

## **HISTÓRIAS SOBRE A PRÁTICA DE LÍNGUA INGLESA NO AMBIENTE *ONLINE*: A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO EM UM GRUPO NO FACEBOOK**

### **STORIES ABOUT ENGLISH LANGUAGE PRACTICE IN THE *ONLINE* ENVIRONMENT: THE CONSTRUCTION OF THE CURRICULUM IN A FACEBOOK GROUP**

Geralda dos Santos Ferreira<sup>1</sup>

#### **RESUMO**

Por muito tempo, em minhas aulas de língua inglesa, procurei priorizar o livro didático sem me atentar para as reais necessidades de meus alunos. No entanto, uma experiência com meus alunos, no ambiente online, trouxe novas perspectivas. Portanto, nesse artigo, narro minha experiência com meus alunos, em um grupo formado no Facebook para a prática de língua inglesa. Meu objetivo é analisar a construção do currículo de língua inglesa em um contexto diferente do tradicional. Nesse estudo, percorro o caminho da pesquisa narrativa para compreender a experiência vivenciada com meus alunos no Facebook.

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

#### **ABSTRACT**

For a long time, in my English language classes, I tried to prioritize the textbook without paying attention to the real needs of my students. However, an experience with my students, in the online environment, brought new perspectives. Therefore, in this article, I narrate my experience with my students, in a group formed on Facebook to practice English language. My goal is to analyze the construction of the English language curriculum in a different context from the traditional one. In this study, I walk the path of narrative inquiry to understand the experience of my students on Facebook.

**Key words:** Facebook, Narrative inquiry, English language teaching.

#### **INTRODUÇÃO**

Durante muitos anos, concebi a ideia de currículo como algo estático, pronto e acabado. Na construção do currículo, eu não considerava a contribuição dos alunos e nem atentava para o contexto em que estávamos inseridos, pois procurava seguir as orientações da

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos - PPGEL da Universidade Federal de Uberlândia. Pesquisa financiada pela CAPES.  
E-mail: gerysf@hotmail.com



escola sobre o conteúdo que deveria ser ensinado, algo que frequentemente estava condicionado ao livro didático.

Tendo em vista minha experiência como professora de língua inglesa, os livros que eu utilizava em minhas aulas normalmente apresentavam a abordagem gramatical como sustentação para todas as atividades. Assim sendo, no livro didático, para trabalhar a estrutura gramatical eram utilizados textos geralmente distantes do contexto em que eu e os alunos estávamos inseridos. Porém, mesmo quando procurava desenvolver uma atividade extra, a qual não estava no livro, eu não considerava a participação dos alunos, tornando-me a única responsável pelo planejamento de conteúdo de nossas aulas.

Continuei a ser refém de um currículo pronto até o dia em que tive uma experiência com alunos de inglês básico de um centro cultural em um grupo formado no Facebook para a prática de língua inglesa. A experiência que vivenciei com meus alunos no Facebook foi parte de um projeto de minha pesquisa de mestrado em que me propus a ter uma prática diferente, tentando abandonar a minha dependência a um ensino de língua estrutural e tradicional em que a construção do conhecimento era centralizada na figura do professor.

Proponho, então, neste artigo, analisar uma experiência minha com meus alunos em um grupo do Facebook, criado para a prática da língua inglesa. Mais especificamente, procuro analisar a construção do currículo de língua inglesa em um contexto diferente do tradicional, o ambiente online. Apresento também uma pergunta de pesquisa: Como pode ser construído um currículo em um grupo no Facebook, criado para a prática da língua inglesa?

### **Metodologia de pesquisa**

Nesta seção, apresento a abordagem teórico-metodológica desta pesquisa que é a pesquisa narrativa, segundo Clandinin; Connelly (2015), o contexto de pesquisa, a composição dos textos de campo, os participantes de pesquisa e a composição de sentidos.

A minha escolha pela pesquisa narrativa tem base em meu entendimento de que é necessário criar condições para que o professor e os alunos possam narrar suas experiências em sala de aula. Para Clandinin; Connelly (2015), a pesquisa narrativa está interessada na experiência dos professores e alunos no sentido de compreender várias questões relacionadas à Educação. Os autores também destacam o processo de transformação que envolve o pesquisador e o participante de pesquisa enquanto vivenciam as experiências. Nas palavras dos autores:

“[...] experiências são as histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens



pesquisadores e os recém-pesquisadores em suas comunidades (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 27).”

Assim sendo, entendo que no vivenciar e no contar de histórias estão as possibilidades de mudanças de prática e de posicionamento do sistema educacional, o que considero relevante para que possamos vislumbrar novas perspectivas para o ensino e a construção de conhecimentos.

### **Contexto de pesquisa**

O ambiente que utilizei para a realização da pesquisa foi um grupo no Facebook. Damos ao grupo o nome de *English Learners*, e eu o configurei para que fosse secreto, pois desta forma, somente os membros poderiam visualizar o grupo. Dentro do grupo do Facebook, algumas ferramentas foram utilizadas pelos alunos e por mim, para a sua movimentação. No mural de publicações, nós utilizamos os seguintes recursos: publicar fotos; arquivo; e editar e excluir publicações. Também utilizamos a ferramenta mensagem (usada para chats); e o ícone para adicionar pessoas.

A pesquisa com o grupo do Facebook foi realizada em um período de seis meses. Além das postagens no mural do Facebook, tivemos conversas online em grupo que ocorreram em dias determinados de acordo com a conveniência de todos os membros e fora do horário das aulas presenciais.

### **Composição dos textos de campo**

Para compor os textos de campo, utilizei os relatos feitos pelos alunos sobre suas experiências com a prática da língua inglesa no grupo *English Learners*, os chats realizados por meio do recurso mensagem do Facebook e as postagens no mural de publicações do grupo *English Learners*. Os relatos dos alunos sobre a experiência vivenciada no grupo foram enviados a mim no Facebook em mensagem privada, ou escritos em folhas de papel, e entregues durante as aulas presenciais.

### **Participantes de pesquisa**

Nesta seção, apresento os participantes de pesquisa, atentando para algumas características que considero relevante mencionar. Todos os participantes que eram meus alunos no curso de inglês presencial de nível básico estavam na faixa etária de 40 a 59 anos. Flora, minha aluna particular do ensino intermediário tinha 13 anos de idade na época da pesquisa. Destaco que os nomes dos participantes desta pesquisa dão fictícios. Passo, então, a



descrever os oito participantes de pesquisa: Eu, Adriana, Diego, Eduardo, Flora, Leonardo, Paulo e Stela.

Eu, a professora, pesquisadora e participante da pesquisa, sou graduada em português e inglês. O meu envolvimento com a pesquisa no Facebook tomou proporções maiores do que eu esperava; passei a checar as atualizações várias vezes por dia e sempre postava algum comentário ou curtia as publicações imediatamente após o seu envio.

Adriana era aposentada e tinha trabalhado anteriormente como analista de sistemas e empresária. Ela foi a participante mais ativa do grupo, além de conversar em inglês comigo frequentemente por meio do recurso mensagem do Facebook.

Diego era engenheiro eletricista e teve uma participação regular durante todo o processo. Respondia aos posts com certa frequência, além de compartilhar links e mensagens ocasionalmente.

Eduardo era advogado, com uma participação razoável no grupo. Também dizia ser muito ocupado por causa do curso de especialização que realizava na época da pesquisa e da atenção que tinha que dispensar a seus filhos pequenos.

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

Leonardo era gerente administrativo. No início de nossa prática no Facebook teve uma participação mais ativa, porém, com o decorrer da pesquisa, tornou-se menos frequente no grupo. Como justificativa da ausência, apontava a falta de tempo por estar cursando faculdade à noite.

Paulo era advogado e teve uma participação moderada no envio de posts, mas procurava estar presente no grupo por meio das curtidas e comentários nas postagens dos outros integrantes do grupo.

Stela era secretária. Não teve uma participação muito ativa durante o desenvolvimento da pesquisa. Quando questionada sobre os períodos de ausência no grupo, dizia não ter tempo de entrar no Facebook quando estava em casa por causa dos muitos afazeres domésticos.

### **Composição de sentidos da experiência vivenciada**

Para analisar as histórias, recorri à composição de sentidos segundo Ely, Vinz, Downing and Anzul (2001). Na perspectiva destas autoras, em vez de tentar procurar ou ver sentidos nos dados (textos de campo na pesquisa narrativa), é mais produtivo compor sentidos a partir de onde os dados podem nos levar. Assim sendo, eu procurei olhar para a minha

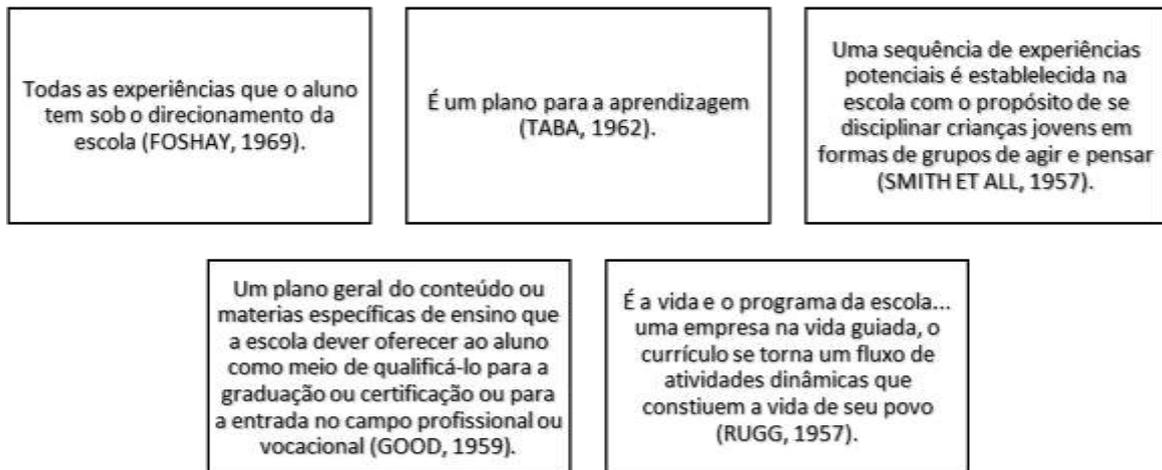


experiência com os meus alunos e compor sentidos a partir de temas que surgiram em decorrência daquilo que vivenciamos.

### Fundamentação teórica: alguns conceitos e ideias sobre currículo

Na expectativa de ter um ensino programado que proporcione uma comodidade na rotina escolar, apropriar-se de um currículo elaborado por outros sem possibilidade de vislumbrar outras paisagens é o que parece ser mais viável no âmbito escolar. Entretanto, o currículo pode ser concebido em diferentes perspectivas. Assim sendo, considerando as ideias sobre o currículo escolar, Clandinin; Connelly (1988) apresentam um quadro com diferentes concepções de currículo e explicam que uma das razões para as perspectivas diferentes é que elas direcionam seus focos para diferentes partes da sala de aula e de seus processos. Dentre os conceitos de currículo mencionados por esses autores, eu selecionei alguns que apresento no quadro 1.

Quadro 1: Conceitos de currículo a partir de Clandinin; Connelly, 1988.



Fonte: elaborado pela autora.

Tendo em vista o quadro que apresentei com alguns conceitos sobre currículo mencionados por Clandinin; Connelly (1988), considero a perspectiva de Taba (1962) mais abrangente, pois ela poderia dar condições para se pensar em várias possibilidades para o planejamento do processo de ensino e aprendizagem. Mais específica é a abordagem de Good (1959) que estabelece previamente as atividades e o conteúdo que os alunos irão encontrar durante o período escolar, porém, o currículo nessa abordagem assume características de um planejamento posto e estático.

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

Refletindo sobre a função do currículo na educação, compreendo que a sua elaboração visa primordialmente a preparação do aluno para realização de testes e exames, por isso, a necessidade de seguir um modelo padrão. Entretanto, a escola recebe um ser em formação, o que implica na priorização do aspecto humano e social na elaboração do currículo, portanto, compartilho as ideias de Dewey (1976):

[...] Acredito que a educação é, portanto, um processo de vida e não uma preparação para a vida futura. Eu acredito que a escola deva representar a vida presente tão real e vital para a criança como o que ela faz a sua em casa, na vizinhança, ou no parque infantil (DEWEY, 1976, tradução minha)<sup>2</sup>.

Entendo que as ideias de Dewey apontam para uma escola que se ocupe mais com fatores relacionados à realidade do aluno, ao seu contexto social e não em estabelecer planos para uma capacitação futura do aluno. Compreendo que quando priorizamos objetivos a serem alcançados em longo prazo, corremos o risco de viver o processo de ensino e aprendizagem de forma que o aluno e o professor não sejam considerados como parte dele. Assim sendo, pensando na perspectiva de Clandinin; Connelly (1988), eu entendo que o currículo deve ser algo vivido em sala de aula, ou seja, algo em que o foco está na experiência vivenciada dentro do contexto da sala de aula. Para esses autores, a vivência de professores e alunos na sala de aula deveria orientar o planejamento da aula, embora o que parece ocorrer normalmente é o contrário, isto é, um currículo estabelecido por especialistas determina o que supostamente deveria ser vivido na sala de aula. Em uma ótica que entendo se aproximar de Clandinin; Connelly (1988), Mello (2004) afirma:

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

Considerando as ideias de Mello (2012), o currículo sendo concebido como um conjunto de experiências e o que delas se pode extrair mantém distante a ideia do currículo padrão que é apontado por Freire (1983) como uma forma mecânica e autoritária de planejamento que não leva em conta a criatividade dos alunos e a capacidade dos professores.

Na perspectiva de Clandinin; Connelly (1988) e Mello (2012), os atores do processo de ensino e aprendizagem ocupam um lugar privilegiado naquilo que se concebe como currículo. Tomando como base as diversas concepções de currículo existentes, Clandinin; Connelly (1988) afirmam que as perspectivas dos currículos divergem entre si porque os seus autores abordam uma ou outra parte das diferentes partes da sala de aula e de seus processos,

---

<sup>2</sup> Do original: I believe that education, therefore, is a process of living and not a preparation for future living. I believe that the school must represent present life-life as real and vital to the child as that which he carries on in the home, in the neighborhood, or on the playground.



portanto, o que seria mais apropriado é a integração de todos os elementos que compreendem o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Schwab (1978) *apud* Roby IV (2005) aponta os lugares comuns do currículo que seriam o aluno, o professor, as disciplinas, o desenvolvimento do currículo e o *milieus*, termo que entendo referir-se a cenário. Embora acompanhe as ideias de Schwab (1978), Mello (2004) faz uma ressalva ao afirmar que alguns deles são mais marcantes como o professor, o aluno, a experiência e o contexto.

Ainda sobre os lugares comuns do currículo, Clandinin e Connelly (1988) ponderam sobre como eles são notados. Para esses autores, os cinco lugares são vazios de significado, pois esse aparece quando alguém dá sentido a eles. Nessa perspectiva, cada lugar é visto de maneira diferente por diferentes autores, o que me leva a um entendimento de que os lugares serão mais ou menos marcantes do ponto de vista de quem pensa o currículo. Procurando entender a presença de cada um desses elementos no currículo, compartilho das ideias de Mello (2004) ao dar ênfase para professor e aluno naquilo que a autora chama de evento da sala de aula. Entretanto, mais do que atores, na ótica da autora, aluno e professor “passam a ter o direito de assumir vários e diferentes papéis no evento da sala de aula” (MELLO, 2004, p. 33).

Acompanhando Mello (2004), acredito que professor e aluno não podem ter sua atuação limitada, algo que tenha as figuras do professor e do aluno representadas no binômio transmissor/receptor. Entendo também que não deve haver lugar para o domínio de um ou outro ator do ensino no evento da sala de aula, mas sim de uma abertura de espaço para que ideias sejam discutidas, o que pode gerar uma riqueza maior no processo de ensino e aprendizagem.

Retomando a proposta de Schwab (1978) sobre os lugares comuns do currículo, compreendo que no “evento da sala de aula” poderá haver uma negociação entre os elementos no sentido de que cada um ocupe seu espaço de acordo com a circunstância. Portanto, entregar um currículo pronto ao professor e pedir que ele o desenvolva com seus alunos, sem levar em conta todas as questões que envolvem os chamados principais atores do ensino, pode significar um prejuízo ao processo de ensino e aprendizagem.

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

### **Contando histórias e compondo sentidos**



Nesta seção, conto duas histórias, *Deixando o barco nas mãos dos alunos* e *Conversa de pescador*. Após narrar a experiência vivenciada durante a prática de língua inglesa em um grupo no Facebook passo a compor sentidos da experiência.

### Deixando o barco nas mãos dos alunos

Iniciamos as atividades em nosso grupo no Facebook logo que adicionei meus alunos do curso presencial de língua inglesa. Como paralelamente à abertura do grupo no Facebook, os alunos estavam aprendendo o *present continuous* no curso presencial, eu inaugurei o mural do grupo fazendo uma pergunta usando esse tempo verbal, a fim de observar se os alunos haviam aprendido o conteúdo ensinado. Na figura 1, apresento a minha primeira postagem.

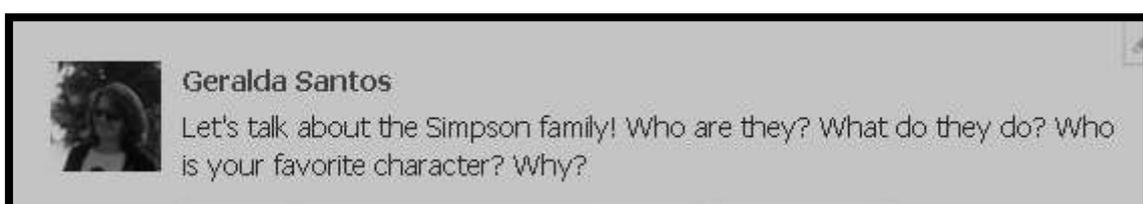
Figura 1 - Postagem e comentários dos alunos no grupo *English Learners*.



Fonte: Minha página pessoal do Facebook, 2014.

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. A fim de instigar os alunos a conversarem sobre a família Simpson, publiquei um *post* como mostro na figura 2.

Figura 2 - Postagem feita por mim, a pesquisadora no grupo *English Learners*.



Fonte: Minha página pessoal do Facebook, 2014.

Passou-se 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. Somente a partir desse comentário é que eu me dei conta de que nem todo mundo assistia ou gostava do desenho dos Simpsons, razão pela qual eu postei um comentário dizendo que o grupo poderia falar sobre outra família. Porém, todos os que entraram no *post* falaram algo sobre a família Simpson, como apresento na figura 3.

Figura 3 - Postagem feita por mim e comentários do grupo.



Fonte - Minha página pessoal do Facebook, 2014.

Depois dessa postagem e outras em que tentei motivar os alunos a praticarem a língua inglesa usando o conteúdo das aulas presenciais, entendi que seria melhor deixar o grupo *English Learners* apenas para a prática da língua inglesa, sem me preocupar com o conteúdo ensinado na sala de aula presencial. Assim sendo, postei uma mensagem em um final de semana afirmando que éramos uma comunidade e que todos poderiam postar assuntos de seus interesses. Eu, de minha parte, não quis publicar nada mais até que alguém do grupo contribuísse com alguma postagem, porém ninguém postou mensagem.

No dia seguinte ao fim de semana, tive uma aula presencial com Flora no início da tarde e conversei com ela sobre o recado que tinha colocado no grupo, reforçando a sugestão que havia feito para todos os participantes sobre postarem algo de seu interesse. Notei então que logo que chegou à sua casa, após nossa aula, Flora publicou o *post* que está exposto na figura 4.

Figura 4 - Postagem enviada por Flora.



Fonte – Minha página pessoal do Facebook, 2014.

A partir da publicação de Flora, evento que ocorreu depois de nossa conversa, 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. Assim sendo, 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. Na figura 5, apresento 4 posts publicados pelos alunos em resposta à postagem de flora sobre animais.

Figura 5 - Quadro com postagens feitas pelos alunos em resposta ao *post* de Flora.

Fonte: Minha página pessoal do Facebook, 2014.

Diego e Adriana, a partir dessa postagem de animais, passaram a compartilhar *links* com notícias e fotos de cachorros, além de dialogarem nos *posts* sobre esses animais. Entretanto, vários *posts* continham a foto do animal sem nenhum comentário, como ocorreu no *link* compartilhado por Eduardo. Percebi então, que o assunto sobre cães era de interesse geral dos alunos, o que os motivou a conversar sobre o tema e a compartilhar fotos. Eu, porém, não enviei nenhuma foto, pois não tenho animais de estimação e nem tenho interesse pelo assunto.

### Conversa de pescador

Aquela noite estava reservada para um bate papo *online*, em grupo, para praticarmos a língua inglesa. Desta forma, liguei o computador quando faltavam dez minutos para as oito horas, horário determinado para nossa conversa e fiquei aguardando os alunos na sala de bate papo do Facebook, o Messenger. Como ocorria normalmente em nosso curso presencial, Adriana chegou antes dos outros alunos na sala de bate-papo, como apresento na figura 6.

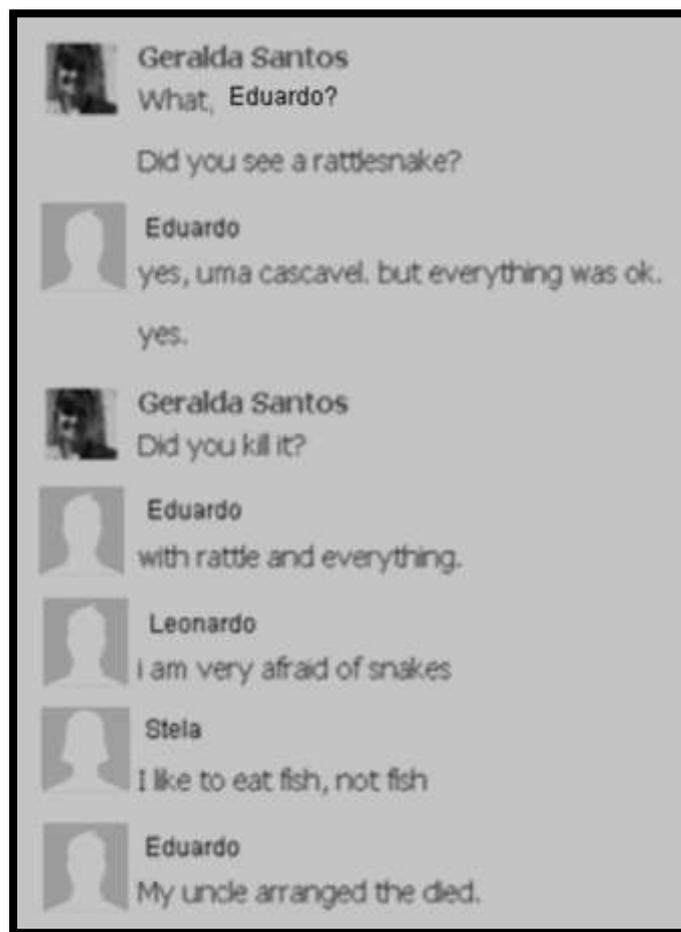
Figura 6 - Recorte do 1º chat em grupo.



Fonte: Minha página pessoal do Facebook, 2014.

Quando todos os convidados estavam no chat, com exceção de Diego que não conseguiu enviar seus comentários mesmo depois de eu ter tentado lhe ajudar, eles começaram a conversar sobre suas rotinas. Lembrei, então, que na aula presencial eles gostavam de falar de suas atividades e das novidades sempre quando chegavam, ou no final da aula; mas sempre conversavam na língua materna, porém, naquele momento, os diálogos estavam acontecendo em inglês. Eduardo então começou a conversar sobre a pescaria da qual participou no final de semana. Eduardo mencionou que encontraram uma cascavel no local da pescaria, como apresento na figura 7.

Figura 7 - Recorte do 1º chat em grupo.



Fonte: Minha página pessoal do Facebook, 2014.

O chat fluiu livremente, mas eu não me esqueci de que tinha uma proposta de trabalho para aquele momento, pois a minha ideia inicial era direcionar uma atividade. Assim sendo, às vinte horas e cinquenta minutos, eu decidi que era o momento de fazer a atividade que havia proposto, pois alguns alunos poderiam deixar a sala de bate-papo. Pedi, então, aos alunos que procurassem alguma informação pessoal no perfil de seus amigos de países de língua inglesa que eles tinham adicionado naquela época.

Eu comecei com essa atividade porque eles já haviam aprendido a descrever as pessoas em nosso curso presencial, portanto, sob minha ótica, essa seria uma tarefa interessante para eles realizarem. Na verdade, eu queria ver se eles tinham aprendido a lição do livro, pois nas aulas, nem sempre é possível avaliar a aprendizagem do aluno como eu gostaria. Entretanto, essa atividade direcionada por mim não teve uma resposta como na conversa livre que os alunos tiveram antes. Apenas Eduardo e Adriana se manifestaram naquele momento, o que me fez pensar que eu havia interrompido um momento em que os alunos estavam conversando sobre assuntos de seus interesses.

### **Compondo sentidos da experiência**

Após contar duas histórias narrando nossas experiências no Facebook, observo que ao iniciar as atividades com os alunos para a prática de língua inglesa, pensei que deveria ter um “planejamento” para que os alunos pudessem conversar uns com os outros. Em um primeiro momento, entendi que o espaço do Facebook seria um lugar para eu reforçar alguns tópicos da sala de aula presencial. Em minha perspectiva, alguns alunos iriam fazer perguntas, outros poderiam responder as perguntas dos colegas e, desta forma, iriam praticar a língua inglesa. Mas depois entendi que eu estava presa ao currículo da sala de aula presencial. Nesse sentido, inicialmente, procurei usar o mural do Facebook como se fosse o quadro da sala de aula presencial, colocando nele as atividades referentes ao nosso livro didático.

Como não percebi movimentação dos alunos em resposta à minha proposta de transferência da sala de aula presencial para o ambiente *online*, como mostrado na história *Deixando o barco nas mãos dos alunos*, decidi deixar meu material didático de lado. Porém, não deixei de me preocupar com aquela situação, pois entendia que eu, a professora, deveria apresentar um currículo para os alunos, sendo refém de uma proposta de currículo definido por Taba (1969) como um planejamento para a aprendizagem, porém a minha estratégia não estava funcionando. Em minha cabeça surgiam questões como: o que os alunos vão fazer no grupo, que tema eles irão debater?

A minha preocupação com a necessidade de ter um planejamento para as conversas em inglês no Facebook diminuíram à medida que alguns eventos me mostraram que eu não precisava exercer o papel de professora naquele ambiente. Observei também que algumas características e recursos do Facebook poderiam contribuir para que pudéssemos construir um currículo juntos, no ambiente *online*, como a possibilidade de navegar pelas páginas pessoais uns dos outros e descobrir seus interesses. Recordo que anteriormente o meu contato com os alunos era restrito ao ambiente escolar, mais especificamente ao da sala de aula. A falta de um relacionamento mais pessoal levou-me muitas vezes a tomar atitudes que não deveria, a fazer



prejulgamentos e, muitas vezes, a ignorar completamente a história de vida dos alunos. Entretanto, eu só me dei conta da minha distância em relação aos alunos depois da experiência no ambiente *online*. Ao adicionar os alunos à minha página pessoal no Facebook, adicionei-os também à minha rotina diária, e eles começaram a fazer parte de minha vida, com seus comentários no grupo, seus compartilhamentos e suas curtidas que contribuíam muito com a minha prática de língua inglesa. Este fato pode remeter a uma das características do professor em ambiente *online* apontadas por Berge (2000) que desloca o professor de uma posição solitária para fazer parte de uma equipe de aprendizagem.

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

Assim, a realidade pessoal de cada membro de nosso grupo pôde ser compartilhada por mim, à medida que eu acessava as páginas de cada um, e desta forma, consegui trocar informações, dicas, e também entender as possíveis dificuldades com a aprendizagem da língua, as ausências ocasionais nos *posts*, e o silêncio nos *chats*, como foi o caso de Eduardo, que tinha filhos pequenos em casa e frequentemente saía para socorrê-los. O fato de conhecer um pouco sobre a vida das pessoas, neste caso, dos alunos, possibilitou-me a fazer postagens no grupo de assuntos que os interessavam. Mesmo não gostando de determinado assunto, sempre que achava alguma postagem que poderia agradar a alguma pessoa do grupo, ou algo que poderia provocar uma resposta, como a publicação de uma foto de um time de futebol, eu compartilhava no mural do grupo.

Ao observar a grande movimentação ocorrida no mural do grupo por causa do tema animais, narrado na história *Deixando o barco nas mãos dos alunos*, eu conversei com os alunos e eles concordaram que era bom conhecer os interesses dos participantes do grupo e que também era mais prazeroso conversar sobre assuntos que lhes agradavam. Além dos interesses em comum, falar sobre fatos relacionados à vida pessoal parece ter estimulado os alunos a conversarem. Normalmente, em conversas informais, as pessoas falam sobre problemas que estão enfrentando, atividades que fizeram, e assuntos relacionados à sua rotina. Parece que isso é um fator que pode desencadear uma conversa. No *chat* que realizamos, descrito na história *Conversa de pescador*, a conversa sobre peixe surgiu a partir de uma fala de Eduardo sobre seu fim de semana. Esse tema parece ter inspirado os alunos a praticarem a língua, algo que pude confirmar ao conversar com eles sobre o segundo *chat*.



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

Relato de Eduardo.

Fonte: Documento escrito, 2014.

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

Relato de Adriana.

Fonte: Documento escrito, 2014.

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

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

Olhando superficialmente, as conversas em inglês desenvolvidas nos *chats* que realizamos pareciam ser espontâneas, como aquelas que ocasionalmente ocorrem nas mesas de botecos, nas lanchonetes, ou em volta das churrasqueiras enquanto se prepara e assa a carne. Conversas sem preocupação com a norma culta da língua, ou com o que irão pensar as outras pessoas a respeito de sua fala. Entendo, então, que esse é o ambiente de ensino que a escola deve oferecer ao aluno como sugere Dewey (1976) ao apontar para a necessidade de uma prática escolar próxima à realidade dos educandos.

Contudo, ao lançar um olhar mais crítico sobre a situação vivenciada no grupo desde o início, refaço a minha trajetória inicial na pesquisa e me vejo conversando com os alunos, incitando-os a falarem somente em língua inglesa. Nesse sentido, a comunicação em língua inglesa pode não ter ocorrido por livre e espontânea vontade; foi algo planejado. Não havia uma necessidade real para os alunos conversarem em língua inglesa, mas eles foram de certa forma, condicionados a isso devido à proposta de trabalho que eu lhes apresentei. O que destaco de relevante nesse panorama é que em vez de repetir os diálogos do livro ou ainda simular situações para conversar em inglês, como normalmente ocorre nas aulas presenciais,



no grupo, os alunos estavam falando de sua realidade, estavam conversando sobre fatos relacionados à suas próprias vidas.

Por meio dessa experiência com os *chats*, eu pude observar que o currículo pode ser baseado em experiências vividas em sala de aula, como apontam Clandinin; Connelly (1988) e Mello (2012), e não em algo previamente estabelecido sem levar em conta a participação dos alunos, o que é bem diferente do que eu fiz inicialmente. Ao olhar para o *chat* mostrado na história *Conversa de pescador* e para as publicações iniciais no mural, mostradas na história *Deixando o barco nas mãos dos alunos* quando tentei conduzir as atividades como algo preestabelecido, eu ainda estava entendendo que tinha que levar tudo pronto para os alunos. A minha preocupação era que o grupo não se movimentasse, pois eu acreditava que os alunos não conseguiriam conversar, e muito menos postar algo sem um direcionamento. Naquele ponto, ignorei a criatividade dos alunos e a minha própria capacidade para construirmos juntos um currículo (Freire, 1983). Na realidade, eu percebo que o roteiro era em primeiro lugar para mim, pois eu tenho que admitir que um currículo pronto, planejado por outros pode oferecer um comodismo, e era isso que eu estava fazendo: eu estava tentando criar um ambiente cômodo e confortável para minha prática. Agindo desta forma, eu não precisaria me arriscar a novos desafios, não teria que me deparar com algo não planejado.

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

### **Considerações finais**

A partir da experiência que vivenciei com os alunos no Facebook, as ideias sobre um currículo construído por professor e alunos fizeram sentido para mim. Compreendi que para praticar a língua inglesa, um caminho possível é deixar os alunos escolherem os temas que são de seus interesses e não pré-determinados como eu pensava anteriormente. Assim, em relação ao currículo construído, pude observar que os alunos conduziram as conversas abordando temas que eu normalmente não levaria para a sala de aula, como animais e pescaria, pois não são de meu interesse pessoal e eu não criava condições para os alunos exporem suas ideias sobre a aula. Desta forma, entendi que é necessário levar em consideração a participação dos alunos na construção do currículo. Nesse sentido, pensar em um currículo pronto e acabado para contextos diferentes, com indivíduos diferentes é uma



ideia que precisa ser repensada a fim de termos uma prática de ensino de língua inglesa que colabore com a construção do conhecimento.

Precisamos, então, criar condições na sala de aula para que os principais atores do sistema educacional, aluno e professor possam contribuir para a construção do currículo. Considero essa proposta ainda mais relevante quando penso que muitas vezes podemos reduzir o currículo de língua inglesa ao conteúdo do material didático, seja esse importado ou não.

Compreendo, também, que um dos grandes empecilhos para um currículo construído por alunos e professores é a necessidade de padronizar o conhecimento pensando que todos têm direito a um mesmo ensino, que todos devem receber o mesmo conteúdo programado, pois existe um alvo que deve ser atingido que são os exames nacionais e os vestibulares para se ter acesso à universidade. Sendo assim, entendo ser necessário que sejam repensadas as práticas atuais que estabelecem o currículo em função de um único objetivo que é a entrada em uma universidade sem levar em conta a vida que acontece independente de se estar ou não cursando uma faculdade, seja ela qual for.

### Referências

BERGE, Z. L. **New roles for learners and teachers in online higher education**. Baltimore, 2000. p. 3. Disponível em: [https://www.academia.edu/29015819/New\\_Roles\\_for\\_Learnern](https://www.academia.edu/29015819/New_Roles_for_Learnern). Acesso em: 30 de novembro de 2019.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F.M. **Pesquisa Narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa**. Tradução GPNEP. Edufu, Uberlândia, 2015. 249 p.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F.M. **Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience**. New York: Teachers College Press, 1988. 231 p.

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

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 o Ensino de Língua Inglesa**. - 2014. 126 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – ILEEL, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

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

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

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



MELLO, D. M. **Histórias de Subversão do currículo, conflitos e resistências: Buscando espaço para a formação do professor na aula de Língua Inglesa do Curso de Letras.** - 2005. 225 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

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

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

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

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

**Artigo recebido em:** 26/02/2020.

**Artigo aceito em:** 09/03/2020.