



**CONGRESO
IBEROAMERICANO**
DE CIENCIA, TECNOLOGÍA,
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN

BUENOS AIRES, ARGENTINA
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

**CONGRESSO
IBERO-AMERICANO**
DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA,
INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO

BUENOS AIRES, ARGENTINA
12, 13 Y 14 DE NOVEMBRO 2014

**"Quem me ensinou o inglês que eu ensino?"
A influência das tecnologias digitais na constituição da
identidade do professor de línguas do século XXI**

MARZARI, G. Q.

"Quem me ensinou o inglês que eu ensino?" A influência das tecnologias digitais na constituição da identidade do professor de línguas do século XXI

MARZARI, Gabriela Q.¹

Centro Universitário Franciscano

gabrielamarzari@gmail.com / gabrielamarzari@unifra.br

Resumo

Diante da diversidade de artefatos digitais atualmente disponíveis aos usuários da *Web 2.0*, parece oportuno investigarmos a (re)configuração de práticas sociais historicamente definidas. O acesso a comunidades virtuais, *sites* de relacionamento, redes sociais, cursos *online*, *blogs*, enciclopédias e jogos virtuais, por exemplo, tem influenciado o modo como (inter)agimos e, conseqüentemente, alterado nossos papéis enquanto sujeitos integrantes de práticas sociais diversificadas. Neste estudo, temos como objetivo 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 busca e socialização do conhecimento. Uma análise das principais potencialidades pedagógicas de Recursos Educacionais Abertos (REAs), especificamente, os Cursos *online* gratuitos e massivos (no inglês, *Massive Online Open Courses* ou MOOCs), sob a perspectiva do Conectivismo, confirmou a hipótese inicialmente levantada neste estudo de que o conhecimento é resultado de *interações* diversas, cabendo ao professor o papel de *coadjuvante* – não mais de protagonista – no processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, entendemos que a identidade do professor de línguas do século XXI, constituída a partir da noção de professor como coadjuvante, é resultado, não apenas da crescente gama de possibilidades de mediação pedagógica, mas principalmente da concepção de que o conhecimento é resultado de interações entre pessoas ou entre pessoas e artefatos (digitais). A análise permitiu, ainda, que adicionássemos a metáfora de professor como “coadjuvante” (*Educator as Coadjuvant*) às metáforas de professor “artista mestre” (*Educator as Master Artist*), de professor “administrador da rede” (*Educator as Network Administrator*), de professor “*conciierge*” (*Educator as Conciierge*) e de professor “curador” (*Educator as Curator*), conforme retomadas por Siemens (2008). Contudo, destacamos que, ao adotarmos a metáfora de professor como coadjuvante, não estamos diminuindo a sua importância nos processos de ensinar e aprender línguas na contemporaneidade, mas distribuindo a sua responsabilidade entre os demais elementos ou “nós” que integram a rede de conexões, entendida como um “agente cognitivo” (SIEMENS, 2008), na qual o conhecimento encontra-se descentralizado e distribuído.

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

¹ Professora do Curso de Letras: Português e Inglês do Centro Universitário Franciscano – Santa Maria, RS, Brasil e Coordenadora do Subprojeto Letras: Inglês do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (CAPES). Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Católica de Pelotas – Pelotas, RS, Brasil.

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 et al (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”².

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 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.

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. Basicamente, 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). Já 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

² (...) an online course with the option of free and open registration, a publicly-shared curriculum, and open-ended outcomes.

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 "drill e grill", que contemplam apresentações de vídeo, pequenos questionários e testes"³. 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 1: 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 exemplo de cMOOC, Mota e Inamorato (2012) citam o CCK⁴, 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.

Como exemplos de xMOOCs, Mota e Inamorato (2012) citam os cursos oferecidos pelo Coursera⁵, Udacity⁶ e edX⁷, que, embora permitam o livre acesso, não estão abertos no que se refere à adaptação, reuso e redistribuição do conteúdo por

³ (...) 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.

⁴ *Connectivism and Connective Knowledge*.

⁵ <https://www.coursera.org/>

⁶ <https://www.udacity.com/>

⁷ <https://www.edx.org/>

parte de seus usuários. Do mesmo modo, Inuzuka e Duarte (2012, p. 201) alertam para o fato de que os cursos da Khan Academy⁸ e da Stanford University⁹, embora façam uso de REAs, não estimulam seus usuários a modificá-los, de modo que, ao término 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”.

Diante do exposto, 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.¹⁰ 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>).¹¹

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.

⁸ <https://www.khanacademy.org/>

⁹ <https://www.class-central.com/university/stanford>

¹⁰ (...) 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’.”

¹¹ 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>).

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”)¹², 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 Wikipédia¹³, o primeiro curso no formato de MOOC, lançado no Brasil, foi o “Unesp Aberta¹⁴”, de propriedade da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho (Unesp)¹⁵”, 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 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 dos créditos.

Já o primeiro MOOC produzido em língua portuguesa foi o MOOC EaD¹⁶, que abordou o tema EaD, sob coordenação dos professores João Mattar e Paulo Simões.

¹² Connectivism and Connective Knowledge.

¹³ <http://pt.wikipedia.org/wiki/MOOC>

¹⁴ www.unesp.br/unespaberta

¹⁵ <http://www.unesp.br/>

¹⁶ <http://moocead.blogspot.com.br/>

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*¹⁷, 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, 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

¹⁷ <http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,depois-de-sucesso-nos-eua-cursos-de-universidades-de-ponta-chegam-ao-brasil,1058817,0.htm>

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, pois, 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?”.

3. 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. Segundo o dicionário *online* Aurélio¹⁸, 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, nos leva 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 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, que poderia ser 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”¹⁹, 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 artefatos 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, nos referindo a uma espécie de cognição distribuída (HUTCHINS, 1995, 2006).

¹⁸ <http://www.dicionariodoaurelio.com/>

¹⁹ No original, “the cognitive life of things”.

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 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, 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 Aurélio²⁰, “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

²⁰ <http://www.dicionariodoaurelio.com/>

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 onde 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 guiada²¹, 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.²²

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 como dicionários eletrônicos, enciclopédias virtuais, *blogs*, redes sociais, fóruns de discussão, cursos *online*, entre outros, nos levam 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 – se enquadra 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)?

4. 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

²¹ 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.

²² 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.”

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. Nesse sentido, 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 temos observado uma expansão considerável de computadores e *tablets* nas escolas, na maioria das vezes, utilizados 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*), “conciêrge” (*Educator as Concierge*) e “curador” (*Educator as Curator*).

4.1 Professor como *Artista Mestre*

A metáfora do professor como artista mestre, conforme proposta por Brown (2006), nos leva 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 (...).²³

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

4.2 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,

²³ “[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 (...).”

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. Espera-se que essas redes de aprendizagem auxiliem os aprendizes no desenvolvimento da competência [necessária] para atingir os objetivos ou resultados em um curso específico.”²⁴

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.

4.3 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.”²⁵

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 ou que eram possíveis. Os professores, assim como os *concierges*, podem fazer as mesmas coisas.”²⁶

²⁴ “(...) 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.”

²⁵ (especially NAmE) a person in a hotel whose job is to help guests by giving them information, arranging theatre tickets, etc.”

²⁶ Concierges sometimes show you things you did not know were available or possible. Teachers as concierges can do the same things.

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 *concierge*, 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.

4.4 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 construído, explorado e conectado. Um curador equilibra a liberdade de cada aprendiz com a interpretação cuidadosa do assunto que está sendo explorado.”²⁷

A metáfora do professor como curador parece reforçar 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 se aproxima, por vezes se afasta 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).

Portanto, será preciso estabelecer relações de colaboração e reciprocidade entre seus usuários para que esse conhecimento se converta em aprendizagem. O

²⁷ [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.

professor, em virtude do conhecimento que possui, poderá desempenhar um papel muito importante na expansão das conexões entre os aprendizes e, principalmente, na validação do conhecimento construído por eles. Todavia, 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.

4.5 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, estas 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).

5. Considerações finais

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, 2014²⁸; 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, nos apoiamos 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 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).

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.

²⁸ 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/>>.

Referências

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.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

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.

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.

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.

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.

FISHER, C. *Teacher as network administrator*. Disponível em: <http://remoteaccess.typepad.com/remote_access/files/teacher_as_network_admin.pdf>. Acesso em: 5 maio 2014.

HARPER, R. et al. 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.

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.

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.

JOHNSON, L. et al. *NMC horizon report: 2013: Higher Education Edition*. Austin: The New Media Consortium, 2013.

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.

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.

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.

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.

MOTA, R.; INAMORATO, A. MOOC: uma revolução em curso. *Jornal da Ciência*, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=85111>>. Acesso em: 18 set. 2013.

OXFORD Advanced Learner's Dictionary of Current English. 7th ed. Oxford: Oxford University Press, 2005.

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. 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.

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.

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.

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.

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.

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.

WILEY, D. The MOOC Misnomer. *Iterating toward openness*, 2012. Disponível em: <<http://opencontent.org/blog/archives/2436>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

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.