

A produção de Materiais Didáticos críticos para o ensino de língua espanhola LE na EAD

The production of Didactic Materials critical for teaching Spanish FL in Distance Education

Thaís Alves Brandão*
Universidade do Estado da Bahia
Santo Antônio de Jesus, Bahia, Brasil

Resumo: Este artigo tem o objetivo de apresentar uma reflexão não prescritiva a respeito da produção de materiais didáticos críticos de língua espanhola LE no âmbito da Educação a Distância na contemporaneidade. Neste particular, se considera que “crítico” em língua estrangeira e em educação a distância é um conceito com características específicas, sobretudo na contemporaneidade, pelas características particulares de ensino e aprendizagem de língua estrangeira e do funcionamento da educação a distância. Por isso, serão discutidos os movimentos de uma sociedade impactada pela *web 2.0* e como este fato influenciou no modo como as pessoas passaram a se relacionar com a tecnologia. Na mesma tônica, se refletirá como a educação a distância se apropriou desses usos tecnológicos e como conhecimento, aprendizagem e aprendizes tiveram suas posições alteradas em função disto a partir de um modelo pedagógico com características mais adequadas. Serão apresentados também os avanços da Linguística Aplicada e suas contribuições na produção de materiais didáticos críticos de língua espanhola, uma vez que as pesquisas neste campo do saber influenciam diretamente na produção de materiais didáticos que sejam plurais, dialoguem com as demandas de uma sociedade pós-colonizada de identidades múltiplas e com demandas urgentes. Entende-se então, que esses materiais didáticos devem ser reflexo da sociedade e que tragam uma proposta emancipadora.

Palavras Chave: Materiais didáticos críticos; Ensino e aprendizagem de língua espanhola; Educação a distância

Abstract: This article aims to present a nonprescriptive reflection upon the production of critical didactic materials to teach Spanish as a foreign language in the context of distance education in the current times. I understand that the word ‘critical’ in the fields of foreign language and distance education conveys a particular idea nowadays, because of the peculiarities of teaching and learning a foreign languages and the way distance education operates. Due to this fact, the movements of a society hit by the *web 2.0* will be discussed, as well as how this issue influenced that way people started to deal with technology. Likewise, the way these technologies have been appropriated by distance education will be approached, as well as knowledge, learning and learners have had their status changed because of this, considering a pedagogical model with more adequate characteristics. The development of Applied Linguistics and its contributions to the production of critical didactic materials to Spanish language will also be presented, as the researches in this field of knowledge directly influence the production of plural didactic materials that dialogue with the demands of a post colonized society with multiple identities and urgent demands. So, it’s understood that these didactic materials must be the reflection of the society and have to provide an emancipatory proposal.

Keywords: critical didactic material, teaching and learning of Spanish language, critical education

1 INTRODUÇÃO

Esboçar ideias a respeito da produção de materiais didáticos para o ensino e aprendizagem de línguas para EAD na contemporaneidade, neste caso língua espanhola LE, está diretamente relacionado à compreensão de como se organizam o conhecimento

* Mestre em Língua e Cultura pela UFBA, professora da Universidade do Estado da Bahia. Email: thaisalvesbrandao@gmail.com.

e a aprendizagem em ambientes caóticos como os Ambientes Virtuais de Aprendizagem, doravante AVA, e também o que está imbricado na construção de conhecimento e aprendizagem nesses espaços.

Do mesmo modo, é necessário refletir acerca das características e possibilidades de aprendizagem que tais ambientes proporcionam, sobretudo com o advento da *web 2.0* e de como ele, o próprio ambiente, pode se converter em material didático, em função da sua organização. Uma vez que sejam compreendidas estas bases, é possível refletir sem ser prescritivo, como tais materiais podem ser produzidos em prol do sujeito que aprende na conjuntura de EAD atinente às demandas da contemporaneidade e que seja reflexo do que acontece na sociedade.

Acrescenta-se também a necessidade de compreensão do modelo pedagógico que mais se aproxima da realidade de aprendizagem em EAD na contemporaneidade, para que assim os materiais didáticos dialoguem com as possibilidades desse modelo e com as demandas socioculturais de ensino de língua espanhola LE. Isto porque, a recente conjuntura que inter-relaciona pessoas e tecnologia foi ressignificada, tanto em função da oferta tecnológica quanto de como as pessoas passaram a se relacionar com ela. Desta forma, o ensino e a aprendizagem mediados pela tecnologia apresentam também outra roupagem e dimensão, que devem ser observadas no que se refere à amplitude que este fator alcança e aqui, na reflexão a cerca dos materiais didáticos que mais se aproximam desta realidade.

Urge também a discussão a respeito da perspectiva holística de organização do conhecimento e sua contribuição aos espaços de ensino e aprendizagem na EAD, pela noção de totalidade necessária à percepção global dos seus partícipes. Isto porque, em ambientes de aprendizagem multirreferencial, multissensorial e com abundância informacional como os AVAs, perpassa a necessidade de que todos os envolvidos desenvolvam a habilidade de “saber onde” por meio da qual, todos consigam encontrar com facilidade a informação de que necessitam ou fazer as conexões pertinentes para a resolução de suas demandas de ensino e aprendizagem.

As redes de conexões que se estabelecem entre partícipes (alunos e professores), AVA, conhecimento e aprendizagem na EAD são possíveis por meio de uma organização que preveja tais elementos como essenciais para a eficácia do processo. Por isso, esta é também uma discussão pertinente e necessária para a compreensão das reflexões propostas. Dito isto, advoga-se por espaços que valorizem o todo, para que o conhecimento circule e a aprendizagem se efetive.

Do mesmo modo, em paralelo às necessidades específicas relacionadas à EAD, há de se refletir a respeito do ensino e aprendizagem de língua espanhola LE, que tem igualmente características idiossincráticas de caráter político, social e filosófico que envolvem o trabalho com este campo do saber.

Assim sendo, o material didático que atenda a essas especificidades devem apresentar uma proposta crítica e que sirva de reflexão para as demandas contemporâneas, sensível a nuances muito específicas da sociedade e que estão diretamente relacionadas à

percepção e envolvimento com o universo apresentado por meio da língua estrangeira, quais sejam:

- pluralidade em detrimento de centrismos – advogando por uma proposta de diálogo intercultural;
- reflexão a respeito da sociedade em que a língua estrangeira está inserida e da realidade social daqueles que a tem como objeto de estudo e não como língua materna;
- política linguística;
- identidades (no plural, por se tratar de uma realidade de múltiplas identidades);
- caráter emancipador, uma vez que os traços de uma sociedade pós-colonial e com imaginário colonizado, refletem diretamente na concepção de tais materiais que inúmeras vezes são o único contato que o aprendiz tem com a língua estrangeira.

A pesquisa e o desenvolvimento da Linguística Aplicada são tão importantes quanto os demais aspectos, uma vez que contribuem diretamente com uma leitura de mundo sensível e militante frente às demandas da sociedade. Sua evolução como campo do saber, foi decisiva para a ressignificação do ensino de línguas na contemporaneidade.

O propósito deste artigo é apresentar uma reflexão, não prescritiva, uma vez que não há receita, a respeito da produção de materiais didáticos críticos de língua espanhola LE para a EAD na contemporaneidade. Neste particular, considera-se que “crítico” em língua estrangeira e em educação a distância é um conceito com nuances específicas, sobretudo na contemporaneidade, pelas características idiossincrásicas de ensino e aprendizagem de língua estrangeira e do funcionamento da educação a distância.

Este artigo está dividido em três grandes blocos nos quais se apresentam primeiro as mudanças na organização do conhecimento e como isto influenciou no ensino e aprendizagem na EAD, assim como na justificativa do modelo pedagógico que melhor atende às suas especificidades. Em seguida, se discutem a produção e organização de materiais didáticos críticos de espanhol LE que refletem as pesquisas em Linguística Aplicada e tentam atender às demandas do ensino deste idioma e da EAD. Por último vem a reflexão que tenta apresentar alternativas à produção de materiais didáticos críticos de língua espanhola LE para a EAD na contemporaneidade.

2 MUNDAÇAS NA ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO E NA PERCEPÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EAD

A atual conjuntura na qual todos estamos imersos é traduzida pela abundância de informações de toda ordem, e os meios pelos quais temos acesso a elas são cada vez mais portáteis, atemporais, síncronos e sem fronteiras. Nesta dinâmica há muito deixamos de interagir com quem não está ao lado, em tempos velozes, vivemos uma experiência de conexão. Deste modo, assim como em outras esferas da sociedade, na educação, mais

precisamente na EAD, este eco de possibilidades multissensoriais de conexão também reverbera.

Os processos que envolvem o ensino e a aprendizagem na sociedade contemporânea configuram-se de maneira muito diversa de como eram concebidos há tempos. As características da era digital como a abundância informacional, que afeta diretamente a tomada de decisão e a inserção das tecnologias no cotidiano das pessoas, juntamente com outros adventos do século XXI, potencializam as possibilidades de interação e protagonismo do sujeito que aprende.

Tantas mudanças são refletidas nas teorias de aprendizagem tradicionais (Cognitivo-behaviorista e Socioconstrutivista), que não foram produzidas tendo em vista as novas demandas da sociedade, utilizadas como suporte à educação presencial e adotadas na EAD. Deste modo, não têm condições de servirem como suporte às novas práticas de aprendizagem *online* que incluem plataformas da *Web 2.0*, redes sociais, dispositivos móveis, dentre outros. Neste sentido Matar (2013) advoga que na era pós-digital é necessário que se reconfigure a estrutura de ensino, para que sejam contempladas as características de um momento que se particulariza pela abundância informacional, interação e protagonismo.

Siemens (2004) defende o pressuposto de que as teorias de aprendizagem anteriores foram utilizadas para a criação de ambientes instrucionais que surgiram em um tempo no qual a aprendizagem não havia sido impactada pela tecnologia. Para ele as necessidades de aprendizagem e as teorias subjacentes devem refletir o entorno social. Com o intuito de refletir sobre os paradigmas da sociedade vigente, ele aponta algumas tendências significativas na aprendizagem (SIEMENS, 2004, p.02):

- muitos aprendizes vão se mover por uma variedade de áreas diferentes, possivelmente sem relação umas com as outras, durante o curso de suas vidas;
- a aprendizagem informal é um aspecto significativo de nossa experiência de aprendizagem;
- a educação formal não mais cobre a maioria de nossa aprendizagem. A aprendizagem agora ocorre de várias maneiras – através de comunidades de prática, redes pessoais e através da conclusão de tarefas relacionadas ao trabalho;
- a aprendizagem é um processo contínuo, durando por toda a vida;
- aprendizagem e atividades relacionadas ao trabalho não são mais separadas. Em muitas situações, são as mesmas;
- a tecnologia está alterando (reestruturando) nossos cérebros. As ferramentas que usamos definem e moldam nosso modo de pensar;
- a organização e o indivíduo são ambos organismos que aprendem. O aumento da atenção à gestão do conhecimento ressalta a necessidade de uma teoria que tente explicar a ligação entre a aprendizagem individual e organizacional;

- muitos dos processos anteriormente tratados pelas teorias de aprendizagem (especialmente no processamento cognitivo de informações) agora podem ser descarregados para, ou suportados pela tecnologia;
- “saber como” e “saber o que” está sendo suplementado pelo “saber onde” (o conhecimento de onde encontrar o conhecimento que se necessita).

O conhecimento construído no cenário atual está disposto num ritmo acelerado e requer de nós, outras estratégias para lidar com ele. Neste sentido concorda-se com Siemens (2004, p. 03), para o qual, “a habilidade de sintetizar e reconhecer conexões e padrões é uma habilidade valiosa”. Sendo assim, as fragilidades inerentes às teorias anteriores advêm também do fluxo do conhecimento antes lento, hoje acelerado.

A percepção de que o ritmo e o fluxo do conhecimento encontram-se avolumados e que as tradicionais teorias de aprendizagem que serviram de modelo pedagógico para a EAD não previram essa situação, tornaram-se evidentes. Foram propostas em tempos de tecnologia um para um / um para muitos e muitos para muitos, o que justifica a adoção de uma teoria alternativa para contemplar as demandas da EAD em tempos de reconfiguração dos modos de aprender, ensinar e de processamento da informação.

A aprendizagem, no contexto e por meio da forma em que se processa na era digital, deve ser reconhecida como uma formação de redes e reivindica a reconfiguração da educação; isto impacta de forma significativa na maneira como a aprendizagem e os cursos devem ser estruturados dentro das instituições educativas.

Nessa perspectiva, Siemens (2006, p. xiii) complementa que “[...] ao reconhecer que a aprendizagem é um processo desordenado, nebuloso, informal, temos que repensar a forma como desenhamos o ensino [...]”. Geralmente, ele está alojado em cursos com ‘gestores de aprendizagem’ e ajustados em um período temporal,

[...] Tem que deixar para trás esta forma de apresentar a informação como objeto hierático. A informação em rede tem estrutura reticular, o que nos leva a enunciar alguns princípios úteis para dar conta de uma formação conectada. (SIEMENS, 2006, p. xiii).

A informação apresentada como objeto hierático na EAD, assim como na presencial tem suas raízes no modelo cartesiano de organização do ensino que se manifesta no formato disciplinar, estratificado e hierarquizado de conduzir o pensamento científico, as pesquisas em si e a organização da educação como um todo. Por meio desse modelo, vislumbrar o processamento da informação no formato reticular como sugere Siemens ainda é um desafio, já que a estrutura em rede prevê a superação do binarismo que propõe a dicotomia parte/todo e avançar para uma proposta holística de educação e de fazer científico.

O holismo já é um caminho possível na educação e inclusive a teoria proposta por Siemens faz parte dele assim como da agenda da Linguística Aplicada. Nos próximos

anos, quiçá, possamos pensar no processamento da informação reticular sem ressalvas e desconfianças. A Linguística Aplicada e a Educação, bem como outras áreas de investigação, passaram a ter nas últimas décadas mais uma alternativa para a condução de suas pesquisas, uma abordagem não-reducionista e não-linear embasada no pensamento complexo. O holismo sugere a superação do pensamento dicotômico proveniente da visão determinística de Descartes (1973, p. 46 *apud* Santos 2009, p. 71) segundo a qual “quando um fenômeno é complexo, se deve dividir cada uma das dificuldades [...] em tantas parcelas quantas possíveis e quantas necessárias fossem para melhor resolvê-la”.

Este formato disciplinar, estratificado e hierarquizado de conduzir o pensamento científico, as pesquisas em si e a organização da educação como um todo, traz consigo um binarismo inerente, por meio do qual não coexiste a totalidade “isto e aquilo”, senão o contrário. Do outro lado, o pensamento complexo propõe uma forma abrangente de pensar a pesquisa na contemporaneidade, a religação dos saberes compartimentados oferece uma perspectiva de superação do processo de automatização há muito presente entre nossas pesquisas (SANTOS, 2009).

As teorias do Caos e da Complexidade (sistemas complexos) se inserem na corrente denominada Holística (ARANHA, 1996; LIBÂNEO, 2005; TEIXEIRA, 1996), ou princípio Holográfico/Hologramático (SANTOS, 2009) emerge de uma crise da ciência e do paradigma cartesiano-newtoniano, que postula a racionalidade, a objetividade e a quantificação como únicos meios de se chegar ao conhecimento. A palavra holismo tem raiz grega - *hólos* - que significa ‘inteiro’, ‘completo’. O adjetivo “holístico” vem da palavra grega *kath holikos* que se refere à totalidade, ao universal.

O objetivo dessa corrente é trazer ao *modus operandi* da ciência contemporânea e da reflexão social como um todo uma resposta coerente à crise de fragmentação dos saberes que embasa a dissociação. O modelo holístico tem em conta o movimento dinâmico entre o todo e as partes, reconstituindo a dialética da totalidade. Nas palavras de Morin (2015) esse princípio afirma que a parte não somente está dentro do todo, como o próprio todo também está dentro das partes.

No que concerne à conceituação e dimensionamento dessa corrente teórica ARANHA(1996, p. 36) reitera o pensamento de (LIBÂNEO, 2005; SANTOS, 2009; TEIXEIRA, 1996) e quando declara que:

O movimento holístico é a busca da unidade do conhecimento. É a reação à fragmentação resultante de cinco séculos do império absoluto da razão. Visto pelo Ocidente apenas como um anseio místico ou mais um modismo, hoje se tornou um movimento forte, com grandes defensores, inclusive, dentro da própria comunidade científica. Isto foi possível, principalmente, pelo progresso alcançado no campo de duas novas ciências: a Física Quântica e a Psicologia Transpessoal.

Libâneo (2005, p. 30) revisita as principais teorias pedagógicas educacionais contemporâneas e traça um panorama do que elas representam no âmbito de suas

correntes. No que concerne à Holística, ele assinala que “[...] a diversidade de modalidades apontadas nessa corrente reflete a variedade de construções em relação ao contexto contemporâneo [...]”. Nesse subgrupo, unidos pelos mesmos princípios estão o Holismo propriamente dito, a Teoria Naturalista do conhecimento, a Teoria da Complexidade, a Ecopedagogia e o Conhecimento em rede.

Dentro da corrente Holística está a Teoria do Caos, que foi assim batizada pelo físico norte-americano James Yorke e estudada pelo meteorólogo Edward Lorenz em seus trabalhos sobre previsão climática. A partir de variáveis de temperatura, pressão atmosférica e velocidade dos ventos, observou-se que era possível fazer previsões climáticas. Em 1972 ele apresentou uma palestra cujo título era “Previsibilidade: o bater de asas de uma borboleta no Brasil desencadeia um tornado no Texas?”, de onde surgiu a famosa metáfora da Teoria do Caos conhecida como o “Efeito Borboleta” – pequenas causas podem provocar grandes efeitos, independente do espaço e do tempo.

É a partir dessas premissas que a Linguística Aplicada e Siemens (2004, 2006) consideram a aprendizagem um processo caótico e a justificativa para tanto, é que se trata de um processo não-linear, imprevisível, sensível às condições iniciais que em detrimento de todas essas características, existe um padrão de ordem que orienta o processo de aprendizagem, comportando-se como a ordem em meio à desordem e auto-organização. A propriedade de “grande sensibilidade a pequenas variações nas condições iniciais” aludidas por Prigogine (2002), é o que faz com que qualquer situação que esteja relacionada ao processo de aprendizagem em curso impacte diretamente no todo, na mudança e tomada de decisão.

Siemens (2004, p. 06) reitera a asseveração e acrescenta que “o caos é uma nova realidade para os trabalhadores do conhecimento [...] é uma forma crítica de ordem [...]. é o colapso da previsibilidade [...] como ciência, reconhece as conexões de tudo com tudo”. No que concerne à aprendizagem, o Caos pode ser uma teoria que favorece a tomada de decisões num momento de abundância informacional da sociedade conectada e ele acrescenta, “se as condições subjacentes usadas para tomar as decisões mudam, a própria decisão não é mais tão correta como era quando foi tomada. A habilidade de reconhecer e se ajustar às mudanças nos padrões é uma tarefa chave da aprendizagem”.

O que mudou com a eclosão desta teoria foram as concepções e pontos de vista gerais em várias disciplinas da ciência contemporânea. Por isso, emergiu o entendimento do que vagamente se concebeu até então como “totalidade”, logo, organização, fenômenos que não se resolvem em acontecimentos locais, interações dinâmicas manifestadas na diferença de comportamento das partes quando isoladas. Aparecem sistemas de várias ordens, que não são inteligíveis mediante a investigação de suas partes.

O paradigma complexo ou pensamento complexo traz à ciência “a contextualização necessária para explicar e conferir sentido aos fenômenos isolados”. (SANTOS, 2009, p.74). As partes só podem ser compreendidas a partir de suas inter-relações com a dinâmica do todo, ressaltando-se a multiplicidade de elementos integrantes que, na medida de sua integração revela a existência de diversos níveis de realidade, abrindo a possibilidade de novas visões sobre a mesma realidade (interação).

Assim, a representação de conhecimento como uma árvore, consagrada por Descartes e ainda hoje utilizada, torna-se inadequada por sua separação em ramos e pelas hierarquizações estanques que a imagem sugere. Hoje, propõe-se o rizoma (DELEUZE & GUATTARI, 1980) como representação do conhecimento implicado. Uma rede de conexões mutuamente implicadas. (SANTOS, 2009, p.74).

Para compreender o que é uma rede, como se estabelecem suas relações, conexões, e a partir de quais pressupostos teóricos estão assentadas, o trabalho *Organizações em Rede* de Grameiro (2002 p. 03-05), apresenta inicialmente a observação do Sociólogo Stanley Milgram. Por meio dele vislumbrou-se a possibilidade de uma informação chegar a certa quantidade de pessoas desconhecidas como possível; posteriormente, o Sociólogo Mark Granovetter (1973) verificou em seus estudos o que chamou de laços fracos (*weak ties*), que eram muito mais importantes na manutenção da rede social, do que os laços fortes (*strong ties*), para os quais normalmente os sociólogos davam mais importância.

A partir dos pressupostos das teorias do Caos da Complexidade e Redes, Siemens (2004; 2006) propõe uma teoria alternativa, o Conectivismo que segundo ele, é a teoria de aprendizagem para a era digital.

2.1 O CONECTIVISMO COMO MODELO PEDAGÓGICO PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O Conectivismo é a integração de princípios explorados pelas teorias do Caos, Redes, Complexidade e Auto-organização. Ele está orientado pela compreensão de que as decisões estão baseadas em parâmetros que mudam rapidamente, haja vista que continuamente acessamos a uma nova informação. Esta teoria foi proposta pelos canadenses George Siemens (2004), (2006), e Stephen Downes sob a justificativa de que as teorias tradicionais não contemplavam as demandas da era digital e seu acelerado fluxo de informações. Como já foi discutido anteriormente, Siemens acredita que tais teorias foram propostas em tempos nos quais a tecnologia não havia impactado tão decisivamente no cotidiano e na educação.

Os princípios do Conectivismo são assim definidos por Siemens (2004, p.08):

- aprendizagem e conhecimento apoiam-se na diversidade de opiniões;
- aprendizagem é um processo de conectar nós especializados ou fontes de informação;
- aprendizagem pode residir em dispositivos não humanos;
- a capacidade de saber mais é mais crítica do que aquilo que é conhecido atualmente;
- é necessário cultivar e manter conexões para facilitar a aprendizagem contínua;
- a habilidade de enxergar conexões entre áreas, ideias e conceitos é uma habilidade fundamental;

- atualização (“*currency*” – conhecimento acurado e em dia) é a intenção de todas as atividades de aprendizagem conectivistas;
- a tomada de decisão é, por si só, um processo de aprendizagem. Escolher o que aprender e o significado das informações que chegam é enxergar através das lentes de uma realidade em mudança. Apesar de haver uma resposta certa agora, ela pode ser errada amanhã devido a mudanças nas condições que cercam a informação e que afetam a decisão;

A pretexto do que foi exposto infere-se que sob o prisma conectivista, a aprendizagem é um processo que ocorre no interior de ambientes difusos, caóticos, em mudança permanente e que por isso, não estão sob o controle do indivíduo. A partir desse pressuposto é que Siemens (2004, p. 08) lança mão da polêmica concepção de aprendizagem na era digital que pode residir em dispositivos não humanos.

Essa concepção de aprendizagem traduz enormemente o que ele prevê para o processo formativo do indivíduo, segundo o autor a chave do aprendizado efetivo reside na nossa capacidade de formar conexões e redes, em função da abundância informacional destes tempos.

O ponto de partida do Conectivismo é o indivíduo, por isso, segundo Siemens (2004) o conhecimento pessoal se compõe de uma rede, que alimenta as instituições que retroalimentam a rede, promovendo a aprendizagem entre os indivíduos. O desenvolvimento deste ciclo de conhecimento (pessoal – rede – rede – instituição) permite aos aprendizes estarem atualizados mediante as conexões formadas. Assim sendo, advoga-se pela perspectiva do autor que declara que a internet equilibra esforços e promove a amplificação da aprendizagem, a pretexto da relevância da formação de redes e conexões. Ele toma como base uma asseveração de Brown (2002, p.62) que afirma, “a internet equilibra os pequenos esforços de muitos com os grandes esforços de poucos”. A premissa central é a de que as conexões criadas com nós que não estão sendo utilizados (indivíduos que só “consomem a informação”) suportam e intensificam as atividades existentes que requerem grande esforço.

O modelo de aprendizagem conectivista, reconhece os movimentos bruscos de uma sociedade na qual a aprendizagem deixou de ser uma atividade interna e individual por isso, é o modelo de que mais dialoga com a EAD na atualidade. Claro está, que a forma como trabalham e funcionam as pessoas se altera com o impacto de novas ferramentas de aprendizagem e a área da educação tem sido lenta em reconhecer o impacto das novas ferramentas de aprendizagem e as mudanças contextuais na concepção do que significa aprender na era digital.

Ao refletir sobre a aprendizagem, Siemens nos convida uma vez mais a concebê-la como processo de formação de redes, e faz uma interlocução entre conhecimento e aprendizagem para localiza-la nos domínios do conhecimento. Do mesmo modo, nos convida a refletir sobre a relevância do conhecimento para a aprendizagem, concebendo conhecimento como objeto e aprendizagem como produto. Nesta seara, o autor evidencia a necessidade de fomentar e guiar a aprendizagem, assim como organizar as

ferramentas em função dela. Uma vez mais, é pungente a orientação das ferramentas em função da aprendizagem, em detrimento da organização da aprendizagem em função delas. É notória a reiteração de que a tecnologia tem que estar a serviço dos sujeitos para uma aprendizagem significativa, e não o contrário.

Siemens (2006, p.28) define a aprendizagem como algo mais que a simples aquisição de conhecimentos. A priori trata-se de um processo de vários componentes, a exploração, a tomada de decisões, selecionar e refutar são atividades preparatórias, anteriores à experiência de aprendizagem. A aprendizagem em si é o momento em que se adquirem ativamente os conhecimentos que faltam ao indivíduo para poder resolver um problema. De maneira mais específica, ele concebe a aprendizagem sob seis vieses:

- caos: diversa e desordenada, não perfeitamente encerrada e preparada;
- continuidade: em curso de desenvolvimento;
- cocriação: em lugar de consumo de conteúdos, agora os sujeitos da aprendizagem são cocriadores de conhecimento;
- complexidade: é um processo multifacetado e integrado no qual as mudanças em qualquer elemento individual alteram a rede global, porque o conhecimento está sujeito a matizes de sistemas complexos e flexíveis;
- especialização conectada (nós): a complexidade e a diversidade dão lugar a nós especializados (uma só entidade não pode conhecer todos os elementos necessários). O ato de aumentar o conhecimento implica em nós conectados e especializados;
- certeza contínua em suspenso: conhecemos parcialmente. É necessária uma atitude de tolerância ante a ambiguidade e a incerteza. A certeza é limitada no tempo, não para toda a vida.

Na perspectiva de aprendizagem como atividade caótica, contínua, de cocriação, complexa, conectada e incerta o autor faz a tácita afirmação de que ela é um processo de formação de redes. Segundo ele, os nós da rede são entidades externas que podemos utilizar para forma-la. Eles podem ser pessoas, organizações, bibliotecas, sites da internet, livros, revistas, base de dados ou qualquer outra fonte de informação.

Ao passo que em uma realidade recente e não impactada pela tecnologia o nosso referencial de aprendizagem estava atrelado a compêndios enciclopédicos e verdades absolutas, o que vivemos hoje é uma experiência multissensorial de aprendizagem e de aproximação do conhecimento. Estamos em um momento em que nada é definitivo e cotidianamente, nos deparamos com uma ferramenta nova para resolver uma demanda de vida. Claro está, que aprender na era digital requer uma reconfiguração nos nossos modos de aprender e de perceber a aprendizagem, além de conceber o conhecimento que não está apenas nas bibliotecas e nos livros, ele também encontra-se em dispositivos cada vez mais portáteis, o que torna nossa experiência com o conhecimento e com a aprendizagem eminentemente atemporal e multissensorial.

No que concerne ao conhecimento, o autor assinala que há de se observar o que promoveu suas mudanças, como são formadas as redes de conhecimento, seu modo de organização, onde ele está armazenado, assim como as ferramentas que nos permitem fazer uso da sua diversidade. Do mesmo modo, discute como se consolida o conhecimento na era digital, que é centrado em redes e tem seu formato holístico, no qual se formam redes e conexões que mudam com o conteúdo.

Segundo o autor, o que provocou mudanças no conhecimento foram as transformações que aconteceram em vários níveis da sociedade, o contexto no qual ele se encontra, o fluxo e as suas características na era digital.

O conhecimento conectivo é o fundamento epistemológico do Conectivismo, ele se traduz como conhecimento em redes, holístico, contrário ao conhecimento hierarquizado e cartesiano. Siemens (2006, p. 160) afirma que “as redes de conhecimento conectivo apresentam quatro características, quais sejam: diversidade, autonomia, interatividade e abertura”. De acordo com essas premissas ele sugere que uma rede de conhecimento deva proporcionar a variedade de pontos de vista, a interação voluntária de acordo com as próprias crenças, o conhecimento resultante deve ser oriundo da interação consciente e não da soma de pontos de vista. Por último, ele prevê que haja abertura para a escuta destas interações, ou seja, todos devem participar delas efetivamente, as visões tácitas e implícitas devem servir aos nossos propósitos.

No que se refere à organização do conhecimento, ele prevê que deve ser disposto em redes dinâmicas e ecologias¹ sensíveis à adaptação, que se ajustam e reajam às mudanças, uma organização holística, que prevê o todo em detrimento da organização tradicional clara, estática, hierárquica e disciplinar. O armazenamento do conhecimento numa realidade de fluidez, abundância e plataformas *web*, como é o caso da EAD, deve também ser revisto, a pretexto de que ele não está mais disposto no formato enciclopédico, o seu armazenamento também requer outros locais de abrigo. Quanto a isso, Siemens traz uma reflexão bastante pertinente no que se refere à disposição do conhecimento no contexto da era digital:

Los catálogos de biblioteca y las enciclopedias intentan “embalsar” el conocimiento, categorizar y estructurar de una manera que tenga sentido. Esto tiene sus raíces en las concepciones tradicionales del saber: la ontología y la epistemología. La cuestión es más profunda. ¿Podría ser el conocimiento mucho más una función del contexto que un

¹ As ecologias são entornos de conhecimento compartilhado, fomentando as conexões e fontes de conhecimento fazendo com que ele circule dentro dela, neste trabalho essas ecologias são os Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Siemens se refere a elas como um organismo, haja vista suas características de liberdade, adaptabilidade, confusão e caos. Para dimensioná-las e demonstrar como funcionam enquanto organismos nos quais as redes de conexões se alojam, assim como dizer como os educadores devem organizá-las Siemens (2006, p.ix)

paradigma de evaluación creado apriorísticamente? Un sistema de catálogo determina la forma de un campo de estudio. Cuando se añade información nueva, se coloca en un fichero/carpeta/categorización creado previamente. Cuando el conocimiento se vuelve fluido, las categorías son menos útiles. Los individuos crean una red del espacio del conocimiento durante el proceso de emergencia del conocimiento, no previamente. Esta es una importante distinción que tendrá un impacto sustancial tanto en las corporaciones como en la educación superior. (SIEMENS, 2006, p. 54).

Para contemplar as mudanças no conhecimento como um todo, o autor sugere que esta seja a época de promover sua compreensão. A partir do momento em que o compreendamos enquanto entidade dispersa e disposta por meio de muitas estruturas e espaços, que é carregado de novos significados, tomaremos consciência de que o novo valor para o conhecimento é a conexão, recombinação, auto-organização, protagonismo e recriação. Dessa forma, a capacidade de formar conexões e promover intercâmbios seria o cerne da aproximação ao conhecimento na sociedade conectada. O desenho de métodos e organizações educacionais será melhor, conforme permita maiores possibilidades de conexão e formação de redes.

No que se refere às ferramentas que nos permitem fazer uso da diversidade de conhecimentos na era digital, o autor lembra que as ferramentas que dispomos hoje estão também organizadas em formato tradicionalmente enciclopédico. Ele reflete sobre o uso delas em tempos de inteligência artificial, nos quais, ainda que não busquemos o conhecimento, muitas vezes ele nos é apresentado por meio de softwares que o fazem.

Quicá, nossa maior capacidade para esses tempos, é organizá-lo a partir do que parece útil, assim, o conhecimento é mais processo do que produto e a solução que ele apresenta é a visualização do todo. “O modelo único e monocromático, as visões de enfoque único não funcionam em espaços complexos como a aprendizagem e o conhecimento. Matizes, variações e fronteiras apagadas são nossa nova realidade”. Mas uma vez, Siemens (2006, p. 42) remete ao modelo holístico como alternativa de pensar o conhecimento e a aprendizagem na contemporaneidade. Ele convida à reflexão a respeito do espaço atemporal e sem fronteiras que é promovido pela *web* 2.0 e assim, reitera a emergência de modelos que fomentem a construção de lugares de aprendizagem nos quais a organização é vislumbrada a partir de uma perspectiva de totalidade. Do mesmo modo o abandono ao enfoque único e monocromático a que se refere o autor, sugere também a adoção de estratégias que propiciem o processamento do conhecimento de forma fluida no qual o sujeito que aprende tenha autonomia para encontra-lo, e resolver suas demandas de aprendizagem. Esta proposta dialoga com que se prevê para a organização de espaços de aprendizagem caóticos como o AVA.

3 SOBRE PRODUÇÃO E ORGANIZAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS CRÍTICOS PARA O ENSINO E APENDIZAGEM DO ESPANHOL

A Segunda parte deste trabalho inicia-se com uma paráfrase encontrada na pesquisa desenvolvida por Souza (2016), na qual a autora refere-se a materiais didáticos como dispositivos emancipatórios. Neste artigo a metáfora ganha dupla acepção, quais sejam:

- a percepção de que tais materiais trazem consigo uma carga político - ideológica e filosófica, que irá refletir diretamente em sua concepção e na percepção do universo apresentado. Servirá de espaço para expressão e reflexão das realidades, culturas e grupos sociais negligenciados, marginalizados, silenciados e/ou em processo de apagamento. Deste modo eles são em tese, dispositivos emancipatórios.
- o Ambiente Virtual de Aprendizagem, aqui entendido também como material didático, deve estar organizado em função de suas características idiossincrásicas no intuito de promover a autonomia do sujeito para a aprendizagem significativa e atinente às demandas contemporâneas de abundância de informação, logo sua emancipação.

Fugindo à ordem em que se apresentam as acepções de emancipação ora mencionadas, inicialmente, a modo de situacionalização do tema, se discutirá a produção de materiais didáticos de língua estrangeira no país e sua correlação com a pesquisa em Linguística Aplicada, uma vez que não há como dissociá-las, posto que esse campo do conhecimento foi um dia motivado quase que unicamente pela produção de material didático de língua estrangeira.

A produção de tais materiais está associada à pesquisa no campo do ensino de línguas estrangeiras, com temas que refletem as demandas da época. No que se refere especificamente à Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras, Moita Lopes (1999) apresenta um panorama das pesquisas brasileiras na área, entre os anos de 1968 a 1999, no qual mostra o que estava sendo abordado em dissertações e teses durante aquele período (MOITA LOPES, 1999, p. 424):

- a) ensino / aprendizagem de qualquer aspecto de línguas estrangeiras excluindo leitura, produção escrita, compreensão oral e ensino através do computador;
- b) leitura;
- c) formação do professor de línguas;
- d) descrição de algum aspecto sistêmico da língua estrangeira;
- e) análise de erros e interlíngua;
- f) análise contrastiva entre a língua estrangeira e o português;
- g) análise da interação oral em sala de aula;
- h) avaliação de material didático;
- i) produção escrita;
- j) planejamento de cursos;

- k) compreensão oral;
- l) aquisição de L2;
- m) elaboração de material didático;
- n) análise do discurso / pragmática em línguas estrangeiras;
- o) construção de identidade em sala de aula;
- p) ensino de língua estrangeira por computador;
- q) testagem.

A reflexão que o autor faz a respeito destes pontos, perpassa pela observação de que naquele período a perspectiva das pesquisas ainda era de Linguística Aplicada como aplicação da Linguística, incidindo diretamente num tipo de trabalho que valoriza a pesquisa diagnóstica e de intervenção, em detrimento de outras discussões que também fazem parte das demandas de ensino e que envolvem uma percepção mais plural das relações humanas e de ensino e aprendizagem. É importante salientar, que tais pesquisas refletiram uma realidade maioritariamente em língua inglesa.

Paraquett (2009) realiza um levantamento dos trabalhos publicados na *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* (RBLA) de 2001 a 2008 e também constata que a maioria dos trabalhos referia-se à língua inglesa – 60 se dedicavam ao inglês e apenas 03 ao espanhol. Anos depois, Paraquett (2012) realiza outro levantamento na mesma revista, entre 2009 e 2010 e observa que as publicações estão versando sobre temas mais abrangentes e variados, o que aponta uma robustez e o caráter interdisciplinar das pesquisas na área. Matos (2014, p. 78) faz semelhante levantamento nos volumes atinentes aos anos de 2011 a 2013 da mesma revista e confirma que “as temáticas dos artigos apresentados são cada vez mais diversas e preocupadas em desenvolver uma abordagem crítica para a LA”.

Tais informações apresentam um espectro das pesquisas em Linguística Aplicada no Brasil durante este tempo e evidencia que o campo do conhecimento nem sempre esteve diretamente a serviço da pesquisa sob uma perspectiva crítica. Nota-se ainda, que a pesquisa em língua espanhola foi incipiente por muito tempo, o que pode ser uma justificativa para anos de produção de material didático (fora do Brasil) para o ensino deste idioma, que apresentava uma perspectiva eurocêntrica de ensino de língua espanhola. Os avanços da Linguística Aplicada, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeiras (PCN – LE) as Orientações Curriculares Nacionais (OCEN), e o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) contribuíram significativamente para a redefinição desta realidade, que será tratada de forma mais específica mais adiante.

Reforçando a confirmação feita por Matos (2014) anteriormente, a percepção de que a natureza da disciplina mudou ou mais ainda, redimensionou, vem de uma trajetória que a configura como disciplina social, anos antes da realização do seu levantamento, e como tal, deve preocupar-se em dar conta das demandas da vida em sociedade. Como aponta Moita Lopes (1996):

Ao compreender a linguagem como constitutiva da vida institucional, a LA passa a ser formulada como área centrada na resolução de problemas da prática de uso da linguagem situados na práxis humana.[...] Estamos diante de uma formulação de LA bem distante daquela centrada no ensino do inglês e que, ao começar se espriar para outros contextos, aumenta consideravelmente seus tópicos de investigação, assim como o apelo de natureza interdisciplinar para teorizá-los. (MOITA LOPES, 1996, p. 3).

Deste movimento de redimensionamento, emerge o campo do conhecimento que deseja falar ao mundo, do mundo em que vivemos, que traz em sua agenda, as demandas de uma sociedade na qual evidencia-se a ausência de identidades fixas e abundam fronteiras porosas. Uma sociedade de demandas que não cabem na agenda de “verdades absolutas” e dogmáticas que estão encerradas na disciplina. Rajagopalan (2004, p. 32) fala de uma Linguística Aplicada Transgressiva na qual se propõe, “[...] atravessar (se necessário transgredindo) fronteiras disciplinares convencionais com o fim de desenvolver uma nova agenda de pesquisa que, enquanto livremente informada por uma ampla variedade de disciplinas, teimosamente procuraria não ser subalterna a nenhuma”.

Ademais de Indisciplinar /Transdisciplinar, Transgressiva, Moita Lopes (2006, p.17) lhe confere o caráter de Mestiça e Ideológica, que “[...] tem sentido a necessidade de vincular seu trabalho a uma epistemologia e as teorizações que falem ao mundo atual e que questionem uma série de pressupostos”. Esse questionamento da sociedade contemporânea a que se refere Moita Lopes (2006), é reiterado e contemplado pela Linguística Aplicada Crítica na qual, Pennycook (1998) tematiza justamente a respeito da impossibilidade ou não possibilidade da suposta neutralidade da ciência. Esta ciência asséptica, que se diz neutra, não cumpre o papel social da ciência como promotora de discussões que objetivem o repensar da vida em sociedade, a sociedade em si e as demandas cotidianas que carecem de reflexões.

como linguistas aplicados, precisamos não só nos percebermos como intelectuais situados em lugares sociais, culturais e histórico bem específicos, mas também precisamos compreender que o conhecimento que produzimos é sempre vinculado a interesses. Se estamos preocupados com as óbvias e múltiplas iniquidades da sociedade e como o mundo em que vivemos, então creio que é hora de começarmos a assumir projetos políticos e morais para mudar essas circunstâncias. Isso requer que rompamos com os modos de investigação que sejam associais, apolíticos e a-históricos. (PENNYCOOK, 1998, p. 47).

A esta reflexão, Moita Lopes acrescenta e reitera o que foi tematizado por Pennycook,

O projeto que vejo como parte de uma agenda ética de investigação para a LA envolve crucialmente um processo de renarração ou descrição da vida

social como se apresenta, o que está diretamente relacionado à necessidade de compreendê-la. Isso é essencial para que o linguista aplicado possa situar seu trabalho no mundo, em vez de ser tragado por ele ao produzir conhecimento que não responda às questões contemporâneas em um mundo que não entende ou que vê como separado de si como pesquisador: separação entre teoria e prática. (MOITA LOPES, 2006, p. 27).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeiras (BRASIL, 2002) apresentam uma inter-relação entre ensino de língua estrangeira e o entorno social em que ele está inserido desde uma perspectiva crítica, na qual língua e construção cidadã do educando dialogam para o desenvolvimento da consciência social do aprendiz, para que ele compreenda as relações sociopolíticas e históricas na aprendizagem da língua estrangeira. De acordo com Moita Lopes (1999):

Os PCNs de LEs são um documento que pretende fomentar a reflexão crítica na área e procurou dar conta da multiplicidade de contextos em que ocorre a educação em LE. Têm como objetivo principal o engajamento discursivo do aprendiz de modo que o conhecimento da LE possa fazê-lo ter consciência de seu papel no espaço social em que vive. Calçada em uma visão sociointeracional do discurso e da aprendizagem, a proposta tem como temas principais: a questão da cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e aspectos sociopolíticos da aprendizagem de LEs. Além disso, procura, ao se basear em uma compreensão teórica explícita do objeto de ensino, ir da teoria à prática na sala de aula. O envolvimento dos professores de LEs em discussões sobre os princípios dos PCNs é tarefa central para que o documento possa surtir efeito nos vários níveis da educação brasileira. (MOITA LOPES, 2006, p. 432).

A publicação deste documento e suas diretrizes para o ensino de línguas estrangeiras, aqui especificamente língua espanhola, juntamente com os avanços da Linguística Aplicada como campo do saber, traz outra possibilidade, mais sensível, ao ensino de língua estrangeira. A partir dele torna-se possível levar ao ensino do idioma questões que refletem os usos da língua no âmbito social e político, uma vez que temas como “cidadania, consciência crítica em relação à linguagem e aspectos sociopolíticos da aprendizagem de LEs” tornam-se parte dos usos da língua.

Os PCN-LE também são a possibilidade de reconfiguração das propostas de materiais didáticos, uma vez que apresentam alternativas mais adequadas e próximas à realidade dos aprendizes brasileiros. A aproximação ao contexto sociopolítico do ensino da língua espanhola no único país da América Latina que tem o português como língua materna é um fator preponderante para se refletir sobre os centrismos e estereótipos associados às variantes do espanhol latino americano.

As Orientações Curriculares Nacionais para o ensino Médio também apresentam um avanço entre outras coisas, na superação dos centrismos que perpetuavam um modelo hegemônico de ensino e aprendizagem de língua espanhola, refletidos na produção de

seus materiais didáticos, apontando a um único país prestígio linguístico, social e cultural. As OCEM consideram que:

[...] não tem sentido nem que um falante renuncie à sua identidade, representada pelo seu modo de falar e por tudo o que isso implica, nem que o considere único ou o melhor. A homogeneidade é uma construção que tem na sua base um gesto de política linguística, uma ideologia que leva à exclusão (BRASIL, 2006, p. 135).

Durante muitos anos da história do ensino e produção de materiais didáticos de língua espanhola Brasil, perpetuou-se a hegemonia eurocêntrica no que se refere a todos os aspectos. Por meio dela, a variante peninsular gozava do suposto prestígio e relevância em relação às demais, assim como era frequente nos materiais didáticos referências à cultura dos povos de língua espanhola apenas com touradas, *paella*, festas populares típicas espanholas e referências à Espanha em qualquer aspecto de uso da língua.

Esta atitude em relação ao ensino de língua espanhola no país trouxe o apagamento da pluralidade intrínseca e reforço aos estigmas associados às variantes da língua faladas nos demais países. Tal fato ainda contava com o apoio dos materiais didáticos importados que dominavam o mercado editorial brasileiro, forjando uma supremacia linguística e sociocultural a uma única variante da língua espanhola.

O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD que conta atualmente com quatro edições foi também um importante instrumento para a produção de materiais didáticos de língua espanhola que atendessem às demandas da sociedade brasileira. Por meio dele, instituiu-se no país o fomento à produção de livros didáticos por instituições de ensino brasileiras obedecendo a critérios políticos e socioculturais previstos nos documentos que regem a educação nacional. Ainda que este programa esteja longe de apresentar uma proposta de resolução imediata para anos de retrocesso, foi um importante instrumento de legitimação das instituições do país como detentoras dos saberes socioculturais e sociopolíticos necessários à produção de materiais didáticos que dialoguem com a realidade do aprendiz. Infelizmente com o sanção da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a língua espanhola passa a não ser disciplina de oferta obrigatória no ensino médio, o que fez com que não estivesse entre as disciplinas presentes no PNLD 2019.

Pesquisas como as de Barros (2013) que trabalha as Identidades sociais de classe, gênero e raça/etnia representadas no livro didático de espanhol como língua estrangeira, Matos (2014) discutindo a Formação intercultural de professores de espanhol: materiais didáticos e contexto sociocultural brasileiro e Souza (2016), que trabalha as Identidades negras no livro didático de espanhol, são um importante indicativo para duas realidades:

- os avanços da Linguística Aplicada alcançaram as pesquisas em língua espanhola que conseqüentemente apresentam outros modos – críticos e reflexivos- de se

relacionar com o ensino e produção de materiais didáticos no país que dialogue com a realidade nacional e do próprio idioma;

- a discussão de temas que fazem o aprendiz sentir-se parte da realidade apresentada no material didático, assim como a conjuntura sócio histórica, sociocultural e sociopolítica do ensino e aprendizagem de espanhol no país.

Em seu trabalho, Souza (2016) discute entre outras coisas, política linguística e os caminhos da implementação da língua espanhola no país. A autora chama a atenção para o fato de que os aspectos históricos, culturais e sociais dos povos originários da América Latina foram negligenciados durante o percurso e o resultado disto são “discursos e posições, nos quais negros, indígenas e brancos terão prestígios sociais, culturais e políticos diferenciados, naturalizando esse ordenamento socialmente construído” (SANTOS, 2016, p.55). Esses discursos socialmente aceitos se traduzem nos materiais didáticos produzidos para o ensino do idioma. Por meio deles é que a autora reflete sobre a presença do negro, que também faz parte do universo sociocultural da língua espanhola, e por vezes é inexistente ou estigmatizada:

Esse ordenamento, que é construído socialmente, por parte de uma parcela significativa da população latino-americana reverbera na manutenção de posições subalternizadas de negras e negros, negando-lhes possibilidades, realmente significativas, de aparição, reação e mudança do seu status quo de representação social. Por isso é que muitos estereótipos de pessoas negras não são questionados ou compreendidos como um problema de ordem coletiva.[...]. A partir dessa perspectiva é que as populações negras hispano-americanas terão a manifestação de suas culturas estereotipadas ou silenciadas em diversas esferas sociais. (SOUZA, 2016, p.56-57).

Almeida Filho (2013, p. 13) que propõe uma reflexão acerca do processo de produção e uso de material didático: “produzir um material de ensino equivale metaforicamente a escrever uma partitura para ser interpretada em execuções na materialidade da aula e suas extensões”. Escrever uma partitura inclui tradicionalmente a codificação de ações premeditadas ao redor de conteúdos previstos para as unidades. As ações premeditadas pressupõem que todo material está marcado por um conceito e traz, de forma explícita ou implícita, a concepção filosófica, teórica e didático-metodológica de quem o produziu, cuja abordagem de ensinar também contempla “um conceito de língua, de aprender língua(s) e uma expectativa de como devem proceder professores de línguas” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 16). A autora adverte que esses aspectos serão refletidos no seu uso em contextos de ensino-aprendizagem, marcando também em seus usuários ou receptores

Na mesma tônica, Souza (2016, p.40) chama atenção para o aspecto intercultural, extremamente relevante, sobretudo neste contexto, segundo ela, “a produção de materiais interculturais não deve ter como premissa abordar questões temáticas ou estereotipadas como representativas de uma cultura”. Como já foi discutida, a apresentação de

estereótipos apenas reafirma estruturas sociais criadas para a manutenção de poderes. Mendes (2012) também advoga pelo cuidado na produção de materiais interculturais e afirma que:

[...] produzir um material intercultural não significa “decorá-lo” com conteúdos culturais, com exemplares de situações, dados históricos e/ou folclóricos característicos de determinado países ou grupo social de referência. Na verdade, essa tem sido a prática corriqueira dos materiais voltados para o ensino de línguas, os quais tratam a cultura como conteúdo a ser ensinado e como algo estático, monolítico, perpétuo, que pode ser conservado intacto [...] (MENDES, 2012, p. 368).

Estas falas nos convidam a refletir sobre o processo de transição ou de formação de identidade própria pelo qual atravessa a produção de materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras. Se por um lado avançamos no sentido de termos iniciado uma relação de apresentação do universo da língua estrangeira mais tangível e sensível às demandas da contemporaneidade, por outro a urgência em uma proposta que redimensione os modos de aprender e ensinar numa perspectiva intercultural, por vezes ainda apresenta fragilidades na concepção de “intercultural”, que também não ajuda a solucionar lacunas de décadas de centrismos e perpetuação de estereótipos.

Sobre estes aspectos, Matos (2016, p.119) adverte que “as sociedades são, em sua essência, culturalmente heterogêneas, e reconhecer e valorizar esta característica são passos para um olhar intercultural que esteja centrado no desenvolvimento das pessoas para a prática da cidadania”

O que foi até aqui apresentado é um convite à reflexão a respeito dos caminhos que a Linguística Aplicada percorreu e de maneira genérica, o que se instituiu no país a modo de arregimentação ou quiçá, de mecanismos de controle para que o ensino, aprendizagem e produção de materiais didáticos de língua estrangeira apresentem uma proposta crítica e socialmente sensível.

De outro modo, diante dos avanços, não há como negar que há algum tempo tanto as pesquisas quanto os demais âmbitos que circundam o ensino de língua estrangeira encontraram outros pilares. Por meio deles, podem fomentar uma proposta na qual problemas historicamente conhecidos façam parte de momentos em que não se havia atingido o mesmo grau de compreensão das implicações das relações sócio históricas, sociopolíticas e socioculturais no ensino, aprendizagem e produção de materiais didáticos.

4 PRODUZIR MATERIAIS DIDÁTICOS CRÍTICOS É POSSÍVEL?

Retomando os objetivos deste trabalho, pretende-se refletir sobre que tipo de material didático de língua espanhola LE apresenta-se como crítico para o ensino deste idioma na modalidade EAD na contemporaneidade. Não se pode perder de vista que o

AVA também funciona como material didático e como tal deve também trazer uma proposta crítica para os aprendizes.

Remetendo uma vez mais ao trabalho de Souza(2016) o material didático tem um caráter emancipador e emancipar-se numa realidade de ensino de língua espanhola no país, é uma referência direta à construção histórica, anteriormente apresentada, marcada por centrismos, estigmas e propagação de estereótipos. Assim sendo e obedecendo às demandas de uma sociedade heterogênea em um mundo globalizado, sem fronteiras e com múltiplas identidades, propõe-se a produção de materiais didáticos que tenham como filosofia:

- a promoção da pluralidade (de pensamento, de ideologia, de crenças, de identidades, de etnia, gênero, raça e orientação sexual);
- o ensino da reflexão e não o da obediência, de modo a que se perceba a realidade apresentada em suas conotações sociais, culturais, políticas e históricas, que levam à conclusão de que materiais didáticos não trazem verdades absolutas, estáticas e universais.
- a noção de cidadania no sentido estrito do conceito, por meio da qual o aprendiz tenha condições de perceber o mundo do qual a língua estrangeira irá falar e também perceber-se com parte ativa desse mesmo mundo;
- a valorização das variedades sociais, linguísticas, econômicas e políticas de uma língua que é idioma oficial de 21 países e cada um deles tem muito a ensinar sobre esta língua e seus usos e costumes;
- promoção de seus personagens, os atores sociais que fazem parte de uma sociedade historicamente heterogênea e que instituiu lugares de prestígio e poder que foram naturalizados. Logo, negros, índios e os demais povos latino-americanos não podem ser vistos nos materiais didáticos em posições sociais análogas ao desprestígio e à subalternidade;
- a valorização das relações interculturais como ética necessária à superação das diferenças e como promoção do diálogo entre culturas;
- a percepção de que ensinar língua espanhola no Brasil tem características muito particulares que vão desde aspectos geográficos a socioculturais, que não podem ser desprezados em um material didático.

Ao se pensar o AVA como um material didático na EAD ele também deve promover o pensamento crítico, e tal criticidade refere-se especificamente a “saber ser” e “saber onde” neste espaço. Alguns aspectos devem ser levados em consideração na sua concepção, uma vez que trata-se de um espaço de aprendizagem que apresenta características muito específicas:

- sua organização deve promover uma disposição na qual esteja previsto o todo, em detrimento das partes sendo ela holística. Ou seja, o aprendiz precisa compreender a totalidade do espaço no qual o conhecimento está

disposto, para que ele consiga “saber ser” neste espaço e resolva suas demandas de aprendizagem;

- o aprendiz precisa ser convidado a gerir sua aprendizagem e para isto, o AVA deve ser suficientemente simples na disposição das ferramentas que estarão organizadas em função das necessidades do aprendiz e não o contrário;
- por meio do AVA o aprendiz que gere seu conhecimento, deve ser capaz de saber escolher dentre as muitas informações apresentadas, quais as que atendem necessidades;
- sua organização deve conduzir o educando a “saber onde”, que é a maturidade situacional que lhe permite saber onde (por meio das redes de conexão com materiais instrucionais, colegas, professores e AVA) encontrar o que necessita. Esta é uma habilidade primordial em ambientes caóticos como os AVAs.

Siemens (2006, p.88) acrescenta que em uma ecologia – AVA –, que é dinâmica e adaptável por natureza, na qual se compartilha o conhecimento, deveria ter as seguintes características para a promoção da aprendizagem significativa, mediada pela tecnologia e com ênfase no protagonismo do sujeito:

- informal, não estruturada;
- o sistema não deveria definir a aprendizagem nem a interação que acontece neste espaço;
- o sistema deveria ser suficientemente flexível para permitir que os participantes criassem em conformidade com suas necessidades;
- muitas oportunidades para que os usuários dialogassem e se conectassem;
- vídeo, áudio, texto e cara a cara;
- não é desejável dispor de muitas opções de ferramentas, podem confundir o usuário final;
- constância e tempo: muitas novas comunidades, projetos e ideias começam com muita energia e promoção para depois ir desvanecendo lentamente.

Na mesma tônica organizativa, o autor sugere que os participantes devem encontrar o espaço de aprendizagem na EAD para o conhecimento compartilhado em atividade constante, um espaço no qual eles sintam confiança pelo alto contato social de todos. Ademais, ele deve ser simples, esta característica deve ser equilibrada com as demais, segundo ele, os enfoques mais simples e sociais funcionam mais efetivamente; a seleção das ferramentas deve refletir a necessidade do grupo e a simplicidade. Acrescenta ainda que o AVA deve ser descentralizado, entretanto, deve permitir a conexão entre os indivíduos, operando como nós independentes de um todo agregado.

A observância a esses fatores nos permitirá reorganizar e redimensionar os espaços nos quais aprendizagem e conhecimento se processam; é imperioso reiterar que vivemos um tempo de protagonismo do sujeito que aprende formando conexões, logo, as ferramentas devem estar organizadas de modo a proporcionar a socialização do sujeito. Percebendo o conhecimento como processo e a aprendizagem como produto, deve-se permitir que o fluxo de informações não encontre obstáculos. Assim os AVAs que funcionam como materiais didáticos e espaço de aprendizagem, devem ser organizados tendo em vista todas essas variáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das discussões apresentadas neste trabalho, entende-se que ainda estamos diante de uma realidade de produção de materiais didáticos de língua espanhola que requer uma atitude sensível a demandas muito específicas que envolvem o ensino e aprendizagem deste idioma. Para tanto, retoma-se ao princípio que advoga por materiais críticos e emancipadores, que deem conta da pluralidade sociolinguística, sociocultural, sociopolítica, socioeconômica e sócio histórica que envolve a língua espanhola.

A organização do AVA enquanto material didático para a EAD também requer sensibilidade organizativa e atendimento aos modos de aprender, ensinar e processar o conhecimento. Por isso, além de capacidade organizativa em prol do sujeito crítico que aprende, é necessário também que não seja desprezada a capacidade intelectual. Sem ela não se tem conhecimento das características deste espaço e assim, o que se faz é a mera transposição de atividades que funcionam e se aplicam à educação presencial e que são ineficazes na EAD. Será este um convite ao não negligenciamento à dedicação necessária ao entendimento do *modus operandi* da EAD. A partir de então é que podem ser oferecidas propostas maduras e responsáveis para esta modalidade educativa.

Para finalizar, reitera-se como no início que não há receita para a produção de materiais didáticos críticos para o ensino de língua espanhola na contemporaneidade. O que de fato é possível é a tentativa de compreensão de que é necessária uma filosofia sensível, plural e responsável com os reflexos da sociedade na educação e com os sujeitos que aprendem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Codificar conteúdos, processo e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In: PEREIRA, Ariovaldo; GOTTHEIM, Liliana. *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso*. Campinas/ SP: Mercado de Letras, 2013, p. 13-28.

ARANHA, M. L. A. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1996.

BARROS, Jaqueline da Silva. “Identidades Sociais de classe, gênero e raça/etnia representadas no livro didático de espanhol como língua estrangeira.” *Dissertação de mestrado*. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013.

BRASIL. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2018.

GRAMEIRO, P.A.D. *A organização em Rede*. Universidade Lusófona, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2005.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Formação Intercultural de professores de espanhol: materiais didáticos e contexto sociocultural/brasileiro. *Tese de Doutorado* do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2014.

MATTAR, João. Aprendizagem em ambientes virtuais: teorias, Conectivismo e MOOCS. *Tecogs*, n. 7, jan.-jun, 2013.

MENDES, Edleise. Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta Para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. *Tese de Doutorado* em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), UNICAMP, Campinas, 2004.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Oficina de Linguística Aplicada no Brasil*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. Repensar o papel da lingüística aplicada. In. MOITA LOPES, L. P. *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 1998.

PARAQUETT, Márcia. Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas*, V. 6, p. 01-23, 2009.

PARAQUETT, Márcia. A língua espanhola e a linguística aplicada no Brasil. *Abeache Revista da Associação Brasileira de Hispanistas*, v. 2, p. 225-239, 2012.

PENNYCOOK, Alastair. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.

PRIGOGINE, Ilya. *As leis do Caos*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

SANTOS, Akiko; SOMMERMAN, Américo (Org.). *Complexidade e transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida. Conceitos e práticas na educação*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SIEMENS, George. *Conectivismo: uma teoria para la era digital*. Dec. 2004.

Disponível::https://www.academia.edu/2857134/Conectivismo_Una_teoría_de_aprendizaje_para_la_era_digital. Acesso em: 03/08/2014.

SIEMENS, George. *Conociendo el conocimiento*. 2006.

Disponível

em:

<http://craig.com.ar/biblioteca/Conociendo%20el%20Conocimiento%20-%20George%20Siemens.pdf>. Acesso em: 12/08/2014.

SOUZA, Silva Josane. *Identidades negras no livro didático de espanhol /LE. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2016*

TEIXEIRA, E. Reflexões sobre o paradigma holístico e holismo e saúde. *Rev. Esc. Enf. USP*, v.30, n.2, p. 286-90, ago. 1996. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/reensp/v30n2/v30n2a08>> Acesso em:04/08/2015.

Recebido em: 07/08/2017

Aprovado em: 26/10/2017

Publicado em: 30/12/2017