

CONSTRUINDO REDES DE INTERAÇÃO: O *CHAT* RANDÔMICO COMO UMA ALTERNATIVA PARA A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA¹

Jesiel Soares Silva²
fassiedojob@yahoo.com.br

Resumo: Um dos objetivos principais do uso das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) é a busca por uma aprendizagem autônoma e significativa, no que tange à interação. Baseado nesse aspecto, este trabalho é resultado de estudo de caso feito no Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás, onde como professor-pesquisador (PP), utilizei uma ferramenta da *web*, no intuito de promover um ambiente em que os aprendizes atuassem de maneira autônoma e colaborativa. A ferramenta consiste em um *chat* randômico no qual o usuário pode interagir com pessoas de várias partes do mundo em inglês. Baseados na pedagogia de Freire (1986) e no hibridismo proposto por Sharma e Barret (2007), buscamos indícios de uma aprendizagem autônoma por das diversas interações praticadas.

Palavras-chave: Autonomia. Interação. Novas tecnologias.

Abstract: One of the main goals of the new Information and Communication Technologies is the search for a autonomous and meaningful learning when it concerns interaction. Based in this aspect, this paper is the result of a case study done in the Language Center of the Universidade Federal de Goiás, where as teacher-researcher, I made use of a toll from the web in order to promote an environment in which learners could act autonomously and collaboratively. The tool is a random website in which users can interact with people from many places in the world in English. Based on Freire's (1960) pedagogy and in the blended learning proposed by Sharma e Barret (2007), we searched for an autonomous learning through interactions done.

Keywords: Autonomy. Interaction. New Technologies.

INTRODUÇÃO

O advento do computador tem provocado mudanças significativas para as práticas educacionais, sobretudo para o ensino-aprendizagem de línguas por do Ensino de Línguas Mediado por Computador (CALL³). O CALL, em sua primeira fase na década de 70, foi uma prática pedagógica de cunho behaviorista⁴ que se utilizou do computador majoritariamente como tutor na função de transmissão e processamento de atividades pré-programadas preparadas pelas instituições de ensino (*drills* e *practice*).

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

surgimento e do contínuo avanço 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 a distância, quanto na sala de aula de línguas. Sharma e Barret (2007, p.7) nos apresentam o que eles chamam de *blended learning*⁵, 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”⁶.

Este artigo 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 (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 grátis, onde se pode interagir com pessoas de várias partes do mundo, fazendo-se uso do Inglês para se comunicar. O propósito maior foi a busca, durante as interações dos aprendizes com outros usuários do respectivo site, de indícios de uma aprendizagem autônoma por meio 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 explicação 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.

1 INTERAÇÃO: BAKHTIN, VYGOTSKY E PAPERT

Para pensar sobre as questões de interação envolvidas nos processos de ensino/aprendizagem é necessário se 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 dialógica de Bakhtin, que traz para os estudos de linguagem o conceito de alteridade, a psicologia social de Vygostky, que se destaca 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 em que a linguagem atua. Assim sendo, a interação verbal como um fenômeno social passa a ser, para Bakhtin, a realidade da língua. Para 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.

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 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 deste, da mesma forma que sua voz é constituinte de outros sujeitos. Dessa forma, “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 por meio desses fatores, e interagindo com outros sujeitos históricos e culturais da sua respectiva comunidade que o indivíduo constrói sua aprendizagem.

As concepções de que aquisição e/ou aprendizagem é fruto apenas de uma associação estímulo-resposta, levando à formação de hábitos, ou de que a aprendizagem é desenvolvida a partir de um aparelho mental inato ao indivíduo, que recebe o *input* e produz o *output* em um processo fisiológico localizado no cérebro, não abrangem a complexidade das formas humanas de aprendizagem. Diferente

desses modelos behaviorista e inatista, Vygotsky (1991), baseado na perspectiva sócio-histórica, e corroborando com o pensamento de Bakhtin, considera a interação como elemento fundamental para a aprendizagem e a construção do conhecimento. Segundo ele, a construção do conhecimento, a aprendizagem ou mesmo o desenvolvimento humano são processos que se dão por meio da interação (entendida aqui como uma ação mediada pela linguagem e pelo outro).

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 a 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 vygostkiano, Papert (1986) apresenta o que ele chama de paradigma *construcionista*. Em contraposição ao construtivismo Piagetiano, o construcionismo aborda a construção do conhecimento por meio de um meio “desejado”, neste caso, o conhecimento por 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”.

Considerando a teoria de Papert, juntamente com as abordagens de linguagem vistas, 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.

Considerando as abordagens de linguagem e interação vistas até aqui e entendendo 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 quando o que se busca são formas de se construir o conhecimento de maneira interativa, como será abordado na próxima seção.

2 A AUTONOMIA NO ENSINO/APRENDIZAGEM

Partindo da premissa de que “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção” (FREIRE, 1996, p. 22), a autonomia tem se constituído como conceito

fundamental nos processos de ensino aprendizagem, especialmente de línguas. LITTLE (1991) 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 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 por meio 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, por meio 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, em que 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 aprendiz⁹. De acordo com Benson (1997, p.21), "criatividade, interação e engajamento na língua-alvo e negociação de significado são muito

ênfatisados nessa abordagem” – ideia 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 ocorrem por intermédio do advento das novas tecnologias de informação e comunicação por meio das inúmeras possibilidades de aplicação didática das ferramentas dispostas.

3 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 Prensky (2001) chama de *nativos digitais* e Crystal (2001, p. 03) denomina de *netizens*¹⁰. 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 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.

Deve-se estar atento às novas mudanças oferecidas pela internet nos processos educacionais para não se entrar em uma autonomia ilusória, ou seja, muitas das vezes o professor acredita estar, por meio de uma ferramenta ou atividade, proporcionando ao aprendiz a possibilidade de ser autônomo, quando na verdade está apenas repetindo a mesma prática centralizadora tradicional que já foi há muito superada nos estudos linguísticos sobre ensino/aprendizagem de línguas. Para Sturtridge (1997, p. 77), “muitos desses materiais são extremamente direcionados pelo professor, o aprendiz é uma *ilusão*”. 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 por meio da definição da metodologia aplicada, da apresentação dos participantes e das ferramentas utilizadas durante o processo de coleta de dados.

4 A PESQUISA: CONTEXTO E PARTICIPANTES

A pesquisa foi realizada em 4 aulas, cada uma com o tempo de 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), 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 Nelson¹¹ (19 e 38 anos), Lisa (23 anos), Mike (30 anos) e Ronaldo (24 anos)¹².

Durante as aulas escolhidas para as pesquisas, os participantes tiveram como tarefa entrar no *Omegle.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 um 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.

5 CHAT RANDÔMICO: OMEGLE.COM

Como já mencionado, o objetivo principal da pesquisa foi, por meio 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.

Omegle.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 *Omegle.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 *Omegle.com* começou a funcionar no dia 25 de Março de 2009. O nome "Omegle" aparentemente parece ser derivado do nome da letra grega Omega. A parte azul da logomarca contém um Omega (Ω) inclinado¹³.

Ao acessar o site, o usuário tem a opção de começar um bate-papo. O serviço escolhe 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 o 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 rede¹⁴.

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 *omegle.com* que são tanto iniciantes quanto proficientes na língua inglesa.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Um dos fatores interessantes observados durante a atividade feita juntos aos participantes no *Omegle.com* foi a diversidade cultural percebida por meio 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)

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 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 por meio 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 interagiam tinham outros propósitos, o que tornou as interações mais significativas do que diálogos simulados em sala de aula, e a diversidade de nacionalidades e contextos foi grande, como podemos ver no excerto 2:

Excerto 2 (Tereza)

Stranger: hi

You: hey there

Stranger: asl?

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..rsrsrsr

No excerto 3, onde Mary tecla com um Polonês, podemos notar a peculiaridade do *omegle.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 *omegle.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.
Strange: it seem good to learn a language...

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 fotos¹⁵. 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 Universitário) 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 interação deve haver negociação tanto de sentido como do nível da interação.

Assim como no excerto 3, em que 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 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 muitas 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 por meio 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
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', kinda 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, em

que 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?
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 língua 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 língua 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.

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 arrisarem na língua. Da mesma forma como em alguns excertos anteriores, no excerto 9, Lisa negocia o significado de uma expressão 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 shcool 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 por meio da interação (VYGOTSKY, 1998). Essa aprendizagem se deu desde termos no Inglês, em que os participantes não sabiam nem mesmo expressões típicas da *internet* 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.

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 perceber que por várias vezes vimos indícios de uma aprendizagem autônoma, em que o aprendiz vai em busca das significações por meio das interações aleatórias. Retomando o conceito vygotskyano de interação, percebemos que por meio 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 infundas. 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 ideia do computador como um meio propício à construção do conhecimento pelo fato de promover a motivação nos aprendizes devido às 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...

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 por meio de situações pré-programadas, como aquelas arranjadas, características das aulas de língua inglesa, em que os alunos são colocados em interações simuladas, como 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 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.

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, em que os papéis do professor e do aluno mudam, onde a ideia de presencial e real se 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 em que 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, em que 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**. 5ª 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. pp. 18-34.
- BRAGA, D. B.; COSTA, L. A. O computador como instrumento e meio para o ensino/aprendizagem de línguas. **Trabalhos em lingüística aplicada**. 36, Jul/Dez, Campinas, 2000. pp. 61-79
- CANDY, P. C. Constructivism and the study of self direction. In: BOUD, D. (Ed.). **Developing student autonomy in learning**. London: Kogan, 1989.
- 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: 22/04/2009.
- 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.
- LITTLE, D. **Learning autonomy: definitions, issues and problems**. Dublin: Authentic, 1991.
- 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. **Mikaïl 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, S. (Org.). **Multimedia Language Teaching**. San Francisco/Hong Kong: Logos International, 1996.

¹ Este artigo é o resultado de uma pesquisa desenvolvida com vistas à disciplina ensino e aprendizagem mediados por computador, ministrada pela Prof^a. Dr^a. Eliane Carolina de Oliveira, no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG. Uma versão prévia deste artigo foi apresentada e publicada no IV Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino (EDIPE) 2011, disponível em: http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/lingua_literatura_estrangeira/co/123-224-1-SM.pdf

² Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Goiás e especialista em Linguística pela mesma instituição.

³ Computer-Assisted Language Learning, que é o termo em inglês para Ensino de Línguas mediado por Computador.

⁴ Essa é designação é dada por Warschauer (1996) para caracterizar este primeiro momento do ensino de línguas mediado por computador.

⁵ Aprendizagem híbrida.

⁶ Todas as traduções neste trabalho são de minha responsabilidade.

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

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.

⁹ Premissas adaptadas de Candy (1989).

¹⁰ *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).

¹¹ 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.

¹² Todos os nomes são fictícios para preservar a identidade dos indivíduos da pesquisa e foram escolhidos pelos respectivos participantes.

¹³ Adaptado de: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Omgle>> Acesso: maio/2009.

¹⁴ Adaptado de: <<http://www.omgleconversations.com/what-is-omgle>> Acesso: maio/2009.

¹⁵ Existe a opção de uso da *web cam* nas interações, entretanto na pesquisa foram feitas apenas interações textuais por meio do chat, por motivos de limitações técnicas.