

TECENDO NOVAS POSSIBILIDADES NA REDE: O *CHAT* RANDÔMICO COMO ALTERNATIVA DE INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM AUTÔNOMA DE LÍNGUA

Jesiel Soares Silva¹

RESUMO:

Diante do contínuo crescimento do acesso à internet e das inúmeras possibilidades de conexão, a escola se vê no dever de adaptar seus programas de cursos a essa nova realidade tecnológica. Um dos objetivos principais do uso das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) é a busca constante por uma aprendizagem autônoma e significativa no que tange a interação. Baseado nesse aspecto, este trabalho é resultado de estudo de caso feito juntamente com aprendizes de língua inglesa, no nível 5 (numa escala de 1 a 8), no Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás, onde, como professor-pesquisador, utilizei uma ferramenta tecnológica pertencente às novas TIC no intuito de promover um ambiente em que os aprendizes atuassem de maneira autônoma e colaborativa na construção do conhecimento. A ferramenta consiste em um *chat* randômico grátis, no qual o usuário pode interagir em língua inglesa com pessoas de várias partes do mundo. O propósito maior foi buscar, durante as interações dos aprendizes com outros usuários do respectivo site, indícios de uma aprendizagem autônoma através das diversas interações praticadas. Baseado na pedagogia de Freire (1986), no hibridismo proposto por Sharma e Barret (2007) e a partir das concepções de autonomia de Benson e Voller (1997) e Holec (1981), procurei formas de proporcionar aos aprendizes situações de aprendizagem autônoma através de interações reais e sincrônicas. Para aqueles que se propõem a usar a internet como ferramenta nas aulas de língua estrangeira, abre-se um leque imenso em possibilidades de atividades e ferramentas disponíveis na grande rede. Entretanto, assim como a internet tem sido uma mudança na educação, as práticas de sala de aula, o papel do aprendiz e do professor também precisam ser mudados.

Introdução

O advento de novas tecnologias tem provocado mudanças significativas nas práticas educacionais, sobretudo no ensino e aprendizagem de línguas mediados por computador (*CALL*²). Em sua primeira fase na década de 70, o *CALL* foi uma prática pedagógica de cunho behaviorista³ que se utilizou do computador como tutor na função de transmissão e processamento de atividades pré-programadas preparadas pelas instituições de ensino (*drills* e

¹ Mestrando do programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. E-mail: fassiedojob@yahoo.com.br.

² Computer-Assisted Language Learning, que é o termo em inglês para Ensino de Línguas mediado por Computador.

³ Essa designação é dada por Warschauer (1996) para caracterizar este primeiro momento do ensino de línguas mediado por computador.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

practice).

No fim da década de 70, contemporâneo ao surgimento da abordagem comunicativa, desenvolveu-se o CALL comunicativo, que considera a comunicação como realidade fundamental da língua. A terceira e atual fase do CALL, chamada de integrativa, tem feito com que as possibilidades do ensino de línguas mediado pelo computador atinjam níveis incomensuráveis através do surgimento da internet e da multimídia.

Baseados na ideia de que a popularização dos computadores pessoais, a facilidade de se conectar à rede e o constante aprimoramento dos recursos disponibilizados têm contribuído para a utilização da internet tanto no ensino à distância quanto na sala de aula de línguas, Sharma e Barret (2007) nos apresentam o que eles chamam de *blended learning*⁴, que representa uma permuta entre o uso da internet tanto na sala de aula quanto fora dela. Para eles, *blended learning* “combina os componentes de uma aula presencial com o uso apropriado da tecnologia fora da sala de aula”⁵ (op. cit. p.07).

Este artigo é resultado de um estudo de caso feito juntamente com aprendizes de língua inglesa, no nível 5 (numa escala de 1 a 8), no Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás, onde como professor-pesquisador (PP), utilizei uma ferramenta tecnológica pertencente às novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no intuito de se promover um ambiente em que os aprendizes atuassem de maneira autônoma e colaborativa na construção do conhecimento.

A ferramenta consiste em um chat randômico gratuito, no qual é possível interagir em língua inglesa com pessoas de várias partes do mundo. O propósito maior da pesquisa foi a busca, durante os diálogos dos aprendizes com outros usuários do respectivo site, de indícios de uma aprendizagem autônoma através das diversas interações praticadas.

O presente trabalho está dividido em três partes. Em primeiro lugar é feita uma revisão teórica sobre os conceitos de interação e de autonomia que fundamentaram a pesquisa, além de algumas teorizações sobre o uso da internet no ensino de línguas com o foco em um chat randômico. Logo em seguida é apresentada a pesquisa (metodologia, participantes e uma

⁴ Aprendizagem híbrida.

⁵ Todas as traduções neste trabalho são de minha responsabilidade.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

explanação da TIC utilizada). Por fim, são analisados alguns dados e suas relações com a teoria proposta, além de uma consideração final sobre os rumos da pesquisa, os resultados e as prospecções para futuras pesquisas.

Interação: Bakhtin, Vygotsky e Papert

Para pensar sobre as questões de interação envolvidas nos processos de ensino/aprendizagem é necessário fazer um panorama histórico das concepções filosóficas e de linguagem que tem sido a base para os estudos sobre autonomia, língua estrangeira e o uso do computador. A concepção dialógicas de Bakhtin, através do conceito de alteridade, a psicologia social de Vygotsky, que destaca-se fundamentalmente pelo valor dado à interação nos processos de aprendizagem, o pensamento de Paulo Freire, além dos vários conceitos de autonomia e novas tecnologias constituem as bases teóricas deste trabalho.

A filosofia bakhtiniana traz para os estudos de linguagem a importância fundamental da interação verbal nos processos de linguagem e construção de significado. Para o filósofo russo, a interação verbal não é o produto da construção de significados e/ou conhecimento, mas sim o meio por qual ele acontece. Dessa forma, os processos de linguagem não ocorrem isoladamente ou de maneira individual, pois são permeados pelas múltiplas vozes que constituem a situação e os sujeitos onde a linguagem atua. A interação verbal como um fenômeno social passa a ser, para Bakhtin, a realidade da língua. Nas palavras de Bakhtin (1990, p.23),

[a] verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo *fenômeno social da interação verbal* realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.⁶

Dessa forma, percebemos que, diferentemente de Saussure⁷ e dos estruturalistas que focam seus estudos na língua como um sistema abstrato e imanente e consideram a fala como um

⁶ Grifos meus.

⁷ Refiro-me ao *Cours de Linguistique Générale*, publicado em 1916, obra póstuma de Saussure publicada através de notas feitas por seus alunos durante a ministração do curso.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

processo psicofísico e como a exteriorização da língua, Bakhtin dá total ênfase à manifestação da língua em e por indivíduos formados sócio-histórico e culturalmente e pertencentes a uma comunidade linguística.

O dialogismo bakhtiniano é apresentado pela concepção de alteridade que consiste nos vários *tus* que formam o *eu*, ou seja, o indivíduo só existe no e pelo outro, as várias vozes que permeiam o sujeito é constituinte do mesmo, da mesma forma que sua voz é constituinte de outros sujeitos. “Ser significa comunicar. Ser significa ser para outrem e através dele, para si” (BAKHTIN apud TODOROV, 1981, p. 148).

Corroborando com o pensamento Bakhtiniano, mas partindo da psicologia social, Vygotsky (1998) considera a interação não como produto da aprendizagem, mas como o motivo da construção do conhecimento nos processos de ensino, através das relações interpessoais entre os indivíduos. Dessa forma, a aprendizagem está vinculada aos fatores históricos e culturais que formam o sujeito, pois é através desses fatores e interagindo com outros sujeitos históricos e culturais da sua respectiva comunidade é que o indivíduo constrói sua aprendizagem.

A linguagem, por sua vez, atua neste processo como um meio simbólico para a interação e, assim como no processo de desenvolvimento em que o homem utiliza-se de instrumentos para alterar o ambiente à sua volta, a linguagem aparece como um instrumento que atua nos processos de aprendizagem.

Diferente de Piaget, que através de sua teoria epistemológica⁸ construtivista concebe a aprendizagem como fruto da relação do indivíduo com o meio que lhe é apresentado ou que nele esteja inserido e corroborando com o pensamento vygotskiano, Papert (1986) apresenta o que ele chama de paradigma *construcionista*. Em contraposição ao construtivismo Piagetiano, o construcionismo aborda a construção do conhecimento através de um meio “desejado”, neste caso, o conhecimento através do computador, onde o aluno constrói algo do seu próprio interesse, trilhando seus próprios caminhos. Para Papert (1986, p.19), “o envolvimento afetivo torna a aprendizagem mais significativa”.

Ao considerarmos a teoria de Papert, juntamente com as abordagens de linguagem vistas,

⁸ Refiro-me à teoria de Piaget como epistemológica pelo fato de ela ser concebida à luz da explicação da realidade específica do momento da produção de conhecimento. Esse viés se diferencia, portanto de uma visão psicológica ou pedagógica.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

podemos perceber que a autonomia nos processos de ensino de aprendizagem constitui-se como fator fundamental quando o que se busca são formas de se construir o conhecimento de maneira colaborativa, partindo da iniciativa dos sujeitos participantes do processo. O aprendiz autônomo, responsável por sua aprendizagem, passa a ser o representante dessas mudanças no processo educacional, na esfera teórica, mediante as novas concepções de linguagem e, sobretudo, na esfera prática, com o advento das novas tecnologias de informação e comunicação.

A partir das abordagens de linguagem e interação vistas até aqui e da ideia de que a construção e a produção do conhecimento perpassam a iniciativa dos sujeitos participantes do processo, podemos afirmar que a autonomia constitui-se como fator fundamental na construção conhecimento de maneira interativa, como será abordado na próxima seção.

A autonomia no ensino/aprendizagem

Se partirmos da premissa de que “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção” (FREIRE, 1996, p. 22), podemos dizer que a autonomia tem se constituído como conceito fundamental nos processos de ensino aprendizagem, especialmente de línguas. David Little⁹ afirma que autonomia é a palavra da moda dos anos 90. Entretanto, apesar de existirem várias pesquisas que tratam da autonomia como tema central, inclusive nos estudos de CALL, não há uma concepção única e capaz de definir os processos que levam um sujeito a se tornar autônomo nos processos de aprendizagem.

Benson (1997) aborda três versões da autonomia em relação à aprendizagem de línguas e estas três versões estão fortemente relacionadas a três respectivas abordagens teóricas que envolvem o conhecimento e a aprendizagem nas ciências sociais e humanas.

Primeiramente, a concepção técnica de autonomia, que consiste no fato de o sujeito simplesmente aprender uma língua independente de uma instituição de ensino, seguindo suas próprias orientações e sem a intervenção de um professor ou orientador. Esta concepção técnica de autonomia está inserida nos paradigmas do positivismo, ciência dominante no século XIX, que, sendo fruto de uma tradição experimental, concebe a verdade como uma soma de resultados

⁹ LITTLE, D. *Learning autonomy: definitions, issues and problems*. Dublin: Authentic, 1991.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

objetivos a partir de testes sistemáticos. Nesta concepção, a aprendizagem autônoma acontece de maneira individual e independente, e, corroborando com a visão positivista, este aprendizado pode ser mensurável através de testes objetivos.

A versão política de autonomia é definida pelo controle sobre o processo e o conteúdo do aprendizado. Nesta concepção, o aprendizado é visto como um processo de engajamento do aprendiz com a sua comunidade, através da participação nas ações políticas e da criação de condições sociais mais favoráveis à aprendizagem. Percebemos, na versão política de autonomia, uma forte ligação com a abordagem crítica de ensino, onde qualquer processo de aprendizagem não é neutro, pelo contrário, é carregado de ideologias e representa os interesses de determinados grupos sociais envolvidos nesse processo.

Por fim, a versão psicológica de autonomia concebe o aprendiz autônomo como possuidor de uma gama de habilidades e atitudes que o torna capaz de ser mais responsável pelo próprio aprendizado, ou seja, é um processo (e/ou uma transformação) que acontece de maneira interna. A versão psicológica está fortemente relacionada à visão construtivista, na qual o conhecimento não é transmitido hierarquicamente, mas é construído ao longo do processo de aprendizagem.

Podemos classificar a versão psicológica da autonomia em duas premissas: primeiramente, o discurso sobre o mundo não é uma reflexão do mundo, mas uma ferramenta social, e segundo, o conhecimento não pode ser ensinado, mas é construído pelo aprendiz.¹⁰ De acordo com Benson (1997, p.21), “criatividade, interação e engajamento na língua-alvo e negociação de significado são muito enfatizados nessa abordagem” – idéia que vai diretamente ao encontro dos propósitos da pesquisa aqui apresentada.

Levando-se em conta que a autonomia é um fator fundamental nos processos de aprendizagem, sobretudo neste novo momento de mudanças no sistema educacional devido às novas tecnologias, podemos dizer que o aprendiz autônomo e responsável por sua aprendizagem passa a ser o representante dessas mudanças no processo educacional. Por um lado, na esfera teórica, essas mudanças são percebidas nas novas concepções de linguagem que surgem a partir das múltiplas possibilidades oferecidas pela *web*; por outro lado, na esfera prática, as mudanças

¹⁰ Premissas adaptadas de CANDY, P. C. Constructivism and the study of self direction. In D. Boud (Ed.) *Developing student autonomy in learning*. London: Kogan, 1989.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

ocorrem por intermédio do advento das novas tecnologias de informação e comunicação através das inúmeras possibilidades de aplicação didática das ferramentas dispostas.

O computador e suas ferramentas no processo ensino-aprendizagem

A popularização dos computadores pessoais, a facilidade de se conectar à internet e o constante aprimoramento dos recursos disponibilizados têm contribuído para a utilização da internet tanto no ensino a distância quanto na sala de aula de línguas. Entretanto, devemos ficar atentos às mudanças significativas que as novas tecnologias trazem tanto para a sala de aula quanto para as práticas docentes e do sistema educacional como um todo, visto que apenas o uso das novas tecnologias no ensino/aprendizagem não consiste na inovação das práticas educacionais; é preciso repensar o papel da escola, do professor e do aluno diante destas mudanças significativas nos modos de aprender e de ensinar. Para Dowbor (2000, p. 17),

[...] mudam as tecnologias, mas também muda o mundo que devemos estudar, e precisam mudar as próprias formas de ensino. A informática não é apenas a chegada de novas máquinas. E, neste caso, não resolve sequer a mentalidade do “manual de instruções”: a compreensão das novas dinâmicas ainda está em plena construção.

Conscientes desse desafio, devemos procurar novas formas de produzir conhecimento, novos meios de se teorizar a aprendizagem, rever alguns conceitos e desenvolver um arcabouço teórico capaz de atingir essas novas mudanças e essa nova geração que Sharma e Barret (2007) chamam de *nativos digitais* e Crystal (2001, p. 03) denomina de *netizens*.¹¹ No mesmo viés, Oxford (1990) afirma que apenas ensinar novas estratégias para se acessar os *web sites* ou escolher previamente os endereços que serão acessados juntos com os aprendizes não contribuirá para que eles tenham interesse de ir em busca e produzir o seu conhecimento. Todo processo tem que ser centrado no aprendiz e não no professor, dessa forma o trabalho colaborativo é mais importante do que a fala única do professor (FLEISCHER, 2000 apud PAIVA, 2001).

Para aqueles que se propõem a usar a internet como ferramenta nas aulas de língua

¹¹ *Netizen* é a junção do termo *net* como definição da internet e *citizen* que é a palavra em Inglês para *cidadão*, simbolizando assim o cidadão de um novo lugar que surgiu (a internet como território).

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

estrangeira, abre-se um leque muito grande de possibilidades de atividades e ferramentas disponíveis na grande rede. Entretanto, é preciso ter em mente que, assim como a internet tem sido uma mudança na educação, as práticas de sala de aula, o papel do aluno e do professor também precisam ser mudados. Para Lévy (1999), o *cyber* espaço implica uma mudança qualitativa nos processos de aprendizagem e não a simples transferência de cursos clássicos para formatos de hipermídia.

Devemos estar atento às novas mudanças oferecidas pela internet nos processos educacionais para não entrarmos em uma autonomia ilusória, ou seja, muitas das vezes o professor acredita estar, através de uma ferramenta ou atividade, proporcionando ao aprendiz a possibilidade de ser autônomo, quando na verdade está apenas repetindo a mesma prática centralizadora tradicional. Para Sturtridge (1997, p. 77), “muitos desses materiais são extremamente direcionados pelo professor, o aprendiz é uma *ilusão*”¹². Corroborando com o mesmo pensamento, Oxford (1990) alega que apenas ensinar novas estratégias baseadas em práticas antigas vai proporcionar aos aprendizes poucas chances de se tornarem autônomos e responsáveis por seu próprio aprendizado.

A seguir, a pesquisa é apresentada através da definição da metodologia aplicada, da apresentação dos participantes e das ferramentas utilizadas durante o processo de coleta de dados.

A pesquisa: contexto e participantes

A pesquisa foi realizada em 4 aulas, cada uma com o tempo uma hora e quarenta minutos de duração, em uma turma de nível 5, de língua inglesa, no Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás, no primeiro semestre do ano de 2010, onde atuei como professor de Inglês. Desenvolvi a pesquisa na minha própria sala de aula, pois acredito que a afinidade no campo de trabalho é essencial quando se quer perceber o ponto de vista do informante e um relacionamento não-coercivo elimina a distinção pesquisador-pesquisado. (ERICKSON, 1985).

Participou da pesquisa o número total de alunos da respectiva turma (26), além da minha

¹² Grifo meu.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

participação como Professor-Pesquisador (PP); entretanto neste presente trabalho, por questões de espaço, só serão apresentados os dados de 9 participantes. O critério de seleção desses participantes se deu pelo fato de eles participarem de maneira mais ativa nas interações e terem cooperado com um número maior de dados. Compuseram o corpo da pesquisa: Pedro (19 anos), Tereza (26 anos), Mary (18 anos), Bruno (21 anos), Mia e Nelson¹³ (19 e 38 anos), Lisa (23 anos), Mike (30 anos) e Ronaldo (24 anos).¹⁴

Durante as aulas escolhidas para as pesquisas, os participantes tiveram como tarefa entrar no *Omele.com* e interagir aleatoriamente com outros internautas a fim de usarem a língua-alvo em situações reais de interação, com o intuito de se promover uma aprendizagem e desenvolvimento de língua mais autônomos. Várias interações foram feitas a cada aula e os participantes salvaram as conversas em um documento e me enviaram ao término de cada aula por e-mail.

Chat randômico: *Omele.com*

Como já mencionado, o objetivo principal da pesquisa foi, através da utilização de um chat randômico proporcionar aos participantes um ambiente propício à promoção da autonomia no aprendizado de língua inglesa através das interações aleatórias feitas nas aulas mediadas por computador.

Omele.com é um *site* usado para a comunicação aleatória entre pessoas anônimas através da internet via *chat*. A escolha das pessoas para teclar é feita de maneira randômica, não se sabe quem está do outro lado. O *Omele.com* é um *chat* em língua inglesa que foi criado por um Americano de 18 anos, Leif K-Brooks, em Brattleboro, Vermont, Estados Unidos. O *Omele.com* começou a funcionar no dia 25 de Março de 2009. O nome "Omele" aparentemente parece ser derivado do nome da letra grega Omega. A parte azul da logomarca contém um Omega (Ω) inclinado.¹⁵

Ao acessar o site, o usuário tem a opção de começar um bate-papo. O serviço escolhe

¹³ Esses dois participantes fizeram a interação juntos no mesmo computador em um trabalho de dupla, por isso o nome de ambos foi disposto de maneira conjunta.

¹⁴ Todos os nomes são fictícios para preservar a identidade dos indivíduos da pesquisa e foram escolhidos pelos respectivos participantes.

¹⁵ Adaptado de: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Omele>

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

aleatoriamente dois usuários para o chat, uma tela similar a um mensageiro instantâneo se abre para uma conversa reservada; usando os nicks "You" (Você) e "Stranger" (Estranho). Pela troca de mensagens, com sorte, é possível conhecer novas culturas por meio de pessoas espalhadas pelo globo e conectadas ao site.

Caso a conversa não flua, basta clicar no ícone no canto esquerdo inferior para se desconectar e iniciar um novo bate-papo, em pouco mais de um segundo. Não só por ser o idioma do criador, mas a predominância de idioma no site é inglês, apesar da participação bem diversificada. Internautas de todo o mundo se comunicam, com destaque para os europeus - a incidência, é claro, pode variar de acordo com o horário. Chineses, suecos, holandeses, americanos e ingleses formam o grupo dominante na página, segundo experiências e relatos de usuários da rede.¹⁶

O intuito maior em se usar essa ferramenta nas aulas de língua inglesa foi promover uma interação real dos participantes-aprendizes com internautas do mundo todo usando a língua inglesa. As conexões são infindas e diversas, uma vez que podemos teclar com um nativo de língua inglesa, ou com um indivíduo de outro país que tenha o Inglês como segunda língua ou até mesmo com um não-nativo, mas falante do Inglês. Os níveis de língua também são diversos, uma vez que podemos encontrar usuários do *omgle.com* que são tanto iniciantes quanto proficientes na língua inglesa.

Análise dos dados.

Um dos fatores interessantes observados durante a atividade feita juntos aos participantes no *Omggle.com* foi a diversidade cultural percebida através dos diálogos feitos, ou seja, nas interações pudemos perceber por várias vezes conhecimentos culturais sendo negociados e apreendidos pelos usuários, como vimos no excerto 1.

Excerto 1 (Pedro)

¹⁶ Adaptado de: <http://www.omggleconversations.com/what-is-omggle>

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

You: hi

Stranger: salam

You: what's salam?

Stranger: its greeting from a muslim

You: hum..but what's a muslim?

Stranger: I'm from Indonesia, muslim is a person who believes in the Prophet of Doom, Allah.

You: ah, ok... in my language is "muçulmano"

No excerto 1, percebemos que a língua da conversa é o Inglês, entretanto o diálogo se inicia com uma saudação de um internauta pertencente a uma cultura religiosa diferente do participante. O chat randômico em questão proporciona vários tipos de contatos culturais e interculturais o que condiz com o viés interativo de aprendizagem que já foi explícito na parte teórica deste trabalho. Retomando a importância dada por Vygotsky (1998) e Papert (1986) à interação como veículo condutor dos processos de aprendizagem, podemos perceber que o aprendizado acontece durante a interação, ou seja, a interação não se configura como produto final do aprendizado baseado em técnicas, mas a condição necessária para a construção de conhecimento.

Outro fator interessante é que a negociação para o significado das expressões "salam" e "muslim" é feita de maneira autônoma pelo participante, em relação ao professor, ou seja, quando aconteceu a dúvida quanto ao significado da palavra, o participante não recorreu ao professor como normalmente acontece em uma aula tradicional, pelo contrário, ele buscou o significado junto ao outro internauta, assim percebemos indícios de autonomia e interação.

As barreiras geográfico-espaciais são rompidas no momento em que se é possível dialogar com pessoas de outras partes do mundo sem ter que se locomover até lá. Percebemos que há inúmeras possibilidades de trabalhar língua por esse viés da comunicação sincrônica através de ferramentas como essa e concordando com Crystal (2001) podemos dizer que a ferramenta assume um papel social muito mais que técnico, uma vez que é utilizada para romper barreiras impostas pela distância e promover um contato real com falantes de Inglês de diversos lugares.

Outro fator interessante é o fato de que os participantes da pesquisa estavam em um ambiente de aprendizagem, a sala de aula e buscando interações com o propósito de se comunicar em língua inglesa, entretanto os usuários com quem eles interagem tinham outros

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

propósitos, o que tornou as interações mais significativas do que diálogos simulados em sala de aula. A diversidade de nacionalidades e contextos foi grande como podemos ver no excerto 2:

Excerto 2 (Tereza)

Stranger: hi

You: hey there

Stranger: as!?

You: wanna talk?

Stranger: yep

You: ok.. I'm 26, from, Brazil, I'm at english class now trying to say something in English

You: what about you

Stranger: 21, f

Stranger: I was born in Japan and lived for some years in London

Stranger: im living Russia now, u?

You: I was born here, lived here and Im still living here..rsrsr

No excerto 3, onde Mary tecla com um Polonês, podemos notar uma característica fundamental do *omgle.com* que é a aleatoriedade. Ao entrar no site não se sabe com quem se iniciará a conversa, nem o sexo, nem a idade, nem a nacionalidade do outro internauta. Isso torna o diálogo interessante, uma vez que na maioria das vezes ele se inicia com perguntas básicas sobre questões pessoais. Essa aleatoriedade do site reflete o que Warschauer (1997) menciona sobre o fato de a internet proporcionar inúmeras conexões em um tempo mínimo, ou seja, é impensável, no *omgle.com*, calcular as possibilidades de conexão e interação.

Excerto 3 (Mary)

You: isnt it funny talk here?

You: as Stranger?

Stranger: haha . .

Stranger: so funny

Stranger: I don't even know how you are...lol

You: you never saw my face... maybe you' never will

Stranger: it's kindda weird

You: how do you think am I?

Stranger: i don't know . .maybe ur brunette..all Brazilians are and you?

You: I think you're white and green eyes, people from Poland are like this...lol

Stranger: But u chatting during classes? And your teacher know it? Icant even think on doing it over here..lol

You: Funny. My teacher uses this things to make us practice the language, it's strange, but I like it.

Stranger: it seem good to learn a language...

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

No excerto 3, é interessante percebermos que Mary também menciona sobre o fato de estarem teclando aleatoriamente e levanta a questão da aparência, ou seja o *OmeGLE.com* é tanto aleatório em relação a quem interage quanto anônimo, uma vez que não há fotos.¹⁷ Outro ponto interessante é a visão do internauta sobre o uso da internet durante as aulas, o que reflete uma postura ainda tradicional em relação à aplicação do CALL como uma alternativa de ensino de línguas.

Durante as interações pudemos perceber que algumas vezes as interações eram mais complexas em relação ao tema e outras vezes, eram mais simples, focando nas perguntas pessoais e informações mais gerais, como percebemos no excerto 4.

Excerto 4 (Bruno)

You: Hi,Im Bruno

Stranger: oh hai Bruno !

Stranger: my name Nadine

You: Oh. Its a beautiful name

Stranger: thank you

Stranger: you too

You: nice to meet you

You: you live alone?

Stranger: nope

Stranger: with family

You: I live alone, at campus

Stranger: ouh... great!

Stranger: nice too meet you to Bruno

You: it's called CEU (Casa do Estudante Univeersitário) it means House of College Students

You: I miss my family

You: they live in other city

No excerto 4, percebemos que a interação foi simples e com poucas palavras a princípio, mas houve a comunicação e uma interação recíproca entre os participantes. Apesar dos riscos de respostas ríspidas ou inconvenientes dos omeglers, não aconteceram situações constrangedoras.

Levando em conta que uma das tarefas propostas para os participantes era a de manter um bom diálogo e sustentar a conversa por um tempo considerável, percebemos que há negociação do participante em relação ao nível da conversa. O exercício com o site nos mostrou que na

¹⁷ Existe a opção de uso da *web cam* nas interações, entretanto na pesquisa foram feitas apenas interações textuais através do chat, por motivos de limitações técnicas.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

interação deve haver negociação tanto de sentido como do nível da interação.

Assim como no excerto 3, onde o internauta comentou sobre o fato de o aprendiz estar usando internet durante a aula, percebemos no excerto 5 um comentário interessante sobre o mesmo assunto:

Excerto 4 (Mia e Nelson)

You: we are two people Mia and Nelson and. We are a student. What do you do?

Stranger: im a student too..

Stranger: are you in high school or college?

You: we are in a course english. we are in class now. How old are you? and what'syour name?

Stranger: whoa! your in class? wont you be screwd for surfing the net in class??

Percebemos neste fragmento, que o *Stranger* ainda possui crença de que o uso da internet em sala de aula só é feito fora da programação da aula, ou seja, de maneira “escondida” do professor, não faz parte de um programa de ensino, por isso o ele fica perplexo com o fato de os dois participantes estarem “surfando” na internet durante o período da aula.

Muitas das vezes, atividades como essa, várias vezes podem ser entendidas como não pertencentes a um conjunto de práticas comuns a professores de línguas. Entretanto, é possível incorporarmos a internet, que já faz parte da rotina dos nossos alunos, no conjunto de nossa prática docente, uma vez que atingir o gosto estético do aluno é fundamental nos processos de educação (FREIRE, 1986).

Um ponto de suma importância nesta atividade foi a aprendizagem, por parte dos participantes de alguns termos em Inglês, assim como termos específicos da internet. Quando ocorria de um internauta usar um termo desconhecido pelo participante, este tentava descobrir o significado através do seu interlocutor, de maneira autônoma, em nenhuma das vezes o professor foi chamado para explicar algum termo, assim percebemos indícios da construção de significado de maneira colaborativa e a atitude autônoma do participante em relação ao seu próprio aprendizado:

Excerto 5 (Lisa)

You: Hi

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

You: Are there anybody else?
Stranger: ya
Stranger: m/f/
You: sorry, I don't understand you
Stranger: male or girl?
You: girl
Stranger: ya
Stranger: r u beautiful?
You: where are you ?
You: I think I'm beautiful
Stranger: i m in my home

Na interação de Lisa (excerto 5) percebemos que houve a negociação de significado em relação à “m/f?” comum na internet quando se quer saber se a pessoa com quem se tecla é homem ou mulher (male or female). É interessante notar que, ao ficar em dúvida sobre a expressão, a participante não recorreu ao professor, o que é tradicionalmente convencionado, mas ela tentou a construção do conhecimento de forma autônoma juntamente com o seu interlocutor. O mesmo fato acontece no excerto 6:

Excerto 6 (Bruno)

You: hello, anybody there?
Stranger: Hey, what's up!
You: I don't know what is “what's up”
Stranger: what du mean
You: Im learning English now, im not speaker. Im from brasil.
Stranger: a ok! Whats up is like ‘how you doing’, kindda talking to somebody.
You: hum. Its like ‘how are you?’
Stranger: kind of
You: can I say: hello, what's up! In the beginning, the first thing? In the place of “how are you”
Stranger: yep.

Da mesma forma em que houve a negociação do significado de um termo nos excertos 5 e 6, onde o internauta de certa forma ensina à participante um novo termo, essa relação também aconteceu de maneira inversa, ou seja em alguns momentos o participante da pesquisa ensinou o internauta como percebemos no excerto 6:

Excerto 7 (Mike)

You: and you just chatin for fun?

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Stranger: ya
You: cool
You: do you have any hoby like sports or music play?
Stranger: sports
Stranger: do you play sports
You: not a lot im a little chubby, my friend play soccer
Stranger: whats chubby
Stranger: ?
You: chubby is a fat person...but it's a good way to talk...lol
Stranger: ah..ok

Na interação de Mike percebemos que também houve uma negociação de significado do vocábulo “chubby”, entretanto desta vez, o participante foi quem assumiu o papel de ensinar o internauta, ou seja, a ferramenta proporciona então a aprendizagem de maneira recíproca, uma vez que ,como já foi dito, os níveis de lingual dos usuários do *OmeGLE.com* são variados e diversos.

Outro ponto importante observado na pesquisa foi o fato de que algumas questões afetivas presentes nos ambientes tradicionais de sala de aula de lingua foram refletidas nas interações no *OmeGLE.com*, como podemos perceber no excerto 8:

Excerto 8 (Mike)

You: Hello
Stranger: hey there!
You: do you want to talk? I don't know English very, you have to be patient with me.
Stranger: LOL! It's funny! But Im gonna be patient.
You: if I comit a mistake you can correct me, ok? Because some things I don't speak in English and I feel ridiculous

No excerto 8, Mike mostra-se inseguro e pede para o internauta ser paciente e até corrigir os erros dele, é importante perceber que mesmo com essa insegurança, Mike não utiliza a língua materna como amparo e continua teclando em Inglês, negociando com o seu interlocutor os caminhos da conversa, ou seja, de maneira autônoma ele constrói seus caminhos para a aprendizagem.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

O fato de não haver recorrência à língua materna se explica pela grande maioria dos usuários do chat não ser fluentes em Português, portanto torna-se uma necessidade a interação na língua-alvo, o que facilita os aprendizes a se arriscarem na língua. Da mesma forma como em alguns excertos anteriores, no excerto 9, Lisa negocia o significado de uma expressão e junto ao seu interlocutor de maneira autônoma:

Excerto 9 (Lisa)

You: hello, who's there

Stranger: Im F, 19, from Ireland

You: ok, im M, 23, from Brazil. Im in the English class now.

Stranger: its high school?

You: sorry, I don't understand you

Stranger: you're at high school or college?

You: High School in my language is "alta escola", its like faculty? University?

Stranger: No, University is called College, High School is a little before.

Stranger: Ah, ok. No, I'm at college, but right now Im in a English course.

A característica mais marcante da atividade foi justamente a aprendizagem de maneira autônoma e a construção de conhecimentos feita através da interação (VYGOTSKY, 1998). Essa aprendizagem se deu desde termos no Inglês em que os participantes não sabiam até expressões típicas da internet em que foram usadas e os participantes negociaram o significado, como notamos nos excertos 10 e 11:

Excerto 10 (Ronado)

You: Hello! Let's talk?

Stranger: Sure. ASL?

You: sorry, I don't understand you, what is asl?

Stranger: age, sex and location.

You: Ah, ok. I'm 24, man, Brazil. And you, ASL?

Stranger: 32, M, Germany.

Excerto 11 (Ronaldo)

You: I'm a man of 24.

Stranger: me too! I'm male, I'm 24, I live in Paris, France. U?

You: I'm from Brazil, Goiânia.

Stranger: Never heard about.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Stranger: you're single?
You: what does it mean?
Stranger: Single, opposite of married, engaged.
You: Ah, ok, I'm single, but I have a girlfriend
Novo
Stranger: LoL! You started funny...
You: What's Lol?
Stranger: LOL is laughing out loud.
You: kkkk I thought it was just a emoticon
Stranger: ok. Doesn't make sense to me, but ok

Nesses excertos selecionados pudemos percebermos que por várias vezes vimos indícios de uma aprendizagem autônoma, onde o aprendiz vai em busca das significações através das interações aleatórias. Retomando o conceito vygotkyano de interação, percebemos que através da internet as possibilidades de interagir atingem patamares outrora impensáveis. A interação pode acontecer mediante um conjunto ilimitado de linguagens, imagens, sons, movimento, que se entrecruzam gerando uma série de conexões infindas. De acordo com Braga e Costa (2000), o computador é um espaço privilegiado para a construção de sentidos e conhecimento.

Considerações Finais

Como mencionado anteriormente, o construcionismo proposto por Papert (1986) nos traz a idéia do computador como um meio propício à construção do conhecimento pelo fato de promover a motivação nos aprendizes devido as possibilidades de tornar a internet um ambiente favorável à aprendizagem autônoma e significativa de língua. Percebemos esta característica nesta pesquisa feita junto à ferramenta *Omegle.com* pela possibilidade de se conectar e interagir com pessoas de várias partes do mundo tendo a língua-alvo como base e podendo usar a língua em diversos níveis uma vez que as conexões

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Além da importância da comunicação e da interação, percebemos na ferramenta trabalhada a possibilidade de se interagir e aprender de maneira recíproca, ou seja pela alteridade e concordando com a concepção de dialogia de Bakhtin (1990) e da psicologia social de Vygotsky (1998) a interação pode ser o instrumento de aprendizagem e construção de sentido. Os diálogos com outros usuários feitos de maneira aleatória tornou a interação significativa e natural por não ser planejada através de situações pré-programadas, como por exemplo, aquelas arranjadas, características das aulas de língua inglesa, onde os alunos são colocados em interações simuladas como estando em aeroportos, festas, entre outras.

Paulo Freire (1992) sobre o conceito de ensinar, afirma ser uma forma de se possibilitar a criação de ambientes para a construção do conhecimento, dessa maneira podemos afirmar que o *Omegle.com*, ao longo da pesquisa, configurou-se como um ambiente significativamente favorável a uma aprendizagem autônoma e à construção do conhecimento de maneira interativa..

Considero o uso da ferramenta *Omegle.com* como um fator de mudança na prática da sala de aula, visto que as ações não foram totalmente direcionadas pelo professor, que por sua vez atuou como um facilitador do processo apresentando a ferramenta e dispondo o tempo da aula para as interações. Retomando Freire que caracterizou de transgressor aquele professor que não leva em conta as escolhas dos aprendizes e direciona as atividades para a sua preferência própria, o *Omegle.com* proporciona total liberdade nas interações, uma vez que não são pré-programadas ou baseadas em temas, como as vezes acontece nas aulas de inglês tradicionais.

Os dados aqui apresentados têm algumas limitações como o fato de termos uma análise baseada em dados de poucos participantes - o que impede, até certo ponto, que se façam generalizações sobre suas ações em termos de aprendizagem de inglês. Pode-se pensar em utilizá-los, entretanto, como base para novas incursões no plano da investigação das ações dos participantes em outros contextos de aprendizagem com o uso de outras ferramentas do meio digital. Dessa maneira, ainda que eles representem aquilo que definimos como “aprendizes autônomos”, muitos outros fatores podem ter influenciado em seu desempenho, inclusive aqueles não tratados nesta pesquisa.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

O estudo de caso aqui apresentado consiste em uma de muitas pesquisas feitas na busca de ferramentas que proporcionem autonomia no aprendizado de língua estrangeira, apesar de estar claro que o caminho ainda é longo e árduo. A cada minuto que passa a tecnologia muda drasticamente, as relações humanas atingem novos patamares e a estrutura educacional precisa estar atenta a esta mudança acompanhando os novos *nativos digitais* que são *netizens* de um novo mundo. Espera-se que esta pesquisa contribua com o campo linguístico que focaliza o CALL com bases teóricas e de dados para aqueles que pretendem partilhar desse mundo de transição onde os papéis do professor e do aluno mudam, onde a idéia de presencial e real torna questionável e, vários conceitos linguísticos, até então exatos, começam a ser desconstruídos.

É importante ter em mente que o foco é o aprendiz, a produção do conhecimento e a mudança de uma prática onde o professor é o centro e detém o poder, para a prática da negociação, da construção do conhecimento feita de maneira não-hierárquica e não-coerciva e a autonomia com promotora de uma prática de conhecimento mais crítica e livre. Além disso é importante que comecemos a pensar em formas de se utilizar da internet em favor de novas práticas didáticas de ensino, onde há a promoção da autonomia, da emancipação do sujeito-aluno e do reconhecimento do professor como mediador do processo educacional.

Referências:

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 5. ed São Paulo: Hucitec, 1990.

BENSON, P. The philosophy and politics of learner autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Ed.). *Autonomy & independence in language learning*. New York: Longman, 1997. p. 18-34.

BRAGA, D. B.; COSTA, L. A. O computador como instrumento e meio para o ensino/aprendizagem de línguas. *Trabalhos em lingüística aplicada*. Campinas, (36):61-79, Jul/Dez, 2000.

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

DOWBOR, L. *A educação frente às novas tecnologias do conhecimento*. 2000. Disponível em: <<http://www.ppbr.com/ld/educfrente.html>>. Acesso em: 22 abr. 2009.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

ERICKSON, F. *Qualitative methods in research on teaching*. Michigan: Michigan State University, 1985.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia, saberes necessário à prática discursiva*. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção leitura)

LÉVY, P. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa: São Paulo: Editora 34, 1999.

OXFORD, R. *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

PAIVA, V. L. M. O. *Interação de aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

PAPERT, S. *Constructionism: a new opportunity for elementary science education*. A proposal to the National Science Foundation, Massachusetts Institute of Technology, Media Laboratory, Epistemology and Learning Group, Cambridge, Massachusetts. 1986.

SHARMA, P.; BARRET, B. *Blended learning: using technology in and beyond the language classroom*. Oxford: Macmillan, 2007.

STURTRIDGE, G. Teaching and learning in self-access centers: changing roles? In: BENSON, P.; VOLLER, P (Ed.) *Autonomy & independence in language learning*. New York: Longman, 1997.

TODOROV, T. *Mikail Bakhtine: le principe dialogique, suivi de Ecrits Du Cercle de Bakhtine*. Paris: Seuil. 1981.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins fontes, 1998.

WARSCHAUER, M. Computer-Assisted Language Learning: An Introduction .In: FOTOS, Sandra (Org.) *Multimedia Language Teaching*. San Francisco/Hong Kong: Logos International, 1996.)