

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS NA ERA DA CIBERCULTURA

Rose Maria Belim MOTTER¹
Iandra PAVANATI²
Araci Hack CATAPAN³
Richard Perassi Luiz de SOUSA⁴

ABSTRACT: This article aims to promote a reflection about English teachers' education, who works in the knowledge society, in which the digital communication technologies - DCT represent a leading role in cultural, economic and education formation of people. The digital communication technologies interfere in the environment construction that allows interpersonal interactions unprecedented and unique situations bringing out the multiple cultural, socioeconomic and linguistic backgrounds. These features configure the cyber culture demanding new relationships between subjects. Other technologies employed in both the communication and in production, sought integration with education. With digital technologies, does not crave a new way to educate, but to integrate the already existing forms giving a new configuration to the teaching-learning process as well as in teacher training.

KEYWORDS: Teachers' education; Cyberspace; English language.

1. Introdução

O fenômeno da agregação da tecnologia digital ao processo educativo potencializa mudanças contínuas e desestabiliza um conhecimento estimado como pronto e inquestionável. Assim, os educadores contemporâneos, enquanto profissionais comunicadores, já presenciam verdadeiras mudanças no processo ensino-aprendizagem. Mudanças formais e funcionais, de estrutura e conteúdo são verificadas. Essas novas configurações fazem surgir papéis aprazíveis, novas técnicas, diferentes espaços de aprendizagem e também métodos inusitados. O atual contexto vivido pela sociedade passa a exigir mudanças de comportamento sugerindo um perfil de adaptabilidade constante às presentes possibilidades tanto para o professor quanto para o estudante.

Dessa forma a linguagem do ciberespaço, assim como as tecnologias cognitivas e suas potencialidades tem papel decisivo na construção de identidades. São determinantes ao fornecer ajuda externa à cognição, fenômeno que vem demandando novos sujeitos para aprender e novos sujeitos para ensinar.

Nesse sentido, este artigo visa refletir sobre o papel do professor de língua inglesa mediante a um contexto hipertextual, o qual promove a interação entre sujeitos falantes nativos e não nativos de inglês, assim como a desestabilidade de um conhecimento certo e acabado promovido pela comunicação digital e o surgimento de novos espaços de aprendizagem.

¹ Rose Maria Belim Motter. Prog. de Pós-Grad. em Eng. e Gestão do Conhecimento – EGC – UFSC, SC. UNIOESTE, PR.

² Iandra Pavanati. Prog. de Pós-Grad. em Eng. e Gestão do Conhecimento – EGC – UFSC, SC. UDESC, SC, INESA, SC

³ Araci Hack Catapan. Prog. de Pós-Grad. em Eng. e Gestão do Conhecimento – EGC – UFSC, SC.

⁴ Richard Perassi Luiz de Sousa. Progr. de Pós-Grad. em Eng. e Gestão do Conhecimento – EGC – UFSC, SC.

2. Os novos sujeitos da educação

O contexto atual revela mudanças nas relações que as novas gerações têm com o saber. Constata-se que o contexto linear da leitura de livros e periódicos que marcou o acesso ao saber por parte das gerações de professores formadas até o início do século XXI já não se assemelha ao acesso labiríntico e hipertextual do conhecimento na cibercultura, que marca o cotidiano das gerações de alunos com os quais esses professores precisam interagir e produzir significados.

Esta problemática tem sido objeto das reflexões de muitos teóricos, tais como Lucia Santaella (2007) que, ao investigar sobre o perfil cognitivo das novas gerações estabeleceu uma análise progressiva das transformações intelectuais experimentadas pela nossa espécie a partir do contato com as tecnologias desde a Idade Média.

No período medieval Santaella (2007) apresenta a existência de um leitor “contemplativo” de objetos e signos duráveis, imóveis e manuseáveis, tais como os livros, as pinturas, os mapas. Conforme a autora, “esse leitor não sofre, não é acossado pelas urgências do tempo” (SANTAELLA, 2007, p. 24), tem tempo para meditar, para a contemplação, tendo o sentido da visão se sobressaindo aos demais e a imaginação como seu complemento.

Com o advento da Idade Moderna e o processo de urbanização desencadeado, principalmente a partir do século XIX, profundas mudanças foram se operando no modo de vida das pessoas em que a velocidade não mais se pautava pela tração animal, mas sim pelo ritmo das locomotivas e, logo em seguida, dos automóveis. Neste período “viver passou a significar adaptar-se à congestão de imagens na retina” (SANTAELLA, 2007, p. 29). A autora apresenta o leitor movente, “aquele que nasce com o advento do jornal e das multidões nos centros urbanos habitados de signos [...], o leitor apressado de linguagens efêmeras, híbridas, misturadas.” (SANTAELLA, 2007, p. 29). Para Santaella, o jornal é o primeiro rival do livro e se configura numa linguagem híbrida a partir da impressão mecânica aliada ao telégrafo e à fotografia, possuindo um caráter efêmero, feito para durar o curto tempo das suas notícias, criando assim um leitor “fugaz, novidadeiro, de memória curta, mas ágil. Um leitor que precisa esquecer, pelo excesso de estímulos, e na falta do tempo para retê-los (SANTAELLA, 2007, p. 29).

No entanto, este leitor movente, tendo sofrido tão significativas mudanças cognitivas, ainda se configura como muito distante do perfil cognitivo do leitor “imersivo” que surge com o advento da informática e “que navega entre nós e conexões alineares pelas arquiteturas líquidas dos espaços virtuais” (SANTAELLA, 2007, p. 31).

O leitor imersivo, em razão de suas experiências no ciberespaço, desenvolve outras sensibilidades, percepções, enfim, um novo tipo de cognição que o torna “um leitor em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multissequencial (sic!) e labiríntico que ele próprio ajudou a construir” (SANTAELLA, 2007, p. 33). Assim pode-se constatar o protagonismo desse novo sujeito que não só deixou de ser um simples receptor passivo, mas tem liberdade de escolha e de produção dos conteúdos que deseja acessar.

Escrutinando melhor o perfil cognitivo do leitor imersivo a autora observa três níveis de acesso às tecnologias digitais, demonstrando diferenças na maneira de navegação partindo do “internauta errante”, passando pelo “detetive” e tornando-se um “navegador previdente”.

O internauta errante vale-se do instinto para adivinhar as rotas que deve seguir rumo aos objetivos que deseja atingir. Tal comportamento garante ao internauta errante um componente marcadamente lúdico no contato com o ciberespaço. Ele navega em territórios ainda desconhecidos e, portanto, não pode se guiar pelo suporte da memória, recebendo assim, uma surpresa a cada movimento.

O internauta detetive conta com recursos de sua memória, podendo seguir “as trilhas dos índices de que os ambientes hipermediáticos estão povoados” (SANTAELLA, 2007, p. 178), conseguindo desenvolver estratégias de busca baseadas em seus erros e acertos. Seu percurso é caracterizado como um processo auto-organizativo, particular daquele que aprende com a experiência.

O internauta previdente passou por um processo de aprendizagem. Por isso, mostra familiaridade com os ambientes informacionais e movimenta-se usando a lógica da previsibilidade, podendo antecipar as consequências das suas escolhas.

Os tipos, errante, detetive e previdente, configuram também três níveis de leitura imersiva, os quais estão presentes e se alternam no cotidiano de aprendizagens do leitor. Segundo a autora, o leitor imersivo não deve perder de vista a “sua posição de explorador, cúmplice e co-criador” do ciberespaço (SANTAELLA, 2007, p. 180).

As conclusões apontadas por Santaella revelam aspectos pertinentes à percepção e à educação na cibercultura contemporânea como campo hipermediático e hipertextual. E a partir disso temos uma realidade de descompasso a considerar, pois, conforme Pavanati, Pereira e Sousa (2009, p. 826),

O leitor imersivo é marcado pela interatividade, aprendendo e ensinando velozmente por meio da interação constante que, também, implica em constante inovação. Contudo, a velocidade dessa dinâmica interativa não é acompanhada por diversos setores da educação formal.

Pedro Demo (2007), tem se preocupado com essa distância entre a educação formal e as vivências das novas gerações que tem o seu cotidiano sustentado no uso das tecnologias digitais. O autor considera que é necessária e urgente a tomada de consciência, por parte de educadores e gestores escolares, sobre a nova realidade do processo de ensino e aprendizagem, pois a ignorância sobre as transformações cognitivas experimentadas pelos alunos resulta na aplicação de métodos e oferta de conteúdos desatualizados, diante da cultura das novas gerações e dos desafios que essas enfrentarão. Assim o autor revela que há dois desafios propostos para a educação:

[...] de um lado, a necessidade de saber pensar, porque sem habilidades de compreensão e reconstrução de conhecimento não se consegue fazer parte da sociedade e da economia intensivas de conhecimento; de outro, alfabetismo digital, para falar a linguagem ou o “esperanto” dessa sociedade globalizada (DEMO, 2007, p. 89).

Para responder aos desafios, o autor propõe a efetiva superação do “método escolástico”, que se baseia na disciplina de corpos e mentes e utiliza recursos como a memorização de conteúdos clássicos e, às vezes, pouco significativos. A memorização exaustiva era requerida nas situações em que consultas aos livros ou aos instrumentos eram difíceis. Por outro lado, o desenvolvimento de equipamentos, cada vez menores e mais capazes, para acessar bancos de dados, especialmente os acervos da Internet, requer mais capacidade e habilidades de pesquisa e navegação.

3. Interação no ciberespaço e a formação do conhecimento

A tendência à diversificação dos espaços que propiciam formação é uma característica da contemporaneidade. Cada vez mais as pessoas são portadoras de trajetórias imbuídas de sentidos diversos, construídas no decorrer de seus percursos formativos, seja em contextos sociais como a família, a escola, seja no ciberespaço.

Como as demais instâncias, o ciberespaço assume papel piramidal na formação do indivíduo: na reprodução cultural, na informação de diferentes visões de mundo, na proposição e criação de habilidades, adoção de atitudes, valores e, principalmente em relação ao acesso e uso de uma língua estrangeira. Um exemplo é o emprego da língua inglesa como forma de comunicação no ciberespaço: cria novas identidades, forma cidadãos com interesses originais e diferentes. Para Lévy (2003, p. 127), “a interconexão é um dos princípios básicos que alimenta o ciberespaço”. Sendo assim, “a interconexão para a interatividade é supostamente boa quaisquer que sejam os terminais, os indivíduos, os lugares e momentos que ela coloca em contato”.

Dessa forma novas habilidades, atitudes e valores estão ao alcance daqueles que interagem no ciberespaço, são influenciados por ele e ao mesmo tempo ajudam a construí-lo. Diversificam as potencialidades formativas. “O ciberespaço abriga não só uma infra-estrutura material de comunicação digital; abriga também o universo de informações e de seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (CATAPAN, 2003, p. 141).

A abertura para o mundo, proporcionada pela troca de saberes via tecnologias de comunicação digital permite que povos diferentes interajam que se comuniquem, que criem novos conhecimentos e até mesmo uma linguagem própria. Esse fenômeno só é possível pela utilização de um idioma comum - a língua inglesa. A utilização dessa língua é feita tanto por falantes nativos quanto não nativos, atribuindo, dessa forma, o *status* de língua global ao inglês.

O *status* de língua global influencia diretamente no processo de ensino-aprendizagem desse idioma, bem como na postura do professor. A comunicação virtual, mediada pela internet dá impulso para que a língua se expanda e atinja espaços até então não alcançados. Dessa maneira o idioma é levado para além dos espaços onde é falado como primeira língua. Nesse sentido o conhecimento do professor de inglês precisa ir além do conhecimento de uma determinada variação linguística para que possa explicar esse fenômeno linguístico que ocorre mediado pelo ciberespaço. De acordo com Kirkpatrick (2007, p. 5), as variações nativas do inglês são menores do que aquelas que foram desenvolvidas em lugares onde esse idioma não era falado antes do processo da colonização. Segundo o autor, por força da colonização, o inglês foi influenciado por línguas e culturas locais.

Além desse contexto, demarcado por falantes nativos e não nativos (colonizados), a língua inglesa recebe influências dos “falantes imigrantes”. Isto é, aquelas pessoas que não pertencem a nenhuma das hierarquias acima citadas e fazem uso do idioma para se comunicar. É o caso do Brasil, Rússia e tantas outras nações do mundo que utilizam essa língua para interagir no espaço virtual.

Todavia, nas reflexões acerca do ensino-aprendizagem da língua inglesa, é premissa observar que a língua é viva, se move, se modifica e se adapta. As misturas linguísticas acontecem naturalmente. O inglês ficou mais suscetível a esse fenômeno que outras línguas e, em outras épocas, devido ao fenômeno de sua expansão ancorado pela globalização. Com isso o idioma ganhou o *status* de língua global, mas em contrapartida recebeu as interferências das línguas locais, isto é, das línguas nativas faladas nos diferentes lugares do mundo aonde o inglês chegou com o *status* de língua franca. Esse “hibridismo linguístico” no inglês (Canagarajá, 1999) suscita tanto novas formas de ensinar e aprender como mudanças de hábitos e posturas dos professores desse idioma.

Por muitas décadas um modelo de conhecimento de inglês tido como absoluto e perfeito a ser seguido por falantes do restante do mundo se limitava em duas variações: a americana e a britânica. No entanto, hoje se questiona a noção de conhecimento de um inglês único, invariável, imutável, uma vez que a interação virtual das pessoas promove o contato com variedades oriundas de diferentes povos. Cabe lembrar que essas variedades trazem a

marca de seus falantes, matizando, principalmente a pronúncia do idioma. Mesmo sendo uma variedade carregada com as marcas de seus falantes, cada qual conserva seu valor e sua integridade no que se refere à natureza funcional da língua. Isto é, a comunicação.

Falantes que não têm a língua inglesa como nativa; pessoas de diferentes lugares que não partilham de uma mesma língua e nem de uma cultura comum interagem e constroem conhecimento em um novo espaço de aprendizagem – no ciberespaço. A essa língua usada por falantes de diferentes idiomas maternos, Seidlhofer (2004, p. 211) chamou de língua franca. Ao mesmo tempo, a autora explica que esse uso da língua para diferentes propósitos, por pessoas com níveis de proficiência variados e que não controlam a gramática padrão, o léxico e a pronúncia por nenhuma norma reconhecida, desencadeia o processo chamado por ela de internacionalização e, ao mesmo tempo, promove a quebra da padronização lingüística do idioma. Esses são fenômenos que um professor de língua inglesa deve estar atento para melhor lidar com as adversidades que surgem no contexto de sala de aula.

O assentimento do inglês como língua franca para a comunicação no ciberespaço propicia reflexos no ensino-aprendizagem escolar. É um forte sinal da necessidade de se discutir e avaliar o que se ensina e como se ensina em aulas de língua inglesa. Para Lévy (2003, p. 157), qualquer reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação e de formação na cibercultura deve ser fundada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber. Para o autor, o uso crescente das tecnologias digitais e das redes de comunicação interativa acompanha e amplifica essa mutação. “Ao prolongar determinadas capacidades cognitivas humanas (memória, imaginação, percepção), as tecnologias intelectuais com suporte digital redefinem seu alcance, seu significado, e algumas vezes até mesmo sua natureza” (LÉVY, 2003, p.152).

A linguagem sempre exerceu papel fundamental no processo comunicacional e na transação de conhecimento, seja por meio do sujeito contemplativo, seja por meio do sujeito imersivo, cada qual com suas características. Lévy ressalta que:

Assim que penetramos no universo da *Web*, descobrimos que ele constitui não apenas um imenso “território” em expansão acelerada, mas que também oferece inúmeros “mapas”, filtros, seleções para ajudar o navegante a orientar-se (LÉVY, 2003, p. 85).

O uso consciente das tecnologias pode colaborar para uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais, como também as organizações e empresas e, sobretudo os papéis de cada sujeito ocupa na sociedade.

Nesse contexto de transações múltiplas e dinâmicas as redes ganham vida através do fortalecimento das relações entre os diferentes atores, aqui compreendidos no sentido de “*actantes*” (LATOURETTE, 2001, p. 21). Para o autor, *actante* é qualquer pessoa ou qualquer coisa que possa ser representada. Este *actante* (humano ou não-humano) pode contribuir com singularidades inéditas, provocar acontecimentos e ampliar saberes (LATOURETTE, 2001, p. 21).

As tecnologias somadas ao uso da língua inglesa proporcionam uma mudança paradigmática, indicando um caminho além do tradicional modelo de ensino-aprendizagem, pautado na lógica da transmissão do conhecimento. As vantagens de flexibilidade e adaptabilidade das ferramentas virtuais promovem a ruptura de certos domínios verticalmente organizados e burocraticamente centralizados, uma vez que se concebe a língua como elemento vivo, inovador e criador. Assim presencia-se que as informações são produzidas e circulam entre as pessoas modificando e superando o conhecimento já estabelecido. Interferem na compreensão das relações entre o trabalho, a cidadania e o aprendizado

forçando a revisão de velhos conceitos. Conforme Lévy (2003), a universalização da cibercultura propaga a co-presença e a interação de quaisquer pontos do espaço físico, social ou informacional. O autor explica que Apenas as particularidades técnicas do ciberespaço permitem que os membros de um grupo humano (que podem ser tantos quantos se quiser), se coordenem, cooperem, alimentem e consultem uma memória comum, e isto quase em tempo real, apesar da distribuição geográfica e diferença de horário (LÉVY, 2003, p. 47-49).

4. As Tecnologias intelectuais como mediadores do processo de ensino-aprendizagem

A língua não apresenta barreiras. Pessoas de diferentes culturas, diferentes países amparadas pelas tecnologias dialogam e interagem. As TCD oportunizam a possibilidade da criação de uma “língua franca” que, acompanhada da dinamicidade visual e virtual facilita a interação entre as pessoas. Essa dinâmica vivida no dia a dia dos sujeitos das mais diferentes classes sociais provoca, de certa forma seu distanciamento entre o conhecimento produzido no ciberespaço e disseminado por ele e o conhecimento ensinado na escola de forma disciplinar dentro de uma visão positivista.

Nesse sentido, a introdução dos elementos tecnológicos no processo de aprendizagem, tem fundamental importância. Além de integrarem as diferenças locais nos contextos universais, trazem o universal para contextos locais, promovendo a reflexão e compreensão do diferente, do outro, da alteridade. A educação passa a ser compreendida como resultado de agenciamentos coletivos que englobam pessoas e aparatos tecnológicos. Assim, ensinar e aprender merecem ser compreendidos. Dal Molin, (2003, p.23) reflete sobre o ato da aprendizagem argumentando:

Aprendência é um estado perene de “estar-em-processo-de-aprender”, uma função do ato de aprender, indissociável da dinâmica do vivo. Processo que muito embora expresse naturezas de um fazer diferenciado estão intimamente ligadas ao novo modelo de escola. Esse jogo de alternância e interação deverá ser altamente enfático, acabando de vez com as dicotomias aluno-professor, ensino-aprendizagem. Pois aquele que ensina, aprende e quem aprende, por sua vez ensina, num processo contínuo de construção, de resignificação de contextos, numa escola viva/vida, o termo aprendizagem açambarca tanto professor quanto aluno, inseridos nesse processo (DAL MOLIN, 2003, p. 23).

A forma diferente de conceber o ato de educar altera os modos de construção do conhecimento e por consequência o fazer pedagógico. Deleuze (1997, p. 63) vê o processo de ensino aprendizagem como uma “distribuição nômade e não sedentária em que cada sistema de singularidades comunica e ressoa com os outros, ao mesmo tempo implicado pelos outros e implicando no jogo maior da aprendizagem”. Dal Molin (2003, p.23) explica que essa distribuição nômade materializa-se no modo como os aprendentes transitam pelos diversos níveis e formas do conhecimento de que se ocupa o espaço do estudo e das reflexões. Para a autora: nômade, no sentido dos temas imiscuírem-se uns dos outros, as disciplinas e os conhecimentos migrarem de um território para outro, sem culpa de invasões e sem riscos de tratados desrespeitados.

As informações são produzidas e circulam entre as pessoas, modificando e superando o conhecimento já estabelecido. Interferem na compreensão das relações entre o trabalho, a cidadania e o aprendizado, que, na era da tecnologia e da sociedade globalizada, tem como premissa fundamental a flexibilidade, a integração e o compartilhamento das ideias e saberes. Morin (2001) afirma que o ensino fornece conhecimento, fornece saberes. Ele argumenta que, apesar de sua fundamental importância, nunca se ensina o que é, de fato, o conhecimento.

Para ele, não podemos, portanto, compreender o mundo apenas através de elementos que o constituem. Se observarmos a sociedade, verificaremos que nela há interações entre os indivíduos, mas essas interações formam um conjunto e a sociedade, como tal é possuidora de uma língua e de uma cultura que transmite aos indivíduos; essas emergências sociais e permitem o desenvolvimento destes.

A atenção passa para o processo de como se aprende mediado pela informática, pelos instrumentos de comunicação sofisticados e pelas imagens interativas, possibilitando o imbricamento homem/máquina (LÉVY, 2003). Portanto, as tecnologias intelectuais agem como mediadores do processo de construção do conhecimento permitindo a passagem do nível de deslocamento real caracterizado pela internalização dos conhecimentos que já foram construídos para o nível de desenvolvimento potencial que se configura nas inúmeras possibilidades de construção de novos conceitos. Tal perspectiva se faz em meio a um mundo em que as formas de aprender são características de uma contemporaneidade que pressupõe rapidez de resultados, interconexão entre saberes e ações; é um mundo repleto de estímulos novos. A leitura icônica favorece a gratificação sensorial, visual e auditiva. A imagem potencializa o pensamento virtual, rompendo, assim, a ênfase na abstração predominante na cultura letrada. Morin (2001) argumenta que o conhecimento é sempre uma tradução, seguida de uma reconstrução

A educação de hoje faz exigências e traz características desafiadoras tanto a respeito da ordem arquitetônica da sala de aula, quanto à ordem do discurso. O discurso da visão tradicional da razão e do bom direcionamento como elementos fundamentais para alcançar o conhecimento são substituídos pela multiplicidade, diversidade e, principalmente pela singularidade dos sujeitos.

Para que o professor tome consciência acerca dessa nova realidade, é preciso que se vá além do conhecimento teórico-metodológico para que se possa criar, ousar e cruzar as fronteiras. Bittencourt e Hardt (2010, p. 15) argumentam que a formação continuada de um professor estabelece referência para que ele possa superar as alternâncias entre a criação e destruição do mundo.

Segundo Bittencourt e Hardt (2010, p. 25) as tecnologias de si, em uma perspectiva *foucaultiana*, significam formas de ver, pensar, saber, viver, ensinar e aprender. Segundo as autoras, “para ser professor é preciso aprender uma série de práticas que possam configurar um professor competente”. Certamente essa tradição do saber ser professor é uma condição importante, contudo não suficiente na era da cibercultura. A busca pela formação e inovação é constante. Não estamos prontos, acabados, pois a arquitetura da ordem, do único e acabado dá espaço para as arquiteturas fluídas semelhantes aos fractais: sem início e sem fim. Segundo Veiga-Neto (1996, p.164), uma vez que jamais chegaremos a um ponto de repouso, a luta é constante e para sempre. Para o autor o conhecimento seguro e para sempre é um engodo. Ainda que alguns itinerários possam ser traçados, sempre haverá novidades a serem construídas. O sujeito deixa de ser passivo estando sempre em atividade, imerso em um contexto hipertextual. Não só recebendo os efeitos da inovação, mas construindo essa inovação. Cunha (2006, p. 164) adverte que:

As inovações são frutos de novos conhecimentos e práticas que divergem da antiga idéia dicotômica teoria x prática, por isso, essas inovações não deixam de ser uma ruptura epistemológica, mesmo porque para que essas inovações aconteçam é pressuposta uma reflexão, um questionamento, o qual é um grande avanço para uma ruptura paradigmática (CUNHA, 2006, p. 164).

Para que a escola dê conta de atender a essas necessidades que a cibercultura traz às salas de aula, primeiramente há que se entender essa nova maneira de ensinar e aprender. Há uma nova forma de abordar o conhecimento questionando a ideia de um saber absoluto e incontestável, “incorporando a dimensão sócio-histórica do sujeito” (BITTENCOURT; HARDT, 2010, p. 28). Professor e alunos trabalham juntos, partilhando decisões, sendo que o primeiro, assumindo seu papel, é o condutor de um processo que requer atitudes reflexivas frente ao conhecimento integrando a totalidade, legitimando as diversas fontes de conhecimento. O professor é o elo entre os conhecimentos que os alunos já possuem e novos conhecimentos a sua disposição e ao seu alcance, seja como receptores, ou como autores na construção do conhecimento, ressignificando o conceito de experiência.

A realidade imposta pela cibercultura faz emergir diferentes expectativas em relação ao educador. Dele se espera que tenha “[...] uma personalidade capaz de guiar sujeitos aprendentes pelos caminhos do esclarecimento e da ação emancipada” (BITTENCOURT; HARDT, 2010, p. 29). A ressignificação do conhecimento e sua construção como sendo verdadeiro possibilita que cada indivíduo alcance sua própria forma e identidade. O voltar-se para si mesmo é o efeito da melhor arte e cria a dimensão estética para aquele que insiste em viver com dignidade. Para Bittencourt e Hardt (2010) aprender não significa repetir, tornar-se discípulo do outro, mas encontrar sua própria forma depois da experiência obtida e vivenciada. As autoras alertam, porém, que:

A formação, portanto, não significa dar um mesmo formato a sujeitos distintos, mas significa sensibilizar cada um a assumir sua própria possibilidade como educador. Para assumir tal possibilidade, por vezes, é necessário “combater o que já se é”, ainda que esse esforço não esteja inserido em nenhum propósito emancipador (BITTENCOURT; HARDT, 2010, p. 30).

A docência não se faz de forma isolada. Ela se estabelece por meio de relações visíveis e invisíveis. Bittencourt e Hardt, (2010, p. 28) argumentam que no processo de formação do professor, muitas vezes, é preciso mudar práticas cansadas e “desalojar” o educador de certezas pré-estabelecidas para iniciar uma nova possibilidade de inserção na realidade.

O apego a formalidade da educação escolar, o poder existente, ainda centrado no professor e a avaliação como processo quantitativo são características que não combinam com a exigência da sociedade da informação e com a linguagem circulante no ciberespaço. Esta requer cidadãos formalmente instruídos, mas que também sejam críticos e criativos. Para Bachelard (1990, p. 56), o hábito é o pior inimigo da imaginação. Imaginar é desejar e proteger o que ainda está ausente. Necessariamente não precisamos ser iguais a todos. Temos nossa singularidade.

O ciberespaço pode contribuir com o resgate da imaginação como expressão da arte da tradição cultural. No processo de ensino-aprendizagem há espaço para as singularidades e a cibercultura pode promover a conservação de valores internos para que possamos crescer com eles e também observar e valorizar os valores dos outros. O conhecimento não se constitui sozinho. Crescer com os outros provoca novas estéticas que podem nos fazer sonhar, criar e, principalmente, respeitar.

A nova arquitetura que vem sendo construída na educação divorcia-se do apego excessivo ao conhecimento já produzido e acabado. Para esse contexto anseia-se por um professor que se preocupe menos com o ensino formal de conteúdos prontos e que volte os olhos para as diversas possibilidades de se ter aprendizagem. A formalidade do conhecimento pronto afasta dos alunos a acessibilidade e a criatividade.

Bittencout e Hardt (2010, p. 30), argumentam que da relação entre ensino-aprendizagem e o conhecimento se originam muitos dos problemas da sala de aula, assim como as pressões externas à escola. Surge então a necessidade de se rever as concepções de ensino-aprendizagem que norteiam o trabalho do professor. Segundo Seabra (1994, p. 79), a escola tem que preparar seus alunos para aprender a aprender, e aprender a fazê-lo com autonomia. Para o autor este enfrentamento seria um dos primeiros passos que a escola deveria dar rumo à sua transformação, pois desse modo estaria reconhecendo suas limitações, delimitando sua zona de abrangência e podendo, assim, estabelecer parcerias com outros segmentos da sociedade que também geram o saber. Ainda para o autor, estes demais setores também podem e devem ser responsáveis pelo processo educativo, pelo “por vir” da humanidade e não apenas a escola.

5. Conclusão

A sociedade da comunicação digital oportuniza a presença de elementos tecnológicos no cotidiano das pessoas de diferentes classes sociais. Esse acesso permite a disseminação do conhecimento, inclusive do idioma estrangeiro. Por meio disso se observa que mesmo estudantes oriundos de classes sociais menos favorecidas já chegam à escola com certo conhecimento do inglês.

A arquitetura do ciberespaço cria a oportunidade para que os estudantes deixem de ser contemplativos e imirjam em diferentes contextos construindo novas realidades, novas funções cognitivas, novas identidades e novos espaços de aprendizagem. Espaços de agenciamentos que são conservadas ou geradas as formas de conhecer, de aprender, de constituir novos saberes, que não podem ser ignorados pela escola. Nesse referencial a aprendizagem é um processo de metamorfose, na qual se respeita à identidade cognitiva desse novo sujeito e a construção/produção do seu conhecimento como ato criativo e coletivo, sendo sempre transformado por intermédio do outro.

Lidar com essa realidade requer reconhecer que a escola não é mais a detentora do saber. Que o professor carece de formação necessária que lhe dê sustentação para entender, por exemplo, que não existe um modelo único, perfeito e imutável da língua inglesa, mas que a interação no ciberespaço oportuniza a mutação de um idioma e principalmente, saber lidar com esse fenômeno. Isso significa também reconhecer que o ciberespaço cria diferentes espaços e tempo ilimitado de aprendizagem. O reconhecimento desse fenômeno pelos educadores é o primeiro passo para as transformações políticas, sociais e econômicas. Mudanças nas esferas socioculturais para que se quebrem as hegemonias sociais. Dessa forma o estudante poderá caminhar para “aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser” (DELORS, 1996, p.78).

A tentativa de romper com a formalidade e tirar proveito da hipertextualidade do ciberespaço pode auxiliar o professor a conduzir seu aluno à aquisição de competências e habilidades diversas, as quais certamente contribuirão para contemplar as exigências de formação técnica, do comportamento social, da aptidão para o trabalho em equipe, como também com a capacidade de iniciativa e o gosto pelo novo.

Referências

- BACHELARD, Gaston. *O ar e os sonhos*. Ensaio sobre a imaginação do movimento. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- BITTENCOURT, N. A.; HARDT, L. S. *Didática geral*. Florianópolis: UFSC, 2010.
- CANAGARAJA, A. S. (1999). On EFL teachers, awareness and agency. *ELT Journal*, v. 53, n.3, p. 207-214.
- CATAPAN, Araci Hack, *Pedagogia e tecnologia: a comunicação digital no processo pedagógico*. 2003. Disponível em: <http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=75>. Acesso em: 08 ago. 2009.
- CUNHA, Maria Isabel. A Didática como Construção: aprendendo com o fazer e pesquisando com o saber. *ANAIS do XX ENDIPE*, Recife, 2006.
- DAL MOLIN, Beatriz Helena. *DO TEAR A TELA: Uma Tessitura de Linguagens e Sentidos par ao Processo de Aprendizagem*. Tese de Doutorado, Florianópolis, UFSC/CTE, 2003.
- DELEUZE, Giles. GUATARI, Felix. *O que é Filosofia?* 2. ed. São Paulo: Editora 34, Coleção Trans, 1997.
- DELORS, Jaques et al. *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Portugal: Edições ASA, 1996.
- DEMO, Pedro. *O porvir*. Desafio das linguagens do século XXI. Curitiba: IBPEX, 2007.
- KIRKPATRICK, A. *World Englishes*. Implications for international communication and English language teaching. England: Cambridge University Press, 2007.
- LATOUR, Bruno. *A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos*. Bauru, SP: EDUSC, 2001.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*: 4. reimp. São Paulo: Editora 34, 2003.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Brasília, DF: UNESCO, 2001. Disponível em: <<http://scholar.google.com.br/scholar>>. Acesso em: 23 set. 2008.
- PAVANATI, I; PEREIRA, K; SOUSA, R. P. L. Educação e tecnologia: reflexões sobre a cibercultura. In: International Conference on Engineering and Computer Education - ICECE 6., 2009, Buenos Aires. *Proceedings of VI International Conference on Engineering and Computer Education - ICECE 2009*. São Paulo: COPEC - Council of Researches in Education and Sciences, 2009. p. 824-828.
- SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2007.
- SEABRA, Carlos. Uma nova educação para uma nova era. In: *A revolução e os novos paradigmas da tecnologia e sociedade*. Belo Horizonte: IPSO, 1994.
- SEIDLHOFER, B. Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*. USA, v. 24, 2004, p. 209-239, 2004.
- VEIGA-NETO, Alfredo. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 21, n. 2, julho/dez.1995, p.161-175.