

Histórias de uma professora de língua inglesa e seus alunos no Facebook: o papel do professor em ambiente online

Geralda dos Santos Ferreira¹

Resumo. Apresento, neste artigo, uma experiência que vivenciei com meus alunos em um grupo no Facebook, criado para a prática de língua inglesa. Acostumada a um ensino tradicional tendo o professor como o centro, pensei que poderia ter uma prática diferente no ambiente online, uma vez que a internet oferece várias ferramentas para a busca do conhecimento. Assim sendo, meu objetivo foi descrever e analisar o papel do professor no ambiente online. A metodologia que utilizei foi a abordagem teórico-metodológica da pesquisa narrativa, segundo Clandinin e Connelly (2015), que apontam a necessidade de estudar as experiências de professores para compreender várias questões envolvendo a educação. Como referencial teórico, apoiei-me em alguns conceitos sobre o papel do professor em ambiente online (Bohn, 2010; Barbosa, 2006; Fonseca, 2009; Berge, 2000) e aprendizagem colaborativa (Panitz, 1997; Wiersema, 2002). Para compreender a experiência, utilizei a composição de sentidos segundo Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001), que enfatizam a necessidade de um trabalho exaustivo de escrita, reescrita, leitura, e releitura para que se possa compreender os textos de pesquisa. Assim sendo, considerando minha compreensão da experiência, compreendi que não é fácil mudar de prática apenas porque se muda de ambiente de ensino. Observei, também, que como professora em um grupo de uma rede social, tive que assumir uma postura diferente da sala de aula tradicional.

Palavras-chave: Ensino de língua inglesa. Facebook. Pesquisa narrativa.

Stories of an English teacher and her students on Facebook: the teacher's role in an online environment

Abstract. In this article, I present an experience I had with my students in a Facebook group created for English language practice. Accustomed to a traditional teaching with the teacher as the center, I thought I could have a different practice in the online environment, as the internet offers various tools for the pursuit of knowledge. Therefore, my goal was to describe and analyze the teacher's role in the online environment. As a theoretical framework, I relied on some concepts about the teacher's role in an online environment (Bohn, 2010; Barbosa, 2006; Fonseca, 2009; Berge, 2000), and collaborative learning (Panitz, 1997; Wiersema, 2002). The methodology that I used was the methodological theoretical approach of narrative inquiry according to Clandinin and Connelly (2015) that point out the need to study teachers' experiences to understand various issues involving education. I analyzed the experiences through meaning composition by Ely, Vinz, Downing and Anzul (2001) who emphasize the need for exhaustive writing, rewriting, reading and rereading work so that the research texts can be understood. Therefore, considering my understanding of experience, I realized that it is not easy to change practice just because you change your teaching environment. Also, I noticed that as a teacher in a social networking group, I had to take a different stance from the traditional classroom.

Keywords: English language teaching. Facebook. Narrative inquiry.

¹ Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora de língua inglesa e portuguesa. Membro do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (GPNEP) do Instituto de Letras e Linguística da UFU. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFU. E-mail: gerysf@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Por muitos anos, a imagem do professor como o centro do processo de aprendizagem me acompanhou, seja como aluna ou como professora de língua inglesa. Eu não apenas concebía o professor como responsável pela aprendizagem, como também entendia que ele deveria ter o controle total da sala de aula.

Sendo assim, na sala de aula, eu me preocupava, excessivamente, em dominar o conteúdo a ser ensinado e entendia que eu deveria estar apta a responder todas as questões que os alunos me fizessem. Passei por momentos estressantes, como tentar memorizar o dicionário de português-inglês para estar sempre pronta para qualquer pergunta dos alunos.

E, assim, continuei com minha prática de professora autoritária nas aulas de língua inglesa, procurando sempre ser o centro do processo de construção do conhecimento até me ingressar no curso de Mestrado em Estudos Linguísticos. Depois de algumas leituras sobre a aprendizagem por meio da tecnologia digital, comecei a me interessar por práticas diferentes nas minhas aulas de língua inglesa.

Dessa forma, minha pesquisa de mestrado teve como foco a tecnologia digital e o ensino de línguas, em um contexto em que meus alunos e eu iríamos praticar a língua inglesa em um grupo na rede social Facebook. Naquele momento, pensei que poderia ter uma prática diferente da sala de aula presencial, assumindo uma postura em que eu não precisaria me preocupar em manter os alunos disciplinados e, também, que poderíamos ter oportunidade de interagir e praticar a língua inglesa.

Considerando o ensino no ambiente online, algumas pesquisas têm indicado um comportamento diferenciado de professor, como aponta Paiva (1999): “O professor deixa de ser o dono do saber e o controlador da aprendizagem para ser um orientador que estimula a curiosidade, o debate e a interação com os outros participantes do processo (PAIVA, 1999, p.42)”.

Assim sendo, tendo em vista a aprendizagem no ambiente virtual, os alunos podem sair de seu papel de receptores, passando a compartilhar a responsabilidade pela construção do conhecimento (Motta-Roth, Marshall & Reis, 2005). Nessa perspectiva, a relação em que o professor ensina e o aluno aprende pode não ter lugar no ambiente online.

Dessa forma, partindo de minha experiência como professora de língua inglesa no ambiente tradicional, indago, neste artigo, se em uma experiência no ambiente virtual eu procederia de maneira diferente, ou seja, será que eu deixaria minha prática autoritária e controladora estando em um ambiente com características diferentes?

Portanto, tenho como objetivo geral, neste artigo, narrar uma experiência que vivenciei com meus alunos em um grupo formado no Facebook para a prática de língua inglesa e, mais especificamente, procuro descrever e analisar o papel do professor em ambiente online .

Considerando a estrutura deste artigo, apresento, a seguir, a fundamentação teórica, a metodologia de pesquisa, as histórias sobre a experiência, a composição de sentidos da experiência vivenciada e as considerações.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresento alguns conceitos sobre o papel do professor em ambiente online e sobre a aprendizagem colaborativa.

2.1 O papel do professor em ambiente *online*

Há alguns anos, a tecnologia digital tem contribuído com a construção do conhecimento, disponibilizando diversas ferramentas para esse fim. Dessa forma, com os recursos oferecidos pela tecnologia digital, o modelo pedagógico tendo o professor como centro do saber pode dar lugar a um novo modelo com propostas de ensino voltadas para a interação e o diálogo (BRAGA, 2007, p.184).

Nesta perspectiva, Barbosa (2006) investigou o processo de formação de uma comunidade em um curso *online* e as contribuições do professor e dos alunos nesse processo. Os resultados mostraram que a professora participante da pesquisa atuava como mediadora nas discussões, fazendo com que os alunos buscassem as informações e, em conjunto, construíssem seu próprio conhecimento. Foi observado também que práticas colaborativas entre os alunos no ambiente do fórum, incentivadas pelo professor ou outra pessoa que exerça a presença de ensino, fazem com que os alunos interajam entre si visando à aprendizagem.

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

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

Analisando os resultados de Barbosa (2006) e Fonseca (2009), observei que em seus trabalhos é destacada a importância da presença do professor ou de outra figura que o substitua no processo de mediação do conhecimento. Ambas as autoras verificaram em suas pesquisas um ambiente colaborativo decorrente da atuação do mediador.

Considerando uma mudança de prática do professor no ambiente online, Berge (2000), observando as características dos dois ambientes, presencial e *online*, faz um paralelo entre as posturas adotadas pelos professores em cada um deles. Assim sendo, o autor enumera várias mudanças que devem ocorrer em relação à função e ao papel do professor no ensino virtual:

O papel do professor muda de oráculo e palestrante para consultor, guia e provedor de recursos; os professores se tornam questionadores peritos, em vez de fornecedores de respostas; o professor fornece estrutura para o trabalho dos alunos, promovendo a auto direção; de um professor solitário para um membro de uma equipe de aprendizagem (também pode reduzir o isolamento às vezes experimentado pelos professores); do total controle do ambiente de ensino para compartilhar como colega de aprendizagem; a hierarquia professor-aluno é quebrada (BERGE, 2000, p. 3, tradução minha).²

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

² Do original: “*teacher's role changing from oracle and lecturer to consultant, guide, and resource provider. Teachers become expert questioners, rather than providers of answers. Teacher provides structure to student work, encouraging self-direction. To a solitary teacher to a member of a learning team (can also reduce isolation sometimes experienced by teachers. From total control of the teaching environment to sharing as fellow learning. Teacher-learner hierarchy is broken down*” (BERGE, 2000, p. 3).

Concordo com o autor em alguns pontos, como a concepção da figura do professor como centralizador, distante e transmissor de conhecimentos que deverá ceder lugar a um professor democrático, colega e agente promotor da aprendizagem. Entretanto, acho contraditório dizer que o professor passará a ser um provedor de recursos, pois no ambiente *online* o aluno poderá acessar diretamente os recursos. Também entendo que não é possível categorizar as funções do professor no ambiente *online*, pois cada situação, em contextos específicos, poderá influenciar suas ações no sentido de ajudar o aluno na construção do conhecimento.

Sendo assim, diante dos resultados encontrados nas pesquisas abordadas nesta seção, e nos estudos de Berge (2000) sobre a postura do professor no ambiente virtual, entendo que o papel de mediador é o mais adequado para definir as funções atribuídas ao professor em relação ao processo de aprendizagem.

Dessa forma, considerando as possibilidades para alcançar o conhecimento no ambiente online, compreendo que o professor pode fazer uma mediação entre o aprendiz e o objeto de estudo.

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

Também considero importante que além de mediar o conhecimento, o professor crie um ambiente que possibilite ao aluno se posicionar como um ser ativo e responsável dentro de uma comunidade *online*, concordando com Bohn (2010) ao afirmar que:

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

Assim sendo, é importante que o professor oriente o aluno para que ele exerça o seu papel com responsabilidade, cooperando com os demais colegas e o professor. Entendo ser necessário que o aluno compreenda que ele também deve assumir uma postura que o tire de uma posição de receptor passivo, passando a ser um membro ativo no grupo em que está inserido.

2.2 Aprendizagem colaborativa

Antes de apresentar algumas ideias e conceitos sobre a aprendizagem colaborativa, entendo ser necessário fazer uma distinção entre o que seria um trabalho colaborativo e um trabalho cooperativo. Assim sendo, Panitz (1997) define colaboração e cooperação como:

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

A cooperação é uma estrutura de interação projetada para facilitar a realização de um produto final ou uma meta através de pessoas que trabalham em grupos (PANITZ, 1997, p. 3, tradução minha).³

Segundo a definição do autor, cooperação é um termo utilizado para denominar um trabalho em grupo visando atingir determinado objetivo, enquanto colaboração vai além, pois está relacionada a ações acompanhadas de autonomia e responsabilidade por parte dos integrantes de um grupo de trabalho.

Considerando o trabalho do professor na aprendizagem colaborativa, Figueiredo (2006) afirma que o professor “tem um papel de mediador da aprendizagem, o que pode contribuir para os alunos se tornarem responsáveis pela melhor maneira de dar termo a uma atividade (FIGUEIREDO, 2006, p. 23)”.

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

Por outro lado, na aprendizagem cooperativa, o professor tem o controle, como aponta Panitz (1999):

³ Do original: “*Collaboration is a philosophy of interaction and personal lifestyle where individuals are responsible for their actions, including learning and respect the abilities and contributions of their peers; Cooperation is a structure of interaction designed to facilitate the accomplishment of a specific end product or goal through people working together in groups*” (PANITZ, 1997, p. 3).

⁴ Do original: “*Collaboration refers to the whole process of learning, to students teaching each other, students teaching the teacher (why not?) and of course the teacher teaching the students too*” (WIERSEMA, 2002, p. 3-4).

[...] um conjunto de processos que ajudam as pessoas a interagirem em conjunto para realizar um objetivo específico ou desenvolver um produto final que geralmente é de um conteúdo específico. É mais direcionada que o sistema colaborativo e rigorosamente controlado pelo professor (PANITZ, 1997, p. 5, tradução minha)⁵.

Nesse sentido, o ensino colaborativo pode ser compreendido como aquele que possibilita aos alunos contribuírem com o processo de ensino e aprendizagem, e a compartilharem a busca do conhecimento com os colegas e professor.

Nessa perspectiva, pensando em um ambiente de aprendizagem com foco na colaboração, Panitz (1999) afirma que grupos formados pelos alunos são totalmente responsáveis pela busca de materiais e fontes de informação para responder as questões propostas em um trabalho.

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

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

3 METOLOGIA DE PESQUISA

Utilizo, neste artigo, a abordagem teórico-metodológica da pesquisa narrativa, segundo Clandinin e Connely, (2015). Entendo que essa metodologia de pesquisa, ao dar ênfase à experiência dos professores, permite ao pesquisador trazer à tona aspectos importantes no ensino, possibilitando uma reflexão sobre a prática pedagógica.

⁵ Do original: “Cooperative learning is defined by a set of processes which help people interact together in order to accomplish a specific goal or develop an end product which is usually content specific. It is more directive than a collaborative system of governance and closely controlled by the teacher. While there are many mechanisms for group analysis and introspection the fundamental approach is teacher centered whereas collaborative learning is more student centered” (PANITZ, p. 5, 1997).

Na pesquisa narrativa, a experiência, o conhecimento prático, profissional e pessoal e as histórias de vida do pesquisador o acompanham em todo o processo investigativo.

É importante também considerar que na pesquisa narrativa, segundo os autores, estuda-se a experiência como história, mas ela é, principalmente, uma forma de pensar sobre a experiência. Assim sendo, a pesquisa narrativa é o método de pesquisa e simultaneamente é o fenômeno pesquisado (CLANDININ & CONNELLY, 2015).

3.1 Contexto e participantes de pesquisa

Desenvolvi esta pesquisa em um grupo no Facebook com meus alunos de inglês básico de um centro cultural no Triângulo mineiro e uma aluna particular.

Assim sendo, os participantes de pesquisa foram sete alunos e eu, a professora e pesquisadora. Os nomes fictícios dos participantes são Adriana, Diego, Eduardo, Leonardo, Flora, Paulo e Stela. Com exceção de Flora, que na época da pesquisa tinha 15 anos, os outros participantes estavam na faixa etária de 40 anos.

Acrescentamos outros membros no grupo que não eram alunos, sendo que alguns eram estrangeiros, porém esses não foram pesquisados.

3.2 Composições dos textos de campo

Na abordagem metodológica da pesquisa narrativa, não trabalhamos com dados e, sim, com textos de campo. Assim sendo, para compor os textos de campo de minha pesquisa, utilizei narrativas dos alunos sobre a experiência vivenciada no grupo do Facebook, notas de campo feitas por mim, a pesquisadora, chats com os participantes da pesquisa e postagens no mural de publicações do Facebook. A partir dos textos de campo, escrevi os textos de pesquisa que são as histórias das experiências que vivenciamos no campo.

4 CONTANDO HISTÓRIAS E COMPONDO SENTIDOS

Nesta seção, apresento inicialmente duas histórias que narram a experiência com meus alunos em um grupo do Facebook: Deixando o barco nas mãos dos alunos e Hora de

intervir.

Depois de contar as histórias, componho sentidos da experiência, na perspectiva de Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001), que afirmam que para compor sentidos “é importante escrever, considerar, conversar, pensar e escrever mais. As revelações não surgirão automaticamente a partir dos dados (ELY, VINZ, DOWNING e ANZUL, 2001, p. 19, minha tradução).”

4.1 Narrando a experiência

Passo a narrar as histórias sobre a experiência vivenciada por mim e por meus alunos em um grupo no Facebook.

4.1.1 Deixando o barco nas mãos dos alunos

Naqueles dias, íamos começar nosso grupo para prática de língua inglesa no Facebook. Adicionei, então, os alunos e nomeamos o grupo de “*English learners*”,

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

Naqueles dias em que criamos o grupo no Facebook, os alunos estavam aprendendo o *present continuous* no curso presencial, por isso, eu inaugurei o mural fazendo uma pergunta usando esse tempo verbal, a fim de verificar se os alunos haviam aprendido o conteúdo ensinado.

Figura 1: Postagem feita por mim e comentários do grupo



Fonte: Grupo Secreto no Facebook

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

Figura 2: Postagem feita por mim

Let's talk about the Simpson family! Who are they? What do they do? Who is your favorite character? Why?

Fonte: Grupo Secreto no Facebook

Passou um tempo após minha publicação sem que alguém respondesse as minhas perguntas até que um membro do grupo fez um comentário dizendo que não sabia nada da família Simpson porque não gostava deles.

A partir daquele comentário do aluno, eu disse que o grupo poderia discorrer sobre outra família, porém todos os que entraram no *post* falaram algo sobre a família Simpson.

Figura 3: Postagem feita por mim e comentários do grupo



Fonte: Grupo Secreto English Learners no Facebook

Depois dessa postagem, eu continuei enviando fotos com comentários relacionados ao conteúdo da aula, até que determinado dia, resolvi publicar um post, pedindo aos alunos que opinassem sobre tecnologia, algo que não estava diretamente ligado às lições do livro didático. Eu queria que os alunos conversassem sobre temas atuais; que pudessem adquirir um vocabulário mais amplo em relação aos acontecimentos da atualidade.

Figura 4: Postagem feita por mim

How technology is changing our lives? Give your opinion, please!

Fonte: Grupo Secreto English Learners no Facebook

Inicialmente, apenas um membro que não era meu aluno deu sua opinião, alguns curtiram, e outros nem tiveram o trabalho de olhar, pois seus nomes não apareciam no ícone visualizados. No mesmo post, chamei a atenção de quatro alunos, citando os seus nomes para que opinassem a respeito da minha publicação; então, três dos alunos mencionados por mim e

Adriana enviaram comentários.

Figura 5: Postagem feita por mim e comentários do grupo



Fonte: Grupo Secreto *English Learners* no Facebook

Durante aproximadamente um mês, eu continuei fazendo do Facebook uma extensão da minha sala de aula até o momento em que conversei com o meu grupo de pesquisa, o GPNEP e percebi que tinha desviado de minha proposta inicial. Entendi, então, que seria melhor deixar o grupo *English Learners* apenas para a prática da língua inglesa, sem me preocupar com o conteúdo ensinado na sala de aula presencial. Sendo assim, posteí uma mensagem dizendo que todos poderiam contribuir com o grupo, que poderiam postar assuntos de seu interesse.

Deixei a mensagem no mural e fiquei aguardando uma resposta dos alunos. Eu, de minha parte, não quis publicar nada mais até que alguém do grupo contribuísse com alguma postagem. No dia seguinte, tive uma aula com Flora no início da tarde, então falei com ela sobre o recado que tinha colocado no grupo, reforçando a sugestão que havia feito para todos os participantes. Notei, então, que assim que chegou à sua casa, após nossa aula, Flora

publicou o seguinte *post*:

Figura 6: Postagem enviada por Flora



Fonte: Grupo Secreto *English Learners* no Facebook

Até o momento da postagem de Flora nenhum participante havia publicado *posts* no mural, eles apenas comentavam as minhas postagens. A partir da publicação de Flora, os outros alunos começaram a enviar fotos de seus animais e a trocar informações sobre os seus bichinhos de estimação. Houve uma interação bem maior do que nas postagens que fiz.

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

Outros alunos, Diego e Adriana, a partir dessa postagem de animais, passaram a compartilhar *links* com notícias e fotos de cachorros, além de dialogarem nos *posts* sobre esses animais. Percebi então, que o assunto sobre cães era de interesse geral dos alunos, o que os motivou a conversar sobre o tema e a compartilhar fotos. Eu, porém, não enviei nenhuma foto, pois não tenho animais de estimação e nem tenho interesse pelo assunto.

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

fotos de animais. Conversei, também, em particular, com Adriana para que ela pudesse ter liberdade de publicar posts de seu interesse. A partir daquele esclarecimento, Adriana voltou a ter uma participação ativa no grupo.

4.2 Hora de intervir

Estávamos no período de férias de verão, mas o grupo continuava em atividade, porém, depois do réveillon, os alunos deixaram de publicar posts ou fazer comentários no grupo.

Por causa das férias, pensei em postar uma foto de algum lugar turístico, a fim de instigar os alunos a conversarem no grupo. Publiquei, então, uma foto da torre Eiffel, perguntando se havia algum lugar interessante que os alunos tinham visitado.

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

Figura 7: Publicação de Flora



Fonte: Página do grupo *English Learners*.

A publicação de Flora teve seis comentários, enquanto a minha postagem com a foto da torre Eiffel não teve nenhum. Além da publicação de Flora, três outros membros do grupo enviaram fotos de lugares que gostariam de conhecer.

Observei que havia comentários nas postagens dos outros membros também, o que não ocorreu em relação à minha postagem com a foto da torre Eiffel.

4.3 Composto sentidos da experiência

Quando começamos a prática de língua inglesa no grupo do Facebook, em um primeiro momento, fiquei um pouco perdida. Sem apoio de livro de didático, sem ensinar estrutura de língua e, muito menos, sem correção das falas, fiquei, também, insegura.

Embora estivesse em um grupo para praticar a língua, eu não queria deixar meu papel de professora, pois tinha receio de que os alunos pudessem reclamar se não lhes desse a mesma atenção da sala de aula presencial. Eu me sentia responsável por aquele grupo e me preocupava com a aprendizagem dos alunos.

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

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

Ao analisar as minhas atividades com os alunos no grupo do Facebook, tentei descobrir qual deveria ser minha função naquele local. Certamente, a responsabilidade de conduzir a aprendizagem dos alunos não deveria ser só minha, afinal não foi esta a proposta que tinha em mente quando comecei o trabalho com o grupo para praticar a língua inglesa. Porém, dentro de mim, a professora mandona, autoritária e impaciente queria que eu tomasse o controle do barco.

Influenciada por minhas aulas no mestrado, queria desenvolver atividades que privilegiassem um trabalho colaborativo, porém, não sabia como proceder. Embora tivesse estudado sobre aprendizagem colaborativa e o papel mediador do professor, não consegui, em

um primeiro momento, colocar em prática a teoria. Afinal, foram anos em uma prática de transmissão de conhecimentos. Porém, entendo que pouco a pouco fui me desligando deste papel autoritário e deixei que os outros membros do grupo postassem livremente o que quisessem.

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

Observei que no *post* sobre animais, mostrado na história “Deixando o barco nas mãos dos alunos”, Flora assumiu um papel que no contexto tradicional poderia ser delegado ao professor. Ela fez perguntas e sugeriu atividades para eles fazerem. Nesse sentido, a atitude da aluna Flora, ao contribuir com um tema que veio a suscitar vários comentários, remete a uma das características citadas por Panitz (1999) ao referir-se à aprendizagem colaborativa, afirmando que o aluno também é responsável pelo conteúdo a ser trabalhado na aula.

Ainda sobre as postagens de fotos de animais, eu achei muito relevante a contribuição dos alunos, pois eu, dificilmente, teria enviado fotos como aquelas, uma vez que se tratava de um assunto que não me atraía.

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

Por outro lado, o panorama que eu tive do grupo após o momento que eu tentei dividir a responsabilidade com os alunos foi que eu passei a ocupar o mesmo lugar dos outros membros; não havia nenhuma mensagem endereçada especialmente a mim no mural ou nos *chats*. Ou seja, a atitude que vejo nos alunos em sala de aula presencial de levarem seus questionamentos para o professor não estava presente no ambiente do Facebook.

Entendo, então, que a mudança da minha postura no grupo parece remeter a um dos papéis do professor na transposição do ambiente presencial para o ambiente *online* elencados por Berge (2000) ao dizer que no ambiente *online* o professor deixa de assumir o controle total do ambiente para ser um colega no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, é necessário lembrar que isso não foi algo automático, mas sim parte de um processo que começou bem antes da formação do nosso grupo. Travei muitas lutas internas para sair de um lugar, aparentemente, confortável, para deixar que meus alunos tomassem conta do grupo.

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

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

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

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

Notas de campo Flora.
Fonte: Arquivo do Facebook

Percebo na narrativa de Flora que a falta de afinidade com o grupo e de empatia com os assuntos debatidos fizeram com que ela não participasse das conversas. Naquele momento, Flora ainda não entendia que estava no grupo para colaborar com os colegas, e não apenas para praticar a língua, embora eu tivesse conversado com ela a respeito desse assunto,

em nossas aulas presenciais. Entretanto, olhando outro ponto na narrativa de Flora, observo que no momento em que ela passou a se envolver mais com o grupo, ou seja, a conhecer melhor os colegas, ela conseguiu trocar mensagens com eles.

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

Porém, houve um momento que tive que intervir porque ninguém mais estava entrando no grupo para conversar ou compartilhar posts. Pensando, então, em férias e nas possíveis viagens dos membros do grupo, postei uma foto da Torre Eiffel e os incentivei a enviar fotos de lugares que os tinham impressionado, como narro na história “Hora de intervir”. Ninguém comentou a minha foto, porém vários alunos enviaram fotos de lugares que conheceram ou gostariam de visitar.

Nesse panorama, eu pude perceber que minha ação de intervir gerou um envolvimento maior dos alunos (Fonseca, 2009, p. 117). Embora eu já compreendesse que era necessário agir quando o grupo não se manifestasse, eu também sabia que não deveria ser a protagonista, pois poderia ocupar o lugar dos alunos, tomar seu lugar nas falas, deixando-os inibidos com minha presença constante, afinal era a professora presente no grupo, vigiando os alunos quando eles estavam tentando praticar a língua.

Isso costuma ocorrer nas aulas presenciais, quando nas atividades em pares ou em grupo, os alunos estão desenvolvendo algum diálogo oral e eu me aproximo, deixando-os inibidos. Talvez esse fosse um dos motivos pelos quais os alunos não comentaram minhas fotos, talvez o meu *post* pudesse se equiparar à sala de aula, onde fico andando em volta das carteiras, atenta a todos os alunos enquanto eles trabalham.

Por outro lado, nas publicações dos colegas, o número de respostas era maior, o que credito ao fato de os alunos se sentirem mais à vontade, sem medo de errar.

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

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

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

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

Nesse caso, no ambiente *online*, eu tive uma atuação oposta ao que se refere Berge (2009), ao apontar outra característica do professor no ambiente *online* que passa de uma posição de fornecedor de respostas para um questionador perito. Eu não me incomodei em instigar o aluno; eu nem hesitei em dar-lhe logo a resposta em alguns momentos. Eu acho que eu tive a mesma reação que tinha na sala de aula quando alguém me perguntava o significado de um vocábulo e eu sentia um certo prazer em poder responder à pergunta.

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

Assim sendo, embora eu tenha conseguido com o desenvolver da pesquisa, dar espaço aos alunos contribuírem com postagens, não dei condições para que ocorresse um trabalho colaborativo. Não exerci a mediação, considerada preciosa por Gervai (2007), a qual está relacionada a uma atitude do professor de promover uma interação entre os alunos por meio de questões levantadas por ele. Neste sentido, penso que talvez eu pudesse ter desenvolvido estratégias que possibilitassem uma aprendizagem colaborativa, como sugere Dillenbourg (1999), porém fiquei mais preocupada com o conteúdo do que com a interação entre os alunos.

Revedo minha postura em alguns momentos, como na história “Hora de intervir”, entendo ter estimulado os alunos a participar do grupo. Entretanto, observei também que a minha figura foi substituída por Flora nos momentos em que ela chama os alunos para postar, embora Flora não se sentisse responsável pelo grupo como eu senti no início, de forma

que chegou a se afastar das atividades por um tempo.

Sendo assim, entendo que a minha presença, ou a de Flora, que em algum momento assumiu uma posição de liderança; ou a de Adriana que além de publicar diariamente no mural, sempre comentava as postagens dos outros membros, pode ter contribuído para a manutenção do nosso grupo. Nesta perspectiva, Quadros (2011), conclui em sua pesquisa com o *Livemocha* que é necessário o acompanhamento de um professor ou outra pessoa com mais experiência para que o trabalho tenha continuidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de vivenciar essa experiência com meus alunos no Facebook, compreendi que no ambiente online não havia espaço para o meu papel de professora tradicional, pois eu estava em um grupo numa rede social, um lugar de entretenimento e de bater papo com os amigos. Porém, devido às muitas histórias que vivenciei no ensino presencial como professora controladora e responsável pela aprendizagem, eu tentei pedagogizar o ambiente do Facebook, mas minha estratégia não funcionou. Para os alunos, o ambiente do Facebook não representava a sala de aula como parecia ser para mim e entendo que eles estavam em um lugar confortável, lugar onde encontram seus amigos, postam imagens e fatos de sua rotina.

Assim sendo, os alunos passaram a dividir a responsabilidade do grupo e o meu papel talvez tenha sido de mediadora em alguns momentos, mas considerando as características dos grupos em rede social, em que alguém tem a função de administrar o grupo, eu entendo que eu fui a líder do grupo. Desta forma, intervim em alguns momentos e tentei incentivar os alunos a participarem, o que me leva a pensar que a prática de língua estrangeira em uma rede social demanda alguém que lidere e ajude o grupo a se manter motivado, mas não necessariamente, um professor.

Finalmente, aprendi com meus alunos no Facebook que eles podem construir conhecimento sem a presença e a vigilância de um professor, ainda mais se considerarmos as ferramentas e os recursos que o ambiente online disponibiliza.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A. E. T. **Comunidade de aprendizagem em curso online: Um estudo de processo de formação.** - 2006. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13814>. Acesso em 13 jun. 2019.
- BERGE, Z. L. **New roles for learners and teachers in online higher education.** Baltimore, 2000. p. 3. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/254272008_NEW_ROLES_FOR_LEARNERS_AND_TEACHERS_IN_ONLINE_HIGHER_EDUCATION. Acesso em 13 jun. 2019.
- BOHN, V. **Comunidades de Prática na Formação Docente: Aprendendo a usar as ferramentas da Web 2.0.** – 2010. 157 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - FALE, Universidade Federal de Belo Horizonte, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/LETR-8TEFMP/1375m.pdf?sequence=1>. Acesso em 13 jun. 2019.
- BRAGA, D. B. Práticas Letradas Digitais: Considerações sobre Possibilidades de Ensino e de Reflexão Social Crítica. In: Araújo, J. C. **Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios.** Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2007. p. 181-197.
- CLANDININ, D. J; CONNELLY, F.M. **Pesquisa Narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa.** Tradução GPNEP. Edufu, Uberlândia, 2015. 249 p.
- DILLEMBOURG, P. What do you mean by collaborative learning? In: DILLEMBOURG, P. **Collaborative learning: cognitive and computational approaches.** Oxford: Elsevier, 1999. p. 1-19. Disponível em: <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.14.pdf>. Acesso em 13 maio 2019.
- ELY, M.; VINZ, R.; DOWNING, M.; ANZUL, M. **On writing qualitative research: living by words.** London and Philadelphia: Routledge Falmer, 2001. 411 p.
- FERREIRA, G.S. **A Tecnologia Digital e a Aprendizagem de Língua inglesa: Aprendendo com meus alunos no Facebook.** 2014. 124 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – PPGEL, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: _____. (Org.). **Aprendizagem colaborativa de línguas.** Goiânia: Ed. UFG, 2006. p. 11-45.
- FONSECA, L. S. **O Uso do Blog no Ensino dos Jovens e Adultos: Uma Investigação em Linguística Aplicada.** - 2009. 144 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – 118 LAEL, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/14072/1/Lucilene%20Santos%20Silva%20Fonseca.pdf>. Acesso em 13/05/19

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

MARSHAL, D.; MOTTA ROTH, D. e REIS, S.C dos. **Aprender inglês para a comunicação: a construção da Home Page Pessoal na www**. 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/gerys/Downloads/6233-18997-1-SM.pdf>. Acesso em 24 jun. 2019.

PAIVA, V.L.M.O. O papel da educação a distância na política de ensino de línguas. In: MENDES et ali (Orgs.) **Revisitações: edição comemorativa: 30 anos da Faculdade de Letras/UFMG**. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 1999. p. 41-57.

PANITZ, T. **Collaborative versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning**. 1990. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448443.pdf>. Acesso em 21 de ago. 2019.

TINZMANN, M.B et all. **What is the collaborative classroom?** 1990. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/251574844_What_Is_the_Collaborative_Classroom Acesso em 13 maio 2019.

WIERSEMA, N. **How does collaborative learning usually work in a (Mexican) classroom and how do students react to it?** Mexico City, 2000. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464510.pdf>. Acesso em 04 maio 2019.