o control + V para colar no Google Tradutor, eu poderia verificar rapidamente se havia cometido algum erro de digitação ou de ortografia.

Esse recurso também foi útil para verificar as falas de alguns alunos que muitas vezes recorriam ao Google Tradutor, o qual nem sempre traduz as frases com coesão e, portanto, ao colar a fala deles em inglês no tradutor, eu sabia o que eles haviam escrito em português.

Além do Google Tradutor, eu costumava procurar no site de busca Google determinado vocábulo ou alguma expressão dentro de um contexto linguístico porque, como já mencionei antes, a tradução do primeiro nem sempre é a mais adequada.

O interessante é que, mesmo entendendo as falas dos membros do grupo, quando aparecia algum vocábulo novo, ainda que no grupo ninguém me perguntasse o seu significado, eu não conseguia ficar sem verificá-lo.

Eu conversei com os alunos sobre a sua compreensão das falas nos *chats* e das postagens no mural sem ter estudado todos os verbos e expressões que ali apareciam.

Em resposta, Flora, que demonstrava fluência nos diálogos e comentários, disse que conseguia se expressar muito bem, sem demonstrar qualquer dificuldade na elaboração de suas frases. Flora já havia adquirido o hábito de ler artigos e escutar músicas na internet, segundo ela relatou em uma de nossas conversas.

Em relação aos outros participantes, a maioria disse que utilizava o Google Tradutor para auxiliá-los em sua comunicação com os colegas. Contudo, o uso do Google Tradutor não era, a meu ver, o único responsável pelo desempenho dos alunos.

Para usar o Google Tradutor pode ser necessário que o aluno conheça um pouco da língua de tal forma que consiga utilizá-lo adequadamente.

Acredito que é preciso algo além do dicionário *online* para que o usuário consiga ler e construir frases que permitam uma interação maior com outros falantes.

Ao conversar com os alunos sobre o uso do dicionário *online*, percebi que o uso do Google Tradutor era importante, pois os auxiliava na compreensão de alguma palavra nova, mas isso não era algo automático; parece que eles tinham noção do que estavam escrevendo.

A seguir, exponho os relatos de dois alunos sobre a compreensão e a construção de suas falas em inglês, em resposta ao meu pedido para que falassem sobre sua experiência com o Google Tradutor:

*I use Google Tradutor to understand the meaning of new words and when I want to use some new word, I resort to the translator too.<sup>11</sup>*

Notas de campo de Adriana, 05/12/12.

Fonte: documento escrito.

*Teacher, I use the Google Tradutor always I do not know the words. When write, I try do the sentence in English, but using the tradutor.<sup>12</sup>*

Notas de campo de Eduardo, 05/12/12.

Fonte: Documento escrito

Em seus relatos, Adriana disse que usava o Google Tradutor sim, mas apenas para entender ou escrever novas palavras. Eduardo também disse usar o Google Tradutor somente

---

<sup>11</sup> Eu uso o Google Tradutor para entender o significado de novas palavras e quando eu quero usar uma nova palavra eu recorro ao Google Tradutor também (Tradução minha).

<sup>12</sup> Professora, eu uso o Google Tradutor sempre que eu não sei as palavras. Quando escrevo, eu tento fazer a frase em inglês, mas usando o Google Tradutor (Tradução minha).

para auxiliar na escrita de novas palavras. Acredito que eles estavam tentando construir suas falas sem traduzi-las, pois apenas consultavam o significado de novas palavras.

Entretanto, nem sempre os alunos usavam o Google Tradutor, pois no *chat* contado na história “*Fool’s Day*”, Eduardo não soube dizer a palavra *velório* em inglês e perguntou ao grupo, o que deixa indícios de que naquele momento, ele não estava traduzindo novas palavras por meio do Google.

Pensando nesse exemplo de Eduardo, eu entendo que, como nos *chats* a comunicação é simultânea, o tempo é mais curto para responder; assim sendo, algumas pessoas podem achar que é mais rápido consultar outras pessoas a recorrer ao dicionário *online*.

Quanto a mim, eu utilizava o Google Tradutor nos *chats* e no mural, pois eu não queria demonstrar que não sabia algo, muito menos escrever algum vocábulo com erro de digitação.

Na verdade, eu achava mais fácil usar as teclas do computador para colar as frases no Google Tradutor do que conferir eu mesma os possíveis erros de digitação, pois o Google poderia fazer isso por mim. Portanto, para mim, o uso do Google foi uma ferramenta útil, pois agilizava minhas falas e gerava em mim uma confiança que eu não tinha nas aulas presenciais quando estava sempre preocupada em escrever algo errado no quadro, ou pronunciar alguma palavra errada.

Como eu conheço a estrutura da língua inglesa, ao ler as traduções do Google Tradutor, eu consigo perceber quando a frase não está coesa, quando os pronomes estão trocados, ou quando a palavra traduzida por meio do Google Tradutor não é a que define melhor o que eu quero dizer.

Desta forma, no trabalho com o grupo, o uso que eu fazia do Google Tradutor foi importante em vários momentos de minha prática no grupo *English Learners*, pois, para saber qual palavra usar, eu procurava os sinônimos ou exemplos do uso da palavra, recurso que existe no Google Tradutor.

Porém, mesmo não abrindo mão desse recurso, em vários momentos, depois que já havia publicado minhas mensagens e comentários, eu percebia que havia erros gramaticais e até mesmo de digitação. Alguns erros, eu consegui corrigir por meio do recurso *editar*, outros eu não vi, por isso eles ficaram no mural como observado na figura 15 e na figura 23.

A partir desta experiência, entendi que o Google funciona como um dicionário mais sofisticado do que o de papel, pois é um dicionário com um acesso mais rápido e que

podemos carregar o tempo todo, nos celulares ou em outros aparelhos móveis que acessam a internet.

Esse dicionário pode ter contribuído para tornar possível várias situações que ocorreram nas histórias que foram relatadas neste trabalho, como o compartilhamento de atividades e situações que ocorriam sincronicamente. Mas devo ressaltar que o Google Tradutor é um instrumento, e o modo como ele é usado é que poderá dizer algo sobre a sua funcionalidade.

### **3.2.3 Compartilhando a responsabilidade do grupo com os alunos: o papel do professor em ambiente *online***

A composição de sentidos neste espaço foi realizada com base nas histórias: “Deixando o barco nas mãos dos alunos”; “Música para conversar”; “Hora de intervir”; “Interesses comuns: motivo de conversa no Facebook”.

Que papel eu, como professora, iria representar no grupo situado no Facebook? Esta é, realmente, uma pergunta que me acompanhou o tempo todo enquanto desenvolvia junto com os alunos o trabalho de pesquisa.

Acostumada a trabalhar no ambiente presencial, ao entrar no ambiente *online*, senti-me, em um primeiro momento um pouco perdida. Sem apoio de livro de didático, sem ensinar estrutura de língua, e muito menos sem correção das falas, fiquei um pouco insegura.

Como observado na história “Deixando o barco nas mãos dos alunos”, logo no início postei um tema para discussão sem consultar os alunos e aguardei a participação deles. A maioria entrou e postou seu comentário, mas não houve interação entre os colegas; eles apenas respondiam minhas perguntas nos *posts*, ou as curtiam, ou então, apenas visualizavam o que estava escrito ali.

Sobre alguns alunos, tive que chamar a sua atenção para o *post*, pois eles não se manifestavam. Senti-me como em uma sala de aula presencial, quando tenho que cobrar a participação dos alunos. Não gostei do que estava vivenciando ali, sentia-me incomodada e preocupada. “Será que estou conduzindo bem esse grupo?” “Será que chegarei a algum lugar?” Estas eram outras perguntas que me fazia frequentemente.

Ao analisar as minhas atividades com os alunos no grupo *English Learners*, tentei descobrir qual deveria ser minha função naquele local. Certamente, a responsabilidade de

conduzir a aprendizagem dos alunos não deveria ser só minha, afinal não foi esta a proposta que tinha em mente quando comecei o trabalho com o grupo para praticar a língua inglesa.

Influenciada por minhas aulas no mestrado, assunto que já mencionei na introdução deste trabalho, queria desenvolver atividades que privilegiassem um trabalho colaborativo.

Embora tenha tido antes uma experiência com uma aprendizagem voltada para a colaboração, ao começar o trabalho no grupo, eu ainda tinha muitas dificuldades em proceder desta forma; pois, ainda que considerasse interessante compartilhar o trabalho com os alunos, dentro de mim, a responsabilidade pela condução das aulas falava mais alto.

Desde cedo, aprendi que o professor deveria ter o controle da sala de aula, o que foi reforçado pelos coordenadores e diretores das escolas por onde passei. Várias vezes, escutei frases como estas: “Você tem que manter a disciplina”; “O aluno não é capaz de realizar as tarefas sem a supervisão do professor”!

Acredito que, pouco a pouco, fui me desligando deste papel autoritário e deixei que os membros do grupo postassem livremente o que quisessem, e para minha surpresa, o barco não parou; ao contrário, atingiu uma velocidade maior do que eu esperava ao ser dirigido por toda a equipe.

Logo que tomei a decisão de não interferir no grupo, achei que seria bom publicar uma mensagem dizendo que o espaço era reservado a todos, uma vez que alguns membros poderiam pensar que só a professora seria responsável pelas publicações. Entendo que ao verem minha postagem, os alunos compreenderam que poderiam contribuir com o grupo, não deixando somente em minhas mãos a tarefa de manter o grupo em atividade.

Observei que, no *post* sobre animais, Flora assumiu um papel que no contexto tradicional poderia ser delegado ao professor. Ela fez perguntas e sugeriu atividades para eles fazerem.

Conversando com Flora sobre o trabalho no grupo, eu compreendi que ela não teve a intenção de assumir a liderança do grupo, mas sim compartilhar com os colegas seu interesse por animais. Mas a aluna também entendeu que ela acabou desempenhando um papel que seria do professor em um ambiente tradicional: o papel de alguém que é responsável pelo material e pela distribuição de tarefas.

Ao mesmo tempo, a atitude da aluna Flora, ao contribuir com um tema que veio a suscitar vários comentários, remete a uma das características citadas por Panitz (1997) quando, referindo-se à aprendizagem colaborativa, afirma que o aluno também é responsável pelo material a ser trabalhado na aula.

Ainda sobre as postagens de fotos de animais, eu achei muito relevante a contribuição dos alunos, pois eu dificilmente teria enviado fotos desse tipo, uma vez que este é um assunto que não me atrai.

Quando eu publiquei o *post* sobre tecnologia, eu estava pensando na possibilidade dos alunos falarem sobre um tema que era atual e de meu interesse. Porém, não levei em consideração o fato de que o grupo foi criado para os alunos praticarem a língua e, dessa forma, não era importante escolher temas que aparentemente permitiriam que os alunos ficassem atualizados, mas sim que despertassem neles o interesse em conversar, em praticar a língua. Eu também não deveria levar em consideração somente o meu interesse.

O *post* sobre música, relatado na história “Música para conversar”, traz novamente a participação de Flora que coloca perguntas para os colegas, e ainda pede que eles façam uma tarefa: postar vídeos de suas músicas favoritas. Mais adiante, ela ainda envia uma música para um colega, que disse gostar das músicas de Elvis Presley.

Analisando os eventos que envolveram Flora na postagem sobre animais e na postagem sobre música, tenho que fazer algumas considerações.

Primeiro, quando eu tentei não seguir mais a perspectiva da sala de aula convencional, não ficando como única responsável pelo material, e permiti que os alunos tivessem a liberdade de compartilhar o que quisessem, o ambiente pode ter ficado propício à participação dos alunos.

Eu acredito que eles se sentiram mais à vontade para contribuir com o grupo, além de poderem compartilhar assuntos de sua rotina e de seu interesse, o que pode remeter à afirmação de Oyler (1996): “Como o professor reduz o controle de todas as atividades de aprendizagem e incentiva o trabalho em pequenos grupos, a virada de alguma tomada de decisão é muitas vezes acompanhada por uma maior gama de opções para os alunos” (OYLER, 1996, p. 26 – tradução minha) <sup>13</sup>.

Acompanhando as ideias da autora, eu acredito que a minha decisão em não ficar presa a temas que eu considerava serem importantes para os alunos, e deixá-los livres para postarem assuntos que lhes eram interessantes pode ter permitido uma maior circulação de *posts* no mural de publicações do Facebook. Afinal, essa rede social é normalmente utilizada para assuntos triviais, ou assuntos que estão em alta na mídia em determinado momento.

---

<sup>13</sup> Do original: as the teacher reduces her or his control of all learning activities and encourages small-group work, this turning over of some decision making is often accompanied by a greater range of choices for students.



O panorama que eu tive do grupo após o momento que eu tentei dividir a responsabilidade com os alunos foi que eu passei a ocupar o mesmo lugar dos outros membros; não havia nenhuma mensagem endereçada especialmente a mim no mural ou nos *chats*.

Na verdade, eu estava aprendendo com o grupo, pois muitos comentários e postagens de seus integrantes continham elementos que me ensinavam muito sobre a língua inglesa.

A mudança da minha postura no grupo parece remeter a um dos papéis do professor na transposição do ambiente presencial para o ambiente *online* elencados por Berge (2000) ao dizer que no ambiente *online* o professor deixa de assumir o controle total do ambiente para ser um colega no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, é necessário lembrar que isso não foi algo automático, mas sim parte de um processo que começou bem antes da formação do nosso grupo.

Não pude deixar de observar também que a responsabilidade pela liderança do grupo alternava entre dois participantes. Dentre os sete alunos participantes da pesquisa, somente Adriana enviava *posts* com frequência; na verdade, ela enviava *posts* ao grupo quase todo dia. Ela sempre compartilhava momentos de sua vida com os colegas, além de postar vídeos que ela considerava interessante.

Ora, devido à fluência na língua e ao estágio mais avançado em que se encontrava outra aluna, Flora, pensei que seria ela quem tivesse uma participação mais intensa. Entretanto, Adriana se mostrou bem mais ativa e contribuiu muito com nosso trabalho em grupo, o que deu margem para que eu percebesse ao longo da pesquisa uma evolução significativa desta aluna. Ela aparentemente não apresentava dificuldades em se comunicar, respondia todos os *posts* (todos!) com comentários pertinentes, utilizando a língua inglesa.

Em relação à Flora, ela teve uma participação oscilante, às vezes era bem ativa chegando a assumir o papel de líder; outras vezes sumia do grupo. Conversei com Flora sobre sua participação e pedi que ela me enviasse um relato, que vem a seguir:

*No início, era raro eu postar e interagir com o grupo, pois não tinha tanta afinidade com o pessoal e tampouco com os assuntos propostos; não por desinteresse, mas por falta de contato mesmo. Contudo, foi bem interessante envolver-me com outros estudantes de inglês, e estrangeiros, que também participavam do English Learners com o propósito de comunicar-se e aprender juntos a língua inglesa.*

Notas de campo de Flora, 26/11/12.

Fonte: Arquivo do Facebook

Percebo na fala de Flora que a falta de afinidade com o grupo e empatia com os assuntos debatidos faziam com que ela não participasse das conversas. Notei também que ela se comunicava mais com os estrangeiros do que com os brasileiros. Ao indagar a aluna sobre o fato de estar mais entrosada no grupo e sobre a interação com os estrangeiros, Flora enviou-me o seguinte relato:

*Por já ter criado um maior envolvimento no grupo, passei a aproveitar mais as postagens e pude também postar imagens, propor assuntos etc. Foi bem divertido ter conversado mais com membros da turma e trocado ideias sobre diversos temas. Houve, sim, certa diferença ao relacionar-me com os estrangeiros e com os brasileiros. Eu, particularmente, me sinto mais à vontade falando em inglês com estrangeiros do que com alunos brasileiros, pois ao conversar com estes, me preocupo muito em falar com clareza e de forma simples, para que todos possam entender. Já com estrangeiros, não me importo tanto porque são de certa forma, “dominantes da língua”, e não haveria muita dificuldade por parte deles em compreender-me.*

Notas de campo de Flora, 26/11/1.  
Fonte: Arquivo anexo no Facebook

O que observei nessa fala de Flora é que ela se sentia mais no nível linguístico dos estrangeiros, os “dominantes da língua” do que no nível dos brasileiros. Para ela, falar com alguém com um domínio maior da língua era melhor, pois os outros não tinham um nível de língua suficiente para compreendê-la. Ela teria de “falar com clareza e de forma simples” com os brasileiros.

Nesse momento, Flora ainda não entendia que estava no grupo para colaborar com os colegas, e não apenas para praticar a língua, embora eu tivesse conversado com ela a respeito desse assunto, em nossas aulas presenciais. Entretanto, olhando outro ponto na fala da aluna, noto que, quando ela passou a se envolver mais com o grupo, ou seja, a conhecer melhor os colegas, ela conseguiu trocar mensagens com eles.

É preciso ressaltar que Flora era uma adolescente de quinze anos, e os outros alunos eram adultos com mais de quarenta anos, por isso os interesses poderiam ser diferentes.

Em relação aos outros alunos, eles geralmente respondiam quando tinham seus nomes mencionados nos comentários, ou então se manifestavam por meio do recurso *curtir*. Ocasionalmente, Diego, Eduardo e Paulo publicavam *posts* contendo apenas fotos, enquanto Leonardo e Stela ficavam mais nas curtidas.

Embora no decorrer da pesquisa, eu tenha deixado os alunos livres para manterem o grupo em funcionamento com seus compartilhamentos e postagens, houve um momento em

que eu percebi que nem os alunos mais participativos estavam postando, por essa causa, eu intervim.

Na história “Hora de intervir”, eu relato que, no fim do ano, período de férias das aulas presenciais, embora nós continuássemos com o nosso grupo aberto, logo após as mensagens de Natal enviadas por muitas pessoas, os alunos ficaram um pouco quietos. Percebi que postavam em suas páginas pessoais, mas não havia muito movimentação no grupo, nem mesmo por parte dos membros normalmente mais ativos, como era o caso de Adriana e um participante do Reino Unido.

Resolvi então tomar a iniciativa novamente, embora preferisse que os outros, principalmente meus alunos o fizessem.

Naquele momento, eu percebi que teria que chamar a atenção deles, pois como estavam de férias do curso presencial, talvez achassem que era momento de férias do grupo também.

Pensando em férias e nas possíveis viagens dos membros do grupo, postei uma foto da Torre Eiffel e os incentivei a enviar fotos de lugares que os tinham impressionado. Ninguém comentou a minha foto, porém vários alunos enviaram fotos de lugares que estiveram ou gostariam de visitar.

Nesse panorama, eu pude perceber que minha ação de intervir gerou um envolvimento maior dos alunos (Fonseca, 2009, p. 117).

Embora eu já compreendesse que era necessário agir quando o grupo não se manifestasse, eu também sabia que não deveria ser a protagonista, pois poderia ocupar o lugar dos alunos, tomar sua vez nas falas, deixando-os inibidos com minha presença constante, afinal era a professora presente no grupo, vigiando os alunos quando eles estavam tentando praticar a língua.

Isso costuma ocorrer nas aulas presenciais, quando nas atividades em pares ou em grupo, os alunos estão desenvolvendo algum diálogo oral e eu me aproximo, deixando-os inibidos.

Talvez esse fosse um dos motivos pelos quais os alunos não comentaram minhas fotos, talvez o meu *post* pudesse se equiparar à sala de aula, onde fico andando em volta das carteiras, atenta a todos os alunos enquanto eles trabalham.

Por outro lado, nas publicações dos colegas, o número de respostas era maior, o que credito ao fato de os alunos se sentirem mais à vontade, sem medo de errar, como nos trabalhos em grupo com os colegas no ambiente presencial.

Assim sendo, como professora, eu percebi que existe o momento de se aproximar e o momento de se afastar; o momento de falar e o momento de silenciar.

Pode ser que meu papel no grupo com o decorrer do trabalho tenha deixado os alunos à vontade para contribuírem com a prática de língua inglesa do grupo, porém esta é só uma das características da aprendizagem colaborativa.

Eu não posso dizer que houve um trabalho realmente colaborativo entre os alunos, ou entre os alunos e eu, principalmente se considerar uma das características desse tipo de trabalho mencionada por Wiersema (2002), ao afirmar que em algum momento, alguém irá ensinar alguém.

Isso não foi o que presenciei no grupo, pois não houve uma troca entre os membros, no sentido de um ajudar o outro em sua prática com a língua. O que eu notei, foi que houve compartilhamento de *links* em língua inglesa pelos alunos, o que muitas vezes gerou comentários por parte do grupo. Porém, eu não vi nenhum aluno ajudar o outro; nas raras vezes que alguém fazia alguma pergunta, essa era direcionada a mim, e eu, da minha parte, não incentivava os alunos a responderem; mas respondia imediatamente como observado na figura 10.

Nesse caso, no ambiente *online*, eu tive uma atuação oposta ao que se refere Berge (2009), ao apontar outra característica do professor no ambiente *online* que passa de uma posição de fornecedor de respostas para um questionador perito.

Eu não me incomodei em instigar o aluno; eu nem hesitei em dar-lhe logo a resposta. Eu acho que eu tive a mesma reação que tenho na sala de aula quando alguém me pergunta o significado de um vocábulo e eu sinto um certo prazer em poder responder a pergunta.

Pode ser que essa reação esteja relacionada a uma sensação de poder, de domínio do grupo, enfim, de uma postura de alguém que ainda quer manter uma hierarquia, então, nesse caso, o trabalho colaborativo fica inviável.

Assim sendo, embora eu tenha conseguido, com o desenvolver da pesquisa, dar espaço aos alunos participarem das postagens e terem suas próprias conversas no *chat*, eu não dei condições para que ocorresse um trabalho colaborativo. Não exerci a mediação, considerada preciosa por Gervai (2007), a qual está relacionada a uma atitude do professor de promover uma interação entre os alunos por meio de questões levantadas por ele.

O que observei em meu trabalho também foi algo diferente do que encontrou Faria (2010) em sua pesquisa com a rede social Orkut.

O autor chegou à conclusão de que as características do Orkut, as quais eu vejo bem próximas do Facebook, como a possibilidade de compartilhar ideias, a construção de conhecimentos e as ferramentas de comunicação são importantes para um trabalho colaborativo.

Assim sendo, penso que talvez eu pudesse ter desenvolvido estratégias que possibilitassem uma aprendizagem colaborativa, como sugere Dillenbourg (1999), porém fiquei mais preocupada com o conteúdo do que com a interação entre os alunos.

Reverendo minha conduta no grupo como no caso da publicação que fiz postando a foto de um jogo de um time de futebol que eu sabia ser rival do time de dois alunos na história “Interesses comuns: motivo de conversa no Facebook”, ou no momento em que chamei a atenção dos alunos para postarem na história “Hora de intervir”, acredito ter estimulado os alunos a participar do grupo.

Entretanto, observei também que a minha figura foi substituída por Flora nos momentos em que ela chama os alunos para postar, embora Flora não tivesse a responsabilidade pelo grupo como eu, de forma que chegou a se afastar das atividades por um tempo.

Assim sendo, acredito que a minha presença, ou a de Flora, que em algum momento assumiu uma posição de liderança; ou a de Adriana, que além de publicar diariamente no mural, sempre comentava as postagens dos outros membros, pode ter contribuído para a manutenção do nosso grupo.

Este fato é destacado por Quadros (2011), ao concluir em sua pesquisa com o *Livemocha*, que é necessário o acompanhamento de um professor ou outra pessoa com mais experiência para que o trabalho tenha continuidade.

Desta forma, entendo que eu possa ter desempenhado um papel de liderança, em que eu procurei estimular os alunos a compartilhar material para a prática coletiva e a engajar-se nas atividades, no sentido de manter o grupo ativo (BOHN, 2010, p. 141).

### **3.2.4 Interesses comuns como gatilho para as conversas: construindo o currículo**

As histórias que me motivaram a escrever esta seção foram: “Interesses comuns: motivo de conversa no Facebook”; “Conversa de pescador”; “*Fool’s Day*”; “Deixando o barco nas mãos dos alunos”; “Compartilhando receitas para conversar em inglês”.

O meu contato com os alunos sempre foi restrito ao ambiente escolar, mais especificamente ao da sala de aula. A falta de um relacionamento mais pessoal levou-me muitas vezes a tomar atitudes que não deveria, a fazer prejulgamentos, e muitas vezes a ignorar completamente a história de vida dos alunos.

Entretanto, eu só me dei conta da minha distância em relação aos alunos depois da experiência no ambiente *online*. Ao adicionar os alunos à minha página no Facebook, adicionei-os também à minha rotina diária, e eles começaram a fazer parte de minha vida, com seus comentários no grupo, seus compartilhamentos e suas curtidas que contribuíam muito com a minha prática de língua inglesa.

Este fato pode remeter a uma das características do professor em ambiente *online* apontadas por Berge (2000) que desloca o professor de uma posição solitária para fazer parte de uma equipe de aprendizagem.

Ao visitar meus alunos em suas páginas, descobri que a Adriana gosta muito de animais e plantas, que o Eduardo faz karatê, o Diego lê a Bíblia diariamente e a Stela curte moda. Observei também que alguns membros começaram a postar fotos e *links* de interesses de seus amigos nas páginas pessoais desses amigos, o que acredito ter sido ocasionado pelas postagens e *chats* em nosso grupo.

A realidade pessoal de cada membro de nosso grupo pôde ser compartilhada por mim, à medida que eu acessava as páginas de cada um, e assim, consegui trocar informações, dicas, e também entender as possíveis dificuldades com a aprendizagem da língua, as ausências ocasionais nos *posts*, e o silêncio nos *chats*, como foi o caso de Eduardo, que tinha filhos pequenos em casa e frequentemente saía para socorrê-los.

O fato de conhecer um pouco sobre a vida das pessoas, neste caso, dos alunos, possibilitou-me a fazer postagens de assuntos que os interessava. Mesmo não gostando de determinado assunto, sempre que achava alguma postagem que poderia agradar a alguma pessoa do grupo, ou algo que poderia provocar uma resposta, como a publicação de uma foto de um time de futebol que era rival do time dos alunos, eu compartilhava no mural do grupo.

Ao observar a grande movimentação ocorrida no mural do grupo por causa do tema animais, eu conversei com os alunos e eles concordaram que era bom conhecer os interesses dos participantes do grupo e que também era mais prazeroso conversar sobre assuntos que lhes agradavam.

Além dos interesses em comum, falar sobre fatos relacionados à vida pessoal parece ter estimulado os alunos a conversarem. Normalmente, em conversas informais, as pessoas

falam sobre problemas que estão enfrentando, atividades que fizeram, e assuntos relacionados à sua rotina. Parece que isso é um fator que pode desencadear uma conversa.

No primeiro *chat*, descrito na história “Conversa de pescador”, a conversa sobre peixe surgiu a partir de uma fala de Eduardo sobre seu fim de semana. Esse tema parece ter inspirado os alunos a falarem do assunto, o que pude confirmar ao conversar com eles sobre o segundo *chat*.

*Nosso bate-papo fluiu com mais naturalidade. Procuramos conversar sobre coisas que nos aconteceram, o que facilitou ainda mais o nosso contato.*

(Eduardo, dezembro de 2012).

Fonte: Documento escrito

*Pudemos nos comunicar bastante. Ficamos sabendo até o quanto o Alexandre gosta de pescar, que Evandro, Érica e Fernando gostam do peixe na mesa e não no rio! E a Geralda? Idem.*

(Adriana, dezembro de 2012).

Fonte: Documento escrito

Ao falar sobre sua participação em uma pescaria, Eduardo deu início a uma série de comentários envolvendo peixes; parecia que cada participante tinha algo para falar em relação ao tema. Dando opiniões sobre pescaria e peixe, os alunos conseguiram levar o *chat* adiante sem necessidade de intervenção, o que me levou a crer que meu planejamento para o *chat* não era necessário.

A história “*Fool’s Day*” traz um pouco de outro *chat*, o segundo, que também teve assuntos relacionados à rotina dos participantes. Eles conversaram sobre a Páscoa, que havia ocorrido no fim de semana, e Eduardo, que no primeiro *chat* trouxe o assunto sobre pescaria, falou sobre um fato ocorrido com ele, o que gerou comentários dos colegas.

Novamente, os assuntos que geraram comentários partiram dos alunos: assuntos que eles trouxeram de sua própria rotina, nada planejado, nada que tivesse a ver com uma lição de casa. Percebi, então, que os alunos nem se preocupavam em me perguntar questões da sala de aula, parece que eles não estavam vendo no ambiente do *chat* um lugar para desenvolver atividades do curso de inglês, mas sim, um lugar como é o Facebook; um lugar para compartilhar a vida com os amigos.

Olhando superficialmente, as conversas em inglês desenvolvidas nos *chats* que realizamos pareciam ser espontâneas, como aquelas que ocasionalmente ocorrem nas mesas

de botecos, nas lanchonetes, ou em volta das churrasqueiras enquanto se prepara e assa a carne. Conversas sem preocupação com a norma culta da língua, ou com o que irão pensar as outras pessoas a respeito de sua fala.

O *chat* aconteceu como as conversas que se prolongam até que alguém diz que precisa ir embora por algum motivo como ocorreu na história “*Fool’s Day*”, quando Eduardo disse que estava com fome e que iria sair para jantar, o que fez com que os outros participantes comessem a se despedir.

Contudo, ao lançar um olhar mais crítico sobre a situação vivenciada no grupo desde o início, refaço a minha trajetória inicial na pesquisa e me vejo conversando com os alunos, incitando-os a falarem somente em língua inglesa.

Nesse sentido, a comunicação pode não ter ocorrido por livre e espontânea vontade; foi algo planejado para que houvesse uma prática de língua inglesa. Não havia uma necessidade real para os alunos conversarem em língua inglesa, mas eles foram de certa forma, condicionados a isso devido à proposta de trabalho que eu lhes apresentei.

O que destaco de relevante nesse panorama é que em vez de repetir os diálogos do livro ou ainda simular situações para conversar em inglês, como normalmente ocorre nas aulas presenciais, no grupo, os alunos estavam falando de sua realidade, estavam conversando sobre fatos relacionados à suas próprias vidas.

Por meio dessa experiência com os *chats*, eu pude ver que o currículo pode ser baseado em experiências vividas em sala de aula, como apontam Cladinin e Connolly (1988) e Mello (2012), e não em algo previamente estabelecido sem levar em conta a participação dos alunos, o que é bem diferente do que eu fiz inicialmente.

Ao olhar para o *chat* mostrado na história “Conversa de pescador” e para as publicações iniciais no mural, mostradas na história “Deixando o barco nas mãos dos alunos” quando tentei conduzir as atividades como algo preestabelecido, eu estava entendendo que tinha que levar tudo pronto para os alunos.

A minha preocupação era que o grupo não se movimentasse, pois eu acreditava que os alunos não conseguiriam conversar, e muito menos postar algo sem um direcionamento. Naquele ponto, ignorei a criatividade dos alunos e a minha própria capacidade para construirmos juntos um currículo (Freire, 1983).

Na verdade, eu percebo que o roteiro era em primeiro lugar para mim, pois eu tenho que admitir que um currículo pronto, planejado por outros pode oferecer um certo conforto, e era isso que eu estava fazendo: eu estava tentando criar um ambiente cômodo e confortável



para minha prática. Agindo desta forma, eu não precisaria me arriscar a novos desafios, não teria que me deparar com algo não planejado.

Enfim, nessa experiência que vivi com meus alunos no Facebook, o planejamento que eu fiz sozinha, o qual estava relacionado a prática em sala de aula, teve que ser colocado de lado. No momento em que passei a conhecer um pouco mais da vida dos alunos, eu consegui postar assuntos que os atraíam para a prática de língua inglesa, e assim, o planejamento deixou de atender apenas aos meus interesses, mas voltou-se também para os alunos.

### **3.2.5 A prática de língua inglesa no Facebook**

Depois de discutir alguns temas surgidos a partir da experiência com a língua inglesa no Facebook, nesta seção falo especificamente sobre a prática da língua inglesa no Facebook, observando o que foi possível aprender.

As histórias nas quais me baseei para escrever este tema foram: “Conversa de pescador”; “*Fool’s Day*”; “Uma família de gatos no quintal de Flora”; “Acompanhando a evolução dos alunos na língua inglesa”; “Deixando o barco nas mãos dos alunos”.

Inicialmente, gostaria de apontar um fato que aconteceu nos *chats* realizados a partir do recurso *mensagem* do Facebook.

Os alunos iniciavam os *chats* conversando sobre o que tinham feito no fim de semana, ou mesmo perguntando por algum colega que ainda não havia chegado, o que observo ocorrer também no início das aulas presenciais com essa mesma turma.

Para mim, a conversa informal que os alunos tinham no início e no final da aula com os colegas parece ter sido transportada para o ambiente *online*; entretanto, no contexto presencial, os alunos conversavam em português, e no ambiente *online*, em inglês.

O que compreendo a partir disso é que os alunos estavam vivendo uma experiência com a língua que poderia criar condições para que eles aprendessem *fazendo*, ou seja, aprendessem com a experiência como sugere Dewey (1976), embora o contexto vivido pelos alunos não estabelecesse uma necessidade real de praticar a língua.

Considerando as conversas somente em língua inglesa, entendo que o espaço *online* pode ter contribuído para que isso ocorresse. Acredito que o ambiente virtual, com suas características distintas da sala tradicional, sem a interação face a face que pode deixar os alunos inibidos para praticarem a língua estrangeira e com um tempo maior para perguntar e

responder as questões dos colegas contribuiu para que os alunos postassem seus comentários somente em inglês (ORTEGA, 1997).

Na sala de aula presencial, a maior parte dos alunos apresentava dificuldades em construir frases em inglês. Na verdade, eles só falavam determinadas frases depois que eu os ajudava.

Isso não ocorreu nos *chats*, pois eles foram entrando na conversa sem me perguntar como se escrevia determinada palavra ou a frase toda, como era de costume nas aulas presenciais.

Pensando nas conversas somente em inglês no grupo, eu não deixo de levar em consideração o fato já mencionado neste estudo que antes de iniciarmos o trabalho no Facebook, eu disse aos alunos que deveríamos tentar falar só em inglês, não dando abertura para que usassem a língua portuguesa. No curso presencial, porém, eu não insistia muito com os alunos para falarem somente em língua inglesa, sendo que eu mesma falava a língua materna uma boa parte do tempo.

Fiz essas considerações para poder pensar como foi a prática de língua inglesa vivenciada durante a pesquisa, portanto, considerando que o currículo passa a ser o conjunto das experiências vividas (MELLO, 2012), qual seria então o currículo que os alunos e eu construímos durante a pesquisa?

Começando com a produção de escrita, eu pude verificar que muitos textos escritos nas postagens eram curtos e acompanhados por fotos como é possível ver na figura 25, algo que é próprio do Facebook: as mensagens curtas e rápidas. Muitas postagens continham apenas imagens; entretanto, algumas delas receberam mais comentários do que outras postagens com textos, como na figura 16, o que me levou a pensar que, em determinados momentos, as imagens podem falar mais do que palavras.

Outro aspecto ligado ao Facebook que pode não demandar a produção de textos é a possibilidade do usuário apenas curtir a publicação, o que ocorreu muitas vezes nesse trabalho. Eu não posso afirmar até que ponto os alunos praticavam a língua quando apenas curtiam as publicações e os comentários do grupo, pois pode ser que eles nem mesmo lessem o conteúdo das postagens ao clicar em *curtir*.

Considerando todos esses fatores, o que pude notar em relação à escrita foi que a maior produção ocorreu com a emissão de comentários que se traduziam em frases curtas. Houve alguns *posts* que trouxeram textos maiores, como na figura 31, mas estes foram raros, sendo enviados apenas por Flora e Adriana.

Em relação à gramática, eu pude perceber que, embora durante o nosso curso presencial os alunos tivessem aprendido somente o *present simple* e o *present continuous*, no grupo, eles se comunicavam usando o *past simple*, e o futuro com *will* e *going to*.

Como professora, no ensino presencial, eu sempre acompanhei os livros didáticos na apresentação dos tempos verbais e via certa lógica na sua linearidade, entendendo que deveria propor atividades que contivessem, principalmente, os verbos já estudados. Neste ponto, a minha experiência com meus alunos no Facebook mostrou um caminho diferente.

Para que os alunos conversassem uns com os outros não foi necessário fragmentar nem compartimentar o conhecimento, como aponta Morin (2003), que apresenta uma proposta diferente daquilo que eu entendia sobre o ensino de língua inglesa:

[...] necessidade de um pensamento que compreenda que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes; que reconheça e examine os fenômenos multidimensionais, em vez de isolar, de maneira mutiladora, cada uma de suas dimensões [...] (Morin, 2003, p.88-89).

Seguindo as ideias do autor, eu compreendi que os alunos estavam tendo oportunidade no grupo de conhecer o “todo” da língua inglesa e, desta forma, as partes isoladas, os tempos verbais que ainda não lhes tinham sido apresentados vinham junto.

Além dos tempos verbais, outro elemento gramatical que os alunos usaram sem ter aprendido no curso presencial foi o adjetivo. Notei que alguns alunos estavam usando vários adjetivos novos, inclusive um deles foi mencionado por Adriana, na figura 20 da história “Deixando o barco nas mãos dos alunos”, quando ela afirma que aprendeu uma nova palavra mencionada por Flora: *awesome*.

Algo que pude observar também foi o uso de superlativos e comparativos, citando como exemplo a frase de Eduardo, na figura 7 da história “Conversa de pescador”. Eduardo usou em sua frase o superlativo do adjetivo *high* para descrever uma foto que estava no mural de um amigo estrangeiro. Ao postar seu comentário, ele não fez nenhuma referência ao superlativo que aparecia na frase e nem os outros participantes do *chat* comentaram algo. Acredito que no momento em que Eduardo postou seu comentário, ele já sabia o significado de *highest*, pois provavelmente teria me perguntado, caso não soubesse.

Também não houve questionamento por parte dos colegas, o que posso considerar como falta de interesse ou curiosidade em saber o significado, ou eles já conheciam o termo,

ou ainda, eles tinham condições de saber utilizando o dicionário *online*. O importante é que eu percebi que não era necessário seguir a sequência do livro para praticar a língua.

Finalmente, levando em consideração o desenvolvimento da habilidade de leitura, pude perceber que as respostas aos *posts* publicados sugeriram que os alunos estavam trabalhando a leitura da língua inglesa, e, é claro, como já foi mencionado antes, em alguns momentos, eles utilizaram o dicionário *online*. Alguns alunos também disseram que conseguiram ler as publicações, olhando o contexto da frase, sem necessidade de recorrer a dicionários.

Eu acredito que a experiência no Facebook permitiu um trabalho de leitura que até certo ponto pode ter contribuído para uma melhora desta habilidade, pois vários *posts* exigiam que o aluno compreendesse o que estava escrito neles. Da mesma forma, para comentar as falas dos colegas do grupo, era necessário compreendê-las, e isso ocorreu com certa frequência, dando a entender que os alunos estavam praticando a leitura.

Voltando aos *posts* que continham apenas fotos, eu observei que os alunos conseguiram respondê-los fazendo outro tipo de leitura, que não era da língua inglesa, mas sim das imagens. Nesse sentido, foi possível ter produção escrita em resposta aos *posts* sem necessariamente ter que trabalhar a leitura de textos, uma vez que houve compartilhamentos sem nenhum texto, ou textos na língua materna, mas que tiveram respostas em língua inglesa, como na figura 17, inserida na história “Música para conversar”.

Por último, faço menção ao uso do Google Tradutor que foi utilizado pelos alunos e por mim para ajudar na construção e na leitura das falas dos outros membros, como já mencionei na seção 3.2.2. Acredito que a experiência com o uso do Google Tradutor no Facebook permitiu que eu e os alunos pudéssemos aprimorar nosso conhecimento desta ferramenta, e assim, descobríssemos novas possibilidades para o seu uso, como a avaliação que o usuário pode fazer da tradução e a exposição de exemplos que contém a palavra traduzida.

## ALGO A CONSIDERAR NO MOMENTO

Inicio estas considerações lembrando a mim mesma que este trabalho é mais uma etapa do processo que se iniciou quando me sentei pela primeira vez na carteira do grupo escolar em que passei os quatro primeiros anos da escola formal.

Considerando a pesquisa em si, não posso deixar de mencionar que, em uma boa parte dela, eu a via como um projeto que deveria dar certo; como um trabalho que seria mais interessante caso apresentasse mais fatores positivos em relação ao Facebook, embora tenha sido alertada várias vezes por minha orientadora que não é isso o que devemos buscar em nossas pesquisas.

Compreendi, portanto, que é a partir das peças que não se encaixam no quebra-cabeça que teremos material para a nossa composição de sentidos. Porém, como disse no início, este trabalho é parte de um processo, por isso eu ainda estou aprendendo a fazer.

Chego neste momento com uma sensação de que, como professora, eu dei mais um passo para o início de uma mudança de postura na minha prática pedagógica. Ao ler as minhas narrativas e olhar para as etapas do processo que vivenciei, entendo que não é possível mudar uma prática de anos simplesmente porque houve uma mudança do ambiente presencial para o ambiente *online*.

Mudar o jeito de lidar com a aprendizagem parece demandar mais do que uma transposição de ambiente, e isso foi algo que me inquietou, pois o grupo que formei com meus alunos no Facebook tinha características diferentes da sala de aula, porém, em uma parte considerável da pesquisa, eu me via como a professora do curso presencial, e queria, portanto, atuar como tal.

Na verdade, em vários momentos, eu tive dúvidas de como deveria agir e assim, me debatia na escolha de dois caminhos: ser somente uma líder do grupo no Facebook, ou ser a professora do curso presencial que é líder do grupo.

Gostaria de salientar que, ao realizar a composição de sentidos de minha experiência no Facebook com meus alunos, pude notar que o sentimento e a tentativa de controle, características minhas como professora no ensino presencial, tiveram certa relevância em todos os temas discutidos. Eu quis, inclusive, utilizar os recursos tecnológicos disponibilizados no ambiente *online* a favor de meu controle.

Assim sendo, respondendo à minha primeira pergunta de pesquisa: como ocorreu a minha participação como líder de um grupo de prática de língua inglesa em uma comunidade

*online*, eu sei que, se alguma mudança ocorreu, os alunos contribuíram para isso. No poema de minha autoria, escrevo uma síntese do processo que vivi no desenvolvimento da pesquisa.

### **O Quadro e o Mural**

Eu tinha uma proposta de um trabalho colaborativo,

MAS EU

Eu quis criar uma sala de aula no ambiente *online*,

Eu quis substituir o dever de casa pelo Facebook,

Eu quis ter o controle total e absoluto,

Eu quis ser o centro das conversas,

Eu quis ser perfeita!

MAS OS ALUNOS

Não quiseram o que eu quis!

(Notas de campo da autora, 2014).

Como é possível observar por meio do poema, eu fui para o ambiente *online* como se estivesse indo para minha sala de aula presencial. O fato de mudar para um lugar que me fornecia condições de ter uma prática diferente daquela que trazia comigo há anos não fez muita diferença.

Eu não me via somente como uma líder de grupo, mas sim, como uma professora que se posiciona diante dos alunos e fica expondo conteúdos e distribuindo tarefas. Nem mesmo do material didático do curso presencial eu abri mão, pois queria usar o Facebook para *aperfeiçoar* o que os alunos tinham aprendido, e até mesmo para suprir possíveis *deficiências* do curso presencial.

Acredito que se o grupo tivesse correspondido ao meu *plano de aula*, eu teria continuado com essa prática, sem levar em conta que essa não era minha proposta inicial.

Nesse sentido, eu entendo que foram os alunos que aproveitaram o espaço *online*, o qual lhes permitiu buscar materiais, usar dicionários e outros recursos, para saírem de uma posição de apenas receber informações para compartilhá-las com o grupo.

Compreendo também que os alunos não viram o Facebook como se ele fosse a sala de aula do curso presencial, pois ninguém se preocupou em perguntar questões referentes ao livro, em tirar dúvidas, ou algo semelhante. Entendo que os alunos se portaram no grupo

como normalmente fazem quando eles estão no Facebook, o qual é um lugar em que muitas vezes eles vão para se distrair, e não para procurar tarefas para fazer.

Então, a partir do momento em que percebi que o Facebook não ia ser transformado em uma sala de aula, pois suas características não davam margem para isso, eu tirei o peso da responsabilidade pela aprendizagem dos alunos de meus ombros. Acredito que participar do grupo como uma líder que compartilha responsabilidades, e não como a professora que tem o controle de tudo, foi um pouco como descreve o poema que vem a seguir.

### **Navegação à Deriva**

Quem navega à deriva  
sabe que há vida além dos mares nos mapas  
além das bússolas, astrolábios, diários de bordo  
além das lendas dos monstros marinhos, dos mitos

quem navega à deriva  
acredita que há nos mares miragens, portos  
inesperados, ilhas flutuantes, botes e salva-vidas  
água potável, aves voando sobre terra, vertigem

quem navega à deriva  
aprende que há mares dentro do mar à vista  
profundidade secreta, origem do mundo, poesia  
escrita cifrada á espera de quem lhe dê sentido

quem navega à deriva  
se perde da costa, do farol na torre, dos olhares  
atentos, dos radares, das cartas de navegação  
imigra para mares de imprevista dicção.

(Autor: Marcus Vinicius Quiroga)

Acho que navegar à deriva ocorreu quando deixei meu planejamento de aula do curso presencial e pude ver que havia vida, havia chance de as coisas acontecerem, mesmo que eu não estivesse segurando minha bússola. Acho também que navegar à deriva pode significar ter que ir por outro caminho como ocorreu no momento em que os alunos impuseram as suas vozes e não deram espaço para que eu levasse a sala de aula para o Facebook.

Entendo, então, que navegar à deriva pode ter significado deixar que outras pessoas compartilhassem comigo a responsabilidade do funcionamento do grupo.

Neste sentido, navegar à deriva, penso que foi deixar de me preocupar com o olhar atento do aluno, dos radares que, a meu ver, pareciam observar e controlar o meu posicionamento como professora, como em situações em que eu me preocupava com o quê os alunos poderiam pensar de mim.

Assim sendo, entendo que navegar à deriva tem um gosto de liberdade, de não se preocupar em estar sempre alerta para não ser pego de surpresa como no momento em que tentei corrigir minha fala no mural, e uma aluna estava observando. Entendo que a libertação do medo de ser corrigido pelo aluno pode vir da aceitação de que não somos os únicos responsáveis pela aprendizagem do aluno.

Penso que navegar à deriva não é tão mal assim, pois pode se viver o imprevisível das experiências que compartilhamos com outros, e assim podermos vivenciar um currículo construído junto com os alunos.

Sim, eu acho que naveguei à deriva, embora inicialmente não quisesse me aventurar em novos caminhos e, sim, o ambiente *online* contribuiu com isso ao empoderar os alunos, ao lhes dar ferramentas que lhes permitiram manter o grupo ativo junto comigo; no entanto, foi necessário que eu me dispusesse a deixar o controle total do grupo e das atividades, a deixar de confiar na minha antiga prática e a acreditar que existem novas possibilidades.

Desta forma, entendo que minha prática com o Facebook ensinou-me que, como professora, é possível sair de um ensino transmissionista e que eu deveria repensar o currículo de minhas aulas, levando em consideração aquilo que o aluno poderia trazer como contribuição para as aulas.

Como professora em um contexto *online*, acredito que, por meio desta prática no Facebook, aprendi que não basta contar com os recursos da tecnologia digital; é preciso saber utilizá-los considerando a proposta pedagógica que se tem. Porém, devo acrescentar que, embora não tenha exercido o papel de mediadora, no sentido de provocar a aprendizagem do grupo, foi possível enxergar fatores que poderiam contribuir ou não para que isso ocorresse.

“Quais as implicações do uso do Facebook para a prática de língua inglesa pelo grupo analisado?” foi a segunda pergunta que me fiz ao iniciar este trabalho. Depois de compor sentido de algumas histórias, penso que o fato de se ter oportunidade de visitar as páginas pessoais dos alunos no Facebook, como foi o meu caso, pode criar condições para que se



trabalhe um conteúdo que seja do interesse dos alunos, o que poderá chamá-los para a prática da língua.

Outra implicação está no uso de uma ferramenta denominada *notificação*, a qual aparece no computador ou no celular para avisar ao usuário que ele recebeu uma mensagem, um comentário em algum *post* ou uma curtidão. Esse recurso parece otimizar a interação entre os falantes, como foi o caso de alunos que respondiam imediatamente às postagens dos colegas, talvez pela curiosidade despertada pelo aviso da chegada de mensagem.

Porém, tenho que destacar que o Facebook, ao oferecer opções ao usuário de somente *curtir* as publicações ou compartilhá-las sem a emissão de comentários, pode não demandar uma prática da língua mais intensa.

Usar o Facebook para a prática da língua também pode não levar o aluno a um trabalho colaborativo; o que entendo ser motivado pela gama de recursos disponibilizados ao aluno no ambiente virtual, como os dicionários e sites de busca.

Nessa perspectiva, em minha pesquisa, acredito que o aluno pode ter tido autonomia para buscar o seu conhecimento, não necessitando, portanto, da ajuda de outro integrante do grupo; pode ser que ele tenha se sentido equipado da mesma forma que o colega, com as mesmas condições de buscar seu próprio conhecimento, propondo a si mesmo um trabalho solitário.

Considerando minhas limitações internas e externas, gostaria de esclarecer alguns pontos em relação à escrita da dissertação, como o fato de que, além de não ter dialogado como eu gostaria com a teoria que apresentei no primeiro capítulo, ao compor sentidos de meus textos de pesquisa, encontrei algumas tensões que me fizeram chamar teóricos que não foram mencionados antes.

Também tive dificuldades em encontrar trabalhos que fossem direcionados especificamente ao uso do Facebook para a prática de língua estrangeira.

Outro aspecto que talvez eu pudesse ter trabalhado melhor refere-se à seleção de textos de campo, uma vez que o trabalho de pesquisa forneceu uma quantidade significativa de material.

Outra dificuldade que tive foi em relação à segunda pergunta de pesquisa, a qual se refere às implicações do Facebook na prática de língua inglesa pelos membros do grupo pesquisado. Acredito que eu deveria ter dado um espaço maior aos alunos para que falassem sobre a sua experiência com a rede social pesquisada, entretanto, ao voltar o olhar para a minha prática, não consegui trabalhar bem a segunda pergunta.

Por fim, penso que teria sido interessante, nesta pesquisa, acrescentar um objetivo específico direcionado à aprendizagem de língua inglesa pelos alunos pesquisados.

Tendo feito essas observações, acredito que o trabalho que realizei com meus alunos no Facebook pôde apontar vários fatores que tendem a influenciar ou não a prática da língua inglesa.

Depois da minha tentativa em usar o Facebook como uma extensão das aulas no curso presencial, eu posso dizer que não é possível pedagogizar<sup>14</sup> um ambiente que é utilizado para descontração, para observar a vida das pessoas, enfim, para jogar conversa fora. Mas posso dizer que os recursos disponibilizados no Facebook contribuíram para a prática da língua inglesa, embora nem sempre o aluno tenha tido necessidade de se expressar usando palavras, pois ele tinha a opção de apenas curtir. Destaco ainda que outro tipo de leitura foi necessário em alguns momentos: a leitura de imagens que eram compartilhadas sem nenhum comentário de seu autor, mas que geraram produção de textos escritos.

Enfim, reforço a ideia de que o Facebook é um lugar para conversar, para ler os enunciados dos amigos e respondê-los, caso seja conveniente; o que pode levar sim, a uma prática da língua, e no caso deste trabalho, foi possível perceber que os alunos praticaram a língua inglesa no Facebook.

Acrescento ainda que, os alunos me surpreenderam ao utilizar expressões e termos gramaticais que aparentemente não conheciam; o que tornou possível a comunicação entre eles, pois isso não ocorria no curso presencial, quando eles apresentavam dificuldades em falar frases completas.

Ao analisar a produção de textos no grupo, devo ressaltar que nem todos tiveram o mesmo desempenho, mas considerando a condição inicial de cada aluno no grupo, é possível dizer que cada um deles apresentou certa evolução em relação à língua inglesa à medida que o trabalho foi acontecendo.

Também não posso deixar de considerar que este trabalho permite uma reflexão sobre a prática do professor, não só no ambiente *online*, mas também no ambiente presencial. Os conflitos apontados em relação à minha prática em ambiente *online* foram derivados, em sua maioria, de uma vivência no ambiente presencial, com um comportamento que privilegia um

---

<sup>14</sup> Utilizo o termo “pedagogizar” acompanhando o pensamento de Libâneo (2001) ao afirmar que: “[...] todo ensino supõe uma “pedagogização”, isto é, supõe uma direção pedagógica (intencional, consciente, organizada), de modo a converter as bases da ciência em matéria de ensino (LIBÂNEO, 2001, p. 9)”.

ensino centralizado no professor, por isso, a importância deste trabalho na promoção de discussões voltadas para a postura do professor em geral.

É importante considerar que este trabalho deixa margens para que outros trabalhos possam ser realizados com o Facebook, como a pesquisa da prática de professores que utilizam o Facebook em suas aulas.

Outra pesquisa poderia ser sugerir aos alunos que criassem um grupo no Facebook para praticarem língua estrangeira sem a presença de um professor.

Outra possibilidade que considero interessante seria realizar uma pesquisa com alunos utilizando suas páginas pessoais para conversarem com usuários fluentes de língua estrangeira.

Termino esta dissertação com um sentimento de que talvez eu pudesse ter feito mais, ou de que não tenha utilizado o tempo como deveria; mas de que, desde o início, tenho tido um ganho muito significativo em minha vida pessoal e profissional.

Durante todo o processo de desenvolvimento deste trabalho, pude olhar para mim mesma e enxergar um ser humano cuja vida pessoal reflete na vida profissional; um ser humano que erra, mas que tem a possibilidade de olhar para dentro de si e ver que é possível mudar, e ver também que é necessário mudar.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A. E. T. **Comunidade de aprendizagem em curso online: Um estudo de processo de formação**. - 2006. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: [http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/dissertacao\\_aurea.pdf](http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/dissertacao_aurea.pdf). Acesso em 01/09/13.
- BERGE, Z. L. **New roles for learners and teachers in online higher education**. Baltimore, 2000. p. 3. Disponível em: <http://its.fvtc.edu/langan/BB6/BergeZane2000.pdf> Acesso em: 30/03/13.
- BOAVIDA, A. M.; PONTE, J. P. Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In: GTI – Grupo de Trabalho de Investigação. **Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional**. Lisboa: Associação de Professores de Matemática, 2002. p. 43-55.
- BOHN, V. **Comunidades de Prática na Formação Docente: Aprendendo a usar as ferramentas da Web 2.0**. – 2010. 157 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - FALE, Universidade Federal de Belo Horizonte, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/poslin/defesas/1375M.pdf>. Acesso em 22/03/13.
- BRAGA, D. B. Práticas Letradas Digitais: Considerações sobre Possibilidades de Ensino e de Reflexão Social Crítica. In: Araújo, J. C. **Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2007. p. 181-197.
- BOYD, D. M.; ELLISON, N. B. Social network sites: Definition, history, and scholarship. **Journal of Computer-Mediated Communication**, v.13, n.11, article 11, 2007. Disponível em: <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html>. Acesso em: 30/03/13.
- CAINE, V; CLANDININ, J. Narrative inquiry. In: **Reviewing qualitative research in the social sciences**. New York: Routledge, 2013.p. 166-179.
- CANAGARAJAH, A. S. Subversive identities, pedagogical safe houses, and critical learning. In B. Norton & K. Toohey (Eds.). **Critical pedagogies and language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 116-137. Disponível em: <http://english.wisc.edu/rfyoung/333/canagarajah2004.pdf>. Acesso em: 10/12/13.
- CARLESSO, D; TOMAZETTI, E. M. John Dewey e a educação como “reconstrução da experiência”: um possível diálogo com a educação contemporânea. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 34, n. 3, p. 573-590, set./dez. 2009. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/reeducacao/article/viewFile/869/603>. Acesso em: 14/01/14.
- CLANDININ, D .J; CONNELLY, F.M. Asking questions about telling stories. In C. Kridel (Ed.). **Writing educational biography: Explorations in qualitative research** - New York, NY: Garland, 1988. p. 245-253.
- \_\_\_\_\_. **Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience**. New York: Teachers College Press, 1988. 231 p.

\_\_\_\_\_. **Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000. 211 p.

\_\_\_\_\_. **Narrative Inquiry: Complementary Methods for Research in Education**, 3<sup>rd</sup> Edition, Washington: American Educational Research Association, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa**. Tradução GPNEP. Edufu, Uberlândia, 2011. 249 p.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976. 101 p.

\_\_\_\_\_. My pedagogic creed. **The School Journal**, Volume LIV, Number 3 (January 16, 1897), p.77-80. Disponível em: <http://infed.org/mobi/john-dewey-my-pedagogical-creed/>. Acesso em 08/12/13.

DIAS, N. A. A. **Histórias de formação de professores de língua estrangeira em contexto de Tandem**. - 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística ILEEL - Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

DILLEMBOURG, P. What do you mean by collaborative learning? In: DILLEMBOURG, P. **Collaborative learning: cognitive and computational approaches**. Oxford: Elsevier, 1999. p. 1-19. Disponível em: <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.14.pdf>. Acesso em: 6/12/13.

DUARTE, F.; FREI, K. Redes Urbanas. In: Duarte, F. et al; Quandt, C; Souza, Q. **O Tempo Das Redes**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008. p. 155-177.

DUTRA, E. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Estudos de Psicologia**. Rio Grande do Norte, 2002, p.371-378. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n2/a18v07n2.pdf>. Acesso em 03/05/11.

ELY, M.; VINZ, R.; DOWNING, M.; ANZUL, M. **On writing qualitative research: living by words**. London and Philadelphia: Routledge Falmer, 2001. 411 p.

FARIA, H.O. **Socializando e aprendendo: a incorporação da rede social Orkut ao ensino de língua inglesa**. 2010. 130f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG. 2010. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/profs/reinildes/dados/arquivos/helen.pdf>. Acesso em 22/03/12.

FETTERMANN, J. V. **Os Entornos Virtuais da Rede Social My English Club e suas Intervenções nos Ambientes Presenciais de Aprendizagem da Língua Inglesa**. – 2012. 143 f. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem). Universidade Federal do Norte Fluminense, Campo dos Goytacases, 2012. Disponível em: <http://www.pgcl.uenf.br/2013/pdf/JOYCE%20VIEIRA%20FETTERMANN.pdf>. Acesso em 02/09/13.

FONSECA, L. S. **O Uso do Blog no Ensino dos Jovens e Adultos: Uma Investigação em Linguística Aplicada**. - 2009. 144 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) –

LAEL, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009. Disponível em:  
<http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/Lucilene250509.pdf>. Acesso em 01/09/13.

FOSHAY, A. W. 1969. Curriculum. In: R. I. Ebel (Eds). **Encyclopedia of educational research: A project of the American Educational Research Association**. 4. ed. New York: Macmillan, 1969. p. 5-19.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1983. 150 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 148 p.

FRANCO, S. P. **O uso de um ambiente virtual no ensino de inglês: além dos limites da sala de aula presencial**. 2009. 278f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.lingnet.pro.br/media/dissertacoes/katia/2009-claudio.pdf> Acesso em: 22/03/13.

GARBIN, M. C. **Uma análise da produção audiovisual colaborativa: uma experiência inovadora em uma escola de ensino fundamental**. 2010. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010. Disponível em: <http://lantec.fae.unicamp.br/lantec/publicacoes/teses/garbin2010.pdf>. Acesso em: 04/12/13.

GERVAI, S. M. S. **A Mediação Pedagógica em contextos de aprendizagem online**. 2007. 249 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: [http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/solange\\_gervai.pdf](http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/solange_gervai.pdf). Acesso em: 01/09/13.

GOOD, C. V. (Ed.) 1959. **Dictionary of education**. 2. ed. New York: McGraw-Hill, 1959.

HERNÁNDEZ, F. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional**. Trad. Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007. p.11-19.

LEFFA, Vilson. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em:  
[http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia\\_ensino\\_linguas.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf). Acesso em 21/07/13.

LANZA, Heloiza Helena. **Uso pedagógico do blog no ensino-aprendizagem de espanhol: elaboração e avaliação de uma tarefa**. 2007. 131 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogias e pedagogos: inquietações e buscas. In: **Educar**, Curitiba: Editora da UFPR, n. 17, p. 153-176. 2001. Disponível em:  
[http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos\\_17/libaneo.pdf](http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf) Acesso: 11/04/14

MELLO, D. M. **Viajando pelo interior de um ser chamado professor**. 1999. 173 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. **Histórias de Subversão do currículo, conflitos e resistências: Buscando espaço para a formação do professor na aula de Língua Inglesa do Curso de Letras**. Uberlândia: Ed. do Autor, 2012. Disponível em: <https://dl.dropboxusercontent.com/u/16080570/Meu%20livro%20da%20tese/Subvers%C3%A3o%20do%20curr%C3%ADculo%20%286%29.pdf>. Acesso em 06/12/13.

\_\_\_\_\_. Pesquisa Narrativa: fenômeno estudado e método de pesquisa. In: ROMERO, (Org.). **Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas: olhar crítico-reflexivo**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 171-187 (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 3).

MENEZES, V. L. Aprendendo inglês no cyberspaço. In: MENEZES, V. (Org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 319-358.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma – reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128 p.

MURPHY, M. S. **Understanding children's knowledge: A narrative inquiry into school experiences**. 2004. Unpublished doctoral dissertation, University of Alberta Edmonton, Alberta, 2004.

ORTEGA, L. Processes and outcomes in networked classroom interaction: defining the research agenda for L2 Computer- assisted classroom discussion. **Language Learning & Technology**, v.1, n.1, July 1997, p. 82-93. Disponível em: <http://lt.msu.edu/vol1num1/ortega/default.html>. Acesso em: 15/01/14.

OYLER, C. **Making Room for Students: Sharing Teacher Authority in Room 104**. New York: Teachers College Press, 1996. 161 p.

PANITZ, T. **Collaborative versus Cooperative Learning: Comparing the Two Definitions Helps Understand the Nature of Interactive learning**, 1997. Disponível em: <http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopdefinition.htm> Acesso em: 09/11/13.

PATEL, M. Y. **Developing a social networking portal for language learning, communicative competence and cultural awareness**. 2011. Thesis. San Diego State University, San Diego, 2011. Disponível em: [http://sdsu-dspace.calstate.edu/bitstream/handle/10211.10/1688/Patel\\_Mohak.pdf?sequence=1](http://sdsu-dspace.calstate.edu/bitstream/handle/10211.10/1688/Patel_Mohak.pdf?sequence=1). Acesso em: 22/03/13.

QUADROS, G. B. F. **Comunidades de aprendizagem.com/Livemocha: Um Jeito Social de Aprender Idiomas**. 2011. 200 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2011. Disponível em: <http://www.ucpel.tche.br/poslet/dissertacoes/Mestrado/2011/Comunidades%20de%20Aprendizagem.com%20-%20Livemocha%20-%20Um%20Jeito%20Social%20de%20Aprender%20Idiomas%20-%20Gerson%20Bruno%20Forgiarini%20de%20Quadros.pdf>. Acesso em: 01/09/13.

QUIROGA, M. V. **Navegação à deriva**. Poema disponível em: <http://oglobo.globo.com/pais/noblat/posts/2008/10/31/navegacao-deriva-marcus-vinicius-quiroga-137060.asp>. Acesso em: 05/01/14.

RECUERO, R. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Meridional, 2009. 191 p.

ROBERTS, W.G. **Facebook Interactions and writing skills of Spanish language Students**. 2009. 121f. Thesis (Master of Education in World Language Instruction) – Concordia College, Minnesota, US, 2009. Disponível em: <http://www.digitalhorizonsonline.org/cgi-bin/showfile.exe?CISOROOT=/cord-theses&CISOPTR=3&filename=4.pdf>. Acesso em 22/03/13.

ROBY VI, T.W. What to do about Joseph Schwab and the Rabbis. **Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies**. February, 2005. v. 1. Disponível em: <http://www2.uwstout.edu/content/jaaacs/voll/roby.htm>. Acesso em 10/12/13.

RUGG, H.O. **Foundations of American education (1st.)**. Yonkers-on-Hudson, NY: World Book Company, 1947.

SANTOS, R. M. **As tecnologias e o ensino de inglês no século XXI: Reflexos na formação e na atuação do professor**. 2009. 147 f. Dissertação (Mestrado Em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em [http://ambientes-sociotecnicos.wikispaces.com/file/view/Dissertacao\\_SANTOS\\_2009.pdf](http://ambientes-sociotecnicos.wikispaces.com/file/view/Dissertacao_SANTOS_2009.pdf). Acesso em 03/12/13

SANTOS, R. M. R. **O Processo de Colaboração na Educação Online: Interação Mediada pelas Tecnologias da Informação e comunicação**. 2008. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2008. Disponível em: <http://www3.ucdb.br/mestrados/arquivos/dissert/545.pdf>. Acesso em 03/12/13.

SCHWAB, J.J (1978) **Science, Curriculum, and Liberal Education** – Selected Essays. Chicago & London, The University of Chicago Press, 1978.

SCHMIDT, M. L. S. **A Experiência de psicólogos na comunicação de massa**. 1990. Tese de doutorado não publicada, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

SMITH, B. O. ET ALL. **Fundamental of curriculum development**. New York: Harcourt, Brace and World, 1957.

TABA, H. **Curriculum Development: Theory and practice**. New York: Harcourt, Brace and World, 1962.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, (34): 79-92, jul./dez, 1999.



\_\_\_\_\_. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. São Paulo, **Linguagem e Ensino**, 2002. V. 5, n.2 p.91 -116, 2002.

\_\_\_\_\_. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contam os futuros professores? In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n.2, p.57-83, 2004.

TINZMANN, M.B ET ALL. **What is the collaborative classroom?** 1990. Disponível em: <http://www.arp.sprnet.org/admin/supt/collab2.htm>. Acesso em: 02/11/13

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1989.

WIERSEMA, N. **How does collaborative learning usually work in a (Mexican) classroom and how do students react to it?** Mexico City, 2000. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464510.pdf>. Acesso em 04/12/13.

WIKIPÉDIA. **Facebook**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Facebook> . Acesso em 31/03/13.

## ANEXO 1

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada “Novas tecnologias nas aulas de língua inglesa: Interação e Aprendizagem no Facebook”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Dilma Maria de Mello e Geralda dos Santos Ferreira. Nesta pesquisa, nós estamos buscando entender como ocorre a aprendizagem de língua inglesa no Facebook. Na sua participação você irá fazer parte de um grupo fechado no Facebook; relacionar-se com falantes nativos e colegas por meio de *chats online* e postagens; e escrever sobre sua experiência neste projeto, em períodos quinzenais, utilizando-se do próprio Facebook.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Geralda dos Santos Ferreira no *Espaço Cultural Cristão – ECC* e na casa da pesquisadora, durante as aulas de língua inglesa.

Na sua participação você deverá narrar as suas experiências durante a pesquisa, e as suas narrativas serão descartadas após serem analisadas.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos consistem em **um possível constrangimento ao narrar suas experiências pessoais sobre a aprendizagem de língua inglesa**. Os benefícios serão **a possibilidade de poder utilizar-se de um recurso a mais em sua aprendizagem de língua inglesa e um aproveitamento melhor das aulas de língua inglesa, devido às experiências compartilhadas no Facebook**.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com:

**Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos** – Universidade Federal de Uberlândia:  
Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, ..... de .....de 20.....

Dilma Maria de Mello

Geralda dos Santos Ferreira

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Participante da pesquisa

## ANEXO 2

### TERMO DE ESCLARECIMENTO PARA O MENOR

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “Novas Tecnologias nas aulas de língua inglesa: Interação e aprendizagem no Facebook.”

Nesta pesquisa nós estamos buscando investigar o processo de interação entre professor e alunos, e o processo de aprendizagem da língua inglesa por meio do Facebook.

Na sua participação você irá fazer parte de um grupo fechado no Facebook; relacionar-se com falantes nativos e colegas por meio de *chats online*; e escrever sobre sua experiência neste projeto, em períodos quinzenais, utilizando-se do próprio Facebook ou de e-mail.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos consistem **em um possível constrangimento ao contar suas experiências**. Os benefícios serão **a possibilidade de poder utilizar-se de um recurso a mais em sua aprendizagem de língua inglesa**.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido você não é obrigado a participar da pesquisa se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma cópia deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com:

**Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos** – Universidade Federal de Uberlândia:  
Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, ..... de .....de 20.....

Dilma Maria de Mello

Geralda dos Santos Ferreira

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

### ANEXO 3

#### TERMO DE CONSENTIMENTO PARA O RESPONSÁVEL DO MENOR

O seu filho está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada “Novas tecnologias as aulas de língua inglesa: Interação e aprendizagem no Facebook”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Dilma Maria de Mello e Geralda dos Santos Ferreira. Nesta pesquisa nós estamos buscando entender como ocorre a aprendizagem de língua inglesa por meio do Facebook.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Geralda dos Santos Ferreira na Missão Sal da Terra – ECC (Espaço Cultural Cristão) e na casa da pesquisadora, durante as aulas de língua inglesa.

Na sua participação ele deverá narrar as suas experiências durante a pesquisa, e as suas narrativas serão descartadas após serem analisadas.

Em nenhum momento ele será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Ele não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos consistem em **um possível constrangimento ao narrar suas experiências pessoais sobre a aprendizagem de língua inglesa**. Os benefícios serão **a possibilidade de contar com um recurso a mais em sua aprendizagem de língua inglesa e um aproveitamento melhor das aulas de língua inglesa, devido às experiências compartilhadas no Facebook**.

Ele é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com:

**Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos** – Universidade Federal de Uberlândia:  
Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG, CEP: 38408-100; fone: 34-3239-4131.

Uberlândia,.....de.....de 20.....

Dilma Maria de Mello

Geralda dos Santos Ferreira

Eu autorizo meu filho \_\_\_\_\_  
a participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido

\_\_\_\_\_