



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

VALDIRENE ELIZABETH COELHO SILVA

**HISTÓRIAS DE UMA PROFESSORA E O USO DA
TECNOLOGIA DIGITAL:
o *chat* educacional em um contexto de ensino de inglês**

UBERLÂNDIA

2014

VALDIRENE ELIZABETH COELHO SILVA

**HISTÓRIAS DE UMA PROFESSORA E O USO DA
TECNOLOGIA DIGITAL:
o *chat* educacional em um contexto de ensino de inglês**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – Curso de Mestrado, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia – MG, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Orientadora: Prof.^a Dra. Dilma Maria de Mello

UBERLÂNDIA

2014

VALDIRENE ELIZABETH COELHO SILVA

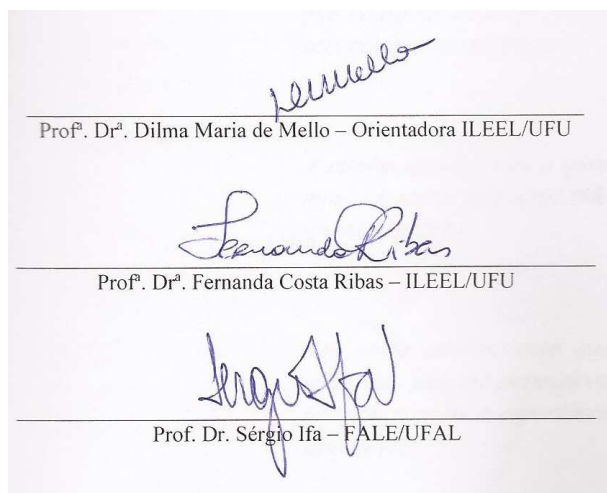
**HISTÓRIAS DE UMA PROFESSORA E O USO DA
TECNOLOGIA DIGITAL:
o *chat* educacional em um contexto de ensino de inglês**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – Curso de Mestrado, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia – MG, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Uberlândia, 25 de fevereiro de 2014.

Banca Examinadora



Prof^ª. Dr^ª. Dilma Maria de Mello – Orientadora ILEEL/UFU

Prof^ª. Dr^ª. Fernanda Costa Ribas – ILEEL/UFU

Prof. Dr. Sérgio Ifa – FAL/UFAL

In memoriam

Ao meu pai, Edson Benedito Coelho, que partiu durante esta minha trajetória, mas que continua muito presente nos valores e saberes que me ensinou.

À minha família, sem a qual esta parte da minha história não teria sido contada, meu imenso carinho.

Aos meus alunos, com quem aprendo a cada dia, por me permitirem compreender um pouco mais a experiência de ensinar e aprender.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar sempre comigo nessa caminhada, guiando-me e me fortalecendo nos momentos difíceis.

A meus pais Edson e Célia, a quem devo a vida, pelo amor incondicional e por sempre incentivarem e priorizarem a minha educação.

Ao meu marido Dorinaldo, meu sempre companheiro, incentivador e amigo, pela parceria e por saber lidar tão bem com as demandas advindas de minhas ausências.

À minha querida filha Júlia, por saber, mesmo de seu pequeno universo, me incentivar em vários momentos com suas palavras de apoio, sua alegria e otimismo.

Ao meu tio Greidson, *in memoriam*, pela influência positiva que exerceu sobre mim quando escolhi a profissão a seguir.

À minha prima Fabiana, pela acolhida e generosidade.

A todos os outros familiares, por torcerem por mim.

À minha orientadora Prof^a Dr^a Dilma Maria de Mello, por compartilhar as suas histórias, os seus saberes relativos à Pesquisa Narrativa e a serenidade de que necessitei e por ser, certamente, parte integrante dessa minha história.

Ao CEFET-MG, pela oportunidade à minha formação.

Aos meus alunos e alunas, pelas experiências vividas.

Aos colegas do CEFET-MG Campus IV Araxá, pelo incentivo, em especial, ao Prof. Dr. Kleber Lopes Fontoura, pela ajuda imprescindível no início dessa caminhada; ao Prof. Dr. Henrique José Avelar e a Íris Lopes da Costa Avelar, pelo auxílio essencial ao final dessa caminhada.

Aos professores e professoras do PPGEL da Universidade Federal de Uberlândia, pelas oportunidades de leituras e por compartilharem seus conhecimentos.

Às professoras do PPGEL da Universidade Federal de Uberlândia Profª Drª Fernanda Costa Ribas e Profª Drª Valeska Virgínia Soares Souza e à doutoranda Judith Mara de Souza Almeida, pelas valiosas contribuições como participantes da banca de minha qualificação.

Ao Prof. Dr. Shaun Murphy da University of Saskatchewan, Saskatoon – SK, Canadá, pela experiência e saberes compartilhados.

Aos colegas do GPNEP, pelo convívio e sugestões ao meu trabalho.

Às secretárias do PPGEL da Universidade Federal de Uberlândia, pelo atendimento atencioso e eficiente.

A todos aqueles e aquelas que, de modo direto ou indireto, me incentivaram a trilhar esse caminho e fazem parte dessa história, meu muito obrigada!

(...) toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem.

(JOHN DEWEY, 1976)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo narrar e estudar uma experiência de uso do *chat* educacional em contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Para tanto, apresento as histórias vividas por mim e meus alunos, participantes desta pesquisa, os quais estudam em uma instituição pública de ensino técnico integrado ao ensino médio, de uma cidade da região do Alto Paranaíba, Minas Gerais. Considerando a concepção de *chat* como gênero digital emergente (ABREU-TARDELLI, 2010; COSTA, 2009; MARCUSCHI, 2005, 2008, 2010) e como espaço de interação (GERVAI, 2004; MOTTA-ROTH, 2010), e tendo a Pesquisa Narrativa (CLANDININ e CONNELLY, 2006; 2011) como caminho teórico-metodológico, pretendi compreender a experiência vivida, por meio de histórias e da composição de sentidos (ELY, VINZ, DOWNING e ANZUL, 2001) a partir dessas histórias. Como referencial teórico, apoio-me em autores os quais discutem aspectos que envolvem a interação em ambiente virtual, por meio do *chat*, na aprendizagem de línguas como Chaves (2010) e Motta-Roth (2010); apresento também algumas concepções de *chat* de acordo com Abreu-Tardelli (2006), Gervai (2004), entre outros. Embaso-me em Berge (1995), Palloff e Pratt (1999), entre outros, para tratar do papel docente no ambiente virtual de ensino e aprendizagem, e, em Jonassen et. al. (2008) e Maia e Mattar (2007), para tratar do papel discente nesse ambiente. Aponto que a experiência de busca pela inserção da tecnologia digital no meu fazer docente, por meio do uso da ferramenta *chat*, provocou-me reflexões importantes, sobretudo, com relação à necessidade de ter bem definidos os meus objetivos e o meu papel como docente ao lidar com as tecnologias digitais em minha prática, de forma a fazer uso mais apropriado delas para o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Menciono também a troca de experiências juntamente ao aspecto colaborativo em que o uso do *chat* nos envolveu, proporcionando-nos a possibilidade de os alunos-participantes e eu construirmos conhecimentos juntos, seja em relação ao uso da língua ou da tecnologia digital.

PALAVRAS-CHAVE: Experiência. *Chat* educacional. Pesquisa Narrativa. Ensino-aprendizagem de língua inglesa. Tecnologia digital.

ABSTRACT

This research aims to narrate and analyze an experience of using the educational chat in the context of English language teaching and learning. Therefore, I present the stories lived by myself and my students, participants of this research, and who study at a public institution of technical education integrated into the high school, from a city in the region of Alto Paranaíba, Minas Gerais. Considering the conception of chat as emerging digital genre (ABREU-TARDELLI, 2010; COSTA, 2009; MARCUSCHI, 2005, 2008, 2010) and as an interaction space (GERVAI, 2004; MOTTA-ROTH, 2010), and taking Narrative Inquiry (CLANDININ e CONNELLY, 2006; 2011) as a theoretical-methodological approach, I wanted to understand the lived experience, through stories and composition of meanings (ELY, VINZ, DOWNING e ANZUL, 2001) from these stories. As theoretical reference, I support myself in authors which discuss aspects involving interaction in a virtual environment, using the chat tool, in language learning like Chaves (2010) and Motta-Roth (2010); I also present some conceptions of chat according to Abreu-Tardelli (2006), Gervai (2004), among others. I base myself in Berge (1995), Palloff and Pratt (1999), among others, to address the role of teachers in the virtual environment for teaching and learning, and, in Jonassen et. al. (2008) and Maia and Mattar (2007), to treat the role of students in this environment. I point out that the search experience by insertion of digital technology in my teaching practice, by using the chat tool, led me important insights, especially regarding the need to have clearly defined goals and my role as a teacher to deal with digital technologies in my practice, in order to make proper use of them for the process of teaching and learning of English. I also mention the sharing of experiences and the collaborative aspect in which using chat got us involved, giving us, students-participants and me, the possibility of building knowledge together whether in relation to the use of language or the use of digital technology.

KEYWORDS: Experience. Educational chat. Narrative Inquiry. Teaching and learning of English. Digital technology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Definição dicionarizada de <i>chat</i>	42
Figura 2 - Concepções de <i>chat</i>	46
Figura 3 - Dimensões de tutoria bem-sucedida	63
Figura 4 - Instrumentos de pesquisa utilizados pela pesquisadora-participante.....	87
Figura 5 – Social media	94
Figura 6 – <i>E-mail</i> convite para o primeiro <i>chat</i>	105
Figura 7 – Recorte de <i>chat</i> 1 via <i>MSN Messenger</i>	109
Figura 8 – Recorte de <i>chat</i> 2 via <i>MSN Messenger</i>	109
Figura 9 – Recorte de <i>chat</i> 3 via <i>MSN Messenger</i>	111
Figura 10 – Recorte de <i>chat</i> 4 via <i>MSN Messenger</i>	112
Figura 11 – Recorte de <i>chat</i> 5 via <i>MSN Messenger</i>	112
Figura 12 – Recorte de <i>chat</i> 6 via <i>MSN Messenger</i>	114
Figura 13 – Recorte de <i>chat</i> 7 via <i>MSN Messenger</i>	121
Figura 14 – Recorte de <i>chat</i> 8 via <i>MSN Messenger</i>	126
Figura 15 – Recorte de <i>chat</i> 9 via <i>MSN Messenger</i>	127
Figura 16 – Recorte de <i>chat</i> 10 via <i>MSN Messenger</i>	128
Figura 17 – Recorte de <i>chat</i> 11 via <i>MSN Messenger</i>	129
Figura 18 – Relato do participante sobre a realização do <i>chat</i> em inglês	131
Figura 19 – Recorte de <i>chat</i> 12 via <i>Messenger</i>	133
Figura 20 – Recorte de <i>chat</i> 13 via <i>Messenger</i>	134
Figura 21 – Recorte de <i>chat</i> 14 via <i>Messenger</i>	135
Figura 22 – Recorte de <i>chat</i> 15 via <i>Messenger</i>	136
Figura 23 – Recorte de <i>chat</i> 16 via <i>Messenger</i>	140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Gêneros emergentes na mídia virtual	38
Quadro 2 - Modalidades de <i>chats</i> sociais	41
Quadro 3 – Parâmetros para identificação do <i>chat</i> educacional.....	49
Quadro 4 – Categorias do <i>chat</i> educacional	52
Quadro 5 - Caracterização do mediador pedagógico.....	69
Quadro 6 – Características de um aluno virtual	71
Quadro 7 – Frequência dos participantes de pesquisa aos <i>chats</i>	89

LISTA DE FOTOS

Foto 1 e Foto 2 – Sala de aula 2 de inglês	79
Foto 3 – Participantes da pesquisa.....	82
Foto 4 – Participantes da pesquisa.....	102

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

BBS-	Bulletin Board System
CBA-	Ciclo Básico de Alfabetização
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CMC	Comunicação Mediada por Computador
EAD	Ensino a Distância
EDI	Edificações
ELT	Eletrônica
GPNEP	Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores
ICQ	I Seek You
IRC	Internet Relay Chat
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
MEC	Mecânica
MSN	Microsoft Service Network
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PSA	Public Service Announcement
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I – ESTABELECENDO UM DIÁLOGO COM AS TEORIAS	35
1.1 Incursão sobre gêneros textuais emergentes	35
1.1.1 O histórico do surgimento do <i>chat</i> e suas concepções.....	39
1.1.2 A materialidade do <i>chat</i> educacional.....	48
1.2 Interação por meio do <i>chat</i> : estudos e possibilidades de aprendizagem.....	54
1.3 O papel docente e discente: relações envolvidas no <i>chat</i> educacional	61
CAPÍTULO II – METODOLOGIA – PREPARANDO AS INTERAÇÕES <i>ON-LINE</i> ..	73
2.1 Pesquisa Narrativa: a experiência em foco	73
2.2 Contexto da pesquisa	78
2.3 Participantes da pesquisa	82
2.4 Instrumentos de pesquisa	87
2.5 Procedimentos de análise dos textos de campo	90
CAPÍTULO III – DIALOGANDO COM OS TEXTOS DE CAMPO	93
3.1 Vivendo a experiência: primeiro momento.....	94
3.1.1 Planejando o nosso encontro: primeiro momento.....	94
3.1.2 Encontros e desencontros em nossas interações <i>on-line</i>	96
3.2 Vivendo uma nova experiência: segundo momento	101
3.2.1 Negociando conjuntamente os nossos encontros <i>on-line</i>	102
3.2.2 Enviando convite para o primeiro encontro <i>on-line</i>	104
3.2.3 Afinal, o encontro <i>on-line</i>	107
3.2.4 Olhar dos participantes sobre o encontro <i>on-line</i>	114
3.2.5 O Google Tradutor em nossas interações	120

3.2.6 Solucionando problemas e aprendendo juntos.....	126
3.2.7 Dando voz ao participante: <i>Sobre o que falaremos hoje?</i>	132
3.2.8 Presentes, mas ausentes. Ou seria ausentes, mas presentes?	139
CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES: <i>O que dizer da experiência?</i>	143
REFERÊNCIAS	151
APÊNDICES	160
Apêndice 1	160
Apêndice 2	162
Apêndice 3	164

INTRODUÇÃO

Considerando a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa narrativa, para iniciar este trabalho, optei por narrar fragmentos de minha trajetória docente. Para tanto, lanço um olhar retrospectivo para momentos rememorados de minha história e de minha experiência prático-profissional. Narro um pouco sobre mim mesma, sobre a minha condição de aluna, as minhas primeiras sensações como professora alfabetizadora, em um tempo bastante diverso do atual, experiências que se sucederam, chegando às atuais sensações de uma professora de língua inglesa, cujas constatações e inquietações frente à influência das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem de línguas levaram à presente pesquisa. Penso que esta narrativa, que trata de momentos já bastante distantes, faz-se necessária para que se saiba e, fundamentalmente, se compreenda o momento atual de realização da pesquisa. Ao narrar, algumas reflexões são inevitáveis, vêm à tona muitas lembranças.

Início, então, partindo do princípio de tudo – a minha origem.

Terceira filha de uma família de quatro filhos, logo cedo, eu me identifiquei bastante com as questões relacionadas à aprendizagem regular. Diria que minha vida sempre girou em torno do processo ensinar-aprender.

Meus pais não tiveram a oportunidade de prosseguir seus próprios estudos, assim como muitos pertencentes à mesma geração – épocas difíceis aquelas. Entretanto, o pouco que estudaram foi o suficiente para que percebessem a importância de incentivar os filhos na busca do saber; assim, sempre nos ofereceram condições para os nossos estudos, com todas as dificuldades.

Além de meus pais, tive também um grande incentivador na minha vida profissional – um tio do lado paterno. Acredito que muito do que herdei em termos vocacionais veio desse meu tio, também professor, infelizmente, já falecido. Em nossas constantes conversas de final de semana, pois, como todo professor dedicado e que se entrega à profissão, não lhe restava muito tempo durante a semana para jogar conversa fora, ele sempre fazia pequenas análises sobre mim, e ia fornecendo-me dicas de que caminho seguir no meu futuro. Com o passar do tempo, ia introjetando suas sugestões, seus saberes sobre a vida e constituindo uma identidade que me direcionaria pelos caminhos da vida.

Após concluir a então 8ª série, me inscrevi em um exame de seleção para cursar o Magistério – 1ª à 4ª série, chamado exame de classificação; uma vez que as vagas eram escassas, por isso a necessidade do exame. Ingressei no curso, bastante feliz por conseguir uma das vagas. Assim, três anos depois, me formei professora primária. Já logo no estágio para a conclusão do curso, percebi que havia feito a escolha certa, pois fui bem-sucedida no trabalho inicial com as crianças, embora percebesse que aquela profissão por mim escolhida não seria algo fácil. Diria que fui muito feliz em ter um começo satisfatório, pois tive colegas naquela época que já tomaram a decisão de jamais entrarem em uma sala de aula novamente como professores regentes, tudo em função da experiência inicial do estágio – talvez, quem sabe, por não terem a dita “vocação” para a profissão.

Início de 1987... Naquele ano, comecei a lecionar – Ciclo Básico de Alfabetização (CBA). O meu fazer diário de professora se tornava uma das atividades centrais de minha vida.

Era uma turma de pouco mais de 35 alunos, crianças de seis e sete anos de uma escola pública de periferia, com poucos recursos materiais e pedagógicos. Havia muitas outras salas igualmente numerosas. Nós professoras nos reuníamos para programarmos o conteúdo a ser trabalhado no bimestre no processo de alfabetização e, semanalmente, íamos discutindo sobre as atividades diárias realizadas com nossas turmas. Tínhamos que fazer o plano de aula diariamente e apresentá-lo à supervisora pedagógica para possíveis sugestões. Posso dizer que havia certa colaboração entre as professoras. Às vezes, preparávamos o material mimeografado a ser entregue aos alunos, em conjunto, após a supervisão pedagógica. Essa orientação, que para algumas colegas era vista como uma espécie de policiamento às nossas atividades docentes, na minha situação de iniciante, contribuía para o meu trabalho.

Foi um período de grande aprendizado, pois ali me iniciava nas práticas docentes. Sempre pensava em como levar os meus alunos à aprendizagem. Lembro que trazia para a sala desenhos e figuras relacionados ao dia a dia das crianças, sempre associados às sílabas e palavras trabalhadas, buscando formas de tornar possível o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita delas. Tudo era afixado nas paredes da sala, após o trabalho com as crianças. Levava revistas e jornais para a sala a fim de que as crianças encontrassem palavras cujas sílabas se assemelhassem às que trabalhávamos em aula. Atividades como essas eram também solicitadas como “para casa”, mas via que nem todos tinham acesso a tais materiais; assim, era sempre preciso repensar as atividades.

Lembro-me de que toda semana levava livros para contação de histórias, atividade que fascinava as crianças. Aqueles momentos eram mágicos para elas. Era o momento de maior concentração delas. Ao final da leitura, pedia que manifestassem a sua opinião sobre os temas tratados nas histórias, pedia também que se pusessem no lugar das personagens, dando novo sentido para as suas ações ou que imaginassem outro desfecho para elas. Desse modo, iam construindo seus conhecimentos na leitura e escrita, processo nada fácil. Embora tivesse me formado professora, em um primeiro momento, alfabetizar uma criança parecia uma tarefa impossível de ser realizada. Mas com o tempo, ia percebendo ser possível fazê-lo.

No meu início, contei com a colaboração de outras pessoas mais experientes. Conforme mencionado, um tio, também professor, que acredito ter exercido uma grande influência em minha escolha pela profissão, era uma das pessoas com quem sempre trocava ideias sobre o cotidiano escolar. Havia ainda outras professoras, as quais já estavam há mais tempo na escola em que iniciei, que foram bastante colaboradoras. Sempre dava a elas grande valor, pois, acreditava que aquela experiência que possuíam conferia-lhes o respaldo necessário para que as ouvisse.

Aquele início foi muito marcante para mim. Estar à frente de uma turma de crianças, economicamente carentes em sua maioria, com suas histórias de vida, com sua ingenuidade evidente, com perfis diferentes – alguns mais agitados, outros nem tanto; uns falantes, outros não – foi fundamental para definir e confirmar o que queria ser: professora.

Assim, posso dizer que a ajuda que tive no início de minha vida docente foi decisiva para que continuasse no caminho de ensinar. Afirmo isso porque todo processo profissional é permeado de dúvidas, incertezas, inquietações. E, quando se trata de uma profissão em que está em jogo o seu trabalho junto a pessoas, as quais estão numa posição passiva – infelizmente essa era a realidade da época, final dos anos 80 –, à espera de orientações sobre como agir naquele espaço escolar, parece que essas questões se intensificam ainda mais. A relação professor-aluno não era uma via de mão dupla, os alunos iam à escola esperando o que o professor tinha para oferecer. Sei que ainda hoje podemos encontrar esse quadro, mas como os tempos mudam, espera-se que assim também ocorra com a sociedade. Com isso, sempre surgiam muitas dúvidas sobre estar ou não agindo de maneira coerente.

Outra questão que na época me afligia eram questionamentos sobre até que ponto estava efetivamente preparada para desempenhar a importante função de uma professora regente de turma, como se denominava na época. Hoje, analisando aquela inquietação, percebo com mais

clareza que tinha uma origem natural. Uma inquietação em relação ao seu fazer profissional fará, naturalmente, parte da vida de muitos ou da maioria dos que se formam e ingressam na profissão. Aliás, os questionadores nunca cessarão de problematizar e levantar dúvidas.

Apesar de todos os conflitos em relação ao meu fazer pedagógico, a sensação que sempre permeou as minhas ações como professora relacionava-se à vontade de querer buscar algo que pudesse ser adequado ao processo de ensinar. Sempre tive a percepção de que como educadores temos que buscar novos saberes, novas formas, ou proporcionar aos alunos meios para a sua formação.

Continuando minha trajetória como educadora, percebi a necessidade de prosseguir também os meus estudos, ainda com o incentivo de meu tio. Assim, resolvi ingressar na faculdade de Letras. Aquela decisão foi uma decisão acertada, pois a opção de cursar uma licenciatura fazia com que me engajassem ainda mais na profissão por mim escolhida. Fiz uma preparação individualizada para o vestibular e consegui uma vaga para o curso.

Optei pelo curso de Letras – Português/Inglês oferecido pela faculdade particular de minha cidade natal. A opção pelo curso se deveu ao prazer que sempre tive pela leitura. Queria muito ter tido a oportunidade de estudar fora da minha cidade, numa universidade pública; entretanto, as condições financeiras não me permitiram. Naquela época, era privilégio de poucos “ir estudar fora”, expressão que se tornou um chavão nas conversas dos moradores da cidade, usada até nos dias de hoje, e carregada de uma conotação de importância e de certo status. No entanto, tive a sorte de pertencer a uma turma de alunos empenhados, dedicados, e que buscavam conhecimento; dessa forma, pude adquirir uma base.

Paralelamente ao curso, ia lecionando. Como não era ainda uma professora efetiva, não me restavam muitas opções, ia assumindo aulas de professores que se afastavam, temporariamente, de suas atividades – as famosas licenças. Assim, às vezes trabalhava em duas escolas concomitantemente. Era uma vida corrida, de intensa dedicação – trabalho diurno e estudo noturno –, mas era o que me satisfazia.

Resolvi também iniciar um curso de inglês em um instituto de idiomas. Infelizmente, as condições de ensino de inglês da faculdade onde estudava não me davam segurança suficiente para que tivesse a formação que almejava. Não me sentia segura em relação ao idioma, uma vez que compreendia precariamente o que lia, não me comunicava oralmente no idioma, e não

admitia ser professora de uma disciplina que não tivesse conhecimento o suficiente para ensinar.

A concepção de língua na faculdade, como nos anos de estudo anteriores, era totalmente estruturalista. Estudávamos a língua inglesa com o fim em si mesma, priorizava-se a escrita, a tradução, a gramática, diferentemente da abordagem de ensino e aprendizagem de hoje, em que se procuram trabalhar as habilidades linguísticas, com ênfase na comunicação, embora a gramática, em muitos contextos, ainda reine. Assim, eu percebia a necessidade de um estudo que oferecesse um pouco mais. Por isso resolvi ingressar em um instituto de idiomas. As condições melhoraram, sem dúvida, talvez pelo fato de termos uma carga horária um pouco maior e por haver uma preocupação também com o desenvolvimento da oralidade e o uso de recursos de áudio.

No primeiro dia no curso de idiomas, fiquei meio assustada, pois embora já tivesse iniciado o estudo de inglês na escola, desde a 7ª série, era a primeira vez que me encontrava em uma situação de “imersão” no uso do inglês. A turma era bem reduzida (cinco alunos), e a professora só falava inglês em sala de aula, algo até então inédito para mim. Pelo fato de gostar de inglês, fui me familiarizando com a metodologia de ensino, embora a dificuldade de compreensão oral estivesse sempre presente.

Princípio de 1989...

Acabara de colar grau em dezembro do ano anterior. Tive, então, uma proposta de contrato de trabalho para lecionar Português e Inglês para turmas de 5ª à 8ª série, 1º, 2º e 3º anos (cursos de magistério e contabilidade), em uma cidadezinha próxima à minha cidade – 54 km –, com pouco mais de 1,5 mil habitantes. Não tive muito tempo para refletir. Mais uma vez, meu tio foi o mentor de minha nova iniciação como professora de Português e Inglês. Sabendo da carência de professores das disciplinas naquela cidade, ele logo pensou em mim.

Minha primeira reação foi dizer que jamais iria assumir uma responsabilidade daquela – como podia uma recém-formada, com poucos conhecimentos advindos de poucos anos de faculdade, conhecimentos que julgava insuficientes, querer logo “de cara” ser uma professora de Português e Inglês?! Graças à confiança depositada em mim por várias pessoas, nesse meio inclui, evidentemente, todos aqueles alunos de faixas etárias que variavam de doze a trinta e poucos anos, assumi as aulas, mais de cinquenta aulas semanais – eu era a única professora de

Português, Literatura, Redação e Inglês da 5ª série ao 3º ano do 2º grau (nomenclaturas da época) da cidade.

Foram cinco longos anos de trabalho naquela cidade. Anos de aprendizado, pois lidava com a diversidade de alunos, e tinha que adequar até mesmo a linguagem segundo a demanda. Com as turmas de 5ª à 8ª série, usava o livro didático de Português enviado pelo governo do Estado de Minas Gerais aos alunos. Não havia uma seleção para a escolha do livro didático pelo professor, pelo menos naquela escola. Ele era enviado sem uma única consulta, e era uma das poucas alternativas que tínhamos. Eu o utilizava, mas nunca me sentia muito à vontade com o material. Não o seguia fielmente, aproveitava alguns textos, exercícios gramaticais mais contextualizados. Era difícil trazer para sala de aula material extra (na época, mimeografado), pois não havia, por exemplo, papel suficiente. O quadro de giz era uma ferramenta importante de trabalho. Ainda assim sempre procurava a inserção de atividades que tivessem mais sentido para os alunos como textos que tratassem de assuntos de interesse deles, segundo a sua faixa etária, ou que fossem atuais e gerassem debates.

Lembro que levava com frequência letras de canções, os alunos ouviam as canções, em seguida, eram analisadas e discutidas pela classe. Procurávamos analisar o contexto de produção e criação das letras, a linguagem presente nas canções, na maior parte das vezes, uma linguagem figurada. Os alunos gostavam muito, além disso, ficavam muito empolgados com a possibilidade, sempre oferecida por mim, de eles levarem também canções que eles mesmos escolhiam e apresentavam aos colegas com as suas análises, sempre orientados para que buscassem canções que gerassem reflexões. Nesses dias em que apresentavam as canções, em grupos formados por eles, dirigiam eles mesmos o debate. Esse trabalho ocorria mais nas aulas de Português.

O governo do Estado de Minas não oferecia livro didático de Inglês. Assim, vivia procurando por atividades para trabalhar com os alunos como pequenos textos, diálogos. A estrutura linguística ainda estava muito presente em minhas aulas. A bagagem que possuía era aquela. Mas sempre questionava a minha prática, por exemplo, quando ocorriam as aulas de gramática, sempre ficava me perguntando: aonde quero chegar com isso? Ficava sempre procurando encontrar uma explicação que nem sempre vinha com clareza em meus pensamentos.

Muito do que fazia como atividade com os alunos era quase que por intuição. Achava que os alunos deveriam ler e ler muito; aliás, ainda penso que a leitura é uma das mais

importantes práticas a se adotar quando se pensa em aprender. Assim, a bibliotecária da escola e eu desenvolvemos um projeto em que os alunos tinham que ler vários livros durante o ano. A biblioteca possuía um bom número de livros e isso facilitava esse trabalho. Os alunos tinham semanalmente um horário na biblioteca, e lá escolhiam e permaneciam durante a leitura. A bibliotecária fazia o acompanhamento da leitura e sempre, ao final do bimestre, me encaminhava uma espécie de relatório sobre a leitura de cada aluno. Essa leitura era avaliada, por meio do relatório e de minirresenhas que faziam. Sempre se questionou o uso da leitura para fins avaliativos no ensino; entretanto, aquela era uma forma que utilizávamos e, a nosso ver, funcionava. Os alunos chegavam a se sobressair em outros contextos; sempre que se mudavam para cidades maiores, tinham um bom desempenho com relação ao uso da língua.

Nesse período cheguei a prestar concurso para o Estado (MG), fui aprovada e me efetivei naquela cidade. Diria que boa parte de minha experiência como docente teve origem naqueles anos de intenso trabalho, pois minhas aulas eram distribuídas do período da manhã ao noturno e, nos horários vagos, realizava pesquisas sobre assuntos a serem trabalhados em aula, textos em revistas e jornais na única biblioteca da cidade, que funcionava na escola em que trabalhava.

Tinha, em minha concepção, uma boa relação com meus alunos, embora em muitas situações tivesse que assumir uma postura de autoridade. Interessante que, além do domínio do conteúdo, o fato de o professor manter ou não a disciplina em sala de aula também funcionava como um termômetro que indicava ser ele um bom professor ou não. Dessa forma, disciplina era algo fundamental em minhas aulas. Na verdade, para mim, era importante ter autoridade em sala aula. Assim, procurava desenvolver um trabalho com seriedade, sempre deixando claro que tudo que me propunha desenvolver com eles tinha um sentido, sempre pensava em dar oportunidade para que o aluno aprendesse. Exigia também – esse é o termo – dos alunos comprometimento com o que faziam. Digo “exigia” porque, na época, não via outra forma de lidar com o processo de ensinar. As atividades em sala e as agendadas para serem realizadas fora dela eram consideradas por mim sagradas, pois representavam a oportunidade de os alunos aprenderem. Por isso, acompanhava a sua execução de perto, dando visto nos cadernos dos alunos, procurando demonstrar a eles a importância de que se empenhassem em executá-las.

Os textos produzidos pelos alunos eram sempre recolhidos, revisados, devolvidos a eles, com as sugestões de correção para que fizessem novamente a reescrita de forma que ficassem no padrão linguístico. Esse processo de reescrita só findava quando o texto estivesse dentro dos critérios estabelecidos, apesar de que nem todos os alunos seguiam essas orientações. Usava bastante a correção entre os próprios alunos com o objetivo de levá-los a aprender fazendo algo mais concreto e com sentido.

As relações que permeavam o processo de ensinar e aprender eram bastante pautadas no conservadorismo; assim, eu me via inserida naquele contexto. Existia uma tendência a se valorizar o professor pelo domínio que tinha da turma. Então, professor bom era o que tinha controle disciplinar em relação aos alunos, aquele que mantinha a sala em ordem, os alunos quietos e calados, apenas executando atividades referentes ao conteúdo. Procurava fazer com que os alunos me respeitassem, e isso era uma condição para que eu permanecesse como professora naquele local.

Algo que também vivi foi a resistência inicial dos alunos da professora anterior, que se aposentara, e de quem sempre se lembravam nas discussões relativas ao conteúdo. Percebia que eles colocavam à prova os meus conhecimentos, a minha postura e atitudes como docente; enfim, levou-se um tempo até que eu os fizesse entender que eu me constituía identitariamente de maneira distinta, assim como acontecia com todas as pessoas, cada um com suas características; dessa forma, uma relação de confiança começou a se estruturar.

Eu me lembro de uma atividade que desenvolvi com os alunos de uma 8ª série, que gerou uma situação um tanto quanto inusitada. A certa altura do ano, resolvi incentivá-los a produzir um jornal. Deixei livre a escolha dos temas. Lembro-me de que um dos temas abordados foi bastante contextualizado, os alunos resolveram abordar questões que de alguma maneira se relacionavam à administração pública, de uma forma indireta, sem nomear, sem ofensas, apontando as questões que necessitavam mais atenção dos administradores, visando sempre à melhoria da vida dos moradores da cidade. Fiquei muito feliz de poder contribuir para a formação crítica dos alunos. Aquele pequeno jornal, impresso no mimeógrafo, com desenhos a mão livre, repleto de textos de autorias variadas, resultado de um trabalho consciente, gerou em mim imensa satisfação. Foi absolutamente gratificante. Entretanto, jamais imaginei a repercussão do jornal. O prefeito da cidade chegou a nos convocar, alguns alunos e eu, para uma conversa em seu gabinete, a qual na prática não ocorreu. Fiquei estarrecida com toda a situação. Como podia alguém se achar inquestionável apenas por

ocupar um cargo de poder? Como não perceber a postura crítica dos alunos diante daquele contexto, e não tentar repensar as questões levantadas, as quais poderiam ter sentido?

Toda essa situação nos aproximou muito, além de ter gerado grandes debates em sala. Sempre sentia o envolvimento dos alunos em atividades em que tinham que transcender os limites escolares. Eles gostavam muito quando eu propunha algo que saísse da rotina, e que os levasse a serem pró-ativos. Acredito que os alunos querem dinamicidade no processo de ensinar e aprender.

Fevereiro de 1994...

Comecei a trabalhar em outra instituição, agora em minha cidade natal. Ao ingressar nessa instituição, por meio de concurso público, lecionava apenas Língua Portuguesa. Foram muitos anos como professora de Língua Portuguesa, até que para atender a uma necessidade da instituição, assumi aulas de Língua Inglesa. A princípio, resisti em aceitar a proposta, pois não me achava pronta para ser professora de Inglês de alunos do Ensino Médio, embora tivesse cursado Licenciatura em Letras – Português/ Inglês. Agora era outra realidade, alunos de uma escola técnica de nível médio. Era preciso me adaptar à nova realidade. Toda a minha prática docente precisava se reconfigurar.

A cada dia ensinar para mim era também um aprendizado. Foram muitos anos trabalhando como professora de Língua Inglesa em um contexto de escola pública. Diante de novos tempos, de um novo contexto, novas sensações iam surgindo.

Princípio de 2009...

Ultimamente não me encontrava muito satisfeita comigo mesma. Como professora, sempre pensei que não se pode cair na rotina, na mesmice e não procurar inovar na sala de aula, ainda que seja com pequenas ações.

Quando começava a entrar nesse terreno de inquietações, era sintomático – precisava procurar algo que viesse ao encontro de meus anseios, ainda desconhecidos. Desconhecidos porque, às vezes, as inquietações batem à nossa porta sem que saibamos exatamente como atender a elas. Até porque, em um primeiro momento, precisamos identificá-las para, aí sim, termos a noção de como agir.

Lembro que, em uma manhã, me encontrava na sala de professores da escola onde leciono e uma amiga, professora de Português, perguntou-me:

- Você viu no site da escola que acontecerá um evento sobre hipertexto em Belo Horizonte? Vamos produzir um artigo para apresentarmos no evento? Temos muito tempo ainda...

Apesar de intimamente não estar tranquila e em busca de algo que ainda não sabia o que viria a ser, não tive segurança suficiente para encarar a proposta da minha amiga. Ela, sim, estava determinada.

- Não sei não... Acho que não estou muito preparada para enfrentar uma situação como essa... Há muito não estudo, minha vida acadêmica precisa ser redescoberta e passar por um longo processo de renovação para aí sim caminhar para um recomeço. Talvez daqui a algum tempo possa aceitar esse desafio.

Entretanto, resolvi me inscrever, como ouvinte, para o III Encontro sobre o Hipertexto¹. Quando cheguei a Belo Horizonte, mais especificamente, ao CEFET-MG/Campus II, percebi que aquilo que me inquietava poderia se desvendar ali. Após o credenciamento, encaminhei-me para o auditório para assistir à abertura do evento, que tinha como conferencista a pesquisadora Ilana Snyder². Nas palavras iniciais dos organizadores do evento, este muito prometia... E assim o foi.

Como me encontrava meio perdida, resolvi selecionar as apresentações que de alguma forma viriam a colaborar com a minha prática pedagógica. Aliás, sempre que ia aos eventos, mesmo como ouvinte, sempre tinha uma ânsia de assistir àquilo que pudesse acrescentar ao meu fazer pedagógico.

Por trabalhar em uma escola de ensino técnico integrado ao ensino médio, portanto, bastante voltada para questões relacionadas à tecnologia, sentia uma necessidade de aumentar meus conhecimentos relativos às tecnologias digitais, um ponto que percebia absolutamente fragilizado em minha formação.

Assim, tudo o que se relacionava às tecnologias digitais e ao ensino-aprendizagem de línguas me interessou no evento ocorrido em Belo Horizonte. A cada apresentação ia pensando o que poderia fazer para encontrar o que me afligia. Foi aí que minhas suspeitas

¹ O III Encontro Nacional sobre Hipertexto, ocorrido no CEFET-MG (Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais), Campus II, em Belo Horizonte, de 29 a 31 de outubro de 2009, representou um encontro bastante profícuo, uma vez que foram vários momentos de debate sobre questões educacionais em relação às TDICs e sua implementação, principalmente no ensino de línguas.

² Professora pesquisadora na área de letramento digital da Monash University, Austrália.

sobre meu estado de inquietação se confirmaram. Era realmente preciso que me preparasse melhor, e urgentemente, para lidar com o novo cenário no processo de ensino e aprendizagem que se vislumbrava, tendo nas tecnologias de comunicação e informação o suporte necessário para tal.

Professora de Língua Portuguesa e, posteriormente, Língua Inglesa há longos anos, com uma trajetória como educadora iniciada anteriormente a esse momento da presença das tecnologias digitais, como não podia deixar de ser, minha relação com as tecnologias digitais, a princípio, não foi das mais fáceis. Perceber não estar devidamente preparada para lidar com o novo cenário de mudanças que se estruturava, com intensas implicações nas questões que permeiam o ensinar e o aprender, me incomodava.

No primeiro dia do evento, já no final da tarde, enquanto aguardava o ônibus para retornar ao local onde me hospedara, conheci uma professora do Piauí. Começamos a conversar, comentamos sobre o evento, ela disse que tinha gostado bastante do primeiro dia e que teria uma apresentação no dia seguinte. Falei rapidamente por que estava ali e de algumas de minhas inquietações. Ela falou também como foi o seu início de trabalho e interesse pelas TDICs³. Lembro-me bem de suas palavras:

- Olhe, eu passei por algo semelhante... Há exatos dois anos fui a um evento como esse querendo saber o que as pessoas estavam fazendo em relação às TDICs e foi aí que despertei para a questão. Disse para mim mesma, eu também quero fazer algo nessa área... E hoje, pesquiso a tecnologia voltada para o ensino de línguas, participo de tudo aquilo que posso, pois é assim que vamos impulsionando e provocando mudanças no meio educacional.

Esse depoimento ficou marcado em minha memória... Foi então que surgiu o meu interesse em, quem sabe, desenvolver um projeto de pesquisa na área de tecnologia. Não sabia exatamente o quê. Pensava que, se me enveredasse por aquele caminho, poderia me considerar bastante corajosa e também audaciosa, pois iria lidar com algo que talvez fosse a minha grande fragilidade no momento, já que minha formação vinha de uma época completamente anterior ao advento das tecnologias digitais.

³Opto por utilizar o termo TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) por entendê-lo como mais apropriado para designar as tecnologias digitais. Afonso (2002, p. 169), estabelecendo a diferença entre as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), aponta que as “tecnologias de informação e comunicação existem desde os tempos imemoriais, mas suas formas digitais são um fenômeno que se consolidou na última década do século XX.”

A caminho do evento no último dia, encontrei uma professora pesquisadora de Uberlândia. Começamos a conversar sobre o alto nível do evento, ela relatou um pouco sobre o próprio trabalho e me passou um cartão de contato. Coincidentemente, nos encontramos no final da tarde na rodoviária de Belo Horizonte, quando voltaríamos para nossas cidades. Viajamos no mesmo ônibus de volta, eu para Araxá e ela, Uberlândia.

Lembro-me de que perguntei a ela:

- Você saberia me dizer quem trabalha com letramento digital na UFU?

Ela citou dois nomes de professores pesquisadores da Universidade Federal de Uberlândia e me aconselhou uma tentativa de contato.

A minha viagem de volta foi de muitas reflexões: que projeto de pesquisa poderia desenvolver na área de letramento digital? Será que seria capaz de desenvolver algo cujo tema não me era tão familiar e sobre o qual possuía completo desconhecimento? Será que apenas o interesse pelo tema letramento digital bastaria para realizar uma pesquisa? Até que ponto poderia transformar a minha prática pedagógica e, quem sabe, pesquisar sobre ela?

Durante a viagem, li parte do livro de Xavier (2009), *A Era do Hipertexto: linguagem e tecnologia*⁴, livro lançado no evento, e fui me envolvendo ainda mais com o tema.

A partir desse evento, a minha vida começou a mudar. Esse princípio de mudança representava o que seria a luz que eu procurava. A partir dele, iniciei um processo de busca por uma atualização melhor, realizando leituras diversas sobre a tecnologia na educação. Pensei, então, em ingressar em um curso de mestrado a fim de pesquisar sobre o tema. Aliado a isso, procurei dar mais ênfase ao uso da tecnologia no meu fazer pedagógico, de uma maneira ainda muito tímida, mas com grande ânsia de ampliar as possibilidades de uso.

Além dos corriqueiros *e-mails* aos alunos para comunicações e informações, e para reenvio de produções textuais por eles redigidas e revisadas por mim, procurava interagir com eles em ambientes virtuais, como o MSN *Messenger*, em que usávamos o *chat*, sempre que possível, utilizando a língua inglesa. Foi aí que pensei: por que não elaborar um projeto para analisar uma experiência de uso do computador no processo de aprendizagem de língua

⁴ Nesse livro *A Era do Hipertexto: linguagem e tecnologia*, publicado pela Editora Universitária da UFPE (Universidade Federal de Pernambuco) em 2009, Antonio Carlos Xavier, dentre outras questões, faz várias reflexões relativas à revolução digital associada à produção e à circulação do saber, apresenta uma intensa discussão sobre o hipertexto, além do surgimento da tecnologia hipertextual.

inglesa, aproveitando essa experiência de *chat*? Considero essa experiência com o uso do *chat* a motivação inicial para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa.

Mas outras inquietações surgiram logo que pensei na possibilidade de cursar um mestrado. Sempre sonhei em ingressar em um curso como esse, mas até que ponto estaria preparada para realizá-lo? Será que apenas possuir um sonho antigo bastaria? De certa forma, via esse sonho como impossível de se concretizar, pelas condições que eu julgava talvez não possuir, até por estar há tanto tempo voltada apenas para a sala de aula, com um perfil de professora apenas, não me vendo pesquisadora. Apesar de todas as inquietações, resolvi tentar.

Procurei formas de tomar conhecimento sobre os trabalhos de professores-pesquisadores da UFU. Realizei várias leituras sobre o tema e elaborei o projeto. Dessa forma, participei do processo seletivo, e ingressei como aluna especial. Foi muito profícuo meu primeiro semestre como aluna especial na UFU, pois cursar a disciplina Tecnologia, Ensino e Aprendizagem de Línguas fez-me crescer em todos os sentidos. As reflexões e discussões realizadas durante as aulas, as atividades práticas proporcionadas no desenvolvimento da disciplina me foram bastante caras, uma vez que pude ampliar meus conhecimentos em relação às TDICs; entretanto, o mais marcante foi o senso de interação, colaboração e a construção de conhecimentos proporcionados pelo curso.

O uso intenso que fizemos da ferramenta *Moodle*, em que realizei um trabalho da disciplina com uma colega de sala e tivemos como principal meio de comunicação *on-line* o *chat*, fez com que reforçasse ainda mais o meu interesse para com a pesquisa por mim proposta. No curso tínhamos como proposta de trabalho a elaboração de uma sequência didática para um curso de língua inglesa *on-line*, utilizando um gênero textual. Praticamente todo o processo de elaboração da sequência didática transcorreu no ambiente virtual, pelo fato de minha colega e eu não morarmos na mesma cidade. Considero essa segunda experiência com o uso do *chat* como mais uma motivação para o desenvolvimento deste trabalho.

Conforme mencionei, a interação que tivemos, a possibilidade concreta da construção de conhecimentos foi marcante. Cada atividade que desenvolvíamos, os diálogos *on-line*, até mesmo problemas gerados pela comunicação no ambiente *on-line*, por exemplo, na compreensão de alguma questão posta por uma de nós durante os *chats*, tudo colaborou para percebermos o quanto as tecnologias digitais podiam nos auxiliar, chegando a encurtar distâncias.

Posso dizer que a minha relação com as TDICs, a partir de então, tem sido de um descobrir constante. A cada dia, elas se revelam a mim com suas múltiplas e infindáveis potencialidades. Tenho procurado incorporá-las a minha prática pedagógica e usufruir daquilo que podem nos oferecer. Ainda percebo um longo caminho a percorrer para tornar a minha prática pedagógica mais inovadora no que se refere à incorporação das tecnologias digitais. Mas... Estou caminhando...

(Narrativa da pesquisadora, maio de 2011)

Pensando sobre a presença irreversível das TDICs no cenário atual e suas múltiplas contribuições, e percebendo a necessidade de repensar o espaço escolar em que atuo, mais precisamente, a sala de aula, com a peculiar heterogeneidade dos alunos no domínio do inglês, surgiu uma indagação inicial: em que sentido as tecnologias digitais podem auxiliar na aprendizagem de Língua Inglesa (doravante LI) de uma maneira mais significativa, conferindo aos alunos mais autonomia? Entendo que a aprendizagem significativa acrescenta aos conhecimentos prévios do aluno conhecimentos importantes que, à medida que são incorporados àquilo que já possui, pode colaborar para o seu crescimento pessoal e seu desempenho em práticas sociais. Nesse sentido, percebo a importância da aprendizagem significativa na formação discente.

Nos últimos anos, inúmeros estudos têm sido desenvolvidos por pesquisadores de programas de pós-graduação de universidades brasileiras sobre o uso dos recursos digitais, tendo como foco o ensino e/ou a aprendizagem de línguas estrangeiras por meio da Internet. Podem ser citados pesquisadores do programa de pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUCSP, (CORTEZ, 2007; FAZIO, 2008; FISCHER, 2007; TERZIAN, 2004; VICTORIANO, 2010); em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da UFU, (ARANTES, 2011; BRANDÃO, 2011; DIAS, 2009; FONSECA, 2007; MACEDO, 2008; PAULA, 2006); em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG (BRAGA, 2004; FARIA, 2010; FRANCO, 2013; MARTINS, 2008; SILVA, 2012), entre outros.

As exigências do mundo contemporâneo com a presença cada vez mais intensa das TDICs fazem com que até mesmo o perfil do professor, tanto de línguas quanto de qualquer outra disciplina, necessite passar por uma reconfiguração. Vários estudos discutem a questão

do papel do professor ao lidar com as demandas do novo cenário, caracterizado pelas expectativas em torno da Internet e seus recursos (BEHRENS, 2000; GOMEZ, 2010; MORAN, 2000; SANTOS, 2009). Aquele professor possuidor de todas as respostas prontas e corretas dá lugar ao professor que busca novos conhecimentos, que assume uma postura questionadora e reflexiva em relação ao seu fazer pedagógico. Se pensarmos no professor de Língua Estrangeira (doravante LE), não se espera que este domine a tecnologia, tarefa quase impossível de se concretizar se levarmos em conta a enormidade de possibilidades de uso dos recursos tecnológicos. Mas parece evidente que ensinar e aprender no ambiente digital requer do professor a aprendizagem de novos letramentos a fim de que possa interagir e utilizar os recursos disponibilizados pelo computador (BUZATO, 2001, 2010; SANTOS, 2009; SOUZA, 2007).

Nesse contexto de uso dos recursos digitais no processo de ensino-aprendizagem de línguas, uma das ferramentas que vem sendo utilizada é o *chat* educacional, ferramenta que serve como base para este estudo. Alguns pesquisadores realizaram trabalhos de pesquisa em torno do *chat* educacional (ABREU-TARDELLI, 2006; GERVAI, 2004; MOTTA-ROTH, 2010; REIS, 2004).

Reis (2004) investigou como se dá o processo de intervenção pedagógica de uma professora de LI ao ministrar um curso nas modalidades de ensino semipresencial e totalmente a distância de conteúdos básicos de LI para graduandos, tendo o *chat* como um dos meios pedagógicos de fornecer “andaimes” ao aprendiz, no processo de ensino e aprendizagem no ambiente virtual. Diante de suas constatações, a autora sugere, entre outras questões, uma necessidade de uma formação mais adequada dos futuros professores de línguas, já mesmo na universidade, no que se refere a um melhor preparo para atuar no contexto digital de ensino e aprendizagem.

Abreu-Tardelli (2006, p. 169) realizou um estudo em que buscou compreender o trabalho do professor em EAD (Ensino a Distância). Para tanto, a autora tem o gênero *chat* educacional como um dos objetos de análise na tentativa de compreender as representações do professor em trabalho desenvolvido em EAD. Sua análise incidiu sobre produção textual de um *chat* único cujos interlocutores eram uma professora, duas alunas e a tutora. Uma das reflexões apresentadas pela pesquisadora aponta que o professor, mesmo sendo experiente no contexto de educação presencial, possui “uma instabilidade sobre o modo de agir em EAD”. Outra questão conclusiva abordada, agora mais especificamente em relação ao *chat* como

ferramenta no trabalho do professor, é “a não-apropriação pelo professor do *chat* educacional como ferramenta de fato para a educação em EAD”, o que se associa, principalmente, às dificuldades apresentadas ao se fazer uso do artefato tecnológico e ao se conduzirem as atividades propostas do curso em formato EAD.

Outros estudos tratam do uso do *chat* como forma de possibilitar aos alunos a construção de conhecimento em LE (GERVAI, 2004; MOTTA-ROTH, 2010). Gervai (2004) trabalhou com transcrições de *chats* extraídas de cursos *on-line* de um programa de ensino a distância para professores de LI da rede pública do Estado de São Paulo, oferecido pela PUCSP em parceria com a Cultura Inglesa de São Paulo. Os cursos tinham como objetivo promover a aprendizagem dos professores-alunos por meio do uso da tecnologia digital. O espaço do *chat* foi utilizado por ser considerado um ambiente que pode propiciar a interação entre os participantes e o professor. Assim, os *chats* tinham como finalidade discussões sobre os assuntos tratados durante o curso ou a troca de experiências advindas das práticas docentes dos professores-alunos. Algumas das conclusões a que chegou a autora revelam que nem todos os alunos estão preparados para lidar com o ambiente *on-line* de aprendizagem, o qual requer uma atitude pessoal de busca pela aprendizagem, e a definição do papel do professor é fundamental em todo o processo. A pesquisadora revela que nem sempre é possível afirmar que as interações via *chat* resultam em construção colaborativa de conhecimento. Segundo Gervai (2004), muitas vezes, o que se percebe é a ampliação do tema tratado na interação.

Com base nos estudos mencionados, parece ser possível o reconhecimento do papel tanto docente quanto discente como condição *sine qua non* para a efetivação da aprendizagem mediada pelo computador. Somente com a formação e o envolvimento de ambas as partes, respectivamente, o professor com objetivos bem definidos em seu trabalho no ambiente virtual e o aluno na busca pela própria aprendizagem, talvez seja possível o uso mais produtivo do *chat* educacional.

A presente pesquisa não tem o mesmo caráter dos estudos citados, embora considere a relevância dos trabalhos realizados, particularmente, no que se refere ao uso do *chat* como ferramenta de possível construção de conhecimento. Importa-me compreender como ocorre a incorporação dessa ferramenta digital em minha prática docente, além de compreender também um pouco mais sobre o possível impacto de seu uso em um contexto de ensino e aprendizagem de LI, principalmente como uma prática que possa ampliar a capacidade de

interação dos alunos, possibilitando-lhes também maior conhecimento sobre o seu processo de aprendizagem.

Os trabalhos mencionados investigaram o uso de *chat* educacional em contextos de EAD, tendo como participantes graduandos do curso de Letras ou professores em formação contínua na condição de alunos. Percebi uma lacuna relacionando este tema de pesquisa em contextos que envolvessem professores e alunos da escola regular, tal qual ocorre nesta pesquisa. Visto que não se dispõe de muita informação sobre a transposição do *chat* para o contexto educacional (REIS, 2004), o presente trabalho pode, assim, representar uma contribuição aos estudos sobre o tema.

Proponho, então, como objetivo geral com este trabalho, narrar e estudar uma experiência de uso do *chat* educacional em contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa e, como objetivo específico, narrar e estudar o conhecimento docente e discente construído durante a experiência de uso do *chat* educacional vivida.

Atendendo ao meu objetivo específico, narro a experiência vivida com meus alunos, buscando respostas para a seguinte questão de pesquisa: como se dá a experiência de uso do *chat* educacional em língua inglesa na minha prática docente junto aos meus alunos?

Com base no exposto até o momento, julgo que a pesquisa proposta possa vir a gerar reflexões e contribuir com estudos sobre as histórias de docentes que buscam compreender as relações de ensinar e aprender por meio da análise de sua própria prática pedagógica e, com base nessas reflexões, estes possam encontrar subsídios que colaborem com uma prática docente condizente com a realidade do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Embora se encontrem estudos sobre o tema na área da Língua Aplicada (BARBOSA-PAIVA, 2009; SOARES-SILVA, 2012), acredito que ainda há lacunas que requerem mais trabalhos de pesquisa nesse campo.

Em decorrência da necessidade de que se discutam, reflitam e se busquem novos rumos para o ensino e a aprendizagem de línguas, tem-se no uso das tecnologias digitais um possível referencial. Espero que, a partir desta pesquisa, que possui na pesquisa narrativa sua base teórico-metodológica, tal qual apontam Clandinin e Connelly (2011, p. 75) sobre esse caminho teórico-metodológico, benefícios “no âmbito de apresentar uma nova percepção de sentido e relevância acerca do tópico de pesquisa” aqui tratado possam advir. Espero também que essa contribuição possa se somar a outros estudos já realizados sobre o uso das

tecnologias digitais no processo de aprendizagem de línguas, no campo da Linguística Aplicada.

Minha escolha pela ferramenta *chat*, em especial, o MSN *Messenger*, justifica-se pelas propriedades específicas desse tipo de programa de comunicação interpessoal. Considero-o como importante ferramenta no contexto atual da comunicação instantânea a qual possibilita que as pessoas conversem, visualizem e interajam, em tempo real, independentemente da localização física. Além das características mencionadas, a escolha dessa ferramenta também se justifica pela sua utilização pelos jovens, participantes da pesquisa, que veem as tecnologias digitais como algo inovador, indissociável do seu dia a dia, podendo trazer benefícios ao se aliarem a motivação gerada por elas e a sua aplicabilidade. Viana (2004) considera a Internet um elemento capaz de motivar os alunos à busca de novos conhecimentos e essa motivação não tem origem no simples ato de se utilizar a ferramenta em si, mas ela se fundamenta na possibilidade de se manter contato com alunos e professores, ou seja, o processo de interação pode ser o grande diferencial no uso do *chat*. Concordo com a autora quanto aos possíveis desdobramentos advindos do uso dos recursos digitais pelos alunos.

Assim, a utilização do *chat*, visando à comunicação e à interação entre os alunos, aprendizes de LI, e entre estes e mim, a professora-pesquisadora, pode gerar contribuições com a possibilidade de que com nossa experiência aprendamos juntos, não só a LI, mas também a lidar com uma ferramenta digital capaz de mediar discussões mais contextualizadas. Além disso, que possa colaborar para o desenvolvimento de habilidades as quais, por sua vez, possibilitem aos alunos um maior conhecimento sobre o seu processo de aprendizagem.

Como forma de organização, esta dissertação se divide em três capítulos, cujo desenvolvimento encontra-se detalhado em seguida.

No capítulo I, exponho os pressupostos teóricos que me deram sustentação os quais estão voltados, em grande parte, para estudos no campo da Linguística Aplicada com ênfase no uso das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Para tanto, abordo questões diretamente imbricadas nesta pesquisa, tais como a compreensão do gênero *chat* e como este tem sido usado no meio educacional, a discussão sobre aspectos da interação visando à aprendizagem por meio do uso do *chat*, o papel docente e discente no processo de ensino e aprendizagem por meio do uso desse gênero. Ancorada na perspectiva de produção de conhecimento interdisciplinar da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006), neste

trabalho procuro também dialogar com outros campos das Ciências Sociais, ao considerar estudos realizados na Linguística, Educação e Psicologia.

No capítulo II, discorro sobre os procedimentos metodológicos que adoto para embasar este trabalho. Descrevo ainda o contexto em que a pesquisa se desenvolveu, os participantes e seus perfis, os instrumentos de pesquisa e os procedimentos de análise dos textos de campo.

Posteriormente, no capítulo III, apresento a composição de sentidos tendo como base os textos de campo que constituem o material documentário analisado, ancorando-me nos pressupostos teóricos de Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001).

Para finalizar, apresento as considerações às quais foi possível chegar, seguidas das referências bibliográficas e dos apêndices que foram citados no corpo desta dissertação.

CAPÍTULO I – ESTABELECENDO UM DIÁLOGO COM AS TEORIAS

Embasar teoricamente o trabalho proposto é ação primordial no processo de pesquisa. Por meio da fundamentação teórica é possível situar o trabalho de pesquisa, buscar sustentação para discuti-lo e problematizá-lo dentro de um modelo teórico amplo, de forma que diálogos essenciais sejam estabelecidos com estudos já realizados.

Este capítulo tem por objetivo apresentar uma discussão sobre alguns aspectos que envolvem a experiência⁵ de uso do *chat* no processo de aprendizagem de línguas. Para tanto, apoio-me em autores os quais discutem também aspectos que envolvem a interação em ambiente virtual, por meio do *chat*, na aprendizagem de línguas como Chaves (2010), Motta-Roth (2010), Paiva (1999, 2003), entre outros. Início com uma incursão sobre os gêneros textuais emergentes, traço um breve histórico sobre a origem do *chat* para, então, destacar algumas concepções de *chat*, como esse gênero digital emergente (ABREU-TARDELLI, 2010; MARCUSCHI, 2005, 2008, 2010) tem sido usado no contexto educacional e suas possíveis implicações para a aprendizagem. Em seguida, abordo o papel docente e discente nesse ambiente virtual de ensino-aprendizagem.

1.1 Incursão sobre gêneros textuais emergentes

Parece fácil perceber que com a presença cada vez mais intensa das TDICs, nos últimos anos, surgiu um ambiente propício para o aparecimento de novos gêneros textuais. Certamente as TDICs não são por si só responsáveis pela origem de novos gêneros, o fato é que a intensidade do seu uso e a direta interferência nas atividades comunicativas da realidade cotidiana social colaboram para o surgimento de novos e característicos gêneros (MARCUSCHI, 2010). Dentre os gêneros recentemente surgidos, encontram-se os bate-papos (*chats*).

⁵ Adoto neste trabalho o conceito de experiência de Dewey (1976, p. 16-17) que preconiza que “toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem”. Desse modo, cabe ao educador “proporcionar experiências presentes, que devem ser do tipo das que irão influir frutífera e criadoramente nas experiências subsequentes”. O autor ressalta o princípio da continuidade da experiência, conferindo a ele destaque para se conduzir o processo educativo.

Marcuschi (2010) desperta a atenção para o fato de que, a partir desses gêneros emergentes, se estabelece uma nova relação com os usos que se faz da linguagem e, para esclarecer esse argumento, aborda a relação entre a oralidade e a escrita, cujas fronteiras se tornam ainda mais tênues. Neste momento, importa-me trazer a definição para o que venha a ser gênero textual, conforme entendo o *chat*, de maneira a se compreender, posteriormente, o gênero *chat* mais precisamente.

A despeito da dificuldade em se ter uma exata definição dos gêneros textuais, assim afirma Marcuschi (2010):

[...] os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sociodiscursivas. Quase inúmeros em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer (MARCUSCHI, 2010, p. 20).

Nota-se, então, na visão de Marcuschi (2010), que, mesmo não se estabelecendo rigidez quanto às formas, o gênero textual, fundamentalmente, possui como propriedade básica uma função comunicativa. Daí serem os gêneros conceituados, numa perspectiva bakhtiniana, como “formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Segundo o autor, o seu estudo representa uma “fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais”. E, com base nisso, não se pode conceber “os gêneros como modelos estanques, nem mesmo como estruturas rígidas”, uma vez que eles se caracterizam por serem entidades dinâmicas cuja ação tem caráter social e se corporifica na linguagem (MARCUSCHI, 2008, p. 156).

Considero, em parte, a definição de gêneros de Marcuschi (2008), pois vejo contradição em conceituá-los como textos escritos ou orais *bastante estáveis* (grifo meu), mesmo porque, o próprio autor adverte para o fato de que não se deva concebê-los como *estruturas rígidas* (grifo meu). Ademais, entendo que não se possa definir gêneros apenas por traços textuais característicos, uma vez que estes podem torná-los atemporais e idênticos para todos os que com eles se deparem.

Ao definir os gêneros, Bazerman (2005) aponta também o aspecto da finalidade social em torno da qual os textos se estruturam e dela não podem prescindir, além da relação que se estabelece ao criarem realidades que se constituem a partir das relações estabelecidas entre as pessoas. O autor se refere à característica de um texto em criar para seus leitores o que denomina de um *fato social*. De acordo com Bazerman (2005),

Os fatos sociais consistem em ações sociais significativas realizadas pela linguagem, ou *atos de fala*. Esses atos são realizados através de formas textuais padronizadas, típicas e, portanto, inteligíveis, ou *gêneros*, que estão relacionadas a outros textos e gêneros que ocorrem em circunstâncias relacionadas. Juntos, os vários tipos de textos se acomodam em *conjuntos de gêneros* dentro de *sistemas de gêneros*, os quais fazem parte dos *sistemas de atividades humanas* (BAZERMAN, 2005, p. 22).

Ainda de acordo com a concepção de gênero de Bazerman (2005), não se deve considerar os gêneros apenas o conjunto de traços textuais, é preciso considerar o papel das pessoas ao fazerem uso e construírem sentidos com base nesses gêneros. Desse modo, os gêneros possuem uma funcionalidade social uma vez que “emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos” (BAZERMAN, 2005, p. 31). Assim, considero relevante a concepção de gênero defendida por Bazerman (2005), pois valoriza os propósitos de cada pessoa ao se comunicar, levando em consideração a questão situacional dos atos de fala.

A proliferação dos gêneros novos, em especial no ambiente digital, tem nos tempos atuais um campo fértil para sua ocorrência. Isso talvez se deva, particularmente, à existência e à dinâmica de relações proporcionadas pelas TDICs. O que passa também pela questão da resignificação dos gêneros (BAZERMAN, 2005) para atender a novas finalidades decorrentes das práticas sociais. Marcuschi (2008) afirma desconhecer levantamentos precisos com relação ao número de gêneros identificados na *mídia virtual* (grifo do autor) e chama a atenção para o fato de que não se deva tomar os nomes dos gêneros do *discurso eletrônico* (grifo do autor) como designações definitivas.

Encontrei também em Costa (2009) um estudo referente aos gêneros digitais emergentes. O autor, em sua análise sobre os gêneros textuais, com base na distinção realizada por Bakhtin entre gêneros primários e secundários, aponta:

Temos, então, o que Bakhtin chama de *enunciado de gênero secundário* que constitui uma ação em si mesmo e vai ser compreendido pelas (co)referências entre os enunciados dentro do próprio texto[...] Um gênero primário [...] se transforma em um secundário [...] Nesse processo de transformação, o secundário traz características do primário, acrescenta novas características da nova esfera discursiva em que circula e se realiza como novo gênero (COSTA, 2009, p. 16-17).

Assim, Costa (2009) indica os gêneros produzidos na Internet como gêneros secundários emergentes. Tais gêneros detêm semelhança com outros já existentes; entretanto, devido a outras finalidades discursivas assumidas e pelas quais são utilizados, acabam por remeter a práticas sociais diversas. Embora possuam semelhanças, parece não ser possível estabelecer as fronteiras entre eles, devido às transformações sofridas. Em seu levantamento, Costa (2009) situa alguns gêneros emergentes na mídia virtual, conforme o quadro 1 que se segue.

Quadro 1 – Gêneros emergentes na mídia virtual

Gêneros Digitais
Aula chat (chat educacional)
Blog (Diário eletrônico, Diário digital, Weblog)
Blogário (Dicionário eletrônico, Wikipédia)
Cartão virtual
Catálogo virtual
Chat (Bate-papo, Bate-papo virtual, Ciberconversa)
Ciberconferência (E-fórum)
Correio eletrônico (E-mail, Endereço eletrônico)
Home Page (Site, Web site)
Link (Hiperlink, Tag)
Mensagem instantânea
Perfil virtual

Fonte: Autora com base em Costa (2009)

Com relação ao levantamento realizado por Costa (2009), assim como Souza (2011), não considero o endereço eletrônico um gênero digital, visto que não representa por si só um evento que envolve a comunicação.

Segundo Costa (2009), não se tem definida a tipologização dos gêneros emergentes na Internet, uma vez que esta ainda é objeto de discussões entre pesquisadores. Desse modo, acredito que não se possa esgotar a discussão em torno dessa questão. Considero relevante a sua tentativa de designação dos gêneros digitais; entretanto, entendo que não se pode perder de vista a característica da fluidez para mudanças, próprias do ambiente digital, o que pode gerar (e tem gerado) o surgimento de novas modalidades e gêneros. Alusivamente a essa questão, assim postula Souza (2011) com relação aos gêneros digitais:

[...] com o advento da Internet, estamos tratando de uma linguagem em rápida transformação. Os gêneros digitais, por exemplo, apresentam-se, geralmente como híbridos, pois mesclam características da escrita e da fala, e pressupõem investigações com resultados provisórios, já que a linguagem nesses gêneros caracteriza por mudanças (SOUZA, 2011, p.18).

Assim, parece que qualquer tentativa de se estabelecerem designações para os gêneros digitais terá que lidar com a questão da mutabilidade da linguagem e os resultados serão, então, objetos de constantes e novas discussões devido ao caráter provisório que envolve o contexto linguístico dos gêneros digitais.

Em seguida, apresento um breve histórico do surgimento do *chat*, relacionando concepções sobre essa ferramenta, segundo autores diversos e, por fim, chegando à minha própria concepção de como percebo o *chat*.

1.1.1 O histórico do surgimento do *chat*⁶ e suas concepções

De acordo com informações do site http://www.livinginternet.com/r/ri_irc.htm e Stenberg (2011), o Internet Relay Chat (IRC) é um sistema de conversa síncrona *on-line* que deu origem ao movimento do que hoje se configura como o bate-papo virtual. Foi desenvolvido pelo

⁶ A respeito, consultar também: http://www.livinginternet.com/r/ri_irc.htm e <http://daniel.haxx.se/irchistory.html>

finlandês Jarrko Oikarinen⁷, na época estudante de pós-graduação, em agosto de 1988 na Universidade de Oulu, na Finlândia, onde trabalhava no Departamento de Ciência de Processamento de Informações. Ele resolveu estender os programas BBS⁸ (sistema que possibilitava o envio de mensagens entre usuários), tornando-os mais funcionais, de forma a ser possível realizar discussões em tempo real. Oikarinen utilizou o servidor de IRC “tolsun oulu.fi”, administrado por ele. Assim que o IRC começou a ter mais de dez usuários, contatou alguns amigos das universidades de tecnologia de Tempere e Helsinki a fim de que divulgassem servidores de IRC no sul da Finlândia.

A partir de então, o número de usuários foi se expandindo, até que o primeiro usuário fora da Escandinávia passou o software a outro usuário. Este último o divulgou a outros dois amigos, da Universidade de Denver e da Universidade de Oregon (EUA). Oikarinen estabeleceu conexão com eles e, a partir de então, o número de servidores começou a crescer nos EUA e na Europa. Em meados de 1989, já eram cerca de quarenta IRC servidores espalhados e conectados pelo mundo.

O IRC tornou-se conhecido de um grande público pelo mundo, em 1991, quando os usuários conectados buscavam obter informações sobre a invasão do Kuwait pelo Iraque, pois o contato por meio da imprensa (rádio e televisão) havia sido cortado, impossibilitando a comunicação. A utilização do *chat* tornou-se uma prática no mundo todo, nos dias de hoje, havendo, também, a sua disseminação como ferramenta de ensino (ABREU-TARDELLI, 2006).

Na tentativa de designar os gêneros, Marcuschi (2010) se detém no gênero *chat* e justifica que, para se referir a ele, já utilizou denominações como “bate-papos educacionais”, “chats educacionais”, termo que vem se consagrando; entretanto, tem preferido usar “conversações chat” ou mesmo “chat” no lugar de “bate-papos virtuais”. Com o intuito apenas de apresentar uma possibilidade de agrupamento, sem com isso limitar as discussões sobre essa possível classificação, o autor elenca algumas modalidades sociais do gênero presentes na mídia virtual, conforme o quadro 2 que se segue.

⁷ A respeito, consultar: <http://www.kumpu.org/cv.pdf>

⁸ Sigla para Bulletin Board System

Quadro 2 - Modalidades de *chats* sociais

Chats sociais		
Modalidades	Definições	Variações
Chat em aberto (room-chat)	Bate-papo em que vários usuários interagem de maneira síncrona no mesmo ambiente.	Surgiu como IRC na Finlândia em 1988.
Chat reservado	Bate-papo virtual em que as falas são acessíveis apenas aos dois usuários, podendo os demais usuários serem monitorados em aberto.	O bate-papo reservado é uma variação do chat em aberto, mencionado acima.
Chat agendado	Bate-papo que se caracteriza pelo agendamento e pela possibilidade de uso de mais recursos tecnológicos. (ICQ ⁹ = I Seek You)	O bate-papo agendado é uma variação do chat reservado.
Chat privado	Bate-papo virtual que ocorre em salas privadas, com a presença de apenas dois usuários.	É uma espécie de variação do chat em aberto.

Fonte: Autora com base em Marcuschi (2008)

Percebo que as modalidades de *chat* apresentadas, a rigor, possuem uma finalidade de interação socialmente definida por seus usuários, motivo pelo qual se constituírem em *chats* sociais. Além desses, tem-se, hoje, no contexto do EAD, o *chat* educacional.

Passo, então, a apresentar as concepções de *chat* defendidas por autores diversos, iniciando pela concepção dicionarizada.

Realizando uma consulta a dicionários da Língua Portuguesa, é possível percebermos que a palavra *chat* já se encontra dicionarizada, o que me leva a concluir que ela já se incorporou ao léxico. Em seguida, apresento uma definição dicionarizada do termo *chat* na figura 1.

⁹ Programa de *chat* muito usado nos anos 90, semelhante ao atual MSN, que permitia aos usuários se comunicarem sincronicamente por meio de um espaço virtual de discussão.

Figura 1 – Definição dicionarizada de *chat*

Chat-[Ingl., ‘conversa informal’.] 1.Inform. Forma de comunicação através de rede de computadores (ger. a Internet), similar a uma conversação, na qual se trocam, em tempo real, mensagens escritas; bate-papo *on-line*, bate-papo virtual, papo *on-line*, papo virtual.

Fonte: Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão 5.0, 2004

Percebo, a partir da definição, que o vocábulo *chat* vem do inglês e se traduz como sendo uma conversa informal. A definição do dicionário enfatiza o aspecto da comunicação, entendendo que o *chat* é uma forma de comunicação por meio do contexto digital, onde se faz uso de uma rede de computadores; entretanto, sem perder o caráter da conversação momentânea, síncrona do bate-papo.

Aprofundando um pouco a discussão quanto à comunicação mediada por computador, alguns autores consideram o aspecto interacional do uso do *chat*, associando suas características às de uma interação face a face. Hilgert (2000) defende que o *chat* se assemelha à interação face a face, pois nele é possível perceber que os interlocutores “[...] sentem-se falando, mas, pelas especificidades do meio que os põe em contato, são obrigados a escrever suas mensagens, ou seja, interagem, construindo um texto ‘falado’ por escrito” (HILGERT, 2000, p. 17). O autor salienta que a conversação da Internet pode ser concebida como a fala, e também os turnos estão presentes. Entretanto, tais turnos se diferem dos turnos da conversação face a face por serem mais curtos e seus pares tenderem à objetividade na fala, o que, embora reduza o grau de dialogicidade, impede a ocorrência de turnos mais longos.

Também Chaves (2010, p. 66), ao realizar uma análise do que ocorre em um *chat*, afirma ser perfeitamente possível classificá-lo como uma espécie de conversação, muito embora seja uma modalidade textual escrita. Segundo a autora, nele participam dois ou mais interactantes, ocorrendo trocas de turno, “um texto vai sendo criado com a cooperação dos participantes em tempo real, sobre temas que surgem e que se esgotam, sucessivamente.” Essas são algumas das características que o aproximam de uma conversação, tendo como principal diferencial a substituição da voz pela digitação das palavras e outros símbolos que aparecem na tela do computador.

Seguindo uma perspectiva não tão distinta, Motta-Roth (2010, p. 274-276) refere-se ao programa de *chat* ICQ como um artefato por meio do qual é possível a produção sincrônica de textos. Cada aluno, participante das interações, fornece a sua contribuição “para a negociação entre os membros como forma de construir conhecimento”. À medida que há a participação de cada aluno, o fluxo da “conversa” resultará em “um grande texto coletivo”. A concepção de *chat* apresentada pela pesquisadora associa o aspecto da produção textual, sem desconsiderar a concepção do *chat* como conversação. Também Chaves (2010, p. 44) define o *chat* ou bate-papo em tempo real como uma modalidade interativa de grande popularidade no ciberespaço. A autora o considera “um produto da cultura eletrônica” e a modalidade de comunicação *on-line* mais interativa praticada nos dias atuais.

Gervai (2004, p. 81) também leva em consideração o aspecto interacional e sincrônico do *chat* em uma de suas concepções. A autora afirma que “o chat, como ambiente de conversação *on-line*, possibilita, em tempo real, que todos os interlocutores que fazem parte de um grupo e que estejam conectados ao mesmo tempo na Internet participem das interações”. Também Pereira (2001, artigo *on-line*) percebe o *chat* de forma semelhante, referindo-se a ele como “programas, sítios, que permitem bate-papos virtuais em tempo real”, visualizando-o como “um importante meio de comunicação”, em que se encontra “rapidez e um ambiente inovador para esta comunicação”.

Conforme abordado pelos autores em geral, a escrita sincrônica dos participantes é o ponto básico do programa, tudo acontece em tempo real. Nesse contexto de sincronidade, passa a ser ponto relevante a questão agilidade e rapidez ao manusear o teclado, já que se torna fundamental que se dê conta da grafia e morfologia das palavras, sintaxe das frases e da estrutura textual da conversa. Segundo Motta-Roth (2010), de acordo com os objetivos estabelecidos, o *chat* pode se construir “como espaço de interação em que a fluência do uso da língua-alvo é mais importante do que a correção ortográfica ou gramatical das participações.” (MOTTA-ROTH, p. 276). A esse respeito, Pereira (2001, artigo *on-line*) analisa a forma como as mensagens são configuradas e o seu aspecto visual, apontando que o *chat* “é um ambiente em que o usuário tem de sintetizar suas respostas e utilizar o raciocínio rápido para ler as mensagens”. Somando-se a isso, faz parte desse contexto a criatividade do usuário, ao utilizar cores, formas e termos apropriados ao ambiente de bate-papo.

Uma questão a ser mencionada é o fato de o *chat* ser um dos recursos mais utilizados no ambiente das comunidades virtuais, o que se deve ao seu caráter síncrono, próprio da

interação face a face (MARCUSCHI, 2002). Com base nessas constatações, é possível se pensar no trabalho com o gênero *chat* visando-se ao ensino, em especial, se se pensar o ensino de línguas, o que corrobora a posição defendida pelos PCNs¹⁰ sobre o trabalho com os gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Além dos modelos sociais de *chats*, Marcuschi (2008) também menciona o *chat* educacional, definindo-o como interações realizadas em ambiente digital, as quais ocorrem de maneira síncrona, ou seja, em tempo real, e apresentam semelhanças aos *chats* em geral; porém, possuem um propósito que as diferencia dos demais *chats*: a finalidade educacional. De acordo com Marcuschi (2002, p.33) “esse gênero textual tem sua composição, forma operacional, bem como estilo e ritmo definidos por sua função principal que é a instrucional.” Nessas interações são comuns atividades que visem tirar dúvidas, além de dar um atendimento personalizado a um grupo de aprendizes. Acrescenta-se o fato de que tais interações podem ter seus temas previamente estabelecidos e determinados, de maneira que os aprendizes possam realizar as leituras prévias, como forma de preparação para as discussões.

A respeito de sua utilização para fins educacionais, Horton (2000, p. 354) aponta que “o uso das sessões de bate-papo na aprendizagem é diferente do seu uso para fins sociais. Alunos e *designers* instrucionais, familiarizados com os exemplos sociais, podem ter que ajustar o seu pensamento para usar os *chats* de forma eficaz na aprendizagem...”¹¹

Seguindo também a perspectiva educacional do *chat*, Gervai (2004, p. 82) o define como “um ambiente que propicia a interação entre os participantes (professores) e o professor, para discussão de assuntos pertinentes ao curso ou troca de experiências vivenciadas na prática por estes professores”. Dessa forma, a utilização do *chat*, em seu trabalho, visou à organização do grupo de professores-alunos a fim de que pudessem trabalhar conjuntamente. Uma vez que o *chat*, assim como outras ferramentas do ambiente digital, possibilita o registro automático do histórico das interações dos participantes, torna-se também viável transcrever o material dos diálogos, considerados dados brutos originais, e armazená-los em arquivos posteriormente às interações. Esse fator contribui para a possibilidade de que se conduzam estudos, envolvendo a utilização do *chat* no processo de ensino-aprendizagem.

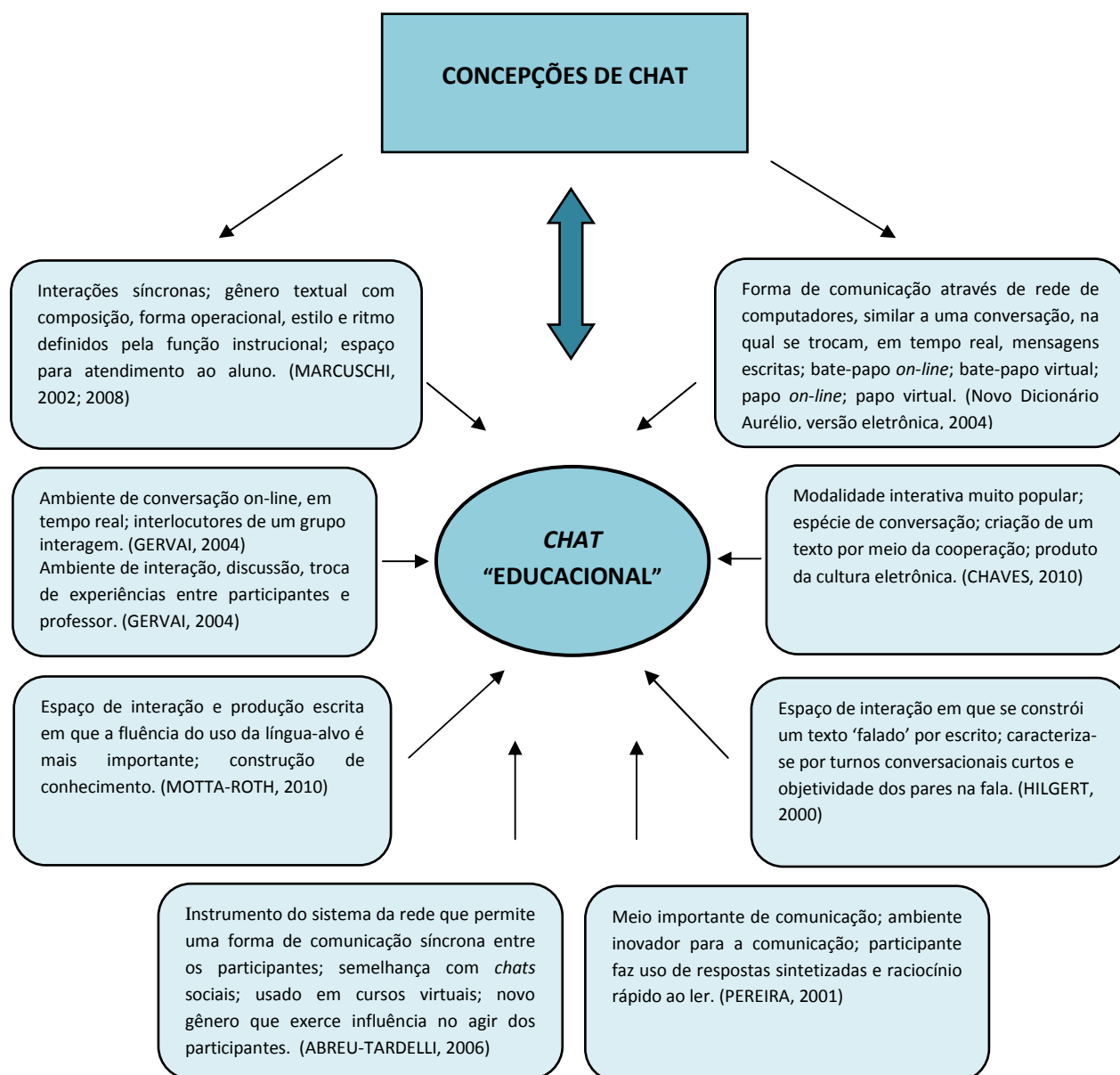
¹⁰ Parâmetros Curriculares Nacionais

¹¹ Tradução minha para *The use of the chat sessions in the learning is different of their use for social purpose. Learners and instructional designers familiar with the social examples may have to adjust their thinking to use chats effectively in learning.*

Ao analisar o *chat* educacional, Abreu-Tardelli (2006, p. 123) afirma considerá-lo um gênero textual, justificando sua inclusão no rol dos gêneros textuais: “uma vez que os participantes mobilizam representações de um determinado gênero para nele atuar”. Entretanto, surge o desafio de se identificarem essas representações, a fim de que se compreenda esse gênero, que requer mais estudos pelo seu caráter de gênero emergente. Mas, por sua vez, a autora considera a necessidade de não reduzi-lo apenas ao gênero textual emergente das novas tecnologias digitais, como também um tipo de software/aplicativo e como um gênero de atividade. Neste trabalho, interessa-me, particularmente, a sua concepção de *chat* como gênero textual (o *chat* educacional), que retrato em seguida.

Abreu-Tardelli (2006, p. 124) define *chat*, de modo geral, como o “instrumento do sistema da rede que permite uma forma de comunicação síncrona entre os participantes”, com a emergência de diferentes gêneros dependendo dos usuários, seus objetivos, locais da interação. Toda essa referência caracteriza os *chats* sociais. Ao tratar do *chat* educacional, a autora aponta que este se assemelha aos demais, o que vai representar o diferencial é que é usado como ferramenta de cursos virtuais. Nesse caso, há a transposição do *chat* de um contexto social mais amplo para o contexto educacional, o que gera o surgimento de um novo gênero que, por sua vez, exerce influência no agir dos participantes. Considero que a partir do momento em que se utiliza o *chat* com objetivos instrucionais, já se configura um novo gênero e os envolvidos passam a ter bem definidas as suas ações e seus objetivos, ou seja, direcionarem-se para as questões educacionais, conforme suas particularidades.

Retomo, em seguida, na figura 2, as concepções aqui discutidas de maneira sintetizada. Elas se encontram organizadas em uma representação gráfica a fim de que se possa visualizá-las e compreendê-las melhor e mais rapidamente, por meio do estabelecimento de uma relação entre elas.

Figura 2 - Concepções de *chat*

Fonte: Autora

Analisando as diferentes concepções de *chat*, aqui apresentadas, percebo que, em geral, elas não se contrapõem; ao contrário, de uma forma indireta, posso dizer que há expressivas convergências e também, em alguns pontos, elas se complementam. Um ponto que percebo de grande convergência entre elas diz respeito ao aspecto da interação que, pelo menos em termos da definição do que vem a ser *chat*, é bastante recorrente. Basicamente todos os autores pesquisados reconhecem o caráter interacional do *chat*.

Pelas concepções apresentadas, quatro delas reconhecem explicitamente a função educacional do *chat* (ABREU-TARDELLI, 2006; GERVAI, 2004; MARCUSCHI, 2002; 2008; MOTTA-ROTH, 2010). Entretanto, entendo que a ausência dessa função nas outras concepções não inviabiliza a sua utilização instrucional, já que outros aspectos como o da comunicação e da produção textual são mencionados e enfatizados.

Outro ponto que me desperta a atenção, e que percebo de consenso entre os pesquisadores, é a presença essencial da construção linguística, uma vez que a linguagem verbal é o principal meio de expressão e por meio da qual as interações via *chat* se concretizam. Ainda que se possa recorrer a outros elementos da linguagem não verbal ou a outras formas de expressão, é por meio da palavra que, em geral, a comunicação nos *chats* se processa. Muito embora, com relação a essa questão, Marcuschi (2002, artigo *on-line*) nos alerta destacando a maleabilidade das novas tecnologias digitais ao incorporar, simultaneamente, em um só meio, várias formas de expressão, tais como texto, som ou imagem, “múltiplas semioses”, gerando interferências na “natureza dos recursos linguísticos utilizados”.

No tocante à maneira como o *chat* é concebido pelos autores pesquisados, creio ser preciso problematizá-la um pouco. Pelas leituras realizadas, percebi que o *chat* parece ser considerado ora como suporte de gênero ora como gênero. Penso que boa parte dos autores parece apresentar suas concepções enfatizando o *chat* como um ambiente, ressaltando, assim, o suporte em que o gênero se materializa. No entanto, considero em minha pesquisa o gênero textual emergente *chat*, uma ferramenta que se configura por meio do suporte digital, que exerce influência no agir dos interagentes (ABREU-TARDELLI, 2006) e que, sobretudo, emerge de relações entre pessoas com o objetivo de interagir e compartilhar sentidos (BAZERMAN, 2005) por meio da linguagem.

Desse modo, considero o *chat* educacional, em consonância com a perspectiva de Gervai (2004) e Motta-Roth (2010) como o espaço de interação em que, por meio de discussões e troca de experiências, professor e aluno podem construir conhecimentos juntos, a partir do uso da língua escrita. Assim, neste trabalho, adoto a concepção de *chat* que tem no caráter instrucional seu pressuposto básico. Isso porque a presente pesquisa se desenvolveu em um ambiente virtual por meio dessa ferramenta, e cujo objetivo se voltou para o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, configura-se como um instrumento estritamente

pedagógico. Ancorada, então, nas concepções apresentadas é que desenvolve o trabalho de análise desta pesquisa.

1.1.2 A materialidade do *chat* educacional

A despeito de ser um gênero de uso relativamente recente (MARCUSCHI, 2005) e, por isso, carecer ainda de mais estudos, conforme se constata, estes são poucos e acontecem de maneira isolada (ARAÚJO, 2005), o *chat*, assim como outros gêneros, possui traços e especificidades que o definem e caracterizam.

Marcuschi (2005, p. 54) diferencia o gênero *chat educacional* dos *bate-papos em salas abertas* (grifo do autor), apontando como diferença básica “o fato de os participantes se conhecerem ou serem identificados por seus nomes e a entrada ser limitada aos alunos, pois a sala-*chat* é uma autêntica sala de aula.” Desse modo, nesse ambiente os participantes, comumente, não usam apelidos, pois o uso de máscaras e o anonimato não cabem nesse tipo de interação. Embora já tenham sido bastante confusos há algum tempo no que se refere à estrutura, hoje, os *chats* educacionais possuem uma estrutura relativamente bem definida. Portanto, não se aceita tudo no contexto do *chat* educacional, já que as relações interpessoais como também o conteúdo se encontram estabelecidos.

Conforme aponta Marcuschi (2005, p. 55), a função instrucional do *chat* educacional faz com que este tenha bem definida a “sua composição, forma operacional, bem como estilo e ritmo”. O tipo de interação que se concretiza não tem a figura do professor como aquele que tudo controla. Assim afirma o autor:

Conta com a figura do ‘professor’ e os participantes na condição de ‘alunos’, o que já determina a estratégia de alocação das contribuições. Contudo, dada a natureza virtual e a impossibilidade de um controle efetivo como em sala de aula real tradicional, e as diferenças naturais nos equipamentos em conexão, ele mantém praticamente as mesmas características que os bate-papos em salas convencionais (MARCUSCHI, 2005, p.55).

Privilegiando aspectos funcionais e operacionais, juntamente com estratégias usadas e seus propósitos, Marcuschi (2005) levanta alguns parâmetros definidores dos gêneros

pertencentes ao meio virtual. Apresento, em seguida, o quadro 3, representativo de sua análise sobre esses parâmetros, atendo-me apenas ao *chat* educacional.

Quadro 3 – Parâmetros para identificação do *chat* educacional

<i>Parâmetros para identificação do gênero chat educacional no meio virtual</i>	
<i>DIMENSÃO</i>	<i>ASPECTO</i>
<i>Relação temporal</i>	<i>Síncrona</i>
<i>Duração</i>	<i>Limitada</i>
<i>Extensão do texto</i>	<i>Curta</i>
<i>Formato textual</i>	<i>Turnos encadeados</i>
<i>Participantes</i>	<i>Múltiplos</i> <i>Grupo fechado</i>
<i>Relação dos participantes</i>	<i>Conhecidos</i> <i>Hierarquizados</i>
<i>Troca de falantes</i>	<i>Alternada</i>
<i>Função</i>	<i>Interpessoal</i> <i>Institucional</i> <i>Educacional</i>
<i>Tema</i>	<i>Combinado</i>
<i>Estilo</i>	<i>Informal</i>
<i>Canal / Semiose</i>	<i>Só texto escrito</i> <i>C/ paralinguagem¹²</i>
<i>Recuperação de mensagem</i>	<i>Por gravação</i> <i>Voláteis</i>

Fonte: Autora com base em Marcuschi (2005)

Dentre os parâmetros identificados por Marcuschi (2005), de acordo com o quadro 3, boa parte deles está em consonância com a perspectiva de *chat* educacional considerada por

¹² Conceito que se aplica às modalidades da voz (modificações de altura, intensidade e ritmo) que fornecem informações sobre o estado afetivo do locutor, e ainda outras emissões vocais tais como o bocejo, o riso, o grito, a tosse. (<<http://www.dicionarioinformal.com.br/paralinguagem/>>. Acesso em: 28 ago. 2013.)

mim neste estudo. Tenho a ressaltar, no entanto, algumas particularidades que se diferem nesta pesquisa. No que se refere à dimensão *relação dos participantes*, não valorizo a hierarquia, visto que considero a igualdade entre os participantes desta pesquisa. Quanto à dimensão *tema*, acrescento o aspecto *tema livre*, que também pode fazer parte das interações, e à dimensão *estilo*, acrescento o estilo *formal*, pois este também pode estar presente nas interações, e resalto que todos os parâmetros adicionados são relevantes nesta pesquisa.

Horton (2000) chama a atenção para o fato de o *chat* educacional requerer de seus usuários uma adaptação necessária a fim de que este possa ser usado de maneira efetiva no processo de aprendizagem. Isso porque ele se difere dos *chats* usados com propósitos sociais. O autor estabelece alguns pontos os quais caracterizam o *chat* educacional de forma que se possa compreendê-lo e dele tirar proveito para fins educacionais.

Esclarecendo como ocorre operacionalmente o uso do *chat*, Horton (2000) elenca algumas de suas funções e características: (i) possibilita a conversa entre um grupo de pessoas com mais de uma conexão de Internet de baixa velocidade; (ii) permite a troca de mensagens entre aprendizes em mais de uma rede; (iii) cada membro da conferência vê todas as mensagens digitadas por todos os outros. Todas essas características apontam para a semelhança da sessão de *chat* a um grupo de discussão instantânea.

Um ponto importante para que o *chat* educacional se constitua, e seja usado de maneira proveitosa, é o seu planejamento. Ter objetivos claramente estabelecidos e uma organização prévia colaboram para a sua efetivação (HORTON, 2000). Outra questão refere-se ao tempo de duração que também é algo importante de se estabelecer. Horton (2000) sugere que os *chats* tipicamente durem de 20 a 90 minutos ou que continuem até que as ideias dos participantes se esgotem.

Com relação à duração das sessões de *chat*, Marcuschi (2005) aponta que, devido à ocorrência de uma relação síncrona, podem acontecer distúrbios e até certo caos em algumas ocasiões; por isso, o seu uso como aula não deveria ultrapassar os 60-90 minutos. Esse fato está associado à perda da concentração e à possibilidade de se instalar um cansaço físico, gerado pelo ato contínuo de digitação.

Concordo com os autores sobre a importância em se estabelecer o tempo de duração das interações por meio do *chat*, como forma de organização destas; entretanto, considero que a duração pode variar, podendo também extrapolar os limites mínimo e máximo sugeridos por

Horton (2000) e Marcuschi (2005). Tudo dependerá de e se condicionará aos objetivos preestabelecidos pelos envolvidos no uso da ferramenta. Além disso, considero que estabelecer rigorosamente um limite de conversa pode restringir e/ou cercear a possibilidade de uma interação mais efetiva do ponto de vista do fluir da discussão.

No tocante ao número de participantes em uma sessão de *chat*, Horton (2000) aponta que um número limite seria de sete ou menos pessoas, com a duração de 20 a 30 minutos como ideal. Ainda a respeito da dimensão do grupo de *chat*, o autor menciona o fato de interações com apenas dois participantes poderem se tornar excessivamente lentas, sendo, então, aconselhável um número equilibrado de participantes. Assim aponta Horton (2000):

O bate-papo pode parecer dolorosamente lento se apenas dois participantes estão interagindo. Se mais de cinco ou sete estão interagindo, no entanto, pode ser difícil para acompanhar, especialmente se se tratar de um digitador lento. Isso porque, no momento em que você responder, a conversa já estará em outro tópico¹³ (HORTON, 2000, p. 357).

Embora concorde com o autor quanto à possibilidade de um ritmo mais proveitoso nas interações cujo número de participantes seja mais equilibrado, não acredito que isso seja uma regra. Considero que a conversa entre dois interagentes também possa surtir resultados interessantes em termos do fluir da discussão, o que dependerá de fatores como objetivos, tema a discutir, enfim, a relevância do contexto que envolve a interação.

Tendo como referência o trabalho de pesquisa de Horton (2000), Aragão (2008) sintetizou os pressupostos apresentados pelo autor, de forma a estabelecer uma categorização dos principais pontos abordados relativamente à materialidade do *chat* educacional. O quadro 4 que se segue traz essa categorização.

¹³ Minha tradução para *Chat can seem painfully slow if only two are chatting. If more than five or seven are chatting, however, it can be difficult to keep up, especially if you are a slow typist. By the time you have responded, the conversation has moved on to another topic.*

Quadro 4 – Categorias do *chat* educacional

<i>CATEGORIAS DE ANÁLISE: HORTON (2000)</i>	
1. <i>Quantidade de participantes</i>	<i>De 5 a 7</i>
2. <i>Duração do evento</i>	<i>De 20 a 30 minutos. O tempo limite seria de 90 minutos</i>
3. <i>Horário de início</i>	<i>Deve existir e deve ser obedecido</i>
4. <i>Propósito de evento</i>	<i>Educacional</i>
5. <i>Organização prévia</i>	<i>Deve existir</i>
6. <i>Temática a ser abordada</i>	<i>Deve ser compartilhada com participantes previamente</i>
7. <i>Modalidade de uso</i>	<i>Brainstorming / exames orais / entrevistas / grupos de estudo</i>
8. <i>Feedback</i>	<i>Imediato</i>
9. <i>Registros</i>	<i>Devem existir automaticamente</i>
10. <i>Mensagens postadas</i>	<i>São vistas, normalmente, por todos os usuários participantes</i>
11. <i>Testagem da ferramenta</i>	<i>Deve existir</i>
12. <i>Avaliação do evento</i>	<i>Deve existir</i>
13. <i>Código de conduta</i>	<i>Deve existir</i>

Fonte: Aragão (2008)

As categorias abordadas por Horton (2000), segundo Aragão (2008) no quadro 4, apontam para a materialidade e a operacionalidade do *chat* educacional. Tais categorias são consideradas por mim, no presente trabalho, embora não em sua totalidade. Ao conceber e proceder à realização dos *chats*, algumas delas estão em evidência como, por exemplo, as categorias: *horário*, *propósito do evento*, *organização prévia*, *temática a ser abordada*, *registro* e *avaliação do evento*. Tais categorias são relevantes à sua realização e também ao processo de análise das interações como um todo.

Além dos estudos apresentados por Horton (2000) e Marcuschi (2005) os quais se debruçam sobre aspectos operacionais e funcionais, bem como propósitos do *chat*, penso ser necessário apresentar, mesmo sucintamente, como esse se configura em termos de discurso

eletrônico, a linguagem propriamente dita. De acordo com Jonsson (1997), a comunicação síncrona, característica do *chat*, é a modalidade de CMC (comunicação mediada por computador) em que o discurso, resultante dessa interação, mais se assemelha à interação face a face. As mensagens trocadas em tempo real nesse contexto, em geral, são curtas e recebem *feedback* imediato dos outros interagentes. Como ocorre um fluxo contínuo de trocas de mensagens, o uso reduzido de palavras é um traço relevante para esse tipo de interação. Além dessas características, existe uma tendência a uma linguagem bastante informal na comunicação síncrona.

O início e o término de uma conversa via *chat* podem apresentar atos de fala bem semelhantes a e próprios da interação face a face, especialmente no que se refere ao uso de cumprimentos. Trocas de expressões de cumprimento entre os interagentes podem ocorrer no início e no encerramento do *chat*; entretanto, nem sempre os usuários esperam que seus cumprimentos sejam respondidos (JONSSON, 1997).

Para Jonsson (1997), “quando os usuários interagem por meio de sistemas de chat, as suas escolhas sintáticas e semânticas compõem a quase totalidade de sua interação”¹⁴ (artigo *on-line*). Por sugerir uma semelhança com a fala, os usuários desse sistema tendem a desenvolver mecanismos que corroboram a economia da escrita, resultando no aumento da velocidade da interação. De acordo com Jonsson (1997), quando digitadas, as palavras demandam mais tempo para serem decodificadas que quando faladas. Desse modo, os usuários tendem a usar estratégias para compensar a demora. Assim, o uso de reduções ortográficas, abreviações e siglas, de certa forma, se tornaram convencionais; são reconhecidas entre os usuários e frequentemente usadas por eles.

No uso da LI, por exemplo, os usuários ao digitarem costumam substituir as palavras por letras isoladas, tais como *how r u?* no lugar de *How are you?*; às vezes, reduzem as palavras, tentando preservar aspectos fonéticos, como em *sup* ou *wassup* em vez de *What's up?*. É também comum usarem letras e números, representando expressões e frases, os quais apenas pelo efeito homófono da leitura podem ser interpretados, como, por exemplo, *CU* (*see you*), *CUL8R* (*see you later*); além do uso de abreviações representando expressões inteiras, como *BTW* (*by the way*).

¹⁴ Minha tradução de *when users interact on IRC, their syntactic and semantic choices make up almost the entirety of their interaction*.

Além das manifestações em relação ao uso da linguagem, também nos *chats* os usuários tendem a fazer uso dos *emoticons*¹⁵. Segundo Jonsson (1997), os *emoticons* mais comuns são aqueles que indicam sorriso, :) ou :-), expressando alegria, e os que indicam o cenho franzido, :(ou :-(, expressando insatisfação. Tais símbolos estabelecem um contexto afetivo, sem que para isso seja necessário utilizar explicações textuais, o que resulta na simplificação da mensagem digitada.

Ainda sobre a linguagem do *chat*, referindo-se a falantes de inglês, Crystal (2001) aponta que o uso da pontuação tende a ser quase inexistente, excetuando a pontuação que envolve aspectos emocionais, como *hey!!!!!!*. O uso da letra inicial maiúscula é normalmente ignorado, até mesmo para o pronome pessoal *I*. Com relação ao aspecto gramatical, a linguagem se caracteriza por construções coloquiais e pelo uso não padrão da língua. E, entre outras questões, é muito comum o uso de transcrições alusivas a ruídos emocionais, como *hehehe*, *owowowowowow*.

Tais pressupostos apontados pelos autores citados possuem relevância, em maior ou menor grau, para o desenvolvimento deste trabalho. Isso porque, meu objetivo não se volta direta e tão somente para a análise dos aspectos formais que constituem o *chat*, nem me ater apenas à questão linguística propriamente dita. Importa-me analisar questões que envolvem o processo ensino-aprendizagem, no tocante ao que minha prática pode trazer de contribuição à formação dos alunos-participantes.

1.2 Interação por meio do *chat*: estudos e possibilidades de aprendizagem

Investigar como se promove a aprendizagem de LE em um ambiente virtual tem sido um desafio para pesquisadores que se interessam pelas relações de ensinar e aprender nesse contexto. Warschauer (2011) aponta a existência de três objetivos essenciais os quais acenam de maneira bastante positiva para a utilização de tecnologia na educação eletrônica. Tal uso preconiza: “(1) melhorar o desempenho acadêmico dos alunos, (2) facilitar novas formas de

¹⁵ De acordo com Jonsson (1997), os *emoticons* correspondem a pequenos símbolos construídos a partir de várias combinações dos caracteres do teclado, são lidos da esquerda para a direita, e reproduzem expressões faciais e expressam atitudes e emoções do autor da mensagem.

aprendizagem próprias do século XXI, e (3) promover a equidade social e educacional”¹⁶ (WARSCHAUER, 2011, p. 6). O autor salienta que, se queremos aumentar o desempenho acadêmico dos alunos, deveríamos fazer com que estes utilizassem o computador como “uma ferramenta de pensar”, o que significa desenvolver atividades como: pesquisar, coletar e analisar dados, utilizar jogos e simulações por meio dos quais possam explorar ideias e produzir textos autênticos. Parece consenso que o uso da tecnologia digital pode de alguma forma impactar as relações de ensinar e aprender.

Nessa perspectiva, pretendo aqui, discutir sobre como o *chat* educacional tem sido usado, em que contextos, qual a sua aplicabilidade para a aprendizagem, quais as dificuldades detectadas, enfim, qual o impacto de seu uso no processo de ensino-aprendizagem de LE.

Motta-Roth (2010) elaborou uma proposta de ensino reflexivo e comunicativo, em que procurou implementar a interação escrita eletrônica em LI entre alunos-participantes graduandos do curso de Letras da UFSM¹⁷. A pesquisadora teve como principal objetivo usar um programa de produção síncrona de textos de maneira que a turma de alunos produzisse um grande texto coletivo sobre um tópico relevante de LI. Em síntese, os alunos fariam uso do *chat* com o objetivo último de desenvolverem a fluência na língua-alvo. Seu foco de análise recaiu sobre as possibilidades de construção de sentido e sobre o processo de negociação entre os membros participantes ao construírem conhecimento crítico sobre a LE e sobre a área de Letras.

Segundo a pesquisadora, o uso da abordagem citada surtiu efeitos significativos para os alunos, tais como: 1) a oportunidade de leitura, reflexão e discussão sobre teoria na área de Linguística Aplicada; 2) a oportunidade de interagir com os colegas focalizando o conteúdo e, simultaneamente, tendo o seu conhecimento e a sua produção escrita na língua-alvo trabalhada. Somando-se a esses efeitos, tem-se o desenvolvimento da consciência metalinguística e de habilidades de revisão e correção de sua produção escrita.

De acordo com Motta-Roth (2010),

O uso do chat parece contribuir para a constituição de um aluno que busca refletir criticamente e negociar decisões ao longo de um processo de aprendizagem

¹⁶ Minha tradução para (1) *to improve academic achievement*, (2) *to facilitate new kinds of 21st-century learning*, and (3) *to promote educational and social equity*.

¹⁷ Universidade Federal de Santa Maria

colaborativa em que cada membro do grupo compartilha a responsabilidade pela aprendizagem (MOTTA-ROTH, 2010, p. 276-277).

Ainda com base nas reflexões da autora, as possibilidades de que os aprendizes possam assumir uma participação diferente em aula e, a partir da interação com seus pares, deixarem de ser apenas receptores de informações para se tornarem agentes da construção de seu próprio conhecimento são consideráveis. A “discussão escrita em inglês sobre conteúdos teórico-práticos referentes ao ensino/aprendizagem da língua estrangeira” desloca o foco da “forma do sistema da língua para se concentrar no conteúdo do discurso e na negociação” das possíveis divergências surgidas (MOTTA-ROTH, 2010, p. 281).

Nesse sentido, também é válido trazer Vygotsky (2000), que postula em sua perspectiva sociointeracionista que, no processo da aprendizagem, é necessário que o indivíduo participe de ambientes e práticas específicas para que este possa desenvolver a aprendizagem, não bastando apenas o aparato biológico para que isso ocorra. Assim, da exposição do indivíduo a experiências é que surgirá o seu desenvolvimento, o qual não ocorre por si só. O autor defende a “natureza social” do ser humano, que, desde a mais tenra idade, vive rodeado por seus pares em um ambiente impregnado pela cultura, estando o desenvolvimento da própria inteligência condicionado a essa convivência. Ancorada na perspectiva sociointeracionista vygotskiana, considero que as interações por meio do *chat*, conforme aponta Motta-Roth (2010), parecem proporcionar aos alunos aprendizagem.

Em outro estudo, Fonseca (2010, p. 85) discute como o modelo de alocação de turnos em salas de *chat*, mesmo que distinto daquele que ocorre face a face, pode trazer benefícios à aprendizagem de LE, caso os aprendizes sejam expostos a um “modelo pedagógico instrumental de alocação de turnos”. A autora esclarece a noção de turno, a qual tem origem em um modelo de conversação em que todos os interlocutores querem ter acesso ao turno de fala, o que se torna comum em interações face a face, com falas simultâneas. No entanto, por motivos de processamento da fala, os turnos devem ser negociados e breves.

Devido a características como: 1) a estrutura temporal sincrônica da comunicação com uma via, apenas uma fala aparece por vez, e 2) granularidade da mensagem, com enunciados com número reduzido de palavras, nos *chats* não há a sobreposição de textos, os enunciados são ordenados segundo uma ordem cronológica de entrada, e evita-se enunciados longos a fim de que não ocorram intervalos, que poderiam gerar a quebra do ritmo da conversação. Além

disso, outra função da granularidade ou decomposição do enunciado seria exatamente a manutenção do turno.

Continuando a análise, a autora sustenta que na sala de aula tradicional é o professor quem, geralmente, determina quem fala e quando deve falar, ocupando a maior parte dos turnos. Desse modo, quando se trata da aprendizagem de LE, a sala de aula seria “o local onde os aprendizes se instrumentalizariam para o uso da língua estrangeira, mas não a usariam propriamente nos mesmos moldes que ela é praticada em situações reais face a face” (FONSECA, 2010, p. 96-97).

A autora aponta que cada um dos contextos – encontro face a face, sala de *chat* e sala de aula – possuem suas especificidades quanto à forma de interação. Apesar disso, sugere a prática das interações *on-line* (os *chats*) como forma de fornecer aos aprendizes oportunidades de interagirem em um ambiente onde, de maneira semelhante “às interações face a face, os turnos são alocados pelos próprios participantes”. Além disso, quando se trata da prática da LE, no ambiente *on-line*, “diversamente, da sala de aula, os aprendizes deverão ter a iniciativa de tomar o turno” se quiserem de fato participar da conversa (FONSECA, 2010, p. 97).

Para Fonseca (2010), um ponto de fragilidade do uso dos *chats* encontra-se no grau de dificuldade envolvido na atividade. Para exemplificar essa dificuldade, a autora cita Cherny (1999, apud FONSECA, 2010, p. 97), que considera a possibilidade de as conversas em salas de *chat* se tornarem “caóticas para novos usuários, especialmente quando mais de seis pessoas estão falando ao mesmo tempo e a tela rola para cima rapidamente”. Esse fator pode gerar inibição aos aprendizes, daí ser fundamental que o professor de línguas realize uma pesquisa prévia para proceder à escolha da sala de *chat*, segundo os objetivos e interesses dos aprendizes de LE. Sugere-se, alternativamente, a criação de uma sala para uso exclusivo de alunos da classe, em que a interação entre os colegas poderia ser mais efetiva que em contexto de sala de aula.

Nessa mesma perspectiva, Paiva (1999, 2010) elenca algumas vantagens trazidas pela interação via *chat*, em que possibilidades de se aprender uma LE podem acontecer em decorrência de fatores como a ampliação de interlocutores, não apenas colegas e professores, mas falantes e aprendizes de localidades variadas, além de outras questões derivadas da ausência do contato face a face entre os interlocutores. Assim afirma Paiva (1999):

[...] as oportunidades de interação através de computadores, seja por correio eletrônico ou por programas de bate-papo (IRC – internet relay chat), podem ser ampliadas não apenas em termos de tempo, mas também em tipos de parceiros, não só colegas e professores, mas também nativos e aprendizes em várias partes do mundo – e de tópicos, já que assuntos que, normalmente, não são adequados na sala de aula, ganham espaço nesse tipo de interação. O mais importante, porém, é a diminuição potencial das ameaças do discurso face a face: ter dificuldades com a pronúncia, não conseguir tomar o turno, ou não ser escolhido para um turno, não poder introduzir um tópico, não poder interagir com o colega sem a permissão do professor, cometer um erro e ser corrigido na frente de várias pessoas etc (PAIVA, 1999, p. 359-378).

A concepção da autora parece ir ao encontro da postura de Fonseca (2010) quanto à alocação de turnos, e os efeitos benéficos do uso do *chat* ao aprendiz. Compartilho, também, da opinião de Paiva (1999) uma vez que a interação por meio do *chat* pode ser uma oportunidade de tornar a aprendizagem mais significativa para o aluno, em especial, para aquele aluno que se sente inibido numa situação de uso da LE. O uso do *chat* em um contexto educacional pode contribuir para que o aprendiz de LE se desprenda de receios em se manifestar usando o idioma, podendo, assim, ser mais ousado e se permitir a busca pela aprendizagem. Por outro lado, considero que, devido à ocorrência do registro da conversa, não se possa desconsiderar a possível inibição do aprendiz quanto ao receio de usar a língua inadequadamente.

Conduzindo também uma linha de investigação sobre o uso do *chat* como instrumento de ensino-aprendizagem, Gervai (2004) discute uma experiência de utilização de *chats* de um programa de cursos em formato EAD, oferecido pela PUCSP¹⁸ a professores de inglês da rede pública de ensino. Aproveitou-se o uso do *chat* a fim de que professores e alunos interagissem e discutissem os temas conforme propostos pelos cursos. Desse modo, eram objetivos dos cursos:

promover a aprendizagem dos professores por meio de uma nova tecnologia, e, além disso, tinham o intuito de familiarizá-los com ela através do ensino de estratégias de leitura e de compreensão oral, de uma proposta de reflexão sobre sua própria aprendizagem e, eventualmente, por meio de uma proposta de aplicação desses conteúdos na prática diária de suas aulas (GERVAI, 2004, p. 82).

¹⁸ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Ao proceder à análise dos *chats*, a pesquisadora adota como critério a análise de três séries de *chats* diferentes, cujos contextos de produção se diferenciam por se tratar de:

- 1) um curso isolado do Programa, cujos professores-alunos não se encontravam presencialmente e possuíam um único professor com função de suporte técnico;
- 2) um curso *on-line* integrado a um presencial, cujos professores-alunos se encontravam presencial e regularmente e cuja professora era docente e suporte técnico;
- 3) e um curso *on-line* integrado a um presencial, segunda turma do Programa, portanto, beneficiada com mudanças; em que uma professora possuía função apenas docente e a outra, de suporte técnico.

Em linhas gerais, a análise da série 1 revelou “pouca evidência de que houve negociação de sentido através da linguagem para a construção de conhecimento” (GERVAI, 2004, p. 90). A pesquisadora revela que as interações neste grupo visavam à troca de informações a que Anderson e Kanuka (1997, apud GERVAI, 2004) denominam *intercâmbio social*. A rigor, o *chat* era utilizado para resolver problemas técnicos, mas os professores-alunos também buscavam melhorar seu desempenho em LI, além de expressarem suas emoções. Muitas vezes os professores-alunos tratavam de suas angústias e seu lado emocional via *chat*.

A análise da série 2 revelou que o espaço do *chat* ainda era muito usado para a resolução de problemas técnicos, embora sentimentos como a ansiedade não fossem mais detectados nessa série de *chats*. Com relação às interações, as trocas de informação ainda foram evidenciadas, sem “um debate mais elaborado para a construção de novo conhecimento” (GERVAI, 2004, p. 95). A pesquisadora reitera que, embora não se evidenciasse a construção de novo conhecimento, não significava que este não pudesse ser ampliado no que se referia, por exemplo, a um determinado assunto. A mudança em relação ao conhecimento prévio dos professores-alunos sobre o meio digital foi proporcionada tanto pelo espaço do *chat* quanto do curso *on-line* como um todo.

Ao analisar a série 3 de *chats*, a pesquisadora observou alterações importantes. Os professores-alunos se sentiam mais seguros em relação a como lidar com o meio digital, diferentemente do que ocorrera nas outras séries de *chats* (1 e 2) analisadas. A troca de informações ainda se fez presente; entretanto, evidenciou-se “uma tentativa de se trabalharem conceitos relacionados à experiência prévia de cada professor bem como aos temas

trabalhados no curso” (GERVAI, 2004, p. 100). Percebeu-se também o uso do espaço para a socialização, mas as interações eram mais consistentes, pois o professor aproveitava situações de interação para explorar e aprofundar observações, visando ao entendimento de temas.

Para a pesquisadora, há que se realizarem outros estudos de forma que se aprofunde mais e se obtenham elementos sobre as hipóteses encontradas. A primeira delas revela que a importância do papel do professor para que ocorra a construção colaborativa de conhecimento no ambiente do *chat* parece ser bem nítida. Outra hipótese refere-se aos padrões de aprendizagem os quais parecem não ocorrer nesse ambiente, a menos que se cuide para que isso ocorra e, neste caso, a presença do professor como um “organizador de ideias” parece ser o diferencial. O suporte técnico ao aluno é outro fator que merece atenção, visto que apenas munido de condições técnico-operacionais adequadas é que o aprendiz será capaz de interagir no ambiente eletrônico de forma a alcançar êxito. Somando-se ao que foi mencionado, o *chat* parece constituir-se de uma oportunidade “para o professor aprender, discutir e refletir sobre suas próprias práticas e encontrar novos recursos para as suas aulas” (GERVAI, 2004, p. 104).

Dos trabalhos pesquisados, apenas alguns elencam dificuldades com relação à utilização do *chat* no processo de ensino-aprendizagem, mas há que se considerarem tais obstáculos já que podem ser cruciais durante todo o processo. Dentre as dificuldades elencadas, encontra-se o despreparo do aluno para lidar com as novas tecnologias digitais em um contexto de aprendizagem. Esse despreparo pode envolver a falta de domínio do aparato tecnológico e/ou questões relacionadas à própria compreensão do que significa aprender em um ambiente distinto da habitual e tradicional sala de aula.

Reis (2004) cita como dificuldade a ansiedade do aprendiz gerada pela expectativa em relação a uma resposta imediata do professor, diante de suas indagações, a qual depende das condições situacionais deste, podendo não ser possível atender a elas de imediato.

Por outro lado, podem-se apontar também as dificuldades docentes, uma vez que o papel a ser desempenhado pelo professor lhe exigirá competências diversas ou para além do que habitualmente este possui e desempenha no cotidiano educacional. Uma das principais dificuldades destacadas é a inexistência de preparação e de objetivos claros e definidos ao se utilizar dos *chats*. Isso pode significar problemas tanto para a realização operacional dos *chats*, as interações propriamente ditas, quanto aos resultados para o processo de ensino-aprendizagem esperados.

Reis (2004, p. 37) aponta também questões de “gerenciamento da aula, que envolve, por exemplo, localizar a parte da lição em que o aluno está, se ele está trabalhando ou não, se está engajado ou não na tarefa”. Além dessa questão, a autora cita a falta de *feedback* extralinguístico do aluno, que exige um maior empenho no uso da linguagem escrita, o que pode se tornar um complicador em algumas situações, possivelmente pelas deficiências em relação à língua.

Além das dificuldades elencadas, acrescento problemas em relação ao gerenciamento da participação dos alunos quando várias pessoas interagem simultaneamente. Entendo que não seja tarefa fácil para o professor esse papel, principalmente, se se considerarem duas questões: a inibição de alunos quanto ao registro equivocado devido a dificuldades com a língua e o como acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos nesse contexto.

Apresento, em seguida, uma discussão sobre o papel docente e discente, considerando o contexto de uso do *chat* educacional e as relações envolvidas.

1.3 O papel docente e discente: relações envolvidas no *chat* educacional

Pretendo, nesta seção, discutir e problematizar questões relativas ao papel docente e discente que decorrem do novo espaço de ensino-aprendizagem, em que o uso das práticas educativas vem progressivamente se ampliando: o espaço virtual de aprendizagem.

Tavares (2004) alerta para a influência dos novos recursos eletrônicos na educação. Segundo a autora, a introdução progressiva e cada vez mais acelerada dos novos recursos tecnológicos na educação e suas possibilidades de alterar esse contexto educacional têm gerado, nos profissionais desse meio, indagações sobre qual deva ser o seu papel social e em que sentido a sua prática pedagógica atende ou não ao novo paradigma que envolve o ensinar e o aprender. Tais questionamentos têm figurado em minha própria prática docente.

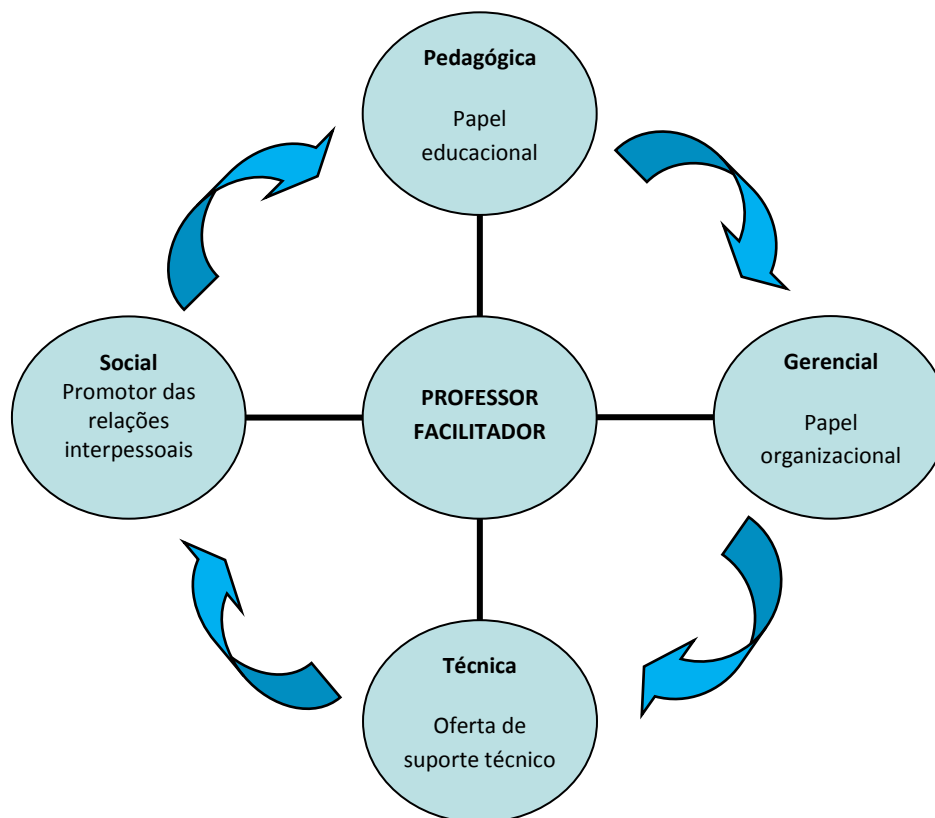
Freire (1979) já defendia o quão necessário se torna que o educador nunca assuma uma postura de neutralidade frente às questões vivenciadas no mundo, frente à história. Nesse sentido, o professor possui um compromisso social que o impulsiona a agir reflexiva e criticamente em relação à sua prática, e isso também significa estar atento às mudanças que se processam ao seu redor, visto que elas certamente impactarão o seu modo de agir como educador, com repercussão importante na vida dos aprendizes. Desse modo, parece ser

preciso uma reinterpretação do que é ser professor diante da realidade que se caracteriza pelas constantes mudanças as quais afetam sobremaneira o papel docente.

A despeito da dificuldade de se definir o papel docente no contexto de ensino-aprendizagem em ambiente virtual (MORGADO, 2001), parece consenso entre os pesquisadores que o modelo de professor que se adéqua ao ambiente é o professor facilitador (PALLOFF e PRATT, 2002; BERGE, 1995), orientador e mediador (MASETTO et. al., 2000). Esse papel assumido pelo professor faz com que o ambiente de aprendizagem, seja ele *on-line* ou não, se volte para o aluno, valorize o seu papel, e não esteja centrado na figura do professor.

Berge (1995) elenca o que ele denomina de condições necessárias para uma tutoria *on-line* de êxito, categorizando-as nas seguintes áreas: pedagógica, social, gerencial e técnica. O autor enfatiza, no entanto, que não significa que uma única pessoa necessariamente tenha que desempenhar na sua integralidade todas essas funções, algo que raramente acontece.

Em seguida, apresento algumas dimensões indicadas por Berge (1995) no trabalho do professor no ambiente virtual. A figura 3 fornece, em linhas gerais, o que o autor propõe sobre o papel docente em ambiente virtual.

Figura 3 - Dimensões de tutoria bem-sucedida

Fonte: Autora com base em Berge (1995)

Segundo Berge (1995, p. 23), a área pedagógica diz respeito ao papel do professor como facilitador educacional, na sua concepção, um dos papéis mais importantes, pois “o moderador faz uso de questionamentos para obter as respostas dos alunos que focalizam conceitos, princípios e habilidades críticas”¹⁹. Essa função envolve ações que visam ao desenvolvimento das habilidades intelectuais do aluno. A área social, igualmente importante para o sucesso da moderação, envolve o estabelecimento de um ambiente social amigável, de cordialidade, a fim de que se promova a aprendizagem. Isso pode ser alcançado com a promoção das relações interpessoais, com o desenvolvimento, a manutenção do senso de coesão do grupo, e outras formas de ajudar os membros a trabalharem conjuntamente. Já a área gerencial corresponde ao papel organizacional que envolve o estabelecimento de uma agenda para a conferência *on-line*: os objetivos da discussão, horários, normas procedimentais

¹⁹ Minha tradução para *The moderator uses questions and probes for student responses that focus discussions on critical concepts, principles and skills.*

e tomadas de decisão. De acordo com o autor, “gerenciar as interações com forte liderança e direção é considerada uma condição *sine qua non* de conferência bem-sucedida”²⁰ (BERGE, 1995, p. 24). A última área, a técnica, refere-se ao papel do instrutor/facilitador de fazer com que os participantes se sintam confortáveis com o uso da tecnologia. Para isso é preciso que a tecnologia lhe seja transparente, ou seja, que funcione naturalmente como mais uma ferramenta disponível, sem chamar a atenção para si mesma, e possibilite ao aprendiz se concentrar naquilo que realmente interessa: a tarefa acadêmica apresentada.

As denominações do professor como facilitador e mediador no ambiente digital me parecem, além de semelhantes, mais adequadas, pois com essas funções parece haver o estabelecimento de condições que possam promover a troca de experiências e a possível construção de conhecimentos.

Entendo a denominação tutoria como mediação, acreditando que o professor ao mediar deva assumir uma atitude de co-responsabilidade e envolver o aluno nas tarefas propostas, sem perder de vista a possibilidade de, também, aprender com o aluno. Concordo com o autor quando aponta que todas essas funções não precisam conviver simultaneamente em um mesmo profissional. Kenski (2007, p. 105) defende que “a ação docente mediada pelas tecnologias é uma ação partilhada”. Isso implica dizer que não há a dependência apenas de um professor exclusivo e isolado em sala de aula, mas de todas as interações que puderem ocorrer voltadas para o desenvolvimento das situações de ensino. Segundo a autora, o envolvimento de todos, “alunos, professores e tecnologias interagindo com o mesmo objetivo geram um movimento revolucionário de descobertas e aprendizados”.

Ainda nessa linha de raciocínio, Kenski (2007) defende que, diferentemente do que muitos apregoam, a instrumentação técnica do aprendizado dos professores para um desempenho satisfatório na mediação entre educação e tecnologias não possui tanta representatividade, ou pelo menos não é o maior obstáculo. A grande dificuldade dos docentes não está nas competências para lidar com as TDICs, mas em como integrá-las ao processo de ensino-aprendizagem, de forma que proporcionem aprendizagem, considerando os currículos atuais, a situação profissional docente e as condições que lhes são oferecidas para desempenhar suas funções.

²⁰ Minha tradução para *Managing the interactions with strong leadership and direction is considered a sine qua non of successful conferencing*.

Embora não seja o meu foco neste trabalho, percebo a necessidade de problematizar essa questão por considerar que ela terá repercussão no desempenho do papel docente no ambiente *on-line*. Talvez esteja aí uma das questões que mereçam atenção cuidadosa: será que os docentes estão devidamente preparados para atuar nesse contexto? Segundo Kenski (2007), se há uma ênfase na relação tecnologia/educação, importa também que existam educadores bem qualificados e reconhecidos profissionalmente.

A propósito da formação docente, Perrenoud (2002) nos alerta para o fato de que os objetivos do sistema educacional precisam estar alinhados às competências dos professores, ou seja, são necessárias escolhas importantes quando do processo de formação desses docentes. É preciso, então, proceder a uma análise das competências e dos recursos necessários ao professor em sua formação inicial e o que se espera desse profissional ao atuar no contexto de ensino-aprendizagem *on-line*.

Sob essa ótica, percebo que a investigação dos papéis sociais assumidos pelo professor no ambiente *on-line* se faz necessária, visto que ainda existem lacunas sobre a questão que exigem mais reflexões. Ademais, essa seria também uma maneira de se contribuir tanto “para a compreensão das potencialidades do uso da Internet para o processo de ensino-aprendizagem como um todo” como “para o estabelecimento de critérios para a formação profissional de futuros professores para atuar via redes de comunicação” (TAVARES, 2004, p. 108).

Outro fator importante é que ainda persiste a ideia de que o ensino presencial e o ensino *on-line* demandam as mesmas competências do professor. Na verdade, o que ocorre é que a transposição de competências de um contexto para o outro requer uma nova elaboração, sem contar que no contexto *on-line* o professor terá que desenvolver competências específicas para ali atuar (MORGADO, 2001). Tais estudos colaborariam, então, para um repensar sobre a formação do professor e as competências necessárias a ele.

Ainda sobre o papel docente, de acordo com Palloff e Pratt (2002, p. 45), é preciso que o professor-facilitador “seja capaz de criar uma atmosfera de segurança e de sentido de comunidade” em quaisquer que sejam os ambientes de ensino, eletrônico ou presencial. Os autores mencionam ingredientes fundamentais a uma facilitação *on-line* de sucesso, os quais certamente contribuem para o estabelecimento e a manutenção de uma atmosfera propícia para a aprendizagem, a saber: *honestidade, correspondência, pertinência, respeito, franqueza e autonomia* (Grifo dos autores). Esses conceitos me parecem estar imbricados. Eles

condicionam a atuação docente, e indicam como professor e aluno no ambiente *on-line* devem agir em busca de seus objetivos.

Palloff e Pratt (2002, p. 53-54) chamam a atenção para a “negociação mútua de diretrizes” que deve existir entre os participantes de um grupo que busca a aprendizagem em ambiente *on-line*. Apontam que o professor deve ser flexível, esquecendo “a sua agenda e sua necessidade de controlar para que o processo flua, permitindo que as agendas pessoais de seus alunos sejam incorporadas a ele”. Portanto, o papel de professor controlador não cabe nesse modelo de ensino.

O papel do professor mediador é considerado por muitos como o “adequado” para se trabalhar no ambiente digital. Penso que em se tratando do uso do *chat* no processo de ensino-aprendizagem, a mediação se faz ainda mais essencial para que a interação flua. Mas como entender a mediação pedagógica? Como ela se revela em interações por meio do *chat*?

Masetto et. al.(2000) entendem a mediação pedagógica como:

a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem [...] (MASETTO et. al., 2000, p. 144-145).

Os autores apontam que por meio da mediação pedagógica o professor apresenta um conteúdo ou tema de maneira a levar o aprendiz a buscar informações, “relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas”, chegando-se à produção de um conhecimento significativo, capaz de ajudá-lo na compreensão de sua própria “realidade humana e social”, e sobre ela atuar. (MASETTO et. al., 2000, p. 145).

Na visão de Masetto et. al. (2000), as próprias técnicas de que se utiliza o professor com o objetivo de dinamizar ou facilitar a aprendizagem podem ser trabalhadas em uma perspectiva de mediação pedagógica, e os recursos eletrônicos também se caracterizam por esse emprego, como é o caso do *chat*. Esses recursos:

Colocam professores e alunos trabalhando e aprendendo a distância, dialogando, discutindo, pesquisando, perguntando, respondendo, comunicando informações por meio de recursos que permitem a estes interlocutores, vivendo nos mais longínquos lugares, encontrarem-se e enriquecerem-se com contatos mútuos (MASETTO et. al., 2000, p. 152).

Pereira (2004) considera alguns fatores essenciais para um desempenho favorável da experiência de uso do *chat* em favor da aprendizagem, todos relacionados à ação essencial docente; são eles: a maneira como o professor intervém nas interações, a contribuição oferecida por ele para encorajar os participantes e a sua postura diante desse novo instrumento de trabalho.

A autora acrescenta que a presença do professor nas interações é fundamental. Embora durante a realização do *chat*, o aluno não necessite da autorização do professor para se expressar, a “sala” não precisa estar em silêncio para que se ouça o professor e/ou os outros alunos, ainda assim não se deve prescindir da presença e participação do professor. Como justificativa, a autora alerta que o excesso de democracia pode levar ao “caos da discussão” (PEREIRA, 2004, p. 41). Mesmo que cada aluno possa se expressar durante as interações, a presença do professor para gerenciar a discussão é imprescindível de forma que as interações não se tornem desordenadas e/ou confusas, se distanciando dos objetivos traçados.

Reis (2004) enfatiza a necessidade de o professor estar ciente das possíveis dificuldades de interação e de negociação de sentido que surgem no contexto virtual, as quais exigem um gerenciamento de sua parte. É importante que o professor tenha conhecimento dos recursos técnicos e também de como se processará a interação dos aprendizes. Nessa linha, Prado e Almeida (2003, p. 199) ressaltam a importância de o professor criar condições que favoreçam a construção de sentidos pelos aprendizes por meio de trocas de experiências e da produção de conhecimento de maneira integrada. Desse modo, a intervenção do professor deve ser entendida como mediação pedagógica que incita o diálogo, o “trabalho compartilhado, comprometido e solidário” entre todos os participantes do meio em que se encontram.

Ainda sobre essa questão, Paiva (2010), com base em diversos autores, menciona em que medida se observa o não predomínio da fala do professor, dizendo que:

Nas comunidades virtuais de aprendizagem, abandona-se o modelo de transmissão tendo a figura do professor o centro do processo e abre-se espaço para a construção social do conhecimento através de práticas colaborativas. Assim as dúvidas dos

alunos são respondidas pelos colegas e deixam de ser responsabilidade exclusiva do professor [...] (PAIVA, 2010, p. 322).

Dessa forma, parece-me que no ambiente virtual a atuação do professor deveria ser muito mais a de gerenciar e orientar do que a de trazer tudo pronto e repassar aos alunos. O seu papel será aquele que fará com que os alunos assumam atitudes que se voltem para a construção conjunta e compartilhada do conhecimento.

Masetto et. al.(2000) propõem algumas características que julgam devam ser desenvolvidas pelo professor que se pretende um mediador pedagógico. Tais características/ações estão indicadas no quadro 5 que se segue.

Quadro 5 - Caracterização do mediador pedagógico

Ações/características do mediador pedagógico	
1-	Assumir o aprendiz como o centro do processo ensino-aprendizagem;
2-	Assumir uma postura de confiança no aprendiz;
3-	Possuir atitudes de co-responsabilidade, parcerias, planejamento/realização de atividades e avaliação;
4-	Enfatizar estratégias cooperativas de aprendizagem, envolver os aprendizes num planejamento em conjunto, encorajá-los na identificação de estratégias de aprendizagem, envolvê-los na avaliação de sua aprendizagem;
5-	Dominar a sua área de conhecimento, incentivar a pesquisa entre os alunos e ajudá-los a desenvolver uma metodologia científica adequada;
6-	Buscar com o aluno soluções para situações novas e inesperadas, ter consciência das diferenças individuais;
7-	Possuir disponibilidade para o diálogo (mais frequente e contínuo com as novas tecnologias, com outra dimensão de espaço e tempo);
8-	Ter subjetividade e individualidade (professor também possui sentimentos, compromissos, momentos de indisposição para dialogar);
9-	Usar a comunicação e expressão a serviço da aprendizagem (o meio de que dispõe para se comunicar é a linguagem).

Fonte: Autora com base em Masetto et. al.(2000)

As características apresentadas por Masetto et. al. (2000) representam papéis essenciais ao professor que se pretende um mediador pedagógico; entretanto, discordo de duas delas. Não considero que na função de mediação o professor necessariamente tenha que “assumir o aprendiz como centro do processo ensino-aprendizagem”. Entendo que as ações pedagógicas precisam se voltar para o aprendiz, mas me parece fundamental que haja uma assunção de papéis tanto pelo professor quanto pelo aluno nesse processo. No tocante a “dominar a sua área de conhecimento”, essa característica me parece bastante pretensiosa a um professor, ou a qualquer profissional. O domínio de uma área de conhecimento parece implicar uma compreensão profunda e quase total dessa área, e isso não me parece praticável, pois aprendemos algo novo a cada dia, seja em nossa área ou em qualquer que seja ela.

Tendo como base a revisão da literatura realizada, chego à conclusão de que é preciso que o professor assuma uma postura que esteja alinhada às necessidades do aluno e condizente com a função docente de facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Pautando-se nos papéis de natureza pedagógica, social, gerencial e técnica (BERGE, 1995), espera-se que o professor possa oferecer oportunidades ao aprendiz de se formar e alcançar o seu sucesso, de maneira autônoma, sem que para isso tenha que assumir uma postura centralizadora.

Mas, assim como discutir os papéis e funções docentes é ação fundamental, também o é tratar sobre o que se espera do aluno no ambiente virtual, ou seja, que papel este deva desempenhar ao se vir inserido no meio virtual de aprendizagem.

O envolvimento do aluno, assumindo uma atitude e uma postura intencional em desempenhar as atividades propostas seria o primeiro ponto a se considerar nesse processo de aprendizagem. Jonassen et. al. (2008, p. 5) sustentam que “a aprendizagem significativa exige envolvimento ativo em tarefas autênticas de aprendizagem, articulação e reflexão sobre o significado pessoal e socialmente construído, a colaboração nessas tarefas sempre que possível, e o mais importante, a intenção de aprender”²¹.

Seguindo essa mesma linha, Maia e Mattar (2007, p. 85) apontam que o aprendiz virtual possui como grande desafio o desenvolvimento de abordagens variadas para que alcance o aprendizado. Ser capaz de ‘aprender a aprender’ passa a ser o grande diferencial para esse aluno. Não lhe basta apenas armazenar informações, concepção equivocada de muitos alunos; possui agora a necessidade de, por meio de pesquisas, análises, reflexões, transformar essas informações em conhecimento. Além disso, há uma exigência do ensino a distância quanto a um “aprendiz autônomo e independente, mais responsável pelo processo de aprendizagem e disposto à auto-aprendizagem”.

Maia e Mattar (2007) defendem o autoestudo, mas não deixam de enfatizar que é importante também que o aluno virtual aprenda em ambientes sociais, por meio da interação com outras pessoas. E para isso, o uso de ferramentas no ambiente *on-line* como *e-mails*, fóruns, *chats* etc., em que pode interagir, enviar respostas, fazer reflexões, comentar as respostas de outros aprendizes, pode lhe ser valioso. Embora essa não seja uma tarefa fácil, já

²¹ Minha tradução para *...meaningful learning requires active engagement in authentic learning tasks, articulation and reflection on personally and socially constructed meaning, collaboration in those tasks whenever possible, and most importantly, an intention to learn.*

que é próprio do aluno confiar no professor e somente a ele se dirigir, e não ao colega. Parece importante que ele se assuma como um participante ativo de uma comunidade de aprendizagem.

De acordo com o Illinois Online Network (2010), existem algumas características necessárias ao aluno virtual bem-sucedido. No quadro 6 que se segue estão elencadas tais características.

Quadro 6 – Características de um aluno virtual

Características/Ações de um aluno virtual bem-sucedido
1. Mente aberta para compartilhar informações sobre a sua vida, trabalho e experiências educacionais;
2. Capaz de se comunicar por meio da escrita;
3. Auto-motivado e auto-disciplinado;
4. Disposto a comunicar problemas;
5. Disponibilidade para dedicar de 4 a 15 h/semana aos estudos;
6. Capaz de cumprir requisitos mínimos para o programa;
7. Disposto a aceitar críticas e tomadas de decisão;
8. Possuidor de acesso ilimitado a um computador e aos serviços de Internet;
9. Capaz de refletir sobre as ideias antes de dar respostas;
10. Capaz de aprender não apenas na sala de aula tradicional. ²²

Fonte: Autora com base no Illinois Online Network (2010)

²² Minha tradução para 1. Be open minded about sharing life, work, and educational experiences as part of the learning process. 2. Be able to communicate through writing. 3. Be Self-motivated and self-disciplined. 4. Be willing to "speak up" if problems arise. 5. Be willing and able to commit to 4 to 15 hours per week per course. 6. Be able to meet the minimum requirements for the program. 7. Accept critical thinking and decision making as part of the learning process. 8. Have practically unlimited access to a computer and Internet Service. 9. Be able to think ideas through before responding. 10. Feel that high quality learning can take place without going to a traditional classroom.

O quadro 6 sintetiza, além de recursos extrínsecos ao aluno, como o acesso ao computador, o que se espera de um aluno no ambiente *on-line*, ressaltando certas habilidades e competências sem as quais muito provavelmente a aprendizagem pode não se efetivar. Parece-me que atitudes como comprometimento, responsabilidade, habilidades em gerenciar o tempo, em lidar com as ferramentas tecnológicas, habilidades comunicativas e de tomar decisões, além do desejo de aprender são requisitos indispensáveis ao aluno que se engaja no processo de aprender em ambiente *on-line*.

Problematizando essa questão relacionada ao perfil do aluno virtual, creio ainda não encontrarmos facilmente esse aluno possuidor dos recursos mencionados para lidar no ambiente virtual, na realidade que se apresenta em nosso dia a dia. Penso que ainda é preciso que os alunos desenvolvam tais habilidades de forma a se engajarem realmente no processo de ensino-aprendizagem no ambiente virtual.

Nesse capítulo, apresentei a literatura que me serviu de embasamento à análise desta pesquisa, especialmente quanto aos papéis docente e discente no ambiente virtual de ensino-aprendizagem. A seguir, procuro delinear a metodologia que me orientou no processo de sua condução.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA – PREPARANDO AS INTERAÇÕES *ON-LINE*

Neste capítulo, abordo a metodologia que escolhi para conduzir este trabalho. Com base nos objetivos por mim propostos e visando responder à questão de pesquisa levantada, este trabalho fundamentou-se teórica e metodologicamente na perspectiva da Pesquisa Narrativa, segundo a concepção de Clandinin e Connelly (2011) e Connelly e Clandinin (2006), sobre a qual discorro na seção que se segue. Abordo também o contexto em que o trabalho foi desenvolvido, os participantes de pesquisa, os instrumentos utilizados para a composição dos textos de campo, bem como os procedimentos de análise desses textos.

2.1 Pesquisa Narrativa: a experiência em foco

A Pesquisa Narrativa representa o caminho teórico-metodológico que tem na experiência o seu ponto central, “é uma forma de compreender a experiência” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 51), e configura-se como método e fenômeno de estudo. A *experiência*, conceito básico desse paradigma de pesquisa, tem seu lugar fundacional na teoria de experiência de Dewey, no que se refere principalmente “às noções de situação, continuidade e interação” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 85).

Ressaltando a relevância da concepção deweyana para a Pesquisa Narrativa, Clandinin e Connelly (2011) apontam os termos específicos desse paradigma de pesquisa, estabelecendo uma relação com os termos indicados por Dewey: *pessoal e social*, relacionados à interação; *passado, presente e futuro*, relacionados à continuidade; os quais se integram à noção de *lugar*, que se relaciona à situação. Esses são, então, os lugares comuns da Pesquisa Narrativa, a que Clandinin e Connelly (2011) denominam *espaço tridimensional da pesquisa narrativa*, ou seja, as três dimensões *temporalidade*, *sociabilidade* e *lugar*, as quais abordam questões temporais; focalizam o pessoal e o social; e acontecem em um lugar ou lugares determinados.

Referindo-se à *temporalidade*, o primeiro lugar comum na pesquisa narrativa, Connelly e Clandinin (2006, p. 479) defendem que “pesquisadores narrativos não descrevem um

evento, pessoa ou objeto como tal, mas descrevem-nos com um passado, um presente e um futuro.”²³ Isso significa que “uma pessoa possui um certo tipo de história, que se associa a ações e comportamentos específicos os quais devem projetar de maneiras específicas no futuro.”²⁴ Desse modo, conforme explica Mello (2004, p. 90), quando se constrói significados de uma história, deve-se “questionar não somente sobre como ela ocorre hoje, mas também como resultante de histórias vividas no passado e como ela poderá ser vivida ou projetada no futuro”.

Dessa forma, quando se trata da Pesquisa Narrativa na perspectiva de Clandinin e Connelly (2011), nas histórias existe um sentido de continuidade que se associa ao princípio do contínuo experiencial, conforme apontado por Dewey (1976), o que significa que as experiências que vivemos no presente estão associadas às do passado e nos remetem às experiências futuras. Considerando, então, as minhas histórias vividas no presente, como professora de Inglês, e com o meu olhar retrospectivo para minhas experiências prático-profissionais, percebi que estas necessitavam de uma reconfiguração com vistas a possíveis experiências futuras.

Connelly e Clandinin (2006) apontam que o segundo lugar comum, a *sociabilidade*, refere-se às condições pessoais do participante de pesquisa, suas emoções, os sentimentos, os desejos, as reações. Também as condições sociais, entendidas como condições existenciais, tais como o ambiente em que vivem as pessoas, rodeadas por outros fatores e pessoas, formando um contexto, devem ser consideradas pelo pesquisador. Dentre os fatores relevantes dessa dimensão, encontra-se a relação pesquisador-participante. Connelly e Clandinin (2006, p. 480) relatam que “os pesquisadores narrativos, especialmente na vivência de histórias, estão em relação: negociando propósitos, próximos passos, resultados, textos e tudo que se relaciona à pesquisa”²⁵.

No tocante ao terceiro lugar comum na pesquisa narrativa, o *lugar*, Connelly e Clandinin (2006, p. 480-481) o entendem como “os limites específicos concretos, físicos e topológicos em que a pesquisa e os eventos ocorrem”²⁶. O lugar pode impactar as histórias

²³ Minha tradução para *Narrative inquirers do not describe an event, person, or object as such, but rather describe them with a past, a present, and a future.*

²⁴ Minha tradução para *... a particular person had a certain kind of history, associated with particular present behaviors or actions that might seem to be projecting in particular ways into the future.*

²⁵ Minha tradução para *Narrative inquirers, particularly in living studies, are in relationship: negotiating purposes, next steps, outcomes, texts, and all manner of things that go into an inquiry relationship.*

²⁶ Minha tradução para *...the specific concrete, physical, and topological boundaries of place where the inquiry and events take place.*

vividas, trazendo outras possibilidades para essas histórias; então, o pesquisador narrativo precisa levantar questionamentos sobre o que poderia ser diferente caso o lugar também fosse outro.

Os autores também estabelecem, com base na noção de interação de Dewey (1976), as quatro direções ou movimentos que permeiam a pesquisa narrativa, a saber, *introspectivo*, *extrospectivo*, *retrospectivo*, *prospectivo*²⁷ (tradução GPNEP²⁸). O pesquisador narrativo deve observar esses movimentos, os quais se relacionam a duas das dimensões estabelecidas por Clandinin e Connelly (2011), *introspectivo* e *extrospectivo*, à *sociabilidade*; *retrospectivo* e *prospectivo*, à *temporalidade*.

O pesquisador narrativo, ao se preocupar com as condições pessoais internas do participante de pesquisa, realiza o movimento introspectivo; quando se preocupa com o aspecto social ou as condições externas em que o participante se envolve, realiza o movimento extrospectivo. Ao considerar as histórias do participante vividas no passado, o pesquisador realiza o movimento retrospectivo; e quando considera as possibilidades de histórias com repercussões futuras, realiza o movimento prospectivo (MELLO, 2004).

Refletindo sobre o texto de uma pesquisa narrativa, Mello (2004) aponta que temporalidade, sociabilidade e lugar devem ser expressos não apenas como procedimentos de pesquisa, mas devem figurar no texto de pesquisa. O estudo realizado pelo pesquisador importa a cada um dos participantes, e é preciso pensar no leitor do texto de pesquisa; assim, é preciso usar uma linguagem clara, a fim de que o leitor, que tenha interesse no tema, não se sinta excluído.

Segundo Dewey (1976) e também Clandinin e Connelly (2000), Clandinin e Rosiek (2007), estudar a educação está intimamente ligado ao estudo da experiência de vida. Desse modo, nesta pesquisa, considero os pressupostos dos autores mencionados para estudar a minha experiência prático-profissional de uso de uma ferramenta digital em um contexto de ensino-aprendizagem de inglês, que, para mim, representou uma maneira inicial de me inserir no universo das TDICs. Além disso, pensando mais amplamente, considero que as histórias vividas e contadas por meio da Pesquisa Narrativa oferecem uma importante oportunidade

²⁷ Optei por utilizar os termos *introspectivo* (*inward*), *extrospectivo* (*outward*), *retrospectivo* (*backward*) e *prospectivo* (*forward*) traduzidos do inglês pelo Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores.

²⁸ Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores, coordenado pela Prof^a. Dra. Dilma Maria de Mello, na Universidade Federal de Uberlândia.

para que eu possa repensar e refletir sobre a minha própria constituição como professora de Inglês e educadora.

Connelly e Clandinin (2006) apontam que os “argumentos para o desenvolvimento da pesquisa narrativa surgem da visão da experiência humana em que as pessoas, individual ou socialmente, levam vidas historiadas”²⁹. Os autores apontam que as “pessoas dão forma às suas vidas diariamente por meio de histórias sobre quem são ao interpretarem o seu passado em relação a essas histórias”³⁰. Assim, as histórias representam a porta de entrada para o mundo e por meio delas é possível interpretar e analisar a experiência de maneira que se possa dar sentido a ela. Ao procedermos dessa forma, lidamos com o fenômeno de pesquisa; assim, “usar a Pesquisa Narrativa como metodologia é adotar uma visão particular da experiência como fenômeno em estudo” (CONNELLY e CLANDININ, 2006, p. 477).

Segundo Mello (2004), “uma pesquisa narrativa pode ser desenvolvida pelo contar de histórias ou a vivência de histórias” (p. 89). No *contar de histórias*³¹, pesquisa de caráter autobiográfico, o pesquisador narra as experiências vividas, no passado, por seus participantes e compõe sentidos a partir dessas histórias. Na *vivência de histórias*³², o pesquisador e seus participantes vivem a experiência, no presente, e juntos procuram compor sentidos.

Trabalho, predominantemente, com a *vivência de histórias*. Desenvolvi esta pesquisa, vivenciando uma experiência de aprendizagem junto aos meus alunos, também participantes da pesquisa. Segundo Clandinin e Connelly (2000), o pesquisador narrativo não descreve apenas a experiência de outras pessoas, mas ele também está experimentando algo; portanto, faz parte do contexto analisado. Assim, meus alunos e eu, professora-pesquisadora, vivenciamos uma experiência e, a partir dela, procurei construir sentidos, tendo também a participação dos outros participantes desta pesquisa.

Mello (2004) aponta alguns aspectos característicos da pesquisa narrativa, destacando:

o papel do pesquisador mais próximo e envolvido com os participantes de pesquisa, a linguagem menos canônica no texto acadêmico, a não apresentação de uma única verdade como resultado, mas diante das múltiplas possibilidades de interpretações, o

²⁹ Minha tradução para *Arguments for the development and use of narrative inquiry come out of a view of human experience in which humans, individually and socially, lead storied lives.*

³⁰ Minha tradução para *People shape their daily lives by stories of who they and others are and as they interpret their past in terms of these stories.*

³¹ Tradução para *telling*, conforme Clandinin e Connelly (2000).

³² Tradução para *living*, conforme Clandinin e Connelly (2000).

respeito pela linha adotada pelo pesquisador, sem uma visão direcionada para validações e busca de verdades comprováveis (MELLO, 2004, p. 84).

Clandinin e Connelly (2011), Clandinin e Rosiek (2007), Connelly e Clandinin (2006) e Mello (2004) entendem o mundo narrativamente e, como tal, veem sentido em estudá-lo também narrativamente. Os autores entendem que a vida “é preenchida de fragmentos narrativos, decretados em momentos históricos de tempo e espaço” (MELLO, 2004, p.48). Desse modo, pretendi narrar e descrever uma experiência vivida junto aos alunos-participantes, em que estes foram convidados a interagir, por meio de propostas pedagógicas e, a partir dessas interações, procuramos compor sentidos da experiência vivenciada.

Com base nesses pressupostos, quero ressaltar que não pretendi, com esta pesquisa, buscar uma verdade e sua validação. Ao contrário, a vivência da experiência e os sentidos compostos segundo essa experiência decorrem, particularmente, do meu olhar de pesquisadora, o que não quer dizer que deva se configurar como uma verdade única e absoluta. Outras possibilidades de interpretação e caminhos diversos podem ser encontrados e apontados, a partir do olhar de cada um.

A escolha da Pesquisa Narrativa como abordagem metodológica veio ao encontro de um anseio em procurar compreender melhor as relações de ensinar e aprender LI, tendo como referência o estudo de minha própria experiência prático-profissional. O aspecto relacional da Pesquisa Narrativa, em que o trabalho colaborativo entre os participantes se faz bastante relevante, e a possibilidade de construção de saberes por meio de histórias vivenciadas e contadas fizeram sentir-me atraída por esse paradigma de pesquisa. Além disso, a pesquisa narrativa possibilita o viver a experiência, o contar e o recontar as histórias dessa experiência vivida, o que me pareceu valioso, pois as possibilidades de refletir com base nesse processo de viver, contar, recontar e, também, reviver a experiência podem nos tornar seres humanos e profissionais mais capacitados para reconstruir as nossas próprias histórias.

2.2 Contexto da pesquisa

Como se trata de uma pesquisa que envolve alunos de uma instituição educacional, em que são analisadas situações de interação mediadas pelo ambiente digital, percebo a importância de se considerarem os espaços físico, social e virtual do trabalho de pesquisa.

O contexto físico-social é uma sala de aula de LI de uma instituição pública de ensino técnico integrado ao ensino médio, em que sou professora efetiva, localizada em uma cidade da região do Alto Paranaíba, no Estado de Minas Gerais, de cuja grade curricular constam os cursos técnicos integrados de Edificações, Eletrônica, Mecânica e Mineração, os quais associam as disciplinas da formação geral³³ às disciplinas da área técnica. Trata-se de um campus de uma instituição pública federal que, além dos cursos técnicos mencionados, possui duas graduações em engenharia, na área de automação industrial e na área de mineração.

O campus possui uma estrutura física e humana que procura atender os alunos de acordo com suas necessidades imediatas; conta com assistência médico-odontológica e psicológica aos alunos, e acompanhamento pedagógico. Os professores, que se dividem em coordenações de acordo com os cursos técnicos e as graduações, são, em sua maioria, efetivos; entretanto, há um número elevado de professores temporários. A coordenação da qual a disciplina LI faz parte é a Coordenação da Área de Formação Geral, constituída pelas disciplinas não técnicas. Todas as coordenações estão ligadas à Diretoria de Ensino.

No trabalho com LI, somos duas professoras efetivas, ambas licenciadas em Letras – Português/Inglês. Há sempre um professor temporário da disciplina, com a mesma formação, cujo contrato é renovável por até dois anos. Existem quatro turmas de cada série: 1ª, 2ª e 3ª séries, de acordo com seus respectivos cursos técnicos de Edificações, Eletrônica, Mecânica e Mineração. Nas 1ªs. séries, há uma média de 35 alunos/turma; nas 2ªs. e 3ªs. séries, existe uma média de 20 a 24 alunos/turma. Considerando o trabalho em LI voltado para o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas, em geral, ocorre uma divisão das turmas de 1ª e 2ª séries; assim, existem dois subgrupos de alunos de cada turma. Já nas 3ªs. séries, costuma não ocorrer essa divisão de turmas.

Quanto à estrutura física, o número de salas de aula (quatorze), embora venha atendendo à demanda atual de turmas de alunos, tem sido considerado reduzido. O que

³³ A formação geral refere-se às disciplinas não técnicas, dentre elas Língua Inglesa.

minimiza o problema de espaço físico é o fato de que existem muitas aulas práticas desenvolvidas em laboratórios; assim, é possível redimensionar a distribuição de turmas por meio da organização do horário de aulas. O campus possui quatro laboratórios de informática, uma biblioteca com um bom acervo, um restaurante, que atende quase exclusivamente os alunos, uma lanchonete e uma quadra poliesportiva coberta.

Além das salas convencionais de aula, existem os laboratórios específicos para algumas disciplinas, dentre elas, LI. As ilustrações (foto 1 e 2) que se seguem referem-se ao contexto físico de realização da pesquisa.

Foto 1 e Foto 2 – Sala de aula 2 de inglês



Fonte: Foto da autora em 15 mar. 2013

Existem duas salas de aula de LI – as quais resultam da divisão de uma sala de aula convencional –, equipadas com aparelho de som, uma tela para projeção, ambas com carteiras adequadas e dispostas em semicírculo, um máximo de vinte carteiras em cada sala. Todas as salas de aula da instituição possuem telas de projeção e algumas delas já possuem data show. Quando da necessidade de utilização do aparelho de data show em salas as quais não o possuem, os professores solicitam ao departamento de ensino um aparelho para ser transportado até a sala de aula, como é o caso das salas de Línguas.

Os alunos, em geral, assistem às aulas de Inglês nas duas salas-ambientes destinadas à LI. Como somos três professores, havendo coincidência de horários, os alunos permanecem em suas respectivas salas de aula, ou seja, nas salas de aula em que assistem às aulas cotidianamente. Cada turma possui uma carga horária de LI de duas horas-aula semanais de

50 minutos cada uma, perfazendo um total de 20 horas-aula por bimestre, e 80 horas-aula anuais.

Participam da pesquisa, alunos da turma do curso de Eletrônica, de um total de dezessete alunos, seis participam dos eventos de *chat*, e cinco deles fazem parte do processo de análise como participantes desta pesquisa. Os encontros *on-line*, que são realizados extraclasse, não fazem parte das atividades de avaliação do plano de curso da instituição, não atribuo notas às atividades realizadas; entretanto, temas tratados em sala de aula também figuram em nossas discussões *on-line*.

No trabalho com LI, adota-se um livro-texto, utilizado como material didático, intitulado *Freeway*³⁴, organizado pela Richmond Educação, editora Veronica Teodorov, volumes 1, 2 e 3, o qual foi selecionado pela equipe de professores de LI da escola, no início de 2012, com base nas orientações do Guia de Livros Didáticos – PNLD³⁵ 2012 – Língua Estrangeira Moderna, cujas coleções de livros foram avaliadas, selecionadas e, posteriormente, indicadas pelo programa do Ministério da Cultura para adoção nas escolas públicas, para utilização durante dois anos. O material tem uma elaboração pautada em orientações teórico-metodológicas das tendências atuais para o ensino de língua estrangeira, as quais estão presentes nos documentos oficiais como os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais).

O livro-texto possui o objetivo de focalizar os eixos temáticos, a exploração da linguagem em uso, tanto pela abordagem comunicativa quanto pelo trabalho com os gêneros textuais; apresenta a possibilidade da relação interdisciplinar – o que às vezes gera uma incompreensão, pois os alunos imaginam que não estão estudando inglês e sim outras disciplinas –, além de se voltar para práticas que tendem a valorizar o uso das tecnologias digitais direcionadas à aprendizagem de língua estrangeira como, por exemplo, a apresentação de propostas de elaboração de projetos envolvendo o uso das TDICs. Além de sugestões de sites diversos de pesquisa sobre os temas abordados nas unidades e atividades envolvendo pesquisas nesses sites, que enriquecem o trabalho de sala de aula, cito um exemplo de projetos

³⁴ *Freeway* é uma obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Richmond Educação, cuja editora responsável é Veronica Teodorov, e faz parte do Componente Curricular Língua Estrangeira Moderna, do PNLD 2012.

³⁵ Programa Nacional do Livro Didático, do Ministério da Educação. Em 2012, pela primeira vez, esse Programa inclui na área de *Linguagem, Códigos e suas tecnologias*, o componente curricular Língua Estrangeira Moderna para atender o ensino médio. Todas as obras do Guia foram avaliadas por professores da educação básica e do ensino superior de várias regiões geográficas do país, que já haviam atuado como docentes de língua estrangeira.

como a elaboração de um PSA (Public Service Announcement)³⁶, em que o uso das tecnologias digitais é primordial. Na elaboração de um PSA, os alunos precisam mobilizar suas competências e habilidades linguísticas, e também em relação ao uso das tecnologias digitais, uma vez que faz parte do projeto a gravação em áudio e vídeo de um anúncio com finalidade de conscientização social para determinado tema. Trabalha-se, também, a compreensão oral, com um material de áudio gravado em CD rom, que acompanha o livro-texto; assim, todos os alunos possuem o CD, podendo utilizá-lo em atividades extraclasse.

As aulas de LI são programadas tendo o livro-texto como referência, mas não se tem a preocupação com a linearidade no estudo, havendo sempre a adaptação de atividades propostas pelo material e/ou o acréscimo de outras. Embora explore a linguagem em uso, sinto que o material carece de propostas voltadas para o desenvolvimento da produção oral e escrita, habilidades que também merecem ser oportunizadas ao aluno. Boa parte das atividades dessa natureza tende a questões de compreensão levantadas a partir dos textos, o que restringe um pouco o desenvolvimento da produção oral e até mesmo escrita.

Para a realização da pesquisa, uma conversa com os gestores da instituição onde leciono foi realizada. Fiz esclarecimentos sobre a pesquisa ao coordenador da Área de Formação Geral, em que sou lotada, ao diretor do Departamento de Ensino e ao diretor do Campus. De todos eles, tive total aquiescência e permissão para a realização da pesquisa com alunos da instituição, e quanto à utilização das dependências da escola para o que fosse necessário à pesquisa.

Ainda abordando o espaço físico de realização desta pesquisa, também considero como parte do contexto as residências de cada um dos participantes. Penso que suas residências também devam ser consideradas, pois representam o espaço físico em que se encontravam esses participantes. As interferências externas desses ambientes podiam, por sua vez, influenciar o desenrolar das atividades interativas *on-line*.

Além do contexto físico-social, também considero o espaço virtual, ou seja, o ambiente *on-line* em que ocorreram as interações com o uso da LI por meio dos *chats*. O uso do ambiente *on-line*, tendo os aplicativos de *chat* como ferramenta, em especial, o MSN

³⁶ Um PSA (public service announcement) se refere a mensagens gravadas e veiculadas pela mídia cujo objetivo é conscientizar o público sobre questões sociais de relevância, levando a mudanças de atitudes e comportamento em relação a essas questões.

Messenger, visava proporcionar interações por meio da produção escrita em inglês, podendo assumir uma função auxiliar ao trabalho realizado em sala de aula.

2.3 Participantes da pesquisa

Nesta seção, apresento quem são os participantes da pesquisa. A foto 3 das mãos que se unem representa o objetivo dos participantes de pesquisa de compartilhar momentos de uma experiência a ser vivida e, posteriormente, contada e recontada de acordo com a interpretação e visão pessoais.

Foto 3 – Participantes da pesquisa³⁷



Fonte: Foto da autora em 26 fev. 2013

Em um primeiro momento, alunos de uma única turma vivenciaram a experiência de interação em inglês com o uso da ferramenta *chat*, mas de uma maneira considerada por mim como superficial, apenas um *chat*, não ocorrendo outros.

Já em um segundo momento, vivenciaram a experiência alunos de quatro turmas de 2ª séries dos cursos de Eletrônica, Edificações, Mecânica e Mineração da instituição de ensino

³⁷ A foto foi tirada, na sala de aula de língua inglesa, em reunião com a presença de todos os participantes da pesquisa.

técnico de nível médio, com faixas etárias entre 16 e 17 anos. As turmas possuíam, em média, dez a dezoito alunos. Entretanto, nem todos os alunos das quatro turmas participaram das interações *on-line*; em média, quatro alunos por turma participam delas e, de modo geral, foram poucas interações via *chat*.

Assim, inicialmente seriam participantes diretos da pesquisa dois alunos. O fato de ter interagido com alunos em momentos diferentes gerou algumas incertezas em mim quanto a quem trabalharia comigo na pesquisa. Somente pude definir os participantes de pesquisa quando iniciei o estudo da participação de cada um nos eventos interativos. Isso porque, embora tivesse a noção das interações ocorridas, somente analisando-as com maior cuidado é que pude aplicar melhor os critérios de seleção preestabelecidos.

Optei por não utilizar os termos “participante direto” e “participante indireto”, apenas utilizo o termo “participante”. Tal opção se deve à mudança de foco que a pesquisa assumiu no decorrer de sua análise. Antes eu tinha como foco analisar mais o aspecto relacionado à atuação dos alunos em nossas interações por meio da ferramenta *chat*. Embora ainda percebesse a importância desse aspecto, procurei dar maior ênfase ao meu processo de inserção no ambiente das tecnologias digitais por meio do uso do *chat* educacional no contexto de ensino e aprendizagem de inglês.

Todos os alunos-participantes pertencem a uma mesma turma, considerada uma boa turma na escola, por ser constituída de alunos, em grande parte, dedicados e ávidos por aprender. Mesmo aqueles que apresentam dificuldades em LI, não deixam de se dedicar, buscando novos conhecimentos, dentro de suas possibilidades. A descrição que apresento deles resulta de minha observação, do meu olhar como professora dos alunos e também da visão dos próprios participantes sobre si mesmos. Seus nomes foram preservados por questões de ordem ética; assim, os nomes indicados são fictícios.

Fernando é um aluno-participante de 17 anos, muito esforçado, engajado; porém, não é de se manifestar muito espontaneamente em sala de aula. Sempre estudou inglês na escola pública, há pelo menos sete anos. Não é um aluno proficiente na oralidade, mas apresenta facilidade na leitura e também na escrita. É o típico aluno calado que, quando resolve se manifestar, dá a resposta exata, no momento também exato, o que chega a impressionar aqueles que o ouvem. Parece ser bastante centrado e disciplinado. Os colegas o têm como

referência de aluno dedicado aos estudos. Gosta muito de *games on-line*. Pude contar com ele em várias situações em que eu apresentava dúvidas quanto ao uso da tecnologia. Às vezes, ele não possuía a resposta para as minhas perguntas durante as nossas interações, mas sempre buscava a informação para compartilhar comigo e, em outras situações, com os outros participantes.

Paulo é um aluno-participante da pesquisa de 16 anos, extremamente dedicado e prestativo. Estuda inglês na escola regular desde a primeira série do ensino fundamental e em um curso de idiomas, há quatro anos. Sobre sua proficiência em inglês, segundo ele mesmo, compreende bem e entende o necessário. O convívio com ele nos leva a perceber uma mistura de extroversão e seriedade em suas ações e conduta em geral. Está sempre sorridente; com isso, nos sentimos cativados por ele imediatamente. Em sala de aula, é muito disciplinado com suas atividades, sempre as executa com presteza e rapidez. Tem facilidade com a LI e possui sempre consigo uma atitude colaborativa. É um apaixonado por *games on-line*. Embora tenha tido alguns problemas iniciais para se adicionar ao grupo das interações, manifestou interesse em delas participar, enriquecendo-as com suas opiniões.

Anna é uma aluna-participante de 17 anos, de extrema delicadeza, responsável e prestativa. Com relação à proficiência em inglês, compreende bem e fala um pouco. Estuda inglês na escola regular e já estudou dois anos em uma escola de idiomas. Parece gostar muito de estudar e quase sempre faz referência ao ambiente familiar, exteriorizando a importância dos momentos passados com seus entes queridos em sua vida. É bastante sociável, está sempre rodeada de pessoas, e “de bem com a vida”. Tem facilidade com a LI. Sua participação não foi representativa em termos numéricos de eventos, mas mostrou-se de certa forma importante, por sua contribuição no momento de sua participação.

Carla é uma aluna-participante de 16 anos, bastante envolvida com suas atividades e projetos escolares. É dedicada e gosta de aprender. Estuda inglês na escola regular (pública), desde o ensino fundamental II. Não é proficiente em inglês. Possui certa dificuldade na disciplina LI. Em sala de aula, está sempre interessada em fazer tudo para que aprenda, é bem comunicativa, questionadora, às vezes meio impulsiva. Sua impaciência em certas ocasiões, como, por exemplo, quando não entende algum conteúdo, fica bem evidente, pois exterioriza

o que pensa. É bem sociável e gosta de estar com as pessoas. Esteve presente em poucos eventos comunicativos, mas foi atuante naqueles de que participou, procurando interagir com os colegas.

Renato é um aluno-participante de 17 anos, tranquilo e quieto. Participa das aulas de um modo discreto, mas isso não quer dizer que não seja participativo, apenas é mais discreto em suas manifestações. É uma pessoa alegre, aparentemente muito educado para lidar com os colegas. Apresenta certa dificuldade com a fala, a compreensão oral em LI, e compreende pouco o que lê. Estuda inglês há oito anos na escola regular. Mostrou-se bastante colaborativo durante a pesquisa.

Eu, a pesquisadora-participante, também integro o grupo de participantes desta pesquisa. Sou professora de LI dos alunos-participantes há quase um ano, e já fui professora de Português de dois deles no ano anterior. Apesar de estar há longos anos no meio educacional, me sinto uma aprendiz a cada dia. Com relação à minha proficiência em inglês, sou proficiente no idioma, me comunico suficientemente para ser compreendida, mas sinto sempre a necessidade de buscar aprender mais, principalmente a habilidade de compreensão oral, que sinto poder ter sido mais trabalhada em mim em vivências mais autênticas de uso. Em sala de aula, procuro usar o inglês em tempo integral; mas, por considerar as necessidades da maioria dos alunos que não possuem proficiência, uso também o português. O meu nível de letramento digital não é tão elevado; por isso, busco aprender a lidar com as ferramentas digitais com meus alunos, com colegas de trabalho e por meio de iniciativas próprias de navegação. Minha experiência inicial com o uso de *chat* para fins educacionais se deu em dois momentos. No ano anterior ao meu ingresso no curso de Mestrado em Estudos Linguísticos, iniciei o uso dessa ferramenta com alunos em situações variadas. Às vezes queriam tirar dúvidas sobre algum conteúdo ou trabalho; e outras vezes em situações de comunicação cotidiana, nesse caso, os *chats* sociais; sempre em inglês. Em um segundo momento, no início do Mestrado, quando uma colega e eu usamos intensamente o *chat* em uma disciplina que cursamos. Ambas as experiências foram marcantes para mim.

A seleção dos participantes obedeceu a critérios como a frequência às interações, o seu grau de interesse no desenvolvimento das atividades e a sua anuência em participar da pesquisa.

Os alunos-participantes e eu realizamos sessões interativas, comunicando-nos por meio da língua inglesa, em tempo real. A ideia inicial seria usarmos o laboratório de informática da escola, a cada quinze dias, em um horário normal de aulas. Após algumas reflexões sobre como proceder, decidi que não usaríamos os laboratórios para a atividade proposta com os *chats*, uma vez que não faria muito sentido; pois estaríamos presencialmente e fazendo o uso de uma ferramenta digital mais adequada para a utilização síncrona, a distância. Houve, então, a opção pela utilização de horários extraclasse, previamente agendados com os participantes e conforme a disponibilidade deles. As interações foram agendadas, presencialmente, na escola e outras vezes por envio de *e-mail* aos participantes.

Percebi a necessidade de falar presencialmente com os participantes, em algumas situações. Observei isso em ocasiões em que ficava longo período sem aula presencial com a turma, devido a recessos ou feriados. Sempre confirmava os encontros via *e-mail* ou enviando alguma mensagem por meio de outros aplicativos, com antecedência. Procurava não impor a participação deles, pois havia sempre um elemento complicador em sua participação: o tempo. O MSN *Messenger* foi a ferramenta escolhida para as interações por ser acessível a praticamente todos os alunos.

Costumava também passar aos participantes orientações sobre como deveriam proceder após a realização das interações. Após cada interação, solicitava que os alunos escrevessem um diário relatando a experiência vivida. Deveriam contar como havia sido a experiência, as impressões pessoais sobre ela, possíveis contribuições para a aprendizagem, se ocorrera interação e colaboração entre os participantes, enfim, o que percebessem de pertinente quanto à experiência vivenciada. Deixava a critério dos participantes a escolha do idioma (inglês ou português), aquele com o qual se sentisse mais à vontade para relatar a experiência.

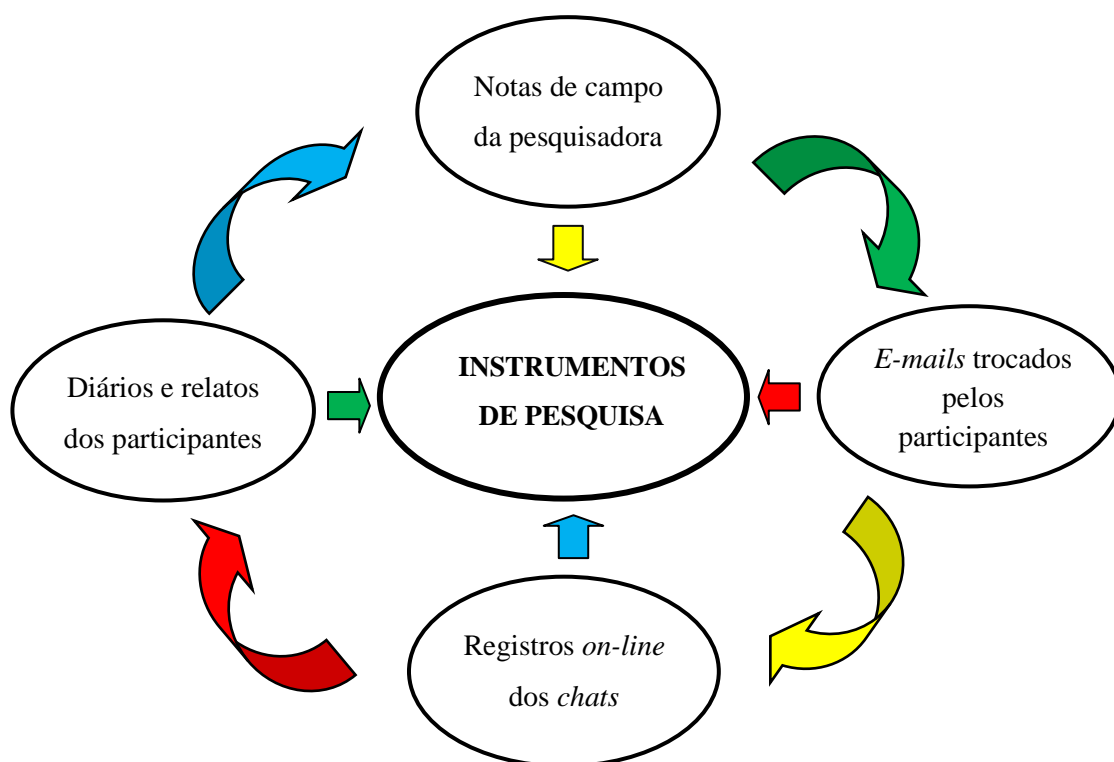
Em muitos momentos, deixei que escolhessem o tema a ser discutido, embora, segundo o que pensava, relacionar os temas curriculares tratados em sala de aula seria o mais adequado, pois assim estaríamos experienciando uma atividade complementar às nossas aulas, de maneira que fizesse mais sentido aos alunos. Só mais tarde, com minhas reflexões, vi que aquela maneira de pensar poderia estar afetada por um alto grau de parcialidade, o que não seria aconselhável; eu percebi que talvez não pudesse pensar como professora e sim como pesquisadora.

Em consonância com os princípios éticos de pesquisa no campo das Ciências Humanas, como professora-pesquisadora, redigi um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), encaminhado ao responsável pelos menores participantes desta pesquisa, a fim de que obtivesse a autorização necessária para a realização da pesquisa. Os alunos-participantes também receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, convidando-os a participarem da pesquisa e solicitando-lhes também sua anuência. Ambos os termos encontram-se nos APÊNDICES (ver Apêndice 2 e Apêndice 3, respectivamente).

2.4 Instrumentos de pesquisa

A figura 4 refere-se aos instrumentos de pesquisa utilizados. Para a composição dos textos de campo, utilizei minhas anotações de campo; diários redigidos por mim, a professora-participante, e pelos alunos-participantes de pesquisa; relatos dos alunos-participantes de pesquisa; e registros *on-line* dos diálogos ocorridos nas sessões de uso do *MSN Messenger*.

Figura 4 - Instrumentos de pesquisa utilizados pela pesquisadora-participante



Fonte: Autora

As notas de campo foram redigidas por mim no decorrer da pesquisa, especialmente, durante e ao final das sessões de uso do *chat*. Tomava nota de tudo que me parecia relevante, além dos temas abordados, a duração dos encontros, também observava como se sucederam, como ocorrera a participação dos alunos, como ocorrera a relação entre os participantes, qual o meu papel na condução das interações, minhas impressões pessoais sobre a experiência vivida, algum fato que merecesse ser relatado sobre o ocorrido nas interações. Com base em reflexões sobre as notas, pude redigir os diários.

Os diários foram redigidos pelos alunos-participantes, em geral, ao término de cada sessão interativa. Às vezes, alguns não enviavam os diários no mesmo dia. Sempre os aconselhava que não deixassem para redigi-los muito tempo depois, pois isso poderia comprometer a forma como viam a experiência, além de correrem o risco de omitir alguma informação relevante, por conta da possibilidade natural de esta se perder com o passar do tempo. Os diários foram enviados por *e-mail* para mim, a pesquisadora-participante. Como orientações para redigirem os diários, pedia que analisassem a experiência de uso do *chat* no contexto de ensino-aprendizagem de inglês, em cada um dos eventos, como viu a sua participação e a dos outros participantes, quais as reflexões e impressões pessoais sobre a vivência da experiência.

Os relatos foram redigidos em momentos distintos. Em um desses momentos, em uma reunião, entreguei aos alunos-participantes algumas questões para orientá-los na análise deles mesmos nas interações (ver Apêndice 1), tive a intenção de oferecer a eles a chance de narrar como foi a experiência, além de contar um pouco mais sobre si mesmos. Tendo essas questões como referência e roteiro, os alunos-participantes redigiram suas reflexões sobre suas experiências como aprendizes e participantes de pesquisa. Em outros momentos, os alunos-participantes enviaram por *e-mail* seus relatos referentes à experiência vivenciada.

Os registros *on-line* das sessões de uso do *chat* pelo aplicativo do MSN *Messenger* também compõem os textos de campo, pois eles materializam os diálogos ocorridos, de acordo com os temas discutidos; portanto, representam parte considerável da experiência vivida. As sessões eram agendadas presencialmente ou por envio de *e-mail* aos alunos, a um endereço eletrônico único da turma. Esses *e-mails*, que continham orientações sobre a realização das sessões interativas, também funcionaram como instrumentos de pesquisa. O objetivo das sessões era discutir temas abordados em aulas presenciais ou temas livres e

também sanar possíveis dúvidas com relação a temas tratados presencialmente em nossas aulas de LI. Esse material foi, em seguida, interpretado e analisado, para a composição do texto de pesquisa.

No quadro 7 que se segue, represento as interações realizadas com a frequência de cada participante desta pesquisa. Nele apresento informações sobre a realização da pesquisa, particularmente, a ocorrência das interações *on-line* quanto a participantes, datas e duração.

Quadro 7 – Frequência dos participantes de pesquisa aos *chats*

Participante	Chat 1 11/11/12 2h11min	Chat 2 15/11/12 0h39min	Chat 3 15/11/12 0h58min	Chat 4 15/11/12 0h36min	Chat 5 15/11/12 0h11min	Chat 6 02/12/12 2h35min	Chat 7 07/12/12 0h34min	Chat 8 16/12/12 0h7min	Chat 9 08/03/13 1h15min	Chat 10 13/03/13 1h7min
Valdirene	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Fernando	X			X	X	X			X	X
Paulo		X	X		X	X	X	X	X	
Renato	X					X			X	
Anna	X									X
Carla	X									X

Fonte: Autora

As interações *on-line* dos participantes desta pesquisa ocorreram nos meses de novembro, dezembro de 2012 e março de 2013, em um período não muito regular, uma vez que era preciso contar com a disponibilidade dos participantes da pesquisa. O mês de janeiro e parte de fevereiro correspondeu ao período de férias, motivo pelo qual foram interrompidas.

Realizei, também, duas reuniões presenciais com os alunos-participantes da pesquisa, cujos objetivos visavam à discussão de questões relativas ao andamento da pesquisa, além de dar voz aos participantes para o que quisessem expressar e dar a eles um *feedback* com relação à pesquisa. Nessas reuniões tivemos também a oportunidade de discutir pontos relacionados aos aspectos linguísticos presentes nas interações. Fiz um levantamento das principais ocorrências quanto às construções linguísticas dos alunos a fim de discuti-las, sem

identificar quem as havia redigido. Nesses momentos foi possível realizar a sistematização linguística e também analisarmos juntos a possibilidade de aprendizagem por meio das interações *on-line*. As reuniões ocorreram na sala de aula de LI, na escola, uma delas em 19/02/2013 e a outra em 27/02/2013.

Para proceder à avaliação, envolvendo a reflexão do processo, no decorrer e ao final de cada interação, retomei a questão de pesquisa levantada a fim de construir minhas anotações de campo, a saber: i) Como se dá a experiência o uso do *chat* educacional em minha prática docente de língua inglesa junto aos meus alunos? Aliado a essa questão, outro questionamento contribuiu para essa avaliação – Até que ponto o uso da ferramenta *chat* propicia a construção de conhecimento?

No que diz respeito a esse questionamento levantado, este também funcionou como pilar para a reflexão dos participantes, auxiliando-nos na construção dos textos de campo. Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001, p. 14) valorizam intensamente o processo de escrita dos textos de campo. Segundo as autoras, “para nós, pesquisadores, a escrita é o esteio dos nossos esforços de pesquisa a partir dos primeiros passos vacilantes antes do campo, caminhando para o projeto final para publicação”³⁸.

Quando do registro e elaboração dos textos de campo, além de relatarmos como nos sentimos durante a experiência, considerei igualmente importante analisar o aspecto da interação entre todos, principalmente, voltada para a possibilidade de construção de conhecimento entre os participantes.

2.5 Procedimentos de análise dos textos de campo

Neste trabalho, o estudo dos textos de campo foi realizado de acordo com a perspectiva de interpretação das experiências, segundo a abordagem da Pesquisa Narrativa (CLANDININ e CONNELLY, 2011). O trabalho de análise dos textos de campo também foi orientado pela perspectiva da composição de sentidos, tendo como base os pressupostos teóricos de Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001). Para as autoras, “em vez de tentarmos encontrar ou ver sentidos nos dados, é muito mais produtivo compor significados a partir do que os dados

³⁸ Minha tradução para *For us as researchers, writing is the mainstay of our research endeavors from the earliest halting scribbly steps before the field to the final draft for publication.*

podem nos levar a entender”³⁹ (p. 19). Ainda, para as autoras, a leitura, a releitura, a escrita e reescrita dos textos de campo, a reflexão sobre eles, a exposição e discussão em grupo de apoio representam uma importante maneira para a composição de sentidos. Todo esse processo fez parte da construção de meu texto de pesquisa. Além de minhas próprias leituras, escrita e reescrita, este trabalho foi por mim exposto ao grupo de pesquisa (GPNEP), no início em sua forma embrionária e em outras vezes, em que pude contar com a colaboração e sugestões dos participantes do grupo, ora em nossas reuniões semanais, ora por meio do *e-mail* do grupo, ou em discussões corriqueiras com um ou outro colega, participante desse grupo, no cotidiano da universidade. Outra importante contribuição foi o trabalho desenvolvido na disciplina Tópicos em Linguística Aplicada 2: Formação de professores e pesquisa narrativa – Tendências no Brasil e no Canadá⁴⁰, em que compartilhei minhas histórias e pude contar com sugestões dos colegas e dos professores na construção de meu texto de pesquisa.

As autoras apontam que a escrita dos textos de campo deve se basear naquilo que ouvimos ou vimos. No trabalho com os textos de campo, atos como escrever, editar, selecionar para citar, enfim, ações como essas podem ser interpretadas e “requerem que examinemos a sério nosso relacionamento com os dados que estamos moldando em sentido”⁴¹ (ELY, VINZ, DOWNING e ANZUL, 2001, p. 32). Considerando esse trabalho com os textos de campo, Almeida (2008, p. 98) expõe seu entendimento para o que vem a ser compor sentido, dizendo que significa “construir histórias a partir da interação com os textos de campo”.

Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001) sugerem a utilização de diferentes formas de escrita como, por exemplo, poemas, histórias, diálogos, etc. no processo de construção de sentidos. As autoras ressaltam também a importância do olhar do pesquisador e de suas experiências pessoais e profissionais os quais exercerão um papel fundamental na composição de sentido para as *notas de campo*, denominação usada pelas autoras para se referirem aos textos de campo.

³⁹ Minha tradução para *Instead of an attempt to find or see meaning ‘in the data’ it is far more productive to compose meaning that the data may lead us to understand.*

⁴⁰ Disciplina ministrada pela Prof^a. Dr^a. Dilma Mello e pelo Prof. Dr. Shaun Murphy (Universidade Saskatchewan – Canadá), pelo PPGEL – UFU

⁴¹ Minha tradução para *...these acts are interpretive and require that we examine seriously our relationship to the data that we are shaping into meaning.*

Tendo, então, como base, os textos de campo dos participantes da pesquisa, procedi à composição de sentido, por meio de um processo de reflexão, indagações, ponderações e de escrita e reescrita desses textos, sempre com meu olhar de pesquisadora. Considerando minha questão de pesquisa, a análise das sessões de interação *on-line* constituiu-se como um dos principais mecanismos para a composição de sentido. Também encontrei na produção de poemas uma forma de compor sentido.

Ressalto que o movimento de transição para transformar meus textos de campo em texto de pesquisa revelou-se uma tarefa de difícil execução e complexa (CLANDININ e CONNELLY, 2011). Várias questões estão envolvidas, tais como questões pessoais, sociais, éticas, responsoriais, que requerem atenção; e tensões emergem, pois nem sempre é possível abarcá-las.

Nesse capítulo, apresentei a metodologia que utilizei para desenvolver este trabalho e que funcionou como um guia no caminho que procurei trilhar. Passo, em seguida, a narrar as histórias que resultaram da experiência vivida com os outros participantes desta pesquisa e os sentidos que delas pude compor. Ressalto que outras possibilidades para os sentidos são perfeitamente suscetíveis de serem pensadas.

CAPÍTULO III – DIALOGANDO COM OS TEXTOS DE CAMPO

Neste capítulo, tenho como objetivo expor narrativamente a vivência da experiência de uso de *chats* no contexto de ensino e aprendizagem de LI, apresentando reflexões que permearam o desenrolar da experiência, sempre à procura de compreender como ocorreu o processo de incorporação dessa ferramenta digital em minha prática docente. Remeto-me às notas de campo, aos diários, aos relatos dos participantes e, fundamentalmente, aos registros de sessões de *chats* entre os participantes da pesquisa, a fim de compor sentidos da experiência vivida. Fazem parte também da narrativa as inquietações, as frustrações e os conflitos que surgiram durante o percurso da pesquisa, desde o seu momento inicial.

A princípio, considero que o processo de compor sentidos não me pareceu tarefa fácil. Ely, Vinz, Downing e Anzul (1997, p. 7) apontam que não podem – não desejam – “deixar de dizer que escrever exige comprometimento, intenção séria e trabalho árduo”⁴². Parece natural que ao proceder ao processo de escrita o pesquisador se sinta meio sem norte. Nessa medida, percebi que aquele meu sentimento inicial de ausência de direção fazia parte do processo de escrita o qual pretendia engrenar de forma a dar sentido aos textos de campo compilados. Para isso, era preciso levar em consideração e não perder de vista as palavras das autoras sobre a dedicação e o empenho que a tarefa de escrever demandava.

Senti a necessidade de relatar os dois momentos que envolveram a vivência da experiência. O primeiro momento, marcado por desencontros, em que não foi possível dar prosseguimento com outras interações via *chat*, pois ocorreu somente um encontro, o que foi insuficiente, sob a minha ótica, conforme exponho na seção que se segue. O segundo momento da experiência com o uso do *chat* é que compreende a pesquisa propriamente dita.

⁴² Tradução minha para ...we cannot – we do not wish to – escape saying that writing demands commitment, serious intent, and hard work.

3.1 Vivendo a experiência: primeiro momento

Neste primeiro momento, apresento as histórias *Planejando o nosso primeiro encontro: primeiro momento* e *Encontros e desencontros em nossas interações on-line*; e só então parto para a análise de ambas as histórias conjuntamente. A seguir, prossigo com o contar e recontar do segundo momento da experiência vivida.

3.1.1 Planejando o nosso encontro: primeiro momento

A figura 5 me remete à ideia de encontro, um encontro *on-line* era o que eu pretendia organizar.

Figura 5 – Social media



Fonte: Social media, <http://www.citi.org.br/blog/2011/05/02/redes-sociais-e-empresas-a-mistura-ja-esta-feita-mas-vai-funcionar/>, acesso em 25/02/13.

Estar com pessoas é uma oportunidade de se estabelecerem diálogos, os quais podem se revelar uma experiência enriquecedora. Estar com pessoas, ainda que virtualmente, e mesmo que cada uma possua a sua individualidade e opiniões divergentes, é uma oportunidade de trocarmos ideias, experiências, aprendermos uns com os outros, travarmos discussões interessantes, ou não tão interessantes. Seria muito oportuno, então, estar com um grupo de pessoas para um bate-papo, em que pudéssemos conversar sobre temas variados.

Como professora de LI, trabalho com os 2ºs anos de três cursos: Eletrônica, Mecânica e Edificações, numa escola de ensino técnico integrado ao ensino médio, conforme já mencionado neste trabalho. O número total de alunos por curso assim se apresenta: dezessete alunos na turma de Eletrônica; dezoito, na de Edificações e dez, na de Mecânica. A turma com que viveria a experiência de uso do *chat* no contexto de ensino e aprendizagem de LI seria a turma de Edificações. Inicialmente, resolvi conversar sobre as atividades que pretendia desenvolver com a turma, as quais envolveriam o uso de *chats* para dialogarmos, usando a LI. Expliquei também que realizaria uma pesquisa utilizando o material de nossas conversas. Era uma turma de alunos os quais considerava mais assíduos e envolvidos com a disciplina. Outro aspecto relevante em relação à escolha da turma é que, em conversa com o meu coordenador, ele me informara que essa turma teria a possibilidade de uma flexibilização de horários, caso precisasse de horários extras de aula. Esses seriam, então, os participantes em potencial desta pesquisa.

A ideia inicial era viver a experiência com todos os alunos da turma, utilizando o laboratório de informática da instituição, mas após refletir e levar em consideração a opinião de minha orientadora, em nossos encontros de orientação, percebi que não faria muito sentido levar os alunos para o laboratório, colocá-los nos computadores, presencialmente, para dialogarem por meio do *chat*. Então, mudei a forma como havia concebido trabalhar com o *chat*. As interações seriam a distância, e envolveriam aqueles alunos que tivessem interesse em e condições de participar, ou seja, por adesão, o que implicaria terem disponibilidade de horários e acesso ao computador e à Internet.

Após explicar a eles o que faríamos, percebi que alguns não se dispuseram a participar. O fato é que, por se tratar de uma escola técnica cujos cursos técnicos daqueles alunos são integrados ao ensino médio, pode-se dizer que os alunos frequentam dois cursos aglutinados em apenas um. A frequência dos alunos, aqui tratados, à escola é em tempo integral. Com isso, em geral, não lhes sobra muito tempo para que possam se dedicar integralmente a todas as atividades demandadas pelos estudos, muitas vezes realizando-as atropeladamente. Essa foi uma das justificativas dos próprios alunos que não manifestaram interesse em participar das interações, mesmo sabendo que estariam realizando uma atividade complementar às aulas de LI. Outros não se sentiram confiantes em participar por se verem como alunos não tão “preparados”:

- Não sei nada de inglês, não quero participar.

- *Quem sabe não seria uma oportunidade para a aprendizagem, não só de inglês como várias outras questões?!*

(Conversa entre mim e um aluno, sala de aula, 5 out. 2012)

Assim, sentiram-se receosos, até por já apresentarem problemas em relação à aprendizagem na disciplina, o que na verdade poderia ser considerado por eles como motivo para participarem, mas não tinham essa percepção. Procurei, então, tranquilizá-los, como sempre faço quando manifestam as suas inseguranças em relação à disciplina, explicando a eles que, independentemente de terem ou não conhecimentos de inglês, poderiam participar, pois estaríamos ali para vivermos uma experiência e, então, veríamos aonde ela nos levaria, quem sabe à possibilidade de aprendermos juntos. De qualquer forma, respeitei a vontade de cada um e agendamos um encontro *on-line* para aquela semana com aqueles que se interessaram. Perguntados sobre qual seria o tema do *chat*, um aluno sugeriu que poderíamos tirar dúvidas sobre o conteúdo no primeiro encontro *on-line*, uma vez que teriam uma avaliação na semana seguinte. Assim o fizemos.

3.1.2 Encontros e desencontros em nossas interações *on-line*

No nosso primeiro encontro *on-line*, poucos alunos estiveram presentes. Após esse primeiro encontro, tentamos agendar outros, dois alunos da turma EDI⁴³ mantiveram o interesse em continuar participando. Entretanto, nem mesmo estes marcavam presença em outras interações.

Percebendo a dificuldade em manter os participantes da turma EDI na experiência de uso de *chat* em um contexto de ensino e aprendizagem de inglês, resolvi estendê-la aos outros cursos com que trabalhava – ELT e MEC. Assim, estenderia a vivência da experiência a um número maior de alunos, além de oferecer a eles a oportunidade de participarem das sessões interativas. Falei, então, sobre as atividades de uso do *chat* envolvendo a LI em todas as minhas turmas. Nas turmas maiores, a ideia seria dividi-las em dois grupos, a fim de que houvesse uma organização maior; entretanto, mais tarde perceberia que não seria preciso dividi-las, pois não houve um número expressivo na adesão dos alunos.

⁴³ Utilizo siglas para me referir aos respectivos cursos – EDI – Edificações, ELT – Eletrônica e MEC – Mecânica.

Embora dissessem querer participar, alguns apresentaram empecilhos, tais como: não dispunham de tempo suficiente, pois havia um excesso de trabalhos e atividades inerentes ao curso; não possuíam acesso à Internet em casa; ou não possuíam computador.

Muitas ausências ocorreram nos encontros *on-line* agendados. Isso ocorreu com todas as turmas EDI, MEC e ELT. Particularmente, nas turmas EDI e MEC, em sua maioria, os agendamentos ocorriam, mas por um motivo ou outro, as interações não aconteciam. Como se pode perceber pelos recortes seguintes:

(1)

Agendamos um chat para hoje – alunos do 2º MEC e eu –, infelizmente, não me encontro em minha cidade e aqui onde estou hospedada, estou com problemas para acessar a Internet. É uma pena... Momentos de frustração...

(Notas de campo da pesquisadora-participante, Uberlândia, 21 nov. 2012)

(2)

Estou aqui já há algum tempo e nenhum aluno do 2º EDI compareceu para o bate-papo que agendamos... Será que se esqueceram?

(Notas de campo da pesquisadora-participante, Araxá, 23 nov. 2012)

Com base nessa primeira experiência, marcada por tentativas de interação e por seus contratempos, surgiu o poema que se segue, fruto também de minhas reflexões ao analisar aquele momento de pesquisa:

Incertezas

Alunos angustiados:

- Será que vai dar certo?

Alunos imersos em inúmeras atividades,

Participantes não participantes.

Dúvidas quanto à participação...

Tempo: não é fácil administrá-lo.

Tempo: escasso...

- Será que consigo vencer?

Dúvidas constantes...

Incertezas que rondam...

- Efeitos da greve!

E assim a vida segue seu curso...

(Poema escrito pela pesquisadora, 8 dez. 2012)

Percebi que fatores contextuais e relativos ao tempo tiveram um papel determinante no decorrer da pesquisa. O contexto sócio-histórico foi decisivo para a forma de atuação dos participantes. Por enfrentarmos um longo período de greve nas instituições federais de ensino⁴⁴ anteriormente ao início da pesquisa – a nossa escola era uma delas –, consequências dessa greve se fizeram presentes. Questões como o acúmulo de atividades, o calendário “apertado” de reposição de aulas, a insatisfação gerada por ideologias próprias de um movimento grevista, enfim, era preciso nos desdobrarmos em tudo o que fazíamos, além de termos que acatar decisões sem ter muito como questioná-las.

Analisando, então, mais detalhadamente a experiência inicial de uso da ferramenta *chat*, a que denomino “primeiro momento”, o sentido que compoño a partir dela é a percepção de um distanciamento entre a minha intenção como professora em ensinar inglês, de uma maneira não usual, e a intenção de meus alunos em aprender a língua, por meio da proposta apresentada por mim.

Que outros fatores poderiam estar envolvidos nesse distanciamento? Por que será que os alunos reagem contrariamente a propostas que visem ao seu possível crescimento pessoal? Essas indagações me fizeram refletir bastante. Atribuo esse distanciamento principalmente à cultura de aprender (BARCELOS, 2004) dos alunos de maneira geral, em especial, em relação à aprendizagem de línguas. Experiências anteriores com a aprendizagem de línguas parecem levá-los a certa descrença em relação à possibilidade de aprender. Ademais, embora os alunos, em geral, queiram aulas de línguas inovadoras e com estratégias de ensino diferentes, parece não se mobilizarem o necessário, se empenhando suficientemente a fim de que aprendam. Percebo que essa forma de os alunos conceberem o ato de aprender, sem muito

⁴⁴ As instituições federais de ensino paralisaram suas atividades letivas em maio de 2012 em greve e reiniciaram as aulas em agosto de 2012.

esforço, parece permear o processo de ensino-aprendizagem como um todo e nele exercer um papel decisivo.

O que percebo também é que parece existir uma supervalorização da nota em detrimento da aprendizagem e do empenho para que conhecimentos sejam construídos. Para grande parte dos alunos, a execução de tarefas no contexto escolar está intimamente ligada ao valor numérico, ou às vezes conceitual, que é conferido a elas como resultado de uma avaliação quase sempre quantitativa.

A experiência que propus viver com os alunos não passaria por uma avaliação quantitativa à qual estavam acostumados, ou seja, não atribuiria valores numéricos à atividade proposta. Embora a proposta estivesse vinculada às atividades escolares desenvolvidas presencialmente, não seria avaliada quantitativamente. Percebi que, por esse motivo, os alunos talvez não manifestassem maior interesse em aderir às interações.

Pensando em outras possibilidades, cito também a falta de interesse pessoal para se arriscarem ou se proporem novos desafios. Muitos alunos parecem preferir se manter em sua zona de conforto como aprendizes a buscarem novas experiências. Não excluo aqui a atitude de muitos docentes que por um motivo ou outro também agem dessa forma, embora esta, muitas vezes, pareça ser uma característica natural do ser humano. Possivelmente, os alunos não possuíam interesse em experienciar a proposta; aqui me refiro a motivos internos capazes de impulsionarem suas ações. Jonassen et. al. (2005) apontam o envolvimento do aluno ao assumir uma postura ativa e, principalmente, a intenção de aprender como pontuais para o êxito na aprendizagem; portanto, importantes de serem consideradas.

Além disso, se considerarmos o perfil do aluno virtual, conforme o Illinois Online Network (2010), seria preciso que os alunos estivessem suficientemente dispostos a participarem das interações, estando auto-motivados, dispostos a compartilhar suas experiências educacionais, a tomar decisões e, acima de tudo, com o desejo de aprender.

Por outro lado, voltando o foco para mim, como professora, talvez pudesse tê-los incentivado mais, por meio de uma conversa mais individualizada a fim de que percebessem a necessidade de envolvimento em prol da construção de conhecimento, especialmente com aqueles que pudessem tirar maior proveito de nossas interações. Experiências anteriores de sala de aula já me haviam sinalizado para a importância da aproximação entre o professor e o aluno, particularmente, em situações em que os alunos pouco se envolvem com a própria

aprendizagem. Acredito, então, que estratégias outras talvez pudessem ter sido utilizadas por mim.

O que mais poderia estar envolvido nessa questão? De acordo com meu conhecimento prático-profissional, outro fator relevante seria a incapacidade dos alunos de gerenciamento do tempo. Participar de qualquer que seja a atividade demanda tempo e, não raras vezes, a sensação de impotência em lidar com o tempo pode nos levar à conclusão de que este é insuficiente para se executarem as tarefas necessárias. Em geral, o aluno parece assumir com frequência essa condição de não ter tempo para as tarefas, ainda que estas não sejam tão numerosas.

Então, essa dificuldade dos alunos em administrarem o seu tempo para a execução de atividades inerentes ao currículo escolar chamou-me bastante a atenção. Isso era perceptível independentemente da ocorrência de uma greve de professores, como ocorrera. Conforme já mencionado nesta dissertação, a dificuldade em lidar com os inúmeros afazeres escolares era algo que se fazia constante. Isso talvez pudesse se justificar pela elevada carga horária curricular própria do curso técnico integrado a que cada um dos participantes pertencia.

Mas será que apenas os alunos tinham essa limitação em lidar com o fator tempo? E como eu mesma me encontrava em relação a esse fator? Pensando sobre mim mesma, às vezes também percebia uma limitação em equacionar os afazeres ao meu tempo de disponibilidade, fossem eles profissionais, acadêmicos ou mesmo particulares. O fato de muito analisar tudo o que me proponho a realizar e querer um caminho sem tropeços, dentro de uma normalidade, às vezes, acaba por gerar em mim hesitações que me impedem de ser objetiva e prática em algumas ações, levando-me à sensação de perda de tempo. Sinto isso, em especial, em minhas atividades cotidianas escolares as quais requerem mais planejamento. Talvez por esse motivo tenha compreendido o fato de os alunos terem aderido de maneira inexpressiva às interações nos *chats*.

A propósito da adesão dos alunos às interações, inicialmente, tive também a preocupação de não ser capaz de gerenciar todas elas de maneira satisfatória, condição considerada essencial para que haja sucesso nas interações *on-line* (BERGE, 1995). Se houvesse um número maior de participantes, em decorrência da provável disponibilidade de cada um em momentos distintos, possivelmente não teria condições de administrar o meu próprio tempo, e as interações propriamente ditas.

Além do exposto, tive momentos em pensar também sobre o fato de estar “pedagogizando” uma ferramenta digital (ALONSO, 2012), querendo transformá-la em um instrumento para cuja finalidade não havia sido especificamente criada. Na verdade, após refletir sobre isso, acredito que eu não tenha tido essa intenção, uma vez que esta pesquisa surgiu como fruto de uma experiência inicial que me despertou para a possibilidade de execução. Não saberia dizer se essa sensação possa ter também feito parte do pensamento dos alunos, influenciando sua decisão pela não adesão à proposta.

As minhas análises para o distanciamento que identifiquei entre mim e meus alunos ao procurar fazer o uso pedagógico da ferramenta *chat* para a aprendizagem de inglês me levaram a crer que, em se tratando da relação ensinar-aprender, sua concretização está particularmente condicionada ao envolvimento de ambas as partes, docente e discente, sem o qual muito provavelmente não serão alcançados os objetivos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Na seção que se segue, apresento as histórias referentes ao segundo momento da experiência vivida, agora de uma maneira mais concreta, procurando analisá-las sob a perspectiva de Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001) e os pressupostos teóricos da pesquisa narrativa segundo Clandinin e Connelly (2011), Connelly e Clandinin (2006).

3.2 Vivendo uma nova experiência: segundo momento

Já com a turma ELT, foi possível vislumbrar uma possibilidade mais concreta de se viver a experiência mais intensamente, embora também não contasse com um número expressivo de alunos. Nesta seção, apresento como se deu a experiência com outro grupo de alunos, agora sim, os participantes desta pesquisa, a quem a foto 4 que se segue faz alusão.

Foto 4 – Participantes da pesquisa⁴⁵



Fonte: Foto da autora em 26 fev. 2013

A foto 4 apresenta os participantes da pesquisa. Nela encontram-se as mãos que identificam cada um do grupo, participantes possuidores de sua individualidade, seu conhecimento prático-pessoal, seus ideais e sonhos particulares; porém, com um objetivo comum de viver uma experiência de busca por aprender. Foi por meio das mãos que a vivência dessa experiência se tornou possível.

3.2.1 Negociando conjuntamente os nossos encontros *on-line*

Tendo a experiência do primeiro momento como referência, iniciei os preparativos para o novo encontro.

A proposta inicial, tal qual com a primeira turma de alunos, seria utilizar o próprio laboratório de informática da escola, pensando justamente naqueles alunos que não teriam um fácil acesso a um computador e/ou à Internet, mas esta foi logo descartada. Assim como na turma anterior, percebi que não faria muito sentido utilizar presencialmente o laboratório com

⁴⁵ Fotografia tirada na escola, próximo à sala de inglês, no dia da primeira reunião presencial, após o início das interações *on-line*.

os alunos para uma atividade envolvendo o *chat*, uma vez que estaríamos apenas fazendo uma transposição do que poderíamos fazer na sala de aula convencional, já que estaríamos também ali presencialmente. Desse modo, resolvemos que faríamos as interações via *chat*, a distância, sincronicamente. Essa decisão teve outras implicações as quais discutirei mais adiante.

Apresento uma nota de campo em que trato dos preparativos anteriormente explicitados em minha narrativa.

Em conversa com a turma (Eletrônica) em horário de aula de língua inglesa, após sugerir o chat, perguntei aos alunos:

- O que gostariam de discutir?

Eles mesmos sugeriram:

- Podíamos continuar nossas discussões sobre o tema trabalhado em sala para iniciarmos.

O tema tratava da “violência contra as mulheres e garotas”. Esse tema fazia parte de uma das unidades do livro didático, cujos temas transversais abordados davam margem para muitas discussões.

- Podíamos usar outro aplicativo, pois alguns de nós já quase não usamos o MSN. Eu não acesso o MSN, por considerá-lo ultrapassado. – disse uma aluna.

Já outro aluno discordou dela, dizendo:

- Eu sempre uso o MSN para chat por considerá-lo muito bom.

Houve também a sugestão do Skype, mas nem todos tinham esse aplicativo, o que não chegava a ser um grande complicador, pois requereria apenas que eles o baixassem.

De qualquer forma, optamos conjuntamente pelo uso do MSN para as nossas interações. Agendamos o nosso encontro (bate-papo on-line). Negociamos um horário que fosse possível para a maioria, decidimos pelo domingo às 15h, semanalmente. Foi organizada uma lista de e-mails para que formássemos o grupo on-line. Como orientação inicial, disse a eles que, antes de entrarem para o chat propriamente dito, sempre teriam que acessar o e-mail da turma para ler as orientações que seriam enviadas, caso fosse preciso enviar alguma previamente.

(Notas de campo da pesquisadora, 11 nov. 2012)

O período que antecedeu as interações com a turma, em algumas de nossas aulas presenciais, serviu como preparação para os nossos encontros e foi marcado pela negociação. Conforme indicado em minha nota de campo, negociamos o horário em que acessaríamos o grupo a ser criado, o tema a ser discutido durante o *chat*, o aplicativo de *chat* a ser utilizado, organizamos uma lista de *e-mails* para a formação do grupo *on-line*. Passei a eles orientações

quanto a como deveriam proceder como, por exemplo, o acesso ao *e-mail* da turma, que já possuíam, a fim de ler possíveis orientações que se fizessem necessárias, anteriormente aos nossos contatos *on-line*.

Esse processo de negociação com os alunos foi importante, pois foi uma maneira de fazer com que eles se envolvessem desde o princípio com a proposta de utilização do *chat* em nossas interações em inglês, visando à própria aprendizagem. Já no princípio desse processo, me vi atuando como mediadora, assim como aponta Masetto et. al. (2000), ao confiar na atuação dos alunos e ao envolvê-los em um planejamento conjunto das interações *on-line*.

A propósito dessa abertura para a participação dos alunos, tenho me indagado sobre isso: por que não dar a eles mais voz para decisões em um contexto de sala de aula? Em muitos momentos sinto que os alunos querem ter mais voz. Há algum tempo tenho refletido bastante sobre a relevância de que os alunos tenham mais voz em sala de aula, e percebo a importância de se implementar essa ação, pois essa seria uma forma de torná-los mais envolvidos com o próprio processo de aprendizagem (MAIA e MATTAR, 2007). Creio que o ambiente de sala de aula tem assumido nova reconfiguração quando se pensa na atitude daqueles que nele atuam. Não se pode admitir mais que apenas o professor dite todas as regras ao adentrar nele. Freire (2008) aponta a necessidade de o educador assumir uma postura de não neutralidade frente às mudanças que se processam ao seu redor. Assim, considero que é necessário ao professor reinterpretar o seu papel diante da presente realidade. Parece-me cada vez mais apropriado que docentes e discentes trabalhem em conjunto para que a aprendizagem aconteça. Já não se pode conceber que apenas um dos envolvidos se responsabilize pelo processo de ensino-aprendizagem.

3.2.2 Enviando convite para o primeiro encontro *on-line*

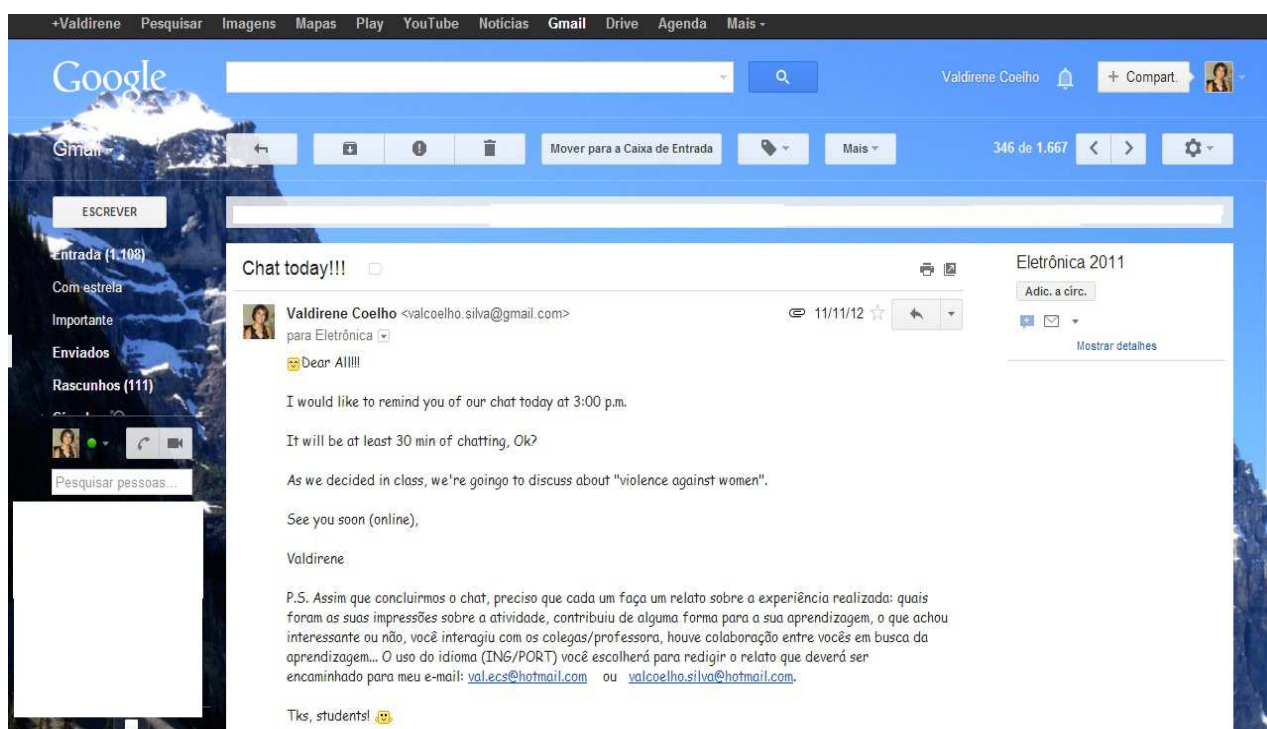
No dia combinado, enviei, com antecedência, um *e-mail* para a turma.

No *e-mail*, explicava o que faríamos, conforme discutido e negociado em sala, o horário do encontro, e orientei-os sobre a escrita de um relato logo após a experiência do *chat*. Nesse relato, deveriam expor o que acharam da experiência de uso do *chat* em inglês, se haviam gostado da experiência, como ela acontecera, as suas impressões pessoais sobre a experiência, as suas dificuldades, se sentiram alguma contribuição para a sua aprendizagem, se e em que

medida essa aprendizagem havia ocorrido. Todas essas orientações passadas aos alunos também seriam seguidas por mim, a fim de que eu analisasse a experiência vivida.

Ao redigir o *e-mail*, veio-me em mente se deveria fazê-lo em inglês ou português. Num primeiro momento pensei em redigi-lo todo em inglês, afinal, procuro dialogar com os alunos usando o máximo possível de inglês em sala de aula; então, por que não fazê-lo também no *e-mail*? Por outro lado, estava lidando com alunos, em sua maioria, sem muita proficiência em LI e esperava que compreendessem com exatidão qual deveria ser a sua postura em relação à atividade proposta. Então, optei por mesclar os idiomas, usando um pouco de cada um deles, conforme o *e-mail* da figura 6.

Figura 6 – *E-mail* convite para o primeiro chat



Fonte: *E-mail* convite da autora enviado em 11 nov. 2012

Ao redigir em inglês, pensava em ser bem objetiva, querendo usar uma linguagem bem acessível aos alunos, de maneira que ficasse bem claro o que estava dizendo e também o que esperava deles. Tive a preocupação em usar as palavras de forma a não cometer equívocos, como quase sempre acontece quando estamos digitando. Entretanto, ainda assim, isso aconteceu, o que pode ser percebido no próprio *e-mail* na expressão “going to”.

Acredito que essa preocupação quanto a não cometer erros é natural aos professores de línguas, talvez pelo próprio sistema educacional ou pela ideologia de que não se pode errar, ainda mais quando se trata de um professor de línguas. Ao longo de minha atuação como professora, sempre tive isso muito presente. Quando cometia algum deslize de qualquer natureza linguística, ficava incomodada, pois pensava sempre na crítica alheia. Hoje, percebo que, se isso acontecer, não é o “fim do mundo”. O que não quer dizer que não devamos primar pela coesão, coerência e grafia correta, mas eu entendo que, acima de tudo, os contextos de uso devem sempre ser considerados.

Em relação ao “erro” por mim cometido ao digitar “going to”, este causou-me certo estranhamento, mas muito mais intensa foi a preocupação de que os alunos percebessem a palavra como aceitável, principalmente aqueles que não eram proficientes, até pelo seu pouco conhecimento linguístico. Quanto a me sentir incomodada, conforme mencionei anteriormente, hoje essas questões relativas à redação inadequada já não me afetam tanto. Penso que o professor também tem direito de errar, mas é preciso contextualizar e circunstanciar esse erro. Em sala de aula quando cometo algum deslize ao escrever no quadro, por exemplo, e muitas vezes os próprios alunos percebem e me corrigem, agradeço a eles e aproveito para problematizar a questão do erro; é importante contextualizá-lo e saber que nem tudo é aceitável.

Além disso, por ser professora de línguas e pelas consequências que muitas vezes a ênfase aos erros causa aos alunos, principalmente de LE, a ponto de bloquearem a aprendizagem, aproveito a ocasião também para mostrar que o erro desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem. Em muitas situações é errando que se aprende. Sob essa ótica, acredito, então, que essas experiências que envolvem o erro são importantes para a nossa aprendizagem. E mais importante ainda é que estejamos dispostos a defrontar com tais experiências, pois a partir delas outras virão e certamente serão modificadas continuamente (DEWEY, 1976).

Por outro lado, pensando na questão do erro no contexto virtual, torna-se necessário compreender as novas formas de produção escrita, e também do acesso à leitura, propiciadas pelas TDICs, considerando que “o rigor científico é necessário, mas não pode ser o ponto de partida” (ALMEIDA, p. 10, artigo *on-line*). Nesse contexto virtual de aprendizagem, o professor pode incentivar o aluno a trabalhar problemáticas que façam sentido a ele, despertando nele o “prazer da descoberta, da escrita, da leitura do pensamento do outro”.

Além disso, há a possibilidade de que se desenvolva “a consciência de que se é lido para compartilhar idéias, saberes e sentimentos e não para ser corrigido.” (ALMEIDA, p. 14, artigo *on-line*).

Em relação a um plano de atividades com temas a serem discutidos em nossos encontros *on-line*, não o elaborei com rigor formal por dois motivos em especial. Pensava em desenvolver atividades em conjunto aos alunos; assim, não quis impor um planejamento, e sim que pudéssemos desenvolvê-lo no decorrer de nossas interações, muito embora já tinha como objetivo trabalhar temas da sala de aula presencial, tendo como base as atividades propostas no livro didático utilizado. Esses momentos voltados para um trabalho conjunto denotam a ocorrência do que Palloff e Pratt (2002) denominam “negociação mútua de diretrizes”. O processo de ensino-aprendizagem em ambiente *on-line* requer a existência de uma negociação constante entre os participantes de um grupo cujo objetivo é a busca pela construção de conhecimento.

O outro motivo da não elaboração de um planejamento de atividades é que não quis restringir, com minhas próprias sugestões, as possibilidades de discussão, por isso optei por deixar que os alunos também indicassem temas de seu interesse, até pelo fato de poder ser mais fértil a discussão de um tema de domínio próprio que outro de que não se possui conhecimento suficiente. Desse modo, seria uma oportunidade de tratar de temas cuja indicação viesse também dos alunos-participantes, considerando seus conhecimentos prévios.

A próxima história trata com mais detalhes do primeiro *chat* do grupo, em que retomo algumas questões relacionadas à organização e apresento o evento comunicativo em si.

3.2.3 Afinal, o encontro *on-line*

Para esse primeiro *chat*, havíamos planejado o que fazer conjuntamente. Em nossa aula presencial de LI, havíamos combinado como faríamos. O nosso encontro seria mediado pelo aplicativo de *chat* do MSN Messenger. Assim, os alunos redigiram seus endereços de *e-mails*, utilizados por mim para criar um grupo no MSN Messenger.

A turma já possuía um *e-mail* em conjunto. Então, uma das instruções era que, antes de acessarem o aplicativo de *chat*, o *e-mail* da turma deveria ser obrigatoriamente lido, pois

aquele também seria um meio de nos comunicarmos e de eles se instruírem para a realização dos *chats*. Os alunos sugeriram que dialogássemos sobre o tema que estávamos estudando – *Violence against women and girls*⁴⁶. Solicitei aos alunos que relessem o texto apresentado no livro didático, que tratava exatamente do tema, a fim de que pudéssemos embasar a discussão.

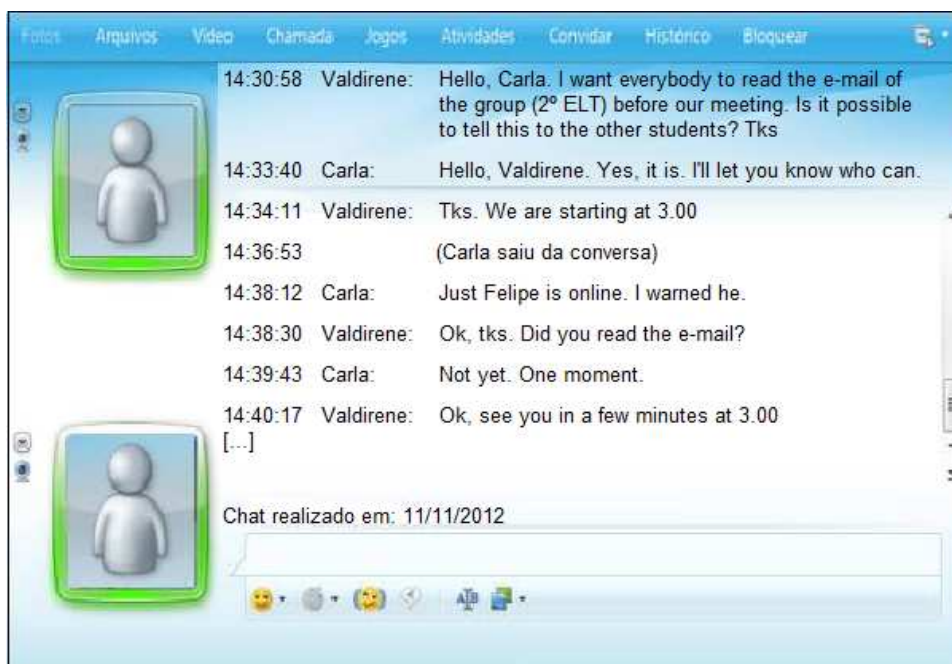
Compareceram para o nosso encontro quatro alunos. Como primeiro *chat*, alguns problemas surgiram, especialmente relacionados ao como lidar com alguns mecanismos que envolviam a tecnologia. Embora estes usassem diariamente as tecnologias digitais, alguns não se encontravam inteiramente preparados para lidar com as mesmas em determinadas situações; o que não considero como algo posto, pois sabemos que o conhecimento integral sobre qualquer que seja o assunto é algo impossível de se deter. Alguns tiveram problemas aparentemente simples como, por exemplo, se adicionar ao grupo.

Assim, o primeiro encontro *on-line* com a turma ELT transcorreu com uma participação tímida dos alunos, em termos numéricos. Pouco antes do horário combinado, acessei o MSN *Messenger* e logo fui enviando o convite aos alunos para participarem do grupo. Estava meio apreensiva, pois não tinha ideia de como seria.

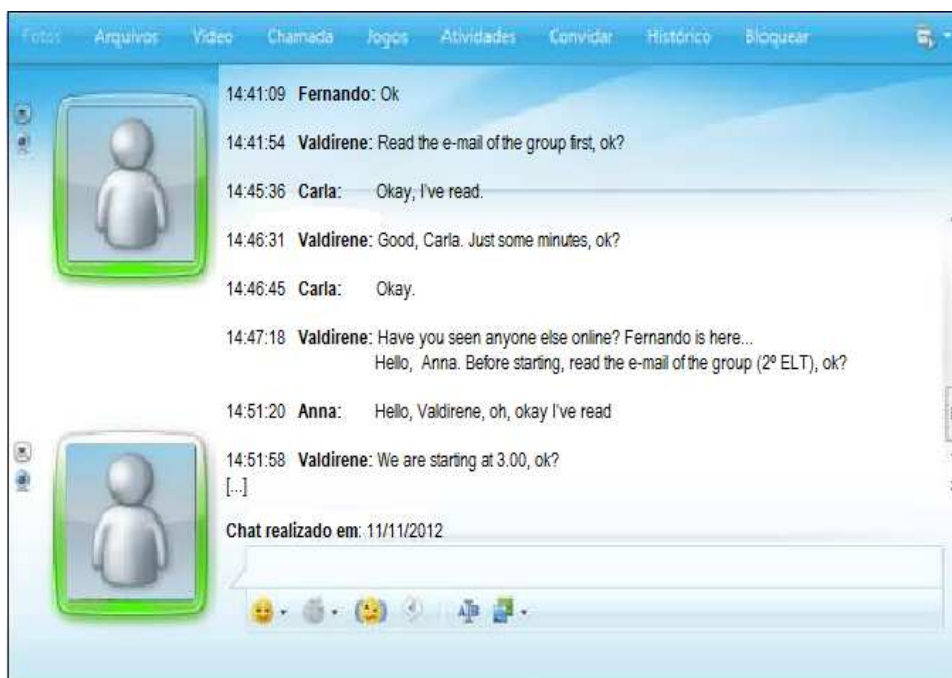
Sei que, como pesquisadora narrativa, essa preocupação de querer prever como as coisas devem acontecer não procede. Deveria viver literalmente a experiência, sem quaisquer antecipações. Entretanto, não posso negar que era assim que me sentia, querendo prever os acontecimentos, a experiência em si, antecipar resultados.

Pouco antes da hora agendada para o início do *chat* (15h), acessei o MSN *Messenger* e aguardei. Até que uma participante apareceu para o bate-papo, conforme as figuras 7 e 8 que se seguem.

⁴⁶ Violência contra as mulheres

Figura 7 – Recorte de *chat 1* via *MSN Messenger*

Fonte: Chat ocorrido em 11 nov. 2012

Figura 8 – Recorte de *chat 2* via *MSN Messenger*

Fonte: Chat ocorrido em 11 nov. 2012

Meu objetivo em antecipar meu acesso ao MSN *Messenger* era tudo fazer para que não tivéssemos transtornos. Conforme apontam Berge (1995) e Masetto (2000) sobre o papel do professor facilitador, era necessário que assumisse a função gerencial, ou seja, as interações somente poderiam ter sucesso com a assunção de papéis e ações essenciais ao planejamento e à organização do evento *on-line*. Assim, em ambos os diálogos apresentados, manifesto a preocupação em que os participantes tenham lido as instruções passadas via *e-mail* (Figuras 7 e 8).

Em seguida, apresento um recorte de uma nota de campo, contextualizando a experiência.

A nossa experiência de chat de hoje, apesar de alguns contratemplos relativos à impossibilidade de acesso de alguns alunos, não deixou de ser interessante. Participaram do bate-papo quatro alunos, três deles tiveram uma participação mais efetiva, pois entraram na hora agendada e puderam, então, participar das discussões desde o seu princípio. Alguns alunos tiveram problemas para se conectar ao MSN Messenger e durante o chat havia sempre uma referência a esses alunos, pois eles estavam conectados com os colegas em outros ambientes on-line e buscavam se integrar ao grupo, porém, sem sucesso.

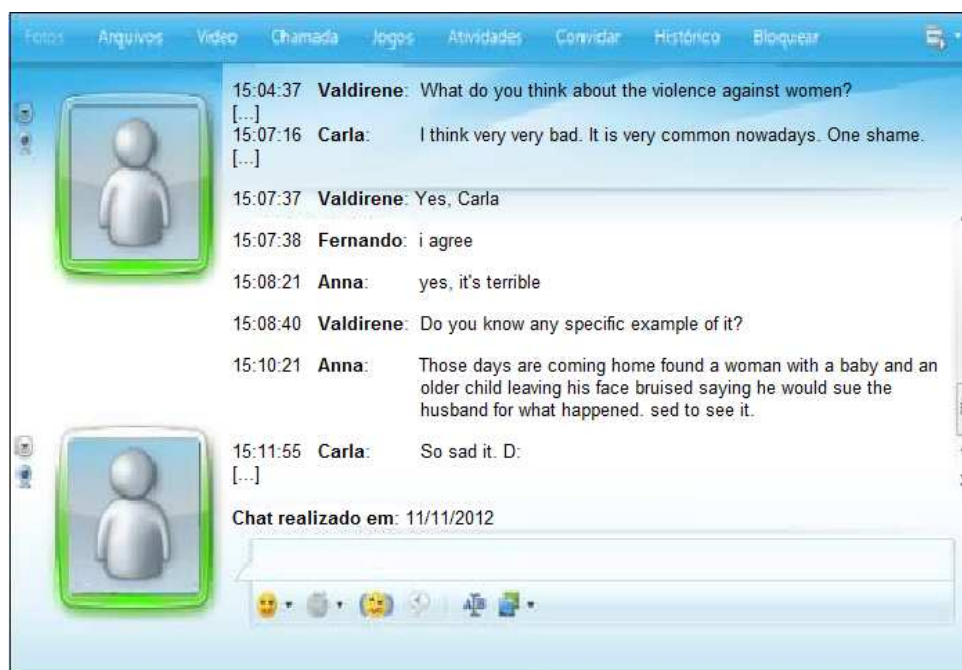
(Notas de campo da pesquisadora – 11 nov.2012)

Pensando sobre o tema a ser objeto de discussão em nosso encontro, para a primeira interação, os participantes já o haviam escolhido. Eles sugeriram o tema que estava sendo estudado na unidade do livro didático, conforme referência anterior.

Por meio de alguns recortes dos *chats*⁴⁷ (figura 9), pode-se analisar e perceber as opiniões dos participantes⁴⁸ sobre o tema abordado.

⁴⁷ Os recortes foram transcritos dos *chats* realizados no MSN *Messenger* da forma como ocorreram, mantendo-se também os horários em que ocorreram os *chats*.

⁴⁸ Os nomes dos participantes utilizados são fictícios a fim de se preservar a sua identidade. Apenas não houve troca do meu nome, professora-pesquisadora e participante da pesquisa.

Figura 9 – Recorte de *chat 3* via *MSN Messenger*

Fonte: Chat ocorrido em 11 nov. 2012

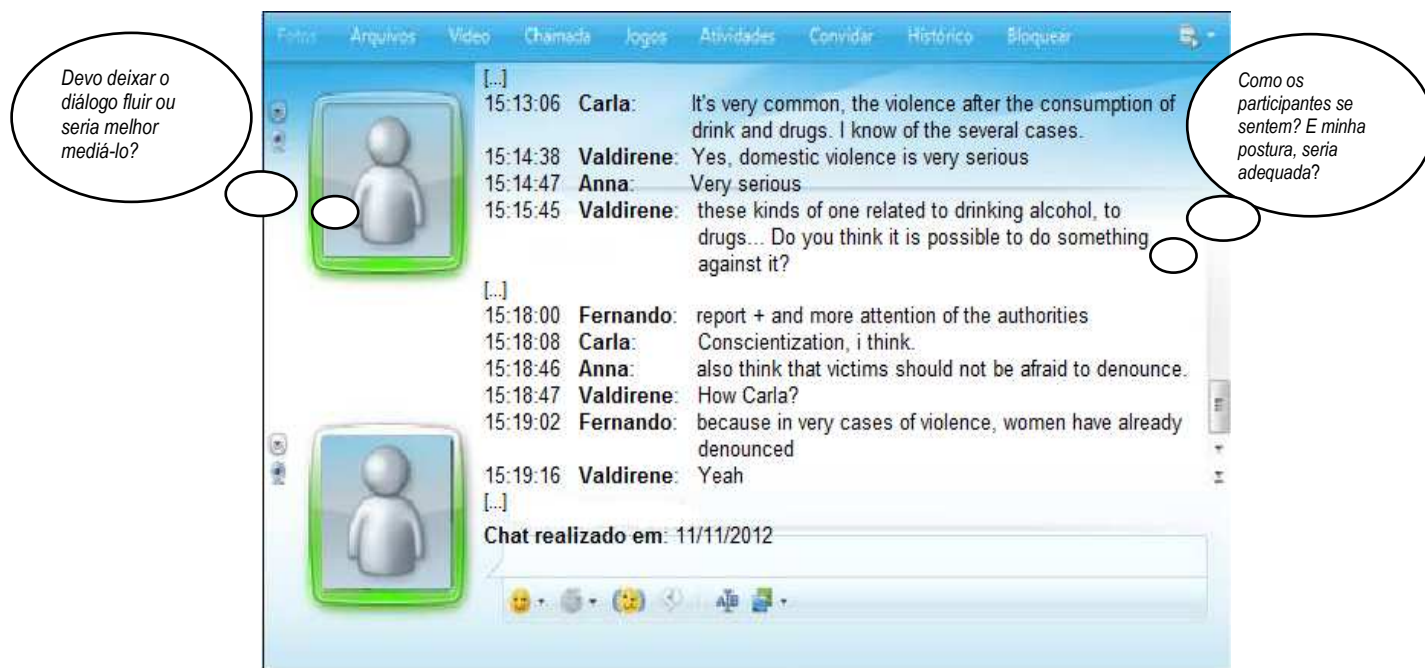
Para iniciar a discussão, foi necessário o questionamento da professora-pesquisadora, inclusive lembrando os participantes sobre o tema decidido em sala de aula. Percebe-se a interação entre os participantes quando utilizam expressões como *Yes, Carla / I agree / Yes, it's terrible* para concordar com a opinião da participante Carla, emitindo também uma opinião.

Para prosseguir o diálogo, um novo questionamento é realizado e a participante Anna responde com o seu exemplo, mostrando-se envolvida com a conversa ao apresentar seu exemplo e emitir sua opinião a respeito da situação posta. Mais uma vez, percebe-se interação quando Carla e eu, a professora-pesquisadora, concordamos com o que Anna diz.

É importante mencionar que, durante a realização dos *chats*, não há a preocupação com a forma ou a estrutura da língua, pelo menos em tese. Marcuschi (2008, p. 202) aponta para “certa informalidade” na escrita que se deve a questões relativas à agilidade da escrita e ao tempo. Então, essa foi a instrução por eles recebida. Embora isso fosse bem reforçado, me parecia que, de certa forma, os participantes não deixavam de ter em mente o dever para com escrita, se sentindo quase que obrigados a corrigi-la quando percebiam algum ato falho. Na verdade, interessava-nos perceber também se e em que medida a interação entre os participantes poderia impactar e influenciar a aprendizagem, não apenas a LI, mas também

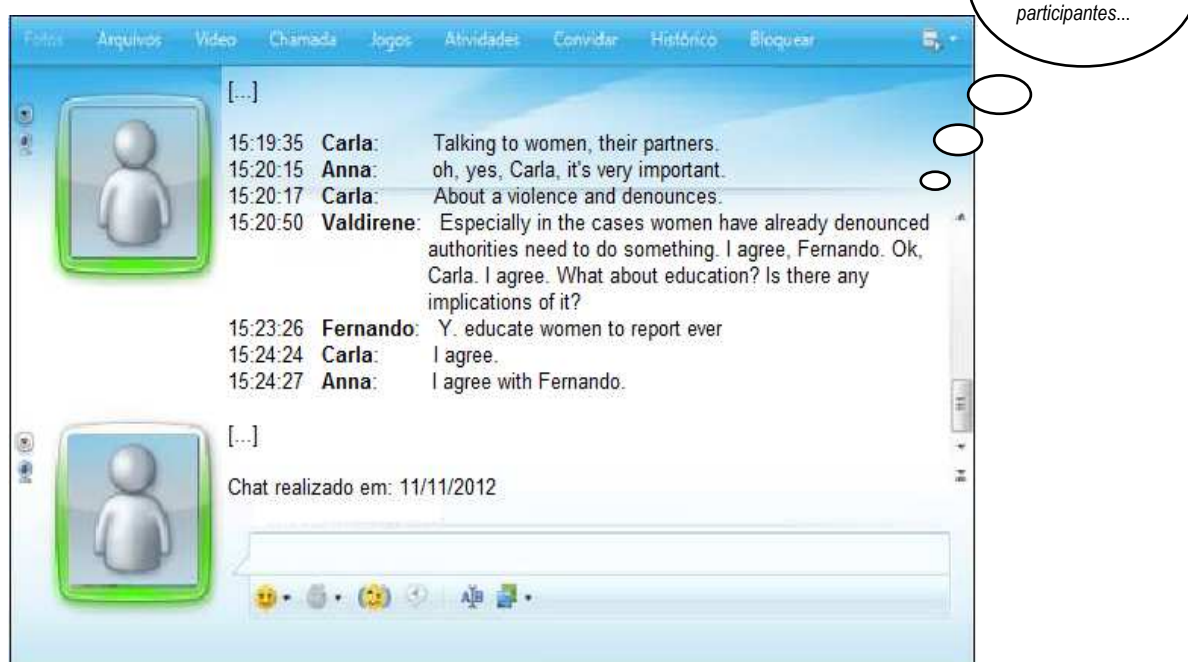
como lidar com a ferramenta *chat* e as possibilidades de aprender por meio das tecnologias digitais. As figuras 10 e 11 indicam partes das discussões.

Figura 10 – Recorte de *chat* 4 via MSN Messenger



Fonte: Chat ocorrido em 11 nov. 2012

Figura 11 – Recorte de *chat* 5 via MSN Messenger



Fonte: Chat ocorrido em 11 nov. 2012

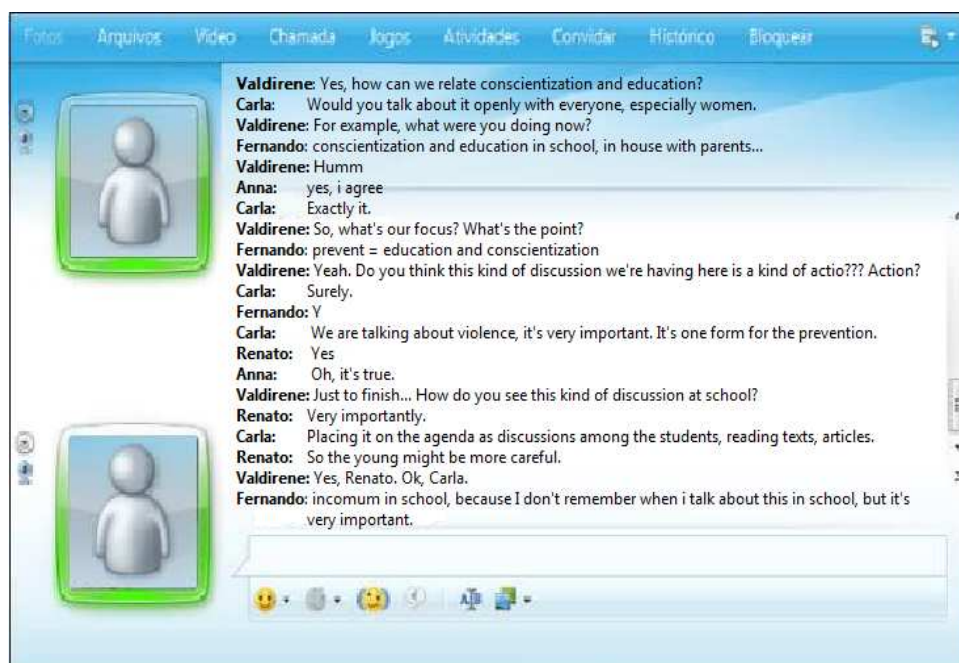
Durante as discussões sobre o tema (figuras 10 e 11), algumas indagações e pensamentos apareciam: *como os participantes estão se sentindo em relação à interação? E a minha postura? Estou agindo adequadamente? Devo deixar o diálogo fluir ou mediá-lo? Gosto do envolvimento e dos comentários dos alunos-participantes... Eles me parecem críticos em seus posicionamentos.*

No decorrer das atividades, procurava analisar a minha postura. Então, como analisar o meu papel durante a realização dos *chats* uma vez que eu era a professora dos alunos-participantes desta pesquisa? Percebia que minha relação com os alunos ainda estava muito pautada na relação que tínhamos em sala de aula.

Na verdade, sentia que era praticamente impossível dissociar uma relação da outra. Talvez pelo fato de estar vivenciando uma experiência, de certo modo, nova para mim, e por ter muito presente o contexto presencial em minha postura docente. Outra questão era que, embora me colocasse como possuidora de uma perspectiva sociointeracionista, analisando os *chats*, percebia o meu direcionamento das discussões, em muitas situações. Por outro lado, refletindo sobre isso, percebi que essa postura se devia à minha preocupação em não deixar as discussões se perderem. O que também corrobora a perspectiva de Berge (1995) referente aos papéis desempenhados pelo professor facilitador no ambiente *on-line*, que assume funções nas áreas: pedagógica, social, gerencial e técnica, embora nem todas estejam efetivamente presentes nos momentos de interação analisados.

Além disso, percebia que, se eu não tomasse a iniciativa de postar alguma indagação, o diálogo, às vezes, não fluía. Fonseca (2010, p.88) aponta que um “tempo longo de espera reduz o ritmo da conversação, o que a torna menos interativa”. Nessa perspectiva, outro receio que se evidenciava era de o silêncio vir a tornar os participantes enfadonhos a ponto de desistirem das conversas. Assim, me via na função de não deixar que isso ocorresse.

Outra questão que parece clara é que a preocupação em não deixar o diálogo se extinguir podia fazer com que se mantivesse a interação entre os participantes e, havendo interação, o diálogo, por sua vez, fluía e oportunidades de construção de conhecimento poderiam ser proporcionadas. Para exemplificar essas reflexões, apresento um trecho de nosso *chat* na figura 12.

Figura 12 – Recorte de *chat 6* via *MSN Messenger*

Fonte: Chat ocorrido em 11 nov. 2012

Assim, pelo conteúdo do *chat*, é possível perceber que a postura de professor mediador se faz presente. Todas as perguntas por mim utilizadas visavam à discussão propriamente dita e também à manutenção do diálogo, para que os alunos pudessem utilizar mais a LI. Entretanto, não posso deixar de mencionar que, às vezes durante os *chats*, procurava me policiar para que não interferisse tanto nos diálogos, dando a oportunidade aos outros participantes de interagirem.

3.2.4 Olhar dos participantes sobre o encontro *on-line*

Aquela primeira interação representou uma experiência vivenciada de maneira diferente pelos participantes. Digo isso porque, embora tenham manifestado algumas opiniões semelhantes quanto à sua reação à atividade, cada participante possuía uma singularidade que o constituía identitariamente, até mesmo por isso, o perfil de aprendiz de cada um se diferenciava.

Por meio de recortes dos diários redigidos pelos participantes, passo a analisar e compor sentido da experiência vivenciada, durante o *chat* anteriormente analisado, e percebida sob a perspectiva dos participantes.

(1)

Primeiramente, me senti a vontade no chat até porque estudei muito tempo inglês e tenho muita facilidade em falar, mas maior ainda é esta quando se trata de escrever. Penso que isso é uma forma de aprendizagem também, aprender palavras novas, saber um pouco mais. Bom, às vezes, as pessoas que têm maior dificuldade na pronúncia ficam com medo e vergonha, na maioria das vezes de errar perto de seus colegas, algo que acho super normal que todo mundo erra. Mas enfim, a pessoa fica com medo mesmo assim, e este seria uma ótima oportunidade de exercitar mais, ao menos a escrita. Pra mim, houve enorme contribuição em todos os possíveis aspectos: escrita, significado, conjugação, vocabulário etc. Achei que todos que no momento que podiam ter participado marcaram verdadeira presença, todos opinaram, e tenho certeza que os auxiliaram muito.

Abraços.

(Participante Anna, 11 nov. 2012)

A experiência do *chat* para Anna foi bem positiva. Em sua fala, revela que tem facilidade no uso da oralidade em inglês e na habilidade escrita, ainda mais; desse modo, percebo que a experiência não lhe trouxe dificuldades, pelo contrário. De acordo com a sua opinião, por ser uma modalidade escrita, o *chat* transcorreu sem grandes problemas. Embora faça referência ao fato de já ter estudado inglês, fato a que atribui também a sua facilidade, a participante vê o *chat* como uma “forma de aprendizagem”.

A participante aborda um aspecto que possa ser relevante quanto ao uso do *chat* em contexto de aprendizagem de LE. De acordo com seu conhecimento prático-pessoal, o medo de errar pode causar constrangimentos e consequências drásticas para aprendizes de LE, que possuem dificuldades com a pronúncia das palavras. O uso do *chat* serviria a esses aprendizes como forma de exercício, ainda que apenas da escrita. A esse respeito, Paiva (1999) aponta que o discurso face a face pode gerar ameaças ao propósito daqueles que desejam aprender

uma LE e apresenta dificuldades com a pronúncia, considerando que algumas atividades ganham espaço em interações como o *chat*.

Em relação à aprendizagem da língua, Anna se refere à contribuição da atividade para a escrita, o conhecimento do aspecto gramatical e semântico da língua. A participante faz referência, ainda, à participação dos colegas com suas opiniões, afirmando que o *chat*, em sua visão, é uma maneira eficiente de se aprender inglês.

Passo, agora, a compor sentidos com base no relato da participante Carla sobre a experiência de uso do *chat* em inglês, por meio do poema que se segue.

(2)

***The chat*⁴⁹**

An interesting and irreverent form to learn,

I liked the experience.

The subject discussed:

Very important point!

The experience was good!

We learned a lot

And trained our English

In a very cool way...

(Poema baseado no relato da participante Carla, 14 jan. 2013)

A participante Carla enviou seu relato por *e-mail* em inglês; quando soube que poderia ser em português, solicitou à pesquisadora que o recebesse em português também. Assim se procedeu.

Analisando seu relato, percebi que ela considera o *chat* uma maneira interessante e, em suas próprias palavras, irreverente de se aprender inglês, o que para ela foi uma boa experiência. Manifesta também a opinião de que a experiência possa se repetir, com a abordagem de outros assuntos. Isso denota a via de mão dupla que a atividade realizada pode

⁴⁹ Tradução minha *O bate-papo/ Uma interessante e irreverente forma de aprender,/ eu gostei da experiência./ O tema discutido:/ ponto muito importante!/ A experiência foi boa!/ Aprendemos muito/ e treinamos nosso inglês/ de uma forma muito legal...*

representar, uma vez que, sob a ótica da participante, contribui para o aspecto da aprendizagem linguística, assim como para a reflexão e discussão dos temas em questão, o que representa uma oportunidade para a formação global dos alunos-participantes, não se prendendo apenas a questões linguísticas.

Ainda em seu relato, percebo certa falta de familiaridade com os aspectos gramaticais no emprego das palavras em inglês. Isso fica visível quando a participante não utiliza os adjetivos anteriormente ao substantivo, uma regra básica da língua inglesa; além da omissão do verb *to be*: *I think the chat one form an interesting and irreverent to learn*. Na construção, observa-se a posição inadequada dos adjetivos *interesting* e *irreverent*, os quais deveriam estar posicionados antes do substantivo *form*. Entretanto, sua construção não a impede de comunicar a sua opinião.

Já no segundo relato, em português, Carla foi mais objetiva em seus dizeres para manifestar sua opinião. Ela revela as dificuldades que surgiram, como se se sentisse mais à vontade se expressando em português. Revela o uso de aplicativos de tradução que a auxiliou na construção de frases, já que possui dificuldade em relacionar as palavras, usando os conectivos. Embora apresente sua dificuldade, manifesta também, de uma forma positiva, que possui conhecimentos prévios. Carla acrescenta o aspecto positivo de uso do *chat*, que, segundo sua opinião, seria uma boa maneira de se estudar vocabulário em inglês.

(3)

Refletindo sobre o chat

O chat ajuda na prática do inglês

Mesmo que seja somente pela escrita

A conversa instantânea nos ajuda

Na elaboração das frases

Contribui com a ampliação do nosso vocabulário

Nos deixa acostumados com a língua.

Além de estarmos praticando o inglês,

Ainda temos a oportunidade de discutir assuntos relevantes.

Acabamos beneficiados em ambos os assuntos...

(Poema baseado no relato do participante Fernando, 14 jan.2013)

Em seu relato, o participante Fernando expõe sua opinião sobre o *chat* de forma bastante clara e objetiva. Segundo seu ponto de vista, o *chat* foi bem produtivo. Elenca alguns aspectos observados por ele: ajuda na construção de frases, colabora para a prática de inglês, possibilita o emprego da língua para discussão sobre assuntos diversos e de relevância.

Ao ler parte do relato do participante Fernando *Achei legal o "chat", porque ajuda na prática do inglês. Mesmo que seja somente pela escrita [...]*, sua fala pareceu-me deixar transparecer o seu desejo de aprender a falar. Isso me fez pensar nas inúmeras ocasiões em que os alunos manifestaram seu desejo de apenas falar o idioma, desconsiderando quase que totalmente a importância da aprendizagem das outras habilidades linguísticas. Penso que parece existir uma supremacia da habilidade linguística da fala em relação às outras no imaginário das pessoas, em especial, dos aprendizes de idiomas.

E quanto a mim, a professora-pesquisadora e também participante desta pesquisa? Quais as impressões que tive sobre a nossa interação? Em seguida, apresento mais um recorte de uma nota de campo em que relato como foi essa nossa primeira interação, procurando, a seguir, compor sentido da experiência vivida.

O tema da discussão foi escolhido pelos alunos em sala na última aula de Língua Inglesa – ‘Violence against women and girls’. Esse seria o tema central da discussão. Algumas discussões já haviam ocorrido em sala, pois trata-se de um tema abordado em uma unidade do livro didático adotado na série, a qual estávamos estudando naqueles dias.

Logo no início, quis que todos estivessem cientes do que deveriam fazer, então, quis saber se todos de fato haviam lido as orientações que constavam no e-mail enviado anteriormente à interação.

Durante a realização da atividade, senti o envolvimento dos alunos ao manifestarem a sua opinião. A cada emissão de opinião e tomada de turno, sentia que a atividade podia mexer e muito com os alunos, pois a reflexão que estavam realizando poderia torná-los mais conscientes em relação ao tema discutido, sem contar o aspecto da aprendizagem em geral. Percebi que a atividade poderia se voltar não apenas para a aprendizagem da língua em si, mas também colaborar para a formação dos alunos. Como o tema era bastante contundente, todos manifestaram a sua opinião, ainda que para isso tivessem que recorrer ao aplicativo Google Tradutor, uma vez que os participantes, embora fossem bons alunos, não dominavam proficientemente o inglês.

Acredito que possa ter “falado” mais que os participantes, mas não tive a intenção de monopolizar a discussão.

(Notas de campo da pesquisadora, 11 nov. 2012)

Com base na experiência vivenciada nesse encontro, percebi que tive muitas expectativas tanto em relação a mim mesma quanto em relação à atuação dos alunos-participantes. A possibilidade de usar as tecnologias digitais em minha prática parecia tomar uma forma real com aquela atividade. E isso me trazia sensações contraditórias, tensões que necessitavam ser abordadas. A primeira delas referia-se à minha preparação para lidar com as tecnologias digitais. Percebia que era preciso ter uma formação mais apropriada, não bastava querer fazer algo; era preciso, antes de tudo, saber como fazê-lo. Aquela minha experiência era o prelúdio de um processo que ainda teria muito que evoluir, se realmente estivesse disposta a trilhar o caminho que me propunha trilhar: inserir as tecnologias digitais em meu fazer docente.

Chamou-me a atenção o interesse e o senso crítico dos alunos-participantes para com o tema em discussão. Experiências anteriores em nossas aulas presenciais já me indicaram que os alunos se mostram bem interessados quando o tema de estudo se aproxima da realidade vivenciada por eles. E o tema tratado tinha essa característica do aspecto contextual muito acentuado.

Os alunos-participantes manifestaram suas opiniões de uma maneira bem pontual, com envolvimento e senso crítico, atitudes que assumíamos principalmente se o tema tratado o exigisse. Senti-me confortável com isso, uma vez que mais do que tudo no processo de ensino-aprendizagem, quero um aluno crítico, se com meu trabalho e minhas intervenções, percebo atingir esse objetivo, já me dou por satisfeita. Fiz também observações de forma a incitar a possibilidade de trazerem mais informações sobre o tema. Procurei conduzir a discussão de forma que expusessem suas ideias, incentivando-os com observações relacionadas à discussão.

Embora tenha feito várias interferências no decorrer da interação, considero minha atuação como necessária para conferir dinamicidade à conversa. Mesmo que ocorra interesse em expor ideias por parte dos participantes, é sempre importante que haja a mediação, a fim de que sejam usadas as estratégias necessárias ao contexto de ensino-aprendizagem. Masetto

et. al. (2000) se refere a esse trabalho do professor que funciona como uma ponte entre aquele que aprende e a aprendizagem em si, sendo ele um facilitador do processo. Assim percebia a minha função – facilitar o processo de interação entre os participantes.

Em que sentido eu pude perceber uma contribuição para a aprendizagem dos alunos na atividade proposta? Particularmente, esse encontro, pareceu-me poder contribuir para a formação dos alunos, não apenas a linguística, mas principalmente a formação cidadã. Isso me fez ver sentido na atividade proposta, pois ela representou um momento de reflexão e discussão de um tema relevante e contextualizado na realidade de todos. Considero a possibilidade de uso da ferramenta *chat* para discussões que envolvam temas de relevância e presentes no momento e na vivência social dos alunos.

Apresento, em seguida, mais uma história que se refere à experiência de uso do *chat*. Por meio do recontar da experiência, procuro agora abordar outro tema surgido, tendo como base a nossa interação.

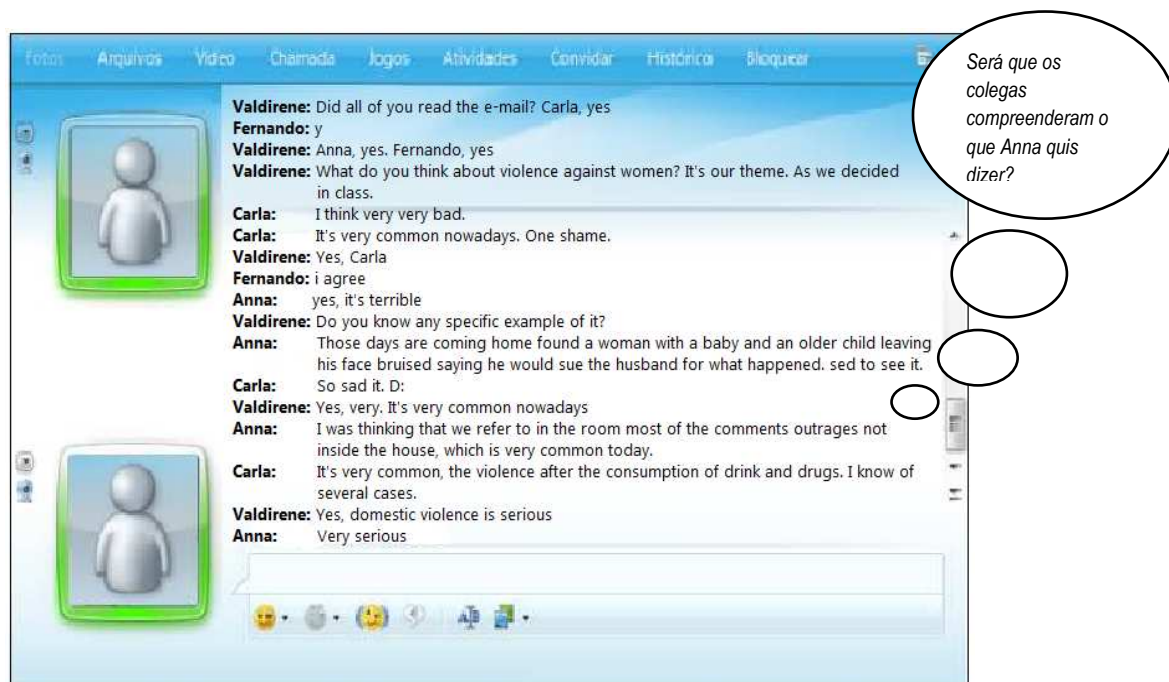
3.2.5 O Google Tradutor em nossas interações

Naquela tarde de domingo, 11 de novembro de 2012, teria um encontro *on-line* com meus alunos-participantes. Ao se aproximar a hora marcada, ia surgindo em mim uma expectativa sobre como se daria a nossa interação.

Iniciada a nossa conversa, nos cumprimentamos e perguntei aos alunos se haviam lido o *e-mail* enviado ao grupo, que continha algumas orientações sobre como deveriam proceder após o *chat*. Para aquele dia, já havíamos definido o tema de discussão do encontro – *Violence against women and girls*⁵⁰, um dos temas trabalhados em nossa aula presencial de LI daquela semana. Apresento um recorte de nossa discussão na figura 13 que se segue.

⁵⁰ Tradução minha *Violência contra as mulheres em geral*.

Figura 13 – Recorte de *chat 7* via MSN Messenger



Fonte: Chat ocorrido em 11 nov. 2012

Pelo recorte do *chat* apresentado, percebe-se que, quando perguntei sobre o que pensavam a respeito da violência contra as mulheres, tema de relevância e de debate não só em nossas aulas, mas de repercussão mundial, todos os participantes foram categóricos em dizer que se tratava de algo inaceitável e terrível de ocorrer, e também bastante comum nos dias atuais.

Chamou a minha atenção a forma como Anna manifestou a sua opinião:

Anna: Those days are coming home found a woman with a baby and an older child leaving his face bruised saying he would sue the husband for what happened.⁵¹

[...]

Anna: I was thinking that we refer to in the room most of the comments outrages not inside the house, which is very common today.⁵²

(Recorte de *chat*, 11 nov. 2012)

⁵¹ Tradução minha *Esses dias eu estava vindo para casa e encontrei uma mulher com um bebê e uma criança mais velha que tinha a face machucada, dizendo que processaria o marido pela (agressão) acontecida.*

⁵² Tradução minha *Eu estava pensando que nós nos referimos em sala somente a casos de escândalos, divulgados, mas não tratamos de dentro de casa, que é muito comum hoje em dia.*

Assim que li o que Anna havia postado, percebi que a sua construção não me pareceu muito natural. Na verdade, um instante se passou até que compreendesse o que ela queria dizer, uma vez que não parecia se tratar de uma sentença de elaboração pessoal. Parecia uma construção inadequada, não quanto à pertinência ao tema tratado, mas possuía uma combinação incomum de palavras para a compreensão daqueles que a liam, como havia ocorrido comigo no momento em que a li. *Será que os colegas compreenderam o que Anna quis dizer?* Pelas respostas dadas pela participante Carla, esta parecia ter compreendido, pois também emitiu a sua opinião em relação ao que foi dito por Anna e, em seguida, deu continuidade à discussão, conforme transcrevo a seguir:

*Carla: So sad it.*⁵³ D:

[...]

*Carla: It's very common, the violence after the consumption of drink and drugs. I know of several cases.*⁵⁴

(Recorte de *chat*, 11 nov. 2012)

Pensei que o estranhamento na construção de Anna pudesse estar associado ao uso de um recurso de tradução automática, o Google Tradutor. Em algumas de nossas interações os participantes pareciam fazer uso desse recurso. Como estávamos em uma atividade que se caracterizava por uma relação síncrona e, pelo contexto de nosso diálogo, tínhamos como compreender os enunciados, ainda que isso não ocorresse de imediato ou causasse um estranhamento inicial.

Vários questionamentos vieram, então, à minha mente. Aquela seria mesmo uma construção gerada pela ferramenta Google Tradutor, de que a participante Anna parecia ter feito uso? Caso o tivesse utilizado, por que o fizera? Queria ela me impressionar na tentativa de apresentar uma construção mais elaborada? Ou queria apenas se comunicar, contando o ocorrido e manifestando a sua opinião? Seria aquele o único recurso de que dispunha? Independentemente do possível ocorrido, a conversa fluiu normalmente.

⁵³ Tradução minha *Triste de ver isso*.

⁵⁴ Tradução minha *É muito comum a violência depois do consumo de bebida e drogas. Eu sei de vários casos*.

Com base em minha experiência prático-profissional e a experiência vivida com os *chats* desenvolvidos junto aos meus participantes de pesquisa, aponto algumas das tensões que possam estar envolvidas relativamente à questão do uso do recurso Google Tradutor. Entendo que o uso de tradutores, dependendo do contexto, pode ser bem apropriado. Esse recurso me foi apresentado por um aluno há alguns anos e, desde então, tem sido uma ferramenta a mais à disposição, da qual faço uso com bastante frequência. Minha experiência me leva a crer que ele é uma ferramenta de intensa utilização pelas pessoas, especialmente aquelas que lidam com a língua, academicamente ou não.

O uso que faço da ferramenta Google Tradutor varia de acordo com a necessidade do momento, seja para verificar vocabulário, para ver as possibilidades de escrita de alguma frase que me cause dúvidas, ou para traduzir trechos que se apresentem de difícil tradução. Utilizo-o também para ter mais segurança quanto àquilo que estou redigindo em língua inglesa, principalmente, pela possibilidade de oferecer variadas construções no que diz respeito às opções de vocabulário, podendo o usuário escolher aquela que lhe pareça mais adequada.

Em alguns momentos de nossas conversas tinha a impressão de que os participantes recorriam a aplicativos de tradução, principalmente para expressar alguma ideia que não conseguiam redigir por eles mesmos, ou mesmo para averiguar o vocabulário. É interessante esse uso, pois o ambiente do *chat* não me parece o local, ou o momento, mais adequado para se usar um tradutor, a menos que se tenha habilidade suficiente. Isso porque o fluir da conversa dificulta tal procedimento, devido à escrita sincrônica e ao manuseio necessário do teclado (MOTTA-ROTH, 2010). Eu, particularmente, não fazia esse uso, mas percebia que alguns pareciam ter habilidade nessa ação. Mas os participantes não declaravam o fato de terem feito uso do tradutor. Na verdade, isso é muito comum ocorrer no cotidiano escolar em que, em geral, os alunos costumam omitir do professor o uso dessa ferramenta. Por que será que os alunos fazem uso do recurso e escondem isso do professor?

A meu ver, cada um poderia ter o seu motivo particular. Talvez por uma tentativa de apresentar uma imagem de si mesmo em relação ao conhecimento sobre a língua inglesa, que na realidade não possui. Ou procurando impressionar o professor com o uso de palavras diferentes, também apresentando uma imagem de um aluno com conhecimentos no idioma, mesmo não os tendo. Ou pelo receio de uma possível punição por ter o seu trabalho ou texto desvalorizado, a partir da ótica do professor, ainda que revele tê-lo usado apenas para a consulta de vocabulário. Ou pelo simples fato de querer superar-se, mostrando o seu esforço

peçoal na busca de uma maneira de se comunicar, e tendo a possibilidade de construir conhecimentos, independentemente do julgamento do professor.

Considerando a minha experiência prático-profissional, já me deparei com tais situações inúmeras vezes no contexto presencial. A princípio me incomodava muito, pois tinha a impressão de que o aluno não havia se esforçado o suficiente para produzir o seu próprio texto, que chegava a mim com todas as marcas de uso inadequado de um tradutor. Isso fazia com que não atribuisse muita credibilidade ao trabalho do aluno. Aproveitava esses momentos para levantar uma discussão sobre a necessidade de adequarem o texto, mas sem aprofundar muito o tema. Atualmente já não supervalorizo tanto a questão, não interpreto o uso que fazem como antes, uma vez que a ferramenta existe para ser utilizada e chamo a atenção para o fato de que é preciso estar atento ao uso que se faz dessa ferramenta, já que esse uso pode ser inadequado ou não, o que vai depender de quem a utiliza.

Ouvindo um dos participantes de pesquisa sobre a questão, pude perceber que eu não pensava de maneira equivocada sobre o uso do tradutor durante as nossas interações. Assim disse Renato:

Utilizei (o Google Tradutor) em quase todos os momentos, talvez até por conta disto, demorei tanto para formular algumas respostas e conseguir entender "firmemente" o que se estava sendo dito. Utilizei o Google Tradutor também para confirmar se minhas frases estavam corretas.

(Relato do participante Renato, 5 nov. 2013)

Segundo Renato, o uso intenso que fez da ferramenta gerou uma dificuldade de acompanhar o desenrolar da conversa, e isso vem ao encontro do que penso sobre o aspecto operacional em participar de um *chat* e usar o tradutor paralelamente. Parecem ações que não se casam muito devido à questão de como conciliar o tempo. Parece não ser algo facilmente praticável acompanhar uma discussão em um ambiente de *chat* usando o tradutor, com a mesma habilidade de quando não se utiliza dele paralelamente. Renato considera o uso da ferramenta importante em seu cotidiano escolar:

Quando o professor passa algum trabalho ou tarefa eu sempre o utilizo, mas nunca falei que usava ele (sic) para o professor de forma "espontânea", mas se ele (a) perguntar eu contaria calmamente e ainda diria que me ajuda muito.

(Relato do participante Renato, 5 nov. 2013)

Quanto à omissão do uso da ferramenta, a ele não incomoda revelar isso ao professor, caso este o indague sobre a utilização. Por sua resposta parece ser possível perceber que o participante, em seu cotidiano, somente não revela o uso do tradutor porque o professor não o questiona, pois lhe parece perfeitamente normal falar sobre a questão. Entendo que sua fala nos revela a necessidade de uma discussão mais aprofundada, em especial, no ambiente escolar, sobre a questão do uso de tradutores automáticos, pois o tema parece requerer mais esclarecimentos daqueles que dele utilizam.

Uma questão igualmente relevante a ser problematizada é: até que ponto a utilização desses recursos de tradução automática auxiliam a construção de conhecimento de LI? Parecem existir opiniões adversas em torno do uso do tradutor automático, principalmente por sua incapacidade de estabelecer as relações necessárias entre as palavras, afetando a coerência gramatical das sentenças. Isso porque a linguagem humana é polissêmica, o que quer dizer que as palavras assumem sentidos variados conforme o contexto de uso (ARAÚJO, 2002). Entretanto, como já mencionei, entendo que cabe àquele que utiliza essa ferramenta fazer uso adequado dela ou não.

Talvez seja possível dizer que não haja a construção de conhecimento linguístico pelo simples uso de forma mecânica dos tradutores automáticos em situações eventuais, mas entendo que há momentos em que o seu uso pode facilitar sobremaneira a relação entre as pessoas, possibilitando o alcance de seus objetivos de comunicação. Acredito, então, que dependendo da necessidade daqueles que os usam, e de seus contextos, principalmente por não dominarem o idioma de que necessitam tradução, considero que se possa utilizá-lo com sucesso tanto para a tradução direta quanto para se ampliar o vocabulário. Além disso, o tradutor automático oferece ainda a possibilidade de se ouvir a pronúncia de sentenças traduzidas (BOTTENTUIT JUNIOR *et. al.*, 2011), e isso amplia a possibilidade de seu uso.

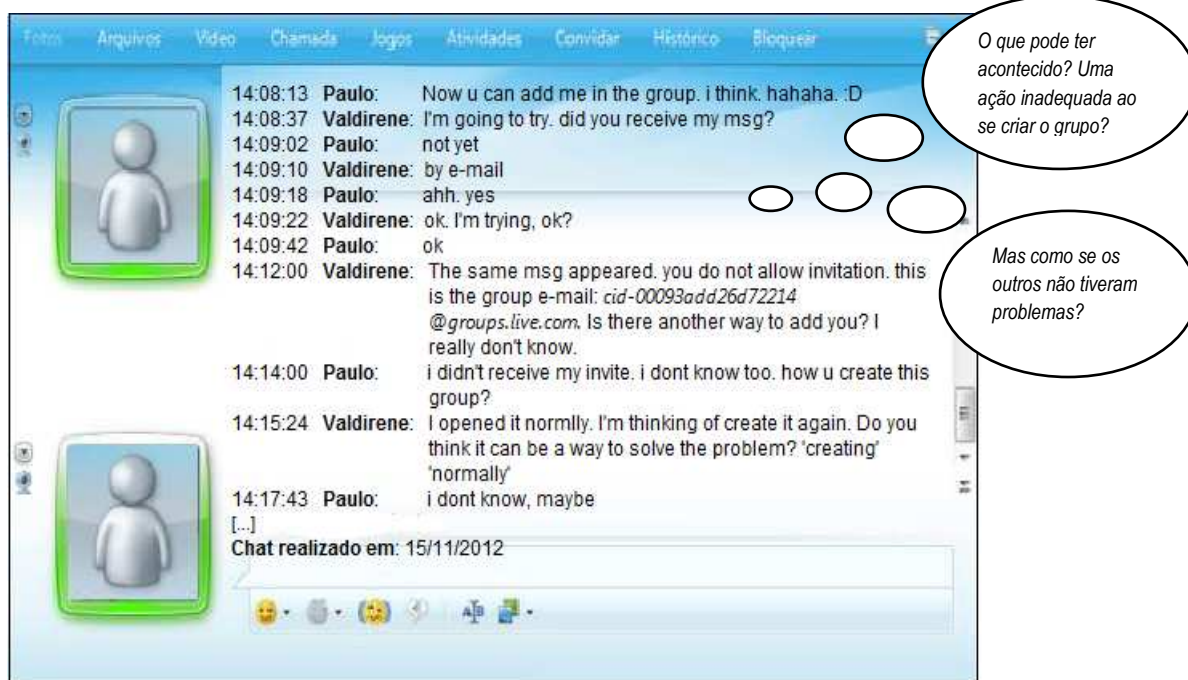
Entendo que o recurso Google Tradutor, conforme dito, é mais um recurso que os usuários possuem à sua disposição e não me cabe aqui julgar a ferramenta em si. Em nossas interações por meio do *chat*, mesmo quando alguns dos participantes faziam uso desse recurso, percebia que não interferia no curso da conversa; esta fluía normalmente. Esse seria mais um indício de que a finalidade comunicativa era preponderante no que tange à utilização do Google Tradutor. A meu ver, a ferramenta existe para ser usada, e aqueles que a usarem é que escolherão a forma como pretendem usá-la, e de acordo com os seus propósitos.

3.2.6 Solucionando problemas e aprendendo juntos

Os problemas encontrados por alguns alunos-participantes para acessar o grupo criado no MSN Messenger fizeram com que fosse necessário realizar *chats* entre eles e mim, a professora-pesquisadora, separadamente, ou seja, sem a participação de quaisquer outros membros do grupo. O participante Paulo tentou por vezes ingressar no grupo de sua turma (ELT) e não conseguiu; assim, realizamos interações à parte, fora do grupo.

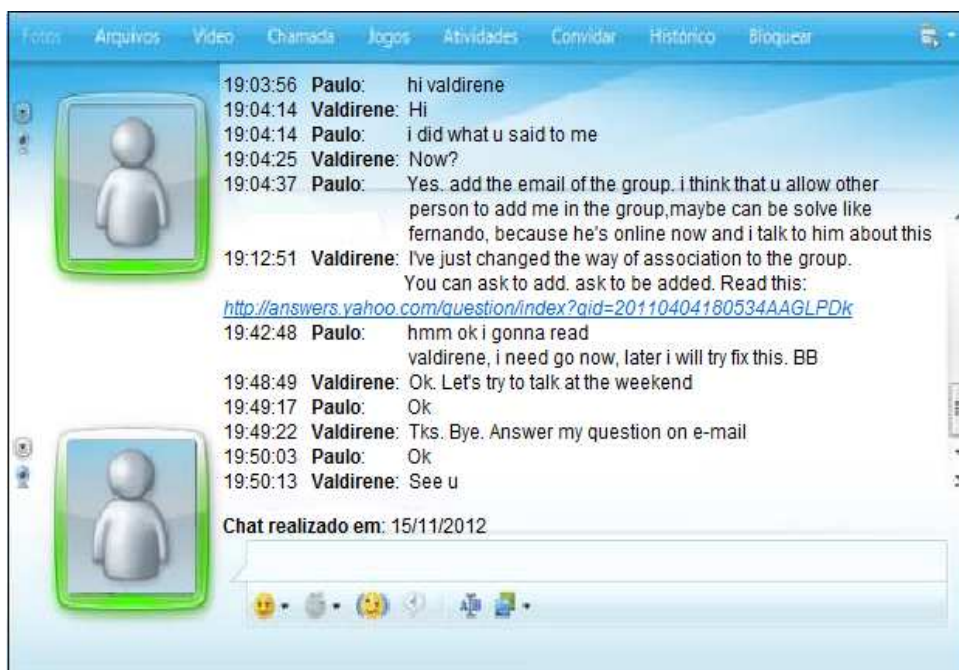
O que pode ter acontecido? Será que foi alguma ação inadequada realizada por mim ao criar o grupo? Mas como os outros participantes ingressaram sem problemas? Talvez não seja isso... Durante nossas tentativas de solucionar o problema, tentava também procurar uma justificativa para a questão. Apresento, então, recortes dos *chats* ocorridos entre mim e Paulo em momentos diferentes e outro com o participante Fernando, todos nós envolvidos com a busca de solução para a dificuldade de adesão de Paulo ao grupo. Os recortes das figuras 14 e 15 contêm diálogos que contextualizam a experiência de não adesão ao grupo vivida por Paulo.

Figura 14 – Recorte de chat 8 via MSN Messenger



Fonte: Chat ocorrido em 15 nov. 2012

Figura 15 – Recorte de *chat 9* via MSN Messenger



Fonte: Chat ocorrido em 15 nov. 2012

O *chat*, cujo recorte apresento a seguir (figura 16), acontecia paralelamente ao *chat* anterior, enquanto tentávamos resolver o problema de adesão ao grupo. Fernando e eu, a professora-pesquisadora, tentávamos uma solução para que Paulo pudesse ingressar no grupo. Foram momentos de intensa interação e colaboração entre nós. Até que em um dado momento, Fernando, mesmo não tendo o conhecimento sobre a questão, buscou informações sobre o assunto e compartilhou o link⁵⁵ para a compreensão dos outros, já que se tratava de um link contendo explicações que poderiam nos auxiliar.

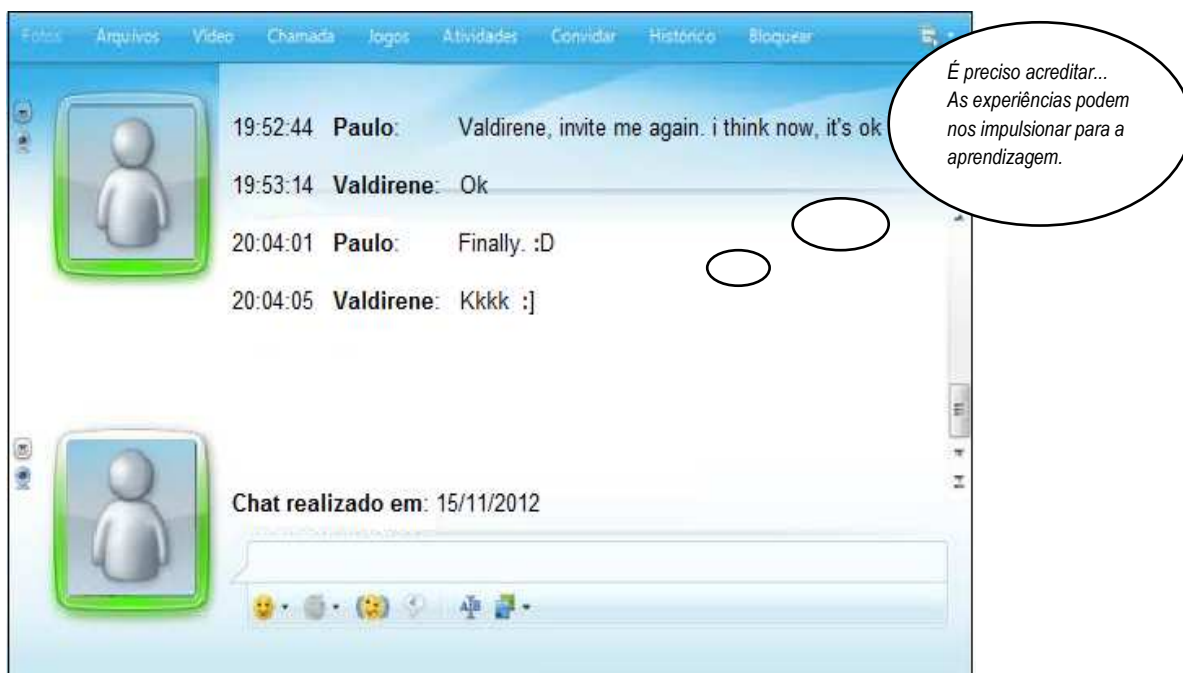
⁵⁵ Este link já foi mencionado na figura 15, pois se tratava de *chats* que ocorriam paralelamente.

Figura 16 – Recorte de *chat* 10 via MSN Messenger

Fonte: Chat ocorrido em 15 nov. 2012

O recorte do *chat* (figura 17) que se segue ilustra o momento em que chegamos à superação do problema. É possível perceber a nossa satisfação por conseguirmos solucionar os problemas. O que seria uma simples tentativa fracassada de adesão ao grupo de discussão em um aplicativo de *chat* foi responsável pela mobilização dos participantes, levando-nos a um desfecho satisfatório.

Figura 17 – Recorte de *chat 11* via *MSN Messenger*



Fonte: Chat ocorrido em 15 nov. 2012

Como fomos auto-determinados!!! É preciso acreditar... Nossas experiências nos levaram a superar obstáculos e a aprender... Por meio de recursos – :D, Kkkk e :] – (recorte da figura 17) o participante Paulo e eu demonstramos satisfação por alcançarmos nosso objetivo, após várias tentativas: inserir o participante Paulo no grupo de discussão da turma.

A seguir apresento minhas notas de campo como forma de tornar mais claro o desenrolar de nossa interação.

Como o participante Paulo não conseguiu se juntar ao grupo de sua turma (ELT), realizamos o chat, ele e eu. Na verdade, o nosso chat foi uma tentativa de solucionar os problemas técnicos que surgiram em relação à ferramenta.

Embora ele tivesse sido convidado a participar do grupo, não conseguia, porque não recebia os convites enviados, e vários foram enviados.

Paralelamente à nossa tentativa de solucionar os problemas, o participante Paulo interagiu com o participante Fernando, também à procura de uma solução. O seu empenho era evidente.

Como Fernando estava on-line no grupo, informei a ele o problema que ocasionava a impossibilidade de Paulo ser adicionado ao grupo de discussão. Foi então que Fernando fez uma pesquisa rápida e me passou um link com algumas informações que poderiam solucionar o problema. Enviei o mesmo link a Paulo o que nos auxiliou a encontrar a solução.

O que mais me chamou a atenção durante o processo foi a interação ocorrida entre os participantes. Todos se empenharam na solução do problema. O uso do inglês esteve presente durante todo o desenrolar do chat.

(Notas de campo da pesquisadora, 16 nov. 2012)

Tendo como referência o evento narrado, fiquei pensando sobre até que ponto estávamos preparados para interagir por meio da ferramenta proposta. Não imaginei que problemas como esse pudesse ter demandado tanto envolvimento de nossa parte. Parece que tive a falsa concepção de que os alunos, em geral, já estão totalmente inseridos no contexto das tecnologias digitais, o que não procede. Assim como eu mesma não me encontrava letrada digitalmente, percebi que os outros participantes também não estavam.

Pude perceber, também, de uma forma bem mais evidente, que a falta de letramento digital para uma ação específica de um participante, aparentemente simples – ingressar no grupo de discussão, ao invés de frustrar os participantes, fazendo-nos desistir da atividade, fez com que nossa curiosidade fosse aguçada e o desafio em solucionar o problema se intensificasse em todos nós, em busca da construção de conhecimentos sobre o ambiente digital.

As ações empreendidas fizeram com que houvesse um senso de colaboração entre todos a fim de, conjuntamente, solucionar o problema da impossibilidade de conexão de um deles. Minha atuação voltou-se para o gerenciamento, incentivando os alunos a buscarem a construção social do conhecimento (PAIVA, 2010). A respeito desse trabalho conjunto, Kenski (2007, p. 105) defende uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais como um trabalho partilhado, o que implica dizer que, por meio do envolvimento de todos – aluno, professor e tecnologia –, a interação se transforma em um “movimento de descobertas e aprendizado”. Isso me pareceu ocorrer em alguns momentos de nossas interações, especialmente, nesse evento que aqui analiso.

Cabe ainda ressaltar a autonomia na navegação demonstrada pelo participante Fernando. Ele demonstrou ser autônomo ao buscar, espontaneamente, conhecimento que pudesse nos auxiliar a lidar no ambiente digital e, além disso, a postura de compartilhar com o grupo, sem que para isso tivesse que ouvir a minha solicitação. Suas ações são representativas do típico aluno virtual que assume uma atitude participativa e ativa, conforme defendem Maia e Mattar (2007).

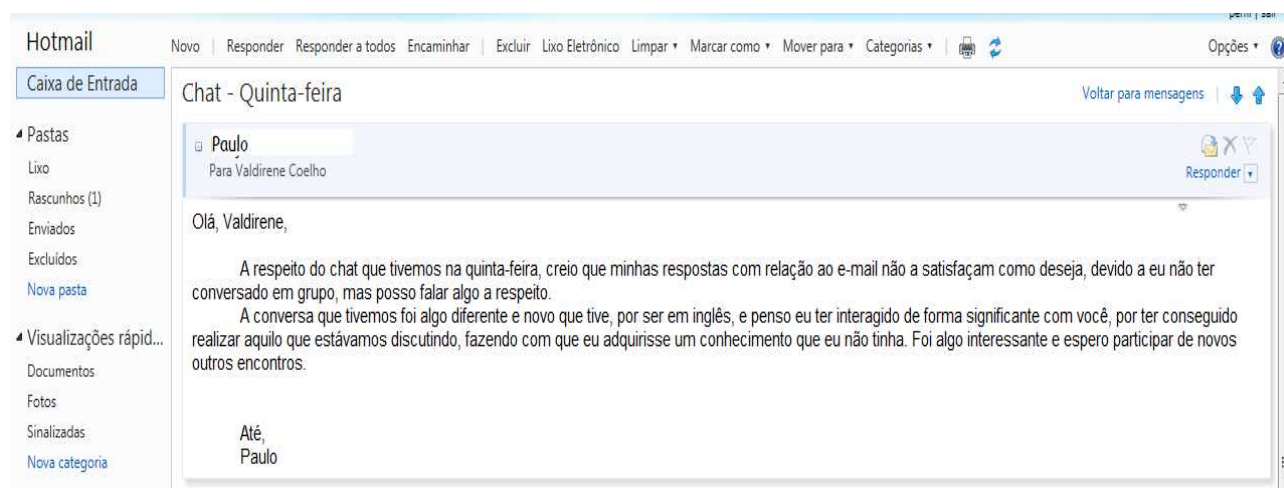
Sem perder de vista o objetivo da comunicação que ocorreu sempre em inglês, vimos que além do aspecto linguístico, também o letramento digital dos participantes foi implementado por meio da ação conjunta dos participantes envolvidos no evento comunicativo. Nesse aspecto, remeto-me a Vygotsky (2000) que aponta as relações interpessoais como responsáveis pelo e definidoras do processo cognitivo dos indivíduos, estando esse processo sujeito a uma ação interativa entre esses indivíduos.

Foi bem legal a busca de solução de um determinado problema com o uso do inglês no meio disso. [...] realmente gosto de atividades que envolvem solução de situações-problema e acredito que isto deveria ser mais trabalhado nas escolas, tanto aplicado a LI quanto a outras disciplinas.

(Relato do participante Fernando, ao compor sentido da experiência, 17 set. 2013)

O participante Paulo, também, teceu comentários sobre o evento vivido, os quais se encontram no relato da figura 18, enviado por e-mail.

Figura 18 – Relato do participante sobre a realização do *chat* em inglês



Fonte: E-mail enviado pelo participante Paulo

O *chat* realizado com o participante Paulo ocorreu na modalidade professor/aluno. Pelo fato de não ter conseguido ingressar no grupo, acabamos por realizar o *chat* a dois, o que não deixou de ser uma experiência igualmente interessante. Por meio de sua fala no relato (figura

18), percebi que ele sentiu que o *chat* realizado não teria valor, embora tivesse dito aos participantes que poderíamos interagir a dois, e não apenas em grupo.

Na verdade, a experiência foi interessante, pois, segundo suas próprias palavras no *e-mail* acima (Figura 18), foi uma forma diferente de interação, em que pôde interagir comigo em inglês e ter também a possibilidade de uma aprendizagem mais significativa. A solução do problema de adesão ao grupo também pode ser somada a essa aprendizagem, pois o participante teve que mobilizar suas ações em busca de superar um problema naquele momento, o que também se configura como uma experiência de aprendizagem. Dewey (1976) aponta para a importância de o educador utilizar de situações concretas, sejam físicas ou sociais, que possam conduzir o aluno a novas experiências de valor para a sua aprendizagem.

Apresento, em seguida, outra história em que abordo a expectativa de mais um encontro *on-line*.

3.2.7 Dando voz ao participante: *Sobre o que falaremos hoje?*

Domingo, 2 de dezembro de 2012. Quatorze horas e cinquenta e cinco minutos. Era chegada a hora... Naquele dia teríamos encontro *on-line*. Começava, então, a me preparar. Mesa organizada, garrafa de água ao lado, computador ligado... Avisos em casa sobre a necessidade de concentração, pois estaria trabalhando a partir daquele momento. Em outras palavras era como se dissesse: *Por favor, não me interrompam desnecessariamente*.

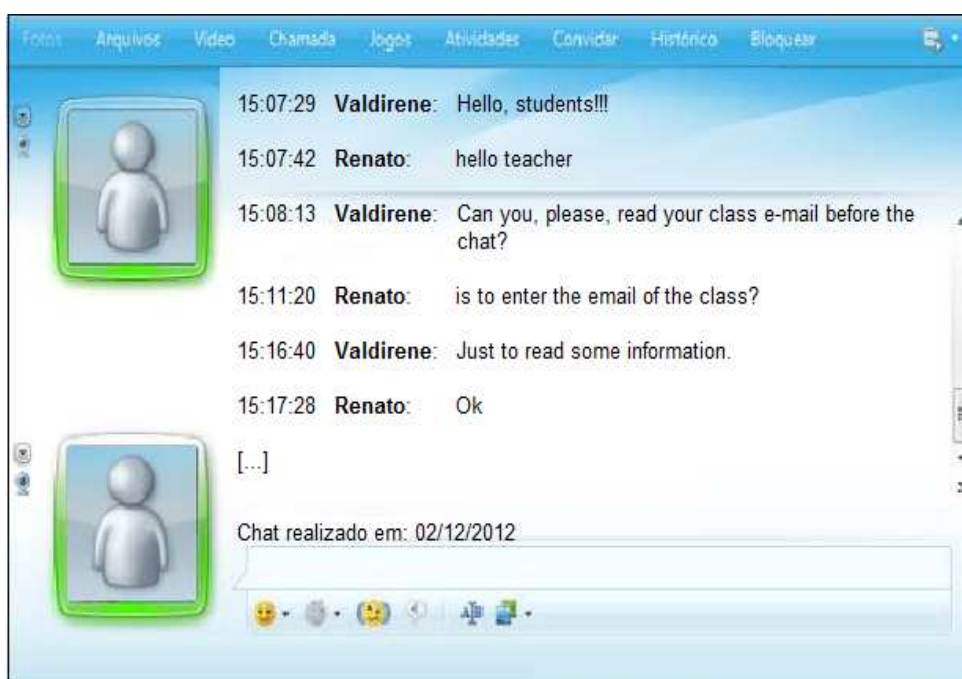
Todos os encontros via *Messenger*, em que usávamos o *chat*, eram marcados por muita expectativa. Sempre ficava ansiosa sobre como seria a participação dos alunos. Momentos antes de nossas interações, sempre pensava: *Será que vão acessar o Messenger? Como se comportarão durante as interações? Farão uso de fato do inglês? Até que ponto vão atribuir sentido às atividades interativas?*

Por vezes, demoravam a aparecer e eu ficava imaginando se acessariam ou se não estariam entediados de terem aquele compromisso. Naquele dia em particular - domingo, embora o dia tivesse sido sugerido pelos próprios participantes. Percebia que, para que os alunos se envolvessem nas atividades espontaneamente, era preciso que se sentissem motivados para tal. E não tinha como saber se eles estavam realmente interessados em desenvolver as atividades *on-line*, naquele instante. Há momentos em que não estamos

dispostos e outras vezes fatores referentes ao contexto nos fazem protelar os nossos compromissos. Por isso, me vinham tais pensamentos em mente. Mas como era um compromisso assumido, imaginava que apareceriam.

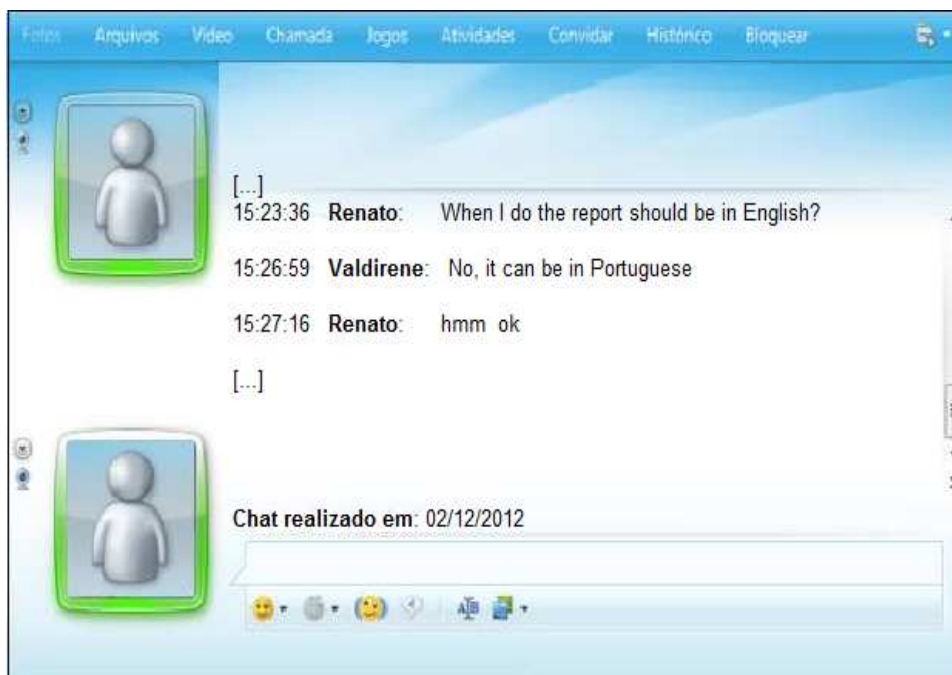
Havíamos agendado nosso encontro para as 15h. Já estava *on-line* há alguns minutos e às 15h07, Renato aparece: *Hello, teacher!* Perguntei a ele se havia lido o *e-mail* da turma, pois sempre enviava algumas instruções por *e-mail* relacionadas às interações, como por exemplo, a necessidade do envio de seus relatos sobre a experiência para mim. Tudo era anteriormente combinado, uma vez que sempre encontrava os participantes em nossas aulas presenciais, mas não custava lembrá-los sobre o que fazer (figura 19).

Figura 19 – Recorte de *chat* 12 via *Messenger*



Fonte: Chat ocorrido em 2 dez. 2012

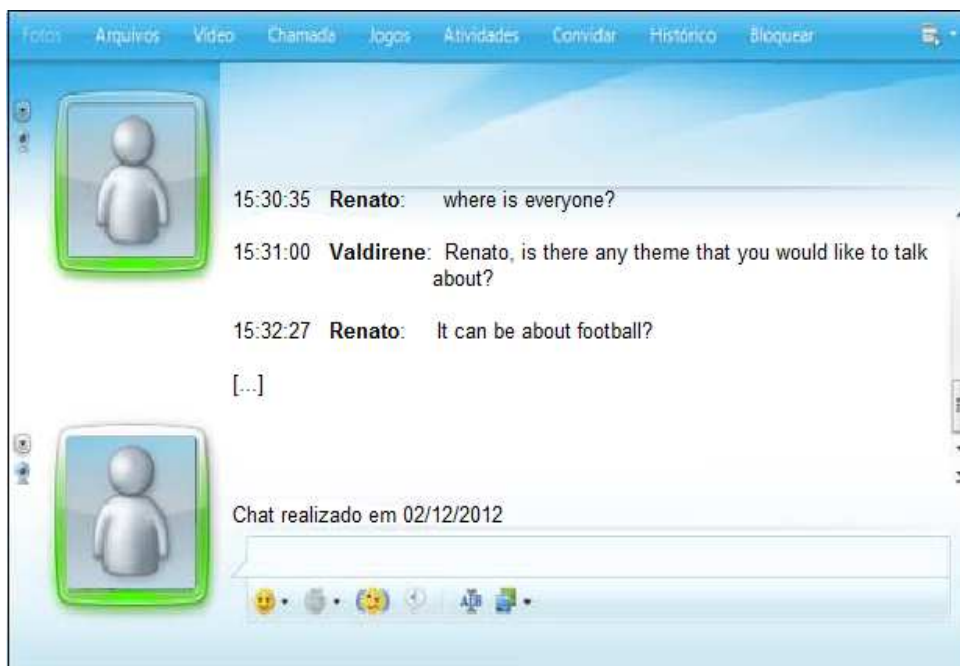
Uma preocupação de Renato era se deveria redigir o relato em inglês (figura 20).

Figura 20 – Recorte de *chat 13* via *Messenger*

Fonte: Chat ocorrido em 2 dez. 2012

Sua preocupação era natural, pois ele não era proficiente no idioma o que poderia ser muito difícil para ele. Essa também havia sido a preocupação de outros participantes em outros momentos. Disse que se sentisse à vontade, poderia redigir em português sem problema algum.

Naquele dia, não havia um tema específico para discussão, então pedi que sugerisse um. Quando não havia um tema relacionado às aulas presenciais, deixava que os alunos o escolhessem, até para que tivessem como participar das discussões. Não impunha um tema, percebia que eles se sentiam mais motivados quando faziam as suas próprias escolhas. Essa havia sido minha decisão inicial, não estabelecer temas para alguns eventos e construir o nosso diálogo a partir de temas sugeridos pelos alunos, conforme ocorre na figura 21.

Figura 21 – Recorte de *chat 14* via *Messenger*

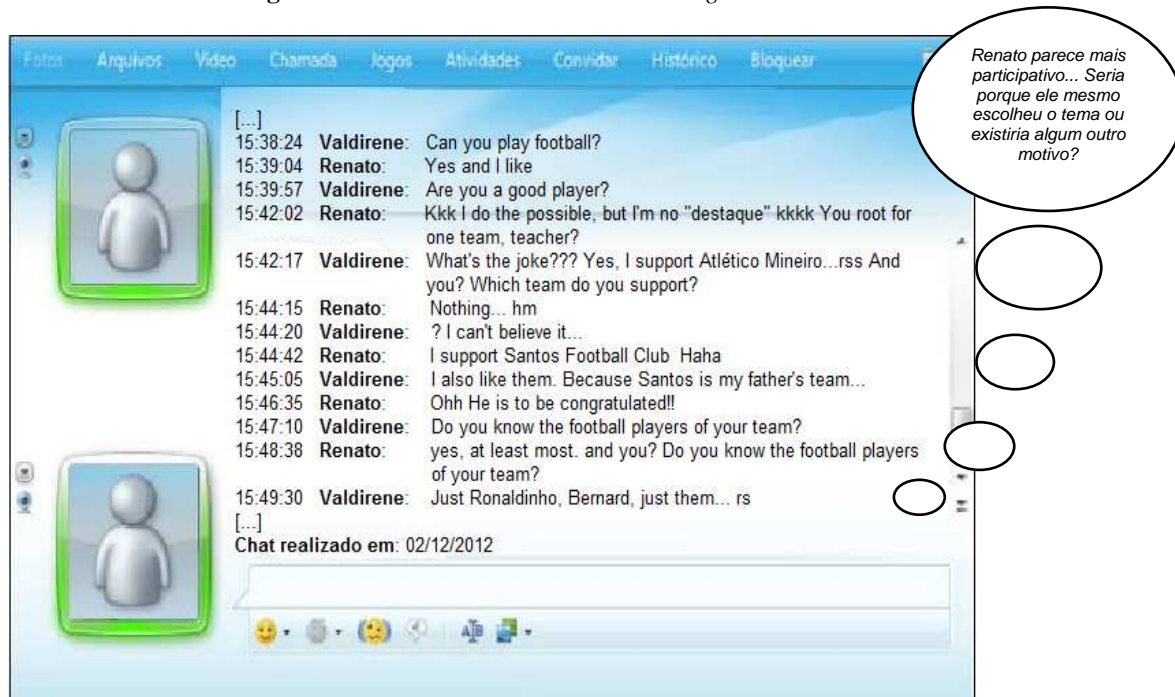
Fonte: Chat ocorrido em 2 dez. 2012

Renato sugeriu o tema *football*. Na verdade, não era um tema pelo qual tivesse muita simpatia e que dominasse. Quando criança, talvez por influência de meu pai e de outros familiares que sempre gostaram de futebol, tivesse uma simpatia maior. Os jogos dos times para os quais torcíamos e aos quais assistíamos, pela televisão, eram verdadeiros eventos. A expectativa era enorme até que chegasse a hora das partidas. Sem contar a rivalidade entre os familiares torcedores de times adversários, motivo de discussões polêmicas, mas felizmente bastante saudáveis. Com o passar do tempo, já não era a mesma coisa.

Ao permitir que o aluno escolhesse o tema, uma forma de não estar sempre no “controle”, corri o risco de surgir um tema que pudesse me desestabilizar e que me colocasse à prova; entretanto, arrisquei... Iniciamos nossa conversa sem a presença de outros participantes. Em um primeiro momento, pensei que não pudesse ter uma participação convincente no que diz respeito a possuir conhecimento suficiente sobre o tema. Mas, na verdade, pudemos interagir independentemente disso.

Íamos interagindo, falando sobre nossas preferências quanto aos times de futebol, os jogadores dos times (figura 22).

Figura 22 – Recorte de *chat 15* via *Messenger*



Fonte: Chat ocorrido em 2 dez. 2012

Senti a descontração de Renato ao falar sobre o tema escolhido, e me chamou a atenção o uso que fez do inglês. Mesmo que ocorresse alguma troca de vocabulário, o seu esforço em se manifestar, em redigir em inglês, pôde ser constatado, o que lhe possibilitou a construção de conhecimento linguístico, por exemplo, quando substitui o emprego de “root”⁵⁶ em sua fala, por meio de autocorreção, por “support”⁵⁷, termo usado pela professora-pesquisadora.

Percebi que ele teve uma atuação mais intensa naquele evento. Possivelmente por estarmos somente nós dois no princípio da interação, ou quem sabe por ter ele escolhido o tema de discussão, que me parecia menos complexo que temas tratados em outros eventos comunicativos. Pensei também que o fato de lhe ter dado voz na escolha do tema pode ter feito com que se sentisse mais confiante e com poder suficiente para se manifestar.

Ouvindo, mais tarde, a versão de Renato sobre a sua participação, assim disse ele:

⁵⁶ Minha tradução. *Torcer por alguém ou alguma coisa* (coloquial).

⁵⁷ Minha tradução. *Torcer por um time de futebol*.

Valdirene, concordo com tudo que foi dito (por você), só acrescentaria que sim, o motivo de eu ter sido mais participativo neste tema foi por conta de, até então, estar só nós dois conversando, ou seja, o assunto não "ia tão depressa" já que você me esperava responder (e consequentemente eu poderia demorar mais um pouco para formular uma frase e interpretar o que você dizia), o que já não era possível quando no chat aparecia mais integrantes do grupo e o assunto ia fluindo, já que para eles, a LI era bem mais fácil de ser compreendida...

(Relato do participante Renato, em 11 set. 2013)

Apesar de todas essas justificativas com relação à sua dificuldade em acompanhar a discussão durante o *chat*, considero que faltava em Renato o letramento necessário para lidar com a situação exigida pelo *chat*. Esse sim parecia ser o motivo gerador da dificuldade assumida por ele. Entendo que, para a participação em um *chat*, é preciso que o interagente saiba e possa se adequar à dinâmica exigida como no uso de qualquer outra ferramenta. Não basta a ele entrar em um grupo ou sala de *chat* para simplesmente interagir. É preciso possuir minimamente as condições necessárias para participar dessas interações.

Parece que Renato não tinha elaboradas e compreendidas as competências no que se refere ao letramento para lidar com as questões envolvidas nas interações por meio do *chat*. Pela sua fala, parece pensar que durante o *chat*, deveria responder a todos os participantes, o que, na verdade, se torna algo impraticável pela dinamicidade que o ambiente demanda. Por conta dessa dinamicidade, até mesmo a forma como lidar com a língua necessita adaptações ao usuário, pois, quando digitadas, as palavras demandam mais tempo para serem decodificadas que quando faladas (JONSSON, 1997). Desse modo, há a opção pela utilização de estratégias como reduções ortográficas e uso de siglas, por exemplo.

Embora utilize a facilidade dos outros participantes com a LI em detrimento de sua lentidão em processar e sua dificuldade em compreender o que era expresso por cada um dos participantes do *chat* como causa de sua participação escassa nos eventos comunicativos, Renato, inconscientemente, expressa a preocupação com o aspecto formal de elaboração de suas falas. Desse modo, isso parece denotar também uma preocupação sua em escrever de maneira a não cometer atos falhos, em elaborar seus enunciados de forma correta para se fazer compreendido, já que se sentia com dificuldade com o uso do idioma.

Na verdade, o que muitas vezes ocorre em um *chat* é o fluir de falas, questionamentos e nem sempre é possível dar uma resposta a todos. É comum, por exemplo, que em um *chat* educacional os participantes queiram que todas as suas perguntas sejam respondidas pelo

professor ou por outros interlocutores, mas isso pode se tornar algo praticamente impossível de se realizar, pois o diálogo flui naturalmente e não se pode dar conta de todos os detalhes quando se pensa em um *feedback* imediato (HORTON, 2000; JONSSON, 1997) entre os interlocutores. Pude sentir isso claramente no decorrer de nossas interações.

Logo chegaram mais dois participantes, um deles era Fernando. O diálogo sobre as preferências de cada um foi se intensificando até que Renato se desculpou, dizendo que sairia da conversa, pois ainda não almoçara.

(Notas de campo da professora-pesquisadora, 2 dez. 2012)

Quando nos envolvíamos na conversa, às vezes, nos esquecíamos de outras atividades. Por vezes, a conversa fluía rapidamente e fazia com que ficássemos quase completamente alheios a outras questões, até porque se perdêssemos as falas, seria possível nos perdermos na discussão. No meu caso específico, era comum o pessoal de casa me alertar sobre tudo, por exemplo, o almoço que estava pronto há bastante tempo, que precisava preparar o lanche de minha filha ou auxiliá-la em seus estudos, resolver questões que surgiam, entre outras coisas. Afinal, não tínhamos como nos desligar completamente dos fatores externos às nossas interações.

Analisando um pouco aquele contexto de nossas interações em que buscávamos a aprendizagem de LI por meio do uso das tecnologias digitais, era possível perceber que, diferentemente da sala de aula tradicional, quando estávamos ali no ambiente *on-line*, nossas vidas seguiam seu curso. Isso porque, enquanto na sala de aula tradicional não é comum presenciarmos a interferência de fatores externos diretamente, muitas vezes alheios ao desenrolar da aula, no ambiente *on-line* não tínhamos como nos isolar das influências advindas do contexto físico-social em que, também, estávamos imersos.

Na próxima subseção, apresento outra história resultante de evento vivido.

3.2.8 Presentes, mas ausentes. Ou seria ausentes, mas presentes?

Em nossas interações, tinha a preocupação em acompanhar, além de minha própria atuação, a de cada um dos participantes. Por ser eu a professora dos alunos-participantes, e também participante da pesquisa, me via na condição de analisar o meu papel e também o papel deles.

Algo que me chamou a atenção foi a presença constante de dois dos participantes, diria que dos mais presentes nos eventos; entretanto, por vezes, eles pareciam estar completamente ausentes. Para esclarecer essa questão, embora pareça meio redundante, lembro que quando se ingressa em um evento de *chat*, por características da própria ferramenta, é possível estar ali “presente”, mas sem marcar essa presença linguisticamente.

Para mim, até então, o uso das palavras era essencial, pois acreditava que o *chat* só poderia ocorrer, no que se refere à materialização, a partir do momento em que duas ou mais pessoas se comunicavam, fazendo uso da língua, com a possibilidade do uso de outros recursos semióticos tais como os *emoticons* para indicar, por exemplo, alegria ou insatisfação (JONSSON, 1997). Portanto, considerava as marcas linguísticas de grande relevância.

Voltando aos participantes, percebia que estavam sempre ali nos eventos; mas, em algumas situações, praticamente não se manifestavam. Sempre pensava e me perguntava: *Parecem estar ausentes, mas sei que estão presentes. Por que será que às vezes não se manifestam?* Resolvi que não os chamaria a participar, pois queria ver a possibilidade de se posicionarem espontaneamente.

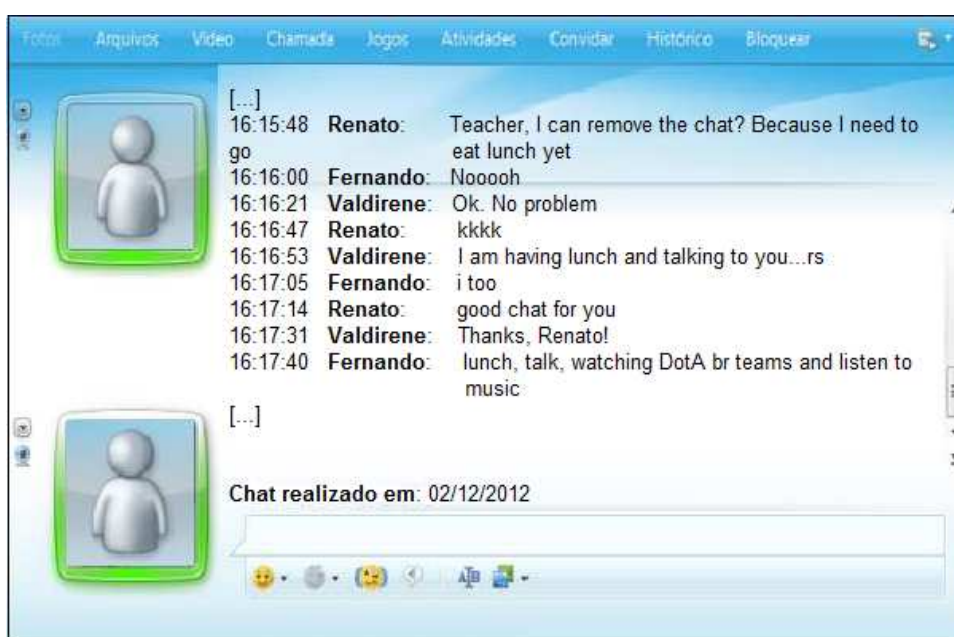
Eu mesma procurava responder aos meus questionamentos, embora sentisse dificuldade em indicar com exatidão as causas que levavam os participantes a se “ausentarem” ou pouco se manifestarem durante as discussões. Mas, a primeira suposição que me veio em mente foi a multiplicidade de tarefas. Isso porque, quando se está utilizando a Internet, dependendo da atividade, é possível e comum executarmos ações múltiplas, simultaneamente, seja na própria Internet, ou em nosso ambiente físico-social. Assim, imaginava que tanto Fernando como Renato estavam sempre executando alguma atividade paralelamente às nossas interações, quando eu os percebia “quietos”, o que parecia afetar a atuação deles.

Imaginava que isso pudesse estar ocorrendo, embora acreditasse que tal atitude não se justificasse, pois eu mesma, às vezes, assumia outras tarefas ao longo dos *chats*, sem com isso

deixar comprometer a minha participação. No meu caso, procurava agir de forma a não afetar a minha atuação, até porque tinha uma função gerencial no desenrolar da discussão, conforme aponta Berge (1995) sobre o papel do professor no ambiente virtual. Já no caso de ambos os participantes, baseada em minha suposição, isso não acontecia.

Em um dos *chats*, foi possível encontrar indícios de minha suspeita quanto à execução de várias tarefas, conforme recorte (figura 23) que se segue.

Figura 23 – Recorte de *chat* 16 via *Messenger*



Fonte: Chat ocorrido em 2 dez. 2012

Conforme já mencionei, às vezes, eu realizava mais de uma tarefa, tal como se pode perceber por minha própria fala no momento da interação: *I'm having lunch and talking to you*. Pela fala de Fernando, é possível perceber várias outras ações desenvolvidas ao mesmo tempo: estava almoçando, conversando conosco, assistindo a um jogo e ouvindo música. Fiquei analisando aquele comportamento de Fernando. A habilidade em executar várias ações simultaneamente, tal qual Fernando fazia durante nossa conversa, parecia uma necessidade natural, muito comum nas atuais gerações que parecem não conseguir desenvolver ações isoladamente. Essa questão talvez pudesse estar relacionada ao fato de o computador disponibilizar diversas opções de uso e isso se torna um atrativo aos usuários mais jovens, de

quem trato aqui, que acabam por aproveitar e usufruir dessas opções, até por terem uma necessidade inata para a multiplicidade e simultaneidade de ações.

Mas, ainda assim, não estava certa quanto às causas das ausências. Somente ouvindo o participante mais tarde, por meio de seu relato, pude compreender melhor a questão.

Realmente estava acompanhando toda a discussão, às vezes apenas concordando e em algumas situações expressava minha opinião. Quanto ao uso do inglês, tenho uma dificuldade em fazer construções linguísticas mais elaboradas (que envolvem o uso de certos tempos verbais, etc), acabando por tentar me expressar de forma simples.

(Relato do participante Fernando, 17 set. 2013)

Com base em seus esclarecimentos, percebi, então, os reais motivos. A questão do uso da língua teve um peso, em determinadas situações, principalmente quando o participante tinha que utilizar construções linguísticas mais elaboradas.

Já o caso do participante Renato, que também quase não se manifestava e não interagía com o grupo, embora estivesse *on-line*, revelou-se também diverso de minhas suposições. Ao indagá-lo sobre sua atitude inexpressiva nos eventos, assim relatou:

- Mas como, professora?! Eu estava presente em todos os encontros. Na verdade, eu compreendia tudo, tentava participar, mas tudo acontecia tão rápido que não consegui dar a minha opinião. Quando ia digitar, já havia outras opiniões e eu me perdia...

(Relato do participante Renato, 23 mar. 2013)

Com base em seu relato, percebi que lhe faltava letramento para lidar com a ferramenta *chat*. Renato concebia a interação via *chat* de maneira equivocada, pois acreditava que deveria responder em uma sequência linear, seguindo uma lógica sequencial, a qual na maioria das vezes não se consegue praticar em uma discussão *on-line* por meio dessa ferramenta. O que se percebe é uma conversa com aspecto desordenado, em que todos “falam” ao mesmo tempo, embora as falas apareçam por vez, e podendo ocorrer a sobreposição de falas, tal qual aponta Marcuschi (2007), pois o final da sentença pode não indicar o término do turno.

A respeito das competências para lidar no ambiente de *chat*, também Pereira (2001) aponta a necessidade de o usuário ser capaz de sintetizar suas respostas, além de utilizar o raciocínio rápido para ler as mensagens. Segundo justifica o participante, essas competências não me parecem estar muito desenvolvidas nele, ao usar a LE; o que talvez não ocorra ao usar a língua materna.

Fiquei analisando o motivo de essas ausências dos participantes me incomodarem de alguma forma. Embora eu quisesse oferecer a eles a oportunidade de participarem espontaneamente de uma discussão, parecia querer controlar toda a situação. Percebi em alguns momentos que assumi, inconscientemente, a postura de uma professora controladora, muito embora quisesse ser facilitadora. Parece ser uma característica docente dar conta de tudo que se passa no contexto de ensino-aprendizagem, especialmente, a sala de aula.

Hoje percebo com mais clareza que, mesmo se quisesse, jamais conseguiria controlar o que se passava no contexto em que se situava cada um dos alunos-participantes, pois essa é uma tarefa extremamente difícil, também no contexto presencial. Parece ser consensual a concepção de que só se ensina a alguém se esse alguém tem consigo a intenção de aprender. E nesse processo de ensinar e aprender estão envolvidas várias questões que muitas vezes fogem ao “controle”, ou seja, não se pode querer alunos inteiramente dedicados e participativos o tempo todo. Mesmo porque, antes de tudo, todos somos seres humanos constituídos por nossas histórias de vida e continuamente envolvidos em experiências e na expectativa por experiências futuras que virão (DEWEY, 1976).

Em se tratando das ações necessárias a um aluno virtual tratadas pelos Illinois Online Network (2010) como “auto-motivado”, “auto-disciplinado”, “capaz de se comunicar por meio da escrita”, com “mente aberta para compartilhar informações”, “capaz de refletir sobre suas idéias antes de dar respostas”, “capaz de aprender não apenas na sala de aula tradicional”, pude perceber que nem todas estiveram presentes nos alunos-participantes desta pesquisa. Houve encontros em que faltou a auto-motivação de alguns para a participação dos eventos, assim como a capacidade de se comunicar por meio da LI, e de reflexão sobre as ideias. Isso porque o conhecimento linguístico pode ter exercido influência para o desenvolvimento dessas características. Por outro lado, acredito que tenha ocorrido a possibilidade de desenvolvimento da capacidade de aprender em um contexto diferente do tradicional e de auto-disciplina quando da participação nos eventos comunicativos.

CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES: *O que dizer da experiência?*

Para finalizar este trabalho, apresento algumas reflexões sobre as possíveis contribuições sejam pessoais, profissionais e/ou sociais que dele emergiram. Para tanto, procuro olhar as histórias vividas, refletir sobre elas e as possibilidades vislumbradas a partir delas, seguindo este movimento: procuro responder à pergunta de pesquisa, em seguida, apresentar as limitações do trabalho, para então, comentar as possibilidades para pesquisas futuras e o que aprendi com o desenvolvimento do trabalho.

Iniciei esta pesquisa tendo como objetivo geral narrar e estudar uma experiência de uso do *chat* educacional em contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa, e como objetivo específico narrar e estudar o conhecimento docente e discente construído durante a experiência de uso do *chat* educacional vivida. Tentei, então, no decorrer do trabalho, responder à seguinte pergunta de pesquisa: como se dá a experiência de uso do *chat* educacional em língua inglesa na minha prática docente junto aos meus alunos?

Por meio das histórias vividas e contadas, penso que pude narrar como se deu a experiência de uso do *chat* educacional em língua inglesa minha e de meus alunos, alcançando, com isso, os objetivos propostos e respondendo à pergunta de pesquisa.

As histórias *Negociando conjuntamente os nossos encontros on-line e Enviando convite para o primeiro encontro on-line* geraram reflexões sobre a necessidade de se planejarem os *chats* junto aos alunos de maneira a envolvê-los nas atividades e a deixá-los cientes de seu papel no processo que envolve o uso do *chat* educacional. Pude perceber que o planejamento conjunto e as orientações do professor se tornam ações essenciais à realização dos eventos comunicativos.

Outro aspecto que pude observar foi que o papel do professor na condução dos *chats* educacionais envolvendo a LE é fundamental. Esse papel deve ser constantemente analisado e avaliado pelo próprio professor que conduz o *chat*, a fim de que ele possa dosar a sua participação de forma a deixar fluir a interação entre os envolvidos ou a mediá-la.

No que se refere, ainda, à atuação dos envolvidos nas interações via *chat*, percebi que é preciso que ambos, professor e aluno, saibam como lidar ao usarem esse gênero, ou seja, o seu uso requer competências específicas quanto ao letramento necessário à sua utilização. Caso professor e/ou aluno não possuam esse letramento, pode-se correr o risco de que a sua utilização não atinja ou comprometa os objetivos traçados e desejados no processo de ensino-aprendizagem de línguas por meio dessa ferramenta.

Uma questão suscitada pelo uso do *chat* educacional foi uma troca de experiências juntamente ao aspecto colaborativo em que ele nos envolveu. Houve momentos nos eventos interativos em que nós participantes pudemos aprender uns com os outros em relação ao uso da língua e, também, sobre o uso da tecnologia digital. Uma atividade aparentemente simples de adesão ao grupo de discussão e que apresentou dificuldades, por exemplo, levou-nos a buscarmos meios de solucionar o problema conjuntamente. Nesse processo, a possibilidade de troca de conhecimentos foi pontual. Os participantes mais proficientes quanto ao uso da tecnologia colaboravam para a construção de conhecimentos dos menos proficientes. Tenho a dizer que essa troca de experiências me foi particularmente rica, pois pude acrescentar outros conhecimentos relativos ao uso das TDICs. Quanto à questão linguística, embora ela não tenha sido analisada mais detalhadamente, segundo os alunos-participantes em alguns de seus relatos, eles também puderam construir conhecimentos por meio do uso dos *chats*, principalmente no que se refere à ampliação do vocabulário, à melhor estruturação de frases e a se sentirem mais seguros com o uso do idioma.

Muitos foram os desafios, hesitações e incertezas que geraram limitações ao trabalho. Em um primeiro momento me ver como pesquisadora foi algo difícil de assimilar e isso me inquietou um pouco. Ser professora sempre foi algo muito forte e marcante em mim. Posso dizer que a minha vida se constituiu em torno das relações de ensinar e aprender. Desde muito jovem me formei professora e sempre vivi intensamente, bem ou mal, a minha profissão, já que passamos por diversas situações em qualquer que seja o caminho escolhido.

Outra inquietação inicial era a real contribuição da pesquisa para o processo de aprendizagem e para os estudos acadêmicos. Isso porque se tratava de uma experiência de uso de um gênero digital que, embora utilizado em contextos reais de comunicação por meio da língua inglesa, se restringia a participantes de apenas um contexto escolar, sem a ampliação e o envolvimento destes com participantes de outros contextos e, por isso, talvez de valor questionável; mas, ainda assim, me propus viver a experiência. Aliado a essa questão, a perda

de foco também foi uma limitação. Levei um tempo a perceber o que fazer realmente, em como relacionar meu objetivo de pesquisa e a interpretação da experiência vivida. Entretanto, resolvi seguir em frente, até mesmo por conta de uma observação de minha orientadora: *Às vezes a pesquisa problemática é que faz grande sentido*⁵⁸.

Aponto também uma limitação quanto à ausência de leituras mais aprofundadas sobre os gêneros textuais que buscassem uma concepção voltada para além do nível do texto. Poderia ter buscado outros autores, tais como Cristóvão (2010), Ramos (2004), Rojo (2005), Vian Jr. (2002), para estabelecer diálogos que problematizassem mais o uso dos gêneros em sala de aula e o seu papel no ensino de línguas de forma a levar o aluno a se apropriar deles para as suas práticas, numa perspectiva de construção de identidade. Meu olhar, ao apontar os pressupostos teóricos sobre a materialidade do *chat*, se restringiu mais ao aspecto textual sobre os gêneros.

Outra questão que aponto foi certa falta de consistência, nos pressupostos teóricos, ao apresentar as concepções sobre o *chat* educacional, em que pareço colocar em um mesmo nível de definição os *chats* em geral e o *chat* educacional, além de percebê-lo ora como gênero, ora como instrumento ou ferramenta.

O momento sócio-histórico também teve influência no desenrolar da pesquisa. Essa influência ficou evidente na própria atuação dos participantes. Por se tratar de alunos de uma instituição pública de ensino, e enfrentarmos as consequências de uma greve, que ocorrera poucos meses anteriormente à realização da pesquisa, tivemos nossa atuação afetada por esse contexto. A desistência de alguns participantes pode ser atribuída, em grande parte, à sua dificuldade em administrar o tempo, após o retorno de uma greve das instituições federais de ensino, devido ao excesso de atividades que se interpuseram.

No tocante ao processo de realização da pesquisa, o fato de ter optado por realizá-la sincronicamente e deixar em aberto a participação dos alunos também pode ter contribuído para a ocorrência desses eventos considerados por mim como não tão satisfatórios e com repercussão neste trabalho. Essa opção me fez retirar as atividades realizadas do ambiente escolar, o que pode ter sido mais um fator que comprometeu a adesão dos alunos às interações, impedindo de alguma forma que as atividades adquirissem um caráter ainda mais intrínseco ao processo de ensino-aprendizagem de línguas.

⁵⁸ Fala da Prof^a. Dilma Mello em encontro de orientação.

Menciono também o processo de composição de sentidos que foi permeado por incertezas e desafios. Minhas incertezas tiveram origem nas tensões geradas pela ação de lidar com os textos de campo de que dispunha para deles dar forma ao texto de pesquisa. Pensava sobre o que teria ou não relevância para constar em meu texto e fosse de interesse dos leitores. Preocupe-me em como estabelecer uma ponte entre os textos de campo e a composição de sentido e dar forma a um texto que não se desconectasse da experiência vivida.

Aponto também mais uma de minhas limitações de pesquisadora narrativa iniciante. Embora percebesse a Pesquisa Narrativa como um paradigma de pesquisa essencialmente colaborativo, creio que ao compor sentido da experiência de narrar e analisar a minha inserção no universo das TDICs por meio do uso do gênero *chat* com meus alunos-participantes, usando o inglês, não os considerei muito nessa etapa do processo. Em alguns poucos momentos, na etapa de composição de sentidos da experiência vivida, os alunos-participantes apresentaram suas versões para as histórias vividas e contadas. Isso gerou uma tensão, pois havia momentos em que pensava na responsabilidade de contar a experiência, envolvendo os alunos-participantes, apenas sob o meu ponto de vista.

Não sei se poderia atribuir o ocorrido a um despreparo como pesquisadora narrativa iniciante, ou talvez um despertar tardio para a questão. Digo isso porque, embora percebesse que ainda precisava aprender muito sobre o caminho teórico-metodológico escolhido, ao final deste processo de pesquisa, me senti um pouco mais amadurecida em relação à perspectiva da Pesquisa Narrativa, mas o tempo já não me permitia agir e tomar outras atitudes em relação ao aspecto da construção colaborativa de sentidos. Acredito que tenha dado voz aos alunos-participantes de pesquisa durante o uso dos *chats*; entretanto, aponto como uma limitação o fato de não lhes ter dado mais voz ao compor sentidos da experiência vivida, buscando ouvir mais as suas histórias, sob a sua ótica.

Durante a pesquisa os alunos-participantes e eu tivemos dois encontros presenciais em que tratamos do andamento da pesquisa. Já que eu buscava o uso da tecnologia digital por meio dos *chats*, por que não realizá-los virtualmente? Essa foi mais uma limitação. O presencial ainda parecia influenciar fortemente o virtual.

Outras histórias poderiam ter sido contadas baseadas na experiência vivida e não o fiz. Nem todos os *chats* foram analisados. Talvez por minha falta de habilidade em equacionar o tempo para analisar a experiência com um olhar direcionado para outras questões que também merecessem ser problematizadas. Acredito que poderia ter explorado mais os textos de

campo, indo além com outras histórias, recontando-as, analisando mais pontualmente, por exemplo, questões relacionadas à aprendizagem de LI dos participantes e em que medida houve aprendizado.

Com relação aos possíveis desdobramentos para futuras pesquisas, penso que em meu trabalho algumas questões abordadas podem ser objeto de estudo mais aprofundado, dentre elas destaco: a) o estudo de como se dá o uso do Google Tradutor e a sua implicação no processo de aprendizagem de línguas; b) analisar o processo de interação e colaboração envolvido nas práticas de uso do gênero *chat* educacional; c) estudar, de forma mais pontual, o gênero *chat* como prática social no processo de construção do conhecimento docente e discente; d) outros estudos que analisem mais detalhadamente o papel docente e discente no uso do gênero *chat* educacional; e) e analisar o papel docente nos contextos presencial e virtual de ensino de línguas inglesa.

Ressalto que este trabalho me trouxe contribuições importantes. Pensar e refletir criticamente sobre a minha prática por meio do estudo da experiência vivida foi a principal delas. Tive a oportunidade, após muitos anos de trabalho, de poder me ver melhor como professora, além de desconstruir crenças, em relação a mim mesma, à minha postura docente e ao meu relacionamento com meus alunos, marcado por uma aproximação entre mim e eles. É interessante como não nos vemos ou nos vemos apenas parcialmente quando estamos atuando. Penso que esse talvez seja um dos processos mais difíceis de serem realizados: conhecer a si mesmo, pessoal ou profissionalmente. Analisar a própria prática nos dá a dimensão daquilo que fazemos não quanto ao que seja certo ou errado, mas ao quê, por quê, como, em que circunstâncias e com que finalidade agimos em nosso contexto.

Também me vi, em alguns momentos, como uma professora-pesquisadora querendo estar no controle da situação, a despeito de me considerar uma sociointeracionista. Querer orientar os alunos-participantes o tempo todo foi uma das ações que esteve sempre presente nas interações virtuais, muito embora não tenha a ação de muito querer orientar como sendo uma atitude “controladora”, pois entendo que também é papel do professor gerenciar o processo de ensino-aprendizagem. Mas, sempre queria deixar isso em evidência. Ainda não cheguei a uma conclusão sobre a origem dessa preocupação constante. Talvez o fato de querer que as coisas caminhassem para um acerto, algo que vai realmente “de encontro” aos pressupostos teórico-metodológicos da Pesquisa Narrativa.

Creio que muito da professora, cuja voz se sobressai em tempo quase integral na sala de aula convencional, em que pese uma preocupação em tentar mudar esse quadro, no ambiente virtual, também se fez presente; mesmo que inconscientemente. Sentia que para os alunos-participantes a figura da professora estava ali sempre presente, ainda que em ambiente virtual. Hoje, após a experiência vivida, perceber a minha atuação nos eventos de *chats* contribuiu para que eu refletisse sobre o meu papel de professora ao lidar no contexto virtual de ensino, o qual não deve ser exatamente o mesmo que no contexto presencial. As relações no contexto virtual me parecem mais centradas no compartilhamento de ações entre os envolvidos, sem a existência de uma hierarquia. Isso se evidenciou, em alguns momentos, nas nossas interações *on-line* de uso do *chat* educacional.

Outro ponto que contribuiu para o meu fazer docente foi o aspecto relacional que a Pesquisa Narrativa nos proporcionou. A relação que se estabelece na paisagem de pesquisa entre pesquisador-participante os envolve em constante processo de negociação (CLANDININ e CONNELLY, 2011), e isso faz com que o pesquisador se envolva intensamente com o processo de pesquisa. Senti transformações na paisagem de pesquisa que tiveram a sua origem no constante negociar entre mim e alguns dos alunos-participantes. Em certos momentos, senti uma cumplicidade saudável entre mim e eles o que gerou reciprocidade de aprendizagem. A experiência vivenciada serviu para ratificar a concepção de que professor e aluno podem estabelecer uma relação de compartilhamento e de construção de conhecimentos, já que os alunos-participantes e eu tivemos oportunidades de compartilhar e construir conhecimentos, seja referente à língua ou ao como lidar no ambiente virtual.

E o que dizer sobre a minha inserção no universo das TDICs, como me vejo após essa experiência? Tenho a dizer que para mim essa experiência representou uma quebra de paradigmas profissionais, principalmente por me apontar caminhos a seguir. As reflexões em relação ao uso das TDICs em contexto de ensino-aprendizagem de línguas, especialmente quanto à possibilidade sim de se alcançar sucesso para fins educacionais, foram importantes. Tais reflexões me fizeram perceber que ainda tenho um longo caminho a percorrer, muito ainda precisa ser implementado em minha prática no que se refere ao quê, por quê, como, quando usar a tecnologia digital para fins educacionais.

A experiência de uso do *chat* educacional no contexto de ensino-aprendizagem de inglês apontou-me para a necessidade de explorar novos horizontes nesse universo das tecnologias digitais. Um dos principais desafios apontados a partir desta pesquisa é a

necessidade de enveredar mais por esse universo das TDICs, em busca de novos caminhos para lidar com tais ferramentas. Não basta querer que as tecnologias digitais façam parte de minha prática docente, é preciso, antes de tudo, que haja um planejamento adequado, que sejam traçados objetivos, que haja aplicabilidade ao que possa pretender em termos educacionais para que as TDICs façam real sentido ao processo de ensino-aprendizagem de línguas. Entendo que minha postura docente devesse ser repensada, pois o planejamento inicial mais bem delineado talvez pudesse ter colaborado para tornar os *chats* mais produtivos e pudéssemos tirar melhor proveito daquela oportunidade de contato virtual. Penso, também, ser preciso ainda que se desenvolvam em mim competências necessárias ao trabalho pedagógico em ambiente virtual.

Assim, com relação ao uso do gênero *chat* em práticas educacionais, entendo que este possa trazer possibilidades a serem consideradas no processo de ensino-aprendizagem de línguas, pois o seu uso proporciona oportunidades de se produzirem socialmente textos autênticos o que pode levar os envolvidos a um aprendizado.

Tenho, então, como expectativa que este estudo possa contribuir com estudos que abordem experiências de uso das TDICs nas práticas docentes, especialmente no processo de ensino-aprendizagem de línguas, trazendo reflexões e colaborando para que se mantenham diálogos sobre o tema.

Em termos pessoais acredito que a experiência vivida com este trabalho serviu para despertar em mim uma segurança maior para lidar com o contexto das ferramentas digitais. Conforme abordado, embora tenha o desafio de ampliar meu aprendizado sobre como lidar no ambiente virtual, penso que essa experiência veio somar conhecimentos que colaboraram para uma navegação mais segura e autônoma nesse ambiente.

Dito isso, hoje, posso afirmar que a experiência de aprender com a minha própria prática me fez melhor, mas ainda me encontro sedenta por aprender. Penso ser esse o caminho como educadora. Concluo este trabalho com um poema em que reflito sobre o papel do educador:

Ser educador⁵⁹

Possuir expectativas...

Viver experiências...

Enfrentar desafios...

Superar frustrações...

Buscar inovações...

Lidar com diferenças...

Compartilhar ideias...

Incentivar descobertas...

Possibilitar aprendizagens...

Nutrir esperanças...

Problematizar questões...

Provocar interações...

Refletir sobre inquietações...

Motivar-se...

Atualizar-se...

Superar-se...

Construir saberes...

Formar cidadãos!!! – Eis a questão!!!

(Valdirene Elizabeth Coelho Silva, 08/10/2011)

Encontro-me à espera de novas experiências...

⁵⁹ Poema redigido a partir de reflexões geradas pelas aulas da disciplina *Ensino de Línguas e Formação de Professores*, em 08/10/2011.

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, L. S. **trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br** *Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD*. 2006. 196 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

AFONSO, C. A. Internet no Brasil – alguns dos desafios a enfrentar. **Informática Pública**, v. 4, n. 2, p. 169-184, 2002.

ALMEIDA, J. M. **A leitura do mundo por meio dos sentidos**: histórias de ensino, aprendizagem e deficiência visual. 2008. 204 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

ALMEIDA, M. E. B. **Tecnologia de informação e comunicação na escola: novos horizontes na produção escrita**. Disponível em: <www.iar.unicamp.br/disciplinas/.../TI%20e%20CM%20na%20escola.doc>. Acesso em: 12 mar. 2014.

ALONSO, K. M. **De computadores, tablets e escolas**. Disponível em: <<http://www.guiadascidadesdigitais.com.br/site/pagina/de-computadores-tabletes-e-escolas>>. Acesso em: 03 fev. 2014.

ARAGÃO, J. M. A. **O chat educacional em ambientes de ensino a distância**. 2008. 142 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

ARAGÃO, R. Projeto forte: formação, reflexão e tecnologias no ensino de inglês na Bahia. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (Org.). **Letramentos na web: gêneros, interação e ensino**. Fortaleza: Edições UFC, 2009, p. 58-81.

ARANTES, K. G. **O ensino de língua inglesa e as novas tecnologias**: a relação entre o dizer e o fazer do professor. 2008. 131 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

ARAÚJO, J. C. R. A conversa na web: o estudo da transmutação em um gênero textual. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 91-109.

BARBOSA-PAIVA, C. L. Uso do chat na sala de aula de língua espanhola: uma proposta a partir da análise do gênero. SOTO, U.; MAYRINK, MF.; GREGOLIN, IV., (Org.). **Linguagem, educação e virtualidade** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 249 p. ISBN 978-85- 7983-017-4. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 7 dez. 2013.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, jan./jul. 2004.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. DIONISIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.). Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

BERGE, Z. L. **The role of the online instructor/facilitator**. Disponível em: <http://emoderators.com/wp-content/uploads/teach_online.html>. Acesso em: 26 jul. 2013.

BRAGA, J. C. F. **Aprendizagem de línguas em regime de tandem via e-mail: colaboração, autonomia e estratégias sociais e de compensação**. 2004. 152 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

BRANDÃO, A. C. L. **Shall we dance? Colaboração e histórias do processo de busca por parceiros de tandem**. 2011. 184 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006 239 p.

BUZATO, M. E. K. **O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira: contribuições para a formação de professores**. 2001. 188 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

_____. Novos letramentos e apropriação tecnológica: conciliando heterogeneidade, cidadania e inovação em rede, 08/2010, **Linguagem, tecnologia e educação**, Capítulo 1, ed. 1, Peirópolis, pp. 11, 2010. pp.53-63.

CHAVES, G. M. M. Interação on-line: análise de interações em salas de chat. In: PAIVA, V. L. M. O. **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 42-84.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research**. 1st ed. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

CLANDININ, D. J.; ROSIEK, J. Mapping a landscape of narrative inquiry. In: CLANDININ, D. J. **Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology**. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc., 2007.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. – Uberlândia, EDUFU, 2011.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Narrative Inquiry. In: GREEN, J.; CAMILLI, G.; ELMORE, P. (Eds.), **Handbook of complementary methods in education research**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 477-487, 2006.

CORTEZ, C. D. C. **Atividades de inglês mediadas pelo computador: um caminho para o letramento digital**. 2007. 205 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CRISTÓVÃO, V. L. L. Gêneros textuais e educação inicial do professor de língua inglesa. **Linguagem em (Dis) cursos**. Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 705-734, set./dez. 2010.

CRYSTAL, D. **Language and the Internet**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

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

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

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

FARIA, H. O. **Socializando e aprendendo: a incorporação da rede social orkut ao ensino de língua inglesa**. 2010. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

FAZIO, B. S. R. **Aluno letrado, professor iletrado digitalmente?: reflexões sobre a docência de inglês em cursos superiores de informática**. 2008. s.n. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário eletrônico aurélio versão 5.0**. 3. ed. 1. impressão, Editora Positivo, 2004.

FISHER, C. R. **Formação tecnológica e o professor de inglês: explorando níveis de letramento digital**. 2007. 228f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

FONSECA, H. O. **Navegar é preciso: a internet como ferramenta suplementar na leitura e escrita em inglês**. 2007. 161 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

FONSECA, L. Alocação de turnos em salas de chat e em salas de aula. In: PAIVA, V. L. M. O. **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 83-99.

FRANCO, C. P. **Autonomia na aprendizagem de inglês: um estudo de caso com nativos digitais sob as lentes do caos e da complexidade**. 2013. 201 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

FREIRE, P. (1979) **Educação e Mudança**. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GERVAI, S. M. S. Chats em contexto de aprendizagem. In: COLLINS, H. e FERREIRA, A. (Org.). **Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na Internet**. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 81-104.

GOMEZ, M. V. **Cibercultura, formação e atuação docente em rede: guia para professores**. Brasília: Liberlivro, 2010.

HILGERT, J. G. A construção do texto “falado” por escrito: a conversação na internet. In: PRETI, D. (Org.). **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Humanitas, FLCH/USP, 2000.

HORTON, W. **Designing Web-Based Training**. New York: Wiley, 2000.

JONASSEN, D.; PECK, K. L.; WILSON, B. G. **Meaningful learning with technology**. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2008.

JONSSON, E. **Electronic discourse: on speech and writing on the internet**. 1997. Disponível em: <<http://www.ludd.luth.se/~jonsson/D-essay/ElectronicDiscourse.html>>. Acesso em: 28 ago. 2013.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MACEDO, R. C. C. G. **O uso do SMS em sala de aula de língua inglesa: limites e possibilidades**. 2008. 190 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais emergentes e atividades lingüísticas no contexto da tecnologia digital**. Grupo de Estudos Linguísticos da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, 2002.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 13-67.

_____. **Análise da conversação**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARTINS, A. C. S. **A emergência de eventos complexos em aulas on-line e face-a-face: uma abordagem ecológica**. 2008. 189 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MELLO, D. M. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de Letras**. 2004. 225 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

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

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma lingüística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.85-107.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MORGADO, L. **O papel do professor em contextos de ensino online: Problemas e virtualidades**. In: Discursos, III série, nº especial, PP. 125-138, Universidade Aberta, 2001. Disponível em: <<http://www.univ-ab.pt/~lmorgado/Documentos/tutoria.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2013.

MOTTA-ROTH, D. De receptor de informação a construtor de conhecimento: o uso do chat no ensino de inglês para formandos de letras. In: MENEZES, V. L. (Org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 269-291.

PAIVA, V. L. M. O. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, D.C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 31-38. Disponível em: <<http://www.veramenezes.leauto.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2010.

_____. Feedback em ambiente virtual. In: LEFFA.V. (Org.). **Interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: EDUCAT, 2003. p.219-254.

_____. A www e o ensino de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 1, n. 1, p. 93-116, 2001. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com>>. Acesso em: 23 mai. 2010.

_____. Diários online na aprendizagem de língua inglesa mediada por computador. In: MARI, H. et al. (Org.). **Fundamentos e dimensões da análise do discurso**. Belo Horizonte: Carol Borges: Belo Horizonte, 1999. p. 359-378. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/diarios.htm>>. Acesso em: 18 jul. 2012.

PALLOFF, R. M., PRATT, K. **Building learning communities in cyberspace – effective strategies for the online classroom**. São Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999.

PAULA, M. G. **Inclusão digit@l na escola pública: uma proposta com o kidlink**. 2006. 173 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

PEREIRA, V. O.; BORGES NETO, H. **Utilização do chat como recurso educativo**. Anais do XV Encontro de Pesquisa em Educação do Norte e Nordeste. São Luiz: UFMA/Mestrado em Educação, 2001. Disponível em: <<http://tele.multimeios.ufc.br/arquivos/pc/congressos/congressos-a-utilizacao-do-chat-como-recurso-educativo.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2013.

PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. Criando situações de aprendizagem colaborativa. In: VALENTE, J. A.; C.; PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. (Org.). **Educação a distância via internet**. São Paulo: Avercamp, 2003.

REIS, S. C. **A intervenção pedagógica do professor em contextos diferenciados: a oferta de andaimos na aula de inglês presencial e a distância.** 2004 s.n. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SANTOS, R. M. **As tecnologias e o ensino de inglês no século XXI: reflexos na formação e na atuação do professor.** Belo Horizonte, 2009, 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SILVA, A. C. O. **Mediação tecnológica e uso da língua inglesa em dois contextos universitários brasileiros.** 2012. 181 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

SOARES-SILVA, J. Construindo redes de interação: o chat randômico como uma alternativa para a aprendizagem de língua. **Artifícios**, v. 2, p. 1, 2012. Disponível em: <<http://www.artificios.ufpa.br/Artigos/D%20ziel.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2013.

SOUZA, V. V. S. **Letramento digital contextualizado: uma experiência na formação continuada de professores.** 2007. 244 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

_____. **Dinamicidade e adaptabilidade em comunidades virtuais de aprendizagem: uma textografia à luz do paradigma da complexidade.** 2011. 256 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

STENBERG, D. **History of IRC (Internet Relay Chat).** 2011. Disponível em: <<http://daniel.haxx.se/irchistory.html>>. Acesso em: 28 jul. 2013.

TAVARES, K. C. A. A auto-percepção do professor virtual: um estudo-piloto. In: COLLINS, H.; FERREIRA, A. (Org.). **Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet.** Campinas: Mercado das Letras, 2004.

TERZIAN, G. M. **Negociação em chats educacionais**. 2004. 132 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL-PUC-SP, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

THE WORLD'S first web published book. **Internet Relay Chat (IRC) History**. 2000. Disponível em: <http://www.livinginternet.com/r/ri_irc.htm>. Acesso em: 28 jul. 2013.

VIAN JR., O. O ensino de inglês instrumental para negócios, a lingüística sistêmico-funcional e a teoria de gênero/registo. **The ESP**. São Paulo, vol. 24, n. 1, p. 1-16.

VIANA, M. A. P. Internet e educação: novas formas de aprender, necessidades e competências no fazer pedagógico. In: MERCADO, L. P. L. (Org.). **Tendências na utilização das tecnologias da informação e comunicação na educação**. Maceió: EDUFAL, 2004.

VITORIANO, E. C. S. **Prática discursiva, prática pedagógica e estrutura de conhecimento em comunicação síncrona online**. 2010. 214 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes. 2000.

WARSCHAUER, M. **Learning in the cloud: how (and why) to transform schools with digital media**. New York: Teachers College Press, 2011.

What makes a successful online student? **Illinois Online Network**. 2010. Disponível em: <<http://www.ion.uillinois.edu/resources/tutorials/pedagogy/StudentProfile.asp>>. Acesso em: 29 jul. 2013.

XAVIER, A. C. **A era do hipertexto: linguagem e tecnologia**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

APÊNDICES

Apêndice 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS – MESTRADO

LINHA DE PESQUISA: Ensino e aprendizagem de línguas

ORIENTADORA: Prof^{ra}. Dra. Dilma Maria de Mello

ORIENTANDA: Valdirene Elizabeth Coelho Silva

TÍTULO DA PESQUISA: *Uma experiência de uso de aplicativos de chat no processo de aprendizagem de língua inglesa: interação e colaboração*

Caro(a) Participante,

Primeiramente, gostaria de agradecer a você pela grande contribuição à pesquisa por mim realizada.

Vamos refletir um pouco sobre a nossa experiência... Abaixo, segue um roteiro para orientá-lo(a) nessa reflexão. Para mim, é muito importante ouvi-lo(a). Seja sincero(a) e, acima de tudo, reflexivo(a) em suas respostas.

1- Conte um pouco sobre você, sua personalidade, o que gosta, não gosta de fazer, enfim, descreva a si mesmo(a).

2- Fale sobre você e as tecnologias digitais. Como é a sua relação com elas? Por que é assim?

3- O que acha dos aplicativos de *chat*? Utiliza-os regularmente? Se o utiliza, com que finalidade geralmente o faz?

4- Você já havia utilizado o *chat* para se comunicar em outro idioma? Se a resposta foi afirmativa, explique como foi.

5- Reflita um pouco sobre a nossa experiência de uso do *chat* para nos comunicarmos em inglês... O que tem achado dela? Você viu a possibilidade de aprender inglês desse modo? Foi possível aprender algo por meio da interação com os outros participantes? O que aprendeu em termos linguísticos?

6- Quais as dificuldades apresentadas por você no decorrer dos *chats*? O que percebeu que não foi adequado no processo e poderia ter sido mais bem desenvolvido? Faça as observações que julgar necessárias.

Apêndice 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) senhor(a), o(a) menor, pelo qual o(a) senhor(a) é responsável, está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada *Uso do MSN Messenger no processo de aprendizagem de língua inglesa: interação e colaboração*, sob a responsabilidade dos pesquisadores Valdirene Elizabeth Coelho Silva, aluna do curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, e da Prof^a. Dilma Maria de Mello, do Instituto de Letras e Linguística, dessa mesma instituição.

Nesta pesquisa nós tencionamos narrar, descrever e analisar uma experiência de uso do *MSN Messenger* em aulas de língua inglesa. Pretendemos analisar a interação entre os alunos por meio do *MSN Messenger*, tentando perceber como se dá esse processo de interação e como e se o uso do *MSN Messenger* pode contribuir para o processo de aprendizagem de língua inglesa.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Valdirene Elizabeth Coelho Silva, em uma reunião a ser agendada, no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG/CAMPUS IV ARAXÁ).

Na participação do(a) menor, ele(a) utilizará o *MSN Messenger* em aulas de língua inglesa para interagir com seus pares e a professora-pesquisadora, tendo a língua inglesa como língua-alvo. Após o desenvolvimento das atividades, ele(a) redigirá diários reflexivos relativos às atividades, realizando reflexões sobre sua aprendizagem e o processo de interação e colaboração com os participantes. Esses diários serão posteriormente analisados para a composição de sentidos.

Em nenhum momento o(a) menor será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

O(A) menor não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos, da participação do(a) menor na pesquisa, consistem em um possível constrangimento em função de uma quebra de sigilo com relação a sua identidade, contudo, a pesquisa se pautará na ética e respeito aos participantes e estratégias serão usadas de forma a garantir o absoluto sigilo. Os benefícios serão a troca de experiências, por meio do processo interativo proposto e a possível construção de conhecimentos em língua inglesa de forma significativa, por meio dessa interação.

O(A) menor é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor, poderá entrar em contato com:

Pesquisadoras: Prof^a. Dra. Dilma Maria de Mello – Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco G, 2º andar, sala 256, Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394355; Valdirene Elizabeth Coelho Silva – Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco G, 2º andar, sala 256, Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394355.

Poderá também entrar em contato com o 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 agosto de 2012.

Prof^a. Dra. Dilma Maria de Mello

Valdirene Elizabeth Coelho Silva

Eu, responsável legal pelo(a) menor _____
consinto na sua participação no projeto citado acima, caso ele(a) deseje, após ter sido devidamente esclarecido.

Responsável pelo(a) menor participante da pesquisa

Apêndice 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada Uso do MSN Messenger no processo de aprendizagem de língua inglesa: interação e colaboração, sob a responsabilidade dos pesquisadores Valdirene Elizabeth Coelho Silva, aluna do curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia –UFU, e da Prof^a. Dra. Dilma Maria de Mello, do Instituto de Letras e Linguística, dessa mesma instituição.

Nesta pesquisa nós tencionamos narrar, descrever e analisar uma experiência de uso do MSN Messenger em aulas de língua inglesa. Pretendemos analisar a interação entre os alunos por meio do MSN Messenger, tentando perceber como se dá esse processo de interação e como e se o uso do MSN Messenger pode contribuir para o processo de aprendizagem de língua inglesa.

Na sua participação você utilizará o recurso chat do MSN Messenger para interagir com seus pares e a professora-pesquisadora, fazendo uso da língua inglesa. Após o desenvolvimento das atividades, você redigirá diários reflexivos relativos às mesmas, realizando reflexões sobre sua aprendizagem e o processo de interação e colaboração com os participantes. Esses diários serão posteriormente analisados para a composição de sentidos.

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 de sua participação podem se referir a um possível constrangimento em função de uma possível quebra de sigilo com relação a sua identidade, contudo, a pesquisa se pautará na ética e respeito aos participantes e estratégias serão usadas de forma a garantir o absoluto sigilo em sua identificação. Como benefícios, a pesquisa possibilitará uma troca de experiências, por meio do processo interativo proposto e a possível construção de conhecimentos em língua inglesa de forma significativa, por meio dessa interação.

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:

Pesquisadoras:

Prof. Dra. Dilma Maria de Mello

Endereço: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco G, 2º andar, Sala 256, Campus Santa Mônica. Uberlândia – MG, CEP: 38408-100; fone: (34)3239-4355

Valdirene Elizabeth Coelho Silva

Endereço: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco G, 2º andar, Sala 256, Campus Santa Mônica. Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: (34)3239-4355

Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos no endereço abaixo:

Endereço: 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 novembro de 2012.

Prof^a. Dra. Dilma Maria de Mello

Valdirene Elizabeth Coelho Silva

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido

Participante da pesquisa