

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CURSO DE DOUTORADO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUÍSTICA APLICADA

Gabriela Quatrin Marzari

"QUEM ME ENSINOU O INGLÊS QUE EU ENSINO?"
A INFLUÊNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA CONSTITUIÇÃO DA
IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUAS DO SÉCULO XXI

Pelotas, 2014.

GABRIELA QUATRIN MARZARI

"QUEM ME ENSINOU O INGLÊS QUE EU ENSINO?"
A INFLUÊNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA CONSTITUIÇÃO DA
IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUAS DO SÉCULO XXI

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Letras. Área de Concentração: Linguística Aplicada.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Vilson José Leffa

Pelotas, 2014.

M393q Marzari, Gabriela Quatrin

Quem me ensinou o inglês que eu ensino? A influência das tecnologias digitais na constituição da identidade do professor de línguas do século XXI. / **Gabriela Quatrin Marzari** . – Pelotas: UCPEL, 2014. 228f.

Tese (doutorado) – Universidade Católica de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pelotas, BR-RS, 2014. Orientador: Vilson José Leffa.

1. tecnologias digitais. 2. professor de línguas estrangeiras. 3. identidade. I. Leffa, Vilson José, or. II. Título.

CDD 418

GABRIELA QUATRIN MARZARI

"QUEM ME ENSINOU O INGLÊS QUE EU ENSINO?"
A INFLUÊNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA CONSTITUIÇÃO DA
IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUAS DO SÉCULO XXI

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Letras. Área de Concentração: Linguística Aplicada.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Adail Ubirajara Sobral (UCPel)

Prof. Dr. Hilário Inácio Bohn (UCPel)

Profa. Dr. Najara Ferrari Pinheiro (UNIFRA)

Profa. Dr. Vanessa Ribas Fialho (UFSM)

Prof. Dr. Vilson José Leffa (UCPel) – Orientador

Pelotas, ____ de _____ de 2014.

Dedico este trabalho à minha mãe Elisabete e ao meu pai Alvarino, por me ensinarem, desde muito cedo, que o conhecimento transforma as pessoas, tornando-as melhores e mais felizes.

AGRADECIMENTOS

Este estudo é resultado de inúmeras “conexões” que fui tecendo ao longo de toda minha existência. Nele, estão acumulados os ensinamentos que recebi de Deus, de minha família, de meus professores, colegas e amigos.

Portanto, agradeço a Deus pela conclusão desta etapa.

Agradeço ao meu orientador, pela paciência na espera dos resultados e pela presteza na leitura das diversas versões, mas, principalmente, por representar um modelo de profissional, digno de admiração por parte de todos aqueles que desejam inovar e qualificar o ensinar e o aprender.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, por partilharem seus conhecimentos de forma tão generosa e cuidadosa, bem como à Coordenação e à Secretaria do Programa, pelo excelente tratamento e atenção.

Agradeço à minha família, meus pais Elisabete e Alvarino, meu irmão Jarbas e minha sobrinha Luiza, por respeitarem o meu isolamento e compreenderem a minha ausência cada vez mais frequente na vida deles.

Agradeço ao Andrew, meu grande amor, por entender e aceitar que o amor pode – e às vezes precisa – sobreviver ao tempo e à distância.

Agradeço aos meus colegas de trabalho do Centro Universitário Franciscano, em especial, à Magnífica Reitora, Prof.^a Iraní Rupolo, pela troca de experiências e pela construção coletiva de novos saberes, e aos meus alunos, por me desafiarem e, portanto, me motivarem a continuar trilhando o caminho da formação continuada.

Agradeço aos meus amigos e colegas de profissão, especialmente, à Vanessa Fialho, à Cristiane Heeman, à Jandira Pillar, ao Marcos Fontana, à Vanessa Damasceno, à Giane Santos, à Cândida Pinto, à Camila Santos, à Jossemar Theisen, à Lucía Alda, entre outros que possa ter esquecido de mencionar, mas que são dignos de meu carinho e admiração.

Agradeço à CAPES, por ter me concedido uma bolsa de Doutorado Sanduíche - Processo 8839/11-5, no ano de 2012, possibilitando que eu estudasse durante um semestre na *Monash University*, em Melbourne, na Austrália, sob coorientação da professora Ilana Snyder.

Se, como muitas outras pessoas, você está preocupado com o fato de que as mídias sociais estão tornando as pessoas e as culturas rasas, eu proponho que ensinemos mais pessoas a nadar e, juntos, exploremos a extremidade mais funda da piscina. (ELLIS, 2012)¹

¹ If, like many others, you are concerned social media is making people and cultures shallow, I propose we teach more people how to swim and together explore the deeper end of the pool (ELLIS, 2012).

RESUMO

Tese de Doutorado

Programa de Pós-Graduação em Letras/ Linguística Aplicada

Universidade Católica de Pelotas

"QUEM ME ENSINOU O INGLÊS QUE EU ENSINO?" A INFLUÊNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUAS DO SÉCULO XXI

Autora: Gabriela Quatrin Marzari

Orientador: Wilson José Leffa

A presença das Tecnologias da Informação e Comunicação é cada vez mais evidente na vida do sujeito contemporâneo, influenciando e ressignificando as práticas sociais de que participa, dentre elas, o ensino e a aprendizagem de línguas (estrangeiras). É devido à configuração desse novo cenário, repleto de inovações e possibilidades de mudança e, ao mesmo tempo, tão flutuante e incerto, que surge a necessidade de investigarmos a constituição da identidade do professor de línguas estrangeiras do século XXI. Se considerarmos que os artefatos digitais, atualmente bastante acessíveis aos usuários da *Web 2.0*, podem ser utilizados como instrumentos de mediação pedagógica, nos processos de busca, construção e socialização do conhecimento, os papéis tradicionalmente desempenhados por professores e aprendizes de línguas se alteram, ora justapondo-se um ao outro, ora deslocando-se de um para o outro. Neste estudo, de base qualitativa, temos como objetivo principal investigar a constituição da identidade do professor de línguas (estrangeiras) do século XXI, a partir de uma problematização acerca da influência exercida pelas tecnologias digitais na mediação da aprendizagem em rede. Para tanto, partimos dos seguintes questionamentos: 1) como aprende o aluno do século XXI?; 2) quem é responsável ou, de alguma forma, contribui para a sua aprendizagem?; e, por fim, 3) qual é o papel do professor em relação à aprendizagem do aluno? Ao analisarmos as potencialidades pedagógicas dos Recursos Educacionais Abertos, sob a perspectiva do Conectivismo, concluímos que o conhecimento é resultado de *interações* do tipo *agente-artefato*, entendendo-se o artefato apenas como mediador, ou *agente-agente*, entendendo-se o artefato como agente (SIEMENS, 2004; LATOUR, 2005), desse modo, confirmando a hipótese inicialmente defendida neste estudo: a identidade do professor de línguas (estrangeiras) do século XXI está sendo profundamente alterada, devido, sobretudo, às inúmeras possibilidades de acesso ao conhecimento oferecidas pelos artefatos digitais. Essa transformação permite repensarmos o papel do professor de um modo geral, que, a nosso ver, deixa de exercer a função de protagonista no cenário educacional atual, ou seja, entendido como responsável pela transmissão ou mediação do conhecimento ao aprendiz, e passar a exercer a função de coadjuvante, no sentido que integra a rede de elementos (“nós”), por meio dos quais as interações ou conexões, essenciais à construção e socialização do conhecimento, se estabelecem e se proliferam. Portanto, ao longo deste estudo, buscamos destacar o papel do professor como *coadjuvante*, não mais como *protagonista* do processo de ensinar.

Palavras-chave: Tecnologias digitais. Professor de línguas (estrangeiras). Identidade.

ABSTRACT

Tese de Doutorado

Programa de Pós-Graduação em Letras/ Linguística Aplicada

Universidade Católica de Pelotas

“WHO TAUGHT ME THE ENGLISH THAT I TEACH?” THE INFLUENCE OF DIGITAL TECHNOLOGIES ON THE LANGUAGE TEACHER IDENTITY IN THE 21ST CENTURY

Author: Gabriela Quatrin Marzari

Advisor: Vilson José Leffa

Information and Communication Technologies have been increasingly evident in the contemporary life, thus, influencing and redefining social practices such as teaching and learning (foreign) languages. It is due to the configuration of this new scenario, full of innovations and changing possibilities and, at the same time, so fluctuating and uncertain that the need arises to investigate the foreign language teacher identity in the 21st century. If we take into consideration that digital artifacts are currently quite accessible to Web 2.0 users and that they can be used as pedagogical tools in the processes of searching, constructing and socializing knowledge, then the social roles traditionally played by language teachers and learners will change, either complementing each other or changing from one to another. In this study, based on a qualitative perspective, our main objective is to investigate the identity of the (foreign) language teacher in the 21st century by analyzing the influence of digital technologies on networked learning. In order to do so, we will try to answer the following questions along the study: 1) How does the student learn in the 21st century?; 2) Who is responsible for or somehow contributes to the student learning?; and finally, 3) What is the role of the teacher in relation to the student learning? By analyzing the pedagogical contributions of Open Educational Resources, based on the Connectivism Theory, we conclude that knowledge is the result of different kinds of interaction, which are basically the *agent-artifact* type, understanding the artifact simply as a tool, or the *agent-agent* type, understanding the artifact as an actant (SIEMENS, 2004; LATOUR, 2005). Therefore, we understand that our initial hypothesis was confirmed in the sense that the identity of the (foreign) language teacher in the 21st century has been significantly altered mainly due to the numerous possibilities of accessing knowledge as offered by digital artifacts. This change allows us to rethink about the role of teachers in general since we believe that they have not been taking the main role in the current educational scenario and, thus, are not seen any longer as being responsible for the transmission and mediation of knowledge in favor of the learner. Rather, we believe that teachers have been performing a supporting role in the learning process in the sense that they integrate network elements ("nodes"), through which interactions or connections, that are considered essential to the construction and socialization of knowledge, have been developing. Therefore, along this study, we aim to highlight the role of the teacher as *coadjuvant*, not as *protagonist* of the teaching process anymore.

Keywords: Digital technologies. Foreign language teacher. Identity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: As bases do letramento digital: acesso e uso, compreensão e criação.....	45
Figura 2: Gráfico ilustrativo do processo de construção do conhecimento segundo o Conectivismo.....	94
Figura 3: Atividade de <i>Reading and Writing</i>	163
Figura 4: Atividade de <i>Language knowledge and oral communication</i>	163
Figura 5: Página de abertura do MEO.....	169

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Teorias da Aprendizagem (SIEMENS, 2006, p. 36).....	92
Tabela 2: Tipologias de MOOCs	139
Tabela 3: Relação das principais plataformas <i>online</i> de acesso a MOOCs.....	149
Tabela 4: Análise de cursos <i>online</i> considerando-se as propriedades de um MOOC autêntico	167

LISTA DE SIGLAS

- AVA** – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- CVA** – Comunidade Virtual de Aprendizagem
- CsF** – Ciência sem Fronteiras
- EA** – Educação Aberta
- EaD** – Educação a Distância
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- EsF** – Espanhol sem Fronteiras
- FsF** – Francês sem Fronteiras
- ILE** – Inglês como Língua Estrangeira
- IsF** – Inglês sem Fronteiras
- LE** – Língua Estrangeira
- LF** – Língua Franca
- LI** – Língua Inglesa
- LM** – Língua Materna
- MEC** – Ministério da Educação
- MEO** – *My English Online*
- MOOC** – *Massive Open Online Course*²
- OCEMs** – Orientações Curriculares para o Ensino Médio
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PCNEM** – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
- REA** – Recurso Educacional Aberto
- TIC** – Tecnologias da Informação e Comunicação

² Curso *Online* Aberto e Massivo.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	PARA INÍCIO DE CONVERSA	16
1.2	DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	22
1.3	JUSTIFICATIVA PARA A REALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	25
1.4	OBJETIVOS DA PESQUISA	26
1.5	ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO.....	28
	CAPÍTULO 2	33
2	ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO	33
2.1	A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA CONTEMPORANEIDADE	34
2.2	AS NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	38
2.3	O LETRAMENTO DIGITAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS.....	42
2.4	IMPLICAÇÕES DO LETRAMENTO DIGITAL NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	51
	CAPÍTULO 3	57
3	A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NA ERA DO LETRAMENTO DIGITAL: PERSPECTIVAS E DESAFIOS	57

3.1	COMO APRENDEMOS LÍNGUAS NO SÉCULO XXI? FORMAÇÃO DE PROFESSORES E IDENTIDADE DOCENTE NA ERA DA <i>WEB 2.0</i>	57
3.2	INFLUÊNCIA(S) DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO SÉCULO XXI	60
3.3	RECURSOS DIGITAIS E POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS: A FERRAMENTA COMO <i>INSTRUMENTO</i> DE MEDIAÇÃO OU COMO <i>AGENTE</i> DE FORMAÇÃO?	67
3.3.1	Ambientes Virtuais de Aprendizagem / Comunidades Virtuais de Aprendizagem	67
3.3.2	Redes sociais / Redes de relacionamento	69
3.3.3	Comunicadores instantâneos	72
3.4	“E AGORA, JOSÉ?” O PAPEL DO PROFESSOR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS FRENTE À REVOLUÇÃO TECNOLÓGICA CONTEMPORÂNEA.	75
CAPÍTULO 4		81
4	“PROFESSORA, CADÊ VOCÊ?” A INSERÇÃO DOS RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS NO ENSINO DE LÍNGUAS	81
4.1	TECNOLOGIA E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	82
4.2	CONECTIVISMO: UMA POSSIBILIDADE DE COMPREENSÃO DE COMO APRENDEMOS NA ERA DA INFORMAÇÃO	86
4.3	ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA CONTEMPORANEIDADE	99
4.4	A CONTRIBUIÇÃO DO CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS NA CONSOLIDAÇÃO DE UMA PROPOSTA DIFERENCIADA DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS... ..	101
4.5	RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS: UMA ALTERNATIVA PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	106

4.5.1	O que entendemos por <i>educacional</i>	117
4.5.2	O que entendemos por <i>aberto</i>	120
4.5.3	Potencialidades e desafios na implementação de uma proposta de Educação Aberta através de Recursos Educacionais Abertos.....	122
CAPÍTULO 5		133
5 A INFLUÊNCIA DOS MOOCs NA CONSTITUIÇÃO DE UMA IDENTIDADE DOCENTE DIFERENCIADA		133
5.1	MOOCS: DEFINIÇÃO E FUNCIONALIDADES	134
5.1.1	Tipos de MOOCs	136
5.1.2	Características dos MOOCs	141
5.2	MOOCS COMO MECANISMO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: UMA POSSIBILIDADE VÁLIDA	144
5.3	ANÁLISE DO CURSO <i>MY ENGLISH ONLINE</i> SOB A PERSPECTIVA DO CONECTIVISMO	155
5.3.1	MEO: um MOOC para o ensino de língua inglesa?	161
5.3.2	Características do MEO.....	168
5.4	IDENTIDADE DOCENTE COMO REFLEXO DA RECONFIGURAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO.....	172
5.5	COMO SE CONSTITUI A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUAS NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO? UMA DEFINIÇÃO POR MEIO DE METÁFORAS.....	177
5.5.1	Professor como <i>Artista Mestre</i>	178
5.5.2	Professor como <i>Administrador da Rede</i>	180
5.5.3	Professor como <i>Concierge</i>	181
5.5.4	Professor como <i>Curador</i>	182

5.5.5 Professor como <i>coadjuvante</i>? A quinta metáfora como indício de uma identidade docente diferenciada	184
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	189
REFERÊNCIAS	202

1 INTRODUÇÃO

Estamos agora passando da fase “sólida” da modernidade para a fase “fluida”. E os “fluidos” são assim chamados porque não conseguem manter a forma por muito tempo e, a menos que sejam derramados num recipiente apertado, continuam mudando de forma sob a influência até mesmo das menores forças. Num ambiente fluido, não há como saber se o que nos espera é uma enchente ou uma seca – é melhor estar preparado para as duas possibilidades (BAUMAN, 2005, p. 57).

Neste capítulo, faremos a contextualização do estudo, abordando a expansão das tecnologias digitais, especificamente as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), na sociedade contemporânea e seus principais reflexos nas práticas sociais historicamente definidas. A partir dessa contextualização, apresentaremos o problema de pesquisa, as justificativas para sua realização e os objetivos principais, dentre eles, analisar a constituição da identidade profissional do professor de línguas, especialmente de línguas estrangeiras (LEs), do século XXI. Por fim, descreveremos a organização do estudo, de modo que o leitor compreenda como se estrutura o presente texto e possa, em função disso, fazer conexões entre as ideias que integram cada capítulo, desde a Introdução até as Considerações Finais.

1.1 PARA INÍCIO DE CONVERSA

Falar sobre o papel das TIC, a partir de sua importância e influência na vida do sujeito contemporâneo, parece por vezes desnecessário, se considerarmos as inúmeras mudanças que temos presenciado em relação às novas formas de ser e de agir, particularmente, no que se refere aos processos de ensinar e aprender LEs. Apesar disso, neste estudo, pretendemos investigar como se configura e quais as principais implicações da relação homem-máquina,

que se manifesta nas mais variadas instâncias da vida pós-moderna³, tendo em vista o atual contexto educacional; em particular, o papel que as tecnologias digitais vêm desempenhando na constituição da identidade do professor de LEs, em alguns momentos, aliando-se a ele, em outros, competindo com ele e, de certo modo, até opondo-se a ele. Afinal, conforme esclarece Xavier (2013, p. 317),

[s]e, por um lado, as novas tecnologias contribuem para uma extensa produção e disseminação de informações e a construção de conhecimentos, por outro, elas requerem do professor domínio das novas linguagens e dos novos equipamentos tecnológicos, assim como um olhar crítico e reflexivo sobre os conteúdos publicizados por esses meios de informação e comunicação.

Independente da visão (positiva, negativa ou mesmo indiferente) que temos das TIC, precisamos reconhecer que, de um jeito ou de outro, elas estão permanentemente entre nós, “agindo” como ferramentas de mediação da comunicação e, como resultado, de nossa própria condição humana, oportunizando-nos a realização de feitos nunca antes alcançados ou jamais idealizados. Graças às TIC, em particular à internet, pesquisas de ponta são compartilhadas e disseminadas pelos profissionais do meio acadêmico; grandes ou pequenas descobertas são socializadas a uma velocidade jamais vista ou sequer imaginada, assim como as consequências dessas descobertas têm repercutido de forma instantânea e desproporcional, ou seja, ignorando limites de tempo e espaço.

Os grandes acontecimentos, assim como as ações mais banais, são vistos e avaliados por todos numa velocidade que assusta, mas que, ao mesmo tempo, encoraja-nos a buscarmos novas informações, desse modo, estabelecendo novas negociações, conexões e relações. É como se, a um só tempo, a internet fosse capaz de nos *aproximar*, quando estamos geograficamente distantes ou quando pertencemos a culturas⁴ diferentes, e de nos *afastar*, quando estamos geograficamente próximos ou quando integramos a mesma família ou comunidade. Apenas para ilustrar o que estamos dizendo, no que diz respeito à influência da

³ O termo pós-modernidade, conforme adotado ao longo deste estudo, será tomado como sinônimo de contemporaneidade.

⁴ Ao longo deste estudo, o conceito de “cultura” deverá ser compreendido a partir de uma concepção antropológica, que parte do seguinte princípio, conforme defendido por Laraia (2008, p. 45): “[o] homem é resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções. Estas não são, pois, o produto da ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade.”

tecnologia na natureza das relações sociais, retomamos brevemente o argumento de Bauman (2004) acerca dos aparelhos celulares.

Segundo o autor (2004, p. 80): “[a]os que se mantêm à parte, os celulares permitem permanecer em contato. Aos que permanecem em contato, os celulares permitem manter-se à parte (...)”. Nesse sentido, o autor parece estar se referindo ao conceito de “proximidade virtual”, já que, segundo ele (2004, p. 81), “[o]s celulares assinalam, material e simbolicamente, a derradeira libertação em relação ao lugar”. E conclui, afirmando de forma categórica, que essa proximidade virtual, definida por ele como “universal e permanentemente disponível graças à rede eletrônica”, anuncia uma ruptura entre o “fisicamente distante” e o “espiritualmente remoto”. Talvez isso explique o fato de encontrarmos, de forma cada vez mais frequente, pessoas sentadas à mesma mesa, silenciadas pelo uso de seus celulares; ao passo que, talvez na mesma proporção, temos encontrado pessoas geograficamente distantes, cada vez mais conectadas, interligadas e unidas, graças ao uso das tecnologias digitais.

Nesse ínterim, as relações humanas têm sido legitimadas pela – ou têm sido vítimas da – comunicação mediada pelo computador⁵. Prova disso são os relacionamentos virtuais, cada vez mais frequentes e emergentes na sociedade da informação, sobretudo, entre pessoas que falam a mesma língua, mas também entre pessoas que falam línguas diferentes ou que sequer falam e que, apesar disso, são capazes de interagir graças às inúmeras possibilidades de comunicação, oferecidas pelas tecnologias digitais, que acabam reduzindo distâncias e estreitando relações. Em suma, tecnologias que acabam humanizando as pessoas.

Nesse sentido, poderíamos concluir que, na sociedade da informação, a conexão é responsável pela humanização das pessoas ou ainda que, graças à rede de computadores, nos tornamos mais humanos e, portanto, mais propensos a novas conexões que gerarão, inevitavelmente, centenas ou até milhares de novas conexões. Um exemplo de estreitamento de relações é o que acontece em redes sociais como o *Facebook*. Lá encontramos milhares de

⁵ A respeito da influência da tecnologia nas diversas práticas sociais de que fazemos parte ou nos inserimos, Telles (2009b), ao abordar, especificamente, o cenário do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras, refere-se às “metamorfoses impostas” pela tecnologia sobre tais processos. Referindo-se à influência da tecnologia como uma “metamorfose imposta” ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras, o autor esclarece (2009, p. 67): “(...) a tecnologia está a exercer uma metamorfose sobre as condições contextuais, sobre as oportunidades de contatos interlinguísticos e interculturais e sobre a relevância do desenvolvimento das habilidades orais em conjunto com as antigas necessidades de desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita nas línguas estrangeiras – o mundo está se tornando cada vez menor e o acesso às TIC tende a se democratizar, a custos cada vez mais baixos.”

pessoas conectadas que, por motivos que diferem de pessoa para pessoa, mantêm uma relação geograficamente próxima ou distante por meio da rede à que pertencem e, principalmente, das conexões que vão estabelecendo, contínua e progressivamente. Essa constatação reforça o argumento de Bauman (2004, p. 82) de que “[a] distância não é obstáculo para se entrar em contato – mas entrar em contato não é obstáculo para se permanecer à parte” (grifo no original).

A pergunta que surge e que paira entre nós, todavia, é sempre a mesma: “O que fazer ou como proceder diante da influência que as TIC têm exercido na vida de todos nós?” Às vezes, perguntamo-nos, sem sequer vislumbrarmos uma resposta plausível, como a internet entrou tão abruptamente em nossas vidas, sentou-se ao nosso lado e nos fez pensar que, a partir daquele momento, tudo seria mais fácil, tudo seria possível, tudo estaria resolvido? Verdade ou não, a internet representa hoje a solução de muitos de nossos problemas: pagamos nossas contas de luz, água, telefone e até de acesso à internet, via internet; reencontramos amigos de longa data, da escola ou da faculdade, via internet; fazemos novas amizades com pessoas que estão geograficamente perto ou longe de nós, via internet; assistimos a filmes antigos e recém-lançados, via internet; mantemo-nos inteirados acerca dos acontecimentos mais próximos ou mais remotos, via internet; compramos casas, carros, eletrodomésticos, livros, roupas, *sex toys*, animais de estimação, etc., tudo via internet; estudamos e aprendemos, especialmente LEs, via internet.

Graças à internet, mais especificamente à proliferação e socialização de recursos gráficos e hipermídicos, práticas sociais historicamente definidas, tais como as citadas no parágrafo anterior, foram sendo profundamente influenciadas e ressignificadas, desse modo, alterando os papéis assumidos pelos sujeitos das ações desenvolvidas, usuários de tais recursos. Dentre as mudanças mais evidentes, resultantes da “presença” da internet na vida do sujeito contemporâneo, destacamos a substituição do perfil de usuário como *receptor* para o perfil de usuário como *emissor* da informação, permitindo-lhe uma participação mais ativa e engajada nos processos de interação e negociação de sentidos. A evolução de um sistema de comunicação inicialmente estruturado de *um-para-um* (correios) ou de *um-para-muitos* (televisão, rádio e cinema) para *muitos-para-muitos* (tecnologias interativas – áudio, texto e vídeo), conforme esclarecem Lévy (2010) e Anderson e Dron (2011), resultou não apenas na reconfiguração de práticas sociais diversas, mas principalmente na emancipação de seu

usuário, agora concebido como *coprodutor* ou mesmo *produtor*, não apenas *consumidor*, das informações disponíveis na rede.

Na verdade, segundo Leffa (2002), a internet representa atualmente a fusão das potencialidades de todos os meios de comunicação anteriores a ela, permitindo que seus usuários assumam um papel ativo em qualquer interação devido às inúmeras possibilidades de comunicação ofertadas. Ao se referir à internet, como “a fusão de tudo o que já tinha sido inventado em termos de meios de comunicação”, o autor justifica sua afirmação, esclarecendo que (2002, p. 09): “[d]a imprensa, traz a palavra escrita; do rádio, a fala; da televisão, a imagem em movimento. (...) a internet incorporou também as características do telefone, tornando o internauta não apenas receptor, mas também emissor da informação”.

São inúmeras as pessoas que veem na internet – e mais genericamente nas TIC – um meio de realização pessoal, profissional ou social. Por meio da internet, as pessoas dividem seus problemas, suas aflições e suas alegrias. Enfim, podemos dizer que tudo passa pelo filtro da internet, numa velocidade que a própria luz inveja. Apesar da rapidez, as marcas ou os efeitos que essa mediação deixa na vida das pessoas são inegáveis. Apesar de Bauman (2004) afirmar que as relações mediadas pela internet são, ao mesmo tempo, muito intensas e muito breves ou efêmeras, sugerindo, inclusive, que basta um *click* para que um relacionamento a distância se desfaça por completo, acreditamos que os corações continuam a bater descompassados, ávidos por palavras doces, toques sedutores e beijos apaixonados. Tudo isso mediado pelo meio eletrônico.

Portanto, conforme abordado previamente, a proximidade virtual, de que fala Bauman (2004), representa uma possibilidade real de estreitamento de laços entre pessoas geográfica ou temporalmente distantes. E, por sinal, para onde foi o espaço? E o tempo? A ideia de tempo e espaço, graças ao sistema da *World Wide Web* (WWW), tem se diluído de tal modo que não mais nos preocupa. Tempo e espaço têm sido cada vez mais ignorados, porque já não mais constituem barreiras para nós, sujeitos contemporâneos. A instantaneidade, a espontaneidade e a possibilidade de reciprocidade das relações interpessoais nos fazem acreditar que as distâncias foram suprimidas, anuladas; assim como a noção de tempo tem sido tratada como devaneio, algo irreal, imaginário.

No cenário contemporâneo, tempo e espaço são conceitos arcaicos, porque a fluidez de tudo que existe à nossa volta não permite amarras ou qualquer tipo de invólucro, por mais

efêmeros que estes possam parecer. A liquidez, que caracteriza a vida contemporânea, considerando-se especificamente as relações entre os sujeitos, suas ideias e devaneios, desejos e restrições, poderá, em determinado momento, ser capturada pela força da internet: nada escapa ao poder desse meio, tão presente entre nós e que nos torna virtualmente reais. Mas o que nos caracteriza somos seres humanos virtualmente reais? Talvez, a possibilidade de sermos e fazermos o que, supostamente, não podemos ser e não devemos fazer na realidade que nos cerceia.

A definição de virtualidade real, conforme proposta por Castells (1999b, p. 427), pode ser esclarecedora nesse sentido, uma vez que consiste em “(...) um sistema em que a realidade em si (...) está imersa por completo em um ambiente de imagens virtuais, no mundo do faz-de-conta, em que os símbolos não são apenas metáforas, mas abarcam a experiência real”. Na era da informação, é possível: assumir diferentes papéis sociais, além de diversos “eus”; interagir com pessoas que estão geográfica ou temporalmente distantes; aprender por meio de ferramentas digitais diferenciadas; fazer parte de comunidades virtuais; participar de atividades organizadas de forma síncrona ou assíncrona, entre inúmeras outras possibilidades.

Com base no exposto, podemos dizer que as TIC são responsáveis por grande parte das mudanças experimentadas pela sociedade do século XXI, as quais podem ser observadas e apreendidas a partir de uma análise das ações desenvolvidas pelos sujeitos que integram as diversas práticas sociais, historicamente definidas, dentre elas, os processos de ensinar e aprender LEs. A esse respeito, parece oportuno retomarmos um dos argumentos defendidos por Castells (1989, p. 17), conforme destaca Rüdiger (2003, p. 78), sobre o surgimento das recentes tecnologias da informação, no sentido de que “(...) elas ensejam o aparecimento de um novo paradigma ou modelo de vida, que afeta as condições de funcionamento e a eficiência de todos os processos de produção, consumo e gerenciamento existentes”. Em um estudo posterior, Castells (1999a, p. 25) retoma essa questão de forma mais enfática, argumentando que a tecnologia incide tão intensamente na vida das pessoas que acaba por transformá-la, e conclui: “a tecnologia é a sociedade” (RÜDIGER, 2003, p. 79).

Apesar disso, parece oportuno dizer que o uso da tecnologia nos processos de ensinar e aprender não é recente, sobretudo se adotarmos a acepção mais ampla da palavra, que entende tecnologia como tudo aquilo que contribui, de alguma forma, para mediar a

construção dos saberes. Segundo o dicionário Aurélio, versão *online*⁶, “tecnologia” é o “[e]studo dos instrumentos, processos e métodos empregados nos diversos ramos industriais”. Nesse sentido, quando investigamos o papel que as tecnologias, em especial as digitais, exercem nas diversas práticas sociais decorrentes da interação e comunicação entre os indivíduos participantes, buscamos compreender em que medida a ferramenta altera, contribuindo ou dificultando, as ações decorrentes dessa prática e que estão, por vezes, já internalizadas.

No caso das LEs, essa relação entre ensinar e/ou aprender e as tecnologias parece ainda mais intensa (WARSCHAUER, 1996; PAIVA, 2001, 2012; ARAÚJO, 2007; GRIMES, WARSCHAUER, 2008; ARAÚJO, 2009; LEFFA, 2003, 2005, 2006; XAVIER, A. C., 2013, entre outros). Independentemente da concepção pedagógica (*approach*) adotada pelo professor para ensinar a LE, de uma forma ou de outra, sempre fez uso de uma determinada tecnologia como recurso ou instrumento de mediação pedagógica, desde o surgimento da escrita, passando pelas gramáticas impressas e pelo livro didático, até a lousa digital, a conexão *wireless*, os computadores portáteis, o uso de redes sociais para o ensino, o armazenamento de informações na nuvem, entre tantas outras inovações tecnológicas digitais. Isso porque, conforme nos esclarece Paiva (2008, p. 01), “[o] sistema educacional sempre se viu pressionado pela tecnologia, do livro ao computador, e faz parte de sua história um movimento recorrente de rejeição, inserção e normalização.”

1.2 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Ao adotar uma perspectiva metodológica específica, o professor segue um conjunto de crenças que, ao menos teoricamente, dão sustentação às suas práticas pedagógicas e, ao segui-las, faz uso de recursos ou instrumentos que acabam por materializá-las. Em decorrência das necessidades e demandas sociais de aprendizagem e, principalmente, das inovações tecnológicas, as práticas de ensinar e de aprender vão sendo alteradas, de forma cada vez mais intensa e veloz. É compreensível e coerente, portanto, falarmos em letramentos – múltiplos,

⁶ <<http://www.dicionariodoaurelio.com/>>

multissemióticos ou multimidiáticos (LEMKE, 2010) – em vez de letramento, já que práticas diferenciadas de letramento (inovadoras ou não tão inovadoras) influenciam tanto o processo de ensinar quanto o de aprender. A esse respeito, Garcez (2013, p. 226) argumenta:

[e]ssas tecnologias [referindo-se às novas tecnologias de informação] potencializam o uso da escrita e as exigências de letramentos diversos. A escola contemporânea se vê diante de mais desafios para incorporar essas tecnologias e os modos de estar no mundo que a mediação tecnológica possibilita. As potencialidades são inúmeras, com destaque para a riqueza de textos, orais e escritos, disponíveis para acesso, leitura, discussão e ação, e os meios e espaços disponíveis para novas ações de linguagem.

Logo, considerando que “[o]s letramentos são transformados na dinâmica desses sistemas de auto-organização mais amplos e nós – nossas percepções humanas, identidades e possibilidades – somos transformados juntamente com eles” (LEMKE, 2010), não é de se estranhar que professores e aprendizes, independentemente da área do conhecimento, assumam novas posturas, ou ainda, novas identidades durante os processos de ensinar e aprender. Ao substituir o quadro negro pela lousa digital, por exemplo, o professor não apenas troca uma ferramenta pela outra, mas ressignifica sua prática, desse modo, assumindo uma nova postura que, por sua vez, poderá se constituir em uma nova identidade profissional. Nesse sentido, podemos inferir que as mudanças no modo de pensar e agir, em termos didático-pedagógicos são resultado, principalmente, de uma necessidade imposta pelo contexto atual, do qual o professor é parte integrante e que o impele a fazer uso de ferramentas atualizadas e diversificadas.

Ao fazer uso de uma nova tecnologia, o professor inevitavelmente assume uma postura diferenciada que, *a priori*, não pode ser definida como melhor ou pior, mas que requer dele um conhecimento mínimo para explorá-la, tendo em vista fins pedagógicos específicos. A substituição de uma tecnologia por outra, na maioria das vezes, representa uma alteração na postura do professor, que poderá se mostrar mais autônomo e criativo a partir do uso que fará dessa tecnologia, ao mesmo tempo em que o aprendiz assumirá um novo papel nessa relação de ensinar e aprender. Essa mudança de postura pode se constituir em uma nova identidade por parte do docente que, naturalmente, acaba se moldando às novas tecnologias, às novas práticas sociais e, portanto, aos novos letramentos, eles próprios entendidos como tecnologias “(...) que nos dão as chaves para usar tecnologias mais amplas” (LEMKE, 2010).

A presença de diferentes tecnologias, particularmente as digitais, é cada vez mais evidente na vida do sujeito contemporâneo; muitos dos “fazeres” desse sujeito passam pelo reconhecimento e pela aceitação de que as TIC são cada vez mais indispensáveis nos processos de perguntar e responder, de ensinar e aprender, de comprar e vender, de ler e escrever, entre outros, definindo, portanto, sua postura e concepções a partir do uso ou não uso de tais ferramentas. O uso específico dessas TIC no ensino de línguas, sobretudo de LEs, é uma realidade praticamente imposta à maioria dos professores e aprendizes, considerando que, principalmente os professores, não estão – ou não se sentem – devidamente qualificados para ensinar a língua por meio da tecnologia digital.

Independente disso, contudo, esses professores precisam revisitar sua forma de ensinar, a fim de avaliar as principais mudanças já existentes em âmbito acadêmico, decorrentes do avanço das TIC e de suas quase inerentes possibilidades pedagógicas, tendo como foco os novos mecanismos de aprendizagem desenvolvidos pelos aprendizes, com base no uso que fazem da tecnologia digital. Ao identificarmos as novas “formas” de aprender, fazendo um mapeamento dos principais Recursos Educacionais Abertos (REAs) disponíveis aos aprendizes de LEs, tendo-se como foco a língua inglesa (LI), teremos condições de esboçar um perfil do professor de LI que atende(ria) às demandas do aprendiz contemporâneo. Esperamos que uma análise das principais potencialidades pedagógicas verificáveis nesses recursos, que estão disponíveis aos usuários da *Web 2.0*, dentre eles os aprendizes de LEs, aponte para uma configuração possível da identidade do professor de LEs do século XXI.

Na nossa concepção, entender como se constitui a identidade do professor de LEs na sociedade contemporânea, que se encontra permeada por uma diversidade de recursos digitais acessíveis a praticamente⁷ todos os usuários da rede e, ao mesmo tempo, inundada por críticas severas, mitos e (des)crenças em relação ao papel desse professor, é fundamental, para que possamos – a partir da definição de seu perfil atual – repensar suas formas de atuação, com

⁷ Segundo Fernández (2013, p. 142), as TIC ainda não estão acessíveis a uma parcela expressiva da população brasileira. Nesse sentido, a autora afirma: “[a]o pensarmos de maneira específica na formação de docentes, é preciso atentar para o fato de que a tecnologia é, sim, uma realidade, mas isso não significa que estejamos frente a uma única realidade, pois o acesso a ela, como se sabe, não é o mesmo em todo o território nacional. Vista assim, ela não pode ser considerada a panaceia do ensino de idiomas no país. Tomando como parâmetro apenas a inclusão digital – já que vivemos dias de aprendizagem virtual – embora ela venha em aumento, ainda não atinge a totalidade da população e longe estamos de poder afirmar que os índices de inclusão são os mesmos em todas as regiões do país, ou que o letramento digital se dê de maneira idêntica nas principais capitais e nas cidades afastadas dos grandes centros urbanos.”

vistas ao ensino de LEs. Nesse cenário promissor, a tecnologia – e, principalmente, as inúmeras potencialidades pedagógicas que ela carrega – pode ser vista como uma extensão do *pensar* e do *agir* docente e estes, se devidamente considerados, poderão resultar em um novo *ser* docente, ou seja, uma nova identidade profissional para o professor de LEs.

1.3 JUSTIFICATIVA PARA A REALIZAÇÃO DO ESTUDO

Como justificativa para a realização deste estudo, gostaríamos de mencionar pelo menos três argumentos. O primeiro argumento diz respeito à necessidade de repensarmos o papel do professor de LEs – especialmente o professor de LI, por entendermos que essa é a língua que permite a interlocução entre pessoas do mundo inteiro, sendo constantemente referida como “língua da globalização” ou “língua da internacionalização” (MOITA LOPES, 2003b; RAJAGOPALAN, 2003, 2011) – já que muito questionamos sobre a sua contribuição, enquanto mediador pedagógico, para o ensino efetivo de determinada LE. Isso se deve, em grande parte, ao fato de que, para alguns, o professor é considerado o elemento-chave no processo de construção do conhecimento, já para outros, apenas mais um dentre as inúmeras possibilidades de mediação pedagógica, disponíveis no atual contexto histórico-social.

O segundo argumento diz respeito à proliferação de recursos digitais que, graças a sua socialização quase instantânea entre os usuários da rede, são acessados, compartilhados e, por fim, “consumidos” por pessoas do mundo inteiro para atender a objetivos específicos, dentre eles, a aprendizagem de línguas. Diante desse cenário, aparentemente bastante promissor no que diz respeito ao ensino de LEs, particularmente à LI, pelo fato de ser considerada uma língua hegemônica (COX e ASSIS-PETERSON, 2001; MOITA LOPES, 2003b, 2005; RAJAGOPALAN, 2005; LACOSTE e RAJAGOPALAN, 2005), há especulações sobre o papel do professor no processo de mediação pedagógica, chegando-se a pensar na invisibilidade de sua atuação, a fim de que o objeto de aprendizagem, neste caso a LE, torne-se mais visível ao aluno (LEFFA, 2012a).

O terceiro argumento diz respeito à necessidade de desvelamento dos traços que identificam o professor de LEs, particularmente de LI, que atua na sociedade contemporânea. Entendemos que a necessidade de investigarmos o perfil do professor de LI do século XXI

resulta, conforme exposto no primeiro argumento, da falta de clareza quanto à participação efetiva do professor na aprendizagem do idioma por parte do aprendiz e, conforme aponta o segundo argumento, da imensa diversidade de recursos tecnológicos existentes, que estão à disposição do aprendiz e que poderão contribuir significativamente para a sua aprendizagem.

Com base nos argumentos expostos, entendemos que uma análise de tudo o que existe na rede e que se encontra, atualmente, à disposição de seus usuários seria inviável. Por isso, optamos por analisar as propriedades de uma categoria específica de REAs, os chamados *Massive Online Open Courses* (MOOCs), como forma de identificar suas principais potencialidades pedagógicas, de modo que estas possam servir como uma extensão à prática pedagógica tradicional, somando-se a ela ou, como uma alternativa à prática pedagógica tradicional, substituindo-a. O uso que se fará de tais recursos, com vistas à aprendizagem de LEs, acabará por definir a identidade do professor do século XXI, sumariamente, mais ou menos presente no processo de construção do conhecimento na sociedade contemporânea.

1.4 OBJETIVOS DA PESQUISA

Em síntese, ao desenvolvermos este estudo, buscamos responder ao seguinte questionamento: como é constituída a identidade do professor de LI do século XXI? Ao respondermos a esse questionamento, será possível apresentar um esboço do perfil do professor de LI que atua na sociedade contemporânea, mais especificamente, a constituição de sua identidade profissional docente. Ao desenvolvermos este estudo, serão consideradas as potencialidades pedagógicas de REAs, em particular, os MOOCs, que podem ser utilizados para atender a fins específicos de aprendizagem de LEs. Portanto, por meio deste estudo, pretendemos tornar mais nítidos os traços que identificam e acabam por singularizar o professor de LEs – especialmente de LI – que atua na sociedade contemporânea, cuja principal característica é a liquidez... do fazer, do pensar e, principalmente, do ser.

Ao reconhecermos os traços que acabam por definir a identidade do professor de LEs do século XXI, poderemos legitimá-los ou invalidá-los a partir de nossas próprias concepções sobre o que significa ser e agir como professor de LEs na sociedade da informação. Sobretudo nas duas últimas décadas, temos observado uma preocupação crescente quanto à questão da

identidade docente (FONTES et al, 2003; SACHS, 2001; ROBINSON et al, 2005; CATTLEY, 2007; CHEUNG, 2008; LUEHMANN, 2008; O'CONNOR, 2008; LAMOTE e ENGELS, 2010; MCDOUGALL, 2010; PAIVA, 1997, 2011, 2013; LEFFA, 2012a; MOITA LOPES e BASTOS, 2002; BOHN, 2004; entre outros), o que, de certo modo, acaba justificando a relevância de um estudo focado nessa temática, já que temos testemunhado uma verdadeira revolução nas formas de ensinar e aprender em virtude, principalmente, das novas possibilidades de mediação pedagógica decorrentes da inserção e do uso de tecnologias digitais de forma cada vez mais intensa e diversificada.

Nesse sentido, compreender como se constitui a identidade do professor de línguas do século XXI torna-se fundamental, tanto para quem ensina quanto para quem aprende, uma vez que outras formas de interação e, portanto, de acesso ao conhecimento estão cada vez mais disponíveis aos usuários da *Web 2.0* e podem ser facilmente compartilhadas por eles. Estar ciente das inúmeras possibilidades de acesso à informação e, conseqüentemente, ao conhecimento contribui para a reformulação de proposta e política pedagógicas e, principalmente, para a alteração de papéis sociais historicamente definidos para professores e aprendizes. Mais do que isso, contribui para a emancipação do aprendiz em relação ao professor, tornando-o supostamente mais autônomo na busca e construção do conhecimento a partir das interações que passa a estabelecer com outros aprendizes ou com a própria ferramenta, que serve como elemento de mediação. Por outro lado, contribui para a destituição do professor do papel de transmissor da informação e do conhecimento a ser adquirido pelo aprendiz, destituindo-lhe da posição de autoridade máxima na cadeia do processo pedagógico.

Por fim, compreender os novos papéis e posições sociais assumidas por professores e aprendizes de LEs, na sociedade da informação, representa uma inovação político-pedagógica, de modo que a construção do conhecimento se dá na interação entre os elementos constitutivos do processo de aquisição e assimilação, não mais de cima para baixo, ou seja, na relação assimétrica entre aquele que ensina (o professor) e aquele que aprende (o aluno), mas na relação dialógica que passa a existir entre eles, geralmente mediada e sustentada por um artefato digital, com ou sem conteúdo educativo.

A constituição da identidade do professor de línguas do século XXI resulta, pois, em uma nova forma de conceber o conhecimento; não mais como algo transmitido pelo professor ao aprendiz, mas como algo a ser construído, por meio de interações, entre os diferentes

elementos constitutivos da rede de forma dialógica. A esse respeito, Leffa (2013, p. 383) esclarece que “[a] tecnologia, ao compactar a distância e o tempo, amplia a ação do professor, que deve ser preparado para saber usá-la em quantidade e qualidade.” Especificamente no que diz respeito ao ensino de LEs, o autor (2013, p. 384-5) acrescenta: “(...) a noção de que as oportunidades de uso da língua estão se expandindo [tem] despertado o interesse de novas gerações, que não estão mais dispostas a esperar pelo professor e tomam suas próprias iniciativas, formando suas redes de aprendizagem.”

1.5 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Do ponto de vista estrutural, este estudo está organizado do seguinte modo: inicialmente, no Capítulo 1, cujo título é “Introdução”, contextualizamos a pesquisa a ser desenvolvida, a fim de situar o leitor em relação à presença, cada vez mais evidente, das TIC na vida do sujeito contemporâneo, considerando-se suas diferentes esferas de atuação: pessoal, interpessoal, social, profissional, educacional, entre outras possibilidades. Ao abordarmos, embora de forma introdutória, a inserção da tecnologia na vida do sujeito contemporâneo, considerando especificamente o modo como influencia seus mecanismos de comunicação e interação, contribuindo para a constituição de uma nova identidade, destacamos a importância do presente estudo, ao explicitarmos uma justificativa para a sua realização. Ainda no Capítulo 1, enumeramos os objetivos a serem atingidos por meio deste estudo e apresentamos uma descrição quanto à sua organização estrutural.

No Capítulo 2, cujo título é “Ensino e formação de professores na sociedade da informação”, abordamos, inicialmente, a influência da tecnologia no ensino de línguas, sobretudo no ensino de LEs. A partir dessa problematização inicial, que sustenta a necessidade de uma formação docente diferenciada na era da informação, tendo em vista, de um lado, as inúmeras possibilidades de mediação pedagógica existentes no atual contexto histórico, relativamente acessíveis aos usuários da *Web 2.0*, e de outro, os desafios que esses mesmos recursos impõem aos seus usuários quando o objetivo que orienta a sua adoção é pedagógico. Nesse sentido, argumentamos na direção de uma formação docente diferenciada, que prepare o professor para agir e, principalmente, interagir por meio dos recursos

tecnológicos existentes, a fim de ampliar as potencialidades de construção do conhecimento e, desse modo, transformá-lo em um sujeito letrado digitalmente. Ainda no Capítulo 2, buscamos resposta para a seguinte pergunta: “Como aprendemos línguas no século XXI?”, a fim de justificarmos a necessidade de uma formação docente diferenciada, que conceba o professor como alguém capaz de contribuir para a construção do conhecimento, mas não responsável por ele, já que as possibilidades de mediação pedagógica, decorrentes do uso das TIC para fins educacionais, são inúmeras e variadas.

No Capítulo 3, cujo título é “A constituição da identidade profissional docente na era do letramento digital: perspectivas e desafios”, discutimos inicialmente sobre a(s) influência(s) das tecnologias digitais na constituição da identidade do professor de LEs do século XXI. Para tanto, fazemos um mapeamento dos principais recursos digitais disponíveis a qualquer usuário da *Web 2.0*, inclusive ao professor de LEs, que possuem potencialidade pedagógica, tais como: os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), as redes sociais e os comunicadores instantâneos. A partir desse levantamento, buscamos esclarecer qual é o papel do professor de LEs frente à “revolução” tecnológica contemporânea em relação aos processos de ensinar e aprender.

No Capítulo 4, cujo título é “‘Professora, cadê você?’: a inserção (invasão?) dos REAs no ensino de línguas”, retomamos os principais efeitos da tecnologia na construção do conhecimento, atentando especificamente para a influência dos REAs na constituição de um cenário que, do ponto de vista pedagógico, difere substancialmente das práticas tradicionais de ensino, na grande maioria, centradas na figura do professor. Ao problematizarmos o uso de REAs como mecanismos viáveis de mediação pedagógica, buscamos suporte na Teoria Conectivista, que concebe o professor como um dos elementos responsáveis pelas conexões que permitirão a construção do conhecimento em rede. Ao longo deste capítulo, defendemos a necessidade de uma educação diferenciada, que atenda às demandas atuais – tanto práticas quanto formativas – e atente para os novos modos de aprender, decorrentes da proliferação de recursos tecnológicos diferenciados. Nesse sentido, defendemos o uso de REAs como uma alternativa válida para o ensino de LEs, pelo fato de serem recursos originalmente pensados para atender a fins educacionais e, além disso, estarem disponíveis a um número considerável de pessoas, podendo, em alguns casos, serem alterados por elas. Ao término do capítulo, discutimos sobre a implementação de uma proposta de Educação Aberta (EA) para o ensino de LEs, fazendo-se uso de REAs, apontando suas principais potencialidades e desafios.

No Capítulo 5, cujo título é “A influência dos MOOCs na constituição de uma identidade docente diferenciada”, inicialmente abordamos o conceito de MOOCs, suas funcionalidades, tipologias e características principais. A seguir, justificamos o uso de MOOCs, sobretudo dentro de uma perspectiva de EA, como uma proposta válida de aprendizagem que serve, dentre outras coisas, para reconfigurar as atuais práticas pedagógicas. No intuito de comprovarmos o que estamos argumentando, apresentamos uma análise comparativa entre plataformas *online* que, dentre outros recursos, hospedam MOOCs destinados a áreas específicas do conhecimento. Além disso, analisamos a constituição e o(s) propósito(s) do *My English Online* (MEO), um curso *online* destinado ao ensino (ou à aprendizagem) de LI, que apresenta algumas das principais características de um MOOC. Com base nas análises realizadas, defendemos a tese de que as práticas pedagógicas estão sendo reconfiguradas devido, principalmente, à presença constante das tecnologias digitais na vida do sujeito contemporâneo. Como resultado, a identidade do professor de LEs do século XXI vai sendo profundamente alterada, uma vez que sua presença vai sendo dispersada ou diluída, graças aos demais nós integrantes da rede, ou até mesmo substituída, a ponto de pensarmos no desaparecimento ou na invisibilidade do professor como uma proposta válida de construção do conhecimento.

Finalmente, no último capítulo, cujo título é “Considerações Finais”, são apresentadas as principais conclusões decorrentes desta investigação. Tendo como base a proliferação dos artefatos digitais na sociedade da informação e sua influência na ressignificação de práticas sociais historicamente definidas, primeiramente, são apontadas as principais consequências decorrentes desse fenômeno na esfera do ensino de línguas, sinalizando a constituição de uma identidade docente diferenciada para o professor do século XXI, que deixa de assumir o papel de protagonista no processo de mediação aluno-conteúdo e passa a assumir o papel de coadjuvante, cabendo ao aprendiz estabelecer conexões, a fim de construir conhecimento em um contexto que inclui não apenas as redes, mas também os grupos externos (demais usuários da rede que compartilham objetivos pedagógicos semelhantes), suas próprias histórias e predileções (ANDERSON, DRON, 2011, p. 92)⁸. Ainda, são apresentadas as principais implicações deste estudo para profissionais da área, tanto em fase de formação inicial quanto

⁸ Connectivism is built on an assumption of a constructivist model of learning, with the learner at the centre, connecting and constructing knowledge in a context that includes not only external networks and groups but also his or her own histories and predilections.

continuada, dentre elas, a necessidade de inserirmos as TIC no contexto de salas de aula presenciais, desse modo, investindo na proposição de uma prática pedagógica híbrida, ou seja, que integra tanto práticas tradicionais de ensino quanto metodologias resultantes do uso das TIC para fins educacionais.

Para atendermos ao objetivo proposto neste estudo – investigar o papel do professor de LEs no século XXI, a fim de compreendermos como se constitui sua identidade profissional – será percorrida a seguinte trajetória de pesquisa: inicialmente, comprovaremos, por meio de exemplos, a presença ubíqua da tecnologia nas diversas práticas sociais de que participa o sujeito contemporâneo, dentre elas, ensinar e aprender línguas, o que, no nosso entendimento, acaba alterando os papéis sociais historicamente definidos e assumidos, neste caso, por professores e aprendizes, respectivamente; a seguir, defenderemos a necessidade de uma formação docente diferenciada, que permita que o professor do século XXI seja capaz de acessar, utilizar e compreender as potencialidades pedagógicas dos artefatos digitais existentes para o ensino de LEs, e, principalmente, que seja capaz de fazer adaptações aos recursos já existentes ou mesmo de criar novas ferramentas, a fim de atender a propósitos específicos.

Diante da proliferação e da democratização das TIC na sociedade contemporânea, entendemos que o acesso ao conhecimento é facilitado e, conseqüentemente, acaba destituindo o professor do papel de protagonista no processo de ensinar, independente da postura assumida como *transmissor* ou *mediador* da informação. Embora a presença do professor continue sendo importante para a aprendizagem de LEs devido à sua capacidade de mediação, será considerada a existência de inúmeros instrumentos de mediação pedagógica, tais como os REAs, que possibilitam aos usuários da rede acessar conteúdos e construir saberes de forma autônoma e colaborativa. Para sustentarmos nossa hipótese de que a mediação pedagógica, na sociedade da informação, não se restringe apenas à figura do professor, podendo, inclusive, ser transferida para outros elementos, tais como o aprendiz ou a própria ferramenta, buscaremos suporte no Conectivismo.

A Teoria Conectivista, segundo Anderson e Dron (2011, p. 87), prevê que “(...) muito do processamento mental e da resolução de problemas pode e deve ser descarregado em

máquinas (...)”⁹, o que poderá confirmar nossa hipótese inicial de que o artefato digital não exerce unicamente a função de ferramenta (agente-objeto), mas, ao integrar a rede composta por diferentes nós, pode ser acionado pelo aprendiz, desse modo, substituindo a figura do professor, por exemplo, e tornando-se um elemento ativo no processo de aprendizagem (agente-agente). Ao fazer uso do artefato como instrumento de mediação pedagógica, entendemos que o aprendiz do século XXI encontra, a seu dispor, uma diversidade de opções de acesso ao conhecimento, confirmando a teoria de que a cognição pode encontrar-se distribuída entre recursos humanos e não humanos. Para comprovarmos nossa hipótese de que a aprendizagem não é consequência do ensino, conforme tradicionalmente concebido, ou seja, conduzido por um indivíduo mais experiente conhecido como professor, analisaremos as potencialidades pedagógicas de uma categoria específica de REAs definida como MOOCs.

Ao analisarmos a política dos MOOCs, esperamos reforçar nosso argumento de que, na sociedade da informação, é possível aprender com ou sem a figura do professor, uma vez que os conteúdos podem ser facilmente acessados e socializados pelos usuários da rede. Nesse sentido, podemos concluir que o conhecimento é resultado das conexões entre os elementos que constituem cada um dos nós que integram a rede e que aprender significa interagir, estabelecendo conexões entre os diferentes nós da rede, sejam eles ocupados por pessoas, sejam eles ocupados por objetos. Ao concluirmos esta análise, esperamos poder afirmar que a identidade do professor de línguas, na sociedade da informação, é diferentemente constituída se comparada às identidades assumidas anteriormente, porque este assume, cada vez mais, o papel de coadjuvante no processo de mediação pedagógica, uma vez que o conhecimento encontra-se distribuído entre recursos humanos e não humanos e é resultado de conexões decorrentes de interações entre aluno-aluno, aluno-artefato, aluno-professor, entre outras possibilidades, conforme serão explicitadas ao longo deste estudo.

⁹ “Connectivism assumes that much mental processing and problem solving can and should be off-loaded to machines, (...)”.

CAPÍTULO 2

2 ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

A internet penetra em todos os domínios da vida social e os transforma. Assim é uma nova configuração, a sociedade em rede, que está em gestação em todo o planeta, ainda que sob formas muito diversas entre um ponto e outro e com efeitos muito diferentes sobre a vida das populações, devido à sua história, sua cultura, suas instituições. Como as mutações estruturais anteriores, essa reviravolta traz consigo tantas possibilidades quanto problemas novos. O resultado que daí surgirá é indeterminado: dependerá de uma dinâmica contraditória, da eterna luta entre os esforços sempre renovados para dominar, para explorar, e a defesa do direito de viver e de procurar dar um sentido à própria vida (CASTELLS, 2002, p. 333).

Neste capítulo, abordaremos inicialmente a importância do ensino e da aprendizagem de LEs na sociedade contemporânea, sobretudo, do ponto de vista econômico, cultural e social. A seguir, problematizaremos a respeito da expansão das TIC e, conseqüentemente, suas principais influências no ensino de LEs, dentre elas, a necessidade de qualificação de professores de línguas para o uso dessas ferramentas, tendo em vista objetivos pedagógicos específicos, de modo a tornar a sua inserção mais naturalizada nos contextos de ensino e aprendizagem de línguas. Nesse sentido, argumentamos a favor de uma formação docente que desenvolva habilidades específicas no professor de línguas, que podem ser definidas como letramento digital, a fim de qualificá-lo para o uso das TIC no ensino de LEs. Por fim, destacaremos as principais implicações do letramento digital na aprendizagem de LEs, considerando a diversidade de recursos e, conseqüentemente, as inúmeras possibilidades de leitura, compreensão e produção de textos que acabam por transformar o leitor também em autor desses textos.

2.1 A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA CONTEMPORANEIDADE

Aprender uma LE é, hoje, uma questão de sobrevivência, tanto econômica quanto cultural, e de inclusão social (MONTE MÓR, 2012; RAJAGOPALAN, 2011; LEFFA, 1999, 2001a, 2003; PAIVA, 2011; MOITA LOPES, 2003a, 2003b, 2005). De modo mais enfático, podemos dizer que, para *viver*, é preciso saber, pelo menos, uma LE. Aprender uma LE pressupõe saber utilizá-la eficientemente a nosso favor, a fim de atender aos nossos mais variados objetivos – políticos, econômicos, sociais, entre outros – resultantes de nossa inserção e participação nas muitas esferas da atividade humana (BAKHTIN, 1997, p. 290). Daí resulta uma visão de linguagem entendida como prática social (FAIRCLOUGH, 2001), ou seja, como elemento constitutivo da vida em sociedade (não como mera representação da realidade), uma vez que, conforme esclarece Moita Lopes (2003a, 2003b), as mudanças da vida contemporânea são constituídas *na e pela* linguagem.

Em primeiro lugar, aprender uma LE é uma questão de sobrevivência econômica, porque o mercado de trabalho tem sido cada vez mais exigente, muitas vezes impiedoso, ao selecionar seus trabalhadores. Em alguns casos, como, por exemplo, no ramo da hotelaria (receptionistas bilíngues) e dos transportes (motoristas bilíngues), assim como na administração e gerenciamento de empresas multinacionais (empresários bilíngues), o conhecimento de uma LE é determinante para o preenchimento da vaga. É possível, ainda, que a instrução formal seja relegada a plano secundário diante da importância do conhecimento na LE. É o caso de cozinheiros, garçons, animadores de festa de crianças que, muitas vezes, não são suficiente ou formalmente instruídos na sua língua materna (LM), mas garantem o seu “pão de cada dia”, porque conseguem se comunicar por meio de outro idioma ou, fazendo um trocadilho, do idioma do outro, isto é, a LE.

Do mesmo modo, o conhecimento em determinada LE é essencial também para profissionais com elevado grau de instrução. Por exemplo, entre dois jornalistas, candidatos a uma única vaga de emprego na redação de um jornal especializado, será dada prioridade àquele cujo currículo for mais “atrativo”. Um currículo “atrativo” caracteriza-se por apresentar, entre outras informações referentes aos atributos do candidato, o seu conhecimento em, pelo menos, uma LE. Para ilustrar o que estamos dizendo acerca da importância do conhecimento de pelo menos uma LE na sociedade contemporânea,

apresentaremos alguns exemplos, bastante atuais, que poderão justificar nossos argumentos. No dia 12 de fevereiro de 2014, o *Google*, uma das maiores empresas do mundo, publicou uma notícia, sob o título “Google divulga vagas para quem fala inglês”, que visava a selecionar futuros profissionais para atuarem em diferentes países, dentre eles o Brasil. A notícia deixava bastante evidente a importância do conhecimento da LI, afirmando, inclusive, que falar inglês fluentemente era “uma exigência inegociável”¹⁰.

No dia 10 de março de 2014, o programa *Jornal Hoje*, da TV Globo, destacou, além do domínio da variedade padrão da língua portuguesa, o conhecimento de, pelo menos, uma LE, especialmente a LI, por parte de candidatos que estão em busca de uma vaga para emprego.¹¹ Dentre outras questões, a notícia veiculou a seguinte informação: “Falar inglês é outro pré-requisito para trabalhar em muitas empresas”. Ao término da notícia, a professora de italiano Lívia Mesquita argumentou que o conhecimento de uma LE contribui significativamente para a inserção de profissionais no mercado de trabalho, ao afirmar que: “Você se enriquece como profissional, seja qual for a língua que você aprender”.

Por fim, vale destacar a importância da LI, especificamente, para a implementação de projetos educacionais, a exemplo do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), isto é, uma proposta do governo federal que visa à formação diferenciada de profissionais de áreas específicas, dentre elas, Ciências Exatas, da Saúde e Tecnológicas, por meio de um estágio no exterior durante o período de graduação. Conforme será abordado oportunamente, a proposta idealizada pelo programa, embora pareça bastante válida, tem encontrado sérios obstáculos à sua concretização devido à carência de conhecimento linguístico, sobretudo de inglês, por parte da maioria de seus candidatos, que inicialmente buscaram Portugal como um país de destino, não porque esse país apresentasse um sistema educacional que pudesse efetivamente contribuir para a sua formação, mas porque falava a mesma língua dos estudantes brasileiros.

Esses são apenas alguns exemplos de como a LE é determinante para a participação, inserção e, principalmente, manutenção de profissionais de diferentes áreas no mercado de trabalho no atual contexto sócio-histórico. Nesse sentido, percebemos, de forma bastante nítida, que a busca pelo domínio de uma LE, especialmente a LI, deve-se em grande parte ao fenômeno da globalização. Conforme nos esclarece Monte Mór (2012, p. 23): “(...) pelo fato de

¹⁰ <http://wiseup.com/magazine/google-divulga-vagas.html>

¹¹ <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2014/03/dominio-de-portugues-e-ingles-e-essencial-no-mercado-de-trabalho.html>

que a língua inglesa funciona como a língua franca na comunicação entre os países globalizados, saber o idioma inglês representa um privilégio a ser reconhecido ou um diferencial a ser desenvolvido nos que esperam ser bem sucedidos ou incluídos social e economicamente”.

Contudo, a autora (2012) argumenta que o ensino e, principalmente, a aprendizagem de uma LE não deveriam estar ancorados em uma “visão utilitária” no que tange ao estudo de línguas, pelo fato de que, na maioria das vezes, essa visão acaba ignorando as inúmeras contribuições educacionais decorrentes desse conhecimento, dentre elas: “(...) ampliação da capacidade interpretativa, da visão de mundo, da compreensão sobre o outro, do entendimento sobre como a comunicação se constrói em seus contextos de produção, além de muitas outras” (MONTE MÓR, 2012, p. 42).

Em segundo lugar, aprender uma LE é uma questão de sobrevivência cultural porque, ao reconhecermos a diversidade ou a heterogeneidade sociocultural (OCEMs¹², 2006), definimo-nos como pertencentes a nossa própria cultura, desse modo, preservando-a. Esse reconhecimento, por vezes, só é possível na medida em que nos comprometemos a aprender a língua do outro, ou seja, a língua do estrangeiro, a qual nos possibilitará o autoconhecimento ou a identificação: somos gaúchos, somos brasileiros, somos latinos, somos ocidentais, e assim por diante, justamente porque *não* somos cariocas, *não* somos argentinos, *não* somos norte-americanos e *não* somos orientais.

É, portanto, na relação de diferença com o outro que reconhecemos nossa própria identidade, o que reforça o argumento de que a identidade se constitui pela diferença (HALL, 2000, 2006). Ou ainda, o conhecimento de uma LE possibilita o reconhecimento de outras culturas na mesma proporção em que permite o autoconhecimento. Novamente, recorreremos ao argumento apresentado por Monte Mór (2012), de que o ensino de uma LE deveria atender, prioritariamente, a objetivos educacionais, a fim de que o aprendiz pudesse reconhecer-se como integrante de uma dada cultura e, nesse processo de autoconhecimento ou identificação, reconhecer a existência do outro, de modo a desenvolver habilidades

¹² Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Nosso objetivo, ao retomarmos as OCEMs nesta etapa da pesquisa, é justificar a importância de políticas que propiciem a aprendizagem de LEs em nosso país, não para atender a fins práticos ou utilitários apenas, mas, principalmente, para permitir que nossos aprendizes se reconheçam a partir das relações que oportunamente virão a estabelecer com interlocutores que falam outras línguas e que fazem parte de outras realidades sociais. Nessa relação de diferença, o aprendiz poderá reconhecer-se como usuário da língua portuguesa e aprendiz de uma determinada LE, desse modo, constituindo sua própria identidade.

linguísticas que vão além do conhecimento das regras de uma língua, tais como o reconhecimento de diferentes registros linguísticos, discursos e ideologias. A esse respeito, Monte Mór (2012, p. 24) afirma:

[s]egundo uma perspectiva educacional, a justificativa para a integração das línguas estrangeiras no currículo escolar deve voltar-se para o caráter formativo que o aprendizado de idiomas proporciona ao aluno (...). Por exemplo, o ‘estrangeiro’ nesse aprendizado reflete ‘o outro’ na comunicação, nas relações e interações sociais. Ou seja, aprender como esses outros constroem as suas comunicações e relações sociais representa a oportunidade de, por meio de uma língua estrangeira, ampliar a compreensão sobre a diversidade de expressão e interação comunicativa e cultural construídas pelos alunos e os vários ‘outros’ e de como as comunicações e interações ‘eu-outro’ se elaboram conjunta e dialogicamente.

Finalmente, em terceiro lugar, aprender uma LE é uma questão de inclusão social, porque permite ao indivíduo não apenas manter-se como membro atuante e participativo na própria comunidade, mas também tornar-se membro de outras comunidades sociais. Em outras palavras, o conhecimento de uma LE possibilita a interação e o engajamento do indivíduo em contextos até então desconhecidos, permitindo, desse modo, a sua inclusão nas mais variadas práticas sociais. Segundo Moita Lopes (2003b, p. 45),

[...] é patente nos PCNs a relevância de que o foco da educação em LE deva ser no engajamento do aluno na construção do significado. Ou seja, aprender língua é igual a aprender a se engajar, no próprio espaço em que se vive, nos significados que circulam naquela língua. [...] Isso significa se engajar no discurso, ou seja, agir no mundo por meio do acesso que os discursos em inglês [por exemplo] possibilitam [...].

Logo, graças à LE que “domina”, o indivíduo tem acesso à sociedade globalizada (OCEMs, 2006), isto é, a informações específicas e atualizadas (publicações internacionais), a inovações tecnológicas (manuais de instrução), a amizades além-mar (redes sociais), a entretenimento (jogos eletrônicos e virtuais), apenas para citar alguns exemplos. Ora, se lhe faltasse o conhecimento na LE, a sua participação, ou melhor, a sua inclusão, em todos esses contextos, estaria, no mínimo, comprometida. Nesse sentido, ao tratar especificamente do ensino de ILE, Leffa (2003, p. 15) afirma: “[a] língua inglesa poderá ter um papel importante não só levando o conhecimento e a informação do centro para a periferia, mas também no sentido inverso. Através do inglês, aqueles que são meros receptores do conhecimento poderão também se transformar em emissores”.

Portanto, o conhecimento de uma LE, no contexto histórico atual, é determinante para a emancipação e inclusão do indivíduo nas diferentes práticas sociais mediadas pela linguagem. Com base no que fora exposto sobre a importância ou a necessidade do conhecimento de LEs na atualidade, abordaremos, neste capítulo, a influência da tecnologia (o meio eletrônico) no ensino de ILE, especificamente no que se refere às habilidades de leitura e escrita.

As considerações apresentadas, ao longo deste capítulo, sobre as implicações da tecnologia no ensino de LEs, estão fundamentadas, basicamente, nas OCEMs (2006) e nas pesquisas de autores como Leffa (2003), Paiva (2000), Moita Lopes (2003b), Demo (2009) e Soares (2002, 2004), que abordam essa temática. Para atender ao objetivo deste estudo, retomaremos e problematizaremos, na próxima seção, a influência das novas tecnologias no ensino de LEs, considerando-se as principais possibilidades e desafios lançados aos profissionais da área.

Uma vez que a tecnologia tem um papel importante no modo como as pessoas se comportam atualmente, algumas questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem de ILE serão abordadas. Com esse propósito, as habilidades linguísticas de leitura e escrita serão enfatizadas, levando-se em consideração as novas possibilidades oferecidas pela tecnologia aos aprendizes da língua alvo no seu processo de aprendizagem. Para tanto, serão retomadas pesquisas que investigam a relação entre ensino e aprendizagem de línguas e novas tecnologias a partir da perspectiva do letramento digital.

2.2 AS NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Ao longo de sua existência, o ensino de LEs esteve sempre subordinado a novas concepções e pressupostos metodológicos (inicialmente a Pedagogia Cognitivo-Behaviorista, depois a Pedagogia Socioconstrutivista e, mais recentemente, a Pedagogia Conectivista). A atuação de professores e aprendizes, nos contextos escolares ou acadêmicos, esteve sempre à mercê de uma ou outra forma de ensinar e aprender, independente, muitas vezes, dos

objetivos a serem atingidos¹³. Na verdade, o *como fazer* sempre ocupou uma posição de destaque em relação ao *o que fazer* ou, ainda, *para que fazer*. Com o advento das novas tecnologias, o ensino de LEs tem sido repensado e, na medida do possível, transformado. Segundo Demo (2009, p. 5), “[t]emos com a tecnologia uma relação *sui generis*. Mesmo sendo meio e criatura nossa, ela acaba se impondo como fator decisivo de mudança, por ser, ao mesmo tempo, resultado e produtor de mudança”.

Nesse sentido, os processos de ensinar e aprender são (ou deveriam ser) alterados, de modo a compreender as novas possibilidades metodológicas existentes e atender aos interesses dos aprendizes do século XXI. Essa ideia encontra respaldo na seguinte afirmação de Leffa (2003, p. 15): “[c]om o advento da internet, potencialmente transformando cada ouvinte e leitor em interlocutor, a ênfase na leitura, proposta nos PCNs, talvez deva ser revisada, para uma ênfase nas quatro habilidades, incluindo a fala e a escrita”.

Não se trata, no entanto, de condicionar a qualidade, tanto no que se refere ao ensino quanto à aprendizagem de LEs, unicamente à adoção das novas tecnologias no contexto escolar ou acadêmico. Conforme nos esclarece Shank (2008 apud DEMO, 2009, p. 06), “[as] instrumentações tecnológicas não são, em si, decisivas, porque apresentam nada mais que oportunidades outras de estudo, dependendo da qualidade e eficiência principalmente dos interessados (professores e alunos)”.

Parece oportuno, primeiramente, capacitar ou instrumentalizar o professor para o uso devido desses recursos no ensino de LEs, de modo que a sua atuação, como docente, continue sendo essencial e decisiva para a promoção da aprendizagem. Essa constatação vai ao encontro do que argumenta Moran (2009), ao afirmar que é preciso “educar o educador” para o uso educativo ou pedagógico das novas tecnologias. Em vista disso, é necessário que o educador assuma uma nova postura diante do atual contexto de ensino, alterando o modo como se relaciona consigo mesmo, com os conteúdos que ensina e, principalmente, com seus aprendizes ou, na melhor das hipóteses, interlocutores nos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, ainda segundo Moran (2009), “uma das tarefas mais urgentes é educar o educador para uma nova relação no processo de ensinar e aprender, mais aberta,

¹³ Sobre a metáfora do pêndulo e a visão dicotômica da história do ensino de línguas estrangeiras, vide, por exemplo, Leffa (1988, 2003).

participativa, respeitosa do ritmo de cada aluno, das habilidades específicas de cada um”. Logo, concluímos que o uso das tecnologias, para fins didático-pedagógicos, requer amplo conhecimento por parte de seus usuários, neste caso, os professores-educadores. Do contrário, poderão se tornar um verdadeiro obstáculo à prática docente, levando a consequências bastante negativas tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

O professor, ao fazer uso das diversas tecnologias existentes, precisa se *apropriar* delas, numa atitude bastante consciente e coerente com os objetivos a serem atingidos. Os aprendizes, por outro lado, deveriam buscar, no meio virtual e nas tecnologias digitais, outras possibilidades de interação e promoção do conhecimento, de maneira autônoma, dinâmica e prazerosa. A “apropriação” das novas tecnologias por parte dos professores passa necessariamente pela identificação e reconhecimento de suas propriedades pedagógicas. Segundo Demo (2009), a contribuição das ferramentas da *Web 2.0* só é válida na medida em que promove a verdadeira aprendizagem. Conforme afirma o próprio autor:

[e]mbora seja um pouco apressado dizer que pedagogia vem antes da tecnologia (...), é certo que o desafio formativo é a razão maior de ser. Nesse sentido, sem pedagogia, nada feito. Na verdade, trata-se de envolver os estudantes no processo de aprendizagem, fomentar habilidades de aprendizagem autônoma, embora preferencialmente coletiva, desenvolver habilidade de construção de conhecimento, motivar aprendizagem sem fim (DEMO, 2009, p. 37).

Nesse sentido, fica evidente que, embora o uso das novas tecnologias no ensino de LEs seja de grande valia tanto para professores quanto para aprendizes, a intencionalidade pedagógica ou, segundo Demo (2009, p. 37), o “desafio formativo” é determinante para a promoção da aprendizagem. Em outras palavras, as ferramentas da *Web 2.0* são recursos importantes e cada vez mais necessários para o desenvolvimento da autonomia¹⁴, motivação e dinamicidade durante a aprendizagem de LEs, mas não são, sob hipótese alguma, garantia de aprendizagem. Cabe ao professor, portanto, utilizar esses recursos de forma adequada,

¹⁴ Neste estudo, temos adotado a definição de autonomia, conforme proposta por Paiva (2005), por entendermos que se trata de um conceito bastante complexo, por envolver variáveis de diferentes naturezas (culturais, sociais, psicológicas, entre outras). Segundo a autora (2005, p. 139), em relação à aprendizagem de LE, a autonomia é “(...) um sistema sociocognitivo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle do próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, disposição, tomada de decisões, escolhas, planejamentos, ações e avaliação tanto como um aprendiz de línguas ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula.”

considerando, principalmente, o contexto em que atua e os objetivos mais imediatos dos aprendizes que ensina. A esse respeito, Moran (2000, p. 70-1) esclarece que:

[e]nsinar com as novas mídias será uma revolução, se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. (...) A internet é um meio de comunicação, ainda incipiente, mas que pode ajudar-nos a rever, a ampliar e a modificar muitas das formas atuais de ensinar e aprender.

Finalmente, muitas são as ferramentas da *Web 2.0* que podem ser utilizadas para fins pedagógicos, considerando-se, por exemplo, o ensino de LEs. Ao citá-las, Demo (2009, p. 38) retoma a lista apresentada por Mason e Rennie (2008), que compreende: *blogs; wikis; podcasts; e-portfolios; social networking; social bookmaking; photo sharing; second life; online forums; video messaging; e-books; instant messaging; skype; games; mashups; mobile learning; RSS feeds; YouTube; e audiographics (List of Social Network Sites, 2008).*

Cada uma dessas ferramentas pode ser explorada de modo particular para o ensino de LEs. A escolha por determinada ferramenta está atrelada aos objetivos do professor ao ensinar uma habilidade específica na língua alvo e ao contexto em que atua, em especial, o nível de conhecimento e os objetivos dos aprendizes. Além disso, cabe destacar que a apropriação das novas tecnologias no ensino de LEs promove tanto a inclusão linguística quanto a inclusão digital e social. Segundo as OCEMs (2006, p. 95), “a proposta de inclusão digital remete à necessidade da ‘alfabetização’ dessa nova linguagem tecnológica e de suprimentos, como computadores e banda larga, para a navegação na internet. Requer, pois, preparação”.

Nesse sentido, o manejo de tais ferramentas, sobretudo quando aplicadas ao ensino de LEs, requer qualificação por parte de seus usuários, o que justifica o argumento de que informática e LI “(...) são duas ferramentas tidas como ‘imprescindíveis’ para a entrada na sociedade globalizada (...)”. (OCEMs, 2006, p. 96). Moita Lopes (2003b, p. 41) antecipa essa ideia, ao afirmar que:

[...] o letramento computacional em inglês constitui um tipo de conhecimento central na vida contemporânea. Essa espécie de letramento é parte do que se chama hoje em dia [...] de multiletramentos necessários para a vida contemporânea que envolvem a capacidade de operar com a multiplicidade de canais de comunicação como também com a construção de significado para além do “mero letramento” (Cope e Kalantzis, 2000, p. 05), dando conta das múltiplas modalidades (Kress e van Leeuwen, 1996) envolvidas na construção do significado no mundo altamente semiotizado em que vivemos [...].

Na próxima seção, abordaremos o ensino de ILE como uma prática inclusiva, partindo das noções de (multi)letramento, multimodalidade e hipertexto. Para tanto, partimos da ideia de que as habilidades de leitura e escrita na língua alvo, neste caso a LI, assumem uma nova configuração diante da diversidade de possibilidades de organização e compreensão do conteúdo apresentado no meio eletrônico. Trata-se, pois, de uma nova modalidade de letramento: o digital ou, segundo Moita Lopes (2003b), o computacional.

2.3 O LETRAMENTO DIGITAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Segundo o *ranking* de educação da Unesco (2011), o Brasil manteve, no referido ano, a mesma posição de 2010 e ficou no 88.º lugar dentre os 127 países considerados. Conforme informações divulgadas no jornal *online Folha.com*¹⁵, de 01 de março de 2011, o país está entre os de nível "médio" de desenvolvimento na área, atrás de outros países da América Latina, como Argentina, Chile e Bolívia. Embora o programa de combate ao analfabetismo no Brasil seja apontado como um exemplo para a erradicação do problema, o país ainda possui cerca de 14 milhões de pessoas que não sabem ler e escrever. Esse dado reforça a importância de desenvolvermos estudos sobre práticas de letramento e suas implicações para a promoção do conhecimento entre os cidadãos brasileiros, de modo que esses aprendam não apenas a ler e a escrever, mas também a agir por meio da linguagem nas mais variadas esferas sociais.

Formar futuros professores de línguas sempre foi uma tarefa bastante complexa. Ao mesmo tempo em que é preciso ensiná-los, é preciso ensiná-los a ensinar, o que demanda bastante conhecimento, empenho e dedicação por parte de seus formadores. Formar um professor para atuar na sociedade contemporânea parece ser uma tarefa ainda mais complexa, principalmente diante da diversidade de instrumentos de mediação didático-pedagógica que estão hoje à nossa disposição.

Essa afirmação talvez justifique a constatação de Fernandes e Borges (2010, p. 102), sustentada por autores historicamente reconhecidos por seus estudos sobre formação de

¹⁵<<http://www1.folha.uol.com.br/saber/882676-brasil-fica-no-88-lugar-em-ranking-de-educacao-da-unesco.shtml>>

professores, de que “[a] formação de professores é uma das áreas em Linguística Aplicada (LA) que mais tem crescido nos últimos tempos (ALMEIDA FILHO, 1999; LEFFA, 2001a, 2001b; ARAÚJO, 2003; CELANI, 2003; GIMENEZ, 2002; PAIVA, 2004, 2005)”. Na verdade, a escola sempre se sentiu desafiada pela inserção de novos artefatos pedagógicos e, conseqüentemente, pela necessidade de reformulação curricular e transformação do perfil dos professores.

Na era tecnológica, esse desafio ganha ainda mais força, uma vez que parece não haver tempo suficiente, principalmente por parte de professores, para aprenderem a lidar com tanta inovação de uma só vez. Afinal, a grande maioria desses profissionais não se sente digitalmente letrada, porque, ao longo de sua formação, praticamente não teve acesso a práticas de leitura e escrita propiciadas pelos usos do computador e da internet. Como consequência do descompasso que se observa entre os avanços tecnológicos na sociedade da informação e as práticas pedagógicas voltadas ao processo de formação de professores, Mateus (2013, p. 95) argumenta:

[a]tualmente, tem-se discutido muito sobre o papel desse profissional [o professor] numa sociedade multimidiática, de rápidas – e por vezes incompanháveis – transformações econômicas, culturais, tecnológicas, na chamada era globalizada em que os conhecimentos parecem tão efêmeros quanto os posts e clippings das redes sociais. Na ânsia de responder a essas e a tantas outras demandas, essa mesma sociedade, enlouquecida pela velocidade que ela própria se impõe, transfere para o/a professor/a a expectativa de uma formação multidisciplinar, multifuncional, multishow, multicoisas. O resultado é frustração, desassossego, angústia pela insatisfação daquilo que não se realiza, apesar do desejo, da dedicação e do empenho.

Ao contrário dos aprendizes do século XXI, definidos como nativos digitais¹⁶, os professores dessa era se sentem, muitas vezes, ameaçados pelas TIC e, por isso, passam a integrar projetos de formação continuada, na tentativa de suprir lacunas deixadas pela formação universitária no que diz respeito especificamente a práticas de letramento digital. Apropriar-se da tecnologia digital, mais especificamente das ferramentas da *Web 2.0* e da internet, significa reconhecer ou identificar as inúmeras possibilidades existentes e saber fazer

¹⁶ Segundo Prensky (2001), “[o]s alunos de hoje – do maternal à faculdade – representam as primeiras gerações que cresceram com esta nova tecnologia [tecnologia digital]. (...) Alguns se referem a eles como N-gen [Net] ou D-gen [Digital]. Porém, a denominação mais utilizada que eu encontrei para eles é Nativos Digitais. Nossos estudantes de hoje são todos “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet” (Tradução minha).

uso efetivo desses recursos, a fim de atender a um objetivo mais amplo (social, cultural, político, pedagógico, entre outros), que requer o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em um ambiente diferenciado. Segundo consta no relatório canadense, organizado pela *Media Awareness Network* (MNet) (2010, p. i),

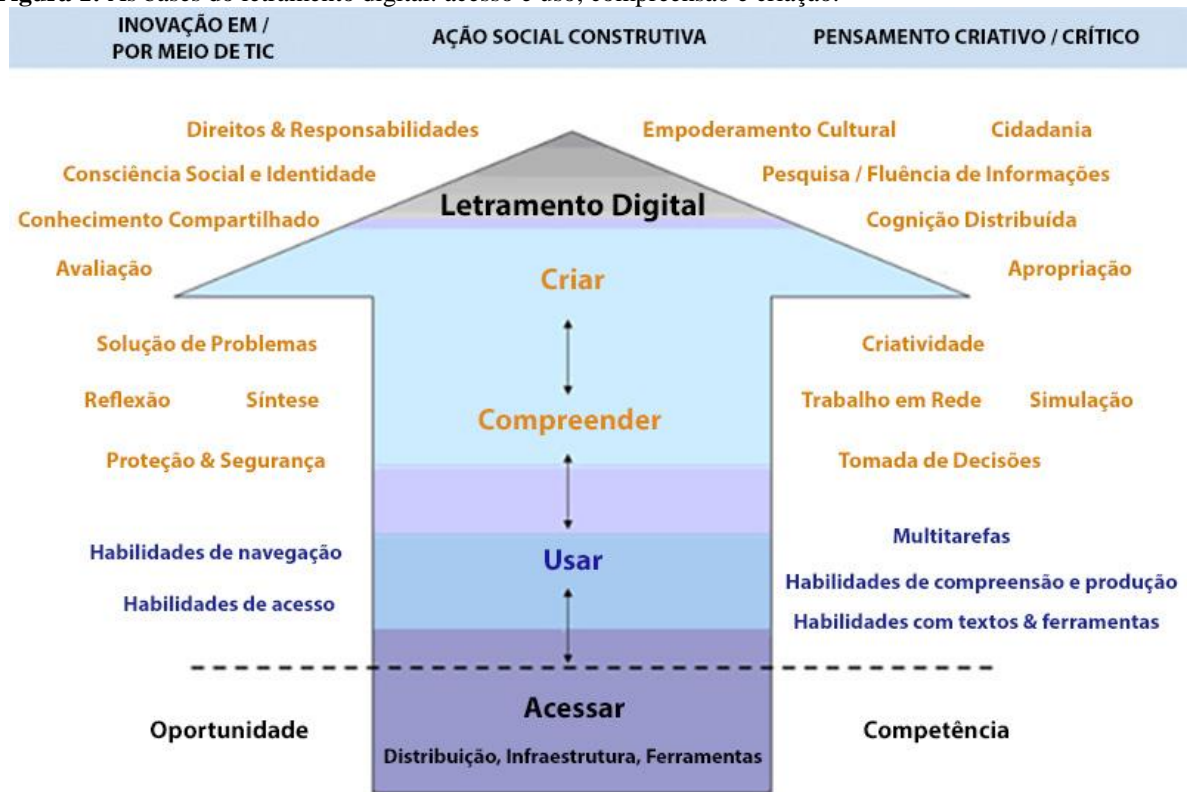
[d]efinições de letramento digital, internacionalmente estabelecidas e aceitas, são geralmente construídas com base em três princípios: as habilidades e o conhecimento para *acessar e usar* uma diversidade de aplicações de software de mídia digital e dispositivos de hardware, tais como computador, telefone celular e tecnologia da internet; a habilidade de *compreender* criticamente o conteúdo e as aplicações da mídia digital; e o conhecimento e a capacidade de *criar* por meio da tecnologia digital¹⁷ (grifo no original).

A Figura 1 ilustra a definição de letramento, conforme apresentada previamente, que se apoia nos três pilares de sustentação, definidos como: acesso e uso, compreensão e criação¹⁸:

¹⁷ Established and internationally accepted definitions of digital literacy are generally built on three principles: 1) the skills and knowledge to *access and use* a variety of digital media software applications and hardware devices, such as a computer, a mobile phone, and internet technology; 2) the ability to critically *understand* digital media content and applications; 3) the knowledge and capacity to *create* with digital technology (MNet, 2010, p. i).

¹⁸ This figure is based on models from the Report of the Digital Britain Media Literacy Working Group. (March 2009), DigEuLit - a European Framework for Digital Literacy (2005), and Jenkins et al., (2007) *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. <<http://www.newmedialiteracies.org/files/working/NMLWhitePaper>>.

Figura 1: As bases do letramento digital: acesso e uso, compreensão e criação.



Fonte: Banco de imagens públicas do Google¹⁹.

Definir um professor como letrado digitalmente implica, portanto, dizer que esse sujeito não apenas (re)conhece os recursos tecnológicos que estão à sua disposição, durante sua atuação didático-pedagógica, mas principalmente se apropria deles, utilizando-os de forma coerente, reflexiva e criativa e, ao fazê-lo, ensina seus alunos a ler e a escrever em um ambiente diferente – o digital, que requer novas práticas de leitura e escrita, decorrentes da substituição do papel (texto impresso) pela tela (texto digital).

Segundo Lévy (1996, p. 40), “(...) a digitalização e as novas formas de apresentação do texto só nos interessam porque dão acesso a outras maneiras de ler e de compreender”. Depois de praticamente uma década, a afirmação de Lévy (1996) é retomada por Xavier (2005, p. 134) ao esclarecer que:

¹⁹<<http://www.google.ca/reader/view/#stream/feed%2Fhttp%3A%2F%2Fwww.guardian.co.uk%2Feducation%2Fseries%2Fdigital-literacy-campaign%2Frss>>

(...) o *letramento digital* implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser *letrado digital* pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital (grifo no original).

A tecnologia requer que o professor de línguas desenvolva e domine novas habilidades de leitura e escrita, a fim de que se torne um indivíduo digitalmente letrado e, portanto, capaz de formar futuros professores também digitalmente letrados. Ao promover uma formação diferenciada, que inclua novas práticas de letramento digital, o professor possibilitará a seus aprendizes o desenvolvimento de competências e habilidades que lhes permitam agir de forma crítica e interativa nos diferentes contextos, tornando-os sujeitos ativos no processo de construção e democratização do conhecimento. Sob essa perspectiva, o letramento digital pressupõe novas maneiras de conceber o ensino e a aprendizagem, na medida em que, por meio de práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras, pautadas no uso das TIC, busca atender às demandas formativas do indivíduo, para que este possa agir em sociedade, tornando-se efetivamente parte dela.

Todavia, a preocupação em formar professores com essas competências não é recente. Na década de 90, após a relativa popularização do computador e da *Web*, já havia um número considerável de estudos (CHAPELLE, 1990; PENNINGTON, 1996; LEVY, 1997; WARSCHAUER e HEALEY, 1998) que abordavam a necessidade de integração entre novas tecnologias e ensino de línguas e, mais especificamente, as implicações das tecnologias digitais no processo de formação desses professores.

Transcorridas mais de duas décadas, pesquisas sobre formação de professores e letramento digital (LANKSHEAR e SNYDER, 2000; SOARES, 2002; VALENTE, 2003a; 2003b, CESARINI, 2004; XAVIER, 2005; BUZATO, 2006) têm sido desenvolvidas na tentativa de buscarmos alternativas para um problema que parece, cada vez mais, evidente: o despreparo de professores, neste caso de línguas, frente a uma geração de aprendizes que faz uso das ferramentas oferecidas pela *Web 2.0* e pela internet, de modo espontâneo e interativo, como veremos ao longo deste trabalho. No intuito de tornar suas aulas mais próximas da realidade dos aprendizes, os professores têm buscado, junto a seus aprendizes, novas formas de explorar os conteúdos por meio das tecnologias digitais, desse modo, dando origem a uma proposta metodológica diferenciada.

Apesar disso, a atual situação dos cursos de formação de professores evidencia uma realidade ainda distante do que se considera ideal, em se tratando das tecnologias digitais e suas implicações para o ensino. Tanto pesquisas nacionais (VILLELA, 2009; FREITAS, 2010; COSCARELLI, 2011) quanto internacionais (KRUMSVIK, 2006; DOHERTY, 2007; KERIN, 2009) sobre a presença da tecnologia na formação de futuros professores têm demonstrado resultados ainda desanimadores.

Ao desenvolver um estudo sobre o letramento digital na formação de professores de Letras, Villela (2009) concluiu que não há, nas universidades federais brasileiras, condições adequadas, sobretudo metodológicas, que possibilitem ao futuro professor uma prática docente diferenciada, que contribua significativamente para a promoção do conhecimento nos aprendizes do século XXI, tendo como base práticas de letramento digital. A pesquisa de Villela (2009) revelou também que, embora os documentos oficiais sejam bastante enfáticos quanto à importância da inserção da tecnologia nos cursos de formação de professores, há ainda poucas disciplinas, na grade curricular desses cursos, que contemplam práticas de letramento digital. O que se observa, durante a formação do aluno de Letras, é que este geralmente recebe um ensino não integrado à realidade das TIC, desse modo, perpetuando-se o abismo que existe entre teoria (importância da inserção da tecnologia no processo de formação de futuros professores de Letras) e prática (ausência de práticas pedagógicas inovadoras decorrentes do uso das TIC).

No contexto internacional, a situação parece ser a mesma: o letramento digital não tem encontrado espaço nos cursos de formação de futuros professores, o que compromete a sua atuação frente a aprendizes, até certo ponto, digitalmente letrados, porque integrantes de uma geração que se define como tecnológica. Segundo Krumsvik (2006, p. 253):

[e]m muitos aspectos, o contexto escolar tem se alterado radicalmente na última década, mas, ao mesmo tempo, podemos perceber que a escola não acompanha esse desenvolvimento, permanecendo estática e protegida contra a tecnologia, mesmo quando os alunos estão imersos na tecnologia no seu tempo livre (p. 244). (...) o desenvolvimento de letramentos digitais por parte do futuro professor é um passo necessário à sua formação, o qual terá a capacidade de realmente comprovar quando a tecnologia se faz necessária e quando se torna redundante²⁰.

²⁰ In many ways the school's context has changed radically over the past decade, but at the same time we can see that the school fumbles in its response to this development, and remains static and protected against technology, even if the students 'bathe' in technology in their leisure time (p. 244) (...). the development of student-teacher

Preparado ou não para atuar no atual contexto educacional, o futuro professor de línguas terá de desenvolver estratégias inovadoras para o ensino e formação de seus aprendizes, fazendo uso de práticas diferenciadas de letramento, inclusive o digital, uma vez que as tecnologias digitais têm exercido significativa influência em todas as esferas da vida cotidiana do sujeito pós-moderno, particularmente na sua formação acadêmica. A esse respeito, Cope e Kalantzis (2008, p. 576) argumentam que os “[c]omputadores pessoais e os *laptops* têm se tornado parte integrante de nossa aprendizagem, de nosso trabalho e de nossa vida em comunidade, a ponto de, se não tivermos acesso a eles, poderemos ser vistos como indivíduos em desvantagem [em relação àqueles que têm acesso a computadores] (...)”²¹.

Diante de tantas inovações tecnológicas, Coscarelli (2011, p. 25-6) argumenta que “[é] preciso que o professor conheça os recursos que [o computador] oferece e crie formas interessantes de usá-lo”. Nesse sentido, quando pensamos no uso da tecnologia para fins de ensino e aprendizagem, devemos ter em mente as diferentes possibilidades que ela oferece e, principalmente, os objetivos que levam professores e aprendizes a fazerem uso desses recursos. Do contrário, estaríamos apenas reproduzindo práticas de ensino e de aprendizagem características de contextos tradicionais de ensino, que faz uso basicamente da voz do professor, da lousa e do giz, em um suporte diferenciado, decorrente do uso de artefatos digitais.

Sabemos que não é a ferramenta em si que caracteriza uma prática pedagógica como inovadora ou coerente com os propósitos dos aprendizes, mas o uso efetivo que fazemos dela, contemplando interesses reais e diversos. Nesse sentido, a formação docente continua sendo determinante à promoção de um ensino diferenciado, capaz de atender às necessidades reais dos aprendizes, que veem nas tecnologias diferentes possibilidades de acesso ao conhecimento. Por isso, segundo Cruz (2007, p. 432), “[o]s professores que irão ensinar, ou que já estão ensinando com mídias ou em ambientes virtuais, precisam de uma formação constante, estruturada de modo a acompanhar suas necessidades e lhes dar apoio, de acordo com seus processos individuais e de apropriação.” A autora esclarece ainda que a tecnologia representa apenas um dos fatores que conduzem à inovação do ensino, sendo a mudança de

digital literacies is a necessary step in the preparation of teachers who have the capacity ‘to actually experience where the technology gives added value and where it is redundant’ (p. 253).

²¹ Personal computers and laptops have become an integral part of our learning, work and community lives, to the point where, if you don’t have access to a computer you can be regarded as disadvantaged (...).

paradigma educacional a causa principal das ações a serem empreendidas em relação aos processos de ensinar e aprender.

Além disso, Freitas (2010, p. 340) argumenta que o acesso e o uso instrumental de recursos digitais não tornam um professor um sujeito digitalmente letrado. Segundo a pesquisadora, tornar-se digitalmente letrado requer mecanismos mais complexos de uso da tecnologia para fins pedagógicos, que integrem as práticas já existentes às atuais possibilidades de ensino e aprendizagem, transformando-as e implementando-as, a fim de atender às demandas de uma sociedade profundamente influenciada pelas TIC. Nesse sentido, para que haja uma verdadeira transformação da prática docente, considerando-se os recursos tecnológicos existentes,

[o]s professores precisam conhecer os gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos alunos, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar. (...) Precisamos, portanto, de professores e alunos que sejam letrados digitais, isto é, professores e alunos que se apropriem crítica e criativamente da tecnologia, dando-lhe significados e funções, em vez de consumi-la passivamente. O esperado é que o letramento digital seja compreendido para além de um uso meramente instrumental (FREITAS, 2010, p. 340).

A análise da estrutura curricular e das ementas de 165 cursos presenciais de Instituições de Ensino Superior do país, responsáveis pela formação de professores nas áreas de Pedagogia, Letras: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, conforme desenvolvida por Gatti e Barreto (2009), culminou no relatório de pesquisa “Professores do Brasil: impasses e desafios”, o qual aponta para a mesma constatação: ao mesmo tempo em que a tecnologia assume significativa importância no processo de formação de professores, está praticamente ausente nas grades curriculares desses cursos, gerando tensão e impasse entre os futuros docentes.

Conforme exposto no relatório, uma análise dos currículos dos cursos de licenciatura em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, que, segundo o documento, “(...) respondem pela formação inicial de professores que irão lecionar do 6.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio”, revelou, entre outras lacunas, que “(...) [saberes] relacionados a tecnologias no ensino estão praticamente ausentes” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 153-4). O relatório revelou ainda que, embora se faça referência ao tema tecnologia nas ementas das disciplinas dos cursos pesquisados, na maioria das vezes, o enfoque dado às

TIC é puramente teórico, não permitindo ao futuro docente explorá-las, experimentá-las, dominá-las a ponto de se tornar um professor digitalmente letrado. A partir dos dados apresentados no relatório citado, Freitas (2010, p. 346) afirma:

(...) a formação inicial de professores ainda está distante de enfrentar computador e internet como instrumentos de aprendizagem. As porcentagens que indicam a presença de disciplinas sobre tecnologias nos currículos dos cursos analisados, por si só, mostram que esse é um esforço ainda muito pequeno. A análise dessas ementas são ainda mais eloquentes para dizerem que o futuro professor não está sendo capacitado para utilizar, em sua docência, os recursos do computador-internet. Pela nomenclatura das disciplinas e pelo conteúdo que abordam, percebe-se que há preocupação com as tecnologias em si, [mas não com o letramento digital do professor em formação].

Constatamos que, ao mesmo tempo em que a tecnologia é vista como parte integrante da vida dos indivíduos, os quais participam cada vez mais de fóruns de discussão, comunidades virtuais e redes sociais, por exemplo, a universidade, enquanto instituição formadora de profissionais da educação, limita o número de disciplinas com foco nas TIC, tratando-as, na maioria das vezes, como disciplinas eletivas. É de nosso conhecimento, todavia, que muitos são os aprendizes de línguas, sobretudo estrangeiras, que aprendem a língua alvo através da internet, por meio de *chats* e outros ambientes, como o *Teletandem*²² (TELLES e VASSALO, 2006) e o *Duolingo*²³, além de AVAs, tais como o *Moodle*²⁴ e o *TeleEduc*²⁵, que viabilizam a comunicação e a interação entre indivíduos de diferentes realidades sociais e culturais, permitindo que haja socialização de informações e, conseqüentemente, construção coletiva de conhecimento entre os membros de cada ambiente.

Nesse sentido, perguntamo-nos: como os futuros professores, que não estão sendo devidamente preparados para integrar os recursos digitais às suas práticas pedagógicas, poderão contribuir para a plena formação de seus aprendizes, cada vez mais imersos no mundo da tecnologia? E, em contrapartida, como esses indivíduos (os aprendizes) atuarão em um contexto que, se não exclui por completo, praticamente ignora a presença da tecnologia, constituindo-se, portanto, em um ambiente artificial de ensino e aprendizagem, visto que a tecnologia está presente em todos os espaços de convívio e interação social? Esses são alguns

²² <<http://www.teletandembrasil.org>>

²³ <<http://www.duolingo.com/>>

²⁴ <<https://moodle.org/> ou http://docs.moodle.org/pt_br>

²⁵ <<http://www.TeleEduc.org.br>>

dos questionamentos que nos fazem refletir acerca da inserção da tecnologia no ensino superior, mais especificamente, na formação de futuros professores de Letras, Matemática, História, enfim, de todas as áreas do conhecimento.

2.4 IMPLICAÇÕES DO LETRAMENTO DIGITAL NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Conforme mencionado anteriormente, o conhecimento de uma LE, na atualidade, é uma questão de sobrevivência e de inclusão, segundo Moita Lopes (2003a), primeiro, porque “(...) os discursos em língua estrangeira podem permitir maior acesso aos mais diferentes tipos de conhecimento no mundo globalizado contemporâneo” e, segundo, porque “(...) esses mesmos discursos globalizados (...) podem difundir ideologias hegemônicas e alcançar e influenciar rapidamente grande parte da população em escala global, beneficiando a parcela da população a quem tal discurso interessa.” Como consequência, há uma preocupação cada vez mais evidente (pelo menos é o que observamos nos principais documentos que embasam o ensino de LEs no Brasil, tais como os PCNs e as OCEMs) em viabilizar aos alunos um ensino de qualidade, mais próximo de suas necessidades imediatas, de modo que estes possam ter acesso, na escola *regular*, a uma ou mais LEs. A esse respeito, Paiva (2000, p. 27) argumenta:

[a]ções efetivas estão sendo tomadas para a melhoria das escolas. Temos que fazer a nossa parte e acreditar no ensino público, gratuito e de qualidade. Assumir passivamente que a rede de ensino básico é incompetente para ensinar línguas é perpetuar o mito de que só as escolas de idioma são capazes dessa tarefa. (...). Da mesma forma que se generaliza negativamente a “incompetência” da rede escolar, principalmente a pública, generaliza-se de forma positiva o “bom desempenho” das escolas de idioma. As duas generalizações são fruto de especulações e não se baseiam em dados concretos. Há exemplos de boa e má qualidade do ensino nos dois sistemas de ensino.

Ao viabilizar o ensino de LEs, a escola assume uma função importante no projeto de inclusão social, na medida em que possibilita ao aprendiz ter acesso a outras culturas, sem que este se desfaça de suas próprias concepções e valores culturais. Em outras palavras, aprender uma LE significa – mais do que uma necessidade de mercado ou exigência tecnológica,

ambas consequência da globalização – uma possibilidade de entendimento do discurso alheio e, principalmente, de negociação de sentidos entre o que se ouve / vê e o que é dito, desse modo, permitindo que o sujeito compreenda e, se necessário, compartilhe de ideologias e práticas dominantes, inserindo-se nelas.

Sob essa perspectiva, segundo Soares (2004 apud OCEMs, 2006, p. 97), o ensino de LEs pode contribuir significativamente para a formação dos indivíduos na medida em que promove uma “(...) ‘alfabetização’ dos alunos (...) condizente com as necessidades da sociedade em que vivem, de uma sociedade que tem suas próprias características, porque é interpretada por uma história e uma cultura em constante construção e reconstrução”.

Essa “alfabetização” remete aos conceitos de letramento e multiletramento, uma vez que o ensino da língua alvo, sob essa perspectiva, está condicionado a práticas sociais diversas de leitura, escrita e uso da língua, incluindo as escolares e as não escolares. Em vista disso, o acesso à escrita e à leitura, na língua alvo, inclui diferentes formas de produção e aquisição do conhecimento, sendo as tradicionais, ou seja, as escolares, apenas mais uma possibilidade. A esse respeito, Rojo (2009, p. 98) afirma:

(...) podemos dizer que as práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e de escrita; dentre elas, as práticas escolares. Mas não *exclusivamente* [grifo meu] (...). É possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar, sobretudo nas grandes cidades, de práticas de letramento, sendo, assim, letrado de uma certa maneira.

O acesso, cada vez mais facilitado, prematuro e intenso, às tecnologias digitais, incluindo diferentes ferramentas de comunicação eletrônica (ambientes ou plataformas virtuais, redes sociais, mensageiros instantâneos, dentre outros) possibilita aos seus usuários novas práticas de letramento. As práticas de leitura e escrita vão sendo, portanto, ressignificadas e alteradas: o texto no papel é substituído pelo texto na tela. Consequentemente, esperamos da escola novas metodologias para o ensino dessas habilidades, particularmente no que se refere ao ensino de LEs. Segundo Soares (2002, p. 150-1):

[o] texto no papel é escrito e é lido linearmente, sequencialmente – da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após a outra; o texto na tela – o hipertexto – é escrito e é lido de forma multilinear, multi-sequencial, acionando-se *links* ou nós

que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades, sem que haja uma ordem predefinida. (...) Em síntese, a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento.

Essa nova maneira de “lidar” com o texto, tanto em relação à habilidade de escrita quanto de leitura, é causa e consequência de novas propostas para o ensino de LEs e define-se, portanto, como letramento digital. Caberá ao aprendiz tornar-se um sujeito digitalmente letrado para, na medida do possível, (inter)agir por meio das tecnologias digitais, em busca do conhecimento na língua alvo. Esse não parecer ser um problema para a geração “Y”²⁶, que se caracteriza pelo acesso, cada vez mais facilitado, às TIC e, principalmente, pelo uso naturalizado ou espontâneo, autêntico e efetivo de tais recursos nas suas práticas cotidianas.

A seguinte afirmação de Ribeiro e Araújo (2007) retoma a ideia de que a geração “Y” é (ou está se tornando) uma geração digitalmente letrada: “[e]nquanto alguns adultos ainda resistem a esse universo, as crianças facilmente estabelecem uma interação amigável com o computador, aprendem e dominam com rapidez as manobras necessárias para efetivar sua participação via tecnologia digital”.

Conforme percebemos, o meio eletrônico determina a criação de uma escrita diferente à que estamos acostumados, que incorpora, segundo os autores supracitados, “(...) características como o imediatismo, a redundância e a natureza efêmera da fala”. Além disso, o acréscimo de aspectos visuais à escrita, como cores e *emoticons*, por exemplo, servem para “comunicar aspectos que estariam presentes na fala (como entonação, estados de humor, sentimentos, etc.)”. Daí resulta um texto multimodal, que, obviamente, requer novas possibilidades de leitura e compreensão.

Assim como a escrita, a leitura assume uma nova configuração. Conforme mencionado anteriormente, graças ao hipertexto, que, segundo Lévy (1999a, p. 56), pode ser entendido como “um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor”, o leitor constitui-se também como autor do texto lido. Segundo consta nas OCEMs (2006, p. 106): “[a] leitura de hipertextos desafia as noções anteriores de escrita e leitura, no sentido de que, se o texto “lido”, no fim das contas, resultou

²⁶ Conhecida como a geração dos nativos digitais (PRENSKY, 2001).

da escolha do leitor de páginas díspares entre si, então, de certa forma, o leitor adquire o papel de ‘autor’ do texto lido”.

Nesse sentido, altera-se profundamente a relação autor-texto-leitor. O leitor passa a ser também autor do texto, na medida em que ele próprio faz escolhas em relação ao *o que* ler e *como* ler, evitando algumas páginas e dando mais ênfase a outras. Observa-se, claramente, que a linguagem na comunicação mediada pelo computador requer um novo tratamento por parte de seus usuários, o qual poderá, inclusive, se opor ao ditado pela escola como correto e ideal. Conforme nos esclarecem as OCEMs (2006, p. 106), o termo letramento se refere “[a]os usos heterogêneos da linguagem nas quais formas de ‘leitura’ interagem com formas de ‘escrita’ em práticas socioculturais contextualizadas”.

A esse respeito – e considerando a função política e social presente no ensino da LI no atual contexto escolar, Kress (2003) aponta para a necessidade de um “reagenciamento da escola”, no sentido de que a instância formadora por excelência precisa ser repensada, tendo em vista as inúmeras possibilidades existentes de acesso à linguagem ou às linguagens. Segundo o autor (2003), a sala de aula contemporânea pode ser definida como um espaço multimodal, já que agrega diferentes linguagens, dentre elas, a escrita, a falada ou sonora e a imagética, e, conseqüentemente, precisa ser “reagenciada”, uma vez que os sentidos nela produzidos não são resultado, apenas, de recursos tradicionais, como a lousa, o giz e o livro didático, mas de uma combinação de elementos oriundos de diferentes recursos e usuários.

Além disso, uma vez que a linguagem da internet se caracteriza pela inter-relação de texto verbal, visual e sonoro (texto multimodal), a sua compreensão requer novas habilidades de leitura, que demandam novas práticas de letramento. Segundo Ribeiro e Araújo (2007, p. 167),

[a] atração que a internet exerce sobre as pessoas parece se explicar não somente pelo fato de ela ser algo relativamente recente, mas também pela possibilidade de reunir em um só suporte (a tela digital do computador) várias formas de expressão, tais como a escrita, o som e a imagem, além da rapidez da veiculação aliado a sua flexibilidade linguística.

Ao conjunto de diferentes práticas de letramento (visual, sonoro, digital, entre outros), chamamos de multiletramentos. Segundo Cope e Kalantzis (2000), o termo “multiletramento”, no inglês “*multiliteracy*”, foi utilizado pela primeira vez no ano de 1996,

quando um grupo de estudiosos do ensino de línguas, dentre eles Cope e Kalantzis, que integram o chamado “The New London Group”, publicaram um artigo na revista *Harvard Educational*²⁷, cujo título era: “*A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*”²⁸. Segundo os autores, a opção pelo termo “multiletramentos” estava associada a duas mudanças importantes, observadas na sociedade daquela época, que são: “(...) o surgimento de uma multiplicidade de canais de comunicação e mídia e a crescente diversidade cultural e linguística”. Com base nessas considerações, podemos concluir que as tecnologias digitais são grandes aliadas ao ensino e à aprendizagem de LEs, desde que tanto professores quanto aprendizes saibam manejá-las a seu favor. A esse respeito, Leffa (1999, p. 23) destaca que:

[a] máquina não poderá substituir o professor, mas poderá *ajudá-lo* [grifo meu] na sua interação com o aluno. [...] O desafio, para o professor, será ‘encontrar novas maneiras de utilizar esses recursos tecnológicos para o benefício da aprendizagem’ (CELANI, 1997, p. 161). [...] As novas tecnologias não substituem o professor, mas ampliam seu papel, tornando-o mais importante.

Evidencia-se, pois, a relevância das diferentes formas de letramento (práticas socioculturais) para a formação global do aprendiz, incluindo aí o domínio da língua que estuda. A seguinte afirmação corrobora essa ideia: “[e]m vez de preparar um aprendiz para o momento presente, o ensino de letramentos heterogêneos e múltiplos visa a prepará-lo para um futuro desconhecido, para agir em situações novas, imprevisíveis, incertas” (OCEMs, 2006, p. 108).

Diante do exposto, podemos concluir que o conhecimento de LEs, especialmente a LI, pela posição que ocupa atualmente, representa uma condição necessária para a sobrevivência e inclusão de seus usuários na sociedade contemporânea, ora definida como digitalmente letrada. As “novas” tecnologias são, portanto, ferramentas importantes para o ensino de LEs. E, ao fazê-lo, engendram novos papéis tanto para professores quanto para aprendizes. Para Franco (2008), “[t]anto educadores quanto educandos enfrentam novas demandas para utilizarem a internet de forma criativa e relevante”.

²⁷ Multiliteracies - a word we chose to describe two important arguments we might have with the emerging cultural, institutional, and global order: the multiplicity of communications channels and media, and the increasing saliency of cultural and linguistic diversity (CADZEN et al, 1996, p. 62).

²⁸ “Uma pedagogia de multiletramentos: projetando futuros sociais.”

Portanto, ao mesmo tempo em que a internet, considerando a gama de recursos e possibilidades que abriga, contribui significativamente para o ensino da língua alvo, de forma dinâmica e criativa, requer habilidades e competências específicas por parte de seus usuários, os quais, na sua maioria, estão recém aprendendo a utilizá-la para fins educativos. Assim, o uso da internet na escola parece ser ainda muito complexo, porque exige do professor conhecimento suficiente para saber *quando* e *como* usar as tecnologias. Do mesmo modo, exige do aluno uma postura diferenciada, que perceba a tecnologia como um instrumento valioso de aprendizagem, não apenas como fonte de motivação ou entretenimento. A esse respeito, parece oportuno apresentarmos a seguinte citação, extraída das OCEMs (2006, p. 02):

[e]ntendemos que a proposta de inclusão digital remete à necessidade da “alfabetização” dessa nova linguagem tecnológica e de suprimentos, como computadores e banda larga para a navegação na internet. Requer, pois, preparação. Salientamos, porém, que um projeto de inclusão poderá aumentar o sentimento de exclusão se considerar o usuário apenas como um consumidor dessa linguagem em vez de lhe abrir oportunidade de compreensão do seu papel também de produtor dessa linguagem.

Os avanços tecnológicos têm contribuído para a constituição de um novo perfil de aprendiz, que requer um corpo docente capaz de explorar algumas das principais potencialidades tecnológicas disponíveis. Ao pensarmos na formação de professores de um modo geral, é preciso atentarmos para a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras e colaborativas, que integrem os recursos pedagógicos existentes e que estão à disposição dos Programas Universitários que preparam os professores de línguas. Todavia, a promoção de práticas pedagógicas inovadoras, que façam uso efetivo das tecnologias, não é responsabilidade única do professor. Cabe aos aprendizes, sobretudo aos professores em formação, pensarem a inserção da tecnologia no contexto educacional de modo reflexivo e inovador, a fim de atingirem objetivos pedagógicos específicos.

CAPÍTULO 3

3 A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NA ERA DO LETRAMENTO DIGITAL: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

A fragilidade e a condição eternamente provisória da identidade não podem mais ser ocultadas. O segredo foi revelado. Mas esse é um fato novo, muito recente (BAUMAN, 2005, p. 22).

Neste capítulo, problematizaremos o processo de formação docente e, como consequência dessa formação, a constituição da identidade do professor de línguas na sociedade da informação, tendo como base a seguinte indagação: “Como aprendemos línguas no século XXI?”. Ao respondermos a esse questionamento, evidenciaremos a existência de diferentes possibilidades ou mecanismos de mediação pedagógica, tais como *sites* de busca, redes sociais, *blogs*, listas de discussão, comunidades virtuais, entre outros, decorrentes da proliferação e expansão das TIC, que podem, eventualmente, ocupar o papel outrora exclusivamente desempenhado pelo professor. Na conclusão a este capítulo, retomaremos a importância de uma formação diferenciada para profissionais da educação na sociedade da informação, como resultado da influência das TIC nas diversas práticas sociais, e reiteraremos a importância da figura do professor para o processo de aprendizagem, embora sob uma perspectiva diferenciada.

3.1 COMO APRENDEMOS LÍNGUAS NO SÉCULO XXI? FORMAÇÃO DE PROFESSORES E IDENTIDADE DOCENTE NA ERA DA WEB 2.0

Queiramos ou não, nosso modo de ver, sentir e agir em sociedade está cada vez mais condicionado ao uso que fazemos – ou não – das TIC. O acesso facilitado às mídias digitais e,

principalmente, as benesses que esse uso nos traz, tudo isso faz com que busquemos, constantemente, novos meios de interação e comunicação, a fim de atingirmos objetivos específicos, desde o desejo de reencontrar um amigo de longa data, que há muito não se vê, até a necessidade de agendamento de uma entrevista *online* para determinada vaga de trabalho ou intercâmbio acadêmico. São inúmeras as razões pelas quais, diariamente, centenas de milhares de pessoas fazem uso dos recursos disponibilizados pela *Web 2.0* e, desse modo, desenvolvem mecanismos variados de interação que acabam por constituir sua forma de viver.

Nesta seção, temos como objetivo investigar o papel do professor de LEs no processo de aprendizagem, considerando-se a existência da infinidade de recursos/ferramentas digitais que têm sido utilizados para fins de aprendizagem de LEs. Especificamente, buscamos responder ao seguinte questionamento: o que ou quem é responsável pela aprendizagem de LEs na era da *Web 2.0*, a partir do entendimento de que a identidade se define pela diferença, ou seja, na relação direta entre aquilo que é e aquilo que não é. A partir dessa constatação, projetaremos alguns traços que acabam por definir a identidade do professor de LEs em um mundo cada vez mais digitalizado, considerando, principalmente, o uso que faz – ou deixa de fazer – das tecnologias digitais ao ensinar a LI.

O desejo ou a necessidade de aprender LEs tem se tornado tão intenso que a busca incessante pelo “método perfeito”, ou seja, aquele que atende sumariamente às questões de custo e benefício tem inaugurado novas formas de ensinar e aprender. Não é novidade que a *Web 2.0*, devido as suas principais características, como acessibilidade facilitada, dinamicidade de conteúdos, possibilidade de compartilhamento e construção coletiva do conhecimento, tem-se tornado o ambiente propício para a aprendizagem de LEs.

Em virtude do uso da *WWW* para fins diversos, tais como fonte de pesquisa (*sites* de busca) e ensino (Educação a Distância), houve uma proliferação de ambientes de interação e comunicação, muitos deles originalmente projetados para o ensino de línguas (*Livemocha*, *Englishtown*, *Open English*, etc...), outros não, mas que, devido às atuais demandas socioculturais, têm sido utilizados também para atender a esse fim. É o caso, por exemplo, de redes sociais como o *Facebook*, que têm sido utilizadas por professores de línguas como ferramenta pedagógica.

São inúmeras as possibilidades de acesso e construção de conhecimento na língua que se almeja aprender, dentre elas, destacam-se as comunidades virtuais, em especial, as

Comunidades Virtuais de Aprendizagem (CVAs), as redes sociais ou redes de relacionamentos *online*, os comunicadores instantâneos e, mais recentemente, os MOOCs. Ao propor que se considere “(...) a sala de aula como um local importante para a convergência de diferentes práticas multimodais, multidisciplinares e multimidiáticas (...)” para o ensino de línguas, particularmente de LEs, Heberle (2012, p. 97) sustenta que “[g]êneros da mídia, tais como artigos em jornais e revistas, editoriais, tiras em quadrinhos, sinais de trânsito, canções, cardápios, receitas culinárias, classificados, (...), também merecem ser estudados”. Ainda segundo Heberle (2012, p. 97-8):

[m]ais recentemente, outros gêneros da mídia a serem também pesquisados incluem páginas pessoais na internet, blogs, listas de e-mail e de discussão em grupos, além de diversas redes de relacionamento (ou redes sociais) tais como Orkut, (<www.orkut.com>), MySpace (<<http://www.myspace.com/>>) e Facebook (<<http://facebook.com/>>), Twitter, Fotolog, Friendster, hi5, MyLife.com ou WiserEarth (<<http://www.wiserearth.org/>>), além de chats pessoais ou educacionais, mensagens/torpedos de telefones celulares, páginas oficiais comerciais, de serviços e *videogames*.

Em virtude do impacto que as TIC têm causado no ensino de um modo geral, parece redundante dizer que tanto o professor quanto o aprendiz de línguas, em especial de LEs, assumem um novo papel, ou melhor, um novo perfil no contexto atual. Em função disso, nesta seção, pretendemos investigar como a identidade do professor de LEs tem sido constituída, uma vez que a responsabilidade pelo sucesso da aprendizagem parece recair cada vez menos “sob suas costas”, embora entendamos que sua atuação às vezes mais, às vezes menos presente seja relevante e, dependendo das circunstâncias contextuais, determinante ao longo do processo.

Do ponto de vista teórico, este capítulo está ancorado na perspectiva dos Estudos Culturais, em que buscaremos uma definição para o conceito de identidade, partindo do pressuposto de que a identidade se constitui na relação de diferença que se estabelece entre o “eu” e o “outro”, entendendo esse “outro” não necessariamente como algo vivo e racional. Inicialmente, será abordado o conceito de identidade, com o intuito de problematizar essa definição a partir das mudanças cada vez mais rápidas no campo da tecnologia que, de alguma forma, acabam “respingando” no ensino de LEs. A seguir, serão elencados os principais recursos ou ferramentas digitais que são – ou que poderiam ser – utilizados para fins de aprendizagem, neste caso, de LEs. E, por fim, será apresentada uma projeção do perfil do

professor de LE, conforme delineado pelo uso que faz dos recursos digitais e tecnológicos, que estão à disposição dos aprendizes atualmente.

Esta seção, que investiga basicamente a constituição da identidade do professor de LEs frente à ascensão e socialização ou democratização das TIC, atualmente presentes na maioria dos contextos educacionais ou, de alguma maneira, a eles relacionados, justifica-se na medida em que a figura ou o papel do professor vai sendo gradativamente ressignificado e significativamente alterado, a ponto de ser substituído e até liquefeito. Nesse sentido, compartilhamos o argumento, conforme defendido por Unsworth (2001, p. 270), de que “há uma necessidade urgente de se pesquisar as práticas de letramento determinadas pelo uso de materiais multimidiáticos e eletrônicos”, buscando esclarecimentos para as questões que serão levantadas ao longo desta investigação.

3.2 INFLUÊNCIA(S) DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO SÉCULO XXI

Conforme já exposto, neste capítulo, será inicialmente abordado o conceito de identidade sob o viés sociológico e, com base nessa definição, será problematizada a influência das TIC na constituição de uma identidade docente diferenciada no que se refere, especificamente, ao perfil do professor de LEs. Para tanto, serão retomados alguns dos principais recursos digitais disponíveis na rede, dentre os quais, os AVAs, as redes sociais e os comunicadores instantâneos, que podem ser acessados e utilizados por profissionais da área como instrumentos de mediação pedagógica. Acreditamos que, para fazer uso desses recursos de forma coerente e satisfatória do ponto de vista pedagógico, o professor de LEs necessita repensar sua prática docente e, ao fazê-lo, acaba modificando suas concepções sobre o que significa ensinar e aprender línguas. É esse novo modo de ver o ensino e a aprendizagem de línguas que, ancorado nas ações desenvolvidas pelo professor, poderá contribuir para a constituição de uma identidade docente diferenciada, característica da era do letramento digital.

Antes de adentrarmos a discussão sobre o tema identidade, neste contexto, identidade profissional de professor ou identidade profissional docente, é preciso esclarecermos o porquê

da necessidade de investigação do referido tema. Nas palavras de Bauman (2005, p. 23), “[a]tualmente, (...) a “identidade” é o “papo do momento”, um assunto de extrema importância e em evidência”. Isso porque, conforme esclarece o próprio autor, a necessidade de investigarmos determinado assunto surge justamente da ausência de explicações ou mesmo de certezas sobre determinado assunto; ou ainda, porque aquilo que se tinha como claro, entendido e aceito como verdade passa a ser repensado e questionado a ponto de gerar inúmeras dúvidas e incertezas. No nosso entendimento, é isso que está acontecendo com a “figura” do professor de línguas no atual contexto histórico, em que a inserção das TIC na vida das pessoas está cada vez mais evidente, desse modo, forçando-nos a buscar respostas para a seguinte pergunta: Qual é o papel do professor de LEs na sociedade da informação e, portanto, como se constitui como profissional do ensino?

Segundo Bauman (2005, p. 23), “você só tende a perceber as coisas e colocá-las no foco do seu olhar perscrutador e de sua contemplação quando elas se desvanecem, fracassam, começam a se comportar estranhamente ou o decepcionam de alguma outra forma”. Nesse sentido, o tema identidade tem sido alvo de estudiosos de diferentes áreas do conhecimento, tais como historiadores, sociólogos, antropólogos, educadores, linguistas (aplicados), entre outros, que se preocupam em esclarecê-lo para atender a fins diversos. .

Ao buscarmos uma definição para o conceito de identidade, sob a perspectiva dos Estudos Culturais, inevitavelmente, aludimos à ideia de diferença. Isso porque, conforme argumenta Hall (2000), somos e nos constituímos como X ou Y a partir daquilo que *não* somos. Nessa mesma linha de pensamento, Woodward (2000, p. 39-40) afirma que “[a]s identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. (...) A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença” (grifo meu).

Sob essa perspectiva, ser professor significa não ser, por exemplo, dentista, veterinário, cozinheiro, advogado, aluno, entre outros; mais especificamente, ser professor de LE significa não ser professor de LM, ou professor de matemática, ou professor de dança, ou professor de artes marciais, ou professor de natação, entre outros. Nitidamente, percebemos que a identidade de professor de LE se define a partir de uma série de traços ou atributos que são característicos apenas de professores de LE, ou estão presentes de forma mais intensa nesses profissionais. Silva (2000, p. 75) retoma essa ideia ao afirmar que:

[i]dentidade e diferença são, pois, inseparáveis. (...) consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos. (...) identidade e diferença são vistas como mutuamente determinadas.

Há um número expressivo de estudos sobre o perfil do professor de LEs na contemporaneidade (ALMEIDA FILHO, 2000, 2006; BARCELOS, 2004; CAVALCANTI e MOITA LOPES, 1991; GIMENEZ, 2002, 2005; KUMARAVADIVELU, 1994; PAIVA, 2012; LEFFA, 1999, 2001a, 2001b, 2002, 2003, 2005, 2006, 2012a, 2012b; RAMOS, 2012; VIEIRA-ABRAHÃO, 2000/2001), notoriamente suas crenças e concepções em relação ao perfil do professor ideal, ou ainda, ao professor que é, gostaria de ser ou jamais se tornaria. Ora, ao investigarmos o perfil desse profissional, buscamos compreender basicamente quais os traços que singularizam o professor de LE e acabam por defini-lo como ideal.

Cabe destacar, entretanto, que o fato de se constituir e se definir como professor, neste caso de LE, não esgota ou anula as demais possibilidades de atuação, considerando-se as práticas sociais diversas de que faz parte e em que atua. É possível, por exemplo, ser professor: de LE e de LM; de línguas e de matemática; de artes marciais e de natação. É possível ainda ser professor, orientador e palestrante. Ou é possível ainda ser professor, pai e, nas horas vagas, jogador de futebol ou cozinheiro, entre tantas outras possibilidades existentes.

Logo, podemos concluir que as identidades não são excludentes entre si, mas complementares. Dependendo do contexto de interação ou atuação, é possível assumir esta ou aquela identidade, de forma mais intensa ou evidente, ou ainda é possível assumir várias identidades simultaneamente. Isso acontece porque, como seres sociais, somos diferentemente posicionados nas relações ou interações que estabelecemos no tempo e no espaço.

Somos, inevitavelmente, a mesma pessoa, mas acabamos desempenhando papéis divergentes, geralmente complementares entre si, em cada contexto de atuação. Assim, é possível que um professor de LE, por exemplo, assuma a identidade de professor ao ministrar uma aula, seja em contexto presencial ou virtual, mas poderá ser definido como professor em formação – ou mesmo como aluno – ao estar matriculado em um curso de pós-graduação, onde deverá desempenhar papéis específicos de aprendiz. Conforme argumenta Woodward (2000, p. 30),

[d]iferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais. Consideremos as diferentes “identidades” envolvidas em diferentes ocasiões, tais como participar de uma entrevista de emprego ou de uma reunião de pais na escola, ir a uma festa ou a um jogo de futebol, ou ir a um centro comercial. Em todas essas situações, podemos nos sentir, literalmente, como sendo a mesma pessoa, mas nós somos, na verdade, diferentemente posicionados pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma dessas diferentes situações, representando-nos, diante dos outros, de forma diferente em cada um desses contextos. Em um certo sentido, somos posicionados – e também posicionamos a nós mesmos – de acordo com os “campos sociais” nos quais estamos atuando.

A afirmação de Woodward é relevante, porque esclarece e reforça o argumento de que somos constituídos por múltiplas identidades, as quais se manifestam em contextos sociais específicos de interação e, principalmente, porque desmistifica a ideia de que a identidade é una, plena e fixa. Ao contrário, pelo fato de serem construídas culturalmente, por meio da linguagem, as identidades são contraditórias, fragmentadas e inacabadas (HALL, 2000). Conforme esclarece Bohn (2005, p. 101), “(...) a modernidade tardia não trabalha com validades, prefere o desenraizamento, a dispersão. É dentro dessa mobilidade institucional e mutabilidade individual que a identidade do ser humano da era da globalização pode ser considerada e compreendida”.

Diante das rápidas inovações tecnológicas, causa e efeito do aumento da produtividade de bens e serviços, da necessidade de socialização e construção do conhecimento de modo coletivo e da busca constante pela melhoria na qualidade de vida, as práticas sociais e as ações que definem essas práticas têm sido substancialmente alteradas e, portanto, reconfiguradas. Podemos dizer que, no âmbito da Educação, os processos de ensinar e aprender têm assumido uma nova formatação ou, mais especificamente, que ensinar não depende essencialmente da presença de um professor, como se pressupunha outrora, e que, em contrapartida, aprender não requer, necessariamente, a presença de um professor.

As identidades de professor e aprendiz têm sido profundamente alteradas pela presença massiva e constante da tecnologia, embora esta não sirva, unicamente, para atender a fins educacionais. Na verdade, podemos dizer que é inquestionável a influência que as TIC têm exercido na vida do sujeito contemporâneo, tanto no que diz respeito às ações que desenvolve quanto às relações que estabelece entre si e com os outros.

O que observamos, cada vez mais nitidamente, é que as TIC exercem um papel tão grande na vida das pessoas que acabam alterando a forma como estas se relacionam e a forma

como se veem ou se definem. Conforme esclarece Kenski (2003, p. 21), “[o] homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. Elas transformam suas maneiras de pensar, sentir, agir. Mudam também suas formas de se comunicar e de adquirir conhecimentos”.

Em outras palavras, os sujeitos vão assumindo uma nova identidade ao se relacionarem com o “outro” – não necessariamente um ser humano – porque agem e veem a si mesmos de uma forma diferenciada. Ao interagir com a máquina, o professor ou o aprendiz de LE, por exemplo, precisará desenvolver habilidades e mecanismos de interação até então não explorados. Esse argumento encontra respaldo na afirmação de Bauman (2005, p. 35) sobre a fluidez da identidade na era pós-moderna, uma vez que, para o autor, cabe ao indivíduo, fazendo uso de ferramentas específicas, constituir-se como X ou Y. A ele é dado o poder e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de constituir-se deste e não daquele modo, conforme suas necessidades e desejos. Conforme esclarece o autor (2005, p. 35):

[a]s identidades ganharam livre curso, e agora cabe a cada indivíduo, homem ou mulher, capturá-las em pleno voo, usando os seus próprios recursos e ferramentas. (...) Em nossa época líquido-moderna, em que o indivíduo livremente flutuante, desimpedido, é o herói popular, “estar fixo” – ser “identificado” de modo inflexível e sem alternativa – é algo cada vez mais malvisto.

Assim, uma nova configuração para os processos de ensinar e aprender é criada e, embora originalmente atrelados, respectivamente, às figuras do professor e do aprendiz, poderão sofrer alterações tão profundas que deixarão de existir da forma como atualmente são percebidos e descritos. O professor, outrora responsável pela aprendizagem dos alunos, passará, talvez, a mero colaborador, considerando-se a gama de ferramentas e recursos pedagógicos existentes atualmente; o aprendiz, outrora dependente do conhecimento reiterado e transmitido ou repassado pelo professor, tornar-se-á responsável pela sua própria aprendizagem, ou seja, autor de suas escolhas, conquistas e fracassos na trajetória do aprender. Como consequência imediata, observamos uma crise na identidade do professor e do aprendiz, neste caso de LEs, porque não mais se definem como responsável e dependente, respectivamente, pelo ato de aprender.

Conforme esclarece Mercer (1990 apud WOODWARD, p. 19), “[a] identidade só se torna um problema quando está em crise, quando algo que se supõe fixo, coerente e estável é

deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza”. É nesse sentido que o conceito de identidade, especificamente do professor de LE, precisa ser revisto. Atualmente, são inúmeras as possibilidades de aprender uma LE, graças à expansão e socialização da internet, com as ferramentas da *Web 2.0*, que permitem aos internautas acessarem conteúdos específicos de seu interesse ou mesmo produzirem e postarem conteúdos de sua autoria para servir como insumo (*input*) a outros indivíduos que navegam pela rede com os mesmos objetivos.

Sumariamente, podemos dizer que o avanço tecnológico permitiu que houvesse uma ruptura das estruturas previamente definidas, tais como: lugar de aprender é na sala de aula; ensinar é responsabilidade do professor; aprender é responsabilidade do aluno; e assim por diante. Ao mesmo tempo em que a tecnologia alterou as formas de pensar e agir, sobretudo no âmbito da educação, trouxe inquietação em relação à identidade do professor de línguas, que parece não mais entender qual é o seu verdadeiro papel no processo de ensinar determinado idioma.

O professor do século XXI vê-se diante de um cenário altamente promissor no que diz respeito à diversidade de recursos e artefatos, especialmente digitais, que podem servir como instrumentos de mediação pedagógica, contribuindo para a eficácia de sua atuação. Ao mesmo tempo, sente-se impotente diante da infinidade de recursos que estão à sua disposição, mas que, devido principalmente à formação que recebeu e às condições reservadas ao ensino de línguas, sobretudo no contexto da escola pública, muitas vezes não consegue utilizá-los para atender a propósitos pedagógicos.

Com base no exposto, entendemos que é realmente necessário pesquisar sobre a identidade do professor de LE que compõe o atual cenário da educação brasileira. Diante de tantas mudanças, sobretudo no que diz respeito ao contexto educacional brasileiro, tomando-se como base as novas formas de ensinar e aprender LEs, torna-se fundamental investigar o papel que exerce o professor de línguas na construção do conhecimento em relação à língua que ensina. Nesse sentido, conforme argumenta Bohn (2005, p. 100),

(...) a preocupação com a identidade do professor de línguas se justifica pelas circunstâncias específicas do mundo atual, como, por exemplo, a presença da globalização, as demandas sociais ou profissionais inesperadas que fazem com que a coerência e a estabilidade, tão caras à modernidade, estejam ameaçadas.

É devido à configuração desse novo cenário, repleto de inovações e possibilidades de mudança e, ao mesmo tempo, tão flutuante e incerto, que surge a necessidade de investigarmos a constituição da identidade do professor de LEs. Conforme já mencionado, muitas são as possibilidades de aprendizagem existentes atualmente, decorrentes principalmente das inovações tecnológicas que temos presenciado em todos os campos do saber, em especial, em relação ao ensino de LEs. Em função disso, é preciso buscar respostas para os seguintes questionamentos: 1) como aprende (LEs) o aluno do século XXI?; 2) quem é responsável ou, de alguma forma, como contribui para a sua aprendizagem?; e 3) qual é o papel do professor em relação à aprendizagem do aluno?

A resposta para essas perguntas conduz, inevitavelmente, a um quarto questionamento: ora, se a identidade do sujeito se constitui por meio das interações que estabelecemos com o outro (HALL, 2000; MOITA LOPES, 2002; BAUMAN, 2005), como se configura a identidade do professor de LEs do século XXI, sendo que, para além dele, existe uma infinidade de “outros” atualmente à disposição dos aprendizes e com os quais existe a possibilidade da interação ou, em outras palavras, de mediação pedagógica?

Na próxima seção, serão apresentados alguns exemplos de ferramentas digitais (*digital tools*) que, no nosso entendimento, podem ser definidas como “agentes” do ensinar e do aprender pelo fato de influenciarem, de modo significativo, as práticas envolvidas no ensino e na aprendizagem de línguas, bem como as concepções de professores e aprendizes sobre o que significa ensinar e aprender na sociedade da informação. A esse respeito, Paiva (2012, p. 5) argumenta que, devido à interconectividade existente entre essas ferramentas digitais, novos contextos para a aprendizagem de línguas têm sido criados, assim como novos rótulos têm surgido para abordar o ensino e a aprendizagem no contexto digital, dentre os quais, a autora cita: Aprendizagem Assistida por Computador; Aprendizagem Baseada na Web; Aprendizagem Online; Ensino a Distância, Aprendizagem Eletrônica, Aprendizagem em Tandem, Cursos Online Abertos e Massivos, Aprendizagem Móvel.²⁹

²⁹ Computer Assisted Learning, Web-based Learning, Online Learning, Distance Learning, E-Learning, Tandem Learning, MOOCs (Massive Open Online Courses); M-learning (Mobile Learning).

3.3 RECURSOS DIGITAIS E POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS: A FERRAMENTA COMO *INSTRUMENTO* DE MEDIAÇÃO OU COMO *AGENTE* DE FORMAÇÃO?

A seguir, serão abordadas três possibilidades de mediação pedagógica, respectivamente, AVAs ou CVAs, redes sociais ou redes de relacionamento e comunicadores instantâneos. A seleção desses recursos deve-se, principalmente, ao número cada vez mais expressivo de usuários que delas se utilizam, para atender a diferentes objetivos, dentre eles, educacionais e sociais.

3.3.1 Ambientes Virtuais de Aprendizagem / Comunidades Virtuais de Aprendizagem

O desenvolvimento e o avanço das TIC permitiu que práticas sociais “tradicionais”, tais como ensinar e aprender LEs em uma sala de aula convencional, que dependem, necessariamente, da presença simultânea do professor e do aprendiz no contexto físico onde se estabelece a interação, fossem ressignificadas e alteradas em função das atuais necessidades sociais e culturais. Estudos desenvolvidos por Pennington (1996), Crystal (2001) e Paiva (2008) reforçam o argumento de que as TIC são responsáveis por criar novas formas de *convivência* e *interação* entre as pessoas, desse modo, inserindo-as em um novo ambiente social e cultural. (grifo meu)

Atualmente, fala-se em Educação a Distância (EaD), uma prática relativamente recente, se considerados os moldes atuais de ensino, que permite pessoas geograficamente distantes interagirem virtualmente por meio das TIC, a fim de ampliar ou aprimorar seus conhecimentos em determinada área do saber. A inserção das TIC no EaD imediatamente sinalizou a necessidade de criação de AVAs (no inglês, *Learning Management Systems*³⁰) para a interação entre os envolvidos no processo de aprender, a partir da troca de informações e saberes entre eles (professor/tutor e aprendiz). Segundo Noronha e Vieira (2005, p. 170),

³⁰ Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem.

[a]mbientes virtuais de aprendizagem são cenários que habitam o ciberespaço e envolvem interfaces que favorecem a interação de aprendizes. Inclui ferramentas para atuação autônoma, oferecendo recursos pra aprendizagem coletiva e individual. O foco desse ambiente é a aprendizagem. Não é suficiente “escrever páginas”, sendo preciso programar interações, reflexões e estabelecer relações que conduzam à reconstrução de conceitos.

Os AVAs funcionam como salas de aula virtuais aos seus usuários para a construção conjunta do conhecimento ao interagirem de forma colaborativa, fazendo uso das ferramentas disponíveis, dentre as quais, *blogs, wikis, podcasts, e-portfolios, social networking, social bookmarking, photo sharing, second life, online forums, video messaging, YouTube, audiographics*, entre outras. Parece necessário destacarmos que a aprendizagem não se efetiva se o ambiente não for propício à socialização, reformulação e construção do conhecimento por parte de seus usuários, embora disponha de um número expressivo de possibilidades de mediação pedagógica (ferramentas).

Em outras palavras, para que a aprendizagem aconteça, é preciso que as trocas, que podem ser diferentemente mediadas nesse ambiente, sejam recíprocas entre os usuários do AVA e coerentes com os objetivos de cada aprendiz. Nesse contexto, reciprocidade, colaboração e autonomia, conforme esclarece Telles (2009a, 2009b), ao abordar as potencialidades da aprendizagem em formato *teletandem*, são elementos essenciais para a socialização e construção coletiva do conhecimento, uma vez que a ferramenta, por si só, não resulta em aprendizagem, mas o uso que dela se faz poderá contribuir para que isso efetivamente aconteça.

O conceito de “inteligência coletiva”, conforme definido por Lévy (1999a, 1999b), pode ser retomado nesse sentido, à medida que o conhecimento resulta da interação entre sujeitos que compartilham propósitos semelhantes ou idênticos em relação, neste caso, à aprendizagem de línguas. Como exemplos de AVAs, podemos citar: o *Moodle*, o *TelEduc*, o *AulaNet*, o *e-ProInfo*, o *WebCT*, o *Blackboard*, entre outros. O agrupamento de indivíduos em um AVA, a partir de seus interesses específicos em relação à determinada área do saber, recebeu a definição de CVA.

É sabido que, desde os primórdios, a sociedade organizou-se no formato de comunidades, visando à sua sobrevivência e preservação dos indivíduos. Atualmente, devido às infinitas possibilidades de interação e comunicação encontradas no ciberespaço e,

principalmente, aos interesses compartilhados entre sujeitos de uma mesma comunidade, cunhou-se o termo Comunidade Virtual.

Segundo Rheingold (1996, p. 18), as “[c]omunidades virtuais são os agregados sociais surgidos na Rede, quando os intervenientes de um debate o levam adiante em número e sentimento suficientes para formarem teias de relações pessoais no ciberespaço”. Quando as comunidades virtuais são construídas tendo como base a construção coletiva do conhecimento, essas comunidades são definidas como CVAs.

Nesse contexto, a construção do conhecimento é responsabilidade de todos os envolvidos e, por isso, acaba por definir-se como “aprendizagem cooperativa” (LÉVY, 1999a, 1999b). Nesse sentido, parece desnecessário dizer que as formas de ensinar e aprender assumem uma configuração divergente, se comparadas àquelas advindas do modelo convencional, geralmente adotado na sala de aula tradicional. Ao fazer parte de uma CVA, todos os participantes são responsáveis por ensinar e aprender, coletivamente.

3.3.2 Redes sociais / Redes de relacionamento

O desenvolvimento das TIC, conforme apontado anteriormente, tem alterado e, sobretudo, ampliado as possibilidades de interação entre seus usuários, de modo a torná-los mais autônomos em relação à busca da informação e à construção do conhecimento e, ao mesmo tempo, mais responsáveis pela sua produção e socialização.

Dentre os recursos digitais mais acessados atualmente pelos usuários da *Web 2.0*, estão as redes sociais *online*. Por meio dessas plataformas, é possível atingir objetivos variados, tais como: fazer um convite para uma festa de aniversário, anunciar um produto para a venda, ampliar o número de contatos na agenda telefônica, fazer novas amizades, noticiar o falecimento de um familiar, formar grupos para discussão de temas de interesse coletivo, divulgar uma oportunidade de emprego, socializar as fotos da última viagem, indicar boas leituras, entre inúmeras outras possibilidades.

O fato de permitir que pessoas, conhecidas ou não entre si, possam se conectar e, principalmente, comunicar-se por meio das redes sociais parece justificar o crescente número de usuários dessas redes, bem como o acesso cada vez mais facilitado e constante a elas.

Segundo Boyd e Ellison (2007), basicamente, as redes sociais permitem ao sujeito: “1) construir um perfil público ou semipúblico dentro de um sistema conectado, 2) articular uma lista de outros usuários com os quais é possível estabelecer conexão, e 3) ver e explorar suas listas de conexões e aquelas feitas pelos demais usuários dentro do sistema”. Como exemplos de redes sociais com grande divulgação e utilização atualmente, destacamos: *Facebook*, *Youtube*, *Twitter*, *LinkedIn*, *Instagram* e *Tumblr*.

Devido ao aumento considerável de usuários de redes sociais, em âmbito nacional e internacional, e o uso dessas redes para fins diversos, houve uma expansão significativa quanto ao número de investigações nessa área, o que acabou resultando na criação de um campo de pesquisa acadêmica, conhecido como análise de redes sociais. Conforme esclarecem Lewis et al (2008, p. 80), “[e]sse crescimento na análise de redes sociais como um campo acadêmico coincidiu com a explosão do interesse popular em redes sociais. Isso se deve em parte à popularização de sites de redes sociais (SNSs)³¹, ou de serviços baseados na rede (...)”³².

No que tange ao ensino de LEs, o uso de redes sociais, como instrumentos de mediação pedagógica, parece ser bastante promissor devido, basicamente, a duas razões principais: 1) por se tratar de uma ferramenta tecnológica que agrega um elevado número de indivíduos, pertencentes a culturas e realidades diferentes, incluindo nesse quesito a faixa etária, a classe social, o grau de escolaridade, a área de atuação e os interesses de cada um; e, principalmente, 2) por permitir que haja interação entre pessoas de diferentes países, falantes ou não da LI, mas que, por meio dela, acabem se comunicando. Nesse sentido, as redes sociais podem ser vistas como ferramentas importantes para a validação de uma aprendizagem autêntica de LEs, porque propiciam ao aprendiz o contato com a língua e a cultura *in loco*. Ao abordar o uso de redes sociais na aprendizagem de LEs, Gallardo (2010, p. 308) argumenta que:

(...) essa experiência proporcionará aos aprendizes o contato com a língua-alvo dentro de uma prática social que tem como foco a interação e compartilhamento de informações on-line, desvinculando, assim, o ensino/aprendizado de língua

³¹ Social Networking Sites.

³² [t]his growth of social network analysis as an academic field has coincided with an explosion in popular interest in social networks. This is due in part to the popularization of new social network sites (SNSs), or “web-based services (...)”.

estrangeira (...) do foco em estruturas linguísticas descontextualizadas e interações artificiais.

Apesar disso, a autora chama atenção para o fato de que essa prática não condiz com o real uso que fazemos da tecnologia digital, em particular as redes sociais, nas escolas de ensino regular brasileiras. De modo geral, devido às suas potencialidades de integração e entretenimento, as redes sociais, a exemplo de outras ferramentas tecnológicas, tais como os *videogames* (LANKSHEAR e KNOBEL, 2006, 2007), são vistas com certa desconfiança por parte de aprendizes, pais e até professores, quando avaliadas do ponto de vista pedagógico.

É fato que a ferramenta, por si só, poderá não contribuir, como desejamos, para alterar o atual cenário do ensino de LEs no Brasil. É preciso, antes de idealizar qualquer proposta que contemple as ferramentas digitais no ensino de LEs, repensar os modos de ensinar e aprender, tendo em mente os objetivos de professores e aprendizes, ao utilizá-las, mas principalmente as reais condições oferecidas aos sujeitos envolvidos nesse processo. Em outras palavras, é preciso capacitá-los para o uso das tecnologias digitais no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem de LEs, de modo que se constituam como sujeitos digitalmente letrados e, portanto, capazes de fazer uso desses recursos para atingir objetivos pedagógicos específicos.

É, nesse sentido, que Snyder (2009) defende a necessidade de uma mudança paradigmática na estrutura pedagógica estabelecida, por considerar que a atual não mais satisfaz os interesses de professores e aprendizes, tampouco possibilita a adoção e/ou desenvolvimento de culturas de ensinar e aprender inovadoras, decorrentes da inserção de ferramentas tecnológicas no contexto considerado. Ao desenvolver um estudo sobre o papel das redes sociais, particularmente o *Facebook*, no desenvolvimento de letramentos digitais, língua e cultura inglesa, Gallardo (2010, p. 310) afirma que:

[o] *Facebook* é só um exemplo de como a Web vem abrindo possibilidades para o ensino e aprendizado de LE. Esse campo, todavia, não pode ser tomado como um mero recurso ou apenas como efeito motivador, pois ao colocar o aprendiz em uma situação de interação intercultural autêntica, o professor ganha junto com a aprendizagem significativa a necessidade de ensinar e aprender esses outros letramentos inseridos no processo.

Nesse sentido, diante da vasta gama de ferramentas de acesso, participação e interação disponibilizadas pela *Web 2.0*, a autora (2010) destaca a importância da promoção do letramento crítico, sobretudo no contexto escolar, a fim de que seus usuários, neste caso

professores e aprendizes, conheçam as inúmeras possibilidades existentes e, principalmente, consigam analisá-las criticamente, considerando suas potencialidades para o ensino e para a aprendizagem de LEs especificamente.

3.3.3 Comunicadores instantâneos

Os *Instant Messengers*, conhecidos como comunicadores instantâneos (tradução brasileira) ou mensageiros instantâneos (tradução portuguesa), são programas destinados, basicamente, ao envio e ao recebimento de mensagens instantâneas, ou seja, de forma síncrona. Para isso, é preciso ter acesso a determinado *software*, geralmente fazendo o seu *download* gratuitamente, e adicionar o endereço de pessoas que usam o mesmo *software* para se comunicar em tempo real e por meio de textos, inclusive multimodais, já que os comunicadores instantâneos permitem o envio de figuras ou imagens animadas, conversação em áudio e vídeo conferência.

Além disso, ao fazer uso de comunicadores instantâneos, é possível antecipar ao interlocutor o interesse ou a necessidade de estabelecer alguma forma de interação, selecionando a opção “*online*”; do mesmo modo, é possível identificar os contatos que estão suscetíveis à interação e, de certo modo, dispostos a estabelecê-la naquele momento. No caso do *Skype*, por exemplo, o usuário poderá selecionar uma das cinco opções de *status* ao acessar a plataforma: *Online*, *Away*, *Do not disturb*, *Invisible* e *Offline*, o que, de certo modo, contribui para a autonomia do usuário ao decidir *quando* e *com quem* irá interagir. A ferramenta oferece ainda outras possibilidades ao usuário que, mesmo estando *Online*, poderá optar pelo status “*Invisible*” ou “*Offline*”, desse modo, permitindo-lhe ver sem ser visto e, conseqüentemente, dar início à(s) interação(ões) de seu interesse.

Dentre os comunicadores instantâneos mais populares, estão: *Skype*, *Google Talk*, *Facebook Chat*, *What’s app*, entre outros. O uso dessas ferramentas está associado a objetivos específicos decorrentes de interesses pessoais ou individuais e coletivos. Retomando o exemplo anterior, o *Skype* tem sido utilizado por pessoas que se afastam temporária ou definitivamente de seus familiares e amigos, na medida em que passam a viver em outra

cidade, estado ou país; ou ainda, por pessoas de nacionalidades diferentes que, em certos casos, jamais se encontraram presencialmente, mas mesmo assim mantêm contato.

Por ser uma ferramenta de fácil acesso e baixo custo, o *Skype* tem substituído o telefone – fixo ou celular – na medida em que permite que seus usuários se vejam enquanto falam, ampliando, desse modo, os canais de interação e negociação entre os interlocutores. A mesma ferramenta tem sido utilizada para fins de comunicação entre profissionais de áreas específicas que atuam em diferentes empresas ou corporações, para atender a objetivos coletivos.

Como o próprio nome “comunicadores instantâneos” sinaliza, a interação entre os interlocutores acontece de maneira bastante rápida e objetiva, o que acaba refletindo no *registro linguístico*, conceito proposto por Halliday e Hasan (1985), adotado pelos interlocutores. O uso de um registro linguístico diferenciado, resultante das características inerentes ao suporte utilizado para a comunicação imediata ou simultânea e, principalmente, de práticas sociais diversas, materializadas linguisticamente e socializadas por meio desses suportes, tem gerado inúmeras discussões por parte de estudiosos da linguagem (LANKSHEAR e SNYDER, 2000; KRESS, 2003; KRUMSVIK, 2006; DOHERTY, 2007; KERIN, 2009; VILLELA, 2009; ARAÚJO, 2010; XAVIER, 2005; FREITAS, 2010; COSCARELLI, 2011; JENKINS, 2012; entre outros) e por parte de leigos no assunto.

O texto – seja ele puramente verbal (escrita), oral (fala) ou imagético (imagens), seja ele o resultado da mistura de todas essas manifestações, sendo, portanto, definido como multimodal – quando se materializa em um suporte que difere do papel, requer uma nova “formatação”. A essa nova “formatação” da linguagem, que se caracteriza essencialmente pela adoção ou construção de um registro linguístico diferenciado, podendo inclusive agregar caracteres tipográficos, a fim de transmitir graficamente as emoções humanas sentidas pelos interlocutores, tem-se definido como “internetês”.³³

Esse novo registro linguístico, segundo Leonel (2006), não utiliza acentos nas palavras, diminui e troca letras das expressões, contrariando várias regras gramaticais. Embora o internetês seja apenas mais uma variante do registro linguístico padrão que, ao

³³ O internetês é conhecido como forma grafolinguística que se difundiu em textos como *chats*, *blogs* e demais redes sociais. Seria uma prática de escrita caracterizada pelo registro divergente da norma culta padrão [...] razão pela qual seus adeptos são tomados como “assassinos da língua portuguesa”, do ponto de vista dos avessos a essa prática de escrita (KOMESU; TENANI, 2009, p. 624).

contrário do texto impresso, apresenta-se em um suporte digital, geralmente é visto com certo preconceito por parte de professores, sobretudo, de língua portuguesa.

É fato que o texto digital, porque se utiliza do suporte digital, carrega características específicas que o definem como tal e que, em decorrência disso, requerem novas habilidades de produção (escrita) e compreensão (leitura). Em outras palavras, a presença das TIC na vida das pessoas demandou e continua demandando o desenvolvimento de uma espécie de letramento, conhecido como letramento digital (KRESS, 2003; JENKINS, 2010; XAVIER, 2005, 2013). A esse respeito, Kress (2003, p. 01) argumenta que:

[n]ão se pode mais pensar em letramento separadamente de uma série de fatores sociais, tecnológicos e econômicos. Dois fatores distintos porém relacionados merecem ser particularmente enfatizados. Estes são, por um lado, o movimento amplo do antigo domínio da escrita para o domínio da imagem e, por outro lado, o movimento do meio do livro para o domínio da tela. Estes dois fatores juntos estão produzindo uma revolução nos usos e efeitos do letramento e de meios associados para a representação e comunicação.

Sob essa perspectiva, entendemos a necessidade de uma prática diferenciada de ensino de línguas, sobretudo quando pensamos no ensino de LEs, que contemple o reconhecimento de elementos presentes no texto digital – que não estão presentes no texto impresso – e, principalmente, o resultado desse reconhecimento na análise e compreensão dos textos considerados, visando a atender os propósitos comunicativos dos interlocutores dentro de cada interação.

É preciso, por exemplo, identificar, analisar e compreender o uso de *emoticons* ou *smileys*, recursos frequentemente presentes nos textos digitais, para a compreensão da totalidade da informação. É preciso atentar para a disposição e, principalmente, para os movimentos dos elementos gráficos ou imagéticos na tela digital. É preciso integrar conhecimentos diversos, tanto no que se refere à constituição linguística dos textos produzidos/lidos quanto no que se refere à maneira como esses textos estão dispostos na tela do computador ou no visor do telefone celular, e, cada vez mais, ao nosso alcance, graças às ferramentas digitais.

3.4 “E AGORA, JOSÉ?” O PAPEL DO PROFESSOR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS FRENTE À REVOLUÇÃO TECNOLÓGICA CONTEMPORÂNEA

No contexto brasileiro, inúmeros estudos sobre formação inicial e/ou continuada de professores de línguas revelam que não é recente, tampouco descabida, a preocupação existente em relação ao papel do professor no processo de ensinar determinado idioma (ALMEIDA FILHO, 1999; CELANI e MAGALHÃES, 2002; GIMENEZ, 2002, 2003; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; LIBERALI, 2004; BARCELOS e VIEIRA-ABRAHÃO, 2006; PAIVA, 2005, 2008, 2012; MAGALHÃES, 2004; LEFFA, 2001a, 2006; GIMENEZ e CRISTÓVÃO, 2006; CONSOLO e TEIXEIRA DA SILVA, 2007; TELLES, 2009a, entre outros). Silva (2010), ao fazer um levantamento das pesquisas sobre formação de professores de LEs, tendo como foco sua atuação no meio virtual, destaca a importância de atentarmos para a constituição de uma nova realidade social, que implica, portanto, novas formas de conceber o ensino e, conseqüentemente, diferentes posturas por parte de quem ensina, já que as formas de aprender são igualmente diversificadas, pluriformes e instáveis. Ou seja, o modo como nossos pais (imigrantes digitais) tiveram acesso ao conhecimento difere do modo como nós (nativos digitais) tivemos acesso a esse mesmo conhecimento, que, por sua vez, difere substancialmente do modo como nossos alunos (nativos digitais funcionais) estão tendo acesso a esse mesmo conhecimento.

O conhecimento, por si só, não sofre alterações profundas, devido ao seu caráter científico; mas o modo como esse conhecimento é acessado, explorado e incorporado ou socializado tem sido alterado significativamente, haja vista o número expressivo de abordagens e métodos de ensino existentes no cenário de ensino e aprendizagem de línguas, particularmente, as LEs. O que queremos dizer com isso é que, ao ensinarmos o tempo verbal conhecido como presente perfeito (*Present Perfect Tense*), por exemplo, manteremos as noções referentes à sua estrutura (forma) e funcionalidade (significado e uso), mas poderemos, se tivermos competência e ferramentas adequadas para isso, fazer uso de diferentes estratégias e artefatos, a fim de tornarmos a sua compreensão menos complexa e mais verossímil para nossos alunos.

O exemplo é simples, mas serve para ilustrar que continuaremos ensinando aquilo que constitui a “matéria-prima” da LI, ou da língua espanhola, ou da língua italiana, entre tantas outras possibilidades, no que diz respeito à gramática, à morfologia, à sintaxe, à fonologia e à

semântica. Contudo, não continuaremos ensinando do mesmo modo, ou com a mesma presença de espírito, simplesmente porque temos assistido a uma verdadeira proliferação de fontes de insumo linguístico, cada vez mais acessíveis, que acabam por reduzir ou, conforme pressagiam alguns, excluir por completo a figura do professor, quando analisamos o cenário do ensino de LEs na sociedade da informação. É preciso, pois, analisarmos a nossa função nesse contexto, considerando a relevância de nossa atuação para o ensino de LEs na sociedade da informação, onde ponderam a abstração, a virtualidade e a conectividade (LEVY, 1997), a fim de tomarmos providências cabíveis, para que não sejamos “pegos de surpresa a ponto de assinarmos uma certidão de óbito”, quando ainda nos sentimos internamente vivos.

Nesse sentido, a respeito da importância de repensarmos a formação de professores de línguas, diante das demandas contemporâneas, Silva (2010, p. 258) busca o testemunho de Gimenez (2004) para ratificá-la, conforme segue:

(...) conforme assevera Gimenez (2004), [...] o ensino de LE sob o foco no professor de línguas tem *ganhado espaço nas pesquisas e [...] sua formação* (na fase inicial ou em serviço) *é objeto relevante de investigação* (p. 171), algo que reflete uma preocupação com a (re) construção de um referencial de formação sensível às demandas da sociedade brasileira. (...) até recentemente, a LA parecia ter como preocupação questões mais diretamente vinculadas à língua e ao ensino, sem que a formação de professores de línguas ocupasse um espaço de destaque. Esse entendimento, conforme enfatizado pela autora, *passou a ser questionado pelas transformações na forma de se encarar esses profissionais, agora atuantes em situação singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e dilemas, isto é, o ensino visto como uma prática social em contextos historicamente situados* (grifo no original).

Embora cada uma das abordagens e métodos de ensino de línguas atribua uma relevância ou conotação específica ao papel desempenhado pelo professor no processo de ensinar, tendo em vista a aprendizagem efetiva do idioma, ainda assim podemos dizer que ocupa uma posição bastante promissora nesse cenário, composto por uma diversidade cada vez mais ampla de instrumentos e/ou elementos que se destinam à mediação pedagógica. Em vista disso, o surgimento e, conseqüentemente, a adoção de novos instrumentos de mediação pedagógica acabam influenciando e, por vezes, até alterando a visão que temos da figura do professor, que se mostra mais ou menos adepto ao uso das tecnologias digitais. Embora tenhamos conhecimento da expansão e proliferação dos recursos digitais existentes, com ou sem potencial pedagógico, estamos cientes da carência de uma formação docente qualificada,

que permita aos futuros professores fazerem uso de tais recursos com vistas à aprendizagem efetiva de seus aprendizes.

Por aprendizagem efetiva, entendemos o desenvolvimento de competências e habilidades específicas por parte dos aprendizes, que se revelam capazes de encontrar, por si só, soluções para a maioria dos problemas inerentes ao processo de aprendizagem. Estudos recentes sobre formação de professores (DUTRA e MELO, 2004; MATEUS, 2004; PAIVA, 2010; ARAGÃO, 2010; CELANI, 2010; PRETO, 2010; entre outros) têm apresentado resultados bastante semelhantes entre si, destacando a carência de uma formação docente que, de fato, contemple o uso de tecnologias digitais no desenvolvimento das diferentes habilidades linguísticas.

Embora tenhamos observado uma constante preocupação por parte de formadores de futuros professores em relação à qualificação desses profissionais, inserindo práticas inovadoras de ensino que, de alguma maneira, possibilitem o uso de ferramentas digitais por parte dos futuros profissionais, ainda observamos uma carência expressiva de profissionais que se sintam devidamente preparados para introduzir ou desenvolver atividades “inovadoras” do ponto de vista tecnológico ou digital. Além disso, muitas vezes, os currículos dão pouca atenção ao desenvolvimento de práticas de ensino e/ou aprendizagem que demandem o acesso às tecnologias digitais e, principalmente, ao uso consciente que se poderia fazer delas, tendo em vista objetivos específicos.

Diante desse cenário, cada vez mais complexo devido às inúmeras possibilidades metodológicas existentes, se considerarmos a gama de ferramentas ou artefatos tecnológicos atualmente disponíveis a todos os usuários da *Web 2.0*, insere-se o professor, que, assim como o “José”, de Drummond de Andrade, não sabe exatamente para onde ir. O professor do século XXI tem ciência de que precisa inovar sua prática docente, a fim de despertar o interesse dos aprendizes em relação ao que ensina. Todavia, embora geralmente faça parte de redes sociais, por exemplo, esse mesmo professor sente-se inseguro e retraído ao buscar, nas tecnologias digitais, subsídio para sua prática docente. Falta-lhe o insumo necessário para adotá-las como instrumento de mediação pedagógica e, a partir daí, desenvolver uma prática diferenciada em relação ao que vinha desenvolvendo.

Essa carência é tão autêntica e generalizada que, atualmente, contemplamos o surgimento de inúmeros cursos de formação continuada, dentre eles os cursos de extensão,

especialização e pós-graduação (Mestrado e Doutorado), tanto presenciais quanto virtuais, que buscam preencher a lacuna deixada ao longo da formação inicial de professores, em relação ao uso de recursos digitais para fins de ensino e aprendizagem. Uma busca rápida, entre *sites* de instituições de ensino, revela-nos uma diversidade de cursos dessa natureza. A título de exemplificação, citamos alguns: Crítica de *videogames* (Extensão/PUC-SP), Redes sociais e os novos paradigmas da comunicação no ciberespaço (Extensão/PUC-SP), Tecnologias interativas aplicadas à educação (Especialização/PUC-SP), Análise de redes sociais da internet (Especialização/FUMEC-MG), MBA em gestão da inovação tecnológica (MBA/FUMEC-MG), MBA em marketing e inteligência digital (MBA/FUMEC-MG), Informática na educação (Especialização/PUC-RS), Educação a distância, com ênfase na docência e na tutoria em EaD (Especialização/PUC-RS), Desenvolvimento de jogos digitais (Especialização/PUC-RS), Projetos interativos com tecnologias digitais (Pós-graduação/Centro Universitário SENAC/SP), entre outros.

Os exemplos citados anteriormente nos dão uma ideia de como os programas de formação de professores e futuros professores têm sido ressignificados ao longo das últimas décadas em função da emergência constante de novas formas de aprender. Nossos alunos têm buscado, nas tecnologias digitais, novos mecanismos de aprendizagem que, na maioria das vezes, independem da presença da figura do professor e que estão facilmente disponíveis a eles. Ao se lançarem em um contexto diferenciado de aprendizagem, esses alunos passam a desenvolver habilidades distintas daquelas geralmente requeridas pelo contexto tradicional de ensino, tendo em vista a diversidade de elementos que passam a interferir no seu desenvolvimento cognitivo. O papel do professor, embora frequentemente questionado, continua sendo importante para a aprendizagem do aluno, que poderá recorrer a ele, assim como aos demais elementos constitutivos e presentes no seu contexto de aprendizagem, sempre que necessário.

Em virtude do alargamento das possibilidades de acesso e construção do conhecimento, emerge um novo perfil de aprendiz, que, por sua vez, requer novas formas de ensinar por parte do professor. Grande parte dos professores que hoje ensinam LEs não tiveram acesso, do ponto de vista didático-pedagógico, aos recursos digitais a que seus aprendizes têm acesso atualmente durante sua formação acadêmica. Por isso, a demanda por cursos de formação continuada para professores de diferentes áreas, em especial de línguas, tem se mostrado cada vez mais expressiva. Não se trata de criar receitas para ensinar línguas

por meio das tecnologias digitais, mas de pensar em alternativas metodológicas capazes de integrar, a um só tempo, elementos diversos, tais como: a figura do professor, incluindo aí suas crenças, métodos e perspectivas; a figura do aprendiz, sobretudo seus métodos e interesses de aprendizagem; e, não menos importante, as potencialidades pedagógicas advindas dos recursos digitais adotados ou explorados. A conexão entre esses elementos, se devidamente explorada, poderá resultar em aprendizagem efetiva, de modo que as relações feitas entre eles serão essenciais ao desenvolvimento do conhecimento que se busca.

Todavia, caberá ao professor respeitar as possibilidades pedagógicas decorrentes do acesso às tecnologias digitais por parte de seus aprendizes e, mais do que isso, apostar nesse novo modo de aprender, explorando as potencialidades das TIC em contextos formais de ensino. O professor do século XXI não pode ignorar a presença das tecnologias digitais na vida de seus aprendizes e, sob hipótese alguma, excluí-las do processo de aprendizagem, já que atualmente integram o conjunto de elementos que, entre si, dialogam, tendo em vista o desenvolvimento do conhecimento. Afinal, segundo Xavier (2013, p. 73), “[n]ão se pode mais sonegar, sob qualquer pretexto, o direito de os formandos conhecerem o potencial pedagógico das TIC”.

Embora enfatize a necessidade de acesso às tecnologias digitais por parte dos aprendizes, a partir de práticas pedagógicas que fazem uso dessas tecnologias, conforme adotadas e/ou desenvolvidas pelo professor, Xavier (2013, p. 74) destaca a importância da figura do professor, entre os demais elementos constitutivos do processo pedagógico, para o desenvolvimento do conhecimento: “(...) nenhuma tecnologia, por mais inovadora e atraente que seja, vai substituir a mediação tecnológica do formador que, com sua ampla experiência de práticas efetivas de aprendizagem, supervisiona a utilização das formas como as TIC poderão *auxiliar* mais eficazmente o aprendiz”. (grifo meu)

Diante do exposto, podemos antecipar algumas considerações em relação ao papel do professor de LEs no atual contexto sócio-histórico, permeado por uma gama muito ampla e diversificada de recursos digitais que têm contribuído para o desenvolvimento do conhecimento de aprendizes de línguas. Podemos dizer que o professor de LEs tem buscado, nas tecnologias digitais, novas propostas metodológicas e, ao fazê-lo, tem dividido a responsabilidade de ensinar que anteriormente era somente sua. Ou seja, o professor de LEs constitui parte integrante de uma rede de elementos constitutivos do processo de

aprendizagem que, por estarem conectados entre si, atuam e contribuem de forma bastante semelhante para o desenvolvimento do conhecimento do aprendiz.

Essa visão que temos do professor, como mais um elemento importante para o processo de aprendizagem, capaz de interagir com os demais elementos constitutivos desse processo, devido às conexões internas e inerentes ao sistema de aprendizagem, tem-se ancorado em uma teoria de aprendizagem de línguas, definida como *Conectivismo*, que, conforme será abordado na próxima seção, define a aprendizagem como o resultado das conexões feitas entre os elementos constitutivos do sistema que está sendo considerado. Sob essa perspectiva, o professor representa um dentre os nós que compõem a rede que integra todos os elementos constitutivos do processo de aprender.

CAPÍTULO 4

4 “PROFESSORA, CADÊ VOCÊ?” A INSERÇÃO DOS RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS NO ENSINO DE LÍNGUAS

As novas tecnologias digitais e biogenéticas - em forma de mídia, tais como a realidade virtual, a inteligência artificial, a modificação genética e as próteses tecnológicas - sinalizam um futuro "pós-humano", em que as fronteiras entre a humanidade, a tecnologia e a natureza têm se tornado cada vez mais maleáveis (GRAHAM, 1999, p. 419)³⁴.

Neste capítulo, retomaremos o argumento, defendido nos capítulos anteriores, de que a tecnologia está cada vez mais presente na vida do sujeito contemporâneo, destacando suas influências para o ensino e a aprendizagem de línguas. Para tanto, evidenciaremos as principais potencialidades pedagógicas decorrentes do uso das TIC para o ensino de LEs e retomaremos os princípios do Conectivismo, como uma teoria capaz de esclarecer os processos de ensinar e aprender na sociedade da informação. A seguir, discutiremos sobre a necessidade de desenvolvermos ações que contribuam para a implementação de uma proposta de EA, que permita que todos tenham acesso ao conhecimento e, ao mesmo tempo, que se tornem agentes no processo de construção desse conhecimento. Destacaremos a criação do Programa CsF como uma medida importante para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que contribuam para a expansão e consolidação da EA, a partir de programas como o MEO. Além disso, daremos especial atenção às contribuições dos REAs ao ensino e à aprendizagem de LEs, com base no que entendemos por “educacional” e “aberto”, a fim de repensarmos o atual contexto educacional, visando, sobretudo, à democratização do conhecimento em escala planetária.

³⁴ New digital and biogenetic technologies – in the shape of media such as virtual reality, artificial intelligence, genetic modification and techno-logical prosthetics – signal a ‘posthuman’ future in which the boundaries between humanity, technology and nature have become ever more malleable (GRAHAM, 1999, p. 419).

4.1 TECNOLOGIA E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Consequência de nossa racionalidade inata ou de nossa intrínseca necessidade de evolução enquanto seres humanos, a busca pela compreensão e entendimento das diversas práticas sociais que nos constituem e que são, alternativamente, constituídas por nós, tais como: dizer e fazer, comprar e vender, falar e escutar, ensinar e aprender, viver e morrer, entre tantas outras, faz com que nos lancemos à pesquisa incessante até encontrarmos uma explicação, aparentemente lógica ou que satisfaça minimamente nossos interesses, para darmos continuidade ao processo de “construção do conhecimento”.

Em relação aos processos de ensinar e aprender, não poderia ter sido diferente. Desde sempre, buscamos esclarecimentos sobre o papel do professor, do aluno e do material didático, apenas para citar alguns elementos constitutivos da prática pedagógica, a fim de encontrarmos respostas para os seguintes questionamentos: 1) qual é o perfil do professor ideal?; 2) qual é o perfil do aluno ideal?; e 3) em que medida o material didático adotado pelo professor contribui para a aprendizagem do aluno? Em suma, a questão que nos perturba até hoje é: o que é preciso fazer para que nossos alunos aprendam?

Como resultado dessa inquietação, que sempre esteve presente no universo dos estudos sobre ensino e aprendizagem de LEs (ASHER, 2007; BROWN, 1994; CANALE e SWAIN, 1980; ELLIS, 1991; HYMES, 1994; KRAMSCH, 2002; KRASHEN, 1982; KRASHEN e TERREL, 1983; KUMARAVADIVELU, 1994, 2003, 2006a, 2006b; LARSEN-FREEMAN, 1986; LITTLEWOOD, 1991; NUNAN, 1989; PENNYCOOK, 1989; PRABHU, 1987; RICHARDS e ROGERS, 1994; WIDDOWSON, 1994; entre outros), surgiram várias abordagens de ensino de línguas, cada uma apontando para um método específico, no qual a figura do professor, assim como a do aluno, estava, às vezes mais, às vezes menos, em evidência. Além desses dois personagens principais, professor e aluno, o material didático sempre ocupou um lugar especial nas inquietações e proposições sobre o melhor método a ser seguido ou adotado, tendo em vista o ensino e a aprendizagem de determinado idioma.

Essas especulações iniciais, que serão retomadas ao longo deste capítulo, têm como objetivo principal argumentar a favor da existência de pelo menos três elementos constitutivos e inerentes aos processos de ensinar e aprender, neste caso, LEs, que são: o professor, o aluno e, de modo genérico, o(s) instrumento(s) de mediação pedagógica, comumente referido(s)

como material didático. O termo “instrumento de mediação pedagógica”³⁵ parece-nos mais adequado neste contexto, já que são inúmeras as possibilidades existentes e disponíveis a professores e aprendizes de línguas, desde livros didáticos (*textbooks*) até *online games* ou redes sociais. Essa diversidade torna os processos de ensinar e aprender ainda mais complexos, exigindo, tanto por parte de quem ensina quanto por parte de quem aprende, conhecimento especializado quanto às propriedades de cada instrumento, suas formas de execução e monitoração, e, principalmente, quanto às potencialidades pedagógicas desses instrumentos para o ensino de LEs.

A partir dessas considerações, chegamos à conclusão de que qualquer proposta de ensino e aprendizagem requer, portanto, alguém que ensine, alguém que aprenda e algo ou alguém que sirva como instrumento de mediação dessas práticas. Leffa (2006), ao retomar os princípios norteadores dos estudos em *Computer-Assisted Language Learning* (CALL), ou seja, Aprendizagem de Línguas Mediada por Computador, aborda o papel do computador para o ensino de línguas a partir de uma análise das diferentes teorias de aprendizagem. Ancorado nos estudos de Higgins e Johns (1984), Warshauer (1996), Warshauer e Healey (1998) e Chapelle (2005), Leffa (2006, p. 12) retoma a noção de computador como instrumento de aprendizagem e argumenta:

[a] visão do computador como um instrumento não diminui sua importância, na medida em que toda a aprendizagem é sempre mediada por um instrumento, quer seja um artefato cultural, como o livro ou a lousa, quer seja um fenômeno psicológico, como a língua ou uma estratégia de aprendizagem. O computador não é mais ou menos importante do que o aluno ou o professor; quando usado na aprendizagem, ele é apenas um instrumento, mas necessário, dentro do conceito tradicional de atividade (LEONTIEV, 1978; ENGSTRÖM, 1999). *Não substitui o professor, mas também não pode ser visto dentro de uma escala hierárquica de importância* (grifo meu).

³⁵ Sobre o conceito de “mediação”, parece oportuno retomarmos a definição proposta pela Teoria da Atividade, conforme os revela o estudo de Nardi (1996): “Segundo a Teoria da Atividade uma atividade é uma forma de agir de um sujeito direcionada para um objeto. No nível individual, uma atividade possui três elementos: sujeito, objeto e ferramenta de mediação. O sujeito é o agente que atua sobre o objeto da atividade. O objeto é o elemento para o qual as ações da atividade estarão direcionadas, um objeto pode ser algo material, ou algo menos tangível, como um plano ou uma ideia qualquer. O relacionamento recíproco entre o sujeito e o objeto da atividade é sempre mediado por uma ou mais ferramentas (também chamadas de artefatos de mediação), que podem ser instrumentos, sinais, procedimentos, máquinas, métodos, leis, formas de organização de trabalho etc. Ferramentas sempre possuem um papel de mediação, usadas no processo de transformação do objeto.”

Considerando a presença cada vez mais evidente e constante da tecnologia na vida das pessoas, mais especificamente dos recursos digitais disponíveis e acessíveis a praticamente todos os usuários da rede, tais como os AVAs, as redes sociais, os comunicadores instantâneos, e principalmente dos REAs, tais como os MOOCs, a linha que separa esses três elementos – professor, aluno e instrumento de mediação pedagógica – é bastante tênue, já que o papel tradicionalmente assumido pelo professor poderá ser desempenhado, por exemplo, pelo instrumento de mediação pedagógica, que poderá ser um artefato cultural ou um fenômeno psicológico, conforme propõe Leffa (2006).

Em outras palavras, o que defendemos neste estudo é a presença, cada vez mais evidente, de uma variedade de ferramentas e recursos digitais, que podem ser utilizados como instrumentos de mediação pedagógica, já que estão disponíveis a praticamente todos os aprendizes de línguas. A diversidade de fontes de insumo linguístico, somada às inúmeras alternativas de acesso e possibilidades de construção do conhecimento na língua alvo, parece enfraquecer, ou mesmo contrariar, o argumento de que, para que o aluno aprenda, é necessária a presença de um professor, independente do contexto considerado, seja ele presencial ou virtual.

O que nos parece cada vez mais óbvio, devido principalmente à proliferação de recursos digitais, especialmente de REAs, é que existe uma grande probabilidade de que a aprendizagem aconteça mesmo na ausência do professor, o que não representa uma novidade em si, já que muitos autores têm advogado em favor da motivação e da autonomia demonstradas pelo aprendiz ao longo do processo, como fatores determinantes à construção do conhecimento na língua alvo (UR, 1991; BROWN, 1994; HARMER, 1998; entre outros).

O que nos parece mais inquietante e controverso é o fato de que o aprendiz, cada vez mais, parece buscar ou resgatar a figura do professor no instrumento de mediação pedagógica que adota na busca pelo ou construção do conhecimento. Através do instrumento de mediação pedagógica selecionado, o aprendiz monitora sua própria aprendizagem, assumindo, por vezes, uma postura mais ativa e reflexiva ao longo do processo. Diante desse cenário, justifica-se a pergunta norteadora deste estudo (“Como se constitui a identidade do professor de LEs do século XXI?”), uma vez que a invisibilidade do professor (LEFFA, 2012a) parece ser o caminho para a aprendizagem do aluno. Todavia, é necessário considerarmos a presença cada vez mais expressiva dos REAs, dentre outras possibilidades existentes, no processo de construção do conhecimento, uma vez que estes passam a assumir, de forma bastante nítida, a

função de *agentes* do processo, não apenas de *artefatos*, a ponto de vislumbrarmos uma transposição dos elementos constitutivos da figura do professor para as potencialidades (pedagógicas) encontradas na ferramenta.

Ao longo deste capítulo, serão brevemente retomadas as principais teorias de aprendizagem, conhecidas como Behaviorismo ou Comportamentalismo, Cognitivismo e Construcionismo, de modo a darmos ênfase a uma proposta teórica relativamente recente, conhecida como Conectivismo, que, acreditamos, seja capaz de explicar a dinâmica atual em relação aos processos de ensinar e aprender línguas. Daremos ênfase ao papel desempenhado pelo professor em cada uma das abordagens consideradas, mais especificamente ao lugar que ocupa no processo de ensinar, já que o objetivo deste estudo é compreender como se constitui a identidade do professor de LEs no atual contexto histórico, considerando-se a pluralidade de recursos digitais existentes, que se destinam ao ensino de línguas ou que possuem potencialidade para isso.

Após retomarmos essas teorias, abordaremos a influência dos REAs no processo de aprender LEs, partindo do pressuposto de que, por serem abertos, podem ser utilizados, para fins de *aprendizagem*, por qualquer pessoa que tenha interesse em aprender LEs e, além disso, podem ser modificados/alterados, para fins de *ensino*, por qualquer pessoa que tenha interesse em ensinar LEs, tendo em vista a sua própria realidade e as atuais demandas de ensino.

Por fim, serão exploradas e identificadas as principais potencialidades pedagógicas dos MOOCs, a fim de compreendermos em que consiste a identidade do professor de LEs do século XXI, frente às inúmeras possibilidades de mediação pedagógica existentes e acessíveis tanto para quem ensina quanto para quem aprende. Em síntese, buscaremos resposta para nossa pergunta de pesquisa a partir da seguinte provocação: como tem sido visto o professor de LEs na sociedade da informação: como protagonista, como coadjuvante ou como a mistura de ambos?

4.2 CONECTIVISMO: UMA POSSIBILIDADE DE COMPREENSÃO DE COMO APRENDEMOS NA ERA DA INFORMAÇÃO

Ao longo da história da humanidade, a busca por respostas sobre o que é ou em que consiste o aprender tem resultado em diferentes teorias ou abordagens (BROWN, 1994; HARMER, 1998; CELCE-MURCIA, 2001; KUMARAVADIVELU, 2003; LEFFA, 1988; NUNAN, 1992; PRABHU, 1990; RICHARDS e RODGERS, 2001) que, a seu modo, tentam esclarecer esse fenômeno, considerado a partir de três aspectos essenciais: o papel de quem ensina, o papel de quem aprende e o papel dos recursos didáticos (digitais e não digitais) no processo de mediação da aprendizagem.

Dentre as principais teorias de aprendizagem invocadas para explicar o fenômeno da aprendizagem de línguas, destacamos o Behaviorismo, o Cognitivismo e o Construcionismo ou Construtivismo, por serem, segundo Siemens (2004), as abordagens que geralmente caracterizam os diferentes contextos instrucionais, embasando as práticas neles desenvolvidas ou adotadas. Nesse sentido, parece oportuno lembrar que o que caracteriza uma teoria de aprendizagem e, conseqüentemente, a diferencia das demais é o modo como o aprender é concebido pelo indivíduo que aprende, ou melhor, como esse sujeito recebe, processa e assimila a informação nova.

Segundo a Teoria Behaviorista, aprender é internalizar novos comportamentos, a partir de uma seqüência de estímulos e respostas. A repetição é, pois, o elemento-chave para que a aquisição de novos comportamentos aconteça. Já para a Teoria Cognitivista, aprender é ativar o conhecimento que está armazenado na mente do aprendiz, no formato de representações simbólicas, e que pode ser facilmente acessado e modificado por ele a partir de estímulos externos. Por fim, para a Teoria Construcionista ou Construtivista, aprender é criar significados a partir da experiência adquirida pelo próprio aprendiz, buscando ampliar aquilo que ele já conhece.

Apesar de breve, a descrição dessas teorias nos induz a pensar em uma proposta teórica alternativa, que seja capaz de explicar as mudanças que temos vivenciando em termos de ensino e aprendizagem de línguas, decorrentes da inserção e influência das TIC no letramento de indivíduos integrantes da sociedade da informação. Segundo Mattar (2013, p. 24), “(...) a aprendizagem não é mais concebida como memorização ou mesmo compreensão

de tudo, mas como construção e manutenção de conexões em rede para que o aprendiz seja capaz de encontrar e aplicar conhecimento quando e onde for necessário”. No nosso ponto de vista, uma teoria capaz de explicar as novas formas de ensinar e aprender, decorrentes do acesso cada vez mais facilitado às tecnologias digitais, seria o Conectivismo (SIEMENS, 2004), que vê o conhecimento como o resultado de conexões estabelecidas e fomentadas pelo indivíduo, um dos elementos integrantes da rede. Segundo Siemens (2008), o conhecimento, sob a perspectiva do Conectivismo, é composto por conexões e entidades em rede. Nesse sentido, o autor (2008, p. 10) argumenta:

(...) a visão de conhecimento como sendo algo composto de conexões e entidades na rede. O conceito de conhecimento como sendo adaptativo, conectado e emergente fornece a estrutura epistemológica para o Conectivismo (SIEMENS, 2004) enquanto teoria de aprendizagem. O Conectivismo postula que o conhecimento é distribuído através de redes e o ato de aprender é, em grande parte, de formação de uma rede diversificada de conexões e de reconhecimento de padrões de atendimento (SIEMENS, 2006)³⁶.

Com o advento das TIC, houve uma mudança significativa no formato das práticas sociais em que outrora nos inseríamos e que, por conseguinte, nos definiam como sujeitos pertencentes a uma determinada comunidade, portadores de determinado perfil. Isso quer dizer, entre outras coisas, que aprendemos de uma maneira diferente, porque não precisamos mais apostar todas as nossas “fichas” no professor, como se ele fosse a fonte do saber e, portanto, o único responsável pela transmissão do conhecimento; tampouco entendemos que o conhecimento seja resultado, necessariamente, de esforço individual ou interações em grupos, embora essa última seja uma dentre as possibilidades de aprendizagem colaborativa. Isso se deve, em grande parte, ao fato de que: “[o]s artefatos da aprendizagem conectivista são geralmente abertos, acessíveis e persistentes. Assim, a interação em EaD move-se para além de consultas individuais com professores (pedagogia cognitivo-behaviorista) e das interações

³⁶ (...) the view of knowledge as composed of connections and networked entities. The concept of emergent, connected, and adaptive knowledge provides the epistemological framework for Connectivism (SIEMENS, 2005) as a learning theory. Connectivism posits that knowledge is distributed across networks and the act of learning is largely one of forming a diverse network of connections and recognizing attendant patterns (SIEMENS, 2006).

em grupo e limitações dos ambientes virtuais de aprendizagem, associadas à pedagogia construtivista de EaD³⁷. (ANDERSON e DRON, 2011, p. 87)

Devido à inserção, cada vez mais presente, das TIC na vida do sujeito do século XXI, são nítidas, por exemplo, as mudanças em relação ao modo como nos comunicamos, como nos relacionamos e como nos sentimos em relação aos demais. Passamos a ver, ouvir e sentir de uma maneira diferente graças à tecnologia. Hoje, é possível acompanhar a jornada de astronautas a outros planetas por meio de computadores e satélites; é possível participar de eventos nacionais e internacionais sem sair de casa, podendo interagir com os demais participantes de forma síncrona; é possível ampliar a rede de amigos, estabelecer contatos profissionais e até encontrar o grande amor da nossa vida em outros cantos do mundo.

Diante desse novo cenário, Mattar (2013, p. 29-30) destaca a necessidade de repensarmos as teorias de aprendizagem, a fim de conseguirmos compreender, por meio dessas teorias, como os processos de ensinar e aprender estão sendo influenciados, reformatados, ou transformados pelas tecnologias digitais. Segundo o autor, é possível retomarmos os estudos existentes na área de ensino e aprendizagem de línguas, para, a partir de uma análise que contemple, prioritariamente, o papel do professor e do aprendiz na sociedade da informação, reformularmos as proposições existentes e, se for o caso, apresentarmos novas possibilidades de explicação para o fenômeno considerado. Nesse sentido, o autor argumenta que não devemos ignorar o que já foi dito sobre os processos de ensinar e aprender, mas ampliar essas concepções e teorias, considerando-se a influência massiva das tecnologias digitais na produção, circulação e consumo do conhecimento. Segundo Mattar (2013, p. 29-30),

[a]s teorias da aprendizagem deveriam ser ajustadas em um momento em que o conhecimento não é mais adquirido de maneira linear, *a tecnologia realiza muitas das operações cognitivas anteriormente desempenhadas pelos aprendizes* (armazenamento e recuperação da informação) e, em muitos momentos, o desempenho é necessário na ausência de uma compreensão completa. O aprendizado não é mais um processo que está inteiramente sob controle do indivíduo, uma atividade interna, individualista: está também fora de nós, em outras pessoas, em uma organização ou em um banco de dados, e essas conexões externas, que potencializam o que podemos aprender, são mais importantes que nosso estado atual

³⁷ The artifacts of connectivist learning are usually open, accessible, and persistent. Thus, distance education interaction moves beyond individual consultations with faculty (CB pedagogy) and beyond the group interactions and constraints of the learning management systems associated with constructivist distance-education pedagogy.

de conhecimento. *E a cognição e a aprendizagem são distribuídas não apenas entre pessoas, mas também entre artefatos, já que podemos descarregar trabalho cognitivo em dispositivos que são mais eficientes que os próprios seres humanos na realização de tarefas* (grifo meu).

A análise dos trechos destacados na citação acima nos leva, obrigatoriamente, a repensar o papel do professor como sendo a única entidade capaz de transmitir ou promover o conhecimento entre seus aprendizes. Esse conhecimento, por sua vez, não pode mais ser visto como propriedade exclusiva do professor, mas como algo disperso e de acesso facilitado. Para acessá-lo, contudo, é preciso interagir, seja por meio de outras pessoas (professor-aluno(s) ou aluno(s)-aluno(s)), seja por meio de artefatos (livros, computadores, jogos *online*). Aprender, portanto, tornou-se uma prática dependente da colaboração e da interação (pessoas-pessoas) ou da interatividade (pessoas-máquinas). A esse respeito, destacamos o que afirma Leffa (2006, p. 18): “[a] possibilidade do conhecimento em rede parece ter contribuído para enfatizar a ideia do coletivo sobre o individual. Atributos, atividades e processos considerados de natureza essencialmente individual (...) transbordam do sujeito para a coletividade”.

Como consequência desse novo cenário, poderíamos ousar dizer que, para que efetivamente faça parte da sociedade atual, inserindo-se nas diversas práticas sociais circundantes e interagindo com os demais sujeitos, o sujeito contemporâneo precisa fazer parte do mundo *online*; sua presença apenas no mundo *offline* poderá transformá-lo, gradativamente, em um sujeito invisível, a ponto de anular a sua existência enquanto ser social. Nesse sentido, possivelmente, ao fazer parte do ambiente *online*, o sujeito contemporâneo estará tão ou mais inserido nas práticas sociais que nos definem como seres humanos, pertencentes a comunidades específicas dentro do atual contexto histórico. A respeito da influência significativa da tecnologia na vida do sujeito contemporâneo, particularmente nas formas de ensinar e aprender, podemos dizer que, graças a ela, temos adotado um postura diferenciada em relação à construção do conhecimento a ponto de abordarmos a existência de uma concepção teórica específica, que explique esse novo fenômeno de forma satisfatória. Segundo Anderson e Dron (2011, p. 90):

[m]odelos pedagógicos cognitivo-behavioristas surgiram em um ambiente tecnológico que restringia a comunicação a modos pré-Web, um-para-um e um-para-muitos; o socioconstrutivismo floresceu em um contexto tecnológico de Web 1.0 e

muitos-para-muitos; e o conectivismo é, ao menos parcialmente, um produto de um mundo em rede, *Web 2.0*.³⁸

Diante da expressiva influência da tecnologia na vida das pessoas, tomando-se como parâmetro os seus diferentes contextos de inserção, interação e ação, temos observado uma mudança bastante significativa no modo como o conhecimento e a aprendizagem têm sido concebidos e processados. A tecnologia deixou de ser vista apenas como um recurso, por meio do qual o indivíduo desempenhava funções básicas, a fim de atingir objetivos específicos e meramente funcionais, como enviar um *email* a um colega de turma para saber sobre a prova do dia seguinte, para se tornar um elemento integrante da construção do conhecimento ao promover a aprendizagem, a ponto de contribuir para a constituição de uma nova identidade docente. Sob essa perspectiva, a tecnologia, aliada aos demais fatores envolvidos no processo de aprender, integra o conjunto de “nós” que fazem parte da grande rede por meio da qual o conhecimento é construído e, assim como os demais (nós), assume importância fundamental para que a aprendizagem aconteça, de forma dinâmica e processual (SIEMENS, 2004).

Nesse novo cenário, a aprendizagem é – ou pode ser – desenvolvida e armazenada pelo elemento tecnologia, de modo que o indivíduo, aluno ou professor, não é o único responsável pelo desenvolvimento do conhecimento. Conforme abordado anteriormente, o Conectivismo parece explicar esse fenômeno, na medida em que sustenta, dentre outras coisas, que o desenvolvimento do conhecimento é resultado de conexões entre os diferentes nós constitutivos da rede, que integra diferentes componentes, da qual o professor faz parte, assim como também o fazem o aluno e o artefato cultural utilizado para mediação entre eles. Conforme definição proposta por Siemens (2004, p. 05),

Conectivismo é a integração de princípios explorados pelo caos, redes e teorias da complexidade e auto-organização. A aprendizagem é um processo que ocorre dentro de ambientes nebulosos onde os elementos centrais estão em constante mudança - não inteiramente sob o controle do indivíduo. Aprendizagem (definida como conhecimento acionável) pode residir fora de nós mesmos (dentro de uma organização ou um banco de dados), é focada em conectar conjuntos de informações

³⁸ Cognitive-behaviourist pedagogical models arose in a technological environment that constrained communication to the pre-Web, one-to-one, and one-to-many modes; social-constructivism flourished in a Web 1.0, many-to-many technological context; and connectivism is at least partially a product of a networked, Web 2.0 world.

especializados e as conexões que nos permitem aprender mais são mais importantes que nosso estado atual de conhecimento.

A definição de Conectivismo, conforme apresentada por Siemens (2004), reforça o argumento de que o conhecimento está além do indivíduo, mas pode ser acessado e construído por ele ao integrar a rede de computadores, desde que se coloque como sujeito ativo no desenvolvimento de conexões, que, conforme discutido anteriormente, podem resultar em interações do tipo *agente-artefato*, entendendo-se o artefato apenas como instrumento de mediação, ou *agente-agente*, entendendo-se o artefato como instrumento de agência.

A proposição do Conectivismo como uma teoria capaz de explicar como o conhecimento é construído na sociedade da informação teve como base as respostas para as seguintes questões: 1) Como ocorre a aprendizagem?; 2) Quais são os fatores que influenciam a aprendizagem?; 3) Qual é o papel da memória no processo de aprendizagem?; 4) Como ocorre a transferência do conhecimento?; e 5) Quais são os tipos de aprendizagem que ocorrem nesse contexto? As respostas a essas perguntas, conforme discriminadas na Tabela abaixo, deram origem ao Conectivismo, entendida como uma teoria de aprendizagem cujos pressupostos teóricos são bastante diferentes daqueles apresentados pelas teorias anteriores, quando a tecnologia digital ainda não influenciava, de forma tão ampla e significativa, as práticas relacionadas à construção do conhecimento em sociedade.

A Tabela 1, conforme proposta por Siemens (2006, p. 36), resume as características do Conectivismo e reforça a ideia de que a aprendizagem se dá a partir de conexões – ou interações – entre o aprendiz e os demais elementos que estão disponíveis e integram a rede, na qual ele, isto é, o aprendiz, é apenas mais um elemento. Vale destacar que, dentre os fatores de influência, encontra-se a diversidade dos nós que integram a rede, esta composta por elementos de natureza distinta: *cognitiva* (as conexões neurais dos sujeitos envolvidos no processo), *social* (as relações estabelecidas entre eles e os demais recursos ou indivíduos, inclusive, previamente à interação em rede), *tecnológica* (as adaptações possíveis, decorrentes da reusabilidade dos recursos utilizados pelo aprendiz), *sensorial* (as emoções sentidas e transmitidas pelos sujeitos envolvidos na construção e negociação do conhecimento) e, principalmente, *ecológica* (a socialização das concepções dos participantes envolvidos e, a partir disso, a possibilidade de adoção, adaptação e reconstrução coletiva de conceitos e saberes). Uma análise dos complexos processos de ensinar ou aprender requer, portanto, uma investigação cuidadosa de todos os fenômenos envolvidos, considerando-se principalmente a

diversidade da natureza desses fenômenos e as influências de uns sobre os outros ou, preferencialmente, o diálogo que por vir a se estabelecer entre eles.

Tabela 1: Teorias da Aprendizagem (SIEMENS, 2006, p. 36)³⁹.

Perguntas	Behaviorismo	Cognitivismo	Construtivismo	Conectivismo
Como ocorre a aprendizagem?	Caixa negra – enfoque no comportamento observável	Estruturado, computacional.	Social, sentido construído por cada aprendente (pessoal).	Distribuído numa rede, social, tecnologicamente potenciado, reconhecer e interpretar padrões.
Fatores de influência	Natureza da recompensa, punição, estímulos.	Esquemas (<i>schema</i>) existentes, experiências prévias.	Empenhamento (<i>engagement</i>), participação social, cultural.	Diversidade da rede.
Qual é o papel da memória?	A memória é o inculcar (<i>hardwiring</i>) de experiências repetidas – onde a recompensa e a punição são mais influentes.	Codificação, armazenamento, recuperação (<i>retrieval</i>).	Conhecimento prévio remisturado para o contexto atual.	Padrões adaptativos, representativos do estado atual, existente nas redes.

³⁹ Tradução, para o português, de Mota (2009).

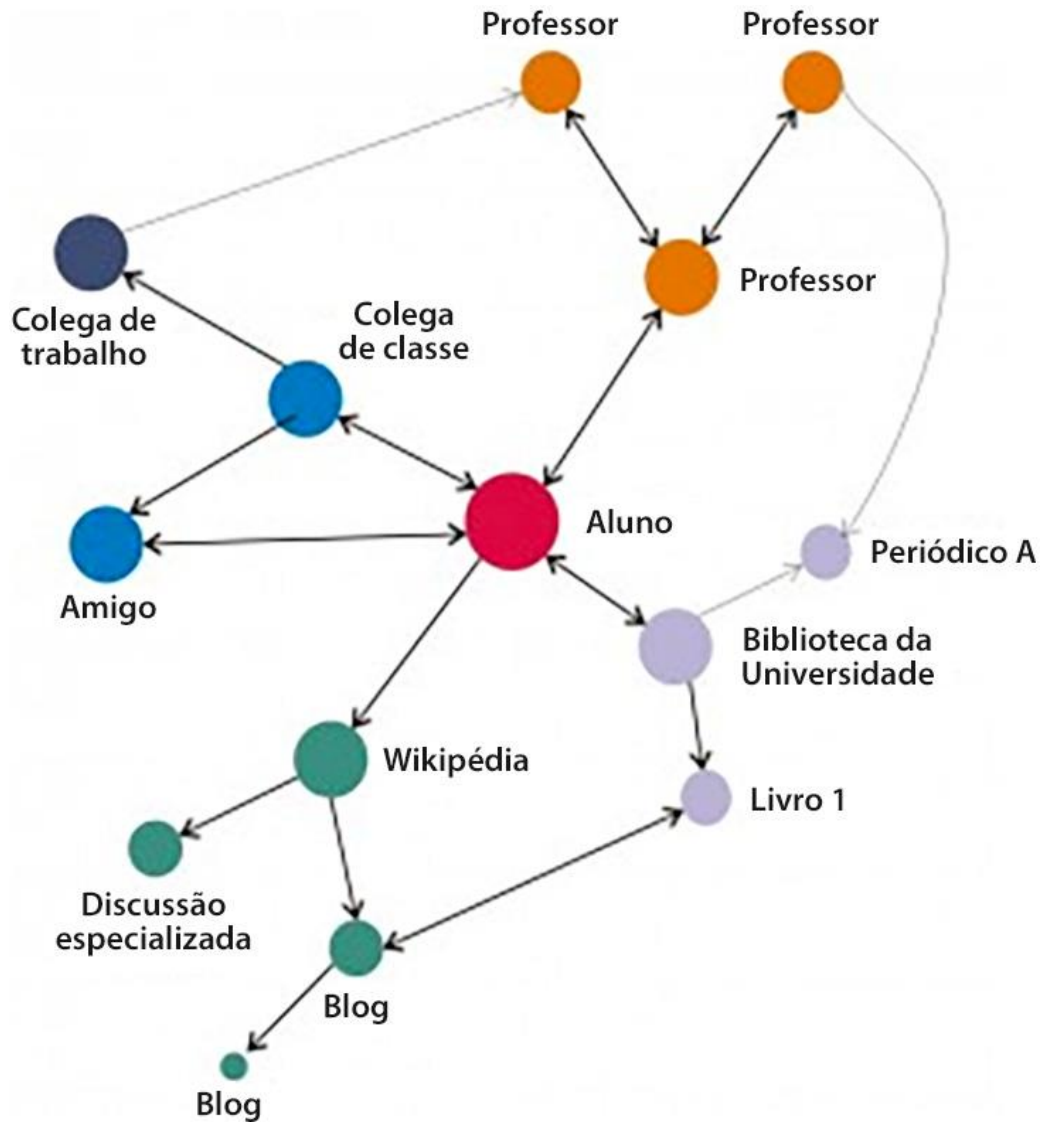
Como ocorre a transferência?	Estímulo, resposta.	Duplicação dos constructos de conhecimento de quem sabe (“knower”).	Socialização	Conexão (adição) com nós (<i>nodes</i>).
Tipos de aprendizagem melhor explicados	Aprendizagem baseada em tarefas.	Raciocínio, objetivos claros, resolução de problema.	Social, vaga (“mal definida”)	Aprendizagem complexa, núcleo que muda rapidamente, diversas fontes de conhecimento.

Uma análise das informações contidas na Tabela, especificamente a respeito da Teoria Conectivista, revela que a simples disposição dos nós na rede poderia ser entendida como a possibilidade de acesso à informação, advinda de fontes diversas (jogos virtuais, *blogs*, livros didáticos, colega, professor, entre outros); já as conexões entre esses nós, decorrentes das possibilidades associadas aos diferentes meios tecnológicos, resultariam em conhecimento propriamente dito.

Metaforicamente, o processo de construção do conhecimento, conforme descrito pelo Conectivismo, pode ser comparado ao funcionamento do cérebro humano, especificamente no que diz respeito às conexões existentes entre os neurônios (células nervosas), as chamadas sinapses, que são responsáveis pelo desencadeamento de impulsos nervosos. Nesse sentido, a construção do conhecimento estaria na dependência das relações ou conexões entre os elementos constitutivos da rede de elementos que, atualmente, projeta-se diante dos usuários da *Web 2.0*.

A Figura a seguir serve para ilustrar a concepção de construção do conhecimento, conforme sustentada pelo Conectivismo, ao dispor alguns dos elementos que geralmente compõem os nós da rede, bem como as relações entre esses elementos, reforçando, desse modo, a ideia de que o conhecimento é resultado das infinitas possibilidades de conexão existentes entre eles:

Figura 2: Gráfico ilustrativo do processo de construção do conhecimento segundo o Conectivismo.



Fonte: Banco de imagens públicas do Google⁴⁰.

A partir do exposto, podemos concluir que o Conectivismo surge como uma alternativa para explicar o modo como o sujeito do século XXI se posiciona diante das inúmeras mudanças decorrentes da inserção das TIC na sociedade contemporânea, tendo em vista especificamente o processo de aprender. Segundo Siemens (2006), as mudanças decorrentes da inserção da tecnologia na vida das pessoas resultaram, automaticamente, em novos modos de aprender, os quais não podem mais ser explicados pelas teorias ou

⁴⁰ <<http://zip.net/bsnmbj>>

abordagens existentes previamente ao Conectivismo, já que, conforme argumenta o autor (2006, p. 05), o contexto acaba moldando e definindo o que se entende por conhecimento e aprendizagem: “O contexto molda a natureza do conhecimento e da aprendizagem, exigindo que consideremos fatores contextuais ao nos envolvermos em [situações de] debate, diálogo ou crítica”⁴¹.

O autor justifica a proposição de uma nova forma de compreender o processo de aprendizagem em si, afirmando que as abordagens anteriores não dão conta da complexidade que se instaurou desde o surgimento e a expansão das TIC na vida das pessoas. Apesar disso, Siemens (2006) sugere que o Conectivismo, por si só, talvez não consiga explicar as inúmeras mudanças decorrentes da tecnologia na busca e construção do conhecimento por parte do aprendiz do século XXI, mas argumenta que sua maior contribuição repousa no fato de que, atualmente, os educadores têm refletido sobre as mudanças ocorridas no processo de aprendizagem, bem como sobre as implicações dessas mudanças na construção de espaços e estruturas que visam à aprendizagem. Conforme esclarece o autor (2006, p. 39), “[u]ma alternativa se faz necessária. Se o Conectivismo desempenha esse papel é irrelevante. O mais importante é que os educadores estão refletindo sobre como a aprendizagem mudou e acompanhando as implicações disso em relação a como podemos projetar os espaços e estruturas de aprendizagem hoje”⁴².

Uma análise mais cuidadosa da citação de Siemens (2006) nos leva a pelo menos três conclusões importantes: 1.^a) nosso modo de aprender não é mais o mesmo; 2.^a) precisamos de uma teoria que explique esse novo modo de aprender; e, por fim, 3.^a) o modo como concebemos o aprender precisa ser revisto. A terceira conclusão dá abertura a uma questão bastante interessante, sustentada pelo Conectivismo, que diz respeito aos contextos e estruturas constitutivas do ambiente de aprendizagem. Até então, a noção de aprender esteve sempre relacionada e, por vezes, condicionada à noção de ensinar.

⁴¹ Context shapes the nature of knowledge and learning, requiring that we consider contextual factors when engaging in debate, dialogue, or critique.

⁴² An alternative is needed. Whether Connectivism plays this role is irrelevant. Of most importance is that educators are reflecting on how learning has changed and the accompanying implications to how we design the spaces and structures of learning today” (SIEMENS, 2006, p. 39).

Não são raros os autores que, ainda hoje, utilizam-se do binômio “ensino-aprendizagem”, para se referir a apenas um dos processos, por exemplo, porque entendem que um depende do outro, ou seja, ensinar é causa de aprender ou aprender é consequência de ensinar. Contudo, alguns autores, a exemplo de Almeida Filho (1999, 2000, 2006), Leffa (1988, 1999, 2001a, 2001b, 2002, 2003, 2005, 2006, 2012a, 2012b, 2013) e Paiva (2000, 2001, 2004, 2005, 2008, 2010a, 2010b, 2012), apenas para citar alguns, consideram esses processos de forma independente, fazendo uso da expressão “o ensino e a aprendizagem”, demonstrando que aprendizagem não é, necessariamente, consequência de ensino.

A análise do papel desempenhado pelo professor, sob a perspectiva do Conectivismo, requer que atentemos para os princípios dessa teoria, que, diferentemente das demais, insere o professor no mesmo plano em que estão os demais elementos envolvidos, tais como o aluno e os componentes que integram o ambiente virtual onde acontecem as interações, tais como a tela do computador e o alto-falante, entre outros, podendo, inclusive, substituí-los por mecanismos ou recursos que desempenham função semelhante à do “mestre”. A visão que se tem do professor, sob a perspectiva do Conectivismo, contribui para a constituição de uma identidade docente diferenciada, se comparada àquela em que o professor era visto como o centro do saber e responsável pela aprendizagem do aluno. Investigar a identidade do professor do século XXI, a partir das mudanças impostas pelas TIC nas formas de aprender, é a tônica deste estudo.

Para atendermos a esse objetivo, faremos uma análise dos princípios do Conectivismo, conforme elencados por Siemens (2004), a fim de comprovarmos a tese de que, independente da figura do professor, a aprendizagem pode acontecer, justificando, portanto, a invisibilidade docente em decorrência da adoção de novos modos de aprender, resultantes da influência inquestionável da tecnologia digital na sociedade contemporânea. Dentre os princípios do Conectivismo, conforme postulados por Siemens (2004), estão:

- *Aprendizagem e conhecimento apoiam-se na diversidade de opiniões.*
- *Aprendizagem é um processo de conectar nós especializados ou fontes de informação.*
- *Aprendizagem pode residir em dispositivos não humanos.*

- *A capacidade de saber mais é mais crítica do que aquilo que é conhecido atualmente.*
- *É necessário cultivar e manter conexões para facilitar a aprendizagem contínua.*
- *A habilidade de enxergar conexões entre áreas, ideias e conceitos é uma habilidade fundamental.*
- *Atualização (“currency” – conhecimento acurado e em dia) é a intenção de todas as atividades de aprendizagem conectivista.*
- *A tomada de decisão é, por si só, um processo de aprendizagem. Escolher o que aprender e o significado das informações que chegam é enxergar através das lentes de uma realidade em mudança. Apesar de haver uma resposta certa agora, ela pode ser errada amanhã devido a mudanças nas condições que cercam a informação e que afetam a decisão.*

A leitura dos princípios previamente enumerados acena para a complexidade do fenômeno aqui pesquisado e, ao mesmo tempo, aponta para possíveis esclarecimentos acerca do papel do professor na sociedade da informação. Especialmente com base no terceiro princípio (“Aprendizagem pode residir em dispositivos não humanos”), podemos reiterar e buscar defender a tese de que o professor representa, atualmente, um dos mecanismos possíveis de mediação pedagógica que podem ser acionados pelo aprendiz. Ao fazermos essa afirmação, não estamos reduzindo a importância do papel do professor no que tange ao processo de ensinar, mas reforçando o argumento de que o professor está entre os demais elementos que integram a rede de nós que permitem e sustentam as conexões necessárias ao desenvolvimento do conhecimento no processo de aprendizagem. Na sociedade da informação, o papel do professor não deixa de ser essencial, para que a aprendizagem aconteça, mas pode ser desempenhado por outras entidades, dentre elas, os recursos advindos das TIC.

Retomando os preceitos do Conectivismo, uma teoria capaz de explicar o modo como a aprendizagem acontece na sociedade contemporânea, podemos concluir e assegurar que o

aprender não está mais condicionado ao ensinar, se entendermos o ensinar como um processo de instrução formal, conduzido por um sujeito mais experiente e conhecedor dos saberes e competências a serem desenvolvidos por parte de quem busca aprendê-los. Como consequência das mudanças decorrentes da inserção da tecnologia na sociedade contemporânea, o conceito de aprender assumiu uma nova concepção. Resumidamente, podemos dizer que:

- 1) É possível aprender de forma involuntária ou acidentalmente;
- 2) O professor pode tornar-se um dos elementos responsáveis pela aprendizagem do aluno;
- 3) O aluno pode ser mais ou menos agente de sua própria aprendizagem, assumindo o papel de professor e aprendiz simultaneamente em determinados momentos;
- 4) A mediação entre o conhecimento e a aprendizagem pode ser feita por meio de dispositivos não humanos, tais como a tela do computador;
- 5) A aprendizagem é resultado de conexões e interações entre seres humanos e dispositivos não humanos.

As conclusões apresentadas sobre a construção do conhecimento na sociedade contemporânea, tomando-se como base os princípios do Conectivismo, serão retomadas no próximo capítulo ao analisarmos a configuração e as potencialidades dos REAs para a aprendizagem de línguas, de modo a delinear o perfil do professor contemporâneo, a partir das características desses recursos, bem como suas possibilidades de operacionalização.

4.3 ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA CONTEMPORANEIDADE

O ensino de LEs no Brasil esteve sempre condicionado a interesses de naturezas distintas, sobretudo, culturais, políticas e econômicas. Atualmente, vivemos a chamada Era da Internacionalização, tanto no campo da educação quanto da economia. No entanto, o processo de internacionalização requer condições propícias, que permitam aos sujeitos envolvidos inserir-se e envolver-se na cultura alheia, buscando, nas diferenças, uma maneira de evoluir e aprimorar-se, principalmente no que diz respeito à sua formação pessoal e profissional.

Dentre as condições propícias para a internacionalização, um elemento merece destaque: a língua falada pelos agentes da internacionalização. Atualmente, não há dúvidas de que a LI ocupa o papel de LF, ou seja, que permite o livre acesso entre pessoas de diferentes realidades culturais. Graças à LI, pessoas de diferentes nacionalidades, que não falam a mesma língua, mas que têm a LI como algo em comum, podem interagir e se entender, desenvolvendo ações para atingir objetivos específicos dentro do processo de internacionalização.

Não é de hoje que a LI ocupa um lugar de destaque em relação aos demais idiomas (CRYSTAL, 1997). Já faz algum tempo que a LI tornou-se o idioma das telecomunicações, da imprensa, da indústria cinematográfica, das transações e relações internacionais, da pesquisa e da tecnologia, entre tantos outros contextos e espaços de comunicação. A expansão da LI em relação aos demais idiomas fez com que milhares de pessoas que não falam inglês como LM, em todas as partes do mundo, buscassem aprendê-la para, por meio desse conhecimento, poder interagir com o restante do mundo que fala inglês e, assim, inserir-se nas práticas sociais de cada cultura. A busca pela aprendizagem de inglês fez com que surgissem inúmeros métodos e abordagens para o ensino de línguas, além de escolas não regulares de ensino, os chamados cursos livres de idiomas.

Apesar dos esforços visíveis em relação à aprendizagem do idioma, temos observado que, no Brasil, existe uma parcela considerável de pessoas que não falam inglês, o que acaba limitando suas oportunidades e possibilidades de atuação no mercado de trabalho. Aqueles que falam a LI geralmente têm prioridade no preenchimento de vagas de emprego e, não raramente, recebem um pagamento diferenciado em relação aos demais funcionários em

virtude do conhecimento apresentado. Em algumas áreas do conhecimento, saber inglês é essencial para o desenvolvimento das atividades e, portanto, para a permanência no emprego ou cargo designado.

Contudo, a carência de pessoas que falam fluentemente a LI na América Latina, principalmente no Brasil, tem limitado suas possibilidades de expansão e avanço no contexto internacional. O processo de internacionalização tem encontrado grandes obstáculos em países que ainda não adotaram o inglês como LF. No mundo inteiro, as universidades oferecem disciplinas em LM e em LI, a fim de possibilitar a inserção de estrangeiros em seus países, facilitando o processo de socialização e interação entre sujeitos pertencentes a realidades distintas, tão caro ao desenvolvimento da internacionalização.

No Brasil, o ensino de qualquer LE, especialmente a LI, tem sido responsabilidade dos cursos livres de línguas, já que, conforme atestam inúmeros estudos na área, as escolas regulares, principalmente as públicas, não dão condições para que essa aprendizagem aconteça. Vários são os fatores que contribuem para essa situação e, embora existam políticas públicas (ALMEIDA FILHO, 2000) que buscam a melhoria do ensino de LEs nas escolas regulares, por entenderem que essa é uma responsabilidade da escola pública, justamente porque saber uma LE contribui para a formação integral do sujeito, ainda ocupamos uma posição desfavorável em relação ao percentual de pessoas que falam a LI fluentemente em nosso país.

Inúmeras pesquisas têm abordado a situação das LEs, considerando-se inclusive os demais componentes curriculares, nas escolas regulares, tanto públicas quanto privadas. Não raramente, questiona-se a efetividade desse ensino, uma vez que o número de aulas semanais restringe-se geralmente a um ou dois períodos, o que por si só acaba comprometendo a qualidade do ensino tendo em vista, principalmente, o fato de que a maioria dos alunos apresenta um conhecimento bastante limitado da língua alvo. Há ainda outros entraves que têm dificultado o ensino de LEs no país: a formação deficitária de muitos professores que sequer falam a língua que ensinam; a carência de recursos pedagógicos atualizados e de boa qualidade; a necessidade de ensinar outras habilidades linguísticas, não apenas a leitura; a desmotivação por parte da maioria dos alunos, em virtude de que geralmente não encontram uma justificativa para a aprendizagem do idioma; e, principalmente, o desprestígio desse componente curricular em relação aos demais. Não é raro ouvirmos pais e mesmo professores

dizendo que disciplinas como matemática e português são importantes, como se as demais áreas do saber não contribuíssem para a formação do aprendiz.

Diante desse cenário, bastante desalentador no que diz respeito ao ensino de LEs no Brasil, temos observado o surgimento de iniciativas governamentais e não governamentais que buscam, na instrumentalização linguística dos indivíduos, uma maneira de qualificar os setores responsáveis pela oferta de bens e serviços na sociedade contemporânea e, principalmente, de permitir que todos os indivíduos, independentemente de classe social, área de atuação ou localização geográfica, tenham acesso à pesquisa de ponta e bens culturais de qualidade, que lhes permitam interagir em caráter de igualdade e, como consequência, buscar uma formação de excelência, que integre conhecimentos teóricos e práticos.

No que diz respeito às tentativas governamentais para a melhoria da educação no país, podemos citar dois grandes projetos: o CsF e o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), ambas apostas do governo federal para minimizar os sérios problemas que o ensino, de um modo geral, tem enfrentado no país. Neste estudo, discutiremos apenas a proposta do Programa CsF, por entendermos que esta atenderá nossos interesses de pesquisa. Ao buscar alternativas válidas para a melhoria do ensino no país, imediatamente, o governo federal percebeu que havia a necessidade de investir no ensino de LEs, já que a formação de qualidade dependia, em grande parte, do conhecimento de pelo menos uma LE, geralmente, o inglês.

4.4 A CONTRIBUIÇÃO DO CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS NA CONSOLIDAÇÃO DE UMA PROPOSTA DIFERENCIADA DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Em 2011, o governo federal lançou uma proposta inovadora, conhecida como Programa CsF, que tinha como interesse principal internacionalizar a educação brasileira. Inicialmente, o Programa previa a concessão de 101 mil bolsas a estudantes de cursos e áreas específicas, interessados em fazer parte de sua graduação (graduação sanduíche), doutorado

(parcial ou pleno) e pós-doutorado no exterior⁴³. Em relação à graduação, lançou editais de seleção de alunos de áreas específicas (Ciências da Saúde, Engenharias e Tecnologias) de universidades brasileiras, para que estes pudessem desenvolver parte de seus estudos em uma instituição estrangeira de qualidade, que, obviamente, agregasse conhecimento e valores à sua formação. A proposta, por atender a uma demanda antiga em relação à busca de alternativas para a internacionalização do ensino, que contemplasse aspectos como inovação e qualidade, foi recebida com bastante entusiasmo pela comunidade acadêmica e pelos adeptos do governo, incluindo aí seus idealizadores e financiadores, tais como as empresas privadas.

Contudo, logo após o lançamento das primeiras chamadas do Programa, ficou nítido o despreparo dos candidatos, particularmente os alunos de graduação, para atender aos critérios de seleção definidos pela coordenação do programa. Inicialmente, o aluno que tivesse interesse em se inscrever em uma das chamadas, deveria atender a critérios específicos de seleção, dentre os quais, destacamos:

- 1) Estar regularmente matriculado em uma Instituição de Ensino Superior conveniada ao Programa CsF;
- 2) Estar regularmente matriculado em curso de nível superior nas áreas e temas prioritários;
- 3) Ter integralizado, no mínimo, 40% e, no máximo, 80% do currículo previsto para seu curso, no momento do início previsto da viagem de estudos;
- 4) Apresentar perfil de aluno de excelência, baseado no bom desempenho acadêmico segundo critérios da IES;

⁴³ Atualmente, o Programa CsF contempla a modalidade de Mestrado, além das já ofertadas (Graduação, Doutorado e Pós-Doutorado).

5) Para países falantes de LI, apresentar teste TOEFL (*Test of English as Foreign Language*) nas modalidades iBT (*internet Based Test*), com, no mínimo, 79 pontos ou PBT (*Paper Based Test*) com, no mínimo, 550 pontos, realizados após 01 de agosto de 2010.

Em relação ao conhecimento específico de língua, já nas primeiras chamadas, havia a seguinte observação: “[o]s candidatos que atenderem a todos os requisitos, mas que não obtiverem o nível mínimo de proficiência, poderão ser beneficiados, a critério do Programa CsF, com curso intensivo de LI nos EUA⁴⁴, de até 8 (oito) semanas de duração, incluindo estada, taxas e material didático, imediatamente antes do início das atividades acadêmicas”.

A análise dos critérios apresentados permite que façamos pelo menos três considerações: 1) saber uma LE no atual contexto histórico, embora seja uma necessidade, ainda representa um diferencial entre aqueles que possuem esse conhecimento, permitindo que tenham acesso a melhores oportunidades, como é o caso do CsF; 2) a lacuna que existe no ensino de LEs no Brasil não é uma novidade. O próprio texto do Edital considera a possibilidade de o candidato atender a todos os demais critérios, o que nos parece uma contradição porque, a nosso ver, o perfil de aluno de excelência deveria contemplar o conhecimento em pelo menos uma LE, e apresentar um déficit linguístico em relação ao idioma do país onde pretende realizar o seu intercâmbio; e, por fim, 3) saber ou não uma LE constitui elemento de segregação social. Mais uma vez, as oportunidades estão sendo oferecidas a todos, mas somente uma parcela reduzida dentre os alunos das universidades brasileiras atenderam ao critério linguístico, que deveria ser atestado por meio de uma pontuação específica, obtida em um exame internacional, que custa cerca de quinhentos reais.

Uma das consequências imediatas da falta de conhecimento em pelo menos uma LE por parte da maioria dos alunos interessados no Programa CsF foi o elevado número de inscritos nas Chamadas destinadas a países falantes de língua portuguesa e espanhola, respectivamente, Portugal e Espanha. O percentual de alunos inscritos em Portugal foi tão alto

⁴⁴ Esta Chamada destinava-se ao envio de intercambistas para os Estados Unidos e serve apenas como exemplo da situação que estamos discutindo neste estudo. Nas Chamadas para os demais países falantes de língua inglesa, há igualmente uma observação sobre a questão linguística. O que se observa, contudo, é uma diferença em relação à pontuação mínima exigida pelas instituições estrangeiras conveniadas ao Programa e uma abertura a outros idiomas, como é o caso das IES canadenses, que permitem que o aluno participe do Programa apresentando comprovação de seu conhecimento linguístico em francês. Contudo, as exigências em relação ao conhecimento de pelo menos uma língua estrangeira estão presentes em todas as Chamadas, exceto nas Chamadas relativas a IES portuguesas.

que obrigou o governo federal a tomar uma medida drástica em relação às candidaturas para o respectivo país, excluindo o país dentre as possibilidades de destino dos bolsistas do Programa CsF nas Chamadas subsequentes. Como alternativa para a solução do problema que se instaurou, a Coordenação do Programa CsF entrou em contato com os alunos que haviam sido selecionados para estudarem em instituições portuguesas previamente à medida tomada pelo governo federal e lhes ofereceu a possibilidade de estudarem em outras instituições estrangeiras, falantes de LI, como Austrália, Canadá, Reino Unido e Estados Unidos.

Aos alunos que aceitaram a proposta de realocação foi ofertado um curso de LI de até seis meses de duração, o qual deveria anteceder as atividades acadêmicas que seriam oportunamente desenvolvidas nas áreas específicas de atuação de cada intercambista. Afinal, esse sempre foi o grande objetivo do Programa CsF: internacionalizar a partir de trocas acadêmicas em áreas específicas do conhecimento, promovendo a formação de qualidade de nossos futuros profissionais.

O resultado imediato dessa exigência foi o aumento dos gastos do governo federal com o Programa CsF, uma vez que, de agora em diante, teria de subsidiar não apenas os custos em relação ao intercâmbio realizado no exterior para aprimorar os conhecimentos específicos dos intercambistas, mas também o conhecimento desses alunos em relação à LE, já que poderiam desenvolver o seu plano de estudos somente depois de comprovada a proficiência no idioma adotado na instituição parceira.

Portanto, os alunos do Programa CsF, que originalmente permaneciam no exterior por um prazo máximo de 12 meses, realizando estudos na sua área de conhecimento, a partir de agora teriam de permanecer 18 meses, sendo que seis meses seriam destinados ao desenvolvimento de suas habilidades linguísticas na LI. Ou seja, um investimento considerável, que poderia ser feito ainda no país de origem, durante o EF, que não garantirá a permanência do intercambista na instituição estrangeira, já que, se não obtiver o mínimo necessário à sua aprovação, terá de voltar ao Brasil sem ter realizado o grande objetivo do Programa: internacionalizar o currículo de alunos de cursos específicos, tendo em vista a melhoria da formação recebida no Brasil, graças às políticas estrangeiras de inovação e qualidade, presentes em países de primeiro mundo.

O Editorial publicado na *Folha de São Paulo*, em 19 de fevereiro de 2014, sob o título “Crise no Ciência sem Fronteiras”, reitera o que está sendo abordado neste estudo quanto às

dificuldades de implementação da proposta do Programa, que contava, desde a sua idealização, com candidatos mais bem preparados, capazes de atingir as necessidades mínimas de internacionalização. Dentre os principais obstáculos enfrentados, parece que o conhecimento deficitário e, muitas vezes, ausente de uma LE por parte dos candidatos ao Programa tem comprometido a sua execução. Segundo a *Folha de São Paulo* (fev. 2014):

[a] primeira dificuldade diz respeito ao perfil dos estudantes beneficiados pelo programa. Muitos não atendiam ao requisito de fluência em inglês quando foram escolhidos para estudar na Europa, Estados Unidos, Canadá e Austrália. Por esse motivo, não conseguiram acompanhar os cursos nos quais se matricularam. Como as bolsas estão chegando ao fim, correm o risco de voltar sem ter aprendido inglês e sem ter se qualificado academicamente.

Uma análise da implementação da proposta do CsF nos revela que, graças ao ensino deficitário atualmente oferecido, sobretudo na rede pública, e da falta de proficiência linguística por parte dos candidatos inscritos já nas primeiras chamadas, vários têm sido os obstáculos enfrentados pelo Programa. Desde o início, esses entraves foram testemunhados pelo governo federal e, em particular, pela coordenação do Programa CsF, que, imediatamente, buscou alternativas para não anular os esforços de uma proposta considerada “a menina dos olhos” do governo atual. Dentre as principais mudanças nos critérios previamente definidos, houve: 1) alteração no percentual mínimo e máximo cursado pelo candidato até o momento do embarque, que passaria, respectivamente, de 40% para 20% e de 80% para 90% do currículo previsto para seu curso; 2) acréscimo da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como mais um critério de seleção, de modo que somente candidatos que tivessem obtido nota igual ou superior a 600 pontos na prova do ENEM pudessem se inscrever, sendo esses considerados alunos com perfil de excelência; e, por fim, 3) uma verdadeira reviravolta no critério relativo à proficiência linguística, demonstrando, no atual estágio do Programa, que esse conhecimento tem-se tornado crucial para a sua execução e permanência. Uma das principais mudanças, positivas na nossa opinião, foi o lançamento, no ano de 2012, do MEO, um curso de LI *online*, que se destina aos candidatos a intercâmbio pelo CsF, que tenham interesse e necessidade de aprimorar seus conhecimentos na LE. Além do MEO, a coordenação do programa abriu processo seletivo para alunos interessados em cursar o idioma, gratuitamente, nas universidades públicas brasileiras que são parceiras da CAPES e do CNPq, na implementação dessa proposta.

Na próxima seção, abordaremos o conceito de REAs e, dentro dessa perspectiva, discutiremos a respeito das potencialidades dos MOOCs para o ensino de línguas, sobretudo sua influência no processo de mediação do conhecimento, contribuindo para a constituição de uma identidade docente diferenciada no século XXI. Ao enumerarmos e analisarmos as principais características dos MOOCs, buscaremos uma definição quanto ao curso MEO, isto é, se pode ser classificado como MOOC ou não. Independentemente da categorização do MEO, discutiremos as características do curso e, de forma mais genérica, como os MOOCs estão influenciando o papel do professor de línguas na sociedade da informação.

4.5 RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS: UMA ALTERNATIVA PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

O acesso facilitado às TIC na sociedade do conhecimento tem influenciado o modo de ser e agir do sujeito contemporâneo. No campo da Educação, essa mudança tem sido bastante perceptível, de modo que os papéis desempenhados pelos sujeitos envolvidos nos processos de ensinar e aprender, outrora tão nítidos e específicos, passam a se mesclar e, por vezes, a se confundir entre si. Como resultado da inserção das TIC nas práticas pedagógicas, decorrentes dos processos de ensinar e aprender, temos observado que:

- 1) O professor, que nas abordagens tradicionais de ensino ocupava uma posição de destaque, vai sendo gradativamente auxiliado por ferramentas que possibilitam o desenvolvimento da aprendizagem, a ponto de torná-lo invisível no processo de ensinar;
- 2) O aluno passivo, cujo desempenho dependia totalmente do conhecimento transmitido pelo professor, vai sendo substituído pelo aluno ativo, que se torna agente e responsável pela sua própria aprendizagem;

- 3) O material didático, que se limitava muitas vezes ao texto impresso, vai sendo substituído por uma variedade de recursos que permitem a interação mediada por palavras e imagens, cores e sons;
- 4) O espaço físico, que se restringia à sala de aula, vai sendo substituído, de forma cada vez mais intensa, pelo ambiente virtual;
- 5) E, por fim, a ideia de tempo fixo, que limitava as atividades de ensino aos turnos matutino, vespertino ou noturno, vai sendo anulada pela possibilidade de acesso constante aos insumos que levarão à construção do conhecimento.

A infinita possibilidade de acessos que a WWW nos oferece e a grande variedade de recursos que estão disponíveis a todos os usuários da rede têm resultado em uma nova forma de aprender, conhecida como educação eletrônica (*e-learning*), ou educação *on-line* ou ainda EaD. A esse respeito, há mais de uma década, Leffa (2001b, p. 12) já esclarecia que:

[e]stamos numa época em que podemos, com certa facilidade, fundir proximidade com distância; eu posso estar aqui e em vários outros lugares ao mesmo tempo, não só me replicando para ser visto e ouvido, de modo passivo, mas também para ver e ouvir, de modo ativo, interagindo com as pessoas – não só de maneira síncrona mas também assíncrona, permitindo que a interação ocorra em diferentes lugares e horários. Essa fusão do presencial com o distante possibilitou algo que se convencionou chamar de EaD e que é vista por alguns como uma substituição do ensino presencial.

Compartilhamos dos argumentos apresentados por Leffa (2001b), no que diz respeito às novas formas e possibilidades de interação existentes (presenciais e virtuais), que acabam alterando o formato das relações interpessoais e, em decorrência disso, resignificando toda e qualquer prática social que tenha como base a interação por meio da linguagem. Para exemplificar o que estamos dizendo, recorreremos ao contexto educacional vigente, especialmente ao papel desempenhado pelo professor e pelo aprendiz na busca pelo conhecimento. Por certo, a relação que observamos entre o professor e o aprendiz, na sociedade da informação, independente da área do conhecimento, é bastante diferente se

comparada à relação que existia entre eles previamente à expansão das tecnologias digitais e a sua implementação no ensino.

O professor representava, para o aprendiz, a única possibilidade de acesso ao conhecimento científico, o qual poderia ser ampliado e aprimorado através de materiais impressos, tais como livros e apostilas didáticos. Além disso, o contato entre professor e aprendiz acontecia em dias e horários específicos de modo que, não raramente, era preciso “adiar” a resposta à pergunta feita pelo aprendiz para o próximo encontro, devido a limitações de tempo. Segundo Ramos (2012, p. 236),

[a] essas novas demandas do contexto educacional, alinham-se as novas ferramentas tecnológicas que se fazem cada vez mais presentes no processo de ensino-aprendizagem. Essas proporcionam o redimensionamento do ensinar e aprender, permitindo que o espaço e o tempo de aprendizagem sejam ampliados e que o ensinar tome novas proporções. *Nos ambientes virtuais de aprendizagem, os papéis de aluno e professor também sofrem mudanças* (KENSKI, 2001; PALLOFF e PRATT, 2004; ARAÚJO e MARQUESI, 2008) (...) (grifo meu).

Todavia, se considerarmos a diversidade de recursos e ferramentas digitais, a exemplo dos MOOCs ou mesmo dos *online games* (jogos virtuais), cuja potencialidade pedagógica é inquestionável (ver, por exemplo, GEE, 2003, 2005, 2007), perceberemos que o professor não está sozinho. Ao acessar a WWW, o aprendiz encontra um campo bastante profícuo para aprender, principalmente quando se trata de LEs, em virtude não apenas dos inúmeros recursos ou ferramentas digitais lá existentes, mas principalmente porque, assim como ele, há centenas de milhares de pessoas que buscam, nesse meio, uma forma de aprender, com as quais é possível interagir e, gradativamente, construir conhecimento de forma coletiva e autônoma⁴⁵. Se considerarmos o contexto *online* de interação, as noções de tempo e espaço

⁴⁵ O conceito de “autonomia”, conforme adotado neste estudo, está baseado na definição de Freire (1997), que define autonomia como o equilíbrio entre autoridade e liberdade. Nesse sentido, podemos dizer que a definição de autonomia está associada a um processo dialético de construção da subjetividade individual, que depende das relações interpessoais desenvolvidas no espaço vivencial. Ou seja, ao mesmo tempo em que o sujeito possui liberdade para agir de acordo com seus princípios éticos, motivações e interesses, apoia-se no outro – que poderá ser o professor, um colega, ou um artefato cultural – que dará eco àquilo que busca ou idealiza. Se tomado no seu sentido original, em que “autós” significa “por si próprio ou de si mesmo”, o conceito de autonomia pode ser entendido como um mito, já que não existe construção do conhecimento sem que haja *interação* entre os sujeitos envolvidos nos processos de ensinar e aprender. A autonomia surge, pois, como o resultado das inúmeras inquietações, aproximações e negociações entre o sujeito e seus interlocutores no diálogo constante que se estabelece com vistas à construção do(s) saber(es).

são automaticamente anuladas, já que o acesso às informações lá existentes ocorre de forma constante e ininterrupta. Nesse sentido, Leffa (2001b, p. 03) argumenta que:

[a]tualmente, com a expansão geográfica das comunidades discursivas, na medida em que podemos interagir praticamente com qualquer pessoa em qualquer lugar do planeta, rompendo definitivamente o aqui e o agora, vemos a necessidade de incorporar outros saberes, outras maneiras de interagir, outros tipos de relacionamento.

Ainda no que se refere às noções de tempo e espaço, parece importante observar que, na modalidade presencial, o conhecimento se encontra organizado, ou melhor, distribuído, recortado, fragmentado em currículos muitas vezes engessados, que seguem uma lógica organizacional, a qual não pode ser alterada sob o pretexto de que a aprendizagem se desenvolve de modo sequencial; ao passo que, na modalidade à distância, o conhecimento se encontra organizado de forma dispersa, o que parece ser uma contradição, mas não é; nessa modalidade, é o aprendiz que define o caminho a ser seguido, ao acessar este *site* e não aquele, ou ao clicar neste *hiperlink* e não naquele, e assim por diante. Logo, o aprendiz deixa de ser mero coadjuvante do processo de ensinar-aprender para tornar-se um dos atores principais, senão o principal, uma vez que a escolha pelo objeto de estudo, bem como pela metodologia adotada para que a aprendizagem se desenvolva, são escolhas feitas pelo aprendiz, não mais pelo professor.

As possibilidades de acesso ao conhecimento, contudo, são inúmeras e podem ser repensadas, discutidas e alteradas. Caberá ao aprendiz, ciente de seus objetivos e interesses, definir sua própria trajetória de aprendizagem, por exemplo, selecionando determinados recursos digitais na execução de cursos *online* flexíveis, porque foram desenvolvidos com o objetivo de atender a interesses individuais, rompendo, desse modo, as barreiras impostas pelo paradigma da educação tradicional. Nesse contexto, definido como EA⁴⁶, o aprendiz assume o papel de agente do processo, de modo que cabe a ele fazer escolhas e adaptações,

⁴⁶ A proposta de uma EA (*Open Education*) surgiu como resposta à Declaração de Educação da Cidade do Cabo (*The Cape Town Open Education Declaration*), idealizada no mês de setembro de 2007, durante um encontro realizado na cidade do Cabo, e assinada no mês de janeiro de 2014, que prevê o uso disseminado da tecnologia no ensino e que contempla o acesso aberto (facilitado) às TIC e aos REAs.

iniciar e alterar a rota, sempre que necessário, além de buscar novas alternativas, a fim de chegar ao seu intento, que é a verdadeira aprendizagem.

Portanto, dentro do paradigma definido como EA, o acesso ao conhecimento se dá de uma maneira diferenciada se comparado ao modo como esse conhecimento é construído em contextos formais de ensino. Na EA, o conhecimento é distribuído de forma democrática, ou seja, todos os usuários da rede, independente de classe social, posição geográfica ou faixa etária, por exemplo, têm acesso ao que está disponível de forma gratuita por meio das redes sociais, dos cursos *online*, dos fóruns para discussão, dos *blogs*, das bibliotecas virtuais, das enciclopédias coletivas, apenas para citar alguns exemplos de REAs.

Nesse contexto, o aprendiz define como será o caminho que o levará à construção do conhecimento, desse modo, ajustando constantemente as suas necessidades ao que a tecnologia pode lhe oferecer. Graças a essa flexibilidade na construção do conhecimento, consequência de uma proposta de EA, o aprendiz define *o que, quando e como aprende*, respeitando seus interesses e ritmo de aprendizagem. Contudo, a flexibilidade que esse mesmo aprendiz encontra em contextos não formais de educação não deve ser confundida com ausência de comprometimento em relação ao processo de aprendizagem. Ao contrário do que geralmente pensamos, no paradigma da EA, o aprendiz assume, simultaneamente, dois papéis importantes: o de *produtor* e o de *receptor* de informação, que, quando devidamente trabalhada e aperfeiçoada, se transforma em conhecimento, que, por sua vez, poderá ser “transmutado” em sabedoria (REINEHR, 2012, p. 154).

O compromisso que assume o aprendiz em relação à sua própria aprendizagem, quando imerso em um contexto de EA, assemelha-se, metaforicamente falando, ao compromisso do poeta, que usa de sua sensibilidade para, em meio à imensidão das palavras, encontrar aquela que verdadeiramente traduz o que pensa ou o que sente, de modo a satisfazer seu desejo pelo autoconhecimento, despertando sentimentos diversos naqueles que o leem. Do mesmo modo, o aprendiz do século XXI, enquanto usuário da rede, encontra-se rodeado de recursos e ferramentas digitais, mas terá de assumir uma postura bastante autônoma em relação às escolhas que fizer, tendo em vista à sua aprendizagem. Caberá ao aprendiz, a exemplo do que faz o poeta em relação às palavras, identificar as potencialidades pedagógicas dos recursos e ferramentas que estão à sua disposição, de modo a satisfazer o seu desejo de aprender. E, se por ventura esse desejo não for plenamente atendido, caberá a esse aprendiz

lançar-se a caminhos mais ousados, mais tortuosos, mais desafiadores, porque ainda inexplorados.

O que queremos dizer, por meio dessa metáfora, é que o aprendiz do século XXI, grande parte devido ao acesso facilitado a artefatos digitais que podem ser utilizados como instrumentos de mediação pedagógica, passa a assumir uma postura diferenciada em relação à construção do conhecimento, tornando-se, cada vez mais, *sujeito agente* desse processo. Ao desenvolverem um estudo sobre o uso de REAs em contextos regulares de ensino no país, Santos (2012, p. 72) enumeram algumas das principais mudanças que se verificam, atualmente, em relação ao acesso ao conhecimento e que resultam da inserção, cada vez mais frequente e acentuada, da tecnologia na vida (acadêmica) do aprendiz. Ao se aventurar em busca do saber, o aprendiz do século XXI se depara com uma gama de possibilidades que vão muito além do contexto formal de sala de aula, onde a figura do professor ainda assume papel de destaque.

Portanto, segundo Santos (2012, p. 72), o aprendiz do século XXI, ao avaliar os seus objetivos de aprendizagem, bem como as suas habilidades e competências, poderá decidir: onde estudar, se em casa, no trabalho ou na própria instituição; como estudar, se por módulos, por acúmulo de créditos ou por outra alternativa, que seja compatível com o seu ritmo de aprendizagem e estilo de vida; se, ao fazer uso da autoinstrução, buscará reconhecimento formal ou informal da aprendizagem desenvolvida por meio de certificação; por cursos que não requerem uma aprovação no vestibular ou comprovação de qualificações prévias e que são isentos de taxas estudantis; por ambientes de aprendizagem que fazem uso de REAs, que podem ser utilizados tanto na educação formal quanto na educação informal. E, além disso, acrescentaríamos a possibilidade que o aluno tem de escolher o que e quando estudar, dependendo de seus interesses mais imediatos em relação à sua formação.

Geralmente, isso não acontece em contextos formais de ensino, onde o plano de estudos deve ser seguido com cautela, de modo que o aluno tenha acesso à totalidade de conteúdos previstos para aquele semestre ou ano letivo, conforme organizado pelo professor, com base naquilo que consta nas normativas institucionais e na legislação vigente. Em relação à flexibilidade de horários, embora seja algo extremamente positivo ao aprendiz do século XXI, pode eventualmente se transformar em um obstáculo, na medida em que o próprio aprendiz deverá monitorar o seu acesso ao ambiente *online* de ensino – com que frequência e por quanto tempo – a partir de seus objetivos em relação à aprendizagem que almeja.

Diante do exposto em relação ao atual contexto histórico-educacional, não há dúvidas de que a arte de ensinar não é propriedade do professor apenas; provavelmente nunca tenha sido, mas atualmente isso se evidencia de tal forma que é preciso repensar o papel do professor no contexto educacional vigente. Do mesmo modo, não há dúvidas de que o aluno, hoje, aprende de uma maneira diferenciada, assumindo papéis que outrora cabiam exclusivamente ao professor. Por exemplo, ao contrário do que acontecia há duas ou três décadas, a seleção do material didático a ser trabalhado, tendo em vista a construção de determinado conhecimento ou o desenvolvimento de determinadas habilidades, era responsabilidade única e exclusiva do professor. Era o professor que determinava o que, quando e como estudar. Portanto, a ele cabia a seleção do material didático, do método e da abordagem a ser adotada ou seguida para o desenvolvimento das atividades propostas. O aluno, por sua vez, submetia-se (passivamente) às exigências e restrições feitas pelo professor, que determinava como seria a trajetória do processo de aprender.

Embora a figura do professor ainda represente, para muitos alunos, o meio mais seguro e facilitado de acesso ao conhecimento, a maioria já vislumbra outras possibilidades de mediação pedagógica, de modo que o professor representa apenas uma delas. De fato, graças ao avanço da tecnologia, ao acesso facilitado às TIC e à proliferação de recursos digitais, aprende-se de uma forma diferenciada. Segundo Xavier (2013, p. 73), “[a]prender língua materna ou estrangeira hoje apoiado na multiplicidade de ferramentas disponíveis principalmente na internet (...) tem sido muito mais agradável e rápido se comparado com as condições de 20 anos atrás”.

Parece haver consenso entre pesquisadores (MEYERS e JONES, 1993; DUDLEY-EVANS e ST JOHN, 1998; KRESS, 2005; BUZZETO-MOR, 2008; SIEMENS, 2008; JOHNSON, 2011; LEFFA, 2012a, 2012b, 2006; RAMOS, 2012; WONG, 2013; XAVIER, A. C., 2005, 2013; WONG e FONG, 2014; entre outros) que investigam a influência da tecnologia nos processos de ensinar e aprender de que, em virtude do acesso facilitado aos recursos tecnológicos existentes e da ampla variedade desses recursos, o aprendiz assume papéis diferenciados em relação à sua própria aprendizagem, que acabam por caracterizá-lo como sujeito agente, responsável pela construção do conhecimento, e não mais como sujeito paciente, receptor das informações transmitidas pelo professor, pelo livro didático, pelos materiais audiovisuais, ou por qualquer outro instrumento de mediação. Ao desenvolver um

estudo sobre a Abordagem Instrumental⁴⁷, que, segundo Ramos (2012, p. 235), pode ser definida como uma abordagem centrada no aluno, principalmente, por levar em consideração suas necessidades de aprendizagem e sua linguagem característica, a autora afirma que:

(...) os papéis do professor e do aluno [...] não são os mesmos de abordagens mais tradicionais. O professor é detentor de diversos papéis: o de designer de cursos, colaborador, pesquisador e avaliador (DUDLEY-EVANS e ST JOHN, 1998, p. 13), necessitando de flexibilidade para formar parceria com os alunos, que por sua vez, precisam atuar como cocolaboradores de informação para o conteúdo do curso, ou mesmo para saberes que o professor possa não possuir. Os alunos também são corresponsáveis por seu aprendizado. Essas mudanças de papéis exigem formas de agir diferentes, que se coadunem a essas novas exigências (...) (grifo meu).

De fato, em virtude do novo cenário que se apresenta, entendemos que é possível e necessário aprender de uma forma diferenciada daquela que vinha sendo desenvolvida nos projetos tradicionais de ensino de línguas. A diversidade de recursos tecnológicos disponíveis aos usuários da *Web 2.0*, conforme já discutido, acaba influenciando e alterando práticas sociais que estavam consolidadas. Para exemplificar o que estamos dizendo, basta analisarmos o formato das relações entre as pessoas, estejam elas geograficamente próximas ou distantes umas das outras. Uma relação de amizade, por exemplo, pode se sustentar pelos *e-mails* trocados, pelos (inúmeros) *posts* no *Facebook*, pelas mensagens via *What's App*. Embora o abraço apertado não seja sentido na tela do computador, durante uma conversa via *Skype*, é possível, mesmo assim, estabelecer e sustentar laços de amizade com alguém que não está geograficamente próximo de nós (BAUMAN, 2004).

Ou seja, a tecnologia contribui para que o sentimento de amizade que existe entre essas pessoas se mantenha e, se possível, perpetue-se, mesmo que as práticas decorrentes desse novo formato de interação social sejam alteradas. O mesmo pode ser dito em relação aos processos de ensinar e aprender: a tecnologia contribui para que tanto o professor quanto o aprendiz encontrem novos mecanismos de construção do conhecimento, sem negar a existência e a importância de ambos. A tecnologia por si só não trará mudanças significativas para a educação; dependerá, certamente, de mentes pensantes que a utilizem de forma criativa

⁴⁷ Segundo Ramos (2012, p. 234), “[a] abordagem instrumental mostra-se eficiente para atender os desafios de uma educação que está em consonância com a formação de competências, os avanços da informação e da tecnologia, porquanto envolve o ensino-aprendizagem de uma língua em áreas profissionais e/ou acadêmicas específicas”.

para aprimorar o que vinha sendo feito por meio de outras tecnologias, tais como o giz e o quadro negro. Acerca da influência da tecnologia na vida do sujeito contemporâneo, inclusive no que diz respeito à sua formação, recorro ao testemunho de Vian Jr. (2013, p. 210-1), que afirma:

[s]omos cada dia mais envolvidos pelas novas tecnologias e elas vão adentrando nossas relações sociais e nossos sistemas de relacionamentos e tecnologizando nossas rotinas. (...) Ao mesmo tempo em que não podemos estar alheios, também não podemos simplesmente adotá-las pelo simples fato de estarem presentes. (...) Em época de parafernalias tecnológicas como quadros interativos, aparelhos inteligentes, banda larga, Skype, conference calls, Ipad, Podcasts, quejandos e quetais, não basta apenas incorporá-los às práticas e distribuir Ipad em vez de livros didáticos se não há formação para tal.

No intuito de ampliar as possibilidades de construção do conhecimento, dentro da proposta de EA, temos observado uma diversidade de recursos tecnológicos disponíveis aos usuários da rede, dentre eles, os chamados REAs. Mas, afinal, o que são os REAs? Segundo a definição proposta pela UNESCO/*Commonwealth of Learning* (2011),

REA são materiais de ensino, aprendizado e pesquisa, em qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros. O uso de formatos técnicos abertos facilita o acesso e o reuso potencial dos recursos publicados digitalmente. Recursos Educacionais Abertos podem incluir cursos completos, partes de cursos, módulos, livros didáticos, artigos de pesquisa, vídeos, testes, *software*, e qualquer outra ferramenta, material ou técnica que possa apoiar o acesso ao conhecimento⁴⁸.

A definição de REA, conforme estabelecida pela UNESCO, prevê, pelo menos, três condições para que um dado recurso seja caracterizado como REA: primeiro, é preciso atender a objetivos educacionais, ou seja, tanto o professor quanto o aprendiz precisam encontrar uma razão ou justificativa para a utilização daquele instrumento ou ferramenta para fins de ensino e aprendizagem. Sendo assim, um jogo poderá ser considerado um REA na

⁴⁸ Open Educational Resources are defined as “technology-enabled, open provision of educational resources for consultation, use and adaptation by a community of users for non-commercial purposes”. They are typically made freely available over the Web or the internet. Their principal use is by teachers and educational institutions support course development, but they can also be used directly by students. Open Educational Resources include learning objects such as lecture material, references and readings, simulations, experiments and demonstrations, as well as syllabi, curricula and teachers' guides.

medida em que apresentar certo grau de potencialidade pedagógica, o que será avaliado por parte de seus usuários; segundo, é preciso estar aberto, ou seja, um REA deve estar disponível *gratuitamente* aos usuários da rede e, além disso, estar sujeito a modificações e alterações toda vez que for utilizado para fins de aprendizagem, tendo em vista contextos e objetivos específicos de ensino; terceiro, para que as duas condições apresentadas anteriormente sejam atendidas, todo REA deve estar disponível na rede.

A definição de REAs, conforme apresentada pela UNESCO, aparece de forma reiterada nos estudos de diferentes pesquisadores, dentre eles Atkins et al (2007), Wiley (2006, 2007) e Butcher (2011). Para eles, os REAs são todos os materiais amplamente disponíveis aos usuários da rede, portadores de uma licença aberta que permite o reuso, a readequação e a redistribuição desses recursos para outros usuários. Portanto, para que um instrumento ou ferramenta seja considerado um REA, deverá, obrigatoriamente, permitir aos seus usuários que realizem as ações “4R”, conforme descritas por Wiley e Hilton (2009) e Hilton et al (2010), que são: Reusar, Revisar, Remixar e Redistribuir⁴⁹. Resumidamente, podemos definir cada uma dessas ações como a possibilidade que o usuário do REA tem de, respectivamente:

- 1) Fazer uso do recurso no seu formato original e, havendo necessidade ou interesse, poder reutilizá-lo em uma situação posterior. Por exemplo, ao buscar uma compreensão sobre as teorias de aquisição de LEs, é possível acessar um texto no formato *online* (hipertexto) que aborde esse tema e salvar seu endereço na seção de “Favoritos”, a fim de que o mesmo texto possa ser retomado, se necessário inúmeras vezes, ou repassado para outros leitores;
- 2) Revisar o recurso que foi criado, a fim de adaptá-lo, aprimorá-lo ou modificá-lo. Por exemplo, ao elaborar uma atividade de leitura para alunos do EM, o professor poderá buscar suporte na atividade já elaborada para alunos do EF, fazendo alguns ajustes e adaptações necessárias a partir do nível de conhecimento linguístico e pragmático observado em ambos os grupos. Do mesmo modo, ao fazer uma tradução, por exemplo, de uma poesia escrita no

⁴⁹ A esse respeito, parece oportuno destacarmos que Wiley (2014) propõe a existência de um 5.º “R” para a caracterização de REAs, que, segundo ele, estaria relacionado ao nosso direito de *reprodução, apropriação e controle* de conteúdos já disponibilizados no ambiente *online*.

inglês antigo para o inglês contemporâneo, o tradutor (professor ou aluno) terá de fazer uma ou mais revisões para avaliar se o conteúdo foi mantido e se a estrutura linguística está correta;

3) Remixar o recurso que foi criado ou alterado com outro recurso, a fim de criar um terceiro. Por exemplo, ao combinar a fala da presidente da república ao vídeo *clip* de uma música famosa, o professor ou o aprendiz terá de fazer ajustes para que o conteúdo de cada gênero faça sentido e provoque o efeito desejado: o riso, a sátira, a ironia, entre outros, com vistas à promoção do conhecimento que se almeja;

4) Redistribuir o recurso que foi criado ou alterado, a fim de que aquele conteúdo seja socializado entre os demais usuários da rede. Por exemplo, ao fazer um levantamento dos fatores que afetam a aprendizagem de LEs, o professor ou o aprendiz poderá compartilhar com o grupo os resultados obtidos ao longo da investigação por meio de uma rede social.

A análise das ações previamente descritas, como sendo propriedades de um REA, nos leva a ampliar a lista de exemplos de recursos que podem ser definidos como REAs. Retomando a definição proposta pela UNESCO, dentre os recursos que podem ser classificados como REA, destacamos os seguintes: cursos completos, módulos de cursos, programas de cursos, aulas, exercícios, exames, questionários, atividades de classe ou laboratórios, materiais didáticos, jogos, experimentos e demonstrações, simulações ou dramatizações, relação de conteúdos programáticos, entre outros. No entanto, vale lembrar que, para que um determinado recurso seja caracterizado como um REA, é preciso que atenda a objetivos educacionais, promovendo o ensino e a aprendizagem de determinado conteúdo, e que esteja sujeito a possíveis adaptações e readaptações.

4.5.1 O que entendemos por *educacional*

O conceito de educacional está relacionado à ideia de construção do conhecimento, que poderá acontecer também de maneira informal e aparentemente descomprometida. Muitas vezes, é navegando ao acaso que nossos alunos se deparam com ideias e conceitos que lhes chamam a atenção e, quando isso acontece, sentem-se impelidos a olhar mais de perto o que tais ideias e conceitos significam ou representam e acabam sendo atraídos para um ambiente educacional diferente do convencional.

Essa nova forma de aprender, reflexo de uma proposta de EA, reitera o argumento de que não é preciso estar inserido em um ambiente formal de ensino e aprendizagem, a exemplo da sala de aula, para que a construção do conhecimento aconteça. O acesso às TIC alterou o conceito que tínhamos de sala de aula, como uma estrutura sólida, fixa e permanente. O que observamos atualmente é que o conceito de sala de aula tem se alterado, já que passou a ocupar todos os lugares possíveis, rompendo os limites de tempo e, principalmente, de espaço geográfico. O que estamos propondo nesse sentido é que, devido aos recursos digitais, dentre eles os REAs, os processos de ensinar e aprender assumiram uma nova configuração devido ao estado de liquidez em que se encontram.

O ensinar não é responsabilidade única e exclusiva do professor, o que pode ser apreendido a partir da afirmação de Siemens (2004, p. 05), ao propor o Conectivismo como uma teoria de aprendizagem para a idade digital: “[a] aprendizagem é um processo que ocorre dentro de ambientes nebulosos onde os elementos centrais estão em mudança – não inteiramente sob o controle das pessoas”. Se os elementos que norteiam o processo de aprendizagem não estão, necessariamente, sob o controle de *pessoas*, significa que, na Era da Informação, o professor deixou de ocupar uma posição de destaque em relação aos demais elementos que integram os processos de ensinar e aprender.

Do mesmo modo, o aprender deixou de acontecer apenas de forma sistemática, dentro de um ambiente formal de ensino, com horário fixo para início e término das atividades. Graças à democratização da tecnologia e ao acesso facilitado aos REAs, aprender tornou-se uma atividade constante, que depende muito mais do interesse e da iniciativa dos usuários da rede do que propriamente das possibilidades oferecidas por ela. Isso se deve, em grande parte, ao fato de que, nunca, na história da humanidade, tivemos tantas fontes de *input*.

Independente da área do saber, há uma infinidade de cursos *online*, de curta ou longa duração, seminários, palestras, videoconferências, entre outras possibilidades, que nos levam, gradativamente, a visionar outras alternativas de construção do conhecimento. Um exemplo bastante significativo nesse sentido são os MOOCs, que têm surgido com bastante força nos contextos de educação *online*, conforme abordaremos nas seções subsequentes. Como o próprio nome sinaliza, os MOOCs são cursos destinados a um número expressivo de indivíduos, incluindo aí centenas ou milhares de usuários (*massive*), disponíveis na rede (*online*), gratuitos e sujeitos à reutilização e até, dependendo da proposta e da configuração do MOOC, à adaptação ou reformulação.

Embora a construção do conhecimento estivesse sempre ligada à ideia de educação formal, como se essa fosse a maneira “correta” e ideal de aprender, há que se considerar que existem outras maneiras de se chegar até ele. A esse respeito, Reinehr (2013, p. 153) esclarece que “[a] maior parte das pessoas tem seus *insights* e constrói conhecimentos e competências fora da escola, da universidade ou de outros espaços formais de aprendizagem”. De fato, o aprender deixou de ser responsabilidade do professor e da escola onde esse professor atua(va) para se transformar em um bem comum, capaz de ser acessado e socializado entre os usuários da *Web 2.0*. Sobre a contribuição dos REAs na construção do conhecimento, o pesquisador vai além, reiterando a ideia de que “escola” está em todos os lugares, dessa forma, contribuindo para a democratização do conhecimento. Nesse sentido, Reinehr (2013, p. 154) afirma:

[o]s REA na Educação não-formal e no autodidatismo permitem, entre outras coisas, a transformação de todos os lugares em uma escola. Não uma escola na acepção comum do termo, como um espaço em que professores e alunos se dividem hierarquicamente para, então, ocorrer a transmissão de conteúdo. Mas uma escola na qual prepondera o aprendizado distribuído, em que cada indivíduo é, ao mesmo tempo, um educador e um aluno, um aprendente. *Existe um estímulo para se aprender com as coisas, com os lugares, com as pessoas (com todas as pessoas)* (grifo meu).

A ideia de que o conhecimento pode ser continuamente acessado, por todas as pessoas (desde que elas tenham acesso às tecnologias digitais) e em todos os lugares, reforça o argumento de que tanto a escola, na acepção primeira do termo, quanto o professor deixaram de ter hegemonia sobre o processo de ensinar. Ensinar tornou-se propriedade do coletivo, uma vez que é possível aprender “(...) com as coisas, com os lugares, com as pessoas (com todas as

peças)”, conforme afirmação anterior de Reinehr (2013), que vai ao encontro do que propõe o Conectivismo, uma teoria de aprendizagem capaz de explicar a construção do conhecimento na era digital. Em síntese, podemos dizer que ensinar e aprender não são processos de natureza essencialmente humana; é possível aprender por meio de coisas, a exemplo dos REAs, e de lugares, a exemplo da *Web 2.0*, e ainda de pessoas, a exemplo do professor. A concepção de que se aprende apenas por meio do professor é que deve ser revista e, no nosso entendimento, aprimorada, já que o professor constitui apenas um dentre os elementos da rede, responsáveis pela promoção do saber, ou melhor, pelo acesso a ele.

Não descartamos, entretanto, a ideia de que o professor pode assumir o papel de protagonista no processo de ensinar, tornando-se o gerenciador da aprendizagem do aluno ao desenvolver ações diferenciadas que o instiguem e o conduzam à realização de atividades que resultem em conhecimento. O que está sendo discutido nesta seção é a prerrogativa de que existem outras forças atuantes no desenvolvimento cognitivo do aprendiz, que podem partir da ação docente, mas que não estão totalmente subordinadas a ela, já que se aprende diferentemente no atual contexto histórico. A esse respeito, destacamos a seguinte afirmação de Jordão (2013, p. 88), que reforça o argumento de que o conhecimento, na sociedade da informação, é construído de uma maneira diferenciada: “[a]s formas digitais de comunicação e expressão nos trazem novos horizontes para pensar os processos de construção, atribuição e distribuição dos sentidos que produzimos no mundo”. E, ao retomar os estudos de Cope e Kalantzis (2008), a autora afirma:

[e]stas gerações [nativos digitais] aprendem de modo não linear e valorizam, mais do que a retenção de informações na memória, a competência de buscar e produzir conhecimentos de forma colaborativa, ou seja, compartilhando caminhos, interagindo, colaborando; quem aprende precisa sentir-se ativo no processo, precisa tomar iniciativa, selecionar e relacionar informações, desenvolvendo modos de aprender que lhe permitam observar a relevância do conhecimento a curto prazo (...). (...) as novas tecnologias fundam novos modos de saber, de representar, de construir sentidos, e influenciam toda a sociedade (JORDÃO, 2013, p. 88).

Em relação à aprendizagem de línguas, especificamente, devemos observar a existência de algumas condições necessárias, inerentes ao processo de aprender, dentre as quais destacamos: o desejo ou motivação por parte do aluno em aprender, bem como a sua capacidade de desafiar-se continuamente; a exposição do aprendiz a quantidades significativas e de qualidade de insumo linguístico; e, principalmente, a sua habilidade de

interagir com os outros, lembrando que esses “outros” poderão ser representados pela figura do professor, pelos seus pares, ou seja, colegas aprendizes, ou ainda pelos artefatos digitais a que tem acesso ao longo do processo. A integração de todos esses “elementos”, ao longo do processo de aprendizagem, também é uma possibilidade válida, que deve ser considerada tanto no contexto presencial quanto no contexto virtual.

4.5.2 O que entendemos por *aberto*

Com relação ao segundo aspecto que caracteriza um recurso digital como sendo um REA, é preciso considerar a noção de “aberto”. O conceito de “aberto”, neste contexto, pode ser interpretado de duas maneiras diferentes, mas que estão intrinsecamente relacionadas: “aberto” no sentido de gratuito, ou seja, licenciado de maneira aberta (*Creative Commons*), que permite o livre acesso aos usuários da rede, os quais poderão fazer uso desses recursos gratuitamente; e “aberto” no sentido de que tais recursos poderão ser adaptados ou profundamente alterados, a fim de atenderem a demandas de contextos específicos de ensino, e compartilhados, de forma ilimitada, entre os seus potenciais usuários.

A noção de “aberto” nos leva a pensar em princípios que governam o uso de artefatos digitais definidos como REAs, dentre os quais, destacaríamos: o princípio da adaptabilidade e o princípio da reusabilidade. Portanto, para que determinado artefato digital se configure como um REA, apresentando as propriedades e funcionalidades que o caracterizam como tal, deverá estar disponível para todos os usuários da *Web*, de forma gratuita ou livre, além de estar suscetível às mudanças que se fizerem necessárias a partir das demandas do contexto onde será utilizado. Nesse sentido, destacamos o objetivo primário dos REAs, conforme reelaborado por Reinehr (2012, p. 156): “(...) possibilitar a qualquer pessoa que queira ter acesso a materiais, métodos, ferramentas e informações relacionadas àquilo que se deseja aprender”.

Para que um recurso seja alterado e adaptado conforme as necessidades de cada contexto, é preciso que atenda a critérios específicos de produção, sob pena de definir-se como REA, mas não atender aos objetivos de um REA. Existem várias críticas nesse sentido (ver, por exemplo, SANTANA et al, 2012), que, ao investigarem as propriedades e

potencialidades dos REAs, bem como as fragilidades em relação ao seu uso efetivo, esclarecem que os recursos tecnológicos geralmente são utilizados como se fossem materiais didáticos impressos. Segundo Santana (2012, p. 134), “(...) os recursos tecnológicos ainda são utilizados como sempre foi a utilização massiva do material didático impresso ou da lousa e do giz”.

Sobre a dificuldade - que beira à impossibilidade de adaptação - observada na maioria dos recursos digitais atualmente adotados nas escolas, Santana (2012, p. 134) critica o enfoque adotado pelo governo, que geralmente encomenda “pacotes fechados”, impedindo que professores e alunos se tornem participantes ativos ou, conforme esclarece Pretto (2010), “autores ou críticos construtivos” do material didático escolhido e seguido por eles. Portanto, aos professores e alunos das escolas públicas, municipais, estaduais e federais, são fornecidos materiais de ensino de qualidade, mas, conforme esclarece Santana (2012, p. 134), “(...) sem a possibilidade de adaptação, alteração, melhoria, adequação a realidades locais, incentivo à produção docente e discente (...)”, os quais, apesar disso, são geralmente definidos como “objetos educacionais”.

A oferta de materiais didáticos às escolas soa como uma ação positiva por parte dos órgãos governamentais, uma vez que possibilita aos contextos educacionais o acesso ao conhecimento por meio de recursos, digamos, atualizados. Contudo, ao viabilizar às escolas uma proposta pedagógica “fechada”, que impede professores e aprendizes de adaptá-la à sua realidade, a partir de seus interesses e necessidades, esses mesmos órgãos estão limitando as potencialidades do verdadeiro ensino, dentre elas, a capacidade de construção coletiva e cooperativa do conhecimento. Isso se deve, principalmente, ao fato de que a contribuição de determinado recurso ou ferramenta pedagógica repousa no *uso* que dela se faz, não apenas nas suas potencialidades pedagógicas.

4.5.3 Potencialidades e desafios na implementação de uma proposta de Educação Aberta através de Recursos Educacionais Abertos

No dia 29 de janeiro de 2014, a UNESCO lançou o seu Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2013/4⁵⁰, sob o título “Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos”⁵¹. Uma breve análise do título nos remete ao problema do acesso à educação em âmbito mundial e acena para a necessidade de viabilizarmos um ensino de qualidade para todos, independentemente de fatores como localização geográfica, classe social, faixa etária, sexo e etnia/raça.

Conforme assegurado pela Constituição Federal de 1988, Artigo 205, a educação é direito de todos; ao Estado e à família cabe o dever de promovê-la a todos os seus “filhos”, de modo a permitir que, por meio dela, tenham acesso ao conhecimento e, principalmente, às oportunidades que esse conhecimento lhes assegura: “[a] educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O Artigo 206 da referida Constituição acrescenta que o ensino, que é direito de todos, deverá ser ofertado em igualdade de condições, de modo a garantir o acesso e a permanência dos alunos na escola: “[o] ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (...)”. Talvez exatamente nesse aspecto – a permanência dos alunos na escola – resida um dos maiores obstáculos atuais, quando se discute a questão do ensino em esfera planetária, conforme veremos mais adiante.

Contudo, podemos adiantar, nesse sentido, que o acesso ao conhecimento tem sido facilitado pelo movimento da EA, cujo principal objetivo é tornar a educação (mais) acessível a todos. O direito à instrução, conforme prevê a Constituição de 1988, é reiterado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, que, em seu artigo XXVI, afirma:

[t]odo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A

⁵⁰ O relatório está disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225660e.pdf>>

⁵¹ No original, *Teaching and Learning: Achieving quality for all*.

instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

Por meio das TIC, instituições do mundo inteiro têm apostado em um ensino de qualidade, que faça uso de artefatos digitais, dentre eles, os REAs, justamente para atender a uma demanda histórica, que precisa ser repensada e de alguma maneira atendida, dada a relevância da educação para a promoção de uma sociedade mais desenvolvida e igualitária. Embora seja direito de todos, o acesso à educação continua sendo privilégio de uma parcela da população, geralmente aquela que possui melhores condições financeiras, na maioria, homens e jovens.

Com base em informações presentes no relatório da UNESCO, constatamos que, atualmente, existem cerca de 774 milhões de analfabetos no mundo e cerca de 57 milhões de crianças fora da escola primária. Além disso, segundo consta no relatório, isso se deve a uma combinação de fatores, dentre os quais: pobreza, disparidade de gênero (homens *versus* mulheres) e isolamento geográfico. O relatório revela ainda que a qualidade da educação é um sonho distante para muitos, sobretudo para meninas de famílias pobres de áreas rurais, e prevê que as mulheres jovens mais pobres, oriundas de 68 países considerados de baixa renda ou de renda média, somente atingirão o letramento universal por volta do ano 2072⁵².

De fato, uma análise do relatório da UNESCO, mesmo que breve, revela-nos uma realidade perturbadora, se considerarmos o elevado número de indivíduos que estão fora de contextos educacionais presenciais ou virtuais, e contraditória, se considerarmos as inúmeras possibilidades de acesso à educação, decorrentes da revolução tecnológica que temos experimentado desde a década de 80 do século passado. Embora o acesso às TIC tenha sido facilitado na sociedade da informação, a ponto de apostarmos na construção coletiva do conhecimento, a conquista de uma “ciberdemocracia planetária” (LEMOS, 2010, p. 31) ainda encontra muitos obstáculos no que se refere a sua implementação, dentre eles, a igualdade de condições na promoção desse conhecimento.

As condições a que nos referimos são, basicamente, de duas naturezas distintas: digitais ou tecnológicas e cognitivas. As condições digitais ou tecnológicas estão associadas às possibilidades de acesso e construção do conhecimento de forma colaborativa, ou seja, em

⁵² The situation is worse for the poorest women: across the 68 countries, the poorest young women will only achieve universal literacy by 2072, on average.

rede por parte de indivíduos definidos como letrados digitalmente. Já as condições cognitivas estão associadas à capacidade de produção, circulação e consumo do conhecimento na era da informação. Portanto, quando pensamos no acesso à educação de forma igualitária, já que este constitui um direito de todo o cidadão, é preciso atentarmos para essas duas ordens: a digital ou tecnológica e a cognitiva. A concepção de conhecimento, na sociedade da informação, precisa ser revista, recontextualizada, reconfigurada, já que existe a possibilidade de construção coletiva, ou seja, por meio de *blogs*, *wikis*, *podcasts* e *softwares sociais* a exemplo do *Facebook*, resultando no que definimos como *aprendizagem coletiva* (LEMOS e LÉVY, 2010, p. 45). Conforme esclarecem Lemos e Lévy (2010, p. 45),

[e]ssa aprendizagem coletiva se dá pelo princípio da colaboração em rede, princípio que rege a cibercultura em seu conjunto de práticas sociais e comunicacionais. As novas tecnologias de informação e comunicação alteram os processos de comunicação, de produção, de criação e de circulação de bens e serviços neste início de século XXI, trazendo uma nova configuração social, cultural, comunicacional e, conseqüentemente, política.

Diante do novo cenário que se apresenta, práticas sociais já concebidas e internalizadas são ressignificadas e continuamente alteradas, assumindo uma nova configuração. Os processos de ensinar e aprender, por exemplo, têm sido influenciados pelas mídias digitais a ponto de pensarmos em novas modalidades de educação e/ou aprendizagem, dentre as quais, destacamos: Educação Aberta (*Open Education*), Aprendizagem a Distância ou Educação a Distância (*Distance Learning* ou *Distance Education*), Educação Inclusiva (*Inclusive Education*), Aprendizagem eletrônica ou virtual (*E-learning*), Aprendizagem Móvel (*Mobile Learning* ou *M-Learning*), entre outras possibilidades.

Como consequência da presença massiva das TIC na sociedade do conhecimento, passamos a nos relacionar, a nos comunicar, a aprender, a ensinar, a viver, enfim, de uma maneira diferenciada, conforme já discutido e argumentado ao longo deste texto. Retomando o objetivo deste estudo, que é investigar a constituição da identidade do professor do século XXI, considerando o(s) papel(éis) que passa a desempenhar - ou que deixa de desempenhar - em relação ao ensino de línguas na era da informação, sentimos inevitavelmente a necessidade de pensarmos em novas ferramentas, propostas ou mecanismos de produção, distribuição ou socialização e consumo do conhecimento.

Nesse contexto, a proposição de um formato educacional diferenciado, conhecido como EA pelo fato de possibilitar o compartilhamento de conteúdos digitais com licença de uso aberta, parece bastante adequado às atuais demandas sociais. A esse respeito, Amiel (2012, p. 18) argumenta: “[o] movimento para uma Educação Aberta é uma tentativa de buscar alternativas sustentáveis para algumas das barreiras evidentes no que tange ao direito de uma educação de qualidade”. A adoção de uma perspectiva de EA não exclui as demais, mas se soma a elas como uma alternativa bastante válida à construção do conhecimento se atentarmos, principalmente, para os interesses e possibilidades dos usuários das mídias digitais. Ainda sobre a proposta de EA, destacamos o que Santos (2012, p. 83) afirma a respeito:

[n]o caso da Educação Aberta que utiliza Recursos Educacionais Abertos, a abertura está relacionada ao acesso aos conteúdos e à possibilidade de utilização dos mesmos por terceiros. Em alguns casos, existe também a abertura das plataformas tecnológicas utilizadas, que podem ser baseadas em código aberto, permitindo maior interoperabilidade no compartilhamento de recursos educacionais. E no caso das universidades abertas acima citadas [Open University UK e Universidade Aberta do Brasil], a prática de Educação Aberta se refere principalmente ao acesso à educação superior sem barreiras de qualificações prévias (OU UK) e sem barreiras financeiras por serem cursos formais públicos e gratuitos com certificação (Universidade Aberta do Brasil).

Com base no exposto, entendemos que o conceito de “aberto”, a exemplo do que ocorre na definição dada previamente aos REAs, está relacionado ao acesso facilitado ao ambiente e aos conteúdos lá disponíveis, devido à inexistência de necessidade de comprovação quanto a níveis de escolaridade ou qualificação, previamente à inscrição e/ou realização do curso, e ao fato de que se trata de uma oferta de ensino gratuita. Todavia, o conceito de “aberto” assume novas conotações, se considerarmos as infinitas possibilidades de uso, adaptação e reuso pelos demais envolvidos no processo de construção e democratização do conhecimento.

A adoção de uma proposta de EA requer mecanismos válidos de implementação, a fim de que tais mecanismos promovam um ensino: 1) flexível, no que diz respeito às condições de aprendizagem e necessidades do aluno; 2) adaptativo, no que se refere às necessidades de cada contexto; 3) integrativo, na medida em que o todo é resultado da soma das partes; 4) gratuito e 5) ilimitado. Dentre as possibilidades de mediação pedagógica existentes,

considerando os princípios e objetivos da EA, destacamos os REAs como instrumentos válidos e adequados à implementação da proposta, conforme argumentado previamente.

O fato de as escolas estarem tecnologicamente equipadas com *tablets* e lousas digitais não garantirá bons resultados tanto por parte de quem ensina quanto por parte de quem aprende. Apesar disso, acreditamos que o acesso a recursos e ferramentas digitais inovadoras poderá contribuir para o desenvolvimento de um ensino de qualidade, mais interativo e participativo, ao reduzir as barreiras existentes entre seus interlocutores (professores e aprendizes) e, conseqüentemente, ao ampliar as possibilidades de interação, comunicação e diálogo entre eles. Esse novo formato educacional pode ser entendido como um sintoma da chamada “Era da Computação Social” (LÉVY, 2010, p. 11) ou simplesmente *Web 2.0*, como já estamos acostumados, que propõe que “(...) os conteúdos são criados e organizados pelos próprios utilizadores”. (LÉVY, 2010, p. 11). Segundo o autor (2010, p. 13), ao contrário dos meios de comunicação de massa, que funcionam de “um para muitos”, “(...) os novos meios de comunicação social interativos funcionam de *muitos para muitos* em um espaço descentralizado”.

Diante desse cenário, podemos entender o ensino e a aprendizagem, assim como as demais práticas sociais decorrentes de processos interativos, como o resultado de uma postura ativa, democrática e coletiva por parte de seus interlocutores. Segundo Lévy (2010, p. 13), “(...) a nova comunicação pública é polarizada por pessoas que fornecem, ao mesmo tempo, os conteúdos, a crítica, a filtragem e se organizam, elas mesmas, em redes de troca e colaboração”. O conhecimento é, neste novo cenário que se ergue, resultado das relações entre os usuários de uma rede, a *Web 2.0*, os quais estão continuamente interagindo e buscando a construção coletiva e colaborativa do conhecimento, através de alimentações e retroalimentações constantes, contribuindo para emergência do que Lévy (1999b) chamou de “inteligência coletiva”.

O acesso facilitado às TIC permitiu que, a um só tempo, todos os usuários da *Web 2.0* pudessem se tornar consumidores e produtores de conhecimento, dando vazão a uma possibilidade infinita de contatos, relações e negociações, que hoje respondem pela ampliação e socialização de diferentes saberes. A respeito desse novo fenômeno, Lemos (2010, p. 30-1) afirma: “[p]ela primeira vez, devido às características atuais do ciberespaço, é possível produzir o sentido coletivamente, cooperativamente, no jogo das subjetividades e das

linhagens, para além das fronteiras das culturas, das religiões, dos territórios, dos pequenos poderes”.

Em meio a um contexto que se caracteriza pela igualdade de direitos no que se refere à construção (coletiva) do conhecimento, oferecer a professores e alunos materiais didáticos sem possibilidade de adaptação, tendo em vista suas reais necessidades didático-pedagógicas, é tirar-lhes o direito de colaborar para a produção, circulação e compartilhamento de saberes (LEMOS e LÉVY, 2010). Ao prover as escolas com materiais didáticos em que ainda pese a advertência: “Todos os direitos reservados”, as instâncias governamentais estão destituindo professores e alunos de seu direito – e até obrigação – de participarem ativamente da construção coletiva do conhecimento, em uma sociedade cada vez mais marcada pela “aprendizagem coletiva” (LEMOS e LÉVY, 2010, p. 45). Conforme esclarece Santana (2012, p. 140):

[q]uando o material é licenciado de maneira fechada, sob a frase “todos os direitos reservados”, não pode ser utilizado para qualquer finalidade, nem gerar novos usos, ou ser remixado em novos produtos, ou ser distribuído para ter seu acesso ampliado. A criatividade e a capacidade de adaptação a necessidades locais, ou a simples correção de problemas, fica vedada.

A concepção de que o conhecimento é, hoje, resultado de *interações* de diferentes ordens, ou seja, entre os próprios aprendizes, entre os aprendizes e seus professores, entre os aprendizes e a(s) ferramenta(s), entre outras combinações possíveis, torna-se descabida e incoerente se pensarmos na adoção de recursos educacionais que estão acabados, isto é, “prontos” para a adoção e consumo. Parece bastante evidente, pois, a contradição que existe entre a proposta de construção colaborativa do conhecimento, destacando a relevância das contribuições de todos – pais, professores e aprendizes, e a adoção de práticas educacionais restritivas e nada flexíveis, estas geralmente moldadas pela aquisição de recursos de mediação pedagógica “prontos para o uso/consumo” nos contextos formais de educação.

Diante da impossibilidade de adaptação, qual seria, então, a grande contribuição dos REAs para a construção do conhecimento, tendo como base as necessidades de cada sujeito, professor ou aprendiz? Qual seria a diferença fundamental entre esses recursos e aqueles já conhecidos e adotados nas escolas há longa data – livros didáticos, textos e imagens impressos, vídeos, entre outros? Nenhuma. Professores e aprendizes estariam, como sempre

estiveram, adequando seus objetivos de ensino e aprendizagem, respectivamente, às potencialidades e às fragilidades dos materiais didáticos adotados e seguidos por eles. O contrário, infelizmente, não seria possível, já que as ações docente e discente estariam subordinadas às instruções de uso dos materiais de ensino selecionados. A opção por REAs, em detrimento de artefatos tradicionais de mediação pedagógica, está ancorada em dois argumentos importantes e relacionados entre si, que são: 1) a configuração que se almeja para a escola do século XXI e 2) a reconfiguração da informação e da comunicação na era da tecnologia.

Em relação às instâncias formais de ensino – as escolas, esperamos que assumam um papel mais significativo se comparado ao atual, criando e desenvolvendo novos saberes, não apenas retomando e recriando o conhecimento já instituído e institucionalizado. Conforme propõe a UNESCO (2011), a escola do século XXI deve assumir as características de uma “organização de aprendizagem”, ou seja, uma instância que efetivamente contemple a promoção (leia-se: criação) e socialização do conhecimento. Pensar na escola como instância reprodutora de saberes tornou-se algo descabido e ultrapassado na era da informação; contudo, na prática, geralmente é o que observamos: a escola como instância perpetuadora de saberes já arraigados, internalizados, inalterados. Sobre esse aspecto, destacamos o argumento de Vian Jr. (2013, p. 206) acerca da presença cada vez mais evidente das TIC nas diferentes esferas sociais, dentre elas, a escola:

[s]omos bombardeados por inovações tecnológicas a cada instante e existem muitos profissionais reticentes a tais mudanças e preferem continuar em sua zona de conforto, julgando que o que fazem está adequado e que não deve ser mudado, ou seja, a concepção retrógrada presente em alguns segmentos da cultura brasileira de que em time que está ganhando não se mexe. (...) Transpondo essa realidade para a escola e para a formação de professores de línguas, devemos considerar que a escola deve acompanhar as mudanças do meio social mais amplo em que está inserida.

Especificamente em relação ao modo como a informação e a comunicação são processadas na era da tecnologia, é preciso destacar a existência de dois sistemas “infocomunicacionais” (LEMOS, 2010, p. 26), definidos como “massivo” e “pós-massivo”. Conforme esclarece Lemos (2010, p. 26), ao passo que, no sistema massivo, “(...) a informação flui de um polo controlado para as massas (os receptores)”, não havendo possibilidade de interação, negociação e construção conjunta de saberes e conhecimento, no sistema pós-massa, observamos “(...) a personalização, o debate não mediado, a conversação

livre, a desterritorialização planetária”. Na visão de Lévy (2010, p. 11), significa dizer que, “[n]a era da computação social, os conteúdos são criados e organizados pelos próprios utilizadores”. Ou seja, cada integrante da rede (*Web 2.0*) é, ao mesmo tempo, *constituente* e *constituído* pelas relações e conexões que nela são travadas. A respeito da reconfiguração das informações e comunicações na rede, resultado da “interconexão planetária” de que fala Lévy (2010), Lemos (2010, p. 25) esclarece e reitera que:

[a] transformação da esfera midiática pela liberação da palavra se dá com o surgimento de funções comunicativas pós-massivas que permitem a qualquer pessoa, e não apenas empresas de comunicação, *consumir, produzir e distribuir informação* sob qualquer formato em tempo real e para qualquer lugar do mundo sem ter de movimentar grandes volumes financeiros ou ter de pedir concessão a quem quer que seja (grifo no original).

A análise da citação de Lemos (2010) sinaliza para a necessidade – não se trata mais de opção – de buscarmos e/ou propormos práticas inovadoras de acesso ao conhecimento, associadas às possibilidades de adaptação ou (re-)criação, uso e compartilhamento de REAs, visando ao engajamento de seus participantes e, principalmente, à melhoria da qualidade do ensino. Ironia do destino ou não, na sociedade da informação, esta, tomada como um produto pronto e acabado, é incapaz de esclarecer a complexidade inerente às práticas sociais contemporâneas, decorrentes, sobretudo, da “informatização do mundo” (LE MOS, 2010) na “era da intercomunicação” (CASTELLS, 2006).

Por meio de recursos ou ferramentas específicas, precisamos garimpar e lapidar a informação até que atinja a condição de conhecimento, que poderá ser retomado e alterado novamente, a partir de interesses e propósitos específicos, compartilhados por professores e aprendizes. A Teoria da Atividade (VYGOTSKY, 1981; LEONTIEV, 1981; WERTSCH, 1998; ENGSTRÖM, 1999) parece esclarecer esse fluxo, na medida em que propõe que toda ação pedagógica deve ser orientada para atender a um objetivo específico, compartilhado pelo professor e pelo aprendiz, que deverá ser alcançado por meio de um instrumento reconhecido e dominado por ambos.

Na busca pelo conhecimento compartilhado, democratizado, socializado em escala planetária, o papel desempenhado pelas mídias digitais parece ser fundamental; apesar disso, a produção e o uso desses artefatos digitais requerem certo conhecimento, que deverá ser desenvolvido e adquirido pelos seus usuários – professores e aprendizes –, a fim de que sejam

capazes não apenas de produzir determinado REA, mas principalmente de adaptá-lo com base nas necessidades locais ou globais referentes a cada contexto de ensino. A capacidade de produzir e aperfeiçoar REAs, ajustando-os sempre que necessário, a partir do acesso a artefatos digitais diversificados, pode ser definida como letramento digital (KRESS, 2003; LANKSHEAR e KNOBEL, 2006, 2007, 2008; SNYDER, 2009) e precisa ser desenvolvida e monitorada continuamente. Trata-se de uma habilidade ou inteligência a ser desenvolvida pelos usuários da *Web 2.0*, que se diferencia das formas tradicionais de leitura e compreensão, já assimiladas e internalizadas, as quais não mais dão conta da diversidade de insumos e saberes disponíveis na rede. Segundo Jordão (2013, p. 87),

[o]s novos letramentos, que se originam com as novas tecnologias, especialmente as digitais, trazem uma perspectiva diferenciada e instituem um papel diferente à linguagem. Com eles, noções de espaço e tempo – como a linearidade e sequencialidade impostas à língua escrita, por exemplo, nas páginas de um livro impresso – são alteradas no processo de leitura e mesmo de escrita, uma vez que com a simples digitação em computadores podemos agora inserir e excluir trechos de textos sem maiores problemas ou dificuldades. (...) o processo de escrita e nossa relação com a língua, inclusive com a língua oral, se modificam com as possibilidades de escrever sinais, montar imagens e trabalhar sons no meio digital.

Um sujeito digitalmente letrado, seja ele professor ou aprendiz, poderá lançar-se de corpo e alma a novas práticas de compreensão e, principalmente, de produção de recursos educacionais com ênfase nas TIC. A produção de novos recursos educacionais, que atendam às atuais demandas sociais, requer habilidades específicas, decorrentes do letramento digital, além de concepções inovadoras, desprendidas e flexíveis, no que tange aos processos de ensinar e aprender por parte de quem os idealiza e, finalmente, os produz.

Ao confeccionar um REA, por exemplo, o sujeito que o faz, conhecedor das potencialidades que esse recurso geralmente oferece, deverá estar ciente de que o mesmo poderá ser utilizado e, eventualmente, adaptado por outros usuários a ponto de ser profundamente alterado, resultando em um segundo REA, com propriedades diferentes daquelas presentes no recurso que lhe deu origem. Acreditamos que essa prática seja possível na medida em que o sujeito responsável pela produção do REA concebe o ensino e a aprendizagem como processos inacabados e, portanto, sujeitos a reformulações e adaptações, como resultado de práticas abertas, colaborativas e interativas, decorrentes da ação de seus participantes ao longo de ambos os processos.

O princípio da reusabilidade, de que falamos anteriormente, caracteriza os REAs como recursos sujeitos à adaptação e reutilização constantes. A potencialidade dos REAs no que se refere à alteração, mutação e produção de novos REAs traduz a desproporcionalidade que existe entre suas origens (causa) e seus resultados (efeito), o que poderia ser explicado, por exemplo, pela Teoria do Caos ou da Complexidade (LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008; PAIVA, 2013). A respeito das infinitas possibilidades de adaptação, reformulação e criação dos REAs, considerando objetivos educacionais específicos, Amiel (2012, p. 27) esclarece:

[n]ão se sabe dos efeitos que um recurso aberto pode gerar. Ele pode ser utilizado por outro professor em um curso presencial; pode servir como base para produção de um novo artefato em um curso a distância; ou ainda pode ser apropriado em um livro impresso e divulgado para centenas de pessoas, promovendo o autor original.

Leffa (2014⁵³) reitera essa ideia, ao afirmar que:

(...) o que o professor faz ao elaborar um REA, que entrará para um repositório e que, por sua qualidade de recurso aberto, será depois adaptado e usado por outros professores, terá sempre consequências imprevisíveis pelas inúmeras adaptações pelas quais poderá passar, indo muito além de sua condição inicial.

A imprevisibilidade das inúmeras adaptações a que um REA está sujeito reforça o argumento de que ensinar e aprender são processos de natureza caótica, conforme prevê a Teoria do Caos ou da Complexidade, haja vista por exemplo que quantidades muito pequenas de insumo são capazes de gerar resultados desproporcionais ao próprio insumo, em relação à construção do conhecimento que se almeja. Do mesmo modo, uma simples adaptação ou alteração no conteúdo que integra determinado REA, como geralmente acontece na Wikipédia, provoca efeitos significativos, se considerada a totalidade do fenômeno e dos processos que o integram.

Como resultado de uma EA, que desconhece limites de tempo e de espaço, cresce o número de exemplos de recursos abertos que estão disponíveis aos usuários da *Web 2.0* e,

⁵³ Projeto apresentado ao CNPQ para obtenção de bolsa de produtividade em pesquisa. Título *Recursos educacionais abertos para o ensino de línguas online*, Coordenado pelo Prof. Dr. José V. Leffa, disponível em: <<http://www.elo.pro.br/cloud/>>.

devido as suas propriedades intrínsecas, estão sendo utilizados para fins educacionais. Dentre a gama de recursos existentes, destacamos os *MOOCs*, que, ao visarem à democratização do(s) saber(es), estão reconfigurando o cenário educacional vigente.

CAPÍTULO 5

5 A INFLUÊNCIA DOS MOOCs NA CONSTITUIÇÃO DE UMA IDENTIDADE DOCENTE DIFERENCIADA

Nada é único na natureza; nada funciona de modo autônomo e independente – quer seja uma máquina, uma pessoa, um país ou a pesquisa necessária para produzir o conhecimento. Tudo, em algum momento, é nóculo de uma rede maior, que para existir precisa dos outros nós. Estamos caminhando para um mundo em que não só o conhecimento funciona em rede, mas a própria inteligência; deixamos de ser inteligentes como indivíduos para sermos inteligentes como grupo (LEFFA, 2001b, p. 08-09).

Neste capítulo, destacaremos os MOOCs como uma possibilidade de acesso ao conhecimento por entendermos que contemplam os pressupostos da EA e, a partir do levantamento de suas principais características, discutiremos sobre a implementação desses cursos no ensino de LEs. A seguir, apresentaremos exemplos de MOOCs oferecidos atualmente por instituições renomadas e problematizaremos o MEO, sob a perspectiva do Conectivismo, por entendermos que compreende características típicas de um MOOC. Por fim, abordaremos a influência dos MOOCs para o ensino de LEs especificamente e retomaremos o argumento de que o acesso a esses cursos, entendidos como instrumentos de mediação pedagógica, contribui para a constituição de uma identidade docente diferenciada, que se define, cada vez mais, pela presença das TIC no cenário do ensino de LEs na sociedade contemporânea.

5.1 MOOCS: DEFINIÇÃO E FUNCIONALIDADES

Os MOOCs são cursos abertos, ou seja, oferecidos de forma gratuita e massiva no ambiente *online*. Dentre os objetivos principais de um MOOC, estão a possibilidade de acesso facilitado, pelo fato de que são recursos oferecidos gratuitamente para todos os usuários da *Web 2.0*, e a possibilidade de uso, adaptação e compartilhamento ou redistribuição das informações de que dispõe. Conforme definição proposta por McAuley (2010, p. 10), um MOOC é “(...) um curso online que oferece a possibilidade de inscrição gratuita e aberta, um currículo compartilhado publicamente, e resultados não definitivos”⁵⁴. Ainda sobre o conceito de MOOC, Mcauley et al (2010, p. 04) afirmam que:

[o]s MOOCs integram a conectividade característica de redes sociais, a mediação de profissionais especialistas na área de estudo, e a coleção de recursos online disponíveis gratuitamente. Contudo, talvez mais importante do que isso, é o fato de que os MOOCs são construídos por meio do engajamento ativo de centenas de milhares de aprendizes, que auto-organizam sua participação de acordo com seus objetivos de aprendizado, conhecimento prévio e habilidades e interesses comuns. Embora os MOOCs compartilhem de algumas das convenções de um curso regular, como um cronograma pré-definido e tópicos semanais para estudo, geralmente não há cobrança de taxas, não há pré-requisito além do acesso à internet e interesse, não há expectativas pré-definidas para participação e nenhuma acreditação formal⁵⁵.

Quando dizemos que os MOOCs estão disponíveis a “todos” os usuários da rede, obviamente, referimo-nos àqueles indivíduos digitalmente letrados, ou seja, que são capazes de, ao acessar determinados recursos, fazer uso dos mesmos para fins cognitivos ou de aprendizagem, adaptando-os e até transformando-os, quando necessário. Sob essa perspectiva, a propriedade “abertura” (*openness*) de um MOOC está diretamente relacionada às habilidades já desenvolvidas pelo usuário no que se refere ao acesso às TIC. Ou seja, um MOOC, pelo fato de integrar diferentes REAs em sua constituição, estará mais ou menos sujeito a adaptações e alterações, em maior ou menor escala, à medida que seus usuários

⁵⁴ (...) an online course with the option of free and open registration, a publicly-shared curriculum, and open-ended outcomes.

⁵⁵ (...) a MOOC integrates the connectivity of social networking, the facilitation of an acknowledged expert in a field of study, and a collection of freely accessible online resources. Perhaps most importantly, however, a MOOC builds on the active engagement of several hundred to several thousand “students” who self-organize their participation according to learning goals, prior knowledge and skills, and common interests. Although it may share in some of the conventions of an ordinary course, such as a predefined timeline and weekly topics for consideration, a MOOC generally carries no fees, no prerequisites other than internet access and interest, no predefined expectations for participation, and no formal accreditation.

forem considerados mais ou menos letrados digitalmente. Dentre os desafios atualmente encontrados na implementação de MOOCs para a aprendizagem em massa, Yuan e Powell (2013) alertam para o fato de que apenas uma parcela de indivíduos, por serem letrados digitalmente, poderá se beneficiar das potencialidades oferecidas por esses recursos, o que, na opinião desses autores, representaria um verdadeiro risco à proposta de EA que tanto se almeja. Segundo os autores (2013, p. 03),

(...) Em termos da proliferação de MOOCs como uma abordagem educacional, há um risco de que o entusiasmo atual está sendo conduzido por um grupo auto-seletivo de alto nível de educação, indivíduos alfabetizados em TI, que são capazes de navegar na, por vezes, complexa, confusa e intimidante natureza da aprendizagem on-line⁵⁶.

Dentre outros obstáculos encontrados no uso de MOOCs, como ferramentas de construção e socialização do conhecimento, estão o acesso restrito à rede de computadores e, como consequência disso, a qualidade precária das conexões a que a maioria de seus usuários geralmente estão sujeitos. Segundo Mota e Inamorato (2012), quando se fala da possibilidade de abertura de um MOOC, é preciso pensar nas possibilidades de limitação ao “aberto” que, segundo os autores, “(...) está associada à exigência de habilidades mínimas por parte dos participantes, o famoso ‘letramento digital’, além da infraestrutura tecnológica com acesso à internet e preferencialmente com uma banda razoável que permita a navegação sem muitas frustrações”.

Como podemos observar, a proposição de um modelo de EA, a exemplo do que acontece nas práticas tradicionais, formais e presenciais de Educação, encontra alguns obstáculos, principalmente no que se refere a recursos humanos (sujeitos mais ou menos letrados digitalmente) e físicos (disponibilidade de computadores, qualidade do acesso à rede, velocidade das conexões, entre outros). Ainda no que se refere ao aspecto “abertura”, é preciso considerar a existência de duas modalidades de MOOCs, resultantes de orientações pedagógicas divergentes no que se refere aos processos de produção e oferta: os cMOOCs e os xMOOCs, conforme esclareceremos na próxima seção.

⁵⁶ (...) in terms of the proliferation of MOOCs as an educational approach, there is a risk that the current enthusiasm is being driven by a self-selecting group of highly educated, IT literate individuals who are able to navigate the sometimes complex, confusing and intimidating nature of online learning.

5.1.1 Tipos de MOOCs

Os cMOOCs são cursos criados a partir dos pressupostos defendidos pela Teoria Conectivista, que prevê o desenvolvimento de redes de conexão entre fontes especializadas de informação, envolvendo a participação ativa de recursos humanos e físicos, já que o conhecimento encontra-se distribuído no mundo e não no indivíduo apenas. (SIEMENS, 2004, 2006, 2008). Segundo Yuan e Powell (2013, p. 07),

(...) os cMOOCs enfatizam a aprendizagem conectada, colaborativa e os cursos são construídos em torno de um grupo de "indivíduos" cujo pensamento é semelhante e que são relativamente livres de restrições institucionais. Os cMOOCs fornecem uma plataforma para explorar novas pedagogias, que vão além de ambientes e salas de aula tradicionais (...)⁵⁷.

Como exemplo de cMOOC, Mota e Inamorato (2012) citam o CCK⁵⁸, um curso realizado no ano de 2008 que, segundo Inuzuka e Duarte (2012, p. 203), "(...) não se limitou a um ambiente fechado e [no qual] foi incentivada a formação de uma rede alunos-autores, com autonomia de criar e compartilhar com qualquer ferramenta disponível na *Web*". Nesse sentido, conforme prevê o Conectivismo, o conteúdo aparece nos cMOOCs apenas como início de um processo de construção de conhecimento que depende, necessariamente, das conexões entre seus participantes. Caberá aos seus usuários buscar subsídios na própria *Web* para ampliar a rede de conexões, a fim de gerar conhecimento a partir das informações obtidas em cada elemento que integra os diferentes nós da rede. Segundo Mota e Inamorato (2012), há diferentes processos, dentre eles: 1) agregação; 2) mixagem; 3) customização; e 4) compartilhamento, que podem ser desenvolvidos pelos participantes de um cMOOC, a fim de ampliar a sua rede de conexões e, desse modo, avançar na construção do conhecimento.

Conforme esclarecem os autores (2012), o processo de agregação está associado ao fato de que, em um cMOOC, é possível integrar novos conteúdos ao conteúdo inicial de forma contínua, graças à relação de interação que existe entre seus participantes, todos entendidos como autores no processo de construção do conhecimento e, portanto,

⁵⁷ cMOOCs emphasise connected, collaborative learning and the courses are built around a group of like-minded "individuals" who are relatively free from institutional constraints. cMOOCs provide a platform to explore new pedagogies beyond traditional classroom settings (...).

⁵⁸ *Connectivism and Connective Knowledge*.

responsáveis pelo resultado final, que poderá ser continuamente adaptado, transformado ou alterado, ao contrário do que ocorre em um curso tradicional de ensino, em que o conteúdo é definido *a priori*. O processo de mixagem, conforme o próprio nome diz, refere-se à possibilidade de associação entre os diferentes materiais e recursos disponíveis na rede, que vão sendo encontrados pelo internauta ao longo do caminho. O processo de customização refere-se às inúmeras possibilidades de adequação dos materiais e recursos mixados, de modo que possam atender a objetivos específicos de cada participante. E, por fim, o processo de compartilhamento prevê a socialização de tudo o que foi confeccionado e redesenhado pelos participantes do curso, de forma interativa e colaborativa.

A análise dos processos envolvidos na construção e democratização do conhecimento, conforme ocorre em um cMOOC, requer o uso de múltiplas plataformas, tais como *blogs*, *websites* e redes sociais, além de priorizar a interatividade entre seus participantes, sugerindo, desse modo, que um cMOOC “(...) não é todo planejado desde o início, [de modo que] a experiência evolui conforme o curso se desenvolve” (MOTA; INAMORATO, 2012). Ou seja, os resultados obtidos em uma proposta de ensino que se pautem na EA, que faça uso de cMOOCs como recursos de aprendizagem, são de fato imprevisíveis. Sabemos, contudo, que a busca coletiva de respostas para perguntas semelhantes e o consequente compartilhamento, adaptação e aprimoramento dessas respostas para atender a objetivos, digamos, mais específicos e focados, são a tônica dessa proposta. Portanto, conforme esclarecem Mota e Inamorato (2012), do ponto de vista pedagógico “(...) os cMOOCs não se limitam ao conteúdo pré-empacotado pelas universidades, uma vez que facilitadores (professores) e participantes (estudantes) são igualmente curadores de conteúdo, nova habilidade do século XXI, e procuram utilizar e produzir REA (...)”. Ainda a respeito dos cMOOCs, Figueiredo (2012) enumera as seguintes características:

- 1) Exploratórios: porque seu desenvolvimento segue um percurso exploratório, de modo que o aprendiz passe pelas seguintes etapas, durante a construção do conhecimento: tentativa – erro – reflexão;
- 2) Disruptivos: porque a construção do conhecimento segue uma lógica própria, que rompe com as formas tradicionais ou clássicas de ensinar e aprender;

- 3) Desconstrutivo: porque permite a destruição de uma prática antiga para que uma nova estrutura ou projeto seja criado;
- 4) Incubadoras: porque os cMOOCs são uma espécie de “ninho”, onde podemos explorar novas práticas, agregando a elas propriedades da *Web 2.0*;
- 5) Contextuais: porque o contexto é a essência do processo, já que a construção do conhecimento é resultado da coprodução de todos os seus integrantes.

Diante das características apresentadas, entendemos que os seguintes cursos *online* podem ser considerados exemplos de cMOOCs: *Connectivism and Connective Knowledge* (CCK08)⁵⁹, 2008, *Edfutures*⁶⁰ e *Personal Learning Environments, Networks, and Knowledge* (PLENK)⁶¹, 2010.

Por outro lado, os xMOOCs são cursos mais estruturados, a exemplo do que acontece no ensino tradicional, em que os conteúdos a serem desenvolvidos ou ampliados são pré-definidos ainda no início do curso pela instituição promotora. O conteúdo é transmitido por um professor, geralmente um sujeito bastante conceituado e renomado na área, que faz uso de recursos específicos, a fim de torná-lo acessível a seus aprendizes. Ao contrário do que acontece nos cMOOCs, os resultados obtidos, ao término de um curso xMOOC, são bastante previsíveis, já que os objetivos são definidos *a priori* e a trajetória do curso é de responsabilidade do professor, que não busca na interatividade com seus aprendizes uma alternativa para a solução de eventuais problemas. A comunicação se faz de um para todos, reforçando a ideia de que o professor, por ser o centro do saber, é responsável pela aprendizagem de seus alunos. Segundo Yuan e Powell (2013, p. 07), “(...) o modelo de instrução (xMOOCs) é essencialmente uma extensão dos modelos pedagógicos praticados dentro das próprias instituições, que é, sem dúvida, dominado pelos métodos instrucionais de

⁵⁹ <http://www.elearnspace.org/blog/2008/10/30/connectivism-course-cck08/>

⁶⁰ http://edfutures.net/Main_Page

⁶¹ <http://ple.elg.ca/plenk2010/>

"drill e grill", que contemplam apresentações de vídeo, pequenos questionários e testes "⁶². A Tabela a seguir, extraída de Young, et al (2014, p. 06), resume as principais características e diferenças encontradas nas tipologias de MOOCs (xMOOCs e cMOOCs), conforme descritas previamente.

Tabela 2: Tipologias de MOOC.

xMOOCs		cMOOCs
Escalabilidade de disposição	Massivo	Comunidade e conexões
Acesso aberto – licença restrita	Aberto	Acesso e licença abertos
Aprendizagem individual em uma única plataforma	Online	Aprendizagem em rede por meio de múltiplas plataformas e serviços
Adquirir um currículo de conhecimento e habilidades	Curso	Desenvolver práticas compartilhadas, conhecimento e compreensão

Como exemplos de xMOOCs, Mota e Inamorato (2012) citam os cursos oferecidos pelo Coursera⁶³, Udacity⁶⁴ e edX⁶⁵, que, embora permitam o livre acesso, não estão abertos no que se refere à adaptação, reuso e redistribuição do conteúdo por parte de seus usuários. Do mesmo modo, Inuzuka e Duarte (2012, p. 201) alertam para o fato de que os cursos da Khan Academy⁶⁶ e da Stanford University⁶⁷, embora façam uso de REAs, não estimulam seus usuários a modificá-los, de modo que, ao término do curso, “(...) não há alteração ou

⁶² (...) the instructional model (xMOOCs) is essentially an extension of the pedagogical models practised within the institutions themselves, which is arguably dominated by the “drill and grill” instructional methods with video presentations, short quizzes and testing.

⁶³ <https://www.coursera.org/>

⁶⁴ <https://www.udacity.com/>

⁶⁵ <https://www.edx.org/>

⁶⁶ <https://www.khanacademy.org/>

⁶⁷ <https://www.class-central.com/university/stanford>

acréscimo de mais nós na rede de conhecimento, pois os alunos não criam ou alteram novos conteúdos associados entre si”.

Isso se deve, segundo os autores, ao fato de que tanto os cursos da Khan Academy quanto os cursos da Stanford University adotam métodos de ensino baseados na teoria behaviorista de aprendizagem, conforme proposta por Skinner (1958), em que as atividades são desenvolvidas sob a perspectiva do estímulo-resposta, embora se faça uso de ferramentas modernas, tais como vídeos e questionários interativos. Consequentemente, “[a] pesar dos cursos Khan e Stanford serem massivos, abertos e conectados [conforme prevê o Conectivismo idealizado por Siemens e Downes], atualmente há muitas práticas pedagógicas que os distanciam do modelo de curso MOOC”. Portanto, embora alguns cursos sejam classificados como MOOCs, basicamente por permitirem que um número ilimitado de pessoas se beneficiem deles para fins de aprendizagem de forma gratuita, há que se considerar algumas restrições em relação às possibilidades de uso e adaptação por terceiros.

Em vista disso, talvez poderíamos pensar em MOOCs mais sujeitos à abertura e MOOCs menos sujeitos à abertura, já que esta, a abertura (*openness*), é uma característica básica, que define tais recursos como ideais para uma proposta de EA. Segundo Yuan e Powell (2013, p. 06), o objetivo primordial dos MOOCs era democratizar o ensino, promovendo o livre acesso por parte dos alunos ao ensino superior. Nesse sentido, e ao contrário dos cursos *online* tradicionais, os MOOCs apresentaram, desde a sua idealização, duas características essenciais, que são justamente a abertura (*open access*), de modo que qualquer pessoa pudesse participar de um curso *online* gratuitamente, e a escalabilidade (*scalability*), uma vez que os cursos são planejados para atender a um número indefinido ou ilimitado de participantes.

Contudo, essas características, conforme observamos anteriormente, têm sido interpretadas de diferentes maneiras, a ponto de presenciarmos a existência de MOOCs massivos, mas não abertos, e vice-versa. Esse conflito conceitual foi preconizado por Wiley (2012), conforme esclarecem Yuan e Powell (2013, p. 06), que “(...) apontou que as ambiguidades do conceito de MOOCs pode representar uma ameaça para o futuro desenvolvimento de REAs e cursos abertos, onde o público entenderá que o fato de serem ‘livres’ é bom o suficiente e ninguém mais se preocupará com o fato de serem ‘abertos’ ou

não.⁶⁸ Nesse sentido, Wiley (2012) esclarece que muitos MOOCs são massivos, mas não são abertos (<http://www.udacity.com/legal/>); muitos MOOCs são abertos, mas não são massivos (<http://learninganaly.net/syllabus.html>); e, por fim, muitos MOOCs lutam para não se tornarem cursos (tradicionais) (<http://cck11.mooc.ca/how.htm>).⁶⁹

Uma interpretação do que afirmou Wiley (2012) revela que a simples existência de recursos *online*, que podem ser utilizados por todos – desde que gratuitamente – como suporte à aprendizagem, independentemente da área do conhecimento, parece suficiente para satisfazer muitos dos anseios e interesses dos indivíduos que integram a sociedade atual, ou seja, que estão cercados pela tecnologia e que, em função disso, podem usufruir aquilo que está na rede à disposição de todos. O fato de estarem sujeitos à adaptação ou à alteração, tendo em vista necessidades contextuais específicas, não parece ser a razão principal pela qual os MOOCs têm despertado tamanho interesse na atualidade. O acesso facilitado, considerando-se principalmente o fato de que são cursos gratuitos, somado à diversidade de áreas contempladas, estão entre as principais justificativas para a propagação dos MOOCs na sociedade contemporânea.

5.1.2 Características dos MOOCs

O surgimento dos MOOCs está diretamente associado à proposição de uma EA, ou seja, que permita o livre acesso aos resultados obtidos por projetos educacionais com vistas à construção do conhecimento de forma coletiva, independente de fatores sociais, geográficos e econômicos (YUAN e POWELL, 2013, p. 06)⁷⁰. Conforme sinaliza a Declaração de Cidade do Cabo para o projeto de EA (2007)⁷¹, desde então propostas alternativas de ensino e aprendizagem têm surgido, justamente no sentido de minimizar as diferenças em relação ao

⁶⁸ (...) pointed out that the ambiguities in the concept of MOOCs may pose a threat to the future development of open educational resources and open courses where the general public will perceive ‘free’ is good enough and no one will care about ‘open’”.

⁶⁹ Segundo Wiley (2012), “Many MOOCs are massive but not open (e.g., <http://www.udacity.com/legal/>); Many MOOCs are open but not massive (e.g., <http://learninganalytics.net/syllabus.html>); Many MOOCs try very hard not to be courses (e.g., <http://cck11.mooc.ca/how.htm>).

⁷⁰ (...) knowledge should be shared freely, and the desire to learn should be met without demographic, economic, and geographical constraints.

⁷¹ <http://www.capetowndeclaration.org/translations/portuguese-translation>

acesso ao conhecimento, permitindo que todos se beneficiem das novas descobertas, ou seja, da gama de saberes que são construídos coletivamente e que são, em grande parte, retomados e ressignificados graças às TIC. Nesse sentido, a EaD e o *e-learning* são consideradas alternativas válidas para construção e socialização do conhecimento e, nesse contexto, os MOOCs são vistos como recursos propícios.

Diante desse novo cenário, a Educação assume uma configuração diferenciada, que se apoia, de um lado, àquilo que já existe, ou seja, os cursos presenciais e tradicionais de ensino, e de outro, àquilo que surgiu há pouco tempo e que está ganhando força, graças principalmente à expansão desenfreada das TIC a todos os cantos do planeta, por meio dos chamados cursos *online*, dentre eles, os MOOCs. Embora o atual contexto histórico demande novos formatos de ensino e aprendizagem, independentemente da área do conhecimento, Litto (2006) aponta algumas dificuldades encontradas na implementação de REAs, ou seja, as ferramentas que dão subsídio e sustentação à proposta de EA.

Dentre essas dificuldades, o autor (2006, p. 64) destaca a ausência de incentivos para a criação de REAs por parte de professores, que já estão demasiadamente ocupados com suas atividades de rotina, desse modo, não encontrando razões substanciais ou tempo suficiente para produzir e compartilhar novos recursos:

[c]om a exceção de instituições de EaD, nos quais há uma tradição de equipes colaborando em prol de um único produto qualitativo a ser distribuído a milhares de aprendizes, a produção típica de REAs está na base da “faça-você-mesmo”. Poucas instituições oferecem incentivos para membros do corpo docente que produzem REAs; não há um sistema de reconhecimento e premiação, e o setor está complicado ainda mais pelas tentativas institucionais de controlar todos os direitos de propriedade intelectual sobre tudo que se produz na instituição. Embora todo mundo concorde que educadores deveriam ter o direito de colaborar, compartilhar, modificar e melhorar REAs, não existe, ainda, uma prática de incentivos, de prêmios, para professores/autores daqueles REAs mais usados (LITTO, 2006, p. 64).

Pelo fato de serem gratuitos e permitirem que um número ilimitado de participantes integre cada turma ou curso disponível, cria-se uma rede de interações entre esses sujeitos que passam a depender da contribuição de seus interlocutores no processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, Mota (2009) argumenta que, ao contrário do que acontece no ensino presencial, onde constatamos a existência de grupos ou turmas, surge uma rede de conexões cujo número de participantes é ilimitado (massivo), que permite que todos possam aprender e ensinar ao mesmo tempo.

Além disso, é importante destacar que, ao fazermos uso de MOOCs como proposta de ensino, temos necessariamente que recorrer ao uso combinado de diferentes mídias digitais, isto é, ferramentas que estão disponíveis gratuitamente na rede, tais como: redes sociais, listas de *emails*, fóruns, *blogs*, *wikis*, entre as muitas possibilidades existentes. O acesso a esses recursos, de forma aberta e autônoma, reforça o argumento de que o aprendiz é, ao mesmo tempo, sujeito e agente de sua aprendizagem, buscando nas ferramentas disponíveis uma forma de construção do conhecimento que almeja. Portanto, dentre as principais características de um curso *online*, a exemplo dos MOOCs, Downes (2007) enumera as seguintes:

- 1) **Autonomia:** o aprendiz assume a responsabilidade pela sua aprendizagem, definindo o que, quando e como aprender;
- 2) **Diversidade:** o aprendiz encontra, à sua disposição, um número ilimitado de recursos e ambientes, que lhe possibilitam interagir com os demais indivíduos e, ao fazê-lo, construir conhecimento de forma coletiva, por meio de leituras, discussões e negociações de sentido;
- 3) **Grau de abertura:** o aprendiz encontra-se imerso em um contexto propício de interação, que lhe assegura o livre fluxo de informações e, portanto, a possibilidade de interação constante entre si e os demais indivíduos;
- 4) **Conectividade e interatividade:** a construção do conhecimento é resultado das inúmeras conexões entre o aprendiz e os demais indivíduos (conectividade) e dele mesmo com a ferramenta em si (interatividade). Na verdade, é graças ao conceito de conectividade e interatividade que existe a possibilidade de construção coletiva do conhecimento em rede.

5.2 MOOCS COMO MECANISMO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: UMA POSSIBILIDADE VÁLIDA

As primeiras experiências de ensino, envolvendo a proposta de MOOCs, conforme os reconhecemos atualmente, foram desenvolvidas no ano de 2008 por Siemens e Downes, ao proporem um curso sobre Conectivismo (“O Conectivismo e o Conhecimento Conectivista”)⁷², que teve aproximadamente 2.400 inscritos (MATTAR, 2013). Apesar disso, no ano de 2007, Wiley já havia ofertado um curso com características próprias de MOOCs na Utah State University, ainda que essa denominação só tenha sido cunhada no ano seguinte. No ano de 2011, graças à adesão massiva de pessoas interessadas no MOOC “Inteligência Artificial”, promovido pela Universidade de Stanford, que teve quase 160.000 matrículas, o modelo tornou-se foco das atenções no mundo inteiro, quando o assunto era educação (MOTA; INAMORATO, 2012).

Atualmente, observamos uma verdadeira proliferação de plataformas *online*, dentre elas, eDX, Coursera, Udacity, Udemy, P2Pu, Khan Academy, que armazenam e disponibilizam um número significativo de MOOCs com ênfase em diferentes áreas do conhecimento, a fim de contribuir para a aprendizagem em âmbito global, nesse sentido, sem restrições temporais ou espaciais. Embora tais plataformas sejam classificadas e definidas como MOOCs, há que se considerar a existência de um número significativo de diferenças entre elas, decorrentes de modelos pedagógicos distintos que se distanciam da essência dos MOOCs conectivistas, os chamados cMOOCs, em que a participação ativa dos usuários, resultante das interações constantes entre eles na formação de redes de conhecimento, é fundamental.

Segundo informações coletadas na enciclopédia virtual Wikipédia⁷³, o primeiro curso no formato de MOOC, lançado no Brasil, foi o “Unesp Aberta⁷⁴”, de propriedade da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho (Unesp)⁷⁵, no ano de 2012. Uma análise da plataforma revela que conteúdos e materiais didáticos são disponibilizados gratuitamente para qualquer pessoa que tenha acesso à internet, independente de sua posição

⁷² Connectivism and Connective Knowledge.

⁷³ <http://pt.wikipedia.org/wiki/MOOC>

⁷⁴ www.unesp.br/unespaberta

⁷⁵ <http://www.unesp.br/>

geográfica, já que o curso pode ser acessado e desenvolvido por pessoas de qualquer parte do mundo. Sob o *slogan* “Conhecimento ao seu alcance”, a Unesp Aberta disponibiliza pelo menos 70 cursos nas áreas de Humanas, Exatas e Biológicas, nos quais podemos encontrar recursos e atividades variadas de ensino: vídeo-aulas, textos, animações, apostilas, *softwares* educacionais, *e-books* do selo Cultura Acadêmica, além do acervo da biblioteca digital.

Para participar dos cursos da Unesp Aberta, é preciso primeiramente fazer a inscrição, que é gratuita, para posteriormente selecionar o curso de interesse, a fim de desenvolvê-lo de forma autônoma. Para fazer a inscrição, todavia, é preciso ler e aceitar os Termos de Serviço, os quais reforçam a informação já apresentada na página de abertura (*Home*) de que trata um curso aberto, portanto, que não oferece certificação após a sua conclusão, que não realiza avaliação e que não oferece assistência ou acompanhamento (tutoria) durante a realização do mesmo. Portanto, embora seja um curso que pode ser acessado por qualquer pessoa, em qualquer parte do mundo, há algumas limitações no que diz respeito a sua comprovação legal, por exemplo, para fins de registro e validação ou aproveitamento do créditos.

Já o primeiro MOOC produzido em língua portuguesa foi o MOOC EaD⁷⁶, que abordou o tema EaD, sob coordenação dos professores João Mattar e Paulo Simões. A produção do MOOC EaD foi apoiada pelo TIDD – Programa de Pós-Graduação em Tecnologias e *Design* Digital da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP) e da ABED – Associação Brasileira de EaD. A sua oferta deu-se no segundo semestre de 2012, mas não ofereceu certificação aos participantes. Já no ano seguinte, Mattar coordenou o MOOC LP (Língua Portuguesa), o qual teve 5.100 alunos inscritos e certificação emitida pela ABMES – Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. A iniciativa foi considerada um sucesso pela imprensa, que anunciou: “Depois de sucesso nos EUA, cursos de universidades de ponta chegam ao Brasil – *Online*, sem seleção e gratuitos, MOOCs ‘invadem’ instituições brasileiras; ainda neste semestre, ao menos seis delas devem criar cursos”, publicou o *Estadão*⁷⁷, na seção sobre Educação, em 30 de julho de 2013.

Embora originalmente não houvesse preocupação quanto à certificação ou acreditação do curso realizado, considerando-se especificamente o princípio “abertura” de um MOOC,

⁷⁶ <http://moocead.blogspot.com.br/>

⁷⁷ <http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,depois-de-sucesso-nos-eua-cursos-de-universidades-de-ponta-chegam-ao-brasil,1058817,0.htm>

temos observado atualmente certa preocupação quanto a esse aspecto. Conforme esclarece Mattar (2013), em alguns casos, já é cobrada uma taxa ao aluno que, ao final do curso, deseja receber um certificado que comprove sua participação e seu desempenho na atividade, o que, de certo modo, acaba comprometendo o princípio de “abertura” e contribuindo para que alguns cursos, no formato MOOC, passem a ser pagos no futuro. Segundo o autor (2013, p. 31), “[h]á inclusive um movimento no ensino superior norte-americano para que os MOOCs passem a ser reconhecidos em universidades, valendo como disciplinas por equivalência, o que deve contribuir para o estabelecimento de algum tipo de cobrança nos cursos”. Consequentemente, o conceito de “abertura”, no que se refere à gratuidade do curso, passa a ser questionado por especialistas da área e, principalmente, pelos idealizadores de uma proposta de EA, ou seja, que não imponha obstáculos ao acesso e à construção do conhecimento coletivo.

Do mesmo modo, ainda sobre o conceito de “abertura”, a ideia de que todo indivíduo que tem acesso à internet pode fazer uso de MOOCs para fins de aprendizagem pode ser questionada, conforme discutido anteriormente, uma vez que essa prática requer “competência”, isto é, habilidades específicas que permitam ao usuário se beneficiar das potencialidades pedagógicas existentes nos recursos acessados, mas que precisam ser devidamente exploradas por ele. Por fim, segundo Mattar (2013), o conceito de “abertura” pode ser questionado pelo fato de que, geralmente, os MOOCs fazem uso de recursos cujo código não é aberto, ou seja, são materiais que estão protegidos por algum tipo de propriedade intelectual.

Outra característica atribuída aos MOOCs, que pode ser questionada, refere-se ao conceito de “massivo”. O que seria um número considerado massivo na realidade contemporânea, caracterizada como a sociedade da informação e, portanto, permeada de ferramentas ou recursos (digitais) de acesso ao conhecimento? Assim como as noções de “tempo” e “espaço” foram sendo significativamente alteradas a partir do “(...) advento do vapor e do motor a explosão (...)” a ponto de pensarmos na “(...) emancipação do tempo em relação ao espaço (...)” (BAUMAN, 2001, p. 130-1), temos observado certa falta de consenso, inclusive por parte de pesquisadores, quando pensamos no número de inscritos em um MOOC.

A título de exemplificação, Mattar (2013) compara o número de inscritos no curso oferecido por Downes e Siemens no ano de 2009, que teve 700 inscritos, ao curso oferecido

pela Universidade de Stanford, no ano de 2011, sobre Inteligência Artificial, que teve 160.000. Embora ambos sejam considerados MOOCs, ou seja, cursos massivos, a diferença no número de inscritos entre eles é significativa. Não sabemos exatamente o porquê dessa diferença, mas podemos levantar algumas hipóteses, tais como: em 2011, os MOOCs eram mais conhecidos e, portanto, populares entre os usuários da *Web 2.0*; o tema do curso ofertado pela Universidade de Stanford era mais atrativo e genérico, se comparado ao tema do curso ofertado pelos idealizadores da Teoria Conectivista, que, por sua vez, ainda enfrenta críticas quanto ao seu modelo; ou ainda, se retomarmos o que disse Bauman (2001) sobre as noções de tempo e espaço, podemos pensar que 700 inscritos, no ano de 2009, equivalem a praticamente 160.000 inscritos, no ano de 2011, já que as noções de tempo e espaço foram sendo significativamente alteradas. Como podemos observar, não há consenso em relação ao conceito de massivo; todavia, a ideia de que massivo representa um número expressivo de pessoas, com interesses semelhantes, parece ser a mais adequada, quando se pensa em aprendizagem mediada por MOOCs.

Outra diferença bastante nítida, que existe entre os MOOCs, diz respeito às concepções de ensino e aprendizagem que subjazem às práticas pedagógicas com vistas à construção do conhecimento. Essas diferenças são tão marcantes que resultaram na classificação de MOOCs em duas categorias, conforme abordado anteriormente: os cMOOCs – que seguem os princípios da Teoria Conectivista, conforme idealizada por Siemens e Downes (2008) – e os xMOOCs – que representam a nova geração de MOOCs e que diferem dos cMOOCs, segundo Johnson et al (2013), pelo fato de que são, basicamente, uma reprodução das práticas tradicionais de ensino, conhecidas como aulas expositivas. Portanto, ao passo que, nos cMOOCs, o conhecimento é resultado do somatório de todas as ações desenvolvidas pelos aprendizes de forma colaborativa; nos xMOOCs, os conteúdos são disponibilizados pela equipe pedagógica, que visa à disseminação de saberes já existentes. Ou seja, de um lado, constatamos certa preocupação quanto à construção do conhecimento que se almeja, por meio de ações coletivas e colaborativas, que requerem a participação ativa e constante dos aprendizes; de outro, assistimos àquilo que Mattar (2013, p. 33) definiu como “duplicação do conhecimento”, já que os aprendizes teriam acesso a recursos prontos e de boa qualidade, tais como vídeos, exercícios de rápida resolução e testes.

Em síntese, poderíamos definir os cMOOCs como cursos em constante processo de construção e reformulação ou adaptação, características encontradas nos REAs, que são, na

maioria das vezes, incorporados por eles; já os xMOOCs poderiam ser associados a cursos tradicionais de ensino, portanto, mais fechados e estruturados, de modo que as possibilidades de revisão e adaptação por parte de seus usuários – os aprendizes – seriam praticamente nulas. Como podemos observar, os modelos pedagógicos que fundamentam a produção e a circulação de MOOCs são bastante distintos entre si, o que acaba alterando significativamente as práticas pedagógicas tanto por parte de quem ensina quanto por parte de quem aprende.

A essa altura, não estamos mais falando das fraquezas e vicissitudes do ensino presencial em oposição ao EaD. Estamos, como claramente vemos, diante de uma nova modalidade de ensino, que parece brotar cada dia mais vigorosa, mas que, a exemplo do que sempre aconteceu no ensino presencial, também apresenta lacunas que requerem de nós, pesquisadores e profissionais da educação, um mínimo de atenção. A proposta de ensino baseada nos MOOCs, assim como aquela desenvolvida na sala de aula tradicional, por meio de livros didáticos, quadro negro e giz, também apresenta fragilidades que precisam ser repensadas. A questão, ao contrário do que parece, não é simples de ser resolvida e merece atenção e pesquisa constantes.

Por isso, justificamos mais uma vez a relevância deste estudo, com base na afirmação de Mattar (2013, p. 37): “[d]entre os desafios impostos pelos MOOCs, somos convidados *novamente* a repensar a função dos professores (grifo meu). A ênfase no advérbio “novamente” não é aleatória. Ao contrário, sinaliza a retomada de uma batalha que começou há muito tempo, quando, pela primeira vez, buscamos entender em que consiste o verdadeiro conhecimento e quais os caminhos que nos levam até ele. Ao que parece, a sina continua, já que estamos continuamente buscando respostas para questões do tipo: “Quem é responsável pela construção do conhecimento?”; “Como aprendemos?”; ou “Para que precisamos do conhecimento?”. Agora, porém, estamos adentrando terras nunca vistas, onde 50% é deserto, devido à ausência ou escassez de respostas, e 50% areia movediça, devido às incertezas e fragilidades naquilo que já sabemos.

A seguir, apresentamos uma relação das principais plataformas *online* de acesso a MOOCs, a fim de estabelecermos uma comparação entre eles com base nas características que acabam por defini-los como Cursos *Online* Abertos e Massivos, apontando as principais semelhanças e diferenças entre eles em termos de constituição, grau de abertura (pago ou gratuito e sujeito ou não a adaptações), propriedades e recursos que agregam:

Tabela 3: Relação das principais plataformas *online* de acesso a MOOCs.

Plataformas <i>online</i>	Criação / Constituição	Grau de abertura: pago ou gratuito e sujeito ao uso, adaptação e compartilhamento	Propriedades e recursos
EdX https://www.edx.org/	A edX foi fundada no ano de 2012 pelo Massachusetts Institute of Technology (MIT) e pela Harvard University. No ano de 2012, a edX oferecia 8 cursos nas áreas de Química, Ciência da Computação, Eletrônica e Saúde Pública. Atualmente, a edX possui mais de 400 instituições parceiras e oferece mais de 200 cursos.	A edX é uma plataforma que não visa lucros. Contudo, oferece a possibilidade de pagamento de uma taxa para obtenção do certificado de conclusão do(s) curso(s) realizado(s) <i>online</i> . A edX já emitiu mais de 100.000 atestados de conclusão até o presente momento. A edX é considerada um xMOOC; logo, seu grau de abertura é mínimo.	Nesta plataforma, o acesso ao conhecimento ocorre via xMOOCs. Dentre os principais recursos utilizados, estão: vídeo-aulas, glossários, apresentação de <i>slides</i> , textos para leitura, fóruns de discussão, <i>wikis</i> e questionários de múltipla escolha.

<p>Coursera http://www.coursera.org/</p>	<p>A Coursera foi financiada pela iniciativa privada e reuniu, inicialmente, 4 universidades parceiras: Stanford University, Princeton University, University of Michigan e University of Pennsylvania. No ano de 2012, a Coursera oferecia 197 cursos relativos a 18 áreas do conhecimento, dentre elas: Ciência da Computação, Matemática, Administração, Ciências Humanas e Sociais, Medicina, Engenharia e Educação. Atualmente, a Coursera oferece mais de 700 cursos de certificação reconhecida, incluindo os cursos de Especialização, e possui 110 universidades parceiras.</p>	<p>É uma plataforma que visa lucros. Oferece a possibilidade de aproveitamento de créditos, mediante o pagamento de uma taxa que garante ao aluno a realização de atividades e avaliações extras sob a supervisão de um instrutor. A Coursera é considerada um xMOOC; portanto, o seu grau de abertura é mínimo.</p>	<p>Nesta plataforma, o acesso ao conhecimento ocorre via xMOOCs. Há tradução dos cursos oferecidos para 14 idiomas, dentre eles, o português. Dentre os principais recursos utilizados, estão: vídeo-aulas, glossários, apresentação de <i>slides</i>, textos para leitura, fóruns de discussão, <i>wikis</i> e questionários de múltipla escolha. As leituras sugeridas, consideradas pré-requisitos à realização de cursos específicos, geralmente são disponibilizadas gratuitamente para <i>download</i>.</p>
--	--	--	---

<p>Udacity http://www.udacity.com</p>	<p>A Udacity teve sua criação financiada pela iniciativa privada. No ano de 2012, a Udacity oferecia 18 cursos, nas seguintes áreas do conhecimento: Ciência da Computação, Matemática, Ciências Gerais, Programação e Empreendedorismo. A Udacity classifica seus cursos pelo grau de dificuldade, informando ao usuário os níveis de exigência necessários para a realização de cada curso, dentre eles: “New to Tech” (Inexperiente quanto ao uso de TIC); “Beginner” (Iniciante); “Intermediate” (Intermediário); e “Advanced” (Avançado).</p>	<p>É uma plataforma que visa lucros. Na Udacity, é preciso pagar uma taxa para obter o certificado de conclusão do(s) curso(s) realizado(s). Esse certificado é assinado pelos instrutores e informa o grau de conhecimento atingido. Algumas universidades conveniadas à Udacity estão oferecendo a possibilidade de aproveitamento de créditos mediante a realização e aprovação dos testes finais de avaliação. O grau de abertura é mínimo, já que se trata de um xMOOC.</p>	<p>Nesta plataforma, o acesso ao conhecimento ocorre via xMOOCs. Dentre os principais recursos utilizados, estão: vídeo-aulas, glossários, apresentação de <i>slides</i>, textos para leitura, fóruns de discussão, <i>wikis</i> e questionários de múltipla escolha.</p>
<p>Udemy http://www.udemy.com/</p>	<p>A Udemy foi fundada no ano de 2010 e financiada pela iniciativa privada. No ano de 2012, a</p>	<p>O acesso a essa plataforma é considerado parcialmente aberto, uma vez que alguns dos cursos</p>	<p>A Udemy é uma plataforma <i>online</i> que permite que qualquer pessoa ensine e participe das</p>

	Udemy oferecia 5.000 cursos. Atualmente, a Udemy oferece mais de 16.000 cursos.	oferecidos (cerca de 1.500 dos 5.000) são pagos. O preço médio das aulas desses cursos varia de 20 até 200 dólares. O grau de abertura é mínimo, já que se trata de um xMOOC.	aulas de vídeo <i>online</i> .
P2PU http://p2pu.org/en/	A P2PU foi lançada no ano de 2009 e apresenta algumas propriedades dos MOOCs. Contudo, segue uma abordagem centrada na comunidade, uma vez que oferece oportunidades de construção de conhecimento para qualquer indivíduo que tenha interesse em ensinar ou aprender no ambiente <i>online</i> . A P2PU oferece, atualmente, mais de 50 cursos.	A P2PU não cobra taxas ou disponibiliza créditos, mas, em determinados momentos, adota o sistema de recompensa ao longo do processo de aprendizagem, integrando, desse modo, elementos da gamificação aos processos de ensinar e aprender. A P2PU oferece aos seus usuários a possibilidade de criação de MOOCs, permitindo que assumam o papel de autores de cursos <i>online</i> .	A melhoria dos cursos está atrelada à revisão dos conteúdos, conforme feita pela comunidade participante, pela avaliação e correção. A construção dos cursos acontece, portanto, de forma coletiva, por meio de CVA.

<p>Khan Academy http://www.khanacademy.org/</p>	<p>A Khan Academy foi criada no ano de 2008 e oferece, atualmente, mais de 3.600 palestras no formato de vídeo sobre temas acadêmicos, acompanhadas de exercícios e avaliação contínua.</p>	<p>A Khan Academy é uma plataforma gratuita de aprendizagem, que não visa lucros. A Khan Academy recebe incentivo financeiro da fundação Bill & Melinda Gates e da Google. Devido às suas características específicas, a Khan Academy é considerada um “quasi-MOOC” (SIEMENS, 2014), visto que não contempla as principais características de um MOOC (xMOOC ou cMOOC).</p>	<p>Dentre os recursos oferecidos pela Khan Academy, destacam-se vídeos sobre temas acadêmicos, além de exercícios e atividades de avaliação contínua.</p>
<p>Unesp Aberta http://www.unesp.br/unespaberta</p>	<p>É uma iniciativa da Reitoria da Unesp (no âmbito das Pró-reitorias de Graduação, Pós-Graduação e Extensão), juntamente com o Núcleo de Educação a Distância</p>	<p>A Unesp Aberta é um ambiente de aprendizagem <i>online</i> e gratuito que oferece a oportunidade de formação e aperfeiçoamento em diversas áreas do conhecimento. Os cursos oferecidos são livres,</p>	<p>A Unesp Aberta contempla 3 áreas de estudo: Ciências Exatas, Ciências Humanas e Ciências Biológicas. Dentre os principais recursos oferecidos pela Unesp Aberta, estão os <i>e-books</i>.</p>

	(NEaD/Unesp), que disponibiliza gratuitamente recursos pedagógicos digitais desenvolvidos na Universidade para os cursos da própria instituição.	porém, sem assessoria pedagógica (tutoria), avaliação ou certificação.	
My English Online (MEO) http://www.myenglishonline.com.br/	O MEO é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que visa ao aprimoramento linguístico de alunos – candidatos ao Programa CsF – nas quatro habilidades da LI.	O MEO é um curso gratuito, mas não se destina a <i>todos</i> os usuários da rede. Atualmente, podem participar do MEO: 1) alunos de graduação de instituições de ensino superior públicas; 2) alunos de graduação de instituições de ensino superior privadas que tenham obtido, pelo menos, 600 pontos no ENEM; e 3) alunos de programas de pós-graduação recomendados pela CAPES.	Dentre as principais ferramentas disponíveis ao usuário do MEO, estão: <i>e-books</i> ou livros interativos, <i>sites</i> especializados para leituras graduadas, gramáticas para realização de exercícios de compreensão e fixação, dicionários bilíngues e monolíngues, vídeos e testes de acompanhamento. O MEO oferece, ao término do curso, a oportunidade de realização de simulados de provas de proficiência internacionais.

5.3 ANÁLISE DO CURSO *MY ENGLISH ONLINE* SOB A PERSPECTIVA DO CONECTIVISMO

O MEO foi lançado no ano de 2012 pelo MEC, para suprir uma carência que se arrasta há décadas em relação ao conhecimento de LEs, neste caso a LI, por parte de brasileiros. Com a implantação do CsF, essa carência não apenas se tornou mais evidente como também pareceu comprometer a implementação da proposta do Programa. Conforme inicialmente idealizado, o objetivo central do CsF era qualificar a formação de profissionais de áreas específicas do conhecimento, por meio da troca de saberes entre estudantes brasileiros e estudantes de universidades estrangeiras, academicamente reconhecidas pela sua excelência e qualidade no ensino e na pesquisa.

A busca pela expansão do conhecimento em áreas específicas, consideradas as áreas prioritárias do Programa, dentre as quais, Ciências Exatas (Matemática, Química e Biologia), Engenharias, Áreas Tecnológicas e da Saúde, logo esbarrou em um problema, que, embora inicialmente não fosse visto sob essa perspectiva, revelou-se um dos maiores obstáculos à sua realização, a barreira linguística. A promessa de envio de 101.000 bolsistas ao exterior até 2015 passou a ser questionada e vista por muitos como um sonho distante, tendo em vista a escassez de candidatos brasileiros com perfil que atendessem às demandas nacionais e, sobretudo, internacionais, dentre elas, a proficiência linguística do candidato no idioma falado no país estrangeiro.

Conforme já mencionado, o candidato interessado em realizar intercâmbio acadêmico por meio do CsF, em uma das universidades estrangeiras elencadas pelo Programa, teria de apresentar proficiência *comprovada* no idioma adotado pela instituição estrangeira. Essa comprovação seria resultado do desempenho obtido pelo candidato em testes de proficiência linguística internacionais, aplicados por centros específicos, espalhados por diferentes estados brasileiros. Somente por meio dessa comprovação, o candidato estaria preparado para assistir às aulas na instituição estrangeira e realizar todas as demais atividades decorrentes dessa experiência, que não estaria restrita ao espaço acadêmico.

Inicialmente, um dos problemas enfrentados em relação a esse pré-requisito foi a falta de comprovação do conhecimento linguístico apresentado pelos candidatos, ou seja, embora alguns alunos já soubessem o idioma, pois eram capazes de se comunicar e interagir na LE, a

grande maioria não tinha o resultado de uma prova de proficiência que comprovasse, portanto, suas habilidades linguísticas na língua alvo. Como consequência, principalmente devido aos prazos exíguos para apresentação da comprovação da proficiência linguística, muitos alunos, embora tivessem conhecimento de inglês ou de outra LE, acabaram se inscrevendo para as chamadas destinadas a Portugal, pelo fato de não encontrarem impedimentos de ordem linguística à sua candidatura, ao buscarem aquele país como destino para suas atividades acadêmicas, durante a realização do intercâmbio acadêmico.

O resultado não poderia ser diferente: já na primeira chamada lançada pelo Programa, as universidades portuguesas receberam um número de alunos brasileiros muito além do esperado em virtude, de um lado, da falta de comprovação da competência linguística desses candidatos em um idioma estrangeiro, devido a fatores diversos, dentre eles o curto prazo para apresentação desse resultado, o elevado valor a ser pago pela realização de exames internacionais e o número limitado de centros aplicadores em praticamente todos os estados brasileiros e, de outro lado, da falta de conhecimento linguístico em uma LE, conforme demonstrado pela grande maioria dos alunos de graduação deste país.

Em razão do elevando número de inscritos para Portugal, no ano de 2012, a coordenação do Programa CsF optou pela exclusão do país, ao menos temporariamente, entre as opções de destino para os estudantes brasileiros, justificando a medida como necessária ao desenvolvimento de um intercâmbio que contribuísse não apenas para a *formação acadêmica* dos bolsistas, mas também para a *formação linguística* dos mesmos. A suspensão das chamadas para países falantes de língua portuguesa deve-se, segundo o ministro da educação, Aloizio Mercadante, à necessidade de aperfeiçoamento linguístico dos estudantes brasileiros. A esse respeito, o ministro fez a seguinte afirmação à *Agência Brasil* (2013)⁷⁸: “Os estudantes têm que enfrentar o desafio da segunda língua. Por isso todos foram convidados a migrar para outros países”.

Embora essa medida não resolvesse o problema da falta de conhecimento na LE, serviu para denunciar e escancarar para o Brasil e para o mundo a carência de um ensino de LEs de qualidade no país, que acompanhe o aluno ao longo de sua trajetória acadêmica nas escolas públicas – e privadas - de EF e EM. Mais do que isso, serviu para: 1) desacreditar ainda mais o ensino de LEs em contextos regulares, reforçando o mito de que não se aprende

⁷⁸ <http://www.ebc.com.br/educacao/2013/04/governo-suspende-bolsas-do-ciencia-sem-fronteiras-para-portugal>

inglês na escola, sobretudo, na escola pública; 2) ampliar o número de escolas de idiomas no país, transformando o ensino de LEs em um negócio bastante propício e rentável no atual contexto histórico; e 3) denunciar o descaso em relação ao ensino de LEs no país, devido à carência de políticas públicas e ações governamentais vigentes, como a ampliação da carga horária para o ensino de LEs nas escolas e a valorização desse conhecimento por parte de toda a comunidade.

Como evidência desse descaso, podemos citar os péssimos índices demonstrados pelos brasileiros, em âmbito mundial, no que diz respeito ao conhecimento de pelo menos uma LE. Uma pesquisa realizada no ano de 2013 pela *EF Education First*, um conceituado grupo de educação internacional, a fim de avaliar a proficiência de brasileiros na LI, revelou que o Brasil ocupa atualmente a 38.^a posição no *ranking* dos 60 países avaliados. Embora o *EF Education First* tenha constatado uma melhoria em relação ao nível de conhecimento de inglês apresentado pelos brasileiros anteriormente, no ano de 2012, quando o país ocupava a 46.^a posição entre os demais países considerados, o grupo considera que a classificação ainda é baixa e que a maioria dos brasileiros apresenta um conhecimento bastante básico do idioma.⁷⁹

Uma segunda medida encontrada pela Coordenação do Programa CsF, a fim de minimizar o problema da falta de candidatos linguisticamente proficientes no idioma exigido pelas instituições estrangeiras, foi a redução do número de pontos a ser obtido em exames internacionais ou, conforme publicou a *Revista Veja*, em 23 de fevereiro de 2013, a ‘flexibilização’ dos níveis de exigência nos exames de proficiência, como TOEFL⁸⁰ e IELTS⁸¹, desse modo, garantindo a inscrição de alunos de áreas prioritárias no Programa. Segundo notícia veiculada pela *Veja*, antes dessa redução, “[m]uita gente era reprovada. Das 4.000 bolsas de estudo previstas para a Grã-Bretanha, apenas 1.800 foram preenchidas. Isso deu força ao plano de ‘flexibilização’”.

Como exemplo dessa redução, podemos citar o caso da LI, que inicialmente requeria 72 pontos, na prova TOEFL, e de 5,5 pontos, na prova IELTS, para que o candidato pudesse participar da fase de pré-seleção. Diante da escassez de candidatos que, de fato, sabiam a

⁷⁹ http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/uf_intercambio/2013/11/08/uf_intercambio_interna,397900/brasil-sobe-oito-posicoes-em-ranking-de-proficiencia-em-ingles.shtml

⁸⁰ *Test of English as a Foreign Language* (Teste de Inglês como Língua Estrangeira).

⁸¹ International English Language Testing System (Sistema Internacional de Testes da Língua Inglesa).

língua e, portanto, pudessem comprovar esse conhecimento por meio da pontuação obtida em uma das avaliações mencionadas anteriormente, a Coordenação do Programa definiu que a pontuação mínima necessária para inscrição e participação no processo seletivo das chamadas do CsF passaria a ser de 42 pontos, na prova TOEFL, e 4,5 pontos em pelo menos uma das habilidades avaliadas na prova IELTS. Sobre essa medida de “flexibilização”, a Revista *Veja* (fev. 2013⁸²) publicou o seguinte:

[d]e acordo com as novas (e mais brandas) regras, se um candidato aprovado nos demais quesitos obtiver 42 pontos no Toefl já pode arrumar as malas rumo à Grã-Bretanha. Terá, contudo, que fazer um curso intensivo de inglês durante os primeiros seis meses da estada em terras estrangeiras. Caso consiga atingir a marcar dos 57 pontos no exame de proficiência, precisará cumprir apenas três meses de reforço. No caso do Ielts, o outro atestado de conhecimento da língua estrangeira, basta obter nota 4,5 em duas das habilidades avaliadas para seguir para a Grã-Bretanha, tendo a obrigação de frequentar o cursinho de inglês de seis meses. Caso consiga nota 5 em duas habilidades, fará aulas por três meses. Ficarão isentos aqueles que atingirem nota 5,5 — uma raridade entre os brasileiros. Ao fim do período de aulas, o estudante terá de realizar novo teste para comprovar a proficiência do inglês. Caso seja reprovado, retornará ao Brasil.

A redução do nível de exigência linguístico resultou em descontentamento por parte de investidores da iniciativa privada, que acusaram o governo federal de distribuir bolsas de estudo de forma indiscriminada, e da comunidade acadêmica em geral, que passou a questionar os objetivos do Programa e a duvidar de sua verdadeira contribuição para a promoção de uma formação diferenciada por parte dos bolsistas selecionados, que sequer teriam condições de agregar os novos saberes à sua rede de saberes, pelo simples fato de não se sentirem suficientemente capazes de interagir e trocar ideias com seus pares, basicamente, por não conseguirem se expressar e não compreenderem a língua falada por eles.

Contudo, essa medida de flexibilização em relação à pontuação obtida nos testes de proficiência pelo candidato ao programa não seria suficiente para resolver o problema da carência de alunos de graduação, dentro das áreas consideradas prioritárias, com perfil para participar do Programa CsF. Era preciso pensar em uma proposta de qualificação linguística que suprisse as necessidades mais imediatas do Programa, permitindo que alunos de graduação de áreas prioritárias, com excelente perfil acadêmico, pudessem se inscrever nas chamadas para países falantes de uma LE e, ao serem selecionados, pudessem participar

⁸² <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/a-manobra-arriscada-do-ciencia-sem-fronteiras>>

ativamente das atividades acadêmicas e culturais resultantes do período de intercâmbio acadêmico na instituição estrangeira.

Como resultado, em dezembro de 2012, o MEC lançou o Programa Inglês sem Fronteiras (IsF), a fim de qualificar, do ponto de vista linguístico, alunos dos cursos de graduação das áreas definidas como prioritárias, tornando-os mais competitivos e preparados para enfrentar as atuais demandas globais. No dia 05 de março de 2013, a *Agência Brasil* publicou uma notícia sobre a oferta de vagas, destinadas a alunos de graduação e pós-graduação, no curso IsF:

[o]s estudantes de graduação e pós-graduação interessados em estudar inglês podem se inscrever na plataforma de ensino online do Programa Inglês sem Fronteiras. Hoje (5) [05.03.2013], a plataforma na internet entrou no ar e, na própria página, é possível preencher um formulário. Ao todo, na primeira etapa do programa serão distribuídas 2 milhões de senhas de acesso. As aulas são uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) com o objetivo desenvolverem o nível de proficiência dos estudantes para ingressar no Programa Ciência sem Fronteiras.

A exemplo do IsF, o MEC lançou, em dezembro de 2013, os Programas *Francês sem Fronteiras* (FsF) e *Espanhol sem Fronteiras* (EsF), a fim de atender ao mesmo objetivo: qualificar, do ponto de vista linguístico, candidatos das diferentes chamadas do Programa CsF. Obviamente, ao lançar esses três programas – IsF, FsF e EsF – a Coordenação do Programa CsF e o MEC tinham um objetivo bastante específico e imediato: ensinar inglês, francês e espanhol para alunos de graduação de instituições brasileiras e, principalmente, aprimorar esse conhecimento, a fim de que o lançamento das chamadas subsequentes, por meio de editais específicos para cada país, não fosse prejudicado pelo baixo número de inscritos com perfil para atender aos pré-requisitos do programa e, principalmente, às demandas de suas instituições estrangeiras parceiras.

Embora o lançamento de tais programas seja resultado de necessidades e interesses imediatos, entendemos que essa proposta de formação e aprimoramento linguístico pode ser vista como o início de uma mudança que há muito tempo se faz necessária. Ao lançar o IsF, por exemplo, o MEC colocou à disposição dos interessados 2 milhões de senhas para acesso à plataforma *online*, conhecida como MEO, para que estes pudessem começar a estudar o idioma por conta própria, fazendo uso das ferramentas digitais. Para aqueles que já apresentavam certo conhecimento na LE, foi oferecida a oportunidade de aprimorar esse

conhecimento de forma presencial e gratuita em cursos de línguas de universidades públicas. A fim de identificar quais candidatos, interessados em participar do Programa CsF, poderiam participar da modalidade presencial de ensino, o governo federal subsidiou os custos relativos à realização de provas de proficiência internacionais a exemplo do TOEFL.

Conforme podemos observar, existe uma preocupação por parte dos idealizadores do Programa CsF em atingir os índices numéricos apresentados no lançamento da proposta. Para tanto, temos observado um empenho, especialmente por parte do MEC, em qualificar os alunos brasileiros no sentido de que possam, efetivamente, participar do programa e, desse modo, garantir os resultados acadêmicos esperados. Nesse sentido, muitas têm sido as estratégias adotadas – algumas até questionáveis – para permitir que alunos de graduação de áreas prioritárias do programa, na maioria oriundos de escolas públicas, possam participar dos processos seletivos e desfrutar de uma das vagas disponíveis.

Para o Ministro da Educação, a falta de conhecimento em uma LE, conforme demonstrada pela maioria dos alunos brasileiros, não se deve à sua dificuldade de aprendizagem, mas à carência de oportunidades que lhes são dadas em relação à construção desse conhecimento. Nesse sentido, o ministro justifica a importância de um programa *online* de formação linguística, que poderá beneficiar todos aqueles que estão interessados em participar de um intercâmbio acadêmico por meio do Programa CsF. No dia 07 de março de 2013, a *Agência Brasil* publicou um trecho do discurso de Aloizio Mercadante, Ministro da Educação, a respeito do conhecimento linguístico demonstrado atualmente pelos alunos brasileiros. Segundo o ministro, “[n]ão é verdade que os estudantes brasileiros têm dificuldade extrema com língua estrangeira. Eles não tiveram oportunidade. Os bons alunos pobres estão aparecendo no ENEM”.

O discurso de Mercadante elucida e reitera a carência de um ensino de LEs de qualidade, que ofereça reais condições de aprendizagem aos alunos da escola pública brasileira, permitindo a eles envolver-se socialmente e desenvolver-se profissionalmente. Ao aluno da escola pública brasileira, está sendo negado o acesso ao conhecimento de LEs, o que acaba restringindo suas possibilidades de inserção e participação ativa na sociedade atual. Nesse sentido, justifica-se a criação de um programa de ensino de LEs, que, pelo fato de ser *online* e gratuito, poderá atender a pessoas de diferentes regiões do país, independentemente de sua condição socioeconômica. Nesse sentido, entendemos que o MEO, em função das características que apresenta, dentre elas, gratuidade e abertura, pode ser considerado um

protótipo de MOOC que, a exemplo dos demais MOOCs disponíveis no ambiente *online*, contribui para a construção do conhecimento, ressignificando os processos de ensinar e aprender, conforme concebidos tradicionalmente.

5.3.1 MEO: um MOOC para o ensino de língua inglesa?

O curso MEO é baseado na ferramenta para ensino de línguas *My ELT (My English Language Teaching)*⁸³, que oferece aos seus usuários uma diversidade de atividades interativas para o estudo da LI, de forma autônoma e gratuita. Dentre as principais ferramentas disponíveis ao usuário do MEO, estão: *e-books* ou livros interativos, *sites* especializados para leituras graduadas, gramáticas para realização de exercícios de compreensão e fixação, dicionários bilíngues e monolíngues, vídeos e testes de acompanhamento.

O curso é dividido em cinco níveis de aprendizado, dentre eles: Nível 1 (Iniciante), Nível 2 (Básico), Nível 3 (Pré-intermediário), Nível 4 (Intermediário) e Nível 5 (Avançado). O tempo máximo para execução de cada nível é de seis meses, que se destinam à realização de diferentes atividades de compreensão oral, gramática e leitura, além de dois testes de progresso, os quais avaliam o desempenho do usuário ao longo do curso, desse modo, preparando-o para o teste final, que é aplicado em cada um dos níveis realizados. No nível avançado, há um preparatório para exames internacionais (TOEFL, FCE⁸⁴ e CAE⁸⁵), que avaliam o nível de conhecimento atingido pelo usuário do MEO, ao término do curso, considerando o seu desempenho nas quatro habilidades linguísticas (*speaking, reading, listening e writing*).

Ao acessar um determinado nível, serão oferecidas as seguintes opções ao usuário do MEO:

⁸³ https://myelt.heinle.com/media/tutorial-links/intro_index.html

⁸⁴ First Certificate in English (Primeiro Certificado de Inglês).

⁸⁵ Certificate in Advanced English (Certificado em Inglês Avançado).

- 1) **About Level (Sobre o nível):** contém dicas de estudo e a estrutura do nível.

- 2) **eBook (Livro eletrônico):** conteúdo principal do curso que ajudará o usuário a desenvolver suas habilidades de leitura, escrita, compreensão oral e gramática em LI.

- 3) **Grammar (Gramática):** conteúdo para o desenvolvimento das habilidades gramaticais.

- 4) **Reading (Leitura):** conteúdo para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção oral.

- 5) **Video (Vídeo):** conteúdo em vídeo para o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral.

Vale lembrar que, previamente à realização do curso, o usuário deverá realizar um teste de nivelamento conhecido como *Placement Test*, que tem como objetivo avaliar o seu nível atual de conhecimento na LI, a fim de orientá-lo na realização do nível mais adequado às suas necessidades, evitando desmotivá-lo ou inibi-lo quando da realização de um nível muito aquém ou muito além de seu conhecimento. Dentre as atividades propostas ao longo do Teste de Nivelamento, há questões de *Reading and writing* (leitura e escrita), de *Language knowledge and oral communication* (conhecimento da língua e comunicação oral), de *Listening comprehension* (compreensão oral), sendo que a instrução dada para a resolução dessas atividades é: “Selecione a resposta correta”. Como exemplos de atividades encontradas no Teste de Nivelamento, destacamos as seguintes:

Figura 3: Atividade de *Reading and Writing*.

Placement Test

Minhas atividades > Placement Test > Teste de nivelamento

Teste de nivelamento

Teste de nivelamento *Reading and Writing*

Instruções: *selecione a resposta correta.*

Choose the statement that best completes the paragraph.

- I hope to get a job within the next month
- the best employees have gained lots of experience working in different positions in different restaurants
- it can take years to acquire the appropriate people skills if you are an introvert like me
- you should get the proper qualifications by completing a degree program before you start

If you want to succeed in the restaurant business, you need to develop people skills and have good taste. It is important to have a degree in hospitality management or culinary arts too. However, _____.

NATIONAL GEOGRAPHIC LEARNING CENGAGE Learning

Fonte: My English Online Disponível em:

<<https://myelt.heinle.com/ilrn/authentication/signIn.do?inst=MYELT>>.

Figura 4: Atividade de *Language knowledge and oral communication*.

Placement Test

Minhas atividades > Placement Test > Teste de nivelamento

Teste de nivelamento

Teste de nivelamento *Language Knowledge and Oral Communication*

Instruções: *selecione a resposta correta.*

Circle the statement that reports what someone said.

- The reporter was hired to cover the sports events.
- Someone was speaking with my boss.
- Who told you that?
- Mary asked if we were ready.

NATIONAL GEOGRAPHIC LEARNING CENGAGE Learning

Fonte: My English Online Disponível em:

<<https://myelt.heinle.com/ilrn/authentication/signIn.do?inst=MYELT>>.

Uma análise prévia das atividades do Teste de Nivelamento revela que, neste estágio, a única interação que existe é entre o computador e o aluno/usuário da plataforma, que busca, na resolução de questões, uma forma de avaliar o seu próprio conhecimento ou desempenho

na LI. Durante a realização das atividades, todavia, o sistema não oferece *feedback* ao aluno, sinalizando as questões que acertou ou errou e, principalmente, permitindo-lhe repensar sobre determinado assunto. Somente ao término da realização do teste, o aluno será informado quanto ao seu desempenho total e, conseqüentemente, quanto ao nível que está apto a cursar. Durante a realização do curso, o aluno terá de resolver atividades que exploram diferentes habilidades linguísticas (*reading, writing, listening, speaking, use of English*), o que, no nosso entendimento, contribui significativamente para o desenvolvimento de sua competência comunicativa, permitindo-lhe, desse modo, (inter)agir, por meio da LI, em contextos de comunicação autêntica.

Uma análise do MEO, considerando seus objetivos e sua configuração, permite-nos aproximá-lo das propostas de cursos *online* mantidos pela Khan Academy e pela Stanford University, por exemplo. Conforme análise desenvolvida por Inuzuka e Duarte (2012, p. 200), nos cursos da Khan Academy e da Stanford University, a exemplo do que observamos no MEO, é bastante restrito o acesso a facilitadores, ou seja, professores e/ou tutores que acompanham o desempenho dos alunos e, eventualmente, intervêm no processo de construção do conhecimento, de modo a contribuir com a aprendizagem desses indivíduos, esclarecendo suas dúvidas e propondo novas estratégias de compreensão e assimilação de novos conteúdos ou saberes.

Segundo Inuzuka e Duarte (2012, p. 200), ambos os cursos, tanto os da Khan Academy quanto os da Stanford University, são cursos de “pedagogia autoinstrucional”, pois o aluno é responsável pelo seu desenvolvimento no curso, ao fazer as leituras propostas, ao assistir aos vídeos selecionados e, por fim, ao ser avaliado pelo próprio computador. Nesse sentido, a proposta do MEO é bastante semelhante, uma vez que ao aluno cabe a leitura, análise e realização das atividades apresentadas ao longo do curso. Como essas atividades já estão “prontas para o consumo”, o usuário do MEO não participa do processo de criação propriamente dito, o que compromete a ideia de que o MEO constitui um exemplo característico de MOOC, mesmo que seja um xMOOC, sobretudo quando se analisa o aspecto “abertura”. Nesse caso, embora a ideia de abertura se aplique às noções de gratuidade e massividade, não se aplica à possibilidade de adaptação ou alteração do conteúdo a que o aprendiz está exposto. Conforme já sinalizado por Wiley (2006, 2012), trata-se de uma espécie de contradição entre a definição sugerida pelo acrônimo MOOCs – Cursos *Online* Abertos e Massivos – e sua verdadeira essência, decorrente de potencialidades pedagógicas

específicas e variáveis, dependendo da plataforma e da área de estudos a que estão relacionados.

A noção de abertura, no sentido de transformação do recurso ou conteúdo, não se aplica nesse caso, uma vez que o usuário apenas responde às questões que lhe são apresentadas, fazendo uso da tecnologia. Ou seja, estamos falando de uma pedagogia “auto-instrucional” (INUZUKA; DUARTE, 2012, p. 201), em que a busca do conhecimento é resultado da interação automatizada que se estabelece entre o aluno e o computador. Portanto, a exemplo do que se observa na maioria dos cursos *online*, tais como os cursos da Khan Academy e da Stanford University, o MEO se utiliza de ferramentas interativas, como vídeos, questionários e diálogos, mas não oferece aos seus usuários a possibilidade de adaptá-los ou modificá-los considerando novos contextos de ensino ou aprendizagem de línguas⁸⁶. Logo, “[n]o final do curso, não há alteração ou acréscimo de mais nós na rede de conhecimento, pois os alunos não criam ou alteram novos conteúdos associados entre si” (INUZUKA; DUARTE, 2012, p. 201).

Ainda sobre o aspecto “abertura”, agora no sentido de acesso, observamos algumas restrições quanto ao público alvo do MEO, conforme mencionado previamente. Embora seja um curso aberto de LI, principalmente porque é gratuito, não se destina a *todos* os usuários da rede, ainda que o MEC já esteja idealizando a sua ampliação a alunos do EF e do EM de escolas públicas do país. Atualmente, contudo, só podem participar do MEO alunos de graduação de instituições de ensino superior públicas, alunos de graduação de instituições de ensino superior privadas que tenham obtido, pelo menos, 600 pontos no ENEM e alunos de programas de pós-graduação recomendados pela CAPES. Além disso, durante a realização do curso, o usuário deverá realizar dois *Testes de Progresso* e uma *Prova Final*, que justificará o seu avanço para o próximo nível se – e somente se – obtiver um rendimento igual ou superior a 60%. Caso o usuário não realize essas avaliações, terá sua senha cancelada e não poderá cursar o MEO novamente. Vale lembrar ainda que, ao concluir cada um dos cinco níveis, o

⁸⁶ Entendemos que o MEO, devido às suas características peculiares, conforme descritas previamente, representa uma variação de MOOC, ou seja, um “quasi-MOOC”, conforme definição de Siemens (2014), que se assemelha à proposta desenvolvida pela Khan Academy e pela Stanford University. Segundo Siemens (2014), tecnicamente, os “quasi-MOOCs” não são cursos compostos de elementos específicos e sequencialmente organizados, mas uma alternativa de acesso ao conhecimento de forma independente e orientada para fins específicos. Sob essa perspectiva, Siemens (2014) afirma que os REAs são considerados “quasi-MOOCs”.

usuário receberá um certificado de conclusão de curso por *email*, desse modo, atestando a sua formação ou proficiência linguística na LE.

Como consequência da necessidade de construção, expansão e democratização do conhecimento na sociedade da informação e do acesso facilitado a esse conhecimento, graças à diversidade de instrumentos de mediação pedagógica, temos observado uma proliferação de cursos *online* abertos e massivos, a exemplo dos cursos encontrados nos *sites* de universidades renomadas, dentre elas, Stanford⁸⁷, UC Berkeley⁸⁸, MIT⁸⁹, Duke⁹⁰, Harvard⁹¹, UCLA⁹² e Yale⁹³. Embora a maioria desses cursos integre a categoria dos MOOCs, há algumas semelhanças e diferenças bastante evidentes entre eles, que acabam por aproximá-los ou distanciá-los da proposta de educação sustentada por MOOCs, principalmente, se considerarmos aqueles embasados nos princípios teóricos do Conectivismo.

Em vista disso, alguns estudos têm sido desenvolvidos no sentido de comparar as características de cursos *online*, oferecidos de forma gratuita e massiva, às características dos MOOCs, buscando explicitar as principais semelhanças e diferenças existentes entre eles. Segundo Inuzuka e Duarte (2012), no ano de 2011, Atkisson (2011) analisou três cursos *online* oferecidos pela Stanford University, comparando suas características às propriedades de um MOOC. Ao retomarem o estudo desenvolvido por Atkisson (2011), Inuzuka e Duarte (2012) ampliam seu escopo de análise, propondo uma investigação sobre os cursos da Khan Academy. Para tanto, os autores adotam os critérios previamente utilizados por Atkisson (2011), dentre eles, 1) acesso direto a facilitadores de cursos; 2) classificação de performance; 3) grau de separação entre participantes com objetivo de créditos e participantes *online*; e 4) currículo flexível e personalizado; e, além disso, propõem a introdução de mais três critérios, dentre eles: 1) utilização de REA; 2) incentivo à produção de REA; e 3) uso intensivo de conteúdo autoinstrucional.

A fim de compreendermos a constituição e, principalmente, a natureza do MEO, retomamos os estudos de Inuzuka e Duarte (2012), conforme previamente descritos, com base

⁸⁷ <http://see.stanford.edu/see/faq.aspx>

⁸⁸ <http://webcast.berkeley.edu/>

⁸⁹ <http://ocw.mit.edu/index.htm>

⁹⁰ <http://itunes.duke.edu/>

⁹¹ <http://www.extension.harvard.edu/open-learning-initiative>

⁹² <https://www.uclaextension.edu/pages/search.aspx?c=free+courses>

⁹³ <http://oyc.yale.edu/>

na Tabela abaixo. Tomando como referência os critérios adotados por Atkisson (2011) e por Inuzuka e Duarte (2012), analisamos as propriedades do MEO, buscando identificar as características que o aproximam ou distanciam de um MOOC, na concepção mais autêntica do termo, conforme segue:

Tabela 4: Análise de cursos *online* considerando-se as propriedades de um MOOC autêntico.

Item	Descrição	MOOC	Stanford	Khan Academy	MEO
1	Acesso direto a facilitadores de cursos	Sim	Não	Não	Não
2	Classificação de <i>performance</i>	Não	Sim	Sim	Sim
3	Grau de separação entre participantes com objetivo de créditos e participantes <i>online</i>	Baixo	Alto	Baixo	Alto
4	Currículo flexível e personalizado	Sim	Não	Não	Não
5	Utilização de REA	Sim	Sim	Sim	Sim
6	Incentivo à produção de REA	Sim	Não	Não	Não
7	Uso intensivo de conteúdo autoinstrucional	Não	Sim	Sim	Sim

A análise do MEO revela que, ao longo do curso, o aluno não possui acesso a facilitadores de curso, cabendo a si mesmo toda a responsabilidade de sua aprendizagem. O usuário será informado sobre a sua *performance* somente após a realização do Teste Final, cujo resultado deverá ser superior a 60% de aproveitamento, para que avance para o próximo nível.

Em relação ao grau de separação entre participantes com objetivo de créditos e participantes *online*, podemos dizer que é alto, uma vez que o acesso à plataforma se restringe a participantes que têm necessidade de comprovar sua proficiência linguística para participar da modalidade presencial do Programa IsF, conforme discutido previamente. Em vista disso, a distribuição de senhas aos indivíduos interessados em participar do MEO, conforme prevista pelos idealizadores do programa, deve atender a um dos seguintes critérios: alunos de graduação de IES públicas; alunos de graduação de IES privadas, que tenham atingido uma pontuação igual ou superior a 600 pontos no ENEM, e alunos de pós-graduação de IES reconhecidas pela CAPES.

Além disso, o currículo do MEO é composto de conteúdos e atividades previamente definidos, sem que haja a possibilidade de alteração ou adaptação dos mesmos. O MEO integra diferentes REAs, dentre eles, vídeos, questionários e diálogos interativos, que visam ao desenvolvimento de diferentes habilidades linguísticas por parte do aprendiz. Todavia, não há incentivo à modificação, tampouco à produção desses recursos.

E, por fim, o desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas se dá com base no uso intenso de conteúdo autoinstrucional, uma vez que cabe ao aluno acessar e monitorar a sua aprendizagem. A interação acontece entre o aluno e a sua ferramenta, neste caso, o computador; não acontece, como prevê o Conectivismo, entre o aluno e os demais nós que integram a rede de conexões, dentre eles, os outros alunos e o professor, por meio de interações constantes e permanentes.

5.3.2 Características do MEO

A proposição do MEO pela CAPES/MEC, um curso *online* de ensino de LI, que visa ao desenvolvimento da competência linguística de alunos de cursos de graduação e pós-graduação de instituições públicas e privadas brasileiras, representa uma iniciativa de qualificação linguística embasada nos princípios conectivistas. Isso porque, segundo Downes (2007), dentre as principais características de um curso *online* desenvolvido sob os princípios do Conectivismo, estão: 1) a autonomia; 2) a diversidade; 3) o grau de abertura; 4) a conectividade; e 5) a interatividade, conforme previamente abordado. A exemplo dos MOOCs

desenvolvidos e mantidos por universidades reconhecidas, conforme citados anteriormente, o MEO é um exemplo de REA destinado ao ensino de línguas, principalmente porque: 1) está disponível a um número considerável de usuários (2 milhões de senhas para cadastramento no MEO serão/estão sendo distribuídas pelo MEC); 2) destina-se, gratuitamente, ao acesso de alunos de graduação e pós-graduação de instituições brasileiras; e 3) atende a objetivos específicos de aprendizagem, permitindo que seus usuários definam o que, como e quando estudar de forma bastante autônoma.

Conforme revela a figura abaixo, na página de abertura do MEO, há informações específicas sobre o curso, basicamente, em que consiste, qual é o público alvo e o que fazer para se tornar um usuário:

Figura 5: Página de abertura do MEO.



Fonte: My English Online. Disponível em:

<<https://myelt.heinle.com/ilrn/authentication/signIn.do?inst=MYELT>>.

Para participar como usuário do MEO, é preciso fazer um cadastro antes de acessar o conteúdo disponível *online*, a fim de poder navegar livremente pelo ambiente e acessar o que for de interesse do usuário, onde e quando desejar. Ao fazer o cadastro na plataforma, a orientação é que o usuário leia atentamente o *Termo de Compromisso*, comprometendo-se a participar do curso de forma ética e, a seguir, preencha um formulário com informações pessoais e acadêmicas. Vale a pena destacar que, embora na página de abertura do MEO

conste a informação de que alunos de cursos de graduação e de pós-graduação, tanto de universidades públicas quanto particulares podem se cadastrar e participar do curso, no Termo de Compromisso, consta uma restrição quanto aos alunos das universidades privadas. Ou seja, somente aqueles que obtiveram, pelo menos, média de seiscentos pontos no ENEM poderão participar do MEO, desse modo, restringindo o grau de abertura do curso.

Quanto às demais características de um curso *online*, cujas bases teóricas estão ancoradas no Conectivismo, estão: a autonomia do aprendiz; a diversidade de recursos e possibilidades de interação; e a conectividade, decorrente da relação estabelecida entre o usuário e a ferramenta. No que diz respeito ao fator autonomia, é fundamental que o aluno, ao se cadastrar na plataforma, tenha consciência de que o seu desempenho, ao longo do curso, é resultado de sua motivação e engajamento constantes na realização das atividades propostas. Apesar disso, no Termo de Compromisso, constam as seguintes cláusulas, as quais devem ser assinaladas pelo usuário como parte de suas obrigações e/ou responsabilidades em relação ao curso que inicia: “[e]mpenhar-se em realizar os estudos durante, pelo menos, três horas semanais, assistir às aulas e fazer os exercícios propostos” e “realizar os testes de progresso a cada sessenta dias e a prova final prevista a cada mudança de nível, que deverá ser concluído no prazo máximo de 180 dias”.

Embora exista, claramente, uma cobrança por parte dos idealizadores da proposta do MEO quanto ao comportamento ou perfil acadêmico do usuário da plataforma, a fim de que realmente alcance os resultados desejados ao término do curso, podemos observar certa autonomia por parte do aprendiz em relação a *como*, *quando* e *onde* desenvolverá seus estudos, possibilitando-lhe aprender uma LE em um contexto diferente da sala de aula, conforme tradicionalmente concebida, ou seja, no espaço de quatro paredes. Em virtude desse novo contexto que se constitui como espaço válido de aprendizagem, o usuário do MEO precisa assumir uma postura mais ativa, já que será o responsável pelo gerenciamento de sua própria aprendizagem.

No que diz respeito ao fator diversidade, ao integrar um curso *online* a exemplo do MEO, o usuário terá acesso a uma variedade de recursos ou ferramentas que poderão contribuir para o desenvolvimento de sua aprendizagem. Todavia, a maneira como esses recursos influenciarão o desenvolvimento de habilidades, por exemplo, dependerá da relação que se estabelecerá entre eles e o próprio aprendiz. Considerando que tais recursos são essenciais à construção do conhecimento, é fundamental que o usuário não apenas se aproprie

deles, tendo em vista a sua própria aprendizagem, mas principalmente interaja, por meio deles, com seus interlocutores, ou seja, os demais aprendizes que estão em busca do mesmo objetivo: aprender a LI. A ideia de diversidade, portanto, perpassa todo o contexto destinado à construção do conhecimento, desde os inúmeros recursos disponíveis até as múltiplas formas de interação e diálogo que podem existir no ambiente *online*.

Por fim, no que diz respeito aos fatores conectividade e interatividade, é imprescindível que o ambiente frequentado pelo usuário, neste caso o MEO, possibilite um número infinito de conexões possíveis entre os próprios aprendizes e destes com os recursos e ferramentas disponíveis no ambiente. O resultado dessas conexões é a construção do próprio conhecimento, que se alimenta de novas conexões entre todos os participantes do processo de aprender, sejam eles pessoas ou “coisas”, conforme prevê a Teoria Conectivista. Desse modo, ao interagir com a ferramenta, seja o computador, o *tablet*, o telefone celular, o dicionário eletrônico, o mapa mundi, o vídeo, o livro didático, a caneta, ou mesmo a lousa (digital ou tradicional), está-se construindo conhecimento na medida em que existe interação (relações entre pessoas) ou interatividade (relações entre pessoas e artefatos) entre os elementos envolvidos no processo.

Deve-se a essa concepção a tese aqui defendida, de que o professor representa mais um dentre os elementos que constituem a rede de conexões existentes no atual contexto de ensino e aprendizagem, seja de línguas, seja de qualquer outra área do saber. O conhecimento, sob essa perspectiva, é resultado de negociações entre os próprios aprendizes, entre eles e a(s) ferramenta(s), ou ainda, entre eles e o professor. O nível de conhecimento desenvolvido é, portanto, diretamente proporcional à quantidade de conexões realizadas entre os usuários do ambiente, o que vai depender, inevitavelmente, do nível de autonomia por parte de quem aprende, do grau de abertura por parte de quem ensina e do número de conexões – resultantes de relações de interação (aluno-aluno ou aluno-professor) ou de relações de interatividade (aluno-ferramenta) – entre todos os envolvidos.

5.4 IDENTIDADE DOCENTE COMO REFLEXO DA RECONFIGURAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

Ao longo da história do ensino de línguas (estrangeiras), temos testemunhado certa diversidade em relação aos papéis assumidos pelo professor, ora visto como *protagonista* do processo, porque exerce significativa influência sobre a aprendizagem do aluno a ponto de ser considerado responsável por ela; ora como *coadjuvante*, porque representa apenas mais um dentre os elementos que integram o complexo cenário do ensino e aprendizagem de línguas. Essa pluralidade de papéis pode ser explicada a partir das diferentes concepções que temos sustentado sobre o que significa ensinar e aprender línguas, mas principalmente a partir da disponibilidade de tecnologias que podem ser utilizadas como suporte para diferentes modelos de aprendizagem, conforme alguns autores têm argumentado, por exemplo, Anderson e Dron (2011). É essa diversidade de papéis atribuídos ao professor, ao longo da história do ensino de línguas, que nos leva a investigar e, por fim, questionar sua verdadeira contribuição, do ponto de vista didático-pedagógico, para a aprendizagem de determinado idioma na sociedade contemporânea.

Partindo de uma definição de “professor”, conforme encontrada no dicionário *online* Aurélio⁹⁴, temos o seguinte:

s.m. O que ensina; mestre: a escola tem bons professores. // Professor assistente, membro do ensino superior que organiza os trabalhos práticos e colabora nas pesquisas. / Fig. Pessoa versada em belas-artes. / Pessoa que professa em público a verdade de uma religião. / Pessoa que exerce alguma arte liberal. // Professor catedrático, o que conquista a cátedra em concurso de títulos e provas.

Segundo o referido dicionário, professor é aquele que ensina; ou, ainda, professor é sinônimo de mestre. A definição proposta pelo Aurélio, embora simplista demais se considerarmos a complexidade que envolve os processos de ensinar e aprender, leva-nos a concluir que o professor *foi, é e sempre será* o sujeito responsável pela aprendizagem do aluno, já que cabe a ele a tarefa de ensinar. Contudo, uma análise mais cuidadosa dessa

⁹⁴ <http://www.dicionariodoaurelio.com/>

mesma definição nos conduz a uma segunda conclusão: embora o professor seja responsável pela aprendizagem de seus alunos, não cabe a ele, unicamente, a tarefa de ensinar. Nesse sentido, o professor seria *uma* das possibilidades viáveis de acesso ao conhecimento pelo aluno, que poderá, dependendo de sua maturidade acadêmica e grau de autonomia, optar por ele ou por outro mecanismo de mediação pedagógica, como o livro didático, a tela do computador, a *internet*, a lousa digital ou o quadro negro, o celular, entre outros artefatos, levando-nos a refletir sobre a noção de “natureza cognitiva das coisas”⁹⁵, conforme problematizada por Sutton (2002), a partir de estudos desenvolvidos por Appadurai (1986) e Kopytoff (1986) e, posteriormente, reiterada por Siemens (2004, 2008), ao definir a rede como um “agente cognitivo”. Ao atribuímos uma natureza cognitiva aos artefatos que permeiam nossas práticas sociais, dentre elas, as práticas de ensinar e aprender, estaríamos dividindo ou compartilhando uma responsabilidade que, outrora, restringia-se ao professor e ao aprendiz, respectivamente. Se entendermos que os artefatos que estão a nossa volta, dentre eles os digitais, podem desempenhar a função de “agentes cognitivos”, alterando a capacidade de alcance, armazenamento e absorção das informações ao longo do processo de construção do conhecimento, no que se refere especificamente ao ensino e à aprendizagem de línguas, estaríamos, pois, referindo-nos a uma espécie de cognição distribuída (HUTCHINS, 1995, 2006).

O conhecimento, conforme propõe a Teoria Conectivista, encontra-se distribuído entre os diferentes elementos ou “nós” constitutivos da imensa rede que configura o sistema cognitivo. A construção do conhecimento, mais especificamente, o desenvolvimento de habilidades linguísticas, nocionais ou funcionais e discursivas, em relação ao ensino de línguas, está diretamente relacionada à capacidade de *interação* dos sujeitos ou artefatos envolvidos no processo. Sob essa perspectiva, a interação é resultado de conexões entre elementos de natureza diversificada, não necessariamente humanos, mas representativos do cenário do ensino de línguas na contemporaneidade.

Reiterando a definição de Siemens (2004), acerca do Conectivismo, temos que “[o] nosso conhecimento reside nas conexões que criamos, seja com outras pessoas, seja com fontes de informação, como bases de dados.” Logo, a rede, entendida como o repositório de uma infinidade de artefatos digitais, funcionaria como uma extensão de nossa capacidade

⁹⁵ No original, “the cognitive life of things”.

cognitiva que, quando ativada, contribui para a construção e distribuição do conhecimento de maneira coletiva e democrática. Xavier (2013, p. 307-8), ao responder à pergunta “[o] que é ensinar/aprender língua(gem)? E qual é a relação entre professores de línguas e sociedade?”, apresenta uma definição de ensinar que evoca, pelo menos, dois papéis distintos para o professor de línguas. Segundo Xavier (2013, p. 307), ensinar pode estar relacionado a “professar um saber” ou “fazer aprender alguma coisa a alguém”. O primeiro conceito de ensinar, conforme esclarece a própria autora (2013, p. 307), “(...) traz uma concepção de professor transmissivo que, em tempos de globalização, não mais atende às necessidades da escola.” Já o segundo conceito de ensinar, novamente segundo a autora (2013, p. 308), “(...) traz a ideia de professor mediador, aquele que transita saberes diversos, ditos profissionalizantes, próprios e específicos do grupo que os partilha, produz e faz circular (...)”.

Na avaliação de Xavier (2013), a concepção de professor transmissivo deixa de assumir um papel social pertinente na sociedade atual em virtude das diferentes possibilidades de acesso ao conhecimento, decorrentes, principalmente, da evolução tecnológica que temos testemunhado nas últimas três décadas, o que reforça o argumento defendido ao longo deste estudo, de que o professor não é responsável pela aprendizagem do aluno, mas contribui, de alguma maneira e em alguma proporção, para que isso aconteça. A concepção de professor como mediador, ou seja, aquele que possibilita ao aprendiz o acesso a fontes de informação especializadas, embora mais coerente e adequada à proposição de uma aprendizagem mais autônoma e focada no aprendiz, parece obsoleta, se considerarmos as inúmeras possibilidades de mediação existentes atualmente, conforme propõe a Teoria Conectivista, muitas delas decorrentes da expansão e inovação de artefatos digitais.

Em resposta à diversidade de artefatos digitais atualmente existentes, na maioria, de fácil acesso aos usuários da *Web 2.0*, propomos, neste estudo, a concepção de professor como coadjuvante do processo de ensinar, fazendo uso da metáfora do professor como “coadjuvante”, a exemplo do que fazem Brown (2006), Fisher (s.d), Bonk (2007) e Siemens (2008), ao descreverem o perfil do professor por meio de quatro metáforas, respectivamente: a de professor “artista mestre” (*Educator as Master Artist*), a de professor “administrador da rede” (*Educator as Network Administrator*), a de professor como “*concierge*” (*Educator as Concierge*) e a de professor como “curador” (*Educator as Curator*).

Segundo a versão *online* do dicionário Aurélio⁹⁶, “coadjuvante” refere-se àquele que “coadjuva, auxilia ou coopera com outrem”. Em se tratando do ensino e da aprendizagem de línguas, ao assumir o papel de coadjuvante, o professor – a exemplo dos demais elementos constitutivos da rede – auxilia ou coopera com a aprendizagem do aluno, mas não se responsabiliza por ela, tampouco exerce a função de mediador. Sob essa perspectiva, portanto, o professor deixa de ser *o* elemento responsável pela transmissão do conhecimento ao aprendiz ou, ainda, pela mediação entre o aprendiz e o conhecimento a ser construído, para se tornar *um* dos elementos integrantes da rede em que são realizadas as conexões, essenciais à aprendizagem. Parece oportuno lembrarmos que, para Siemens (2008, p. 15), a natureza do processo de aprender, como mais ou menos guiada⁹⁷, está diretamente relacionada ao reconhecimento e ao uso de ferramentas por parte do aprendiz, que se constitui como um sujeito mais autônomo, na medida em que exerce maior controle no acesso à informação disponível.⁹⁸

É verdade que o ensino, particularmente o ensino de LEs, sempre esteve condicionado à existência e evolução de artefatos culturais, desde o surgimento dos pergaminhos até a criação de ambientes de interação no formato 3D (PAIVA, 2001). Sob essa perspectiva, a tecnologia, desde a sua mais tenra idade, sempre esteve a serviço da prática docente e, devido a isso, sempre serviu de “suporte” à transmissão ou construção do conhecimento, de modo que a figura do professor sempre esteve, ora mais, ora menos, presente. Inevitavelmente, a inserção massiva e cada vez mais crescente das TIC na sociedade contemporânea trouxe consigo um número de possibilidades pedagógicas que beira ao infinito, mas que encontra diversos obstáculos no que diz respeito à sua implementação devido, sobretudo, à carência de competências tanto por parte de quem ensina quanto por parte de quem aprende.

Apesar disso, temos observado uma verdadeira transformação no cenário de ensino e aprendizagem de línguas, especialmente no que diz respeito às LEs, graças à proliferação de recursos digitais variados e, principalmente, à expansão e socialização desses recursos em escala planetária. As inúmeras possibilidades de acesso e construção do conhecimento, tais

⁹⁶ <http://www.dicionariodoaurelio.com/>

⁹⁷ Neste contexto, o termo “guiada” pode ser entendido como sinônimo de “monitorada” pelo professor ou, segundo a teoria conectivista, por qualquer artefato que exerça o papel de mediador no processo de interação entre o sujeito aprendente e o alvo de sua aprendizagem.

⁹⁸ Segundo Siemens (2008, p. 15), “[a]s participative tools grow in popularity, the autonomy of learners and their control over access to information continues to increase.”

como dicionários eletrônicos, enciclopédias virtuais, *blogs*, redes sociais, fóruns de discussão, cursos *online*, entre outros, levam-nos a pensar sobre o papel das instâncias formais de ensino e aprendizagem e, principalmente, sobre o papel do professor na tarefa de ensinar, na maioria das vezes, aprendizes considerados nativos digitais, enquanto ele – o professor – enquadra-se na categoria de imigrantes digitais (PRENSKY, 2001).

Na sociedade da informação, poderíamos definir o professor como *protagonista* ou *coadjuvante* da história? Seria ele o único responsável pela mediação no processo de construção do conhecimento por parte do aprendiz? Ou estaria essa mediação sendo facilitada pelas TIC, de modo que pudéssemos nos referir a diferentes formas de mediação? Ou ainda, seria a mediação o resultado de forças humanas – representada pela figura do professor – e forças materiais ou tecnológicas – representada pelas potencialidades pedagógicas inerentes aos artefatos culturais (digitais ou não)?

Na próxima seção, buscaremos definir como se constitui a identidade do professor de línguas do século XXI, partindo do pressuposto de que o acesso à informação e, eventualmente, ao conhecimento, encontra-se bastante facilitado, devido à proliferação e expansão de artefatos tecnológicos. Inicialmente, abordaremos as metáforas do professor/educador, conforme retomadas por Siemens (2008), a fim de compreendermos os papéis sociais e identitários que vêm sendo assumidos pelo professor, em especial, pelo professor de línguas, como resultado da influência exercida pela tecnologia nas diversas práticas sociais atuais. Num segundo momento, embasados pela Teoria Conectivista, problematizaremos a visão de professor como mediador no processo de construção do conhecimento, servindo de “ponte” entre o aluno e o conhecimento a ser atingido, propondo uma quinta metáfora – a de professor como coadjuvante – capaz de melhor elucidar o(s) papel(éis) atualmente desempenhado(s) pelo professor de LEs. Por fim, elencaremos as principais características que acabam por definir o perfil do professor de línguas do século XXI, que se caracteriza, de um lado, pela fluidez do conhecimento e, de outro, pela expansão de artefatos (digitais) amplamente usados na mediação do conhecimento, os quais, no nosso entendimento, contribuem para uma visão de professor como coadjuvante do processo.

5.5 COMO SE CONSTITUI A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUAS NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO? UMA DEFINIÇÃO POR MEIO DE METÁFORAS

A busca pela definição de uma identidade característica do professor de línguas do século XXI pode ser considerada uma utopia, se levarmos em conta as inúmeras variáveis que estão relacionadas e, portanto, acabam influenciando as concepções e ações desse profissional. Investigar a constituição da identidade do professor de línguas, na sociedade da informação, requer considerar a diversidade de artefatos digitais existentes a sua volta, mas, principalmente, avaliar a influência que tais recursos podem exercer ou, de certo modo, já exercem na sua prática docente.

Ao proporem um ensino que atenda às necessidades do atual contexto histórico, permitindo que os aprendizes assumam o papel de agentes do conhecimento e, por meio dele, possam efetivamente atuar em sociedade, tanto as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+, 2002) quanto as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEMs, 2006) apontam para a necessidade de uma formação docente que faça uso das novas tecnologias. Segundo consta nas PCN+ (2002, p. 132)⁹⁹, por exemplo,

[f]ormar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação. Segundo Tardif, “o ofício de professor redefine-se: mais do que ensinar, trata-se de fazer aprender”. A informática e outras mídias eletrônicas constituem ferramentas auxiliares especialmente úteis quanto ao ensino de língua estrangeira e devem ser utilizadas como mais um recurso auxiliar ao aprendizado.

Nesse sentido, conforme abordado nos capítulos anteriores, é preciso formar professores de línguas que sejam capazes de fazer uso das tecnologias digitais para atender a objetivos pedagógicos específicos. A simples transposição de práticas pedagógicas, originalmente associadas ao uso de ferramentas tradicionais para ferramentas digitais, não caracteriza um profissional como digitalmente letrado, muito embora observemos uma expansão considerável de computadores e *tablets* nas escolas, na maioria das vezes, utilizados

⁹⁹ No ano de 2002, são lançadas as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN+ (BRASIL, 2002). Portanto, o PCN+ é um complemento aos PCNEM (1999).

meramente como máquinas de escrever ou telas de TV, pelo fato de seus usuários desconhecerem suas potencialidades pedagógicas.

A presença das tecnologias digitais é evidente e perpassa as diferentes práticas sociais, inclusive as pedagógicas. Nesse sentido, o uso que fazemos delas poderá nos definir como profissionais, neste caso, professores de línguas (estrangeiras) mais digitalmente letrados ou menos digitalmente letrados. O uso de metáforas para esclarecer o papel assumido pelo professor/educador frente aos avanços tecnológicos, ao longo dos últimos anos, considerando-se especificamente o uso que o aprendiz faz desses artefatos, a fim de acessar a informação disponível e, por meio dela, atingir diferentes níveis cognitivos em relação à sua aprendizagem, parece ser uma medida bastante válida para buscarmos uma definição da identidade do professor de línguas do século XXI. Com base nas metáforas do professor/educador, conforme propostas por Brown (2006), Fisher (s.d), Bonk (2007) e Siemens (2008), o professor pode ser definido, respectivamente, como “artista mestre” (*Educator as Master Artist*), “administrador da rede” (*Educator as Network Administrator*), “concierge” (*Educator as Concierge*) e “curador” (*Educator as Curator*).

5.5.1 Professor como *Artista Mestre*

A metáfora do professor como artista mestre, conforme proposta por Brown (2006), leva-nos a perceber a sala de aula – ou qualquer outro contexto de interação que tenha como objetivo a troca de saberes – como uma sala de exposições, em que o professor contempla os trabalhos desenvolvidos pelo aprendiz, sinalizando para a existência de abordagens mais inovadoras, ao passo que este interage com os demais aprendizes, geralmente, emitindo pareceres e sugestões sobre o seu próprio trabalho e sobre o trabalho desenvolvido pelos seus colegas de “ateliê” ou de estúdio.

Ao comparar o contexto de aprendizagem a um estúdio de arte, Brown (2006) ressalta que as habilidades a serem desenvolvidas pelo aprendiz não estão condicionadas à *expertise* do professor, mas podem resultar das ações conduzidas pelo professor e pelos demais aprendizes ao longo do processo de criação, já que toda a produção encontra-se exposta e, portanto, sujeita à apreciação e avaliação dos demais colegas, a exemplo do que ocorre com

uma peça de arte em um ateliê. Segundo Brown (2006), “[a]s atividades de todos os alunos podem servir para orientar, direcionar e influenciar o trabalho de cada indivíduo. (...) O *know-how* continua presente; não para direcionar os aprendizes a um objetivo programado, mas para informar e oferecer mudanças de perspectiva (...)”.¹⁰⁰

A capacidade de experimentação da “obra de arte” que está sendo construída e, ao mesmo tempo, exposta para si e para os outros, incluindo aí o professor mestre, reforça o argumento de que o conhecimento precisa ser testado a todo instante e, principalmente, construído na coletividade. O professor, conforme esclarece a metáfora de Brown (2006), não direciona os aprendizes a um objetivo específico, mas os informa sobre as possibilidades existentes, oferecendo-lhes mudanças de perspectiva e capacidade de criação.

Um exemplo da atuação do professor como artista mestre, conforme citado por Brown (2006), pode ser encontrado em um curso de escrita criativa, em que os alunos publicam seus trabalhos em seus próprios *blogs*, permitindo que o professor faça observações e comentários sobre exemplos excepcionais de escrita, de modo que os demais aprendizes possam aprender por meio do *feedback* fornecido tanto pelo professor quanto pelos colegas. Sob essa perspectiva, o ensino não está atrelado unicamente à presença ou atuação do professor, mas pode resultar da interação entre os próprios aprendizes, estes entendidos como sujeitos e objetos na construção do conhecimento.

Apesar disso, o papel do professor, segundo a metáfora do artista mestre, continua sendo relevante para a fruição e criação de novas “obras de arte”, já que ele é responsável por avaliar o que está sendo construído, destacar as potencialidades e fragilidades de cada resultado obtido e mostrar novas tendências ao longo do processo de construção de saberes. Brown (2006), ao conferir ao professor o título de artista mestre, manteve seu papel de destaque em relação aos demais participantes, embora alertasse para a importância da atuação dos demais artistas na idealização, construção e avaliação do conhecimento ao longo dos processos de ensinar e aprender. Na condição de artistas, tanto professores quanto aprendizes são responsáveis pela produção, apreciação e socialização ou emancipação da obra de arte. Ou seja, ensinar e aprender são processos desempenhados por sujeitos agentes, que interagem e cooperam entre si, a fim de que o resultado final se aproxime da perfeição ou que, pelo

¹⁰⁰ “[t]he activities of all students can serve to guide, direct, and influence the work of each individual. (...). Expertise is still present; not to direct learners to an intended target, but to inform and offer perspective shifts (...)”.

menos, atenda às inquietações e necessidades iniciais de todos os envolvidos no processo de criação.

5.5.2 Professor como *Administrador da Rede*

Segundo Fisher (s/d), o papel do professor é auxiliar o aluno a estabelecer conexões entre os conceitos que lhe são ensinados ou repassados e, principalmente, criar redes de aprendizagem, a fim de que possa desenvolver a competência necessária para atender aos objetivos iniciais ou finais de um determinado curso. Ao assumir o papel de administrador da rede, o professor deixa de ser o transmissor do conhecimento inicialmente idealizado pelo aluno e assume a função de mediador na construção desse conhecimento.

Sob essa perspectiva, cabe ao professor auxiliar o aluno a desenvolver as habilidades necessárias para a construção de redes de aprendizagem, avaliar a eficácia dessas redes e trabalhar dentro de uma estrutura fluida, no sentido de que está constantemente sendo modificada pela influência de fatores internos e externos a ela. Por exemplo, conforme esclarece Fisher (s/d), ao se deparar com novas fontes de informação, o professor encoraja o aluno a avaliar a pertinência dessas informações, enquanto parte de uma rede de aprendizagem diversificada e holística, de forma crítica.

As lacunas e deficiências encontradas na rede são monitoradas tanto pelo professor, que, juntamente com o aprendiz, avalia a natureza e a qualidade da rede de aprendizagem e quais conceitos, dentre os essenciais, estão sendo efetivamente assimilados pelos usuários da rede, quanto pelo aprendiz, que participa dessa mesma rede de forma engajada e reflexiva. Ao propor a metáfora do professor como administrador da rede, Fisher (s/d) reforça a concepção de professor como mediador do processo, embora essa mediação seja facilitada pela criação de mecanismos de interação, neste caso, redes de aprendizagem. No modelo proposto por Fisher, “(...) uma das principais tarefas do educador é auxiliar os aprendizes no desenvolvimento de conexões e na criação de redes de aprendizagem. Esperamos que essas

redes de aprendizagem auxiliem os aprendizes no desenvolvimento da competência [necessária] para atingir os objetivos ou resultados em um curso específico.”¹⁰¹

Sob essa perspectiva, o acesso ao conhecimento, por parte do aprendiz, repousa na dependência da ação do professor, que inicialmente buscará estratégias válidas para que o aprendiz desenvolva habilidades necessárias à criação, à ampliação e ao monitoramento dessa rede. A metáfora do professor como administrador da rede nos revela uma complexidade ainda maior se considerarmos que, ao professor, cabe desenvolver primeiramente habilidades (cognitivas) específicas, para que a mediação entre o conhecimento idealizado e o conhecimento construído aconteça.

5.5.3 Professor como *Concierge*

Antes de esclarecermos em que consiste a metáfora do professor como *concierge*, parece oportuno apresentarmos uma definição do termo *concierge*, conforme apresentada pelo Dicionário *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (2005, p. 314): “(especialmente no inglês norte-americano) uma pessoa em um hotel cujo trabalho é auxiliar os hóspedes, dando informações, providenciando ingressos para peças de teatro, etc.”¹⁰²

A definição do termo *concierge* nos remete à ideia de que o professor, conforme a metáfora proposta por Bonk (2007), assume o papel de orientador na construção do conhecimento, conduzindo o aprendiz na busca de recursos ou oportunidades de aprendizagem, sobre as quais ele não tinha conhecimento. A exemplo das funções desempenhadas pelo *concierge* de um hotel, como dar informações aos hóspedes e lhes providenciar ingressos para o cinema, o professor pode instruir seus alunos sobre as diferentes metodologias e, conseqüentemente, recursos ou mecanismos de acesso ao conhecimento, muitos deles ainda desconhecidos pelos aprendizes. Conforme nos esclarece Bonk (2007), “[à]s vezes, os *concierges* mostram a você coisas que você não sabia que estavam disponíveis

¹⁰¹ “(...) a primary task of the educator is to assist learners in forming connections and creating learning networks. These learning networks should assist learners in developing competence to meet the objectives or outcomes of a particular course.”

¹⁰² (especially NAmE) a person in a hotel whose job is to help guests by giving them information, arranging theatre tickets, etc.”

ou que eram possíveis. Os professores, assim como os *concierges*, podem fazer as mesmas coisas.”¹⁰³

Sob essa perspectiva, o professor atua, novamente, como mediador do processo de aprender, instruindo o aprendiz sobre as possibilidades de acesso ao conhecimento e, na medida do possível, elegendo umas e descartando outras a partir de suas experiências anteriores. Dentre as inúmeras mudanças decorrentes da presença intensa das tecnologias na vida das pessoas, Bonk (2007) alerta para o fato de que, inevitavelmente, a estrutura dos currículos, que outrora era pré-estabelecido pelo professor, a fim de atender a uma suposta hierarquia de conteúdos e objetivos de aprendizagem, passará a ser desenvolvida com base nas necessidades e interesses dos aprendizes. Essa mudança provavelmente influenciará o papel do professor como *conciierge*, que poderá continuar guiando o aprendiz ao longo do processo, embora de forma mais tênue ou menos invasiva, permitindo ao aprendiz explorar as inúmeras formas de acesso ao conhecimento à sua própria maneira.

5.5.4 Professor como Curador

Siemens (2008) sugere que o professor desempenha dois papéis fundamentais em relação à aprendizagem de seus alunos. O professor assume o papel de especialista, uma vez que possui conhecimento avançado sobre determinado tema ou assunto, e de guia, uma vez que incita e encoraja seus alunos na busca pelo conhecimento de forma autônoma, criando mecanismos de aprendizagem que os induzem a desenvolver ideias e conceitos criticamente.

A exemplo do que faz um curador de arte, ao se responsabilizar pelo cuidado e preservação das peças de um museu ou galeria, o professor, conforme concebido por Siemens (2008), é responsável pelo sucesso da aprendizagem do aluno, atuando como especialista na área a ser explorada, ao promover mecanismos de aquisição, avaliação e construção do conhecimento, ou como guia ao longo do processo, ao monitorar e desafiar constantemente o aprendiz. Conforme esclarece Siemens (2008), “[um] curador é um aprendiz especialista. Em vez de distribuir conhecimento, ele cria situações nas quais o conhecimento pode ser

¹⁰³ Concierges sometimes show you things you did not know were available or possible. Teachers as concierges can do the same things.

construído, explorado e conectado. Um curador equilibra a liberdade de cada aprendiz com a interpretação cuidadosa do assunto que está sendo explorado.”¹⁰⁴

A metáfora do professor como curador reforça a importância do papel do professor como especialista na área em que atua, ou seja, conhecedor *do que* ensina e, portanto, autoridade naquele campo de saberes, mas, ao mesmo tempo, parece apontar para uma nova concepção de professor que, por vezes, aproxima-se, por vezes, afasta-se do aprendiz, permitindo-lhe ampliar a área a ser explorada autonomamente. Sob essa perspectiva, o professor exerce a função de orientador, guia ou tutor ao longo do processo de aprendizagem, conforme projetado e conduzido pelo aprendiz, tendo em vista as inúmeras possibilidades de acesso e construção do conhecimento na sociedade da informação. Podemos observar que, embora o professor continue exercendo significativa influência no processo de aprendizagem, sobretudo no que diz respeito à validação das atividades desenvolvidas pelo aprendiz na construção do conhecimento, não mais representa o principal meio de acesso a esse conhecimento, uma vez que a informação, apesar de acessível a todos, encontra-se distribuída entre os diferentes integrantes do complexo processo de aprender (SIEMENS, 2008, p. 18). A esse respeito, Siemens (2008, p. 19) enfatiza:

[a]s redes têm alterado significativamente a sociedade, permitindo o acesso a conteúdos, especialistas e conexões globais com colegas aprendizes. (...). As inúmeras atividades oriundas de modelos instrucionais tradicionais (...) continuarão a ser importantes, mas uma ênfase adicional precisará ser dada à concepção de que o conhecimento existe nas redes e a aprendizagem resulta do desenvolvimento e da formação de redes multi-facetadas diversificadas.¹⁰⁵

A afirmação de Siemens (2008) reforça a ideia de que o conhecimento está disponível na rede; ou seja, todos podem acessá-lo desde que conectados à rede de computadores. Todavia, será preciso estabelecer relações de colaboração e reciprocidade entre seus usuários para que esse conhecimento se converta em aprendizagem. O professor, em virtude do conhecimento que possui, poderá desempenhar um papel muito importante na expansão das

¹⁰⁴ [a] curator is an expert learner. Instead of dispensing knowledge, he creates spaces in which knowledge can be created, explored, and connected. (...) A curator balances the freedom of individual learners with the thoughtful interpretation of the subject being explored.

¹⁰⁵ [n]etworks have altered much of society, enabling access to content, experts, and global connections with fellow learners. (...). The numerous activities of traditional instructional design (...) will continue to be important, but additional emphasis will need to be placed on addressing knowledge as existing in networks and learning as developing and forming diverse, multi-faceted networks.

conexões entre os aprendizes e, principalmente, na validação do conhecimento construído por eles. Contudo, a construção desse conhecimento não estará sujeita à sua presença ou atuação, mas às conexões realizadas pelos aprendizes, entre eles próprios ou entre eles e o professor. A partir dessa distribuição de papéis, igualmente importantes para todos os usuários da rede, chegamos à quinta metáfora: a de professor como coadjuvante nos processos de ensino e aprendizagem de línguas, reforçando a ausência de relação hierárquica entre os elementos que constituem e sustentam esses processos.

5.5.5 Professor como *coadjuvante*? A quinta metáfora como indício de uma identidade docente diferenciada

Entender o professor como elemento coadjuvante no cenário do ensino e da aprendizagem de línguas na atualidade é destituí-lo da autoridade pelo ato de ensinar e da responsabilidade (única) pelo sucesso da aprendizagem do aluno. Não se trata, contudo, de ignorar ou menosprezar o seu papel; ao contrário, o professor pode assumir um papel tão ou mais importante se comparado àquele que vem assumindo nas últimas décadas, especialmente em contextos tradicionais de ensino, na medida em que sua ausência for de fato sentida pelo aluno, que poderá recorrer a ele sempre que sua presença ou interferência for determinante à construção do conhecimento.

A proposição da quinta metáfora encontra respaldo teórico nos princípios da Teoria Conectivista que, dentre outros aspectos, considera que a “[a]prendizagem é um processo de conectar nós especializados ou fontes de informação”, desse modo, rompendo com a concepção de conhecimento centralizado no professor, como se fosse o único responsável pela sua propagação. Na sociedade da informação, o conhecimento encontra-se disperso ou diluído em organismos humanos e não humanos (artefatos digitais). Logo, a sua construção depende, basicamente, do desejo do aprendiz em engajar-se em redes de colaboração, de modo a cultivar e manter as conexões entre si e os demais elementos que conduzem à aprendizagem contínua.

O papel do professor encontra-se, pois, descentralizado, uma vez que o aprendiz poderá recorrer a fontes variadas de insumo e, por meio das conexões que estabelece ao longo do processo, reforça o que já sabe e avança rumo ao desconhecido. Isso se deve, em grande

parte, ao fato de que a concepção de aprender, na sociedade da informação, foi sendo significativamente alterada, devido à expansão e socialização de artefatos tecnológicos. A esse respeito, Siemens (2011) esclarece que:

[a]prender não é mais considerado um processo inteiramente sob o controle do indivíduo, uma atividade interna, individualista: está também fora de nós, dentro de outras pessoas, em uma organização, em um banco de dados ou em artefatos, e essas conexões externas, que potencializam o que podemos aprender, podem inclusive ser consideradas mais importantes que nosso estado atual de conhecimento.

O conhecimento, sob essa perspectiva, está distribuído entre os demais sujeitos e objetos que integram a rede de conexões necessárias à sua construção. Nesse sentido, entendemos que o professor assume o papel de coadjuvante ao longo do processo que, por si só, é caótico e complexo, já que o conhecimento encontra-se diluído na rede, de forma dinâmica e contínua. Como consequência, o papel a ser desempenhado pelo professor continua sendo relevante para que a aprendizagem aconteça, já que representa um dentre os “nós” constitutivos da rede de conexões potencialmente ativas, mas deixa de ser essencial, na medida em que outros elementos, dentre eles pessoas e objetos, integram essa rede e podem, dependendo da necessidade do aprendiz, ser ativados por ele.

Paiva (2010b), ao desenvolver um estudo sobre AVAs, parece atribuir ao professor o papel de coadjuvante, a exemplo do que temos proposto neste estudo, cujo objetivo principal é investigar a identidade do professor de línguas do século XXI. Sobre essa questão, a autora afirma (2010b, p. 368): “[o]s AVAs configurados para proporcionar experiências em redes colaborativas retiram o professor da frente da sala de aula e o deslocam para os bastidores ou para junto dos alunos.” Mais adiante, ainda referindo-se ao papel desempenhado pelo professor, especialmente em contextos *online* de ensino e aprendizagem, a autora (2010b, p. 368) afirma que o professor precisa: “(...) perceber que não está mais no centro do processo pedagógico; ter consciência de que não há como dominar e transmitir todo o conhecimento de sua área; e descobrir que não tem domínio sobre o aluno, que aprende *apesar* do professor” (grifo meu).

Entretanto, é preciso destacar que, ao atuar como coadjuvante no processo de ensino e aprendizagem, o professor pode assumir uma postura mais colaborativa ou menos colaborativa, dependendo do nível de autonomia demonstrado pelo aprendiz. Geralmente, aprendizes mais autônomos recorrem à figura do professor com menos frequência, buscando

soluções para os problemas que vão emergindo ao longo do processo junto aos demais colegas, através da criação de fóruns *online* e participação nas redes sociais, onde há espaço para discussão de ideias e conceitos relativos ao conhecimento que está sendo almejado, ou junto às ferramentas que estão disponíveis aos usuários digitalmente letrados. A interação e, por conseguinte, as conexões entre os elementos ou “agentes”, conforme definição de Latour (1991), que integram os processos de ensinar e aprender, continuam sendo essenciais à construção do conhecimento; o que se altera é a natureza da interação, que não mais se restringe a elementos ou agentes humanos, uma vez que o artefato, ao ser acessado pelo aprendiz, poderá “agir” em prol de sua aprendizagem, a exemplo do que fazia o professor ou um colega de turma, geralmente aquele mais desenvolvido do ponto de vista cognitivo. Nesse sentido, merece destaque a seguinte afirmação de Rose e Jones (2005), a respeito do conceito de “agência”: “[s]e a agência é a capacidade de fazer a diferença, então as máquinas também podem exibir formas de agência. Na Teoria Ator-Rede, a agência não se restringe aos humanos, mas é também atribuída às tecnologias.”

Embora não tenhamos abordado a Teoria Ator-Rede ao longo deste estudo, entendemos que seus princípios vão ao encontro do que propõe o Conectivismo, ao defender que o conhecimento é resultado de conexões decorrentes de interações entre os elementos de natureza distinta que compõem a rede, dentre eles, seres humanos e artefatos digitais. Conforme discutido anteriormente, um dos princípios mais polêmicos do Conectivismo, proposto por Siemens (2004), sustenta que a “[a]prendizagem pode residir em dispositivos não humanos”, o que parece confirmar um dos preceitos básicos da Teoria Ator-Rede, de que a ferramenta, quando devidamente ativada, poderá se transformar em um importante mecanismo de mediação e interação, desse modo, permitindo que o conhecimento seja construído graças à relação dialética que se estabelece entre agentes humanos e materiais (ROTH, 2007). Sobre o conceito de agência, parece oportuno destacarmos a seguinte afirmação de Malafouris (2008, p. 22):

[n]ão há como separar agência humana de agência material. Ou ainda, enquanto agência e intencionalidade não precisam ser, necessariamente, propriedades de coisas, elas também não são propriedades de seres humanos: elas são propriedades

do envolvimento material, isto é, da zona cinzenta onde cérebro, corpo e cultura se encontram.¹⁰⁶

Portanto, se considerarmos que a ferramenta propicia a interação entre os elementos constitutivos da rede e, principalmente, se o conhecimento é resultado de conexões decorrentes dessas interações, podemos concluir que a aprendizagem, na sociedade da informação, é resultado de um processo essencialmente híbrido (LEFFA, 2014; PAIVA, 2010b; SIEMENS, 2004, 2006; LATOUR, 2005), porque integra tanto elementos humanos quanto elementos materiais.

Ao compreendermos o ensino sob uma perspectiva híbrida, estamos automaticamente diluindo a responsabilidade pelo sucesso da aprendizagem do aluno, outrora atribuída unicamente à figura do professor, aos demais elementos integrantes da rede. Consequentemente, a visão maniqueísta que se tinha do professor (*good* versus *bad*), sustentada e transmitida por séculos, acaba sendo desintegrada, uma vez que o sucesso ou o fracasso obtido pelo aprendiz, ao longo do processo de aprendizagem, pode estar relacionado, por exemplo, à falta de letramento digital, por parte do próprio aprendiz, para interagir com a ferramenta, a fim de atender a objetivos educacionais específicos, ou ainda, à sua incapacidade de agir de forma colaborativa na rede, participando ora como emissor da informação ora como destinatário dela, junto aos demais aprendizes.

Ao propormos a metáfora do professor como coadjuvante, apoiamo-nos na concepção de que o ensino, na sociedade da informação, constitui-se de forma híbrida, basicamente porque resulta de conexões decorrentes de relações entre seres humanos (agência humana) e artefatos digitais (agência material), o que conduz à definição de “cognição distribuída” (SIEMENS, 2008, 2011; DOWNES, 2006, 2007; LATOUR, 1991, 1993; HARPER et al, 2008), no sentido de que o conhecimento, por ser ubíquo, encontra-se disperso tanto em fontes humanas quanto em fontes materiais. Soma-se a isso o fato de que o professor pode se fazer mais ou menos presente no processo de ensinar, dependendo das necessidades do aprendiz, ora integrando-se ao sistema por completo, por vezes assumindo uma posição bastante centralizadora em relação aos demais componentes, ora esvaindo-se gradativamente dele, a ponto de se tornar um elemento invisível dentre os demais (LEFFA, 2012a).

¹⁰⁶ [t]here is no way that human and material agency can be disentangled. Or else, while agency and intentionality may not be properties of things, they are not properties of humans either: they are the properties of material engagement, that is, of the grey zone where brain, body and culture conflate.

A proposição de uma metáfora, que seja capaz de explicar a identidade do professor de línguas do século XXI, constituída de forma híbrida, complexa e multifacetada, encontra respaldo nos atuais estudos sobre a influência da tecnologia sobre a construção do conhecimento na sociedade da informação e justifica-se, basicamente, pela necessidade de investigarmos “as metamorfoses impostas pela tecnologia sobre o ensino de línguas estrangeiras”, conforme propõe Telles (2009b, p. 63). Por meio de metáforas, podemos compreender, mais claramente, qual é o papel desse sujeito que, mesmo na sociedade da informação, ora está à frente do processo, definindo *o que e como* os alunos devem agir em relação aos conteúdos previstos, ora está à margem do processo, mediando as trocas e o acesso às informações que, eventualmente, serão convertidas em conhecimento, ora está incluso no processo, atuando como coadjuvante na (re)criação de conteúdos distribuídos entre os demais sujeitos envolvidos (professores, aprendizes e artefatos), uns contribuindo para a construção do conhecimento de outros.

Diante do exposto, poder-se-ia então definir o professor de línguas (estrangeiras) do século XXI como uma amálgama ou uma mistura de todas as metáforas possíveis, elencadas neste estudo, devido às inúmeras vozes ou discursos que o constituem como ser social, às crenças e concepções que carrega em relação ao que significa ensinar e aprender e, principalmente, à natureza da interação que se estabelece entre ele e o aprendiz, por vezes mais, por vezes menos autônomo em relação à sua própria aprendizagem, em virtude das distintas possibilidades de acesso ao conhecimento disponíveis na sociedade da informação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Claramente, o surgimento da computação ubíqua cria novas condições para todos que atuam como profissionais da educação e como aprendizes. A solução não está na lógica ou nas especificações técnicas das máquinas. Pelo contrário, está no modo como o significado é criado, armazenado, entregue e acessado. Isso, acreditamos, vai mudar o mundo educacional em alguns aspectos fundamentais (...). A jornada de aprendizagem ubíqua está apenas começando. *Ao longo dessa jornada, precisamos desenvolver práticas e tecnologias que nos permitem repensar e reconstruir o conteúdo, procedimentos e relações humanas de ensino e aprendizagem inovadoras.*¹⁰⁷ (COPE, KALANTZIS, 2008, p. 582) (grifo meu)

A epígrafe que introduz este capítulo, que traz as Considerações Finais decorrentes do presente estudo, antecipa uma das principais conclusões a que chegamos, após exaustiva investigação sobre a influência das TIC na sociedade contemporânea: é preciso repensarmos os atuais papéis de professores e aprendizes como resposta à diversidade de abordagens e práticas pedagógicas possíveis, decorrentes da proliferação e expansão das tecnologias digitais. Se considerarmos que, devido à presença constante das TIC nas práticas sociais de que participa o sujeito contemporâneo e ao acesso cada vez mais facilitado a elas, o conhecimento (significado) é “criado”, “armazenado”, “entregue” e “acessado” diferentemente na sociedade da informação, conforme propõe a afirmação de Cope e Kalantzis (2008), torna-se necessário avaliarmos a existência e, conseqüentemente, a premência de novas formas de ensinar e aprender. Diante desse cenário, ao longo deste

¹⁰⁷ Clearly, the emergence of ubiquitous computing creates new conditions for all working as education professional and learning as students. The key is not the logic or technical specifications of the machines. Rather it is the ways in which meaning is created, stored, delivered and accessed. This, we believe, will change the educational world in some fundamental ways (...). The journey of ubiquitous learning is only just beginning. Along that journey, we need to develop breakthrough practices and technologies that allow us to reconceive and rebuild the content, procedures and human relationships of teaching and learning. (COPE, KALANTZIS, 2008, p. 582)

estudo, buscamos investigar a constituição da identidade do professor de línguas do século XXI, atentando basicamente para as inúmeras possibilidades de acesso e construção do conhecimento por parte dos aprendizes, por meio de artefatos digitais específicos, definidos como REAs.

No intuito de compreendermos a posição que atualmente ocupa o professor de línguas, em especial o professor de LEs, nos processos de ensinar e aprender, iniciamos este estudo destacando a presença, cada vez mais evidente, das TIC nas inúmeras práticas sociais de que participa o sujeito contemporâneo. Já no capítulo de Introdução, destacamos a necessidade de aceitarmos a presença e, principalmente, nos “acomodarmos” às inovações tecnológicas sob pena de sermos facilmente excluídos de nossos espaços de interação, comunicação e atuação. Entendemos que, diante da significativa expansão das tecnologias digitais, temos necessariamente de nos adaptarmos às suas influências, de forma consciente e instruída, transformando-nos na medida do possível em sujeitos digitalmente letrados. Entendemos que é preciso instrução, por meio de formação inicial ou continuada, para que sejamos capazes de compreender tanto as potencialidades quanto as limitações das TIC no processo educacional e, a partir desse conhecimento adquirido, criarmos novas possibilidades de uso e estratégias de aplicação dessas tecnologias, para atingirmos objetivos específicos, já que o simples acesso a elas, assim como o seu uso arbitrário, não nos caracteriza como sujeitos digitalmente letrados.

No Capítulo 2, reiteramos a presença cada vez mais massiva das TIC nas inúmeras práticas sociais contemporâneas, tais como vender e comprar, falar e ouvir, ler e escrever, entre outras, destacando sua influência na aprendizagem de LEs, desse modo, contribuindo para a constituição de uma nova identidade docente. Ao longo do capítulo, argumentamos a favor de uma formação diferenciada por parte do professor de línguas, a fim de que seja capaz de explorar, de forma eficiente, as inúmeras potencialidades pedagógicas das tecnologias digitais que estão a seu dispor, de modo que não haja uma simples transposição de ferramentas do contexto tradicional para o contexto multimidiático de ensino.

Além disso, destacamos a influência da tecnologia digital na configuração de novas práticas de leitura e escrita e, conseqüentemente, na transformação dos papéis de leitor e autor do texto; na sociedade da informação, que se caracteriza pela multiplicidade de conexões e, sobretudo, pelo acesso facilitado a fontes diversificadas de informação graças aos *hiperlinks*, o leitor do texto acaba se transformando em coautor ou autor do texto lido; a ele é oferecida

uma profusão de caminhos possíveis para acesso à informação desejada e uma liberdade sem precedentes, que não lhe permite apenas ler e compreender o texto original, mas editá-lo, legitimando-o ou refutando-o, a ponto de transformá-lo em um novo texto, de autoria também nova.

Concluimos o capítulo, afirmando que os avanços tecnológicos têm contribuído para a constituição de um novo perfil de aprendiz, geralmente mais autônomo e dinâmico que, por sua vez, requer um novo perfil de professor e que, dentre outros aspectos a serem considerados, sinta-se mais à vontade para inserir as TIC nas diferentes ações que caracterizam sua prática docente, esteja mais preparado para fazer uso dessas ferramentas a fim de atender a objetivos pedagógicos, invista na adaptação ou reformulação de recursos disponíveis *online*, tendo em vista seu próprio contexto de atuação, aventure-se na criação de novos conteúdos, fazendo uso das TIC, que poderão ser socializados entre os demais usuários da rede a ponto de serem adaptados, alterados e transformados em novos recursos, desse modo, alimentando o ciclo: **acesso** ou **uso** – **compreensão** e **criação**.

No Capítulo 3, reiteramos a ideia de que, graças à expansão e socialização das TIC na sociedade da informação, o papel do professor de LEs foi sendo profundamente alterado a ponto de ser ressignificado, uma vez que a ferramenta passou a desempenhar uma função extremamente importante na aprendizagem de línguas, como acontece nos cursos massivos *online*, muitas vezes, assumindo a função de elemento mediador, outrora desempenhada pelo professor. A concepção de identidade como algo que se define na relação de diferença e que está sujeito a modificações constantes devido à sua natureza ambivalente, fluida e efêmera, conforme defendida pela perspectiva dos Estudos Culturais adotada neste estudo, aplica-se à definição da constituição da identidade do professor de línguas do século XXI. Antes da expansão e socialização dos recursos da *Web 2.0*, o acesso ao conhecimento dava-se quase que exclusivamente por meio do professor, que servia como “mediador” dos processos de ensinar e aprender.

Todavia, na sociedade da informação, o conhecimento encontra-se disperso na rede e está acessível a todos os usuários da internet; conseqüentemente, o professor deixa de ocupar o papel de protagonista no processo de ensinar, cabendo ao aluno eleger as melhores alternativas de acesso à informação e, oportunamente, ao conhecimento por ele almejado. As escolhas feitas pelo aprendiz, que poderá recorrer ao professor, ao artefato ou a ambos no processo de construção e socialização do conhecimento, contribuirão de forma decisiva para a

constituição da identidade do professor de LEs do século XXI, de natureza ambivalente, fluida e efêmera. Concluimos o capítulo, destacando a importância de repensarmos as possibilidades de mediação pedagógica, dentre elas a figura do professor, e suas implicações para o ensino de línguas. Ao darmos ênfase à emergência de novos artefatos culturais, que podem ser utilizados para fins pedagógicos, não estamos diminuindo a importância do professor; ao contrário, estamos sinalizando para uma retomada de postura por parte desse profissional que, além de necessária, poderá ampliar e potencializar sua participação no processo de ensino de línguas.

No Capítulo 4, retomamos o argumento de que o professor, embora não seja responsável pela aprendizagem do aluno na sociedade da informação, constitui elemento importante no processo de construção do conhecimento. Para tanto, buscamos fundamentação teórica no Conectivismo, uma teoria que considera que todos os elementos envolvidos no processo de construção do conhecimento são igualmente importantes e necessários, não havendo hierarquia entre eles. Dentre os princípios do Conectivismo, destacamos o seguinte, conforme proposto por Siemens (2004): “[a] aprendizagem pode residir em dispositivos não humanos”, o que reforça nossa hipótese inicial de que a construção do conhecimento é resultado de interações, não necessariamente apenas entre pessoas, mas possivelmente também entre pessoas e objetos, ou seja, entre professores e aprendizes, ou ainda, entre aprendizes e artefatos digitais. Logo, entendemos que a identidade do professor de línguas do século XXI pode estar dissipada ou dispersa entre os diferentes nós que constituem a rede de conexões, de modo que o somatório das interações que se estabelecem entre eles acaba por constituir a “função” tradicionalmente desempenhada pelo professor, isto é, de conduzir ou gerenciar o processo de aprendizagem.

Ainda no Capítulo 4, ressaltamos a necessidade de pensarmos o ensino e a aprendizagem de línguas, levando-se em consideração a evolução de paradigmas educacionais, particularmente, a proposição de novas abordagens e métodos de ensino. Nesse sentido, retomamos os princípios fundamentais da pedagogia cognitivo-behaviorista, da pedagogia socioconstrutivista e da pedagogia conectivista de educação, destacando a importância de adotarmos uma perspectiva que considere o contexto educacional vigente, ou seja, que avalie a atuação do professor em relação à aprendizagem do aluno e, ao mesmo tempo, que considere a influência das TIC no acesso facilitado à informação, possivelmente elaborada e transformada por ele em conhecimento, sobretudo, por meio de redes de

colaboração. Ao retomarmos essas abordagens de ensino, problematizamos a influência das TIC na definição de diferentes papéis para professores e aprendizes, atentando principalmente para os mecanismos de aprendizagem, os fatores que influenciam a aprendizagem e o papel da memória na aprendizagem, segundo cada uma das pedagogias abordadas.

Concluimos essa discussão, argumentando que a Teoria Conectivista, por entender que a aprendizagem é resultado de conexões entre os diversos elementos que estão dispersos na rede, parece explicar, de forma mais satisfatória, o atual cenário educacional, especificamente, no que se refere ao ensino e à aprendizagem de LEs. Por fim, abordamos o conceito de REAs, partindo especificamente das noções de “educacional” e “aberto”, no intuito de discutirmos acerca das principais potencialidades e desafios encontrados na implementação de uma proposta de EA que, embora seja facilitada pela democratização da tecnologia na sociedade da informação, ainda enfrenta obstáculos, dentre eles, o próprio acesso a essas tecnologias.

No Capítulo 5, retomamos a contribuição dos REAs para a aprendizagem, especialmente de LEs, partindo do pressuposto de que são recursos gratuitos, de acesso facilitado e, dependendo de sua natureza, sujeitos a adaptações ou reformulações. Como exemplos de REAs, destacamos os MOOCs que, por serem cursos *online*, abertos e massivos, podem contribuir significativamente para a aprendizagem de uma LE, servindo como estímulo à aprendizagem (MOOC como ferramenta de mediação) ou como fonte de aprendizagem (MOOC como agente de formação). Independente do grau de influência exercido pelo MOOC no processo de construção do conhecimento por parte do aprendiz, reforçamos a hipótese inicial de que a mediação entre o aprendiz e o conteúdo pode ser feita por pessoas (professor, demais aprendizes e pais, por exemplo) ou por artefatos (comunicadores instantâneos, redes sociais, AVAs, entre outros).

No intuito de justificarmos a importância dos MOOCs para a aprendizagem de um modo geral, apresentamos suas funcionalidades a partir das principais diferenças entre os dois tipos de MOOCs considerados, os xMOOCs e os cMOOCs. Além disso, selecionamos exemplares de cada tipo, dentre eles os mais acessados atualmente, tais como o *Coursera* e o *edX*, a fim de identificá-los e caracterizá-los, tendo em vista o ano de fundação, o grau de abertura (no que diz respeito à gratuidade e à possibilidade de adaptação ou reformulação), as propriedades e recursos de cada um.

Ainda no Capítulo 5, retomamos a discussão sobre a importância de sabermos pelo menos uma LE no atual contexto histórico, conforme previamente discutido na Introdução a

este estudo, a fim de justificarmos a relevância de cursos *online* para o ensino de línguas, a exemplo do MEO. Apesar das limitações que o curso oferece, sobretudo em relação ao desenvolvimento de habilidades de produção (escrita e fala), destacamos sua contribuição para a aprendizagem de línguas, pelo fato de ser gratuito e estar disponível a um número considerável de indivíduos. Entendemos que o MEO, por si só, não garante a formação linguística do aprendiz, mas contribui para o aperfeiçoamento do idioma e, principalmente, serve como ponto de partida para sua iniciação ao estudo da LI, sinalizando para outras possibilidades de acesso ao conhecimento na rede, igualmente gratuitas, facilmente acessíveis e de qualidade. Contudo, acreditamos que a grande contribuição do MEO para a aprendizagem da LI seja a promoção de espaços ou redes de colaboração, criadas e alimentadas pelos próprios aprendizes, a partir de necessidades específicas e a fim de atender a objetivos comuns de aprendizagem, a exemplo do que argumenta Mattar (2011, p. 04), ao propor o conceito de Ambientes Pessoais de Aprendizagem, no inglês, *Personal Learning Environments* (PLEs)¹⁰⁸.

O entendimento de que os papéis sociais de todos os indivíduos que vivem em sociedade e que, portanto, estão sujeitos à influência das TIC, direta ou indiretamente, têm sido profundamente alterados a ponto de serem ressignificados justificam a necessidade de atentarmos para uma nova ordem social, por vezes subversiva, que, inevitavelmente, resulta em novas identidades sociais, consideradas múltiplas, intercambiáveis, efêmeras, mas, acima de tudo, complementares entre si, ou seja: à identidade do professor como sujeito transmissivo pode somar-se a identidade do professor como mediador, ou ainda, a identidade do professor como coadjuvante, não necessariamente excluindo uma ou outra, mas complementando-se entre elas. O que caracterizará a identidade docente será a atitude do aprendiz frente às TIC, que poderá assumir uma postura mais autônoma e engajada,

¹⁰⁸ A respeito dos PLEs e sua contribuição para o processo de construção do conhecimento de forma coletiva e autônoma, Mattar (2011, p. 04) afirma: “Na verdade, até mesmo a diferença entre professores e alunos pode ser colocada em questão neste novo cenário. Da mesma maneira que o usuário está acostumado a personalizar seu espaço nas redes sociais, nos PLEs (*Personal Learning Environments*) o aluno organiza seu espaço de aprendizagem, que não é mais ditado e determinado pelo professor. Ou seja, o aluno assume muitas das funções que, no CDWT [modelo “Conteudista + Designer instrucional + Webdesigner + Tutor”], eram desempenhadas pela instituição de ensino, pelo designer instrucional, pelo webdesigner e pelo tutor. (...) Papéis enxergados antes como independentes são agora intercambiáveis. O professor pode assumir o papel de um aprendiz, quando um aluno apresenta novos conteúdos com os quais ele não está familiarizado; um designer pode assumir o papel de professor, para desenvolver uma melhor compreensão do impacto de suas estratégias de *design*; o aluno pode tornar-se um professor ou designer, já que a tecnologia oferece oportunidades para adaptar e modificar em tempo real tanto o conteúdo quanto as estratégias de aprendizagem e o contexto, enquanto o curso avança.”

interagindo *por meio* e, principalmente, *com* a ferramenta (agente-artefato *versus* agente-agente, respectivamente), ou uma postura de total inércia, ignorando as potencialidades pedagógicas das TIC para a aprendizagem de línguas. Nesse sentido, parece oportuno destacarmos o que afirma Xavier (2013) acerca da constituição da identidade de professor no atual contexto histórico, caracterizado por inovações e mudanças. Segundo Xavier (2013, p. 70), é preciso “[a]lertá-lo sobre a necessidade de adoção de identidades, no plural, que é a tônica da sociedade contemporânea, culturalmente multifacetada, sem abandonar necessariamente a identidade já adquirida (...)”.

Essa conclusão reitera o conceito de identidade, conforme proposto pela teoria dos Estudos Culturais, ao propor que a identidade do professor de línguas, na sociedade da informação, é resultado das escolhas feitas pelo aprendiz em relação às TIC, ou ainda, da influência exercida por elas na sua aprendizagem. A busca pela constituição da identidade do professor de línguas do século XXI, a partir dos papéis que lhe são atribuídos ou que são desempenhados por ele na sociedade da informação, conduz-nos a algumas conclusões importantes, envolvendo o atual cenário do ensino e da aprendizagem de LE, dentre as quais, destacamos: 1) a hibridização do ensino; 2) a invisibilidade ou volatilidade docente; 3) a cognição distribuída; 4) a agência material; e 5) a metáfora do professor como coadjuvante. A seguir, abordaremos cada uma dessas conclusões de forma mais específica, de modo a contribuir para novos estudos sobre formação de professores, permitindo que o ensino de LEs no cenário brasileiro se torne, cada vez mais, uma realidade entre todos nós.

1) A hibridização do ensino: observamos, cada vez mais, a fusão de elementos típicos da sala de aula, conforme concebida tradicionalmente, ou seja, dentro de quatro paredes, e de artefatos digitais, na promoção e socialização do conhecimento. Essa ideia, de que o ensino assume uma forma híbrida na sociedade da informação, encontra respaldo em estudos desenvolvidos por pesquisadores como Siemens (2004, 2006, 2008, 2011, 2014), Latour (2005), Paiva (2010b) e Leffa (2014). Apesar de encontrarmos alguns obstáculos em relação ao uso das TIC para a aprendizagem de línguas, dentre eles, o fato de que a internet ainda não está acessível a todos, ou o fato de que a qualidade das conexões ainda é bastante precária em alguns contextos (PAIVA, 2001), entendemos que, superadas essas dificuldades, a internet será cada vez mais utilizada no ensino e na aprendizagem de línguas, pois, conforme argumenta Figueiredo (2013, p. 121), ela “(...) provê oportunidades variadas de interação,

possibilidade de inserção em uma comunidade mundial de aprendizes e falantes da língua e consequentemente comunicação significativa enriquecida com negociação de sentido em contextos reais.”

Ao destacar a importância das TIC para a aprendizagem de línguas, especificamente, Figueiredo (2013) traz à tona uma questão muito importante, que é a necessidade de uma formação docente diferenciada para os futuros professores, a fim de que eles se sintam mais preparados para fazer uso das TIC em sua prática pedagógica. Segundo Figueiredo (2013, p. 121), “(...) é necessário que os cursos de formação de professores levem em consideração a necessidade de inserirem, em sua programação, cursos que venham a preparar os professores para essa nova forma de se conceber o ensino de línguas, usando o computador e a internet.” Assim como Figueiredo (2013), entendemos que o uso das TIC, para fins pedagógicos, requer, por parte de quem ensina, clareza quanto às suas potencialidades e limitações. A necessidade de qualificar professores de línguas para o uso e a adaptação das tecnologias existentes e, principalmente, para a criação de novas tecnologias, para atender a propósitos pedagógicos, representa o primeiro passo para a hibridização do ensino. Do mesmo modo, conforme esclarece Tílio (2013, p. 286), “(...) o indivíduo que melhor estiver preparado e disposto a se perceber como sujeito híbrido, com identidades múltiplas e fragmentadas, mais aberto estará a inovações, jamais em detrimento daquilo que um dia fez ou ainda faz parte de sua identidade (...)”

É preciso, primeiramente, qualificarmos o professor, quer em processo de formação inicial quer em processo de formação continuada para, a partir daí, pensarmos em uma prática docente que contemple o uso das TIC. Do contrário, estaríamos simplesmente fomentando a transposição de ferramentas, substituindo o quadro negro pela lousa digital, por exemplo, sem compreendermos as reais potencialidades pedagógicas deste em relação àquele em um contexto cada vez mais hipermediático. Portanto, conforme esclarece Figueiredo (2013, p. 128),

[c]ompreender de que forma as novas tecnologias estão modificando as formas de viver e, consequentemente, de aprender é uma tarefa prioritária para a formação de professores de línguas. (...) O grande desafio, então, é compreender a construção de novas subjetividades [leia-se “identidades”] que as novas tecnologias estão propiciando, para poder continuar sendo parte do processo de mediação da construção do conhecimento por parte dos alunos-professores.

Entendemos que a oferta de programas de formação continuada de professores de línguas constitui uma possibilidade extremamente válida de qualificação desses profissionais para uso, adaptação e criação de tecnologias para o ensino; no entanto, insistimos na necessidade de um programa de formação inicial que desenvolva ações específicas, como a inserção de disciplinas, na matriz curricular dos cursos de Letras, voltadas ao uso da tecnologia para o ensino de línguas, a fim de que os futuros professores possam identificar e compreender as potencialidades pedagógicas das TIC, permitindo-lhes desenvolver uma prática docente mais próxima dos interesses de seus aprendizes ou da realidade que os cerca fora da sala de aula, desse modo, diminuindo “(...) a lacuna entre *o que* e *como* a escola ensina e aquilo que orbita em torno do aprendiz na sua atuação cotidiana fora do ambiente educacional”, conforme argumenta Vetromille-Castro (2013, p. 237) (grifo no original).

2) A invisibilidade ou volatilidade docente: entendemos que o aprendiz, ao fazer uso das ferramentas disponíveis na *Web 2.0* de forma eficiente, poderá desenvolver níveis cada vez maiores de autonomia, chegando ao ponto de assumir, completamente, a responsabilidade pela sua aprendizagem. Somada à atitude do aprendiz, na busca pelo conhecimento de forma autônoma e independente, alia-se a infinidade de artefatos digitais que poderão ser utilizados como instrumentos de mediação pedagógica, entendendo-se esses recursos como agentes de formação.

Diante desse contexto, o professor vai saindo gradativamente de cena a ponto de tornar-se invisível ao aluno (FABRÍCIO, 2006; LEFFA, 2012), que acaba por assumir a responsabilidade pela sua aprendizagem. A invisibilidade do professor não pressupõe sua exclusão do cenário de ensino e aprendizagem de línguas, seja em contexto presencial seja em contexto virtual, mas reforça a ideia de que, às vezes, é necessário que o professor se ausente por um período determinado para que o aprendiz assuma uma postura mais engajada, produtiva e dinâmica em relação à sua própria aprendizagem, reforçando, assim, o argumento de que “menos é mais”.

Sob esse ponto de vista, entendemos que a mediação, necessária à construção formal ou informal do conhecimento, poderá resultar da intervenção de diferentes elementos, dentre eles, o professor, um aprendiz mais experiente, ou o artefato. Segundo Figueiredo (2013, p. 114), “(...) a mediação, em salas de línguas estrangeiras, pode ter a forma de um livro

didático, materiais audiovisuais, oportunidades para interação, instruções diretivas, etc.”, o que reforça o argumento de que o conhecimento, na sociedade da informação, é resultado da intervenção de forças de diferentes naturezas, humanas e não humanas. Aprender, nesse contexto, é resultado de interações diversas, que podem ser mediadas pelo professor, mas que também podem acontecer na ausência dele. A influência das TIC no acesso à informação e, mais especificamente, à construção do conhecimento merece destaque no cenário contemporâneo, uma vez que contribui de forma decisiva para o desenvolvimento da autonomia por parte do aprendiz, desse modo, assumindo papéis sociais tradicionalmente atribuídos ao professor.

O aprendiz, na sociedade da informação, atua como sujeito de sua própria aprendizagem, fazendo escolhas em relação aos instrumentos de mediação e buscando responder suas perguntas de pesquisa ao interagir com outros aprendizes ou com o próprio artefato. Segundo Braga (2004, p. 158), “(...) os recursos do meio eletrônico podem tanto facilitar a construção coletiva do conhecimento quanto favorecer a aprendizagem independente e o pensamento reflexivo.” Nesse sentido, ainda citando Braga (2010), o acesso à informação e as possibilidades de interação por meio da internet podem promover a participação social do aprendiz em diferentes esferas e, acima de tudo, fomentar sua *agentividade* em relação aos diferentes papéis sociais que nelas poderá desempenhar (grifo meu).

3) A cognição distribuída: ao adotarmos a Teoria da Conectividade como perspectiva teórica que fundamenta a presente pesquisa, entendemos que cada elemento que ocupa os distintos nós da rede assume grande relevância no processo de construção do conhecimento. Sendo o conhecimento o resultado de sucessivas conexões entre esses nós, entendemos que a cognição encontra-se igualmente distribuída entre todos os integrantes da rede, inclusive entre “dispositivos não humanos”, conforme esclarece Siemens (2004). Uma vez que a relação entre esses nós caracteriza-se pela simetria, não havendo, portanto, hierarquia entre os elementos que os constituem, entendemos que a figura do professor pode ser tão importante quanto a figura de um colega, para que a aprendizagem aconteça. Ou ainda, o acesso por parte do aprendiz a *sites* especializados pode resultar em insumo altamente produtivo, sem que seja

necessário recorrer ao professor ou aos demais aprendizes para que determinado conteúdo seja compreendido e internalizado.

Sob essa perspectiva, defendemos a noção de cognição distribuída, conforme proposta por autores como Siemens (2008, 2011), Downes (2007, 2008), Latour (1991, 1993), Harper et al (2008) e Knappett (2008), na tentativa de esclarecer que o conhecimento encontra-se igualmente distribuído entre entidades humanas e não humanas. Neste estudo, consideramos que os elementos não humanos, conforme propõem autores como Law (2001) e Latour (2005), fazendo referência à teoria Ator-Rede, deixam de ser meros intermediários no processo de construção do conhecimento para se tornarem efetivamente mediadores da ação, devido à propriedade de agência que os caracteriza.

4) A agência material: sob a perspectiva do Conectivismo, o conhecimento é resultado de mudanças desencadeadas por entidades humanas e não humanas. Essa ideia, associada ao conceito de “cognição distribuída”, conforme abordado anteriormente, reforça o argumento de que as coisas (*things*) são elementos dotados de agência. Partindo desse pressuposto, as modificações observadas entre o estado inicial e o estado final da aprendizagem de línguas, por exemplo, podem resultar da influência da tecnologia, mais especificamente, dos artefatos digitais que estão à disposição do aprendiz. Alguns autores, como Pickering (1995) e Rose e Jones (2005), fazem uma distinção entre agência humana e agência material, esclarecendo, dentre outros aspectos, que a agência humana se caracteriza por apresentar uma estrutura intencional e social enquanto que a agência material, presente nos artefatos físicos, coloca-se à disposição dos seres humanos, para que estes dela se apropriem, a fim de atingir seus objetivos em relação a dado objeto.

A relação que se estabelece entre os diferentes tipos de agência, segundo Pickering (1995), pode ser interpretada como “danças de agência”, uma vez que um tipo de agência pode ser interpretado como causa e consequência de outro tipo, tornando a distinção entre elas não tão clara. A noção de que as “coisas” (objetos ou artefatos) podem ser considerados atores ou participantes no processo de aprender LEs, especificamente, pode ser confirmada pelo argumento de Latour (2005, p. 71) de que “(...) qualquer coisa que de fato modifique um estado de coisas, fazendo alguma diferença, é um ator – ou, se não tiver qualquer definição, um actante. (...) esses instrumentos [referindo-se a uma série de mudanças decorrentes da

tecnologia na sociedade da informação, como, por exemplo, trocar os canais da TV com ou sem controle remoto], de acordo com nossa definição, são atores, ou mais especificamente, *participantes* no curso da ação, aguardando por uma definição.”¹⁰⁹ Sob essa perspectiva, entendemos que o artefato deixa de exercer a função de ferramenta como elemento mediador apenas e passa a se constituir em um agente, ou melhor, um participante no processo de construção e socialização do conhecimento.

A concepção de que a cognição encontra-se distribuída entre seres humanos e artefatos digitais reitera nossa hipótese inicial de que é possível aprender, neste caso, LEs, por meio de interações entre pessoas ou entre pessoas e objetos (artefatos digitais). Sob essa perspectiva, o professor deixa de ser o elemento mediador por excelência no processo de aprender e passa a integrar a rede de nós, composta por diferentes fontes de insumo ou informação. A participação do professor, embora não mais considerada vital para a aprendizagem, continua sendo importante pelo fato de que, por meio dele, inúmeras conexões poderão ser implementadas.

5) A metáfora do professor como coadjuvante: partindo do pressuposto de que a aprendizagem é resultado de interações, sejam elas entre seres humanos ou entre seres humanos e artefatos, o professor deixa de ocupar o papel de sujeito responsável pela promoção do conhecimento por parte do aprendiz. Defendemos que, na sociedade da informação, os mecanismos de acesso à informação e mediação pedagógica são cada vez mais numerosos e estão bastante acessíveis aos usuários da *Web 2.0*, desse modo, alterando os papéis sociais de professores e aprendizes de LEs, por exemplo. Como o foco deste estudo foi o professor, ou melhor, a constituição de sua identidade na era digital, buscamos evidenciar que os artefatos digitais exercem grande influência no processo de aprendizagem dos usuários da rede, sobretudo, daqueles conhecidos como nativos digitais.

O acesso à informação, a negociação de conceitos e, por fim, a construção do conhecimento são, no atual contexto histórico, resultado de interações entre elementos de

¹⁰⁹ (...) *any thing* that does modify a state of affairs by making a difference is an actor – or, if it has no figuration yet, an actant. (...) these implements [referindo-se a uma série de mudanças decorrentes da tecnologia na sociedade da informação, como, por exemplo, trocar os canais da TV com ou sem controle remoto], according to our definition, are actors, or more precisely, *participants* in the course of action waiting to be given a figuration.”

natureza distinta. Se considerarmos a profusão de recursos tecnológicos que hoje estão à nossa disposição, tendo em vista a potencialidade pedagógica que carregam, e se concordarmos com a afirmação polêmica de Siemens (2004), de que a aprendizagem pode residir em dispositivos não humanos, então podemos concluir que os processos de ensinar e aprender não estão, necessariamente, vinculados às figuras do professor e do aprendiz. Aprender significa evoluir na escala do conhecimento, progredindo de um nível básico, considerado inicial, para um nível avançado, considerado final. Este percurso pode ser resultado da interação entre o aprendiz e o professor, entre o aprendiz e outro(s) aprendiz(es), ou ainda entre o aprendiz e o(s) artefato(s) digital(is). O professor, embora continue presente, deixa de ser o único responsável pelo conhecimento do aprendiz, tornando-se coadjuvante do processo.

Ao fazermos uso da metáfora do professor como coadjuvante, não estamos diminuindo a sua importância para o ensino de línguas; ao contrário, estamos apontando para uma nova concepção de professor que, pelo fato de dividir suas “responsabilidades” com os demais elementos que constituem a rede de nós de que resulta a aprendizagem, torna-se também um participante ou agente do processo. A concepção de professor, como transmissor ou como mediador, cede lugar à figura do professor como coadjuvante, desse modo, contribuindo para a aprendizagem do aluno sempre que for interpelado por ele. Essa nova identidade de professor é resultado das tecnologias que estão à disposição do sujeito contemporâneo, mas principalmente das possíveis novas posturas assumidas pelo aprendiz do século XXI, mais autônomo, participativo e dinâmico, muitas vezes, gerenciando ou coordenando o processo de construção do conhecimento em um curso, fórum ou bate-papo virtual.

Retomando o pressuposto teórico de que a identidade se constitui na relação de diferença, concluímos que a identidade do professor de línguas do século XXI é reflexo das significativas mudanças que temos testemunhado em relação ao papel do artefato e do aprendiz no acesso, construção e socialização ou democratização do saber. Por fim, podemos afirmar que, mais do que uma consequência das metamorfoses provocadas pelas TIC na identidade do professor de línguas, essa mudança de postura, que evolui de transmissor para mediador e, por fim, coadjuvante, é uma necessidade, uma vez que a sociedade da informação requer profissionais cada vez mais críticos e responsáveis, inclusive, pela sua própria aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. B. M. (Orgs.). **Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 33-47.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. **Contexturas: ensino crítico de língua inglesa**, n. 9, p. 9-19, 2006.

AMIEL, T. Educação aberta: configurando ambientes, práticas e recursos educacionais. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. de L. (Orgs.). **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas**. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 17-33.

ANDERSON, T.; DRON, J. Three generations of distance education pedagogy. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 12, n. 3, p. 80-97, 2011.

APPADURAI, A. Introduction: commodities and the politics of value. In: _____. (Ed.) **The social life of things: commodities in cultural perspective**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. p. 3-63.

ARAGÃO, R. C. Língua estrangeira no Brasil: políticas e oportunidades. In: DIÓGENES, L. (Org.). **Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas**. Vitória da Conquista: UESB, 2010. p. 135-150.

ARAÚJO, A. D. Crenças e concepções do professor-educador sobre a formação do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança**. Londrina: ABRAPUI, 2003. p. 85-94.

ARAÚJO, A. D. Computadores e ensino de línguas estrangeiras: uma análise de sites instrucionais comunicativos. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 9, n. 3, set./dez. 2009.

ARAÚJO, C. F. Jr.; MARQUESI, S. C. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). **A educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008. p. 358-368.

ARAÚJO, J. C. **Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ARAÚJO, J. C. Transmutação de gêneros na Web: a emergência do chat. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 109-134.

ASHER, J. **TPR: after forty years, still a very good idea**. 2007. Disponível em: <<http://www.tpr-world.com/JapanArticle.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2014.

ATKINS, D. E.; BROWN, J. S.; HAMMOND, A. L. **A review of the Open Educational Resources (OER) movement: achievements, challenges, and new opportunities**, 2007. Disponível em: <<http://www.hewlett.org/uploads/files/ReviewoftheOERMovement.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

ATKISSON, M. **Comparing MOOCs, MIT's OpenCourseWare, and Stanford's Massive AI Course**, 2011. [S.l.: s.n.]. Disponível em: <<http://woknowing.wordpress.com/2011/08/28/comparing-moocs-mits-opencourseware-and-stanfords-massive-ai-course>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2006.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004 [1925].

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005 [1925].

BOHN, H. I. A formação do professor de línguas: a constituição de uma identidade profissional. **Investigações: Linguística e Teoria Literária**, v. 17, n. 2, p. 97-114, 2004.

BOHN, H. A. A formação do professor de línguas: a construção de uma identidade profissional. In: **Investigações: Linguística Aplicada e Teoria Literária**, v. 17, n. 2, p. 97-113, 2005.

BOYD, D. M.; ELLISON, N. B. Social network sites: definition, history, and scholarship. **Journal of Computer-Mediated Communication**, v. 13, n. 1, 2007.

BRAGA, D. B. Linguagem pedagógica e materiais para aprendizagem independente de leitura na web. In: COLLINS, H.; FERREIRA, A. (Orgs.). **Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 157-184.

BRAGA, D. B. Tecnologia e participação social no processo e consumo de bens culturais: novas possibilidades trazidas pelas práticas letradas digitais mediadas pela internet. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 49, n. 2, p. 373-391, 2010.

BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **PCN+: Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 8 set. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes**. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/Preparatory_Conferences/Conference_Documents/Latin_America_-_Caribbean/confinteavi_olhares_5_continentes.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2014.

BROWN, H. D. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1994.

BROWN, J. S. **New learning environments for the 21st century**: exploring the edge, 2006. Disponível em: <<http://www.johnseelybrown.com/Change%20article.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2014.

BROWN, J. S. Learning in and for the 21st century. In: LOW, E. L.; KAPUR, M. (Ed.). **C. J. Koh Professorial Lecture Series No. 4**, 2013. Singapore: National Institute of Education. Disponível em: <<http://www.johnseelybrown.com/CJKoh.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2014.

BONK, C. USA Today Leads to Tomorrow: Teachers as online concierges and can Facebook pioneer save face? **Travel in Ed Man**, 2007. Disponível em: <<http://travelinedman.blogspot.com/2007/10/usa-today-leads-to-tomorrow-teachers-as.html>>. Acesso em: 5 maio 2014.

BUTCHER, N. **A basic guide to Open Educational Resources (OER)**. Canada: Commonwealth of Learning; France: UNESCO, 2011. Disponível em: <<http://www.col.org/PublicationDocuments/Basic-Guide-To-OER.pdf>>. Acesso em 20 mar. 2014.

BUZATO, M. E. K. Letramentos digitais e formação de professores. **Portal Educarede**, 2006. Disponível em: <http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/marcelobuzato.pdf>. Acesso em: 2 set. 2011.

BUZZETTO-MOR, N. A. Student perceptions of various e-learning components. **Interdisciplinary journal of e-learning and learning objects**, v. 4, p. 113-135, 2008.

CADZEN, C. et al. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, s. 1, n. 1, p. 1-4, 1980.

CASTELLS, M. **La ciudad informacional**. Madri: Alianza, 1989.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999a.

CASTELLS, M. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999b, p. 411-439. 3 v.

CASTELLS, M. **A galáxia internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

CASTELLS, M. A era da intercomunicação. **Le Monde Diplomatique**, 2006. Disponível em: <<http://www2.cultura.gov.br/site/2006/08/18/a-era-da-intercomunicacao-por-manuel-castells/~>>. Acesso em: 28 set. 2013.

CATTLEY, G. Emergence of professional identity for the pre-service teacher. **The International Education Journal**, Perth , v. 8, n. 2, p. 337-347, 2007.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 17, p. 133-144, 1991.

CELANI, M. A. A. Ensino das línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In: _____. (Org.). **Ensino de segunda língua**: redescobrimo as origens. São Paulo: EDUC, 1997. p. 133-144.

CELANI, M. A. A. **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem respostas na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (Orgs.). **Formação de professores na América Latina e transformação social**. Campinas, SP: Pontes, 2010. p. 57-67.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Orgs.). **Identidades**: recortes multi e interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 319-337.

CELCE-MURCIA, M. (Ed.). **Teaching English as a second or foreign language**. 3rd. ed. Boston: Heinle & Heinle, 2001.

CESARINI, P. Computers, technology and literacies. **The Journal of Literacy and Technology**, v. 4, p. 1-16, 2004.

CHAPELLE, C. The discourse of computer-assisted language learning: toward a context for descriptive research. **TESOL Quarterly**, v. 24, n. 2, p. 199-225, 1990.

CHAPELLE, C. Computer assisted language learning. In: HINKLE, E. (Org.). **Handbook of research in second language learning and teaching**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 2005. p. 743-756.

CHEUNG, H. Y. Measuring the professional identity of Hong Kong in-service teachers. **Journal of In-service Education**, v. 34, n. 3, p. 375-390, 2008.

CONSOLO, D. A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. **Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional**. São José do Rio Preto, SP: HN, 2007.

COPE, B; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. Londres: Routledge, 2000.

COPE, B; KALANTZIS, M. Ubiquitous learning: an agenda for educational transformation. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON NETWORKED LEARNING, 6., 2008. **Proceedings...** [S.l], 2008. p. 576-582. Disponível em: <http://www.lancaster.ac.uk/fss/organisations/netlc/past/nlc2008/abstracts/PDFs/Cope_576-582.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2014.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 25-40.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. **Linguagem & Ensino**, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.

CRUZ, D. M. Mídias no ensino superior: a formação docente e a educação presencial e virtual. **Educação**, v. 32, n. 2, p. 425-440, 2007.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 1997.

CRYSTAL, D. **Language and the internet**. UK: Cambridge University Press, 2001. Disponível em: <<http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam031/2001025792.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2013.

DEMO, P. **Educação hoje**: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.

DOHERTY, C. Masterclass pedagogy for multimedia applications in teacher education. **Teaching Education**, v. 18, n. 4, p. 313-27, 2007.

DOWNES, S. **Learning networks and connective knowledge**, 2006. Disponível em: <<http://it.coe.uga.edu/itforum/paper92/paper92.html>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

DOWNES, S. What connectivism is. **Half an Hour**, 2007. Disponível em: <<http://halfanhour.blogspot.com/2007/02/what-connectivism-is.html>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

DOWNES, S.; SIEMENS, G. Associations should consider the MOOC. **Tagoras**, 2008. Disponível em: <<http://www.tagoras.com/2010/09/27/mooc/>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. J. **Developments in English for specific purposes**: a multi-disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira**: experiências e reflexões. Campinas, SP: Pontes, 2004. p. 31-43.

ELLIS, J. Howard Rheingold on how the five web literacies are becoming essential survival skills. **Nieman Journalism Lab**. Disponível em: <<http://www.niemanlab.org/2012/05/howard-rheingold-on-how-the-five-web-literacies-are-becoming-essential-survival-skills/>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

ELLIS, R. **Understanding second language acquisition**. Hong Kong: Oxford University Press, 1991.

ENGESTRÖM, Y. Activity theory and individual and social transformation. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R. L. **Perspectives on Activity Theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 19-38.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução Izabel Magalhães. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001 [1992].

FERNANDES, A. E. P.; BORGES, T. D. A reconstrução identitária dos professores do PECPLI. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Orgs.). **Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2010. p. 101-123.

FERNÁNDEZ, G. M. E. Universidade de São Paulo (USP). In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.) **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 131-144.

FIGUEIREDO, A. D. MOOCs: virtudes e limitações. **MOOC EaD**, 2012. Disponível em: <<http://moocad.blogspot.com.br/2012/10/moocs-virtudes-e-limitacoes.html>>. Acesso em: 18 dez. 2013.

FIGUEIREDO, F. J. Q. Universidade Federal de Goiás. (UFG). In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 113-130.

FISHER, C. **Teacher as network administrator**. Disponível em: <[http://remoteaccess.typepad.com/remote_access/files/teacher as network admin.pdf](http://remoteaccess.typepad.com/remote_access/files/teacher_as_network_admin.pdf)>. Acesso em: 5 maio 2014.

FONTES, A.; FONSECA, E.; DUARTE, S. **Identidade profissional**. 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação)-Universidade de Lisboa, Lisboa, 2003.

FRANCO, C. P. Novas tecnologias, novas perspectivas para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira. **Caderno de Letras**, n. 24, 2008. p. 145-156.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010.

GALLARDO, B. C. Letramentos Digitais e Aprendizagem de Língua Inglesa nas Redes Sociais Virtuais. In: RIBEIRO, A. E. et al. (Orgs.). **Linguagem, Tecnologia e Educação**. São Paulo: Petrópolis, 2010. p. 302-312.

GARCEZ, P. de M. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.) **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 215-228.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave/Macmillan, 2003.

GEE, J. P. **Why video games are good for your soul: pleasure and learning**. Melbourne, Australia: Common Ground, 2005.

GEE, J. P. **Good video games and good learning: collected essays on video games, learning and literacy**. New York: Lang, 2007.

GIMENEZ, T. **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002.

GIMENEZ, T. (Org.) **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança**. Londrina: ABRAPUI, 2003.

GIMENEZ, T. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um curso de Letras. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes, 2004. p. 171-187.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. Campinas, SP: ALAB/Pontes, 2005. p. 183-201.

GIMENEZ, T.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Orgs.). Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 2, p. 85-96, 2004.

GRAHAM, E. Cyborgs or goddesses? Becoming divine in a cyberfeminist age. **Information Communication & Society**, v. 2, n. 4, p. 419-38, 1999.

GRIMES, D.; WARSCHAUER, M. Learning with laptops: a multi-method case study. **Journal of Educational Computing Research**, v. 38, n. 3, p. 305-332, 2008.

HALL, S. Quem precisa de identidade. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 103-133.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Deakin University Press/OUP: Geelong/Oxford, 1985.

HARMER, J. **How to teach English**. Harlow: Longman, 1998.

HARPER, R.; TAYLOR, A.; MOLLOY, M. Intelligent artifacts at home in the 21st century. In: KNAPPETT, C.; MALAFOURIS, L. (Eds). **Material Agency: towards a non-anthropocentric perspective**. New York: Springer, 2008. p. 97-119.

HEBERLE, V. Multimodalidade e multiletramento: pelo estudo da linguagem como prática social multissemiótica. In: SILVA, K. A. et al. (Orgs.). **A formação de professores de línguas: novos olhares**. Campinas, SP: Pontes, 2012. p. 83-106.

HIGGINS, J.; JOHNS, T. **Computers in language learning**. London: Collins ELT; Addison-Wesley, 1984.

HILTON, J.; JOHNSON, A.; STEIN, J.; WILEY, D. The four R's of openness and ALMS analysis: Frameworks for Open Educational Resources. **Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning**, v. 25, n. 1, p. 37-44, 2010.

HUTCHINS, E. **Cognition in the Wild**. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.

HUTCHINS, E. **Imagining the cognitive life of things**. Disponível em: <<http://liris.cnrs.fr/enaction/docs/documents2006/ImaginingCogLifeThings.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2014.

HYMES, D. On communicative competence. In: BRUMFIT, C.; JOHNSON, K. (Orgs.). **The communicative approach to language teaching**. Hong Kong: Oxford University Press, 1994. p. 3-26.

INUZUKA, M. A.; DUARTE, R. T. Produção de REA apoiada por MOOC. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. de L. (Orgs.). **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas**. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 193-217.

JENKINS, H. et al. Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century. **Digital Kompetanse: Nordic Journal of Digital Literacy**, v. 2, 2007.

JENKINS, H. What is digital literacy and why is it important? **Media Smarts**, 2010. Disponível em: http://www.media-awareness.ca/english/corporate/media_kit/digital_literacy_paper_pdf/digitalliteracypaper_part1.pdf. Acesso em: 12 jan. 2012.

JENKINS, H. Quentin Tarantino's Star Wars? Digital Cinema, Media Convergence, and Participatory Culture., In: DURHAM, M. G.; KELLNER, D. **Media and cultural studies: keyworks**. Malden: Wiley-Blackwell, 2012. p. 567-568.

JOHNSON, L. et al. **NMC horizon report: 2013: Higher Education Edition**. Austin: The New Media Consortium, 2013.

JOHNSON, P. A. Actively pursuing knowledge in the college classroom. **Journal of College Teaching & Learning**, v. 8, n. 6, p. 17-30, 2011.

JORDÃO, C. M. In: Universidade Federal do Paraná (UFPR). SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.) **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 77-91.

KENSKI, V. M. O papel do professor na sociedade digital. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning Ltda., 2001. p. 95-106.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

KERIN, R. Digital portraits: teacher education and multiliteracies pedagogy. In: CARRINGTON, V.; ROBINSON, M. (Eds.). **Digital literacies: social learning and classroom practices**. London: Sage, 2009.

KNAPPETT, C. The neglected networks of material agency: artifacts, pictures, and texts. In: KNAPPETT, C.; MALAFOURIS, L. (Eds.). **Material agency: towards a non-anthropocentric perspective**. New York: Springer, 2008. p. 139-155.

KOMESU, F.; TENANI, L. Considerações sobre o conceito de “internetês” nos estudos da linguagem. **Linguagem em (Dis)curso**. Palhoça, SC. v. 9, n. 3, p. 621-643, set/dez. 2009. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0903/090309.pdf>> Acesso em: 20 mai. 2012.

KOPYTOFF, I. The cultural biography of things: commoditization as process. In: APPADURAI, A. (Ed.) **The social life of things: commodities in cultural perspective**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1986. p. 64-91.

KRAMSCH, C. (Ed.). **Language acquisition and language socialization: ecological perspectives**. London: Continuum, 2002.

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.

KRASHEN, S.; TERRER, T. **The natural approach: language acquisition in the classroom**. Oxford: Pergamon, 1983.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. New York and London: Routledge, 2003.

KRESS, G. Gains and losses: New formats of texts, knowledge, and learning. **Computers and Composition**, v. 22, n. 1, p. 5-22, 2005.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. Londres: Routledge, 1996.

KRUMSVIK, R. The digital challenges of school and teacher education in Norway: some urgent questions and the search for answers. **Education Information Technology**, v. 11, n. 239-56, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. The post-method: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. A post-method perspective on English language teaching. **World Englishes**, v. 22, n. 4, p. 539-550, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006a. p. 129-148.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to postmethod**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2006b.

LACOSTE, I.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005.

LAMOTE, C.; ENGELS, N. The development of student teachers' professional identity. **European Journal of Teacher Education**, v. 33, p. 3-18, 2010.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies: everyday practices and classroom learning**. Londres: Open University Press, 2006.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Researching New Literacies: Web 2.0 practices and insider perspectives. **E-Learning and Digital Media**, v. 4, n. 3, p. 224-240, 2007.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Digital literacies: concepts, policies and practices**. New York: Peter Lang, 2008.

LANKSHEAR, C.; SNYDER, I. **Teachers and technoliteracy, managing literacy, technology and learning in schools**. St Leonards: Allen & Unwin, 2000.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. 22. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Hong Kong: Oxford University Press, 1986.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex Systems and Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LATOUR, B. Technology is society made durable. In: LAW, J. (Ed.). **A sociology of monsters: essays on power, technology and domination**. London: Routledge, 1991. p. 103-131.

LATOUR, B. **We have never been modern**. Cambridge: Harvard University Press, 1993.

LATOUR, B. Third source of uncertainty: objects too have agency. In: _____. **Reassembling the social: an introduction to Actor-Network-Theory**. Oxford: Clarendon, 2005. p. 63-86.

LAW, J. Ordering and obduracy. Centre for Science Studies. **Lancaster University**, 2001. Disponível em: <<http://www.comp.lancs.ac.uk/sociology/papers/Law-Ordering-and-Obduracy.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (Org.) **Tópicos em Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas: ensino crítico de língua inglesa**, v. 4, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, V. J. (Org.) **O professor de línguas: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2001a.

LEFFA, V. J. A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 6., 2001, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: UFMG, 2001b. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la_sociedade.pdf>. Acesso em: 15 set. 2010.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras nas comunidades virtuais. In: SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 4., 2001, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia: UFG,

2002. Disponível em: < <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/comunidades.pdf> >. Acesso em: 25 set. 2010.

LEFFA, V. J. O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (Org.). **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Ed. da UnB, 2003. p. 225-250.

LEFFA, V. J. Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade. **Calidoscópio**, v. 3, n. 1, p. 21-30, 2005.

LEFFA, V. J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: _____. (Org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006. p. 11-36.

LEFFA, V. J. Identidade e aprendizagem de línguas. In: SILVA, K. A. et al. (Orgs.). **A formação de professores de línguas: novos olhares**. Campinas, SP: Pontes, 2012a. p. 51-81. 2 v.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012b.

LEFFA, V. J. Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 375-385.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010.

LEMOS, A. Os sentidos da tecnologia: cibercultura e ciberdemocracia. In: LEMOS, A.; LÉVY, P. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia**. São Paulo: Paulus, 2010. p. 21-31.

LEMOS, A.; LÉVY, P. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia**. São Paulo: Paulus, 2010.

LEONEL, F. Internetês. **Acessa.com**. Disponível em: <<http://www.acesa.com/informatica/arquivo/galeraweb/2006/01/18-internet/>>. Acesso em: 5 set. 2011.

LEONTIEV, A. N. **Activity, consciousness, and personality**. Hillsdale: Prentice-Hall, 1978. Disponível em: <<http://marxists.anu.edu.au/archive/leontev/works/1978/index.htm>> Acesso em: 20 mar. 2014.

LEONTIEV, A. N. The problem of activity in psychology. In: WERTSCH, J. V. (Org.). **The concept of activity in Soviet psychology**. Armonk, N.Y.: M .E. Sharpe, 1981. p. 37-71.

LEVY, M. **Computer-assisted language learning**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

LÉVY, P. **O que é virtual**. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999a.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 1999b.

LÉVY, P. Prefácio à edição brasileira: a mutação inacabada da esfera pública. In: LEMOS, A.; LÉVY, P. **O futuro da internet**: em direção a uma ciberdemocracia. São Paulo: Paulus, 2010. p. 9-20.

LÉVY, P. A perspectiva da emancipação. In: LEMOS, A.; LÉVY, P. **O futuro da internet**: em direção a uma ciberdemocracia. São Paulo: Paulus, 2010. p. 35-50.

LEWIS, K. et al. The taste for privacy: an analysis of college student privacy settings in an online social network. **Journal of Computer-Mediated Communication**, v. 14, n. 1, p. 79-100, 2008.

LIBERALI, F. A constituição da identidade do professor de inglês na avaliação de sua aula. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 2, p. 45-56, 2004.

LITTLEWOOD, W. **Communicative language teaching: an introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LITTO, F. M. A nova ecologia do conhecimento: conteúdo aberto, aprendizagem e desenvolvimento. **Inclusão Social**. v. 1, n. 2, p. 60-65, 2006.

LUEHMANN, A. L. Using blogging in support of teacher professional identity development: a case study. **The Journal of Learning Sciences**, v. 17, p. 287-337, 2008.

MAGALHÃES, M. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

MALAFOURIS, L. “At the Potter’s Wheel: An argument for Material Agency.” In: KNAPPETT, C.; MALAFOURIS, L. (Eds.). **Material Agency: towards a non-anthropocentric perspective**. New York: Springer, 2008, p. 19-36.

MASON, R.; RENNIE, F. **E-learning and social networking handbook: resources for higher education**. London: Routledge, 2008.

MASSIVE open online course. In: Wikipedia. Disponível em: <http://en.wikipedia.org/wiki/Massive_open_online_course>. Acesso em: 18 nov. 2013.

MATEUS, E. Universidade Estadual de Londrina (UEL). In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.) **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 93-111.

MATEUS, E. F. Os professores na era digital e os (des)usos do computador na fase de formação inicial. **The Specialist**, v. 25, n. 2, p. 199-220, 2004.

MATTAR, J. Web 2.0 e redes sociais na educação a distância: cases no Brasil. **La Educ@cion**, n. 145, maio 2011.

MATTAR, J. Aprendizagem em ambientes virtuais: teorias, conectivismo e MOOCs. **TECCOGS**, n. 7, p., 21-40, jan./jun., 2013.

MCAULEY, A. et al. The MOOC model for digital practice. **Massive open online courses**, 2010. Disponível em: <http://www.elearnspace.org/Articles/MOOC_Final.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2014.

MCDOUGALL, J. A crisis of professional identity: how primary teachers are coming to terms with changing views of literacy. **Teaching and Teacher Education**, v. 26, p. 679-687, 2010.

MEDIA Awareness Network. **Digital literacy in Canada**: from inclusion to transformation. 2010. Disponível em: <<http://mediasmarts.ca/sites/default/files/pdfs/publication-report/full/digitalliteracypaper.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2012.

MERCER, K. Welcome to the jungle. In: Rutherford, J. (Org.). **Identity**: community, culture, difference. Londres: Lawrence and Wishart, 1990.

MEYERS, C.; JONES, T. B. **Promoting active learning**: strategies for the college classroom. San Francisco: Jossey Bass, 1993.

MOITA LOPES, L. P. da; BASTOS, L. C. (Orgs.). **Identidades**: Recortes Multi e Interdisciplinares. Campinas, SP: CNPq/Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. Socioconstrucionismo: discurso e identidade sociais. In: _____. (Org.). **Discursos de identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003a. p. 13-38.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. de C. G. (Orgs.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003b. p. 29-57.

MOITA LOPES, L. P. Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas de diferença. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Orgs.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas, RS: EDUCAT, 2005. p. 49-67.

MONTE MÓR, W. Globalização, ensino de língua inglesa e educação crítica. In: SILVA, K. A. et al. (Orgs.). **A formação de professores de línguas**: novos olhares. Campinas, SP: Pontes, 2012, p. 23-50. 2 v.

MORAN, J. M. Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias. **Interações**, v. 5, n. 9, pp. 57-72, jan./jun. 2000.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus, 2009.

MOTA, J. **Da Web 2.0 ao e-learning 2.0: aprender na rede**. 2009. 198 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação)-Universidade Aberta, Brasília, 2009.

MOTA, R.; INAMORATO, A. MOOC: uma revolução em curso. **Jornal da Ciência**, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detail.jsp?id=85111>>. Acesso em: 18 set. 2013.

NARDI, B. A. (Ed.) **Context and Consciousness: activity theory and human-computer interaction**. Cambridge: MIT Press, 1996.

NORONHA, A. B.; VIEIRA, A. R. A utilização da plataforma WebCT para desenvolvimento e implementação de disciplinas utilizando a internet. In: BARBOSA, R. M. (Org.). **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 169-182.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Glasgow: Cambridge University Press, 1989.

NUNAN, D. **Collaborative language learning and teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

O'CONNOR, K. E. "You choose to care": teachers, emotions and professional identity. **Teaching and Teacher Education**, v. 24, p. 117-26, 2008.

OXFORD Advanced Learner's Dictionary of Current English. 7th ed. Oxford: Oxford University Press, 2005.

PAIVA, V. L. M. O. A identidade do professor de inglês. **APLIEMGE: Ensino e Pesquisa**, n. 1, p. 9-17, 1997.

PAIVA, V. L. M. O. O lugar da leitura na aula de língua estrangeira. **Vertentes**, n. 16, p. 24-29, jul./dez. 2000.

PAIVA, V. L. M. O. A WWW e o ensino de Inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 93-116, 2001.

PAIVA, V. L. M. O. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. **Revista do GELNE**, v. 5, n. 1 e 2, p. 193-200, 2004.

PAIVA, V. L. M. O. O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras. In: TOMICH, L. M. B.; VIEIRA-ABRAHÃO, H. H.; DAGHLIAN, C.; RISTOFF, D. I. (Orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 345-363.

PAIVA, V. L. M. O. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica**. Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/techist.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2011.

PAIVA, V. L. M. O. A tecnologia na docência em línguas estrangeiras: convergências e tensões. In: SANTOS, L. L. de C. P. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, v. 6, p. 595-613, 2010a.

PAIVA, V. L. M. O. Ambientes virtuais de aprendizagem: implicações epistemológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 353-370, dez. 2010b.

PAIVA, V. L. M. O. **Identity, motivation, and autonomy from the perspective of complex dynamical systems**, 2011. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/identity.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2012.

PAIVA, V. L. M. O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A. et al. (Orgs.). **A formação de professores de línguas: novos olhares**. Campinas, SP: Pontes, 2012, p. 209-230. 2 v.

PAIVA, V. L. M. O. Chaos and the complexity of SLA. In: BENSON, P.; COOKER, L. (Eds.). **The applied linguistic individual: sociocultural approaches to identity, agency and autonomy**. Bristol: Equinox, 2013. p. 59-74.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PENNINGTON, M. C. The power of the computer in language education. In: _____. (Ed.). **The power of CALL**. Hong Kong: Athelstan, 1996, pp. 01-14.

PENNYCOOK, A. The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 23, n. 4, dez., p. 589-618, 1989.

PICKERING, A. **The mangle of practice**. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

PINHO, A. Brasil fica no 88º lugar em ranking de educação da Unesco. **Folha.com**, São Paulo, 1 mar. 2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saber/882676-brasil-fica-no-88-lugar-em-ranking-de-educacao-da-unesco.shtml>>. Acesso em: 2 set. 2011.

PRABHU, N. **Second language pedagogy**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

PRABHU, N. There is no best method: why? **TESOL Quarterly**, v. 24, n. 2, jul./set., p. 161-176, 1990.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **Marc Prensky**, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2011.

PRETTO, N. L. Redes colaborativas, ética hacker e educação. **Educação em Revista**, v. 26, n. 3, p. 305-316, dez. 2010.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

RAJAGOPALAN, K. O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado por ela. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Orgs.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas, RS: EDUCAT, 2005. p. 37-48.

RAJAGOPALAN, K. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito sempre com o pé no chão. In: CÂNDIDO DE LIMA, D. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011. p. 55-65.

RAMOS, R. de C. G. Uma experiência de formação on-line de professores de inglês para fins específicos. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). **A formação de professores de línguas**: novos olhares Campinas, SP: Pontes, 2012, 231-259. 2 v.

REINEHR, R. Recursos educacionais abertos na aprendizagem informal e no autodidatismo. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. de L. (Orgs.). **Recursos Educacionais Abertos**: práticas colaborativas e políticas públicas. Salvador: Eudfba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 153-176.

RHEINGOLD, H. **A Comunidade Virtual**. Tradução Helder Aranha. Lisboa: Gradiva, 1996.

RIBEIRO, M. M.; ARAÚJO, J. C. "Tia, eu já escrevi o site do 'rotimeio'. Agora é só apertar o enter?" O Endereço eletrônico na sala de aula. In: ARAÚJO, J. C. (Org.). **Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 165-178.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching: a description and analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ROBINSON, M; ANNING, A.; FROST, N. "When is a teacher not a teacher?": knowledge creation and the professional identity of teachers within multi-agency teams. **Studies Continuing Education**, v. 27, p. 175-191, 2005.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROSE, J.; JONES, M. The double dance of agency: a socio-theoretic account of how machines and humans interact. **Systems, Signs & Actions**, v. 1, n. 1, p. 19-37, 2005.

ROTH, W. M. Identity in science literacy. In: ROTH, W. M.; TOBIN, K. (Eds.), **Science, learning, identity: sociocultural and cultural-historical perspectives**. Rotterdam: Sense Publishers. 2007, p. 147-185.

RÜDIGER, F. R. **Introdução às teorias da cibercultura: perspectivas do pensamento tecnológico contemporâneo**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SACHS, J. Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. **Journal of Education Policy**. v. 16, n. 2, p. 149-161, 2001.

SANTANA, B. Materiais didáticos digitais e recursos educacionais abertos. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. de L. (Orgs.). **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas**. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 133-142.

SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. (Orgs.). **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas**. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012.

SANTOS, A. I. Educação aberta: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. de L. (Orgs.). **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas**. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 71-90.

SHANK, P. Thinking critically to move e-learning forward. In: CARLINER, S.; SHANK, P. (Eds.). **The e-learning handbook: past promises, present challenges**. New York: Pfeiffer, 2008. p. 15-28.

SIEMENS, G. Connectivism: a learning theory for the digital age. **International Journal of Instructional Technology and Distance Learning**, v. 2, n. 1, 2004.

SIEMENS, G. Connectivism: learning theory or pastime of the self-amused? **Elearnspace**, 2006. Disponível em: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism_self-amused.htm>. Acesso em: 18 out. 2013.

SIEMENS, G. Learning and knowing in networks: changing roles for educators and designers. **ITFORUM**, 2008. Disponível em: <<http://itforum.coe.uga.edu/Paper105/Siemens.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2014.

SIEMENS, G. Moving beyond self-directed learning: Network-directed learning. **Connectivism**, 2011. Disponível em: <<http://www.connectivism.ca/?p=307>>. Acesso em: 15 maio 2014.

SIEMENS, G. George Siemens gets connected. **The chronicle of Higher Education**, 2014. Disponível em: <<http://chronicle.com/article/George-Siemens-Gets-Connected/143959/>>. Acesso em: 13 abr. 22.

SILVA, K. A. da. A pesquisa em formação de professores de línguas estrangeiras para o meio virtual: do cenário geral brasileiro ao projeto “Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para todos”. In: SILVA, K. A. da. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas, SP: Pontes, 2010. p. 257-295.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SKINNER, B. F. Teaching Machines. **Science**, v. 128, n. 3330, p. 969-977, 1958.

SNYDER, I. Shuffling towards the future: the enduring dominance of book culture in studies. In: BAYNHAM, M.; PRINSLOO, M. (Eds.) **The future of literacy studies**. London: Palgrave Macmillan, 2009, p.141-159.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SUTTON, J. Porous memory and the cognitive life of things. In: TOFTS, D.; JONSON, A.; CAVALLER, A. (Eds.). **Prefiguring Cyberculture**: an intellectual history. Sydney & Cambridge (MA): Power Publications & MIT Press. 2002. p. 130-141.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TELLES, J. A. (Org.). **Formação inicial e continuada de professores de línguas**: dimensões e ações na pesquisa e na prática. Campinas, SP: Pontes, 2009a.

TELLES, J. A. Teletandem: metamorfoses impostas pela tecnologia sobre o ensino de línguas estrangeiras. In: TELLES, J. A. (Org.). **Teletandem**: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas, SP: Pontes, 2009. p. 63-74b.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. **The Specialist**, v. 27, p. 189-212, 2006.

TÍLIO, R. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas**: avanços e desafios. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 277-297.

UNESCO. EFA Global Monitoring Report, 2011. **The hidden crisis**: armed conflict and education. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001907/190743e.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

UNSWORTH, L. **Teaching multiliteracies across the curriculum**: changing contexts of text and image in classroom practice. Buckingham [England]; Philadelphia: Open University, 2001.

UR, P. **A course in language teaching: practice and theory.** Training Book. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. p. 274-285.

VALENTE, J. A. (Org.). **Formação de educadores para o uso da informática na escola.** Campinas: NIED, 2003a.

VALENTE, J. A. Formação de profissionais na Área de Informática em Educação. In: _____ (Org.). **Computadores e conhecimento: repensando a Educação.** Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 2003b.

VETROMILLE-CASTRO, R. Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios.** Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 229-239.

VIAN, J. R., O. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.) **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios.** Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 201-213.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. **Contexturas: ensino crítico de língua inglesa**, v. 5. p. 153-159, 2000/2001.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões.** Campinas, SP: Pontes/ArteLíngua, 2004.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação inicial e o desenvolvimento profissional do professor de línguas estrangeiras: práticas e pesquisas. **Horizontes de Língua Aplicada**, v. 5, n. 2, p. 7-23, 2006.

VILELLA, A. M. N. Letramento digital na formação do profissional de Letras. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 6., 2009, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, 2009.

VYGOTSKY, L. S. The instrumental method in psychology. In: WERTSCH, J. V. (Org.). **The concept of activity in Soviet psychology.** Armonk, N.Y.: M. E. Sharpe, p. 134-143, 1981.

WARSCHAUER, M. Computer-assisted language learning: an introduction. In: FOTOS, S. (Ed.). **Multimedia language teaching**. Tokyo, Japan: Logos International, 1996. p. 3-20.

WARSCHAUER, M.; HEALEY, D. Computers and language learning: an overview. **Language teaching**, v. 31, p. 57-71, 1998.

WERTSCH, J. V. **Mind as action**. Oxford: University Press, 1998.

WIDDOWSON, H. G. The teaching of English as communication. In: BRUMFIT, C.; JOHNSON, K. (Ogs.). **The communicative approach to language teaching**. Hong Kong: Oxford University Press, 1994. p. 117-121.

WILEY, D. The current state of open educational resources. Blog. Iterating toward openness. 2006. Disponível em: <<http://opencontent.org/blog/archives/247>> Acesso em: 05 fev. 2014.

WILEY, D. Open education license draft. **Iterating toward openness**, 2007. Disponível em: <<http://opencontent.org/blog/archives/355>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

WILEY, D. The MOOC Misnomer. **Iterating toward openness**, 2012. Disponível em: <<http://opencontent.org/blog/archives/2436>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

WILEY, D. **The access compromise and the 5th R**, 2014. Disponível em: <<http://opencontent.org/blog/archives/322>>. Acesso em: 12 maio 2014.

WILEY, D.; HILTON, J. Openness, Dynamic Specialization, and the Disaggregated Future of Higher Education. **The International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 10, n. 5, 2009.

WONG, L. Student engagement with online resources and its impact on learning outcomes. **Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice**, v. 12, p. 129-146, 2013.

WONG, L.; FONG, M. Student attitudes to traditional and online methods of delivery. **Journal of Information Technology Education: Research**, v. 13, 1-13, 2014.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 07-72.

XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 133-148.

XAVIER, A. C. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.) **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 63-76.

XAVIER, R. P. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.) **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 307-323.

YUAN, L.; POWELL, S. MOOCs and open education: implications for higher education. **CETIS Publications**, 2013. Disponível em: <<http://publications.cetis.ac.uk/2013/667>>. Acesso em: 22 fev. 2014.

YUAN, L.; POWELL, S.; OLIVIER, B. Beyond MOOCs: Sustainable Online Learning in Institutions. **CETIS publications**, 2014. Disponível em: <<http://publications.cetis.ac.uk/wp-content/uploads/2014/01/Beyond-MOOCs-Sustainable-Online-Learning-in-Institutions.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

Pesquisa parcialmente financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CNPq), como parte do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), processo 8839/11-5, na Monash University, Austrália, no período de fevereiro a julho de 2012.