

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

JOSEFA FERNANDES DA SILVA

**O LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA PÚBLICA
DE MANAUS: UM ESTUDO DE CASO COM FOCO NA FORMAÇÃO CIDADÃ**

MANAUS (AM)

2021

JOSEFA FERNANDES DA SILVA

**O LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA PÚBLICA
DE MANAUS: UM ESTUDO DE CASO COM FOCO NA FORMAÇÃO CIDADÃ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras na área de Estudos da Linguagem, sob orientação da Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro.

MANAUS (AM)

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S586l Silva, Josefa Fernandes da
O livro didático de espanhol do Ensino Médio da escola pública de Manaus: um estudo de caso com foco na formação cidadã / Josefa Fernandes da Silva . 2021
93 f.: il.; 31 cm.

Orientadora: Marta de Faria e Cunha Monteiro
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Ensino-aprendizagem de Espanhol. 2. Formação cidadã. 3. Livro didático. 4. Escola pública. 5. Ensino Médio. I. Monteiro, Marta de Faria e Cunha. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

JOSEFA FERNANDES DA SILVA

“O livro didático de espanhol do ensino médio da escola pública de Manaus: Um estudo de caso com foco na formação cidadã”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em letras na área de Estudos da Linguagem.

Aprovada em 18 de agosto de 2021.

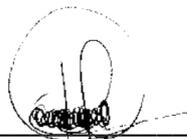
BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro (UFAM) - Presidente



Prof. Dra. Iandra Maria Weirich da Silva Coelho (PPGET-UFAM) - Membro



Prof. Dr. Wagner Barros Teixeira (UNILA/PPGL-UFAM) - Membro

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, Ákel Grijó da Silva, que, apesar de não ter tido as mesmas oportunidades para estudar, sempre motivou os filhos a nunca desistirem dos estudos.

À minha mãe, Ivanete Fernandes da Silva, inspiração de mulher guerreira e determinada.

Aos meus irmãos, por me auxiliarem em momentos estratégicos da vida corrida com os estudos e trabalho.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À querida Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro, pelo carinho, paciência, inspiração, motivação e condução do conhecimento que me proporcionou no decorrer da escrita desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão a Deus, em primeiro lugar, pelo dom da vida e pela misericórdia alcançada, em pleno momento pandêmico que vivenciamos, pois, cuidou de mim, da minha família e da minha orientadora.

À Secretaria de Estado de Educação e Desporto – SEDUC/AM, por entender a importância de oportunizar a formação contínua a professores da área de Letras.

À Universidade Federal do Amazonas - UFAM, instituição parceira no convênio com a Secretaria de Estado de Educação e Desporto - SEDUC/AM para a concretização dessa formação acadêmica.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL, por estender a oportunidade a nós, professores da SEDUC/AM, de podermos aprofundar a reflexão acerca da educação básica e da nossa formação acadêmica.

Aos membros da Banca de Qualificação, Profa. Dra. Iandra Maria Weirich da Silva Coelho e Prof. Dr. Wagner Barros Teixeira, pela contribuição à pesquisa.

Aos professores do PPGL da UFAM, que por meio das diferentes disciplinas ministradas, contribuíram com reflexões sobre conteúdos diversos, ampliando nosso olhar de pesquisadores.

Às Técnicas Administrativas do PPGL da UFAM, Angélica Gonçalves de Lima Castro e Pamela Gama Ribeiro, por toda a atenção dispensada, sempre de forma muito generosa.

Aos colegas da turma de Mestrado do Convênio da SEDUC/AM com a UFAM, por compartilharem suas experiências de sala de aula nos diversos momentos que tivemos em cada disciplina. Aos mais próximos e aos mais distantes, gratidão!

Aos colegas professores da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas – SEDUC/AM que contribuíram respondendo ao Questionário de Pesquisa.

SILVA, J. F. **O livro didático de espanhol do ensino médio da escola pública de Manaus**: um estudo de caso com foco na formação cidadã. 2021. 93 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, Am, 2021.

RESUMO

Esta pesquisa está situada na Linguística Aplicada (LA) e teve como objetivo geral investigar as percepções de professores de Espanhol sobre o livro didático adotado no ensino-aprendizagem da Língua Estrangeira Moderna – Espanhol no Ensino Médio em escolas públicas de Manaus e, como objetivo específico analisar essas percepções quanto à ênfase dada no livro sobre a questão da formação cidadã. A discussão sobre o livro didático foi embasada em Richaudeau (1970), Munakata (2016), Sena (2016) e Paraquett (2018), entre outros. O percurso histórico do material didático de espanhol foi baseado em Guimarães (2011) e Guimarães e Freitas (2018); o Programa Nacional do Livro Didático foi apresentado a partir de Rosa e Matos (2018) e o espanhol no contexto amazonense foi discutido com base em Guerreiro (2017), Heufemann (2019) e Teixeira (2014). Quanto às questões sobre cidadania, foram considerados os trabalhos de Ferreira, N. (1993) e Pinsky (1999; 2013). Também foram discutidos aspectos relacionados à formação cidadã e o Ensino Médio (BRASIL, 2000; 2006; 2017; 2018) e à formação cidadã e o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (CELANI, 2008; ROCHA; MACIEL, 2015; MONTEIRO, 2014; ARAÚJO; MONTEIRO, 2020). No que tange aos procedimentos metodológicos, foi tomada como base a abordagem qualitativa (CELANI, 2005; MINAYO, 2008) e o estudo de caso (ANDRÉ, 2013; CHIZZOTTI, 2017). A pesquisa foi realizada em escolas que fazem parte da Coordenadoria Distrital de Educação 1 e 4, da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC/AM), teve como participantes professores licenciados em Letras - Língua e Literatura Espanhola que atuam no Ensino Médio e foram utilizados como instrumentos Questionários de Perfil e Investigativo. Os resultados indicaram que as percepções sobre o livro didático ficaram restritas ao papel pedagógico sem considerá-lo como um instrumento para o desenvolvimento da formação cidadã em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de Espanhol. Formação cidadã. Livro didático. Escola pública. Ensino Médio.

SILVA, J. F. **The Spanish textbook for high schools of the public school in *Manaus*: a case study with a focus on citizenship education.**" 2021. 93 p. Thesis (Master's Degree in Letters) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, Am, 2021.

ABSTRACT

This research is in the field of Applied Linguistics (AL) and its general objective was to investigate the perceptions of Spanish teachers regarding the textbook used in teaching Spanish as a modern foreign language at public high schools in Manaus, Brazil. The specific objective involved analyzing the teachers' views regarding the textbook's emphasis on citizenship education. The discussion on the textbook was based on Richaudeau (1970), Munakata (2016), Sena (2016) and Paraquett (2018), among others. It was done an analyze of the historical trajectory of Spanish teaching materials based on Guimarães (2011) and Guimarães and Freitas (2018). The theoretical aspects about the Brazilian National Textbook Program were based on Rosa and Matos (2018), and about the teaching of Spanish in Northern Brazil, based on Guerreiro (2017), Heufemann (2019), and Teixeira (2014). Regarding questions about citizenship, the works of Ferreira, N. (1993) and Pinsky (1999; 2013) were considered. It was also addressed citizenship education in relation to high school (BRAZIL, 2000; 2006; 2017; 2018) and foreign language teaching and learning (CELANI, 2008; ROCHA; MACIEL, 2015; MONTEIRO, 2014; ARAÚJO; MONTEIRO, 2020). For methodological issues this research was based on the qualitative approach (CELANI, 2005; MINAYO, 2008) and case study (ANDRÉ, 2013; CHIZZOTTI, 2017). The study was conducted in schools that are part of the District Coordination of Education 1 and 4, from the State Department of Education and Teaching Quality of the state of Amazonas, Brazil (SEDUC/AM). The participants were high school teachers with a license degree in Spanish Language and Literature. The instruments which were used for data generation consist of Profile and Investigative Questionnaires. The results showed that teachers' perceptions about the textbook were limited to the book's pedagogical role without considering it as an instrument for developing citizenship training in the classroom.

Keywords: Spanish teaching-learning. Citizenship education. Textbook. Public school. High school.

SILVA. J. F. **El libro didáctico de Español de Enseñanza Media de la escuela pública de *Manaus***: un estudio de caso con enfoque en la formación ciudadana. 2021. 93 f. Disertación (Máster en Letras) – Facultad de Letras, Universidad Federal de Amazonas (UFAM), *Manaus*, Am, 2021.

RESUMEN

Esta investigación está insertada en el campo de la Lingüística Aplicada (LA) y tuvo como objetivo general investigar las percepciones de profesores de Español sobre el libro didáctico adoptado en la enseñanza-aprendizaje de la Lengua Extranjera Moderna – Español en Enseñanza Media en escuelas públicas de *Manaus* y, como objetivo específico analizar estas percepciones en cuanto al énfasis dado en el libro sobre el tema de la formación ciudadana. La discusión sobre el libro didáctico tuvo como base Richaudeau (1970), Munakata (2016), Sena (2016) y Paraquett (2018), entre otros. El recorrido histórico del material didáctico de español tuvo como base Guimarães (2011) y Guimarães y Freitas (2018); el Programa Nacional del Libro Didáctico fue presentado a partir de Rosa y Matos (2018) y el español en el contexto amazonense fue discutido con base en Guerreiro (2017), Heufemann (2019) y Teixeira (2014). En cuanto a los temas de ciudadanía, se consideraron los trabajos de Ferreira, N. (1993) y Pinsky (1999; 2013). También se discutieron los aspectos relacionados con la formación ciudadana y la Enseñanza Media (BRASIL, 2000; 2006; 2017; 2018) y la formación ciudadana y la enseñanza-aprendizaje de la Lengua Extranjera (CELANI, 2008; ROCHA; MACIEL, 2015; MONTEIRO, 2014; ARAÚJO; MONTEIRO, 2020). En lo que se refiere a los procedimientos metodológicos, se tomó como base el abordaje cualitativo (CELANI, 2005; MINAYO, 2008) y el estudio de caso (ANDRÉ, 2013; CHIZZOTTI, 2017). La investigación se realizó en escuelas que hacen parte de la Coordinación Distrital de Educación 1 y 4 de la Secretaría de Estado de Educación y Calidad de Enseñanza de Amazonas (SEDUC/AM), tuvo como participantes profesores licenciados en Letras - Lengua y Literatura Española que actúan en Enseñanza Media y se utilizaron Cuestionarios de Perfil e Investigativo como instrumentos. Los resultados indicaron que las percepciones sobre el libro didáctico quedaron restringidas al rol pedagógico sin considerarlo como un instrumento para el desarrollo de la formación ciudadana en sala de clases.

Palabras-clave: Enseñanza-aprendizaje de español. Formación ciudadana. Libro didáctico. Escuela pública. Secundaria.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 - Contexto da Pesquisa.....	49
---	----

QUADROS

Quadro 1 - Coleções de Espanhol aprovadas no PNLD 2018.....	30
Quadro 2 - Perfil dos participantes.....	50
Quadro 3 - Categorias temáticas e categorias de análise.....	55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APE - AM - Associação de Professores de Espanhol do Amazonas
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CDE - Coordenadoria Distrital de Educação
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
CNLD - Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED - Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
CONEP - Comissão Nacional de Ética e Pesquisa
DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DDPM - Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério
ENPROLL - Encontro Amazonense de Professores de Línguas e Literaturas
FENAME - Fundação Nacional do Material Escolar
FAE - Fundação de Assistência ao Estudante
INL - Instituto Nacional do Livro
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
LEM - Língua Estrangeira Moderna
MEC - Ministério de Educação
OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OMS - Organização Mundial de Saúde
PACE - Programa Atividade Curricular de Extensão
PAH - Programa Ampliando Horizontes
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PLIDEF - Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPC - Projeto Pedagógico do Curso
PPGL - Programa de Pós- Graduação em Letras
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
RCA - Referencial Curricular do Amazonas
SEDUC/AM - Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas
SEMED - Secretaria Municipal de Educação de Manaus
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFAM - Universidade Federal do Amazonas
USAID - Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
1.1 LIVRO DIDÁTICO: DIVERSIDADE DE SIGNIFICAÇÕES.....	19
1.1.1 O material didático de espanhol: percurso histórico.....	23
1.1.2 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).....	27
1.1.3 O espanhol no contexto amazonense.....	31
1.2 SOBRE CIDADANIA.....	34
1.2.1 Considerações sobre os conceitos de cidadania.....	34
1.2.2 A formação cidadã no Ensino Médio: documentos legais.....	37
1.2.3 A formação cidadã e o ensino-aprendizagem de LE.....	42
CAPÍTULO 2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	47
2.1 ESCOLHA DA ABORDAGEM E DA METODOLOGIA.....	47
2.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....	48
2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	49
2.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	51
2.5 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	52
2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	54
CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	57
3.1 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO.....	57
3.2 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO CIDADÃ....	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
REFERÊNCIAS.....	78
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE PERFIL.....	85
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO.....	87
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TCLE.....	88

ANEXO A - PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ETICA EM PESQUISA.....	90
---	-----------

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi situada na Linguística Aplicada, “[...] uma área centrada na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula, e para além da sala de aula de línguas” (MOITA LOPES, 2009, p. 18) e teve como foco o livro didático de espanhol e a formação cidadã no contexto da escola pública na cidade de Manaus-AM.

Uma das motivações para a escolha desse tema foi relacionada à minha experiência na Pós-Graduação como discente no Curso de Especialização *Ensino de Espanhol: língua e literaturas* da Universidade Federal do Amazonas, concluída em 2014 com a apresentação do trabalho final *Variiedades do Espanhol em um Livro Didático aprovado pelo PNLD/2012* (SILVA, J., 2014).

Somou-se à esta escolha a experiência que tenho como professora de escola pública em Manaus, contexto no qual venho conhecendo na prática, entre outros assuntos, sobre o que envolve decidir usar ou não determinado livro didático. Ainda que eu encontre alguma dificuldade em adequar um livro didático ao contexto de sala de aula ou até mesmo decida por outras razões não o utilizar, o planejamento das aulas é, de alguma forma, influenciado pelo livro didático, o que se trata de uma questão comprovada por pesquisadores como Silva, R. (2016).

Em 2012, mesmo ano em que iniciei o Curso de Especialização já citado, tomei posse como professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM). Como o processo de escolha do livro didático do triênio de 2012 a 2014 já havia encerrado, não participei dele e findei por trabalhar com uma das coleções que foi enviada pela SEDUC/AM à escola na qual fui lotada, em Manaus. Alguns anos depois, pude participar da escolha do livro didático de espanhol para os triênios de 2015 a 2017 e de 2018 a 2020 e, nessa ocasião, pude vivenciar a experiência de como se desenvolve esse processo.

Em 2015, foi realizado na UFAM, em Manaus, o I Encontro Amazonense de Professores de Línguas e Literaturas (I ENPROLL) cujo tema foi *(Des)envolvendo práticas para o Ensino Básico*. Na ocasião, eu já havia finalizado o Curso de Especialização mencionado e, por isso, colaborei em um minicurso sobre o livro didático compartilhando a experiência da pesquisa realizada por mim (SILVA, J., 2014). Lembro-me de que, durante o minicurso, muitas discussões sobre os livros didáticos aprovados pelas diversas etapas do PNLD foram levantadas. Os

participantes puderam analisar livros de espanhol e ao mesmo tempo tiveram oportunidades de refletir sobre os editais que se abrem, suas exigências etc. Além disso, os professores tiveram a oportunidade de expressar suas percepções sobre o livro didático, o que também me motivou a procurar entender cada vez mais a importância desse material em sala de aula. Por me interessar por livros didáticos, sempre procurei participar de eventos que envolvessem esse debate e neles pude perceber discursos variados de professores que, em suas experiências, demonstravam insatisfação quanto ao livro didático por diversos motivos, principalmente porque nem sempre ele contemplava as necessidades dos seus alunos.

Após ter assumido a função de técnica na Coordenação de Ensino Médio em 2018, fui convidada para acompanhar o processo de organização da Proposta Pedagógica da Escola Estadual de Tempo Integral Bilíngue de Ensino Médio – Português-Espanhol (AMAZONAS, 2018), cuja implementação se deu no Centro Educacional de Tempo Integral-CETI¹ Área Pinheiro Braga da SEDUC/AM, em Manaus. Essa oportunidade também permitiu que eu analisasse livros didáticos, contribuindo para aumentar meu interesse para o desenvolvimento desta pesquisa.

Também me motivou a investigar o objeto de estudo desta pesquisa, livro didático e formação cidadã, a experiência, como aluna especial, ao longo da disciplina *Tópicos Especiais em Linguística Aplicada – Letramentos e o ensino-aprendizagem de línguas*, do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), que contribuiu para que eu pudesse perceber que outras questões poderiam ser exploradas, uma vez que o livro didático é um material que sempre teve um papel importante no ensino de línguas (BARROS, 2018).

Considerando o exposto, ressalto que a minha experiência com o livro didático vem ocorrendo de diferentes maneiras: como pesquisadora, como professora na Educação Básica e como técnica da Coordenação do Ensino Médio. Como preconiza Assis (2018), cada uma dessas experiências tem demandas

¹ Conforme o sítio da SEDUC/AM “Os Centros Educacionais de Tempo Integral (CETI) são constituídos pela SEDUC/AM para atender a comunidade escolar com qualidade. Cada CETI tem 24 salas de aulas climatizadas, laboratórios de informática, ciências, biblioteca, piscina semiolímpica, campo de futebol, quadra poliesportiva, com refeitório e outros recursos para atender, na modalidade de tempo integral, a uma média de mil alunos, entre 7h e 16h. No CETI, o aluno tem acesso a refeições diárias e participa de atividades extracurriculares, que incluem reforço escolar e programas de formação, aplicados em parceria com outras instituições” (AMAZONAS, 2019).

próprias, apresentando diversidade em suas características, objetivos e dinâmicas de funcionamento (ASSIS, 2018). Assim, os eventos mencionados anteriormente foram essenciais para me motivarem a desenvolver este estudo.

A fim de verificar as pesquisas desenvolvidas com o foco no livro didático e na formação cidadã, realizei, primeiramente, uma busca nos trabalhos publicados no PPGL da UFAM e percebi que ainda não havia sido realizado nenhum estudo com essa temática, evidenciando uma lacuna de pesquisa. Foi possível encontrar somente trabalhos que investigaram aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem da língua espanhola como, por exemplo, Brandão (2019), Galan (2020), Gomes (2019), Guerreiro (2017) e Heufemann (2019).

O trabalho de Brandão (2019, p. 13) buscou “[...] verificar as ações políticas que se relacionam à escolha do livro didático para o ensino de Espanhol nas escolas da Rede Estadual de Ensino do Amazonas, considerando o processo e os atores sociais envolvidos”. Segundo a autora, os dados “[...] evidenciam que, além do professor de Espanhol, no Amazonas, quem também faz a escolha é a direção e/ou a equipe pedagógica da escola, juntamente com o professor” (BRANDÃO, 2019, p. 13).

Galan (2020, p. 5) teve como objetivo “[...] compreender a abordagem destinada às TIC no livro didático, aprovado no PNLD 2018, de LEM Espanhol, chamado *Cercanía Joven*”. Entre os resultados alcançados, a pesquisa aponta “[...] que o edital PNLD 2018 apresenta alguns critérios que podem ser efetivados por meio das TIC, apesar de não mencionarem explicitamente o uso desses recursos tecnológicos [...]” (GALAN, 2020, p. 5). O autor destaca também que “[...] há pouca variedade nas propostas didático-pedagógicas no livro didático investigado, com predominância de atividades de compreensão auditiva, em CD” (GALAN, 2020, p. 5).

Já a pesquisa de Gomes (2019, p. 13) visou a investigar “[...] ações glotopolíticas relacionadas à implementação do ensino de Língua Espanhola pela rede municipal de educação de Manaus [...]”. Em seus resultados, fica evidente que apesar de haver algumas iniciativas no ensino regular da rede municipal, o ensino-aprendizagem da Língua Espanhola não tomou força: o que existe atualmente são projetos voltados para públicos diversos.

O estudo de Guerreiro (2017, p. 26) buscou “[...] investigar como o ensino da Língua Espanhola foi implementado nas escolas públicas da zona urbana do

município de Benjamin Constant, fronteira Brasil-Peru, no Estado do Amazonas”. Em seus resultados, foi verificado que a Escola Estadual Imaculada Conceição, única escola de Ensino Médio da zona urbana do município, passou a oferecer em 1996 a primeira turma de Língua Espanhola. Assim, o autor apresenta uma cronologia sobre as ofertas do ensino de Língua Estrangeira, de 1996 até 2016, por escolas estaduais e municipais da zona urbana de Benjamin Constant.

O trabalho de pesquisa de Heufemann (2019, p. 9) teve como objetivo geral “[...] verificar a existência de Políticas Linguísticas a nível nacional, regional e local que têm contribuído para a implementação do ensino da Língua Espanhola no Município de Manaus à luz da Glotopolítica”. Considerando a base de sua análise, constatou-se “[...] que o ensino de Espanhol no Amazonas, em especial na cidade de Manaus, remonta-se aos idos de 1997, e se deve a políticas linguísticas de agentes glotopolíticos dos poderes públicos Estadual e Municipal [...]” (HEUFEMANN, 2019, p. 9), além da contribuição de outros agentes sociais como Associação de Professores de Espanhol do Estado do Amazonas e o Consulado Geral da Colômbia em Manaus.

Após a leitura e reflexão a respeito das pesquisas já realizadas no PPGL da UFAM, percebe-se a presença da língua espanhola e temas relacionados a esse ensino-aprendizagem, mas nenhuma buscou focar no que diz respeito à formação cidadã, o que contribui para a relevância desta pesquisa.

No que diz respeito à relevância pedagógica, espero que esta pesquisa venha somar às reflexões de professores de espanhol do Ensino Médio da rede pública. No que concerne à relevância acadêmica, penso que este estudo pode trazer contribuições não somente ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UFAM, mas também aos Cursos de Letras da UFAM e de outras instituições, ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Discurso (LADI), certificado pelo CNPq, liderado pela Profa. Dra. Fernanda Dias de Los Rios Mendonça e pela Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro, fomentando discussões que possam contribuir para o campo da formação de professores, pesquisas e políticas de formação cidadã no Amazonas e no Brasil como um todo. Pode contribuir, também, para o Projeto Formação de Professores de Línguas Face às Demandas Socioculturais de Ensino-Aprendizagem, coordenado pela Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro, do qual faço parte. Em se tratando da relevância pessoal, acredito que esta investigação é uma oportunidade de desenvolver minha

formação contínua enquanto professora e pesquisadora, além de seguir refletindo sobre a importância do livro didático em minha prática docente.

Considerando a motivação para o desenvolvimento desta pesquisa e as possíveis contribuições referidas, foi estabelecido como objetivo geral:

- Investigar as percepções de professores de Espanhol sobre o livro didático adotado no ensino-aprendizagem da Língua Estrangeira Moderna – Espanhol no Ensino Médio, na escola pública de Manaus.

Como objetivo específico:

- Analisar essas percepções quanto à ênfase dada nesse livro didático sobre a questão da formação cidadã.

As perguntas de pesquisa que este trabalho buscou responder foram:

- Quais as percepções dos professores de espanhol sobre o livro didático adotado no ensino-aprendizagem da Língua Estrangeira Moderna – Espanhol no Ensino Médio, na escola pública de Manaus?
- Quais as suas percepções quanto à ênfase na questão da formação cidadã a partir desse livro didático?

Este trabalho está organizado da seguinte forma: após esta Introdução, apresento o Capítulo 1 - Fundamentação Teórica, no qual abordo o livro didático, o percurso histórico do material didático de espanhol, o PNLD, o Espanhol no contexto amazonense, além de questões voltadas para a cidadania, a formação cidadã no Ensino Médio com base em documentos legais e a relação entre formação cidadã e o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira. No Capítulo 2 – Procedimentos Metodológicos, trago a escolha da abordagem e da metodologia, o contexto da pesquisa, os participantes da pesquisa, os instrumentos de geração de dados, os procedimentos de geração de dados e de análise de dados. No Capítulo 3 – Apresentação dos resultados, trato da análise de dados referente às percepções dos professores de espanhol sobre o livro didático e da formação cidadã. Por fim, exponho as Considerações finais, as Referências, os Apêndices e os Anexos.

A seguir, apresento o **CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**.

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta a fundamentação teórica que embasa esta pesquisa e está subdividido em dois subcapítulos. No primeiro, exponho os significados que o livro didático assume, conforme Richaudeau (1970), Munakata (2016) e Sena (2016), entre outros; o percurso histórico do material didático de Espanhol com base em Guimarães (2011) e Guimarães e Freitas (2018); o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a partir de Rosa e Matos (2018) e o Espanhol no contexto amazonense, de acordo com Guerreiro (2017), Heufemann (2019) e Teixeira (2014). No segundo subcapítulo, discorro sobre cidadania, apoiando-me em Ferreira, N. (1993), Pinsky (1999; 2013), sobre a formação cidadã e o Ensino Médio (BRASIL, 2000, 2006, 2017, 2018) e a formação cidadã e o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira, segundo Araújo e Monteiro (2020), Celani (2008) e Rocha e Maciel (2015).

A seguir, trato da diversidade de significações do livro didático.

1.1 LIVRO DIDÁTICO: DIVERSIDADE DE SIGNIFICAÇÕES

O livro didático vem marcando presença no contexto educacional brasileiro já há algum tempo. Nas escolas públicas, alunos e professores contam com ele como recurso importante para o ensino-aprendizagem das mais diversas áreas. Assim sendo, neste espaço, proponho-me a trazer alguns significados que esse material assume com base na visão de alguns autores.

Do ponto de vista de Richaudeau (1970, p. 51), o livro didático é “[...] um material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem e de formação conjunta”². Considerando o momento atual, observa-se a influência dos avanços tecnológicos dos últimos anos na produção de materiais didáticos e, em especial, do livro didático. No entanto, tendo em vista a realidade da escola pública brasileira, incluindo a amazonense, foco desta pesquisa, constata-se que o formato impresso do livro didático continua sendo predominante em sala de aula.

Siqueira (2010, p. 225) afirma que o livro didático, em programas de ensino e aprendizagem de LE, “[...] se não está presente, é componente altamente desejado

² Tradução minha para: “[...] un matériel imprimé, structuré, destiné à être utilisé dans un processus d'apprentissage et de formation concertée”. (RICHAUDEAU, 1970, p. 51)

sob o argumento de que é um guia e um material de suporte importante tanto para professores quanto para alunos”. Sobre o que o autor comenta a respeito desse material, percebem-se alguns significados que são atribuídos ao livro didático como, por exemplo, se tratar de um guia e de um material de suporte, que são conceitos muito presentes em sala de aula.

Outro significado é o apresentado por Munakata (2016, p. 121). De acordo com ela, muitos autores mostram que o livro didático “[...] é qualquer livro, em qualquer suporte – impresso ou digital, gravado em mídia eletrônica etc., produzido explicitamente para ser utilizado na escola, com fins didáticos”. Tal definição considera os avanços tecnológicos das últimas décadas, trazendo como complemento a palavra “digital”. Como já comentado, o livro didático na educação do Brasil vem sendo utilizado há algum tempo; assim, propiciar novas formas de acesso a esse material é uma exigência das transformações tecnológicas que têm ocorrido na sociedade.

Apresento também a definição trazida por Sena (2016, p. 13), que entende o livro didático como:

[...] um instrumento auxiliar da maior relevância na mediação do processo pedagógico. Como roteiro de trabalho, ele pode oferecer a alunos e professores uma sequência programática adequada aos interesses da disciplina. Como elemento facilitador do ensino, pode propor caminhos didáticos que reduzirão a distância entre os objetivos a serem alcançados pelo trabalho do professor e o desejável envolvimento do aluno. Como peça de uma dada formulação discursiva e, portanto, política, pode agregar alunos e professores em torno da busca de ideais que acenem para a libertação, para a construção de um apurado senso crítico e para a consolidação do exercício da cidadania.

Como é possível observar, o autor destaca três aspectos sobre o livro didático: ele pode ser um roteiro de trabalho no processo pedagógico; pode facilitar o ensino; e pode contribuir para a formação cidadã. Nesta pesquisa, proponho-me a refletir sobre a contribuição do livro didático para a formação cidadã. De acordo com o autor, os aspectos norteadores do livro didático precisam considerar a função social da língua, “[...] responsável pela heterogeneidade, pela diversidade e pela riqueza de uma língua [...]” (SENA, 2016, p. 14). Ao fazer um estudo voltado para livros didáticos de Língua Portuguesa, Sena (2016, p. 14) identificou propostas que ainda privilegiam a “[...] abordagem gramaticeira [...]” e limitam a “[...] criatividade dos alunos [...]” em atividades com leituras.

Considerando a função social que a língua tem no ensino-aprendizagem da Língua Estrangeira, os livros didáticos podem contribuir para a formação cidadã do aluno ao propor o acesso aos aspectos interculturais, que permitem que o estudante possa se reconhecer a partir do outro, do acesso a outras culturas e manifestações linguísticas e interculturais. Segundo Meotti (2018, p. 285) “[...] a interculturalidade é um tema crescente no âmbito educacional” e “[...] ela oferece um caminho para a compreensão da diversidade cultural promovendo relações positivas entre grupos culturais distintos”.

De acordo com Tílio (2016, p. 215), para se entender o livro didático, é importante se considerar três perspectivas:

[...] (i) como um instrumento pedagógico com especificidades próprias, (ii) como um produto de indústria cultural que veicula ideologias, e (iii) como um produto de consumo no mercado editorial de uma sociedade capitalista.

O autor apresenta o aspecto pedagógico, político-ideológico, cultural e mercadológico do livro didático e, como é possível observar, as funções do livro didático variam e é importante conhecer essas características.

Choppin (2004, p. 549), propondo-se a compreender as principais questões identificadas pela pesquisa histórica sobre os livros e as edições didáticas, identificou como primeiro obstáculo a própria definição desse material. Segundo o autor na maioria das línguas:

[...] o livro didático é designado de inúmeras maneiras, e nem sempre é possível explicar as características específicas que podem estar relacionadas a cada uma das denominações, tanto mais que as palavras quase nem sempre sobrevivem àquilo que elas designaram por um determinado tempo. Inversamente, a utilização de uma mesma palavra não se refere sempre a um mesmo objeto, e a perspectiva diacrônica que se desenvolve concomitantemente à evolução do léxico aumenta ainda mais essas ambiguidades.

Como se vê, para o autor, a dificuldade em se definir o livro didático tem relação com a denominação que ele recebe em cada língua. Diante dessa afirmação, entende-se a complexidade desse tema, sendo necessário tomar como base visões de diferentes autores. Choppin (2004, p. 549) deixa claro que mesmo diante dessa dificuldade “[...] alguns pesquisadores se esforçam em esclarecer essas questões e estabelecer essas tipologias, mas constata-se que a maior parte deles se omite em definir, mesmo que sucintamente, seu objeto de estudo [...]”.

Com base em autores que atuam nas áreas da Educação e de Linguística Aplicada, Silva, R. (2016) apresenta definições de livros didáticos e explica outros fatores que tornam complexos defini-los. Em seu trabalho, Silva, R. (2016) destaca a definição de livros didáticos de inglês como língua estrangeira, mas que podem ser aplicados para livros de outras áreas que também tem como foco o ensino-aprendizagem de línguas. Em suas pesquisas, o autor constata que “[...] várias definições de livros didáticos de inglês foram elaboradas, e elas não parecem completas, pois cada tentativa reflete apenas algumas facetas desse material, nem sempre abrangendo toda a sua complexidade”. Um exemplo de definição apresentada mostra o livro didático de inglês como “[...] o livro possuído e utilizado pelo aluno e pelo professor e que, via de regra, é seguido sistematicamente como base do curso ministrado. O autor explica que essa definição “[...] tenta abarcar aspectos do uso do livro didático de inglês, ressaltando quem o usa (o aluno e o professor), como é usado (sistematicamente), e para o que é usado (como base do curso) (SILVA, R., 2016).

Também estudos como os de Choppin (2004) mostram que essa definição deixa de fora outros agentes envolvidos no processo inicial. O livro didático em sua concepção envolve o trabalho do editor, do design, de quem divulga, assim como de quem comercializa (CLARK, 1999). Tendo em vista esses aspectos, observa-se que a definição atribuída por Silva, R. (2016) considerou apenas aspectos pedagógicos. Silva, R. (2016) defende “[...] que o livro didático de inglês, da mesma maneira como os de outras disciplinas, tem uma relevância que extrapola o contexto pedagógico [...]”. Com isso, fica evidente que definir o livro didático, seja o de inglês, o espanhol ou de qualquer outra área, é complexo (SILVA, R., 2016).

Entre os vários significados até aqui expostos, considero o livro didático como peça de uma dada formulação discursiva, conforme proposto por Sena (2016), compreendendo que é nessa perspectiva que esse material tem o potencial de contribuir para a formação cidadã no contexto da educação básica, mais especificamente na escola pública.

A seguir, apresento o percurso histórico do material didático de espanhol no Brasil.

1.1.1 O material didático de espanhol: percurso histórico

Esta subseção, baseada no estudo de Guimarães e Freitas (2018), apresenta de forma cronológica, um panorama de materiais didáticos de Espanhol publicados no Brasil. O levantamento realizado também contempla acontecimentos históricos relativos ao ensino de língua espanhola no Brasil e ressalto que o período considerado é de 1919 a 1990.

Os autores consideram o ano de 1919 o marco cronológico inicial da presença do material didático de espanhol publicado no Brasil. Nesse período, de acordo com Guimarães e Freitas (2018, p. 16), “[...] a língua espanhola foi incluída como optativa no Colégio Pedro II”, no ensino secundário. Como resultado da criação da disciplina nessa instituição, Guimarães e Freitas (2018, p. 17) relatam que “[...] se deu a publicação do primeiro livro didático³ da língua”, intitulado *Gramática da língua espanhola para uso dos brasileiros*, de Antenor Nascentes, publicada em 1920 e reeditada em 1928, 1934 e 193-. Vale destacar que, conforme afirmam Guimarães e Freitas (2018, p. 21), o livro de Nascentes era organizado em vinte e sete capítulos e atendia ao programa de espanhol do Colégio Pedro II.

Durante as décadas de 1920 e 1930, Guimarães e Freitas (2018) apontam que não foram publicadas novas obras de espanhol. Os autores mostram que nesse intervalo de tempo a cátedra de espanhol foi extinta. Estima-se que as reedições da obra de Nascentes apresentadas anteriormente tenham sido feitas “[...] para atender ao ensino de espanhol na Academia de Comércio do Rio de Janeiro, visto que essa instituição tinha a língua obrigatória no curso superior de 1905 a 1925 e optativa a partir de 1926 [...]”. Também é possível que essa obra tenha servido para atender à Escola de Estado Maior. Os autores esclarecem que o espanhol passou a fazer parte de um de seus cursos por conta de um novo regulamento que teve início em 1934 (BRASIL, 1934).

Sobre a reforma Rocha Vaz, que trouxe mudanças para o ensino de Espanhol em 1925, Guimarães (2011, p. 3) afirma que

Esta nova reforma, mediante o Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, dispõe em seis anos o ensino secundário. O espanhol e o italiano aparecem como matérias facultativas. A cadeira de espanhol poderia ser extinta e o professor transferido para uma segunda cadeira de português, o que de fato aconteceu, assumindo, então, o

³ Os autores se referem à *Gramática da língua espanhola para uso dos brasileiros* como livro didático.

professor Antenor Nascentes, esta segunda cadeira. Dessa forma, o ensino de espanhol não durou muito tempo nesta primeira fase. (GUIMARÃES, 2011, p. 3)

Como é possível observar, Guimarães (2011) explica que a cadeira reservada para o ensino do espanhol foi extinta, ficando o espanhol como matéria facultativa e a estabilidade apresentada em 1919 foi modificada por conta de alterações dessa lei especificamente.

Por conta de um novo programa de ensino do Colégio Pedro II, em 1929, houve uma separação no ensino de língua e de literatura. Guimarães e Freitas (2018, p. 23) presumem que “o conteúdo das literaturas espanhola e hispano-americanas estava incluído no livro escrito em língua francesa de Pauthier”, o que sugere, segundo os autores, que apesar da ausência do espanhol “[...] como disciplina desde 1925, é possível que os alunos do Pedro II e das instituições equiparadas continuassem estudando as literaturas hispânicas.” (GUIMARÃES; FREITAS, 2018, p. 23).

Guimarães e Freitas (2018, p. 23) relatam que “[...] a partir de 1931, começaram a ser publicadas obras de histórias das literaturas estrangeiras, incluindo as literaturas espanhola e hispano-americanas, por autores brasileiros”. Como exemplos desses materiais didáticos, Guimarães e Freitas (2018, p. 23) destacam “[...] Noções de História de Literatura Geral (1931), de Afrânio Peixoto, História Universal da Literatura – 2 vols. (1936), de Estevão Cruz, Literaturas Estrangeiras (1936), de A. Velloso Rebello”.

Em 1942, o espanhol foi incluído na “[...] grade curricular obrigatória brasileira [...]”, o que resultou, na opinião dos autores, no aumento “substancial de obras editadas” (GUIMARÃES; FREITAS, 2018, p. 23) na década de 1940. Assim, como apontam os autores, “[...] em três de fevereiro de 1943, o governo expediu o programa de espanhol por meio da Portaria Ministerial 127, que pautaria os conteúdos dos livros didáticos a serem publicados” (GUIMARÃES; FREITAS, 2018, p. 23). Desse modo, ao ganhar prestígio novamente, o espanhol motivou o aumento do número de edições de obras nesse idioma.

De acordo com Guimarães e Freitas (2018, p. 24), “[...] em 1943, foram editados seis novos livros escolares de língua espanhola e de literatura hispânicas, bem como reeditada, uma vez mais, a Gramática de Nascentes”. Os autores esclarecem que na década de 1940 houve a publicação de um total de vinte e três

novos títulos. Observa-se, pois, que o número de obras aumentava novamente, o que se pressupõe que os professores poderiam contar com uma maior diversidade de livros.

Guimarães e Freitas (2018, p. 24) comentam que em 1943 surgem as primeiras obras que “[...] abarcavam parte do conteúdo do programa de espanhol em um único volume” e trazem como exemplos “[...] o Compêndio de Literatura Espanhola e Hispano-Americano, de Idel Beker e a Antologia Espanhola e Hispano-Americana, de Antenor Nascentes”. Os autores acrescentam que “[...] em outros casos se tentava abarcar todo o conteúdo em dois volumes, um de literatura e um de gramática, como as obras de Adolfo Pozo e Pozo, *Florilegio Castellano e Gramática Espanhola*” (GUIMARÃES; FREITAS, 2018, p. 24), o que sugere que os materiais didáticos de espanhol estavam se diversificando.

Seguindo com a descrição de obras de espanhol editadas no Brasil, Guimarães e Freitas (2018, p. 24) enfatizam que nos anos posteriores a 1943 foram

[...] publicadas várias obras em um único volume que pretendiam atender todo o conteúdo programático, como *El castellano contemporáneo (gramática y texto). Para uso de los colegios brasileños*, de Cândido Jucá Filho (1944), *El español del colegio – programa de la primera serie de los cursos clásico y científico*, de Beatriz Magalhães de Chacel (1944), e a obra mais conhecida no Brasil pela sua longevidade de utilização em diversos âmbitos do ensino, o *Manual de espanhol: gramática, história literária, antologia (curso completo para os exames de licença)*, de Idel Becker (1945).

Conforme se observa, destaco que, além da diversidade de obras publicadas no Brasil nesse período, os títulos se apresentavam tanto em língua espanhola quanto em língua portuguesa.

Quanto ao período da década de 1950, Guimarães e Freitas (2018, p. 25) afirmam que “[...] aparecem cinco publicações de novas obras”. Os autores questionam a quantidade, uma vez que nesse momento o espanhol era uma disciplina obrigatória (GUIMARÃES; FREITAS, 2018). Apesar das poucas novas publicações, houve reedições e reimpressões de obras que tinham sido publicadas na década de 1940 (GUIMARÃES; FREITAS, 2018).

Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961), não ficou especificada a obrigatoriedade de uma língua estrangeira. Guimarães e Freitas (2018, p. 26) afirmam que mesmo ausente na LDB/1961 (BRASIL, 1961) na década de 1960, “[...] ocorreu o primeiro lançamento

de um livro didático de espanhol editado pelo governo federal, a Gramática da Língua Espanhola: Antologia e exercícios.” A obra foi publicada pela “[...] Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), diretamente vinculada ao Ministério da Educação e Cultura” (GUIMARÃES; FREITAS, 2018, p. 26). Os autores ressaltam que “[...] não se sabe o que causou esse fato em um momento de refluxo do espanhol na educação escolar” (GUIMARÃES; FREITAS, 2018, p. 26).

Sobre os anos 1970 e 1980, a respeito de obras didáticas de espanhol, Guimarães e Freitas (2018) destacam apenas o número baixo de publicações. Os autores explicam que isso se deve ao fato de que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971), manteve o posicionamento da lei anterior, ou seja, não ficou especificada a obrigatoriedade de uma língua estrangeira. De acordo com Guimarães e Freitas (2018, p. 26), “[...] o espanhol praticamente desapareceu das escolas e havia uma tendência de hegemonia do francês e, especialmente do inglês, até o final do século pelo menos”.

Por fim, na década de 1980 foram publicadas três obras, segundo Guimarães e Freitas (2018). Entre os anos 1980 e 1990, “[...] surgem, pela primeira vez “[...] duas coleções didáticas com quatro volumes cada uma, *Curso Dinámico de Español* (ALZUETA DE BARTABURU, 1987) e *Vamos a hablar* (PEDRAZA JIMÉNEZ; RODRÍGUES CÁCERES, 1990)”.

Este panorama teve como objetivo apresentar obras didáticas de espanhol publicadas no Brasil, considerando, conforme já estabelecido, o período de 1919 a 1990. Ao longo da leitura do texto que serviu de base para essa construção, foi possível observar não somente as publicações, mas também como a Língua Espanhola veio marcando presença no cenário da educação básica no Brasil no período considerado. Guimarães e Freitas (2018, p. 27) ressaltam “[...] a relação estreita entre a publicação de livros didáticos e a presença da língua espanhola na grade curricular. Os autores também demonstraram preocupação em relação à Lei 13.415 (BRASIL, 2017), que impôs a língua inglesa como única língua estrangeira obrigatória. Dessa forma, considerando o percurso histórico que realizaram, os autores inferiram que a exclusão do espanhol do currículo escolar traria como uma de suas consequências “[...] um refluxo da produção de livros didáticos dessa língua [...]” e “[...] sua retirada do Programa Nacional do Livro Didático”, o que de fato aconteceu, com a aprovação da Lei 13.415 de 2017 (BRASIL, 2017) a Língua

Espanhola deixa de ser obrigatória no Ensino Médio, conseqüentemente foi retirada do PNLD.

A seguir, apresento o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

1.1.2 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

Segundo o *site* do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação – FNDE, até se configurar no desenho atual, “o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução”. Inicialmente, por meio do Decreto Lei nº 93, de 21/12/1937 (BRASIL, 1937) foi criado o Instituto Nacional do Livro, com as seguintes atribuições:

- a) organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, revendo-lhes as sucessivas edições;
- b) editar toda sorte de obras raras ou preciosas, que sejam de grande interesse para a cultura nacional;
- c) promover as medidas necessárias para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país bem como para facilitar a importação de livros estrangeiros;
- d) incentivar a organização e auxiliar a manutenção de bibliotecas públicas em todo o território nacional.

Para Cassiano (2007), essa iniciativa se configura como a relação oficial entre Estado e livro didático, ocorrida no período do Estado Novo, promovida pelo Ministério de Educação (MEC). Como é possível observar, o Decreto possibilitou publicações de materiais, incluindo a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, e edição e importação de obras diversas.

Posterior a essa iniciativa, por meio do Decreto Lei nº 1006, de 30/12/1938, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), composta por sete membros, com funções designadas pelo presidente da república. Além disso, o Decreto descrevia as normas para os livros que seriam adotados nas escolas públicas. Nos anos seguintes, surgiram novas regulamentações por meio de decretos e acordos conforme o panorama histórico publicado no *site* FNDE. A exemplo, em 1945 se consolidou a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático por meio do Decreto Lei nº 8.460, de 26/12/1945 (BRASIL, 1945).

Passadas duas décadas, em 1966, o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) fizeram um acordo permitindo a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted) tendo como objetivo coordenar ações relacionadas à produção, edição e distribuição

do livro didático. Na década seguinte, pela Portaria nº 35, de 11/03/1970 (BRASIL, 1970), do Ministério de Educação foi implementado o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais.

Em 1971, o Instituto Nacional do Livro (INL) passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), assumindo funções administrativas e de gerenciamento de recursos financeiros que, na ocasião, era gerenciado pela Colted. Após cinco anos, por meio do Decreto nº 77.107, de 04/02/1976 (BRASIL, 1976) o governo tornou-se responsável pela compra de boa parcela dos livros. Na época, o INL foi extinto e o Programa do Livro Didático ficou a cargo da Fundação Nacional do Material Escolar (Fename). Em 1983, a Fename foi substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorporou o Plidef.

Após dois anos, por meio do Decreto nº 91.542, de 19/08/1985, foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático, que trouxe diversas mudanças, conforme publicado no *site* do FNDE: 1) Indicação do livro didático pelos professores; 2) Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; 3) Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias; 4) Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores.

Considerando a LEM no PNLD, de acordo com Rosa e Matos (2018, p. 93), “[...] o mercado de materiais didáticos de língua estrangeira no Brasil sofreu uma mudança”, que foi motivada pela inclusão do componente curricular Língua Estrangeira Moderna (LEM) no Edital do PNLD, possibilitando, de acordo com as autoras, “[...] a inscrição de materiais didáticos de inglês e de espanhol para seleção e distribuição às escolas públicas de todo o país” (ROSA; MATOS, 2018, p. 93). O primeiro Edital do PNLD para a avaliação de livros didáticos de LEM para o Ensino Médio foi lançado em 2009, correspondendo ao triênio de 2012 a 2014 (BRASIL, 2012).

O livro didático disponibilizado pelo PNLD aos professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio, até então, começa, antes de tudo, por um processo que consiste no lançamento de um edital de convocação destinado aos “[...] detentores de direito autoral [...]” (BRASIL, 2018, p. 1). As regras que compõe o

Edital do PNLD (BRASIL, 2018) dizem respeito ao prazo de inscrição, às características das obras, ao que deve compor cada uma delas, às condições de participação, à etapa de inscrição, ao cadastramento das editoras, à pré-inscrição, aos documentos necessários, entre outras exigências (BRASIL, 2018). Conforme o Edital do PNLD (BRASIL, 2018), após ser encerrado o período de inscrição, é realizada uma pré-análise das obras com o objetivo de “[...] examinar a conformidade dos documentos apresentados em relação às obras inscritas, respeitando-se os requisitos estipulados no edital” (BRASIL, 2018, p. 7). Em seguida, é feita a avaliação pedagógica, em que os envolvidos nessa etapa têm a função apenas de avaliar se as obras submetidas ao Edital em tela estão de acordo com os critérios do certame. Caso não estejam, as obras são reprovadas e, em se verificando o contrário, são aprovadas.

A análise das obras didáticas do triênio de 2018 a 2020 foi “[...] realizada por instituições públicas de educação superior, de acordo com as orientações e diretrizes estabelecidas pelo Ministério de Educação” (BRASIL, 2018, p. 7). Uma vez aprovada pela equipe avaliadora, a obra didática passa a compor o Guia do Livro Didático (BRASIL, 2018, p. 7), no qual deve constar

[...] as resenhas das obras aprovadas, os princípios e critérios que nortearam a avaliação pedagógica, os modelos das fichas de análise e o hiperlink das obras aprovadas, para subsidiar a escolha de obras didáticas pelos professores e dirigentes das escolas participantes do PNLD.

O Guia (BRASIL, 2018), além de ser um documento que estabelece o que é preconizado pelo Edital do PNLD (BRASIL, 2018), contém informações relevantes que ajudam o professor no momento da seleção do livro didático. Nessa fase de escolha, espera-se que o professor tenha autonomia para efetivamente selecionar a obra com a qual deseja trabalhar.

Segundo o Guia do PNLD de 2018 (BRASIL, 2018), os professores, por meio da leitura desse documento, podem ter “[...] acesso a uma exposição geral sobre as coleções selecionadas” (BRASIL, 2018, p. 8). Os critérios de avaliação específicos do edital, as perguntas que orientam a análise das obras inscritas e as resenhas das obras aprovadas podem ser acessadas no Guia do PNLD 2018 (BRASIL, 2018).

No PNLD 2018, Ensino Médio, foram selecionadas três coleções que estão expostas no Quadro 1:

Quadro 1 - Coleções de Espanhol aprovadas no PNLD 2018

Coleções	Características
<i>Cercanía Joven</i>	Apresenta uma abordagem sociointeracionista que privilegia o ensino da língua espanhola em uso. Apresenta como base teórica o conceito de letramento crítico, as noções de interculturalidade, interdisciplinaridade, variação linguística e o trabalho integrado das quatro habilidades. A variedade de gêneros discursivos orais e escritos de diferentes esferas permite que o estudante tenha contato com a diversidade cultural, social e étnica das comunidades que se expressam em espanhol e em português.
<i>Confluencia</i>	Apresenta uma visão didático-pedagógica sociointeracionista da língua, a partir do trabalho com diferentes gêneros discursivos. Possibilita o aprendizado por meio de projetos, nos quais, além de facultar o desenvolvimento de todas as formas de compreensão e expressão na nova língua de modo integrado, o(a) estudante desenvolve sua autonomia e é levado(a) a se constituir como sujeito
<i>Sentidos en Lengua Española</i>	Fundamentada numa perspectiva teórico-metodológica sociointeracionista, tem como eixo central o trabalho com os gêneros discursivos. Apresenta uma diversidade de textos advindos de diferentes esferas, suportes e variedades linguísticas que retratam a pluralidade sociocultural brasileira e a das comunidades hispanofalantes, assim como promovem o respeito à diversidade social, étnico-racial, etária, cultural e de gênero. Abordam temas adequados ao Ensino Médio e propiciam o engajamento dos estudantes em discussões acerca de questões socialmente relevantes.

Fonte: Guia do PNLD (2018) disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/pnld-2018/>. Acesso em: 12 ago. 2020

No Quadro 1, foram apresentadas as três coleções que compuseram o Guia de Livros Didáticos 2018 (BRASIL, 2018). Conforme se observou, elas têm em comum o ensino-aprendizagem que prioriza o trabalho com gêneros discursivos variados e ainda têm como fundamentação teórico-metodológica uma abordagem sociointeracionista. A coleção *Cercanía* também compôs o Guia de Livros Didáticos 2015 (BRASIL, 2015).

O Espanhol esteve presente em três editais do PNLD, sendo o último o do triênio 2018 a 2020. Como já comentado, por meio da Medida Provisória 746/2016 (BRASIL, 2016) que se transformou na Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), o Ensino Médio passou por uma reestruturação. Diante das mudanças que ocorreram, apenas a Língua Inglesa continuou fazendo parte do PNLD.

A seguir, comento a respeito do espanhol no contexto amazonense.

1.1.3 O Espanhol no contexto amazonense

Nesta subseção, apresento pesquisas desenvolvidas com foco nas políticas linguísticas voltadas para o ensino-aprendizagem do Espanhol no contexto amazonense.

No Amazonas, com base na Lei Nº 11.161, de 2005 (BRASIL, 2005), foi aprovada a Lei nº. 152, de 21 de maio de 2013 (AMAZONAS, 2013), que materializou as normas relativas aos direitos individuais e difusos da categoria de professores de Língua Espanhola do Estado do Amazonas. Seu Art. 1º diz que “[...] fica assegurada a oferta obrigatória da disciplina referente à Língua Espanhola, nas redes pública e privada do Ensino Médio, no ato da matrícula dos alunos” (AMAZONAS, 2013). A existência dessa lei pode ser uma justificativa para que se ofereça o Espanhol no ensino-aprendizagem no estado do Amazonas.

Conforme Teixeira (2014, p. 67), “[...] o Amazonas, maior estado da República Federativa do Brasil, faz fronteira com três países hispânicos: Venezuela, Colômbia e Peru”. A localização do Amazonas e a presença de pessoas hispanofalantes que circulam na região fazem com que o Espanhol tenha destaque no estado. Teixeira (2014, p. 15) acrescenta que:

[...] no Alto Rio Negro/AM, região de tríplice fronteira entre Brasil, Colômbia e Venezuela, os encontros étnicos, socioculturais e linguísticos, exceção para a grande maioria do Brasil, fazem parte da realidade e do cotidiano dos habitantes da região.

O município de Tabatinga, localizado à margem do Rio Solimões, é um exemplo dessa realidade porque é vizinho da cidade de Leticia, que fica na Colômbia. A aproximação é tão grande que o deslocamento de uma cidade a outra pode ser feito a pé. Nessa região, são intensos os encontros étnicos, socioculturais e linguísticos mencionados por Teixeira (2014). No que diz respeito à língua, os

habitantes dessa localização utilizam tanto o português quanto o espanhol em seu cotidiano.

Sobre as políticas linguísticas que incentivam a presença do Espanhol no ensino-aprendizagem em escolas do Amazonas, Teixeira (2014, p. 67), ao fazer uma análise mais atenta, percebeu que

[...] existem políticas oficiais que privilegiam o ensino de Espanhol no Amazonas, mas não são tão antigas como se poderia esperar; ao contrário, foram propostas somente a partir do prestígio do idioma neolatino a nível nacional, especialmente a partir de 2005, por meio da promulgação da Lei 11.161/2005.

Segundo Teixeira (2014), as políticas linguísticas que valorizam o Espanhol no Amazonas foram propostas após 2005, em decorrência da Lei 11.161/2005.

Outra pesquisa que aborda o ensino de Espanhol no Amazonas é a de Guerreiro (2017, p. 11) defendida no PPGL da UFAM que investigou “[...] como o ensino da Língua Espanhola foi implementado nas escolas públicas da zona urbana do município de Benjamin Constant - AM, fronteira Brasil-Peru, no Estado do Amazonas [...]”. O autor buscou “[...] identificar as principais estratégias adotadas pela educação formal de Ensino Fundamental (anos finais) e o Ensino Médio para implementação do Ensino da Língua Espanhola” (GUERREIRO, 2017, p. 11). Em sua pesquisa, Guerreiro (2017) identificou que o ensino de língua que se privilegiava no município de Benjamin Constant, até meados da década de noventa do século passado, era o inglês. No entanto, sendo uma região de fronteira com o Peru, era de se esperar o que Teixeira (2014) já argumentava, que houvesse uma política mais antiga sobre o ensino de Espanhol. Porém, Guerreiro (2017) expõe que as mudanças trazidas com a criação da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) tiveram reflexo em Benjamin Constant. A partir de 1996, o município começou a implementar o ensino-aprendizagem da língua espanhola. Como é possível observar, a oferta dessa LE no município antecede a lei 11.161 de 2005 (BRASIL, 2005).

Mais um estudo desenvolvido no âmbito do PPGL da UFAM foi o de Heufemann (2019, p. 9) que objetivou “[...] verificar a existência de políticas linguísticas a nível nacional, regional e local que tem contribuído para o ensino da Língua Espanhola na cidade de Manaus à luz da Glotopolítica [...]”. De acordo com Heufemann (2019, p. 55), “[...] não há estudos históricos oficiais que comprovem

com exatidão o início desse idioma em instituições amazonenses apesar de que sua presença é sentida desde a década de 1980”. Embora a pesquisa de Heufemann (2019) constata que não há estudos históricos oficiais sobre o início do ensino-aprendizagem do espanhol, o autor afirma que “[...] em 1997, tem-se o primeiro registro do ensino de espanhol no Amazonas, mais especificamente em Benjamin Constant – município localizado no Alto Solimões”. Com base na pesquisa de Guerreiro (2017), Heufemann (2019, p. 55) conclui “[...] que o ensino desse idioma está presente há mais de 20 anos na rede pública de ensino do Amazonas”.

Ao ler Guerreiro (2017) e Heufemann (2019), recordei-me de que a Língua Espanhola foi ofertada em 1996 no Colégio Amazonense D. Pedro II, escola estadual da SEDUC/AM, quando foi criado o curso profissionalizante de Turismo. Quanto a questão, encontro em Ferreira, J. (2012) que

Na década de 1990, ainda na vigência da Lei 5.692/71, foram criados na Rede Pública Estadual do Amazonas os Centros de Excelência Profissionais – CEPs, que tinham por finalidade a elevação do desempenho e o rendimento escolar dos alunos de ensino de 2.º grau profissionalizante, oferecendo-lhes maior e melhor suporte técnico e material.

Embora nesse trecho não esteja mencionada a presença da Língua Espanhola, posso afirmar com propriedade porque fui estudante do Colégio Amazonense D. Pedro II, escola estadual que fez parte da política de formação dos Centros de Excelência Profissionais de Manaus. Nessa modalidade de ensino, também foi ofertado o inglês, obrigatório, o Espanhol e o Francês, como idiomas facultativos. Lembro-me de que, nessa época, os alunos podiam escolher entre uma ou outra língua estrangeira. Com base em Ferreira, J. (2012), Guerreiro (2017) e Heufemann (2019), constata-se que a presença oficial do espanhol no Amazonas ocorreu desde 1996.

De acordo com Gomes (2019), a Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) não oferta o ensino de Espanhol. Ainda assim, a autora destaca que a Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) desenvolve iniciativas que tem como objetivo aprimorar a prática pedagógica dos servidores. Como exemplo, têm-se o Programa Ampliando Horizontes (PAH) que oferece cursos de idiomas direcionados aos servidores e filhos dos servidores, fazendo parte dessa oferta o ensino do Espanhol.

A respeito da presença do ensino-aprendizagem do Espanhol no Amazonas, as pesquisas demonstram como vem acontecendo sua implementação ao longo dos últimos anos. Pode-se observar que, apesar dos estudos evidenciarem a relevância do idioma no estado, percebe-se ainda a necessidade de políticas que consolidem esse ensino-aprendizagem na educação básica das escolas amazonenses.

A seguir, trato de cidadania e formação cidadã no Ensino Médio e no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira.

1.2 SOBRE CIDADANIA

Este subcapítulo está dividido em três subseções: na primeira, exponho considerações sobre o significado de cidadania; na segunda, apresento a formação cidadã no Ensino Médio tomando como base os textos legais e na terceira subseção desenvolvo reflexões sobre a formação cidadã e o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira.

1.2.1 Considerações sobre os conceitos de cidadania

A noção sobre cidadania não nasceu no mundo moderno, conforme afirma Coutinho (1997). Segundo ele, as primeiras teorias “[...] sobre o que significa ser cidadão surgiram na Grécia clássica nos séculos V-IV, antes da era cristã [...]”, sendo os gregos “[...] quem conheceram as primeiras formas de democracia” (COUTINHO, 1997, p. 146). No entanto, foi no mundo moderno que a teoria e a prática sobre o termo tiveram sua maior expressão, esclarece Coutinho (1997). De acordo com ele, uma das características que marca a modernidade é a ampliação de “[...] uma nova concepção e novas práticas de cidadania” (COUTINHO, 1997, p. 145). A partir de então, a cidadania passa a ter uma dimensão universal. A teoria e a prática sobre ser cidadão entre os gregos clássicos tinham sentidos mais restritos, voltados mais precisamente para direitos políticos. Como exemplo de evolução do sentido do termo, Coutinho (1997, p. 146) apresenta cidadania

[...] como a capacidade conquistada por alguns indivíduos ou (no caso de uma democracia efetiva), por todos os indivíduos de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização humana abertas para a vida social em cada contexto historicamente.

Nessa visão, observa-se a ampliação de possibilidades entre os membros de uma sociedade, quando se tem uma democracia efetiva. Coutinho (1997) informa que entre os gregos clássicos eram excluídos os escravos, as mulheres e os estrangeiros de praticarem a cidadania existente na época e o direito que existia se restringia à participação nas decisões políticas.

Outra visão ampliada é a apresentada por Pinsky (1999, p. 18), que define cidadania como “[...] uma série de direitos, deveres e atitudes relativos ao cidadão [...] que, por sua vez, é definido pelo autor como o indivíduo que firma “[...] contrato com seus iguais para a utilização de serviços em troca de pagamento (taxas e impostos) e de sua participação, ativa ou passiva, na administração comum [...]”. Pinsky (1999, p. 18) entende, a partir dessa definição, que o exercício da cidadania “[...] pressupõe, sim, o pagamento de impostos, mas também a fiscalização de sua aplicação; o direito a condições básicas de existência [...] acompanhadas da obrigação de zelar pelo bem comum”.

Percebe-se, na visão de Pinsky (1999), que o pagamento de taxas e impostos fazem alusão à questão de direitos e deveres que envolve ser um cidadão. Tal afirmação pode favorecer a reflexão sobre a realidade daquelas pessoas que hoje não têm condições de aderir a esse contrato. Sendo que, de acordo com o autor, é por meio dessa troca que se pode participar ativa ou passivamente da administração comum. Assim, um cidadão passa a ter acesso a direitos e pode fiscalizar a aplicação dos impostos, o direito a condições básicas de existência, nas quais se enquadram a alimentação, vestuário, habitação, educação e atendimento de saúde.

Ainda com base em Pinsky (2013, p. 8), cidadania é “[...] ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é em resumo ter direitos civis. É também participar do destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos”. Essa definição, se comparada à apresentada em Pinsky (1999), esclarece mais detalhes no que concerne aos direitos civis e políticos. Segundo Pinsky (2013,) os direitos civis e políticos não asseguram a democracia e o autor destaca que é preciso ter direitos sociais, que são

[...] aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais (PINSKY, 2013, p. 8).

Percebe-se que a cidadania, além dos direitos civis e políticos, considera também direitos sociais, como a educação, o trabalho, o salário justo, a saúde e a velhice tranquila. Assim, o direito à educação é fundamental para o exercício da cidadania, cabendo às instituições, entre as quais o Estado, promover o acesso a ela.

Ainda segundo Pinsky (2013, p. 9), a definição de cidadania “[...] não é estanque, mas um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço”. No Brasil, o significado de cidadania passou por mudanças no decorrer dos anos, décadas, séculos etc. Vale ressaltar que existem diferenças quanto a ser cidadão dependendo do país. De acordo com Pinsky (2013, p. 9),

É muito diferente ser cidadão na Alemanha, nos Estados Unidos ou no Brasil (para não falar dos países em que a palavra é tabu), não apenas pelas regras que definem quem é ou não titular da cidadania (por direito territorial ou de sangue), mas também pelos direitos e deveres distintos que caracterizam o cidadão em cada um dos Estados-nacionais contemporâneos. Mesmo dentro de cada Estado-nacional o conceito e a prática da cidadania vêm se alterando ao longo dos últimos duzentos anos.

Como apresentado por Pinsky (2013), dependendo do país, o conceito de cidadania assume um significado diferente. Os direitos e deveres que são garantidos aqui no Brasil, por exemplo, podem não ser os mesmos em outros Estados-nacionais.

Ferreira, N. (1993) destaca a complexidade em conceituar cidadania, e afirma que não é uma tarefa simples, uma vez que “[...] as representações que fazemos dela nem sempre correspondem a postulações rigorosas” (FERREIRA, 1993, p. 6). Os aspectos que compreendem esse termo são muito abrangentes e, quando é desconhecido, corre-se o risco de usá-lo de forma equivocada e superficial. Para esclarecer a questão da cidadania brasileira, Ferreira, N. (1993, p. 21) julga importante se levar em consideração “[...] a realidade econômica, política e social”.

Depois de discutidos aspectos sobre o sentido de cidadania, parte-se para a questão da formação cidadã, com base em Ferreira, N. (1993). Ela observa que, embora os fins da educação sejam controversos, existem aqueles que são gerais, sendo a formação para a cidadania um desses fins a ser alcançado. No entanto, a autora alerta para o fato de que “[...] como um fim educacional, por si só, ela não diz nada, sendo necessário que se entenda os fundamentos do conceito de “[...]”

cidadania, os valores que o suportam e as condições objetivas necessárias para efetivá-lo” (FERREIRA, N. 1993, p. 6).

De acordo com Ferreira, N. (1993, p. 22),

A partir de determinados pressupostos, o Estado define a formação cidadã como um dos fins da educação, atribuindo às instituições de ensino, públicas e privadas o dever de dotar os jovens de condições básicas para o exercício consciente da cidadania. Ou seja, deixa a cargo dessas instituições a tarefa de transmitir conhecimentos aos jovens e desenvolver neles hábitos e atitudes, de forma a viabilizar a meta da cidadania.

Uma vez que a escola é uma das responsáveis pela formação cidadã, a autora esclarece que é necessário o entendimento sobre economia, política e as características da sociedade brasileira que são aspectos que integram o conceito de cidadania. Entende-se que, a partir das orientações estabelecidas em documentos legais, as escolas devem, por meio das diversas áreas do conhecimento e componentes curriculares, proporcionar a formação cidadã.

A seguir, apresento leis e documentos orientadores referentes ao ensino de LEs na Educação Básica no Brasil, considerando a formação cidadã.

1.2.2 Leis e documentos orientadores do ensino-aprendizagem de LEs no Ensino Médio: foco na formação cidadã

Considerando-se que a escola é um lugar que deve contribuir para a formação cidadã, buscou-se neste trabalho apresentar leis que estabelecem normas para o ensino no Brasil, bem como refletir acerca do que está mencionado nos documentos que orientam a Educação Básica em relação ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Os documentos e as leis em destaque nesta subseção são: 1) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996); 2) os Parâmetros Curriculares Nacionais – (PCNs do Ensino Médio) (BRASIL, 2000); 3) a Lei 11.161 de 2005 (BRASIL, 2005); 4) as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006); 5) a Lei 13.415 de 2017 (BRASIL, 2017) e 6) Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

O Art. 2º da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), diz que um dos princípios e fins da educação nacional “[...] é o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Em seu texto inicial, o Art. 26, § 5º dispõe que, no que se refere ao ensino de línguas, na parte diversificada, seria incluído, a partir da quinta

série “[...] ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996). No que diz respeito ao Ensino Médio, o Art. 36, inciso III estabelece que “[...] será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição”. Assim ficaram definidas as diretrizes no texto inicial da LDB de 1996 (BRASIL, 1996).

Posteriormente, foram elaborados os PCNs destinados ao Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) e os PCNs destinados ao Ensino Médio (BRASIL, 2000), elaborados considerando os princípios da LDB de 1996 (BRASIL, 2000). Os PCNs do Ensino Médio (BRASIL, 2000) foram divididos em quatro partes, sendo a parte II referente à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias delimitada. Entre as competências objetivadas para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, encontra-se “conhecer e usar as línguas (s) estrangeira(s) modernas como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais” (BRASIL, 2000, p. 11). Sobre essa competência, o documento considera que a aprendizagem da LEM permite “[...] o acesso à informação e à comunicação internacional, necessárias para o desenvolvimento pleno do aluno [...]” (BRASIL, 2000, p. 11).

Além da relevância do caráter prático da língua, como “[...] entender, falar, ler e escrever [...]”, o documento também considera importante o “[...] caráter formativo intrínseco à aprendizagem das Línguas Estrangeiras” BRASIL, 2000, p. 26). Para isso, os PCNs do Ensino Médio (BRASIL, 2000, p. 26) destacam que é fundamental:

[...] conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto **cidadão**.
(destaque meu)

Dessa forma, os PCNs do Ensino Médio (BRASIL, 2000) destacam aspectos que vão além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados. Com a variedade de informações que existem, é importante que o ensino-aprendizagem de

língua estrangeira promova uma competência de acesso a elas, bem como contribua para a formação cidadã do aluno (BRASIL, 2000).

Sobre a definição de qual LEM a ser ofertada na escola, o texto dos PCNs defende a necessidade de se ofertar a língua estrangeira de acordo com a necessidade de cada contexto (BRASIL, 2000). Portanto, faz menção ao ensino de inglês, espanhol, italiano, alemão e francês (BRASIL, 2000), o que não ocorreu mais nos documentos posteriores.

Após a elaboração dos PCNs no final dos anos 1990, em 2005, foi sancionada a Lei Nº 11.161 de 05 de agosto de 2005 (BRASIL, 2005), que dispunha sobre o ensino da língua espanhola. O artigo 1º dizia que “[...] o ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio”. A partir dessa lei, ficava evidente a obrigatoriedade de apenas uma língua.

A fim de complementar os PCNs, foram propostas as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006). O objetivo da elaboração do material foi contribuir para o “[...] diálogo entre professor e escola sobre a prática docente” (BRASIL, 2006, p. 6). Além de que teve “[...] a intenção de apresentar um conjunto de reflexões [...]” (BRASIL, 2006, p.8) para alimentar a prática docente. Trata-se de “[...] um material que apresenta e discute questões relacionadas ao currículo escolar e a cada disciplina em particular” (BRASIL, 2006, p. 9).

O documento foi dividido por área de conhecimento, estando integrados à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias os conhecimentos de Língua Portuguesa, conhecimentos de Literatura, conhecimentos de Línguas Estrangeiras, Conhecimentos de Espanhol, conhecimentos de Artes e conhecimentos de Educação Física. Do documento em questão, destaco algumas reflexões a respeito do que se entende por formação cidadã envolvendo o ensino-aprendizagem da LE.

O texto introdutório da seção de Conhecimentos de Espanhol (BRASIL, 2006, p. 127) esclarece que o objetivo do documento foi “[...] estabelecer orientações para o ensino-aprendizagem da disciplina Língua Estrangeira Moderna – Espanhol no Ensino Médio”, em consequência da sanção da Lei nº 11.161 de 2005 (BRASIL, 2005), que tornou obrigatória a oferta da Língua Espanhola no Ensino Médio, atualmente revogada pela Lei 13.415 de 2017 (BRASIL, 2017). O objetivo das orientações foi sinalizar os rumos que o ensino desse idioma deveria seguir.

No decorrer da proposta são definidos os conceitos de língua, de cultura e das formas de trabalhá-las; e ainda o papel educativo “[...] que pode ou deve ter o ensino de línguas, em especial do Espanhol, na formação do estudante, naquilo que esse lhe proporciona em termos de inclusão social e étnica, na constituição de sua cidadania, local e global” (BRASIL, 2006, p. 129).

Ainda no seu texto introdutório, na seção de Conhecimentos de Espanhol, (BRASIL, 2006, p. 130), afirma-se que para se obter resultados de maior alcance na constituição da cidadania a disciplina deve interagir com todas as demais e que é importante antes de tudo diferenciar os “objetivos do ensino de LEs no espaço da escola regular”. Os objetivos não podem ser confundidos com as propostas de outras modalidades de ensino. Nesse sentido, reitera-se que a disciplina “[...] precisa ocupar um papel diferenciado na construção coletiva do conhecimento e na formação do cidadão” (BRASIL, 2006, p. 131). Entende-se que a interação com outras disciplinas e a definição do papel da Língua Estrangeira são elementos que aparecem como importantes para que ocorra a formação cidadã.

No decorrer da leitura desse documento, deparei-me com as seguintes perguntas nas OCEM – Língua Espanhola (BRASIL, 2006, p. 132) “[...] o que significa formar cidadãos no espaço da aula de língua estrangeira? Como desenvolver – e o que significa fazê-lo – o senso de cidadania em aula de língua estrangeira?”. De acordo com as OCEM (BRASIL, 2006, p. 132), as respostas apontam que refletir “[...] sobre o papel da língua que se estuda e das comunidades que as falam [...] é de crucial importância na constituição dessa cidadania”. Não é estudar somente a língua, mas sobre a língua. Dessa forma, a reflexão é entendida como o caminho para a formação da cidadania.

Como foi possível observar, os documentos citados anteriormente trouxeram grandes contribuições no que diz respeito a um ensino que promova a formação cidadã a partir das Línguas Estrangeiras. Atualmente, têm-se novas legislações a respeito desse ensino-aprendizagem na Educação Básica no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) foi alterada pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017). A respeito da língua estrangeira, o Art 35-A, § 4º estabelece que

Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a

disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

Como destacado, a partir da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) mais uma vez o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras tomou um novo rumo. Isso foi observado na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), um documento “[...] de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7).

A BNCC (BRASIL, 2018) do Ensino Médio está dividida em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Organiza-se em continuidade ao proposto para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e está centrada no desenvolvimento de competências.

Em decorrência das mudanças, a BNCC (BRASIL, 2018) na área de Linguagens e suas Tecnologias prioriza apenas a Língua Portuguesa, a Arte, a Educação Física e o Inglês. De um modo geral, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias do Ensino Médio é ampliar a autonomia, o protagonismo, a autoria nas práticas de diferentes linguagens, além de identificar e criticar os diferentes usos de linguagens, do mesmo modo, apreciar e possibilitar a participação em diversas manifestações artísticas e culturais, assim como usar as diferentes mídias sociais (BRASIL, 2018).

Apesar de outras línguas não terem abertura explícita na BNCC (BRASIL, 2018), no Amazonas, a Língua Espanhola foi incluída no Referencial Curricular do Amazonas (RCA) do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, 1º ao 5º ano e Anos Finais, 6 ao 9º ano (AMAZONAS, 2019). É importante ressaltar que esse documento foi elaborado de forma colaborativa, envolvendo profissionais da UFAM, SEDUC/AM, Secretaria Municipal de Educação (SEMED), Associação de Professores de Espanhol do Amazonas APE - Am, entre outros. O componente de Língua Espanhola no RCA do Amazonas foi fundamentado com base nas características plurais do estado e a grande relevância e função social assumidas pelo Espanhol no Amazonas (AMAZONAS, 2019).

Com base em Barros, Costa e Freitas (2018, p. 11), defendo que a língua espanhola “[...] é um bem linguístico e cultural a que nossos alunos têm direito, porque se constitui como lugar de interação, de diálogo e de encontro com outros

povos”. Portanto, ela deve ser um meio de se promover a formação cidadã a fim de proporcionar aos alunos uma atuação plena e consciente na sociedade.

Nesta seção, foram apresentadas leis que estabelecem normas para o ensino no Brasil, bem como documentos que orientam o ensino-aprendizagem de LEs. Foi possível observar que, apesar de a língua espanhola não estar contemplada na BNCC (BRASIL, 2018), ela foi incluída no RCA (AMAZONAS, 2019), o que sugere sua relevância no estado. Também foi enfatizado que o espanhol pode contribuir não somente para o desenvolvimento da competência linguística dos que a aprendem, mas também para a formação cidadã do aluno amazonense.

A seguir, discorro sobre a formação cidadã e o ensino-aprendizagem de LE.

1.2.3 A formação cidadã e o ensino-aprendizagem de LE

Depois de refletir sobre o conceito de cidadania, a formação cidadã e a língua estrangeira nos documentos legais, esta seção traz compreensões de alguns estudos sobre o que se deve considerar para que de fato o ensino-aprendizagem de língua estrangeira possa contribuir para a formação cidadã.

Conforme já abordado, a concretização dos fins gerais da educação, de acordo com Ferreira, N. (1993, p. 6), depende de clareza em suas definições e garantias de certas condições para que sejam realizados. A formação para a cidadania como um fim da educação, argumenta Ferreira, N. (1993, p. 6), “[...] por si só, ela não diz nada [...]”, sendo, conforme defende a autora, “[...] necessário que se expliquem os fundamentos desse conceito de cidadão, os valores que o suportam e as condições objetivas necessárias para efetivá-lo”. A partir do que explica a autora, conhecer a dimensão do conceito de cidadania é um pré-requisito para que a formação cidadã seja alcançada no espaço escolar.

Outro aspecto a ser considerado para desenvolver a formação cidadã em sala de aula refere-se ao perfil do professor. Ao descrever o perfil do profissional de ensino de língua estrangeira, Celani (2008, p. 35) afirma que o país precisa de “[...] um ser humano independente”, com sólida base na sua disciplina, (a língua que ensina), mas com “estilo característico de pensar” [...], significando para a autora que o ensino precisa desenvolver “[...] um processo reflexivo, contínuo, comprometido com a realidade do mundo e não mera transmissão do conhecimento”. Além disso, Celani (2008, p. 37) defende que “[...] o professor deve ser alguém que tem um compromisso com seu aluno, com a sociedade e consigo

mesmo”. Ao aprofundar ainda mais o perfil desse profissional, a autora enfatiza que o professor deve estar

[...] em processo de educação permanente, de produção de conhecimento centrado na sala de aula, inserido na prática e não derivado apenas de um método teórico, em constante interação entre teoria e prática, um processo aberto de desenvolvimento que lhe proporcione uma postura transdisciplinar. Em suma, deve ser um profissional reflexivo e crítico [...] E, no caso do ensino de língua estrangeira a criticidade é particularmente importante para se garantir que os valores da cultura estrangeira que necessariamente fazem parte dessa aprendizagem sejam entendidos a partir de uma postura crítica, que tem como objetivo formar o cidadão brasileiro, antes de mais nada. (CELANI, 2008, p. 37)

Celani (2008) traz o entendimento de que a postura crítica no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira pode ser um dos caminhos para a formação cidadã. Mas, para que essa formação possa chegar à sala de aula, antes, o professor precisa ter a noção de tudo o que envolve um processo de ensino-aprendizagem que se pauta nessa visão.

Ao discutirem a respeito das investigações que se dedicam ao estudo das línguas estrangeiras, Rocha e Maciel (2015) argumentam que é fundamental que a formação de línguas tida como cidadã e democrática deve estar relacionada à democracia e à cidadania no mundo globalizado. Assim, entendo que as discussões no campo da pesquisa sobre formação de línguas que consideram a cidadania não podem estar desvinculadas da ideia de democracia e de cidadania.

Rocha e Maciel (2015, p. 18) lembram que “[...] essa problematização é importante e necessária, em vista da luta por uma sociedade mais justa e por uma participação social crítica por meio da educação [...]”, ficando evidente que as desigualdades podem ser superadas por meio do ensino da LE quando esse objetivo é tratado em sala de aula. Rocha e Maciel (2015, p. 23) esclarecem que o ensino de línguas para a conscientização democrática é

[...] voltado ao discurso e, assim, crítico ou transgressor. O processo educativo, nessa vertente, volta-se ao questionamento sobre como a educação trata e compreende os processos de globalização e sua relação com as desigualdades e com questões de natureza linguística, cultural, sócio-política e, também, educacional. Dessa forma, as bases transgressoras desse ensino evidenciam-se pelo ininterrupto questionamento acerca de quais interesses estão sendo servidos a partir das políticas de ensino e das práticas pedagógicas instauradas no processo.

Os autores reiteram como deve ser pensado o ensino de línguas que esteja comprometido com a conscientização democrática. A escola deve considerar questões relacionadas às desigualdades e aspectos de natureza linguística tendo em vista os processos de globalização.

No que se refere à formação cidadã promovida pelo livro didático para o ensino de espanhol, o Guia do Livro Didático de 2018 (BRASIL, 2018) esclarece que, para que ocorra a formação cidadã,

[...] espera-se que o ensino de Espanhol e Inglês seja visto como um espaço em que ocorra, por meio de trabalho com textos e atividades integradas, propostas de reflexão crítica a serem desenvolvidas a partir de temas de relevância social, histórica, política e cultural. Tal postura reflexiva também se torna indispensável, o que implica o tratamento de questões, inclusive as mais sensíveis, que estimulem a conscientização do(a) jovem brasileiro(a) com vistas ao pleno exercício da cidadania.

Como exposto, o Guia (BRASIL, 2018) menciona que os livros didáticos podem trabalhar a formação cidadã e, segundo meu entendimento, as estratégias que podem ser colocadas em prática nesse espaço têm estreita relação a como devem ser trabalhadas as habilidades de leitura, escrita, compreensão oral e produção oral, ou seja, com propostas de reflexão crítica promovidas a partir do uso do livro didático, abrangendo-se os mais diversos temas de relevância social, histórica, política e cultural (BRASIL, 2018).

Embora as propostas para o ensino-aprendizagem de línguas na contemporaneidade orientem para a formação reflexiva do aluno, nem sempre foi assim. Quanto à questão, encontro em Paraquett (2018, p. 35) que

[...] quem aprendeu ou ensinou espanhol no Brasil no século passado, ainda que tenha sido nas décadas finais, sabe que o ensino da língua espanhola no Brasil esteve associado ao gramaticalismo, com aulas focadas na estrutura gramatical, na maioria das vezes fora do uso, priorizando-se a memorização de regras (PARAQUETT, 2018, p. 35)

Como é possível observar, o ensino do Espanhol no Brasil no século passado priorizava a gramática com foco nas estruturas linguísticas e na memorização de regras, o que ainda ocorre em vários contextos de ensino-aprendizagem de línguas, segundo Sena (2016).

Com base em Codeglia e Campos (2018), um ensino-aprendizagem que tenha como objetivo promover o exercício da cidadania necessita levar o aluno a práticas de leitura e escrita diferenciadas que promovam o letramento, o que também é defendido por Monteiro (2014).

Quanto à questão, Araújo (2020, p. 23) defende que

[...] uma postura crítico-reflexiva por parte do professor em formação, e de modo geral, em relação ao ensino-aprendizagem de LE contribui para a formação de cidadãos conscientes quanto ao verdadeiro propósito de se ensinar-aprender uma segunda língua, permitindo transformações sociais.

Observa-se que a formação cidadã, considerando-se o ensino-aprendizagem da língua estrangeira, exige um comportamento reflexivo do professor. As mudanças promovidas pela reflexão do docente, de acordo com Araújo e Monteiro (2020, p. 76), “[...] buscam promover, libertar e provocar o autoconhecimento e a análise crítica do meio, propiciando condições de desenvolvimento como sujeito e cidadão, cada um ao seu tempo e à sua maneira”. Ao refletir, o professor poderá fazer uma avaliação sobre sua prática docente e, assim, empreender as mudanças necessárias.

Sousa e Monteiro (2020, p. 11) defendem a formação de professores “[...] que entende a educação como uma prática transformadora cujo objetivo seja minimizar as injustiças sociais, as desigualdades e se promover cidadania”. Conforme observam as autoras, os professores devem assumir uma prática transformadora, contribuindo para a formação cidadã do aluno. Como vem sendo defendido neste trabalho, o Espanhol pode favorecer o desenvolvimento da cidadania nos estudantes amazonenses desde que o professor tenha essa concepção de educação.

É importante ressaltar que, acreditando nessa proposta de ensino que aponta para uma educação transformadora e na tentativa de preencher lacunas que encontrei no PPGL da UFAM, fui motivada a refletir sobre a formação cidadã nas aulas de Espanhol, em que os jovens do Ensino Médio do Amazonas possam ser transformados pelo ensino-aprendizagem da LE.

Neste capítulo, foram apresentadas reflexões de como o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras pode contribuir para a formação cidadã, e abarcou discussões a respeito do termo, o acesso às mais diferentes informações, o acesso a outras culturas e temas de relevância social sempre com posicionamento

crítico, tudo isso a partir do ensino-aprendizagem da LE, com foco no Espanhol. Assim, um ensino de língua estrangeira preocupado com a formação cidadã perpassa por vários aspectos que estão interrelacionados. Primeiramente, as políticas linguísticas estabelecidas no país precisam estar relacionadas às definições mais abrangentes do termo “cidadania”. As instituições formadoras, por sua vez, precisam formar professores críticos-reflexivos e criativos, que promovam o engajamento do estudante nos mais variados discursos, o que vai além da ideia de ensino-aprendizagem para a comunicação. Por fim, a formação cidadã pode ser desenvolvida em sala de aula a partir de variadas atividades relacionadas à leitura, escrita, produção oral e compreensão oral sobre os mais diversos temas propostos pelo livro didático de Espanhol.

A seguir, o **CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo é dividido em seis subcapítulos, a saber. No primeiro trago a escolha da abordagem e da metodologia; no segundo, a descrição do contexto da pesquisa; no terceiro, os participantes da pesquisa; no quarto, os instrumentos de geração de dados; no quinto, os procedimentos de geração de dados e, por fim, os procedimentos de análise de dados.

2.1 ESCOLHA DA ABORDAGEM E DA METODOLOGIA

Esta pesquisa foi classificada como qualitativa a qual, de acordo com Godoy (1995, p. 58), “[...] envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada [...]” a fim de seja possível “[...] compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo” (GODOY, 1995, p. 58).

Godoy (1995, p. 58) esclarece que a pesquisa qualitativa “[...] não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados”. Em outras palavras, sua preocupação não é medir ou quantificar os dados, mas interpretá-los.

Complementando, encontro em Minayo (2003, p. 22) que, “[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas [...]”. Minayo (2008, p. 57) ressalta que a pesquisa qualitativa se adequa aos estudos

[...] da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmo, sentem e pensam.

Como afirma a autora, essa abordagem possibilita a investigação das percepções e opiniões que as pessoas têm sobre diversos temas. Assim, esta pesquisa é qualitativa porque teve como objetivo analisar as percepções de professores de espanhol sobre o que representa o livro didático e a formação cidadã no ensino-aprendizagem da língua espanhola.

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi o estudo de caso e, de acordo com Mazzoti (2006, p. 640) os estudos de caso “[...] mais comuns são os que focalizam

apenas uma unidade [...]” que podem ser caracterizados pela seleção de um indivíduo, um pequeno grupo, uma instituição, um programa ou um evento, como exemplifica o autor. Considerando o exposto, esta pesquisa teve como foco um pequeno grupo de professores licenciados em Letras-Língua Espanhola que atuam em escolas da SEDUC/AM.

Segundo André (2013, p. 97), esse método focaliza “[...] um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões [...]”. Com base no que explica a autora, o contexto é fundamental para a escolha da questão a ser investigada. André (2013, p. 97) acrescenta que no estudo de caso “[...] valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade”. Em outras palavras, um contexto específico deve ser considerado a fim de obter os resultados da pesquisa. Por isso, para atingir o objetivo desta pesquisa, que foi analisar as percepções dos professores de espanhol a respeito do livro didático e da formação cidadã, buscou-se antes conhecer aspectos sobre a vida pessoal, profissional e acadêmica dos participantes, elementos detalhados mais a frente.

Outra definição de estudo caso é a apresentada por Chizzotti (2017, p. 125) que, de acordo com ele, é: “[...] uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos [...]”. O autor, assim como André (2013), atribui relevância à delimitação do caso que se quer investigar. Conforme já comentado, esta pesquisa enquadra-se em um estudo de um caso particular.

No próximo subcapítulo, apresento o contexto da pesquisa.

2.2 CONTEXTO DA PESQUISA

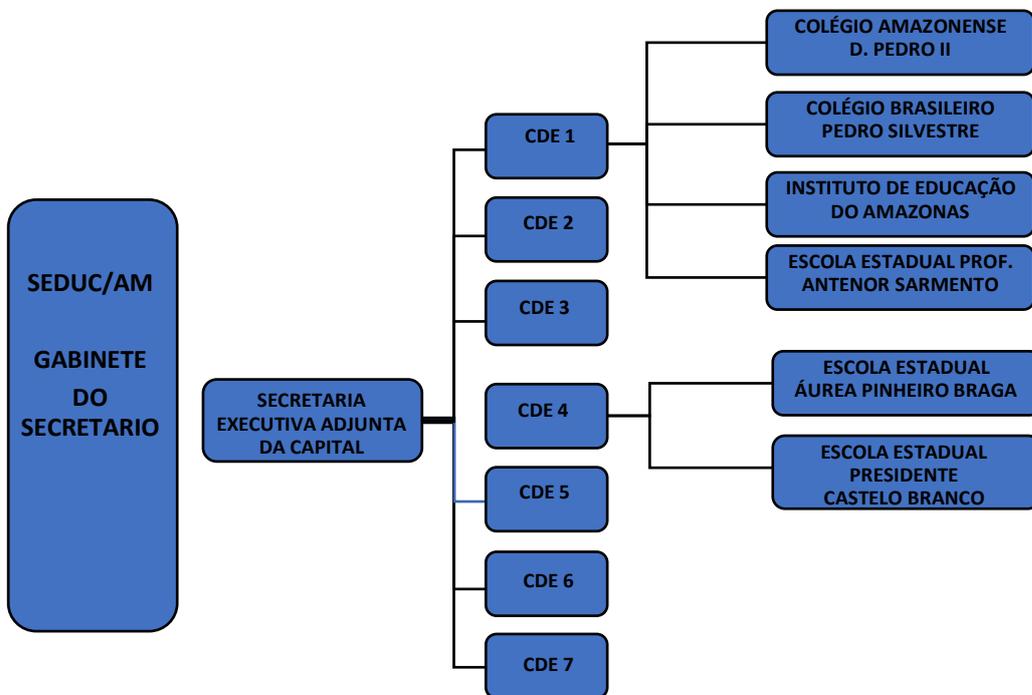
No que diz respeito ao contexto, para esta pesquisa foram escolhidos um grupo de professores de escolas da SEDUC/AM, mais especificamente das Coordenadorias Distritais de Educação (CDE) 1 e 4, que abrangem escolas que ofertam o Componente Curricular Espanhol no Ensino Médio. As escolas da CDE 1 se encontram na Zona Sul de Manaus e as escolas da CDE 4, por sua vez, nas Zonas Oeste e Centro Oeste de Manaus.

A SEDUC/AM conta com órgãos de assistência como, por exemplo, a Secretaria Adjunta da Capital, a qual estão subordinadas as sete CDEs, que são os órgãos que intermediam as atividades entre SEDUC SEDE e as escolas na capital.

As escolas selecionadas da CDE 1 foram o Colégio Amazonense Dom Pedro II, Colégio Brasileiro Pedro Silvestre, Instituto de Educação do Amazonas e Escola Estadual Prof. Antenor Sarmiento. Quanto à CDE 4, as escolas selecionadas foram a Escola Estadual Castelo Branco e o CETI Áurea Pinheiro Braga. Elas foram escolhidas por oferecerem em seu Ensino Médio o ensino-aprendizagem de espanhol e por terem adotado o livro didático sugerido pelo PNLD no último triênio de 2018 a 2020.

A seguir, apresento uma figura que ilustra as sete CDEs da SEDUC/AM e as escolas selecionadas como contexto desta pesquisa:

Figura 1 – Contexto da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora a partir do sítio da SEDUC/AM, disponível em www.seduc.am.gov.br

No próximo subcapítulo, descrevo as características dos participantes da pesquisa.

2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes desta pesquisa foram seis professores concursados e lotados nas Coordenadorias Distritais 1 e 4 da SEDUC/AM. Foram considerados como critérios de escolha para sua inclusão na pesquisa: ser professor licenciado em

Letras – Língua e Literatura Espanhola; ter participado ao menos uma vez da escolha do livro didático referente ao PNLD, em algum dos triênios: 2012 a 2014, de 2015 a 2017 e de 2018 a 2020; e estar ministrando aulas do Componente Curricular de Espanhol no Ensino Médio na SEDUC/AM há pelo menos três anos.

O quadro que segue apresenta o perfil dos participantes da pesquisa traçado de acordo com as informações obtidas no Questionário de Perfil (APÊNDICE A):

Quadro 2 - Perfil dos participantes

PERFIL DOS PARTICIPANTES						
Nome	Idade	Local de nascimento	Instituição de conclusão da graduação	Nível do curso de pós-graduação	Instituição de conclusão da pós-graduação	Tempo de atuação na SEDUC/AM
Alice	29	Amazonas	Universidade Federal do Amazonas – UFAM	-----	-----	5 anos
Diana	39	Amazonas	Universidade Federal do Amazonas – UFAM	Especialização	Faculdade São Luís	5 anos
Leticia	38	Mato Grosso	Universidade do Estado do Mato Grosso - UNEMAT	Especialização	Universidade do Estado do Mato Grosso - UNEMAT	7 anos
				Mestrado	<i>Universidad del Sol – UNADES/ Paraguay</i>	
Sofia	38	Amazonas	Universidade Federal do Amazonas – UFAM	Especialização	Faculdade de Educação da Serra	Mais de 8 anos
Renato	48	Ceará	Universidade Estadual do Ceará - UECE	Especialização	Universidade do Estado do Amazonas – UEA	Mais de 8 anos
				Mestrado	UEA	
Yuujin	31	Amazonas	Universidade Federal do Amazonas – UFAM	Especialização	Faculdade Salesiana Dom Bosco – FSDB no	5 anos

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas ao Questionário de Perfil (APÊNDICE A).

Cabe ressaltar que os participantes foram identificados com nomes fictícios escolhidos por eles próprios a fim de que se preservasse sua identidade, em concordância com o estabelecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE C) que foi elaborado por meio do *Google* Formulários e enviado para o endereço eletrônico dos participantes que demonstraram interesse em participar da pesquisa. Após o recebimento, o TCLE foi assinado por eles.

O Quadro 2 foi elaborado com o objetivo de apresentar os participantes da pesquisa, mostrando de forma sintética as informações que foram obtidas por meio do Questionário de Perfil (APÊNDICE A). Nele, é possível observar informações pessoais, bem como de cunho acadêmico e profissional.

De acordo com o Quadro 2, é possível observar que a idade dos participantes da pesquisa variou entre 29 e 48 anos. Em relação ao seu local de nascimento, verificou-se que quatro deles são do Amazonas e dois de outros estados brasileiros, Ceará e Mato Grosso. Em relação à instituição que cursaram a graduação, quatro a concluíram na UFAM e dois em outras instituições, Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT). Constatou-se que cinco deles cursaram pós-graduação a nível de especialização realizadas em instituições diversas, sendo que apenas um não tem essa formação. Quanto à pós-graduação a nível de mestrado, somente dois participantes afirmaram que têm esse título. Por fim, observou-se que todos trabalham na SEDUC/AM há mais de 5 anos.

No próximo subcapítulo, apresento os instrumentos de geração de dados.

2.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Marconi e Lakatos (2017, p. 178) defendem que “[...] tanto os métodos quanto as técnicas devem adequar-se ao problema a ser estudado, às hipóteses levantadas que se queira confirmar, ao tipo de informantes com que se vai entrar em contato”. Tendo isso em vista, nesta pesquisa, foram escolhidos para instrumentos de geração de dados, dois questionários, um de Perfil (APÊNDICE A) e um Investigativo (APÊNDICE B), elaborados via *Google* Formulários. Ambos foram construídos com base em Araújo (2019), Monteiro (2009; 2014) e Sousa (2019), contendo perguntas abertas e fechadas.

Procurando definir questionário, encontro em Gil (2006, p. 128) que este é uma

[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 2006, p. 128).

As questões do Questionário Investigativo (APÊNDICE B) apresentadas aos participantes desta pesquisa consistiram em perguntas abertas acerca de suas percepções sobre o livro didático e sobre formação cidadã.

De acordo com Gil (2006, p. 129), “[...] construir um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas”. Assim, a partir do objetivo geral desta pesquisa, que foi investigar as percepções de professores de Espanhol sobre o livro didático adotado no ensino-aprendizagem da Língua Estrangeira Moderna – Espanhol no Ensino Médio em escolas públicas de Manaus, o Questionário Investigativo (APÊNDICE B) foi elaborado a fim de obter dados para analisar tais percepções.

Com o propósito de selecionar os professores de espanhol para participar desta pesquisa, atendendo aos critérios estabelecidos e mencionados anteriormente, foi elaborado um Questionário de Perfil (APÊNDICE A) com questões voltadas para identificar aspectos relevantes da vida pessoal, acadêmica e profissional. Desse modo, os professores que atenderam aos critérios de escolha para participar deste estudo responderam ao Questionário Investigativo (APÊNDICE B).

De acordo com Marconi e Lakatos (2017, p. 180), depois que se elabora os instrumentos de pesquisa “[...] o procedimento mais utilizado para averiguar a sua validade é o teste preliminar ou pré-teste [...] que poderá evidenciar possíveis erros, permitindo a reformulação da falha”. Neste estudo, não foi possível executar tal recomendação em virtude das restrições impostas pela COVID-19 (CARVALHO; WERNECK, 2020). Embora o questionário não tenha passado por um pré-teste, não houve falhas ou lacunas, uma vez que foi possível obter dados relevantes para serem analisados, respondendo às perguntas de pesquisa.

No próximo subcapítulo, apresento os procedimentos de geração de dados.

2.5 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

De acordo com Celani (2005), o estabelecimento de códigos de conduta nas pesquisas científicas pode variar, indo desde os juramentos profissionais, a necessidade de submissão de propostas de pesquisas a comitês para aprovação e

códigos de associações profissionais, uma preocupação presente tanto no paradigma positivista quanto no qualitativo. A autora ressalta que “[...] é preciso ter claro que pessoas não são objetos e, portanto, não devem ser tratadas como tal; não devem ser expostas indevidamente [...]” (CELANI, 2005, p. 107). Ao observar as questões éticas na pesquisa, é possível evitar problemas para o pesquisador, a instituição e os participantes da pesquisa, pontos esclarecidos pela autora.

Conforme Jácome, Araújo e Garrafa (2017, p. 62), “[...] desde meados do século XX, é crescente o interesse pela relação entre ética e pesquisa no meio social e na comunidade científica”. No Brasil, os regulamentos para o controle de atividades investigativas vêm sendo cumpridos pelos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) e pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) (JÁCOME; ARAÚJO; GARRAFA, 2017). Com a finalidade de respeitar as diretrizes éticas nacionais para pesquisas envolvendo seres humanos, esta investigação foi submetida ao CEP da UFAM, sendo identificada por meio do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de numeração 26043419.7.0000.5020 e aprovado pelo CEP da UFAM (ANEXO A), sob o parecer nº 3.739.963, em 02 de dezembro de 2019.

No primeiro semestre de 2020, foi realizado um contato inicial, por meio eletrônico, com os professores de espanhol das CDEs 1 e 4, com a finalidade de explicar sobre a pesquisa e seus objetivos e sondar sobre o interesse em dela participar. No entanto, no início de 2020, de forma inesperada, o mundo inteiro passou por grandes mudanças devido à situação pandêmica causada pelo novo coronavírus vírus (CARVALHO; WERNECK, 2020). Como consequência, o governo do Amazonas, por meio do Decreto N.º 42.061, 16 março de 2020 (AMAZONAS, 2020), estabeleceu:

Art. 1º Fica decretada situação de emergência na saúde pública no Estado do Amazonas, pelo prazo de 120 (cento e vinte) dias, tendo em vista a declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) decorrente da Infecção Humana pelo Novo Coronavírus (2019-nCoV), nos termos da Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, do Ministro de Estado da Saúde.

Conseqüentemente, as aulas, que haviam sido iniciadas em fevereiro conforme previsto pelo calendário escolar de 2020, tiveram que ser suspensas em março por conta das exigências de isolamento, obedecendo às determinações da Organização Mundial de Saúde (OMS) e ao referido decreto. Devido aos impactos

que provocaram mudanças na rotina de todos os professores e na minha, algumas adequações precisaram ser feitas para que fosse possível dar continuidade à pesquisa.

Assim, no segundo semestre de 2020, entrei em contato com os professores por telefone e por email para convidá-los, novamente, a participar da pesquisa. Aos que aceitaram, foram enviadas mensagens de email contendo dois arquivos, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE C), que garante a preservação da identidade do participante atendendo às exigências com as questões éticas, e o Questionário de Perfil (APÊNDICE A).

Aos participantes que atenderam aos critérios de inclusão para participação nesta pesquisa, selecionados a partir dos dados gerados pelo Questionário de Perfil (APÊNDICE A), foi enviado para o seu endereço eletrônico, o Questionário Investigativo (APÊNDICE B).

No próximo subcapítulo, descrevo os procedimentos de análise de dados.

2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Após a geração dos dados, o passo seguinte foi a sua organização e posterior análise. Com base em Lüdke e André (1986, p. 45), analisar dados “[...] significa trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, em outros termos, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis.” É a etapa posterior ao encerramento da coleta de dados.

Assim, decidi escolher como caminho para a análise de dados desta pesquisa a análise de conteúdo com base em Bardin ([1977] 2001). Segundo a autora, ([1977] 2016, p. 50) nessa análise se “[...] procura conhecer aquilo que está por trás das palavras as quais se debruça”. Nesse sentido, esse foi o caminho para fazer a análise dos dados desta pesquisa. A autora acrescenta que “[...] é uma busca de outras realidades através das mensagens” (BARDIN, [1977], 2001, p. 44).

Como mencionado anteriormente, o instrumento utilizado para gerar os dados para esta pesquisa foi o Questionário Investigativo (APÊNDICE B). Após sua aplicação, foi realizada a organização da análise dos dados, que é dividida em três fases, de acordo com Bardin ([1977] 2001). Na primeira, que se refere à pré-análise, foi possível o contato com o documento a ser analisado e a sistematização das

primeiras ideias que favoreceram a construção de um esquema que conduziu a análise. Foi o momento de estudar e obter familiaridade com o documento a ser explorado.

Uma vez realizada a primeira etapa, foi executada a exploração do material. Esse momento, segundo Bardin ([1977] 2001), é uma fase longa, pois é exigido que sejam feitas codificações, decomposição ou enumeração. Como ressalta a autora, o procedimento pode ser manual ou no computador com a utilização de *softwares*. Nesta pesquisa, optou-se pela realização da análise manualmente. Nessa fase, cada tomada de decisão foi fundamental para chegar aos resultados. Como uma maneira de entender o sentido atribuído pelos participantes ao livro didático e à formação cidadã foi importante selecionar e destacar expressões, palavras recorrentes ou ideias que faziam referência a percepções sobre o livro didático e formação cidadã, que deram origem às categorias de análise apresentadas a seguir:

Quadro 3 - Categorias temáticas e categorias de análise

CATEGORIA TEMÁTICA	Percepções dos professores sobre o livro didático
Categorias de análise	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Orientador do ensino ➤ Organizador do conteúdo programático ➤ Auxiliador do ensino-aprendizagem
CATEGORIA TEMÁTICA	Percepções dos professores sobre formação cidadã
Categorias de análise	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Modelo de escolaridade que têm os alunos como sujeitos ➤ Ética nas relações sociais ➤ Participação ativa na sociedade ➤ Aprendizagem com base no conceito de cidadania ➤ Ensino focado em valores ➤ A instrução quanto à forma de pensar e agir conscientemente e instrução quanto a direitos e deveres

Fonte: Quadro elaborado a partir das respostas ao Questionário de Perfil (APÊNDICE A)

A próxima e última etapa consistiu no tratamento dos resultados obtidos e na interpretação. Segundo Bardin ([1977] 2016, p. 131), “[...] os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos”. Dessa forma, a partir das categorias de análise, foi realizada a interpretação dos dados de modo a compreender as percepções dos professores de espanhol, respondendo às perguntas de pesquisa propostas nesta investigação que foram:

1) Quais as percepções dos professores de espanhol sobre o livro didático adotado no ensino-aprendizagem da Língua Estrangeira Moderna – Espanhol no Ensino Médio, na escola pública de Manaus? e

2) Quais as suas percepções quanto à ênfase na questão da formação cidadã a partir desse livro didático?

Neste capítulo, foi caracterizada a abordagem qualitativa, a utilizada nesta pesquisa, bem como definido o estudo de caso adotado como metodologia para desenvolvê-la. O contexto se referiu às 6 escolas das CDEs 1 e 4 da SEDUC/AM. Foi apresentado o perfil dos participantes que responderam ao questionário assim como os instrumentos de geração de dados que foram os Questionários de Perfil (APÊNDICE A) e o Investigativo (APÊNDICE B). Quanto ao procedimento de geração de dados, foram utilizados como instrumentos, um Questionário de Perfil e um Questionário Investigativo (APÊNDICE B), ambos enviados para o endereço eletrônico dos participantes da pesquisa. Também foi aqui apresentada a análise de conteúdo com base na técnica de Bardin ([1977] 2016).

No capítulo seguinte, são apresentados os resultados encontrados por meio da análise de dados realizada a partir do referencial teórico adotado neste trabalho.

CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, dividido em dois subcapítulos, apresento os resultados que foram obtidos por meio da análise dos dados, visando responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- Quais as percepções dos professores de espanhol sobre o livro didático adotado no ensino-aprendizagem da Língua Estrangeira Moderna – Espanhol no Ensino Médio, na escola pública de Manaus?
- Quais as suas percepções quanto à ênfase na questão da formação cidadã a partir desse livro didático?

Assim sendo, discorro no primeiro subcapítulo acerca das percepções dos professores sobre o livro didático que foram extraídas das respostas ao Questionário Investigativo (APÊNDICE B) e no segundo subcapítulo trago as percepções dos professores quanto à ênfase na questão da formação cidadã a partir do livro didático também obtidas nas respostas a esse questionário.

Informo que após o excerto escolhido para constar nesta análise, destaco, entre parênteses, o nome fictício do participante e o instrumento do qual o excerto foi retirado, de acordo com as seguintes abreviações: Questionário Investigativo/Pergunta (QI/P). Também grifo as palavras dos excertos que sugeriram a análise realizada.

3.1 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

Após a leitura e análise das respostas oferecidas no Questionário Investigativo (APÊNDICE B), foi possível se observar que o livro didático é um **orientador do ensino**, como ilustrado no trecho de Renato, transcrito abaixo:

Excerto 1:

*Hoje, acredito que o livro didático está presente em todas as escolas do Brasil, pois tornou-se parte primordial das políticas educacionais. E em segundo lugar, ele norteia o ensino. Claro, não é perfeito, não contém tudo, tampouco atende a imensa diversidade brasileira, mas, sem sombras de dúvidas, **oferece luz ao professor, direciona-o** na sua prática docente. (...) Ele me orienta. A partir dele **conduzo a aula.** (RENATO – QI/P1)*

Na percepção de Renato, o livro didático é um norte porque ele “**oferece luz ao professor**” e “**direciona-o na sua prática docente**”. O participante entende que, embora esse material faça parte das políticas educacionais, ele é incompleto e não atende à imensa diversidade brasileira. A afirmação de Renato pode ser amparada em Sena (2016, p. 13) quando o autor esclarece que o livro “[...] pode propor caminhos didáticos que reduzirão a distância entre os objetivos a serem alcançados pelo trabalho do professor e o desejável envolvimento do aluno”. Ao comparar a percepção de Renato com o que defende o autor, é possível observar que a palavra “norte” pode sugerir os sentidos de caminho, rumo ou uma direção a ser seguida para que se alcancem os objetivos. Além disso, o participante entende que o livro didático “não é perfeito”, mas reforça em sua fala que é orientado pelo livro e que, a partir dele, conduz a sua aula.

Além de norteador, o livro didático é **organizador do conteúdo programático**, conforme afirmado por Letícia:

Excerto 2:

*O livro é apenas um dos recursos didáticos que utilizo em sala de aula e a sua importância está em **organizar o conteúdo programático** e auxiliar o estudante brasileiro a aprofundar os temas abordados. (LETÍCIA – QI/P3)*

Outra percepção que foi possível observar está presente no excerto 2. Para Letícia, a importância do livro didático consiste em “**organizar o conteúdo programático**”, ou seja, para o trabalho docente, o livro ajuda na organização desse conteúdo. É o que propõe Sena (2016, p. 13) sobre o livro didático ao afirmar que “[...] como roteiro de trabalho, ele pode oferecer a alunos e professores uma sequência programática adequada aos interesses da disciplina”. Conforme sugere o autor, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, é importante a organização de uma sequência de conteúdo de modo que o aluno possa acompanhar e aprender de forma sistemática o funcionamento da língua estudada, nesse caso da língua espanhola.

Sobre essa questão, Sena (2016, p. 24) comenta que “[...] a exploração de qualquer tema precisa levar em conta uma progressão lenta e gradual, que vá da etapa mais simples à mais complexa [...]”. Sabe-se que, independentemente da área de conhecimento, os livros didáticos seguem essa noção de organização, o que, de certa forma, orienta o trabalho docente e contribui para a aprendizagem do aluno.

O livro didático também é visto como **auxiliador do ensino-aprendizagem**, como demonstra a percepção de Sofia no excerto 3 abaixo:

Excerto 3:

*É o **principal suporte pedagógico que auxilia o professor**, na sala de aula, no processo de ensino-aprendizagem [...] Um dos principais suportes pedagógicos, **que ajudam o professor e alunos no processo de ensino-aprendizagem**. (SOFIA – QI/P1/P3)*

De acordo com Isacksson (2019, p. 194), [...] “a maioria dos professores, principalmente os de Línguas, materna ou estrangeira, reconhece que o livro didático é de grande auxílio no processo de aprendizagem [...]”. Sendo ou não o único material utilizado na aula de língua estrangeira, é evidente que o livro didático auxilia esse processo. Segundo a autora, “[...] a aprendizagem em um ambiente formal de ensino, ou seja, em sala de aula, se dá com a ajuda e utilização de recursos ou meios” (ISACKSSON, 2019, p. 193). Vale lembrar que no Brasil a maioria dos alunos da educação básica do ensino público tem acesso ao conteúdo por meio do livro didático que é distribuído pelo governo federal. Dessa forma, é de se esperar que nas escolas públicas a maioria dos professores e alunos utilize o livro didático como o principal recurso e suporte pedagógico.

Monteiro (2014) evidencia que a ausência do livro didático é vista como um problema que dificulta o trabalho do professor e o ensino-aprendizagem. Por isso, os programas de distribuição de livros que existem no Brasil ajudam a amenizar a dificuldade em muitos lugares do Brasil, dada a realidade que não é a mesma para todos. Sabe-se que fora da sala de aula, alguns alunos podem recorrer a outros meios de ensino, além do livro didático, mas essa facilidade não é igual para todos os estudantes.

Assim, quando se pensa em ambiente formal de ensino, entende-se que a aprendizagem da língua estrangeira, assim como de outras áreas, não pode acontecer de qualquer forma. No que diz respeito ao uso do livro didático, por mais que ele não se adeque ao contexto de sala de aula por alguma razão, o professor não está impedido de reavaliá-lo, adaptá-lo, analisá-lo, questioná-lo, pois é a partir dessa prática que o ensino pode ser atrativo e contribuir para a formação integral do aluno.

Outro excerto que comprova que o livro didático é entendido como **auxiliador no ensino-aprendizagem** é o de Diana, como visto a seguir:

Excerto 4:

*É uma das muitas ferramentas que usamos para **auxiliar no ensino-aprendizagem do aluno.** (DIANA – QI/P1)*

A participante reconhece que o livro didático consiste em uma ferramenta que pode auxiliar professores e alunos. No entanto, percebe-se que para Diana, esse auxílio em destaque tem mais relação com o aprendizado do aluno. De acordo com Ferro e Bergmann (2008), os materiais didáticos podem fazer a mediação no ensino-aprendizagem. Além disso, os autores apontam que os livros didáticos também podem auxiliar o aluno a refletir sobre sua própria aprendizagem. Desse modo, entende-se que, se os alunos não estão conseguindo resolver atividades que estão presentes no livro didático que utilizam, o professor pode intervir para que tal obstáculo seja resolvido.

Isacksson (2019, p. 197) destaca que a função básica do livro didático “[...] é auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de formas variadas para que a aprendizagem seja bem-sucedida e, se possível, rápida, prazerosa e significativa”. Conforme a autora enfatiza, o livro pode auxiliar de diversas maneiras. Considerando-se a experiência do professor com os livros didáticos de espanhol que fizeram parte do PNLD dos triênios 2012-2014, 2015-2017 e 2018-2020, o professor pode, ao final de cada unidade, para motivar a participação crítico-reflexiva do aluno, colocar à sua disposição uma diversidade de atividades de acordo com as preferências do aluno, contanto que ao final todos consigam atingir o mesmo objetivo. O professor pode sondar com qual tipo de atividades os alunos mais se identificam para que a aprendizagem seja sempre rápida, prazerosa e significativa (ISACKSSON, 2019). Desse modo, a partir do livro didático, o professor pode propor atividades diferenciadas. O que não pode acontecer é que o livro sirva de desmotivação para o progresso da aprendizagem do aluno, como lembra Sena (2016).

Constatou-se também que, para Yuujin, o livro didático é entendido como **facilitador do ensino-aprendizagem**, percepção que, a meu ver, assemelha-se à ideia de algo que auxilia.

Excerto 5:

*Deve ser uma das ferramentas usada pelo professor na sala de aula, **facilitando o ensinamento** que deve ser passado e recebendo dos alunos o ensinamento adquirido. [...] **Facilita 100% o trabalho do professor e, sem dúvida o aprendizado do aluno.** (YUUIJIN – QI/P1 e P3)*

Refletindo acerca do exposto pela participante, encontro em Sena (2016) que o livro didático é um facilitador do ensino, como já comentado, quando propõe caminhos didáticos que ajudarão os professores a alcançarem os objetivos do seu trabalho e o envolvimento do aluno.

Também Xavier e Urio (2006, p. 30) afirmam que “[...] muitos professores preferem adotar um livro didático para facilitar e agilizar o processo de ensino e aprendizagem”. Nesse sentido, para que se facilite e agilize o processo, é importante também a atuação do professor em sala de aula. Além de ser um facilitador, o livro didático deve promover a formação cidadã, levando o aluno, por meio de cada atividade proposta, à prática crítico-reflexiva e criativa, conforme propõe Monteiro (2014).

Como exposto no referencial teórico deste trabalho, a partir do PNLD dos triênios 2012-2014, 2015-2017 e 2018-2020, o professor de LEM pôde participar da escolha do livro didático. Lobo *et al.* (2018, p. 374) afirmam que “[...] o livro didático é um artefato pedagógico que pode ser facilitador da prática docente, mas, muitas vezes não refletimos sobre sua importância no ambiente escolar”. Assim, entender que o livro didático pode facilitar o processo ensino-aprendizagem da língua estrangeira não é garantia para que, de fato, tal apoio seja efetivado, sendo necessária uma atitude reflexiva do professor sobre esse material. De acordo com Isacksson (2019, p. 194), “[...] convém lembrar que este é um assunto que deve ser constantemente pesquisado e estudado pelos profissionais da educação, pois o livro didático também muda para adaptar-se às transformações que ocorrem no mundo”. No Brasil, os LD se moldam às exigências do PNLD e, às do mercado.

Conforme já comentado, o Ensino Médio no Brasil foi reformulado para atender à Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017). A partir das mudanças prescritas foi elaborada a BNCC para a educação básica. A partir de então, o PNLD também foi modificado para se adequar às exigências desses documentos. Com isso, os livros didáticos ofertados por esse programa passaram por reformulações, diante desse processo. Espera-se que os professores, não apenas os de Língua Estrangeira, mas de todas as áreas, tenham a curiosidade de trazer um olhar reflexivo para as novas edições que serão destinadas à sala de aula do ensino público no Brasil.

Outra percepção sobre o livro didático evidenciada na análise dos dados é a de que ele é um **suporte ao professor no processo ensino-aprendizagem**, conforme revelou o excerto 6 retirado do questionário respondido por Alice, como

segue:

Excerto 6:

*Material pedagógico elaborado para dar **suporte ao professor e/ou no processo de ensino aprendizagem**. [...]. (ALICE – QI/P1)*

Na percepção de Alice, nota-se que o livro didático é um suporte no sentido de que pode auxiliar tanto ao professor quanto ao aluno. Essa percepção é a que vem predominando na análise de dados deste trabalho. De acordo com (SILVA, R. C. 2016), a ideia de suporte assemelha-se e relaciona-se à ideia de facilitador, no entanto, o autor entende que como um sentido mais específico. Ao considerar o sentido literal da palavra, como algo que serve de apoio, o livro didático, “[...] é classificado como algo que sustenta o ensino fornecendo recursos, dando oportunidade ou possibilidades para o trabalho docente”, assim descreve Silva, R. C. (2016).

Dessa forma, a análise das percepções dos participantes desta pesquisa sobre o livro didático, até aqui exposta, revelou que todos atribuíram alguma relevância ao livro didático, considerando-o como **orientador**, **organizador de conteúdo** e como um **auxílio do ensino-aprendizagem**. Nesse sentido, observou-se que as funções atribuídas a ele ficaram restritas ao papel didático que esse material possui.

Convém apontar que não foi evidenciado nas percepções dos professores o papel político-ideológico que o livro didático pode assumir. Sena (2016, p. 13), ao defender o livro didático como uma peça de uma dada formulação discursiva, afirma que ele “[...] pode agregar alunos e professores em torno da busca de ideais que acenem para a libertação, para a construção de um apurado senso crítico e para a consolidação do exercício da cidadania”. De acordo com as palavras do autor, outras funções podem ser atribuídas ao livro didático.

Sobre outras funções que o livro didático pode assumir, Tílio (2016) destaca a função pedagógica, político-ideológica e mercadológica, outros ângulos pelos quais o livro didático precisa ser visto.

A seguir, o subcapítulo que trata de questões da formação cidadã.

3.2 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO CIDADÃ

Neste subcapítulo, analiso as percepções reveladas pelos participantes referentes à formação cidadã implicada (ou não) no livro didático de espanhol

adotado no Ensino Médio em Manaus.

Assim, inicio mencionando o trecho retirado do questionário respondido por Renato, no qual constatei que ele entende que a formação cidadã é um **modelo de escolaridade que tem os alunos como sujeitos**:

Excerto 7:

*É um **modelo de escolaridade no qual o aluno se sente parte da escola, sujeito e não objeto.** (RENATO – QI/P4)*

Na percepção de Renato, a formação cidadã consiste no modelo de ensino-aprendizagem que valoriza o aluno como sujeito. Percebe-se que nesta percepção, o aluno deve fazer parte da construção do ensino-aprendizagem. Sendo assim, espera-se que o professor seja um mediador entre o conhecimento prévio e o conhecimento sistematizado que a escola irá proporcionar. Conseqüentemente, a escola contribui para que o estudante haja com responsabilidade na construção de uma sociedade mais justa. Conforme prevê a competência 10 da BNCC (BRASIL, 2018, p. 9), deve-se garantir ao estudante “[...] agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários”.

Silva e Tavares (2012, p. 95) afirmam que “[...] a escola precisa articular todos os seus campos de atuação, de maneira a contribuir para formar sujeitos de direitos, que gozem de autonomia e sejam protagonistas de sua história”. Reconhecer o aluno como sujeito é mostrar a ele seus direitos e formá-lo para que tenha acesso a eles. Protagonista, segundo Silva e Tavares (2012, p. 95), “[...] é a pessoa que ocupa o lugar principal em um acontecimento”. Desse modo, conforme discutido pelos autores, em sala de aula, é importante que o professor atribua o papel de protagonista ao aluno.

Colocar o aluno como sujeito pode significar, como esclarecem Silva e Tavares (2012, p. 15), “[...] repensar o individual e o coletivo nos processos educativos, de maneira que as pessoas sejam críticas e ativas, rejeitando a visão de mundo do ser humano como algo descartável”. Dessa forma, pensar a escola como um espaço que considere o aluno como sujeito, é considerar o conhecimento que o aluno traz para a sala de aula, dar voz a ele e valorizar sua participação no ambiente

escolar, ou seja, é contribuir com uma formação que o transforme em um agente de letramentos, como sugerido por Monteiro (2014).

Araújo e Monteiro (2020, p. 76), pontuam que as práticas educativas “[...] devem promover e desenvolver os alunos, em todos os aspectos, cognitivo, afetivo, linguístico e social, para que ele possa, assim, interagir em diferentes contextos situacionais cada vez mais complexos [...]”. O trabalho da comunidade escolar precisa estar pautado em um ensino-aprendizagem que garanta ao aluno o papel de sujeito em sala de aula e fora dela.

Dessa forma, para que o aluno possa ser sujeito e exercer seu protagonismo, conforme a percepção de Renato, é preciso que algumas medidas sejam tomadas com a intenção de que verdadeiramente os alunos da escola pública possam atuar como cidadãos. No caso do professor de línguas estrangeiras, é importante que ele conheça as necessidades que existem em sala de aula e assim mostrar ao aluno como ele pode exercer sua cidadania dentro e fora da sala de aula.

Outra percepção identificada é a de que a formação cidadã se refere à **ética nas relações sociais**, conforme revelado por Letícia, abaixo:

Excerto 8:

*Formação cidadã é o desenvolvimento de uma **postura ética nas relações sociais**.*
(LETÍCIA – QI/P4)

De acordo com Letícia, a formação cidadã é entendida como o desenvolvimento de uma postura ética nas relações sociais, mas, antes de tratar de postura ética, é importante que se entenda o sentido de socialização. Assim, recorro à Silva (2020, p. 44) para quem socialização é “[...] o processo de inserção social do ser humano no meio em que vive, seja ele cultural, político, econômico etc., meio que possui peculiaridades diversas em conformidade com o tempo e a localidade”. Na visão do autor, cada meio pode sofrer variações, dependendo do tempo e da localidade. Isso significa que, no Brasil, a cultura, a política e a economia possuem peculiaridades diferentes de outros países, assim como podem ainda existir especificidades que variam de um estado para outro dentro do país.

Silva (2020, p. 44) ainda afirma que “[...] o meio social, por meio de estímulos dispensados por seres humanos a seus pares, é apto a influenciar na capacidade de tais pessoas conviverem harmonicamente em sociedade [...]”. Conforme se observa, os seres humanos são capazes de conviver de forma harmônica em sociedade; no entanto, essa harmonia depende da atitude do sujeito pertencente a um meio. Tendo

em vista casos de violência e desrespeito entre professor e aluno e principalmente entre os alunos, é imprescindível que a sala de aula de língua estrangeira seja um espaço que se promova a preservação da paz e o respeito ao próximo.

Sendo um dos objetivos da escola a formação de alunos cidadãos (FERREIRA, N. 1993; BRASIL, 2018), é importante que se desenvolva neles uma postura ética, o que demanda do professor de espanhol e das demais línguas essa consciência. Na ausência de temas constantes no livro didático que abordem tal postura, o professor precisa propor outros caminhos para possibilitar que essa formação cidadã aconteça.

Segundo Tílio (2016, p. 55), “[...] a aprendizagem é uma forma de participação social onde ocorre a construção de conhecimento compartilhado”. Nota-se no dizer do autor que a participação social acontece no seio da escola quando ocorre também a aprendizagem. No que diz respeito à aprendizagem de uma língua estrangeira, Tílio (2016, p. 55) afirma que ela significa “[...] orientar e sensibilizar o aluno em relação ao mundo multilíngue e multicultural em que vive, conscientizando-o acerca de diferentes culturas e levando-o a respeitar mais o outro”. Dessa forma, é possível desenvolver uma postura ética aprendendo uma língua estrangeira.

Assim, retomando a análise da percepção atribuída por Letícia à formação cidadã, vê-se que a sala de aula de língua estrangeira pode ser um espaço apropriado para que os alunos sejam levados a refletir sobre a importância da ética nas relações sociais, uma vez que não é possível se considerar o processo ensino-aprendizagem sem se levar pela cultura do país no qual a língua em estudo é falada. (SILVA, 2020)

Prosseguindo, pude também constatar nas percepções dos participantes que a formação cidadã consiste não apenas, mas também em **participação ativa na sociedade** como evidenciado abaixo por Sofia:

Excerto 9:

*Abordagem que levam os alunos a refletirem sua **participação ativa na sociedade**.*
(SOFIA – Q1/P5)

A participante afirma que esse é um modelo de estudo que leva os alunos a refletirem sobre sua “**participação ativa na sociedade**”. Quanto à questão, Silva e Tavares (2012, p. 97) reconhecem que há essa necessidade de “[...] formar pessoas comprometidas socialmente, com participação em atividades que extrapolam seus

interesses individuais e familiares”. Na escola, por meio do trabalho do professor em conjunto com o livro didático ou outros materiais, podem ser propostas atividades que levem o aluno a exercitar um comportamento que preze pelo bem do coletivo. Ao comparar a percepção de Sofia com a afirmação das autoras, entende-se que levar os alunos a refletirem sobre sua participação social ativa na sociedade pode significar que suas ações precisam considerar os interesses para o bem coletivo, por isso é importante extrapolar interesses pessoais e familiares dos alunos.

Formar pessoas comprometidas com a sociedade também exige, segundo Silva e Tavares (2012, p. 97), “[...] uma posição diferenciada por parte dos(as) profissionais da educação, a fim de estabelecer relações de horizontalidade”. Entende-se, pois, que os alunos precisam ser levados a refletir sobre o bem que podem fazer à sociedade ao tomarem decisões que demonstram que aprenderam o que é uma sociedade justa, em que os direitos e deveres precisam e devem ser iguais para todos.

Para Silva e Tavares (2012, p. 96), o papel de ser protagonista é um direito atribuído a todos “[...] mas nas relações estabelecidas no âmbito escolar é imprescindível que os (as) adolescentes/jovens tenham oportunidades de exercê-los”. Desse modo, vejo que é exercendo seu protagonismo que o aluno pode aprender a pensar sua participação ativa na sociedade.

A BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018, p. 463), ao fazer alusão às necessidades das juventudes, afirma que “[...] é preciso reconhecer os jovens como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos, sociedades essas também tão dinâmicas e diversas”. Para que os jovens sejam levados a refletir sobre sua vida como participantes ativos da sociedade, conforme a percepção de Sofia, é preciso primeiro que haja esse reconhecimento por parte da escola, do professor e todos os atores envolvidos na educação.

Prosseguindo, pude observar, também, que a formação cidadã significa a **aprendizagem com base no conceito de cidadania**, como demonstrado por Diana:

Excerto 10:

*É o **aprendizado baseado no conceito de cidadania** e dos seus direitos e deveres civis. (DIANA – QI/P4)*

Quanto a isso, como comentado anteriormente sobre os fins da educação, Ferreira, N. (1993, p. 6) lembra que sendo a formação cidadã um fim educacional “[...] é necessário que se explicitem os fundamentos desse conceito de cidadão, os valores que o suportam e as condições objetivas necessárias para efetivá-las”. A percepção de Diana vai ao encontro do proposto por Ferreira, N. (1993), pois saber explicitar os fundamentos do conceito de cidadão exige que os professores das diversas áreas primeiramente compreendam o conceito de cidadania para que seja possível trabalhar a formação cidadã em suas aulas.

Como já tratado no capítulo do referencial teórico deste trabalho, o conceito de cidadania é um termo muito abrangente. Em relação a isso, Pinsky (1999, p. 18) diz que se pode “[...] esvaziar um conceito por lhe restringir, excessivamente, o significado, não lhe dando a dimensão e amplitude que tem. É, sem dúvida, o caso de cidadania”. O autor esclarece quão abrangente é esse termo, pois debater o conceito de cidadania em sala de aula de língua estrangeira requer formação que vai além do conhecimento linguístico. Dessa forma, é possível concluir que, além da amplitude do termo cidadania, o professor deve saber o que é ser cidadão no Brasil e no mundo. Assim, é importante que o professor realize leituras que possam direcionar as atividades de sala de aula, seu planejamento, o uso do livro didático ou outros materiais a fim de que seu trabalho esteja voltado para o desenvolvimento da formação cidadã.

Como observado no excerto 10, Diana entende a formação cidadã como o estudo de direitos e deveres. Nessa seara, encontro em Oliveira (2020, p. 78) que “[...] embora estejamos amparados por uma Constituição que garante inúmeros direitos, de nada serão válidos se não forem conhecidos e colocados à disposição de toda sociedade [...]”. Para que os alunos conheçam seus direitos, o professor pode apresentá-los por meio de diversas atividades como, por exemplo, projetos temáticos, rodas de conversa, debates, filmes, dramatizações, entre outras atividades.

Fortalecendo a discussão, recorro a Martins (2020, p. 59) ao esclarecer que “[...] é importante observar que, nos dias de hoje, apesar da população ter acesso a todo tipo de informação, não é possível afirmar que todos possuem conhecimentos acerca da estrutura mais básica da própria sociedade”. Conforme se observa, o autor chama a atenção para um aspecto que tem a ver com a formação da cidadania. A escola, responsável por formar cidadãos, pode ser o espaço ideal para

fomentar o debate sobre a estrutura mais básica da sociedade. O autor também destaca que “[...] muitas das informações recebidas pela sociedade não são capazes de formar cidadãos conscientes do meio em que vivem [...]” (MARTINS, 2020, p. 59). É importante também que se esteja atento às informações que são veiculadas nos livros didáticos porque, como já comentado, nas escolas públicas do Brasil, os alunos contam apenas com esse material para que possam ter acesso a informações que fazem parte do currículo.

O autor enfatiza também, que muitas vezes, “[...] são lançadas informações em massa que aprisionam o pensamento e raciocínio do indivíduo em prol de um grupo de intelectuais que pretendem dominar a sociedade, sem garantir a todos os direitos fundamentais do ser humano” (MARTINS, 2020, p. 59). Ao aprender uma língua estrangeira, o aluno pode ser orientado dos seus direitos, mas, também pode sair da escola com um mínimo de informação se não houver a preocupação por parte da escola e dos professores com esse tema. Para Martins (2020, p. 59), “[...] não sendo a população capaz de ter um conhecimento que critique e filtre as informações recebidas, são envolvidas neste mecanismo de controle da conduta humana”. Para que isso possa ser minimizado, é importante que os alunos sejam informados na escola sobre seus direitos e deveres, de forma a contribuir para que eles se tornem capazes de exercer sua cidadania fora da escola. Segundo o autor, “[...] não é possível, até este momento, saber se a consciência do indivíduo em relação aos seus direitos e deveres, suas regras, morais, éticas e sua empatia, se perderam no tempo por culpa do Estado ou do próprio indivíduo na sociedade”.

Ainda de acordo com Martins (2020, p. 59), “[...] a educação é plural e deve ser coerente com os princípios dispostos na Constituição Federativa do Brasil, a qual determina que a Educação deve servir para o desenvolvimento econômico, social e ético do País”. Portanto, embora o professor não tenha conhecimentos jurídicos aprofundados, visto que não é sua área de atuação, ainda assim é possível que ele trabalhe esses temas por meio de diversas atividades. O importante é que esses conteúdos não deixem de ser levados para a sala de aula, seja de forma direta ou interdisciplinar.

Complementando, recorro à Oliveira (2020, p. 78) ao lembrar que não se pode “[...] perder de vista que, além de saber os direitos, um cidadão consciente e preparado para a vida em sociedade conhece também seus deveres e age de acordo com eles”. Ao mesmo tempo em que aprende sobre direitos, o aluno também

é levado a conhecer os seus deveres. Isso significa que uma aula de língua estrangeira precisa perpassar pelo conhecimento da Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) o que, conseqüentemente, demanda do professor da disciplina formação específica para esse ensino-aprendizagem.

Constatou-se também que a formação cidadã consiste no **ensino focado em valores**, como afirmou Yuujin, abaixo:

Excerto 11:

*Formar alunos que saibam ser **educados, respeitosos, prestativos, honestos, sinceros**.* (YUUIJIN – QI/P4)

Para Yuujin, a formação cidadã consiste em um estudo que foque em educação, respeito, proatividade, honestidade e sinceridade, ou seja, um ensino focado em valores, o que comunga com a visão de Martins (2020, p. 70) ao advogar uma formação integral de alunos que contribua para uma “[...] sociedade que preza pela promoção de valores, conscientização coletiva capaz de resultar em um convívio social harmônico e sustentável”. A meu ver, se não houver uma formação que privilegie valores, não será possível construir uma sociedade harmônica com base nos valores acima expostos e, ao serem debatidos em sala de aula, podem contribuir para uma sociedade mais justa.

Como aponta Martins (2020 p. 70), a formação cidadã dos indivíduos “[...] contribuirá com sua emancipação, tornando-os conscientes, críticos, participativos e que estejam aptos ao convívio social harmonioso, saudável e construtivo [...]”. Observa-se que a sociedade brasileira ainda enfrenta dificuldades, muitas são resultado do comportamento negativo de pessoas e, como exemplo, um dos problemas que ainda faz parte da realidade escolar é a falta de respeito por parte de alunos. Ainda que o aluno em ambiente familiar não tenha sido influenciado por uma educação focada em valores, a escola e os professores não podem se eximir de possibilitar uma formação que permita a transformação do aluno.

No que tange ao debate, Martins (2020, p. 71) afirma que de nada adianta preencher “[...] os currículos escolares de milhares de disciplinas para que os jovens desenvolvam suas habilidades e competências, se eles não são capazes de conviver em sociedade de forma justa e correta”. A presença da língua estrangeira no currículo da educação básica, seja o inglês, seja o espanhol, francês ou outra

língua, precisa cumprir o propósito de formar cidadãos que vão contribuir para uma sociedade que viva em harmonia e que seja mais justa e mais igualitária.

Silva e Tavares (2012, p. 53) ressaltam que “[...] a escola ao envolver seus agentes, não pode se eximir do seu papel formador de princípios e valores [...]”. Como já comentado, na escola existem sérios problemas com alunos que não conseguem se reportar de forma respeitosa; sendo assim, se não trabalhadas, tais atitudes podem influenciar negativamente na sociedade. Conforme apontam as autoras, é por meio da escola que os jovens também podem encontrar uma oportunidade de formação que o leve a ter respeito pelo outro. As autoras destacam que os princípios e valores “[...] estão ligados ao respeito integral aos direitos humanos, pois é no cotidiano das ações realizadas na escola que também se aprende os conteúdos dos currículos, uma vez que são vivenciados comportamentos, exemplos, valores e atitudes”. (SILVA; TAVARES, 2012, p. 53)

Percebeu-se também que a formação cidadã refere-se à **instrução quanto à forma de pensar e agir conscientemente**, como visto a seguir:

Excerto 12:

*Formação cidadã nada mais é que **instruir o aprendiz a pensar e agir de forma consciente**, sabendo que suas ações contribuem para a sociedade. [...] Que um cidadão tem direitos e deveres a serem cumpridos (ALICE – QI/P4)*

Na percepção de Alice, a formação cidadã consiste na instrução quanto à forma de pensar e agir conscientemente. No que diz respeito à formação de um cidadão consciente, Martins (2020, p. 57) afirma que é necessário que a educação “[...] tenha uma visão mais humanista e prepare o sujeito para uma formação cidadã, a qual se acredita capaz de contribuir em sua transformação em um cidadão mais consciente”. Nesse sentido, as aulas de língua estrangeira que tenham esse objetivo devem propor caminhos que apontem para essa transformação, que vem por meio de reflexões, de debates, de provocações, de problematizações em sala de aula e, a meu ver, de exemplos da própria prática docente do professor.

No que diz respeito ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira, conforme citado no referencial teórico desta pesquisa, o Guia do Livro Didático de 2018 (BRASIL, 2018) enfatiza que a postura reflexiva do aluno também se torna indispensável, “[...] o que implica, o tratamento de questões, inclusive as mais sensíveis, que estimulem a conscientização do(a) jovem brasileiro(a) com vistas ao pleno exercício da cidadania”. Na percepção de Alice, os alunos precisam ser

instruídos a pensar e agir de forma consciente. Para isso, o professor de línguas estrangeiras deve estar atento às questões que podem ser tratadas em sala de aula para que a conscientização do aluno seja promovida.

De acordo com Ferreira, N. (1993, p. 22), o Estado define a formação cidadã como um dos fins da educação, “[...] atribuindo às instituições de ensino, públicas e privadas o dever de dotar os jovens de condições básicas para o exercício consciente da cidadania”.

Martins (2020, p. 57) acredita que a formação cidadã nesse sentido pode resultar em um convívio social harmônico e sustentável, por isso, o autor acrescenta que a transformação deve permitir também a emancipação, participação, comprometimento com valores éticos, com a consciência coletiva, engajamento na defesa dos direitos e na transformação social.

Porém, vale lembrar que além dos direitos civis que, segundo Pinsky (2013, p. 8), é “[...] ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei”, existem também outros direitos na sociedade brasileira, que são os direitos políticos que, para Pinsky (2013, p. 8) “[...] é também participar do destino da sociedade, votar, ser votado”. Além desses, existem ainda os direitos sociais, que são “[...] aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila” (PINSKY, 2013, p. 8).

Rocha e Maciel (2016, p. 18) têm o posicionamento de “[...] que a discussão sobre a formação de línguas tida como cidadã e democrática esteja vinculada à problematização das próprias ideias de democracia e cidadania”. Assim, vê-se que, para discutir democracia na aula de língua estrangeira, o professor precisa conhecer e colocar em pauta essas propostas.

O posicionamento de Letícia sobre a formação cidadã que consiste em uma postura ética nas relações sociais aproxima-se ao de Alice, quando afirma que levar o aluno a pensar de forma consciente pode trazer contribuições positivas para a sociedade. Sofia, por sua vez, afirma, como comentado, que a formação cidadã consiste em levar o aluno a pensar em sua participação ativa na sociedade. As percepções das três participantes, Letícia, Alice e Sofia, fazem referência ao papel que o aluno desempenha no meio social.

Martins (2020) afirma que “[...] a formação por si só não será resposta dos problemas sociais se ela não for uma educação cidadã”. Para que a língua

estrangeira possa contribuir para a transformação do sujeito que está na escola, é importante que o professor reflita sobre os aspectos que podem mudar positivamente a vida do aluno.

Como visto até aqui, o conceito de cidadania revelado pelos participantes, consistiu em um entendimento amplo e abrangente. Na verdade, embora tenha existido semelhanças nas percepções dos participantes, observou-se que cada um deles se posicionou de forma diferenciada. Ao se analisar as percepções dos professores sobre a formação cidadã, ficou evidente a abrangência do conceito, visto que cada participante teve a sua forma de opinar sobre essa questão. Para Pinsky (1999), como o termo cidadania é abrangente, corre-se o risco de falar a respeito do tema de forma superficial, caso não sejam conhecidos seus fundamentos.

Neste capítulo, foram apresentados os resultados que foram obtidos por meio da análise de dados às respostas que foram geradas para alcançar os objetivos dessa pesquisa. Conforme se observou, as percepções no que diz respeito ao livro didático se resumiram ao aspecto pedagógico. No que diz respeito às percepções sobre formação cidadã, os participantes expuseram visões diferenciadas a respeito o tema.

No capítulo seguinte, que compõe as **CONSIDERAÇÕES FINAIS**, retomo o objetivo que gerou as duas perguntas de pesquisa. Retomo os resultados alcançados e faço algumas reflexões a respeito da formação cidadã. Faço encaminhamentos para futuras pesquisas e várias sugestões; Contribuição de cunho profissional: segurança para analisar um livro didático e propor ações que contribuam para a formação cidadã dos alunos; Contribuição acadêmica: realização de cursos, oficinas, workshops e palestras sobre formação cidadã para todos os professores da educação básica, não apenas os de espanhol; Discussões no âmbito dos grupos de pesquisa: Linguística Aplicada e Discurso – LADI e ao Projeto Formação de Professores de Línguas Face às Demandas Socioculturais de Ensino-Aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando as motivações que me levaram a desenvolver esta pesquisa, relembro que em 2012 comecei o Curso de Especialização *Ensino de Espanhol: língua e literatura* na UFAM e, para o Trabalho de Conclusão desse Curso, apresentei a monografia *Variedades do Espanhol em um Livro Didático aprovado pelo PNLD/2012* (SILVA, J., 2014). Como sugere o título, o objetivo do trabalho estava voltado para as variedades dessa língua e posso dizer que foi o primeiro contato que tive com a pesquisa envolvendo o LD. Paralelas a essa experiência outras atividades me colocaram em contato com o LD, como a minha prática em sala de aula e a minha função de técnica pedagógica na Coordenação do Ensino Médio, na SEDUC/AM, que também contribuíram para despertar meu interesse para desenvolver este estudo.

No primeiro semestre de 2017, ingressei como aluna especial do Mestrado em Letras da UFAM, na disciplina *Tópicos Especiais em Linguística Aplicada – Letramentos e o Ensino-aprendizagem de Línguas* do PPGL da UFAM, ministrada pela Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro. Durante as reflexões proporcionadas nas aulas, mais especificamente, sobre o papel do professor como agente de letramentos, que é um profissional preocupado com a formação cidadã, com base, entre outros autores, em Monteiro (2014), comecei a perceber que ainda havia alguns aspectos que poderiam complementar a minha formação como professora. Assim, decidi ir em busca de formação contínua, prestando a seleção do Mestrado em Letras da UFAM, o que veio a ocorrer em 2018.

Procurando refletir acerca do tema da pesquisa que seria realizada por mim no Mestrado, realizei, primeiramente, uma busca nas pesquisas desenvolvidas no âmbito do PPGL da UFAM voltadas para o livro didático de espanhol e percebi que ainda não havia sido realizado nenhum trabalho com o foco na questão do Livro Didático e a formação cidadã. Além disso, notei que pesquisar sobre o Livro Didático poderia ser relevante para o contexto amazonense e para o manauara. Por isso, dediquei-me ao desenvolvimento deste estudo que teve como perguntas de pesquisa:

- Quais as percepções dos professores de espanhol sobre o livro didático adotado no ensino-aprendizagem da Língua Estrangeira Moderna – Espanhol no Ensino Médio, na escola pública de Manaus?

- Quais as suas percepções quanto à ênfase na questão da formação cidadã a partir desse livro didático?

Concluída a análise dos dados, observei que as percepções reveladas pelos participantes sobre o Livro Didático de Espanhol do Ensino Médio da escola pública de Manaus resumiram-se à sua função pedagógica e, em relação à formação cidadã, pude observar que os professores tiveram percepções diferenciadas.

Como já comentado, em relação às percepções dos professores sobre o Livro Didático, constatou-se que os participantes não apontaram a função político-ideológica desse material, como destaca Sena (2016) e outros autores. É importante que o professor tenha essa percepção para poder trabalhar a formação cidadã, uma vez que o próprio Guia do Livro Didático já propõe essa formação para o aluno.

Os resultados também evidenciaram que as percepções não sugeriram como o LD de Espanhol poderia contribuir para a formação cidadã, uma vez que o Guia do LD (BRASIL, 2018) indica possibilidades que focam nessa formação “[...] por meio de trabalho com textos e atividades integradas, propostas de reflexão crítica a serem desenvolvidas a partir de temas de relevância social, histórica, política e cultural” (BRASIL, 2018). Como é possível observar, as sugestões apresentadas demonstram como a Língua Espanhola pode somar com outros componentes para a formação cidadã do aluno.

Observou-se também que, de acordo com uma participante da pesquisa, o livro didático adotado no ensino-aprendizagem de espanhol na SEDUC/AM não trabalha a formação cidadã. Sabe-se que antes mesmo de os livros didáticos chegarem às escolas, os professores têm acesso à leitura do Guia do Livro Didático a fim de escolher um material que esteja adequado ao contexto escolar e que contribua para a formação cidadã do aluno. Se o professor não tem conhecimento sobre esse assunto, conseqüentemente ele não saberá escolher um material que trabalhe essa formação cidadã em sala de aula.

Embora não tenha sido um documento foco de análise desta pesquisa, fiz a leitura do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Letras – Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana (UFAM, 2010), disponível na página oficial da UFAM, uma vez que a maioria dos participantes é egresso do referido curso. Durante a leitura, busquei a seção que trata do perfil do egresso e, de acordo

com o documento, o licenciado formado pela UFAM deve ser um profissional voltado para o ensino da disciplina nos níveis Fundamental e Médio no Estado do Amazonas. O curso objetiva formar indivíduos críticos, reflexivos, com competência para utilizar a língua, preocupados com o bem comum e capazes de exercer plenamente sua cidadania.

A fim de aprofundar o debate no que diz respeito à formação cidadã de alunos, sugiro que sejam propostas discussões e reflexões no Curso de Letras – Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana sobre o conceito de cidadania, bem como possibilidades de trabalho com a formação cidadã na sala de aula da educação básica. Além disso, a formação cidadã na graduação também pode ser trabalhada por meio de atividades do Programa Atividade Curricular de Extensão (PACE), assim como do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), ambos da UFAM.

Como já mencionado, a Lei Nº 13.415 de 2017 (BRASIL, 2017) alterou a Lei Nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e, por conta dessa mudança, o Ensino Médio foi reformulado e, conseqüentemente, por meio da Resolução Nº 3, de 21 de Novembro de 2018 (BRASIL, 2018), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 2018) passaram por atualizações. A partir de então, as DCNEM (BRASIL, 2018) indicam que os currículos dessa etapa devem ser compostos pela formação geral básica e pelos itinerários formativos que estão previstos na BNCC (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, é importante que as instituições que formam professores para atuar na Educação Básica estejam atentas a essas mudanças para que possam propor atualizações nos projetos pedagógicos dos seus cursos de Licenciatura em Letras. Assim, sugiro que os responsáveis pelo Curso de Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana da UFAM promovam debates para que se contemple em seu PPC a formação de professores voltada a se formar alunos cidadãos.

O professor deve compreender que, além de exercer sua cidadania, também irá formar alunos da educação básica para atuarem de forma cidadã no mundo. Assim sendo, o ensino-aprendizagem de espanhol pode colaborar para as mudanças na sociedade manauara, amazonense e brasileira de um modo geral.

Para que se desenvolva o potencial docente, Monteiro (2014) sugere que é importante o debate de teorias diversas, incluindo-se o de questões voltadas à

cidadania. Entende-se que o aprofundamento sobre determinados aspectos que devem estar presentes no cotidiano do professor ativo, criativo, reflexivo, conforme é proposto por Monteiro (2014), também pode ser acessado em outras leituras, outras fontes que, muitas vezes, podem até não estar contempladas na formação inicial, mas podem ser alcançadas por outros meios quando o professor percebe que é necessário fazer outras buscas para ampliar seu conhecimento.

Uma das contribuições deste trabalho é que seus desdobramentos podem ser viabilizados por meio de cursos, oficinas, *workshops* e palestras sobre formação cidadã para todos os professores da educação básica, não apenas os de espanhol. Sugiro também que a SEDUC/AM possa proporcionar mais cursos de formações continuadas para professores em serviço, como proposto por Coelho, Teixeira e Soares (2016), a fim de que tenham novas experiências, técnicas pertinentes ao ensino de línguas e saibam lidar com os problemas de sala de aula. Nesse sentido, destacam-se as questões de formação cidadã que podem ser promovidas pelo ensino-aprendizagem da língua estrangeira, mais especificamente, de Espanhol.

Como sugestão de trabalhos futuros, proponho estudos sobre a formação cidadã, levando-se em conta as percepções de professores em formação inicial, a fim de compará-las às percepções dos participantes desta pesquisa, que foram professores em serviço.

Quanto às limitações enfrentadas por esta pesquisa, aponto algumas decorrentes do momento atípico que se está vivendo por conta da Pandemia da COVID-19 (CARVALHO; WERNECK, 2020). Como exemplo, menciono que, devido a essa situação, não foi possível realizar observações das aulas dos participantes, como planejei inicialmente. Essas observações mediadas por um roteiro seriam uma oportunidade de se aprofundar melhor a questão do uso do livro didático voltado à formação cidadã. Outro exemplo diz respeito particularmente a minha pessoa, uma vez que fui infectada seriamente pela COVID-19 (CARVALHO; WERNECK, 2020), necessitando, pois, de um tempo maior de recuperação. Também tive dificuldades para encontrar professores de espanhol somente na Coordenadoria Distrital de Educação 1; por isso, tive que contar com participantes da Coordenadoria Distrital 4.

Finalizo este trabalho ressaltando que durante o desenvolvimento desta pesquisa pude refletir sobre minha prática como professora de língua estrangeira considerando o uso do livro didático de espanhol, agora com um olhar para a formação cidadã do aluno. Como comentado, fui motivada a seguir pesquisando

sobre esse material porque percebi que existiam aspectos implicados no seu uso que são relevantes na formação do professor e que, possivelmente, não são contemplados em cursos de formação.

Depois de ler e refletir sobre o que envolve os fundamentos de cidadania, percebi o quanto é importante debater esse tema e o quanto ainda tenho que aprender sobre ele. Porém, acredito que, com a experiência que tive durante o Curso de Mestrado ora finalizado, sinto-me mais segura para analisar um livro didático bem como outros materiais que utilizo em minhas aulas. Sinto-me fortalecida não somente para propor ações e atividades que possam contribuir para a formação de alunos cidadãos, mas também para a formação inicial e contínua de professores engajados, como eu, nesse desafio!

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. ALEAM. **Lei Estadual N.º 152**, de 21 de maio de 2013. Manaus, AM, 2013. Disponível em https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2013/9139/9139_texto_integral.pdf. Acesso em: 01 de jan. 2021.

AMAZONAS. **Proposta pedagógica da escola estadual em tempo integral bilíngue de ensino médio:português-espanhol**. Manaus: SEDUC, 2018.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM). Disponível em <<http://www.educacao.am.gov.br/centros-de-educacao-de-tempo-integral/>>. Acesso em: 24/10/2019.

AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense**. Secretaria de Estado de Educação do Amazonas, 2019.

ANDRÉ, M. E. D. A. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA**: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.

ARAÚJO. I. S. **Crenças de alunos de inglês sobre a formação de professores à luz da teoria crítico-reflexiva**: um estudo de caso em uma instituição de ensino superior. 2020. 94 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, Am, 2020.

ARAÚJO, L. A.; MONTEIRO, M. F. C. Portifólios avaliativos no ensino-aprendizagem de língua inglesa: um estudo de caso. **Caminhos em Linguística Aplicada**. Taubaté, v. 22, n. 1, p. 73 – 91, 2020.

ASSIS, J. F. Vivências com o livro didático: releituras necessárias. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M.; FREITAS, L. M. A. (org.). **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. Campinas, SP: Pontes, 2018.

BARDIN, L. (1977). **Análise de conteúdo**. 2. ed. Lisboa: Edições 70, 2001.

BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M.; FREITAS, L. M. A. **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. Campinas, SP: Pontes, 2018.

BARROS, J. S. O livro didático de espanhol e sua análise sob o viés da linguística aplicada contemporânea. **RevDia**, v. 6, n. 3, p. 97-114, 2018.

BRANDÃO, R. J. F. **Políticas Linguísticas para o ensino de Espanhol no Amazonas**: livro didático. 2019. 91 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, Am, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático: PNLD 2012**. Brasília, 2012. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2434-edital-pnld-2012-ensino-medio&Itemid=30192.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático: PNLD 2018.** Brasília, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=39561-pnld-2018-edital-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. **Decreto Lei n. 93**, de 21 de dezembro de 1937. Cria o Instituto Nacional do Livro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del093.htm#:~:text=DEL%2093&text=DECRETO%2DLEI%20N%C2%BA%2093%2C%20DE%2021%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201937.&text=Cria%20o%20Instituto%20Nacional%20do,que%20he%20confere%20o%20art. Acesso em: 24/10/2020.

BRASIL. **Decreto Lei n. 1006**, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-norma-pe.html#:~:text=EMENTA%3A%20Estabelece%20as%20condi%C3%A7%C3%B5es%20de,e%20utiliza%C3%A7%C3%A3o%20do%20livro%20did%C3%A1tico.&text=Vi%20de%20Norma\(s\)%3A,Executivo\)%20%2D%20\(Altera%C3%A7%C3%A3o\).](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-norma-pe.html#:~:text=EMENTA%3A%20Estabelece%20as%20condi%C3%A7%C3%B5es%20de,e%20utiliza%C3%A7%C3%A3o%20do%20livro%20did%C3%A1tico.&text=Vi%20de%20Norma(s)%3A,Executivo)%20%2D%20(Altera%C3%A7%C3%A3o).) Acesso em: 24/10/2020.

BRASIL. **Decreto Lei n. 8460**, de 26 de dezembro de 1945. Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-norma-pe.html#:~:text=EMENTA%3A%20Consolida%20a%20legisla%C3%A7%C3%A3o%20sobre,e%20utiliza%C3%A7%C3%A3o%20do%20livro%20did%C3%A1tico.> Acesso em: 24/10/2020.

BRASIL. **Portaria n. 35**, de 11 de março de 1970. Implementa o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1191154. Acesso: 24/10/2020.

BRASIL. **Decreto Lei n. 77.107**, de 04 de fevereiro de 1976. Dispõe sobre a edição e distribuição de livros textos e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/atos/decretos/1976/d77107.html#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20edi%C3%A7%C3%A3o%20e,textos%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.&text=O%20PRESIDENTE%20DA%20REP%C3%9ABLICA%20%2C%20no,Art. Acesso em: 24/10/2020.

BRASIL. **Decreto n. 91.542**, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/d91542.htm. Acesso em: 24/10/2020.

BRASIL. [Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (1961)]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em: 24/10/2019.

BRASIL. [Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (1971)]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em 24/10/2019.

BRASIL. [Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (1996)]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9.394.htm>. Acesso em: 24/10/2019.

BRASIL. [Lei 11.161 (2005)]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em 24/10/2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMT, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. [Medida Provisória n. 746 (2016)]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 24/10/2019.

BRASIL. [Lei 13.415 (2017)]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm> Acesso em: 24/10/2019.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2018. Ensino Médio. Língua Estrangeira Moderna**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/11148-guia-pnld-2018>.

BRASIL. **Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf.

CASSIANO, C. C. F. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985 – 2007)**. 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), São Paulo, SP, 2007.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-112, 2005.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (org.). **O Professor de Línguas Estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas, RS: UCPEL, 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 12. ed. São Paulo: Vozes, 2017.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 249-566, 2004.

CLARK, G. **Inside Book Publishing**. 2 ed. London, New York: Routledge, Blueprint, 1994.

CODEGLIA, A. F.; CAMPOS, T. S. Os gêneros discursivos e o letramento crítico na produção de livro didático: caminhos e desafios. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M.; FREITAS, L. M. A. (org.). **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. Campinas, SP: Pontes, 2018.

COELHO, I. M. W. S.; TEIXEIRA, W. B.; SOARES, F. A. Formação Continuada em Serviço Para Professores de Espanhol no Contexto das Tecnologias Digitais. In: COELHO, I. M. W. S. **Inovação e Tecnologia: caminhos para o ensino de línguas adicionais**. Curitiba: CRV, 2016.

COUTINHO, C. N. Notas sobre cidadania e modernidade. **Revista de Estudos de Política e Teoria Social**. Rio de Janeiro: UFRJ/DP&A, v. 1, n. 1, p. 145 – 165, 1997.

FERREIRA, J. N. **O Ensino Médio nas Escolas de Tempo Integral**. 2012. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, AM, 2012.

FERREIRA, N. T. **Cidadania: uma questão para a educação**. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1993.

FERRO, J.; BERGMANN, J. C. F. **Produção e Avaliação de Materiais Didáticos em Língua Materna e Estrangeira**. Curitiba: Intersaberes, 2007.

GALAN, S. J. **Livro didático aprovado pelo PNLD LEM Espanhol: um estudo sobre a abordagem destinada às TIC**. 2020. 117 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, Am, 2020.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57 – 65, 1995.

GOMES, A. S. **Ações Glotopolíticas Relacionadas à Implementação do Ensino de Língua Espanhola na Rede Municipal de Educação SEMED/Manaus**. 2019. 113 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, Am, 2019.

GUERREIRO, S. S. **A língua espanhola na fronteira Brasil-Perú: ações políticas no ensino de línguas.** 2017. 264 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, Am, 2017.

GUIMARÃES, A. História do ensino do espanhol no Brasil. **Scientia Plena**, v. 7, n 11, p. 1-9, 2011.

GUIMARÃES, A.; FREITAS, L. M. A. Memória do livro didático de espanhol no Brasil: um panorama. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M.; FREITAS, L. M. A. (org.). **O livro didático de espanhol na escola brasileira.** Campinas, SP: Pontes, 2018.

HEUFEMANN, F. M. C. **Políticas linguísticas e o ensino da língua espanhola em Manaus à luz da Glotopolítica.** 2019. 133 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, Am. 2019

ISACKSSON, I. A Importância do Livro Didático no Ensino de Línguas. **Revista Psicologia e Saberes.** V. 8. n. 12, p. 193 – 201, 2019.

JÁCOME, M. Q. D; ARAÚJO, T. C. F; GARRAFA, V. Comitês de ética em pesquisa no Brasil: estudo com coordenadores. **Rev. Bioética**, v, 25, n. 1, p. 61-71, 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LOBO, V. C.; LIMA, P. C. F. P.; SILVA, W. M.; PIRES, L. F. C.; CELESTINO, N. A. Vozes dissidentes no livro didático de Espanhol em uso na escola pública. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M.; FREITAS, L. M. A. (org.). **O livro didático de espanhol na escola brasileira.** Campinas, SP: Pontes, 2018.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, P. R. G. A Educação como Instrumento de Formação Cidadã: O Direito na Educação como Ferramenta de Conscientização e Transformação Social. In: ANDRADE, L. L. O. (org.). **Direito na Escola: uma contribuição para a formação cidadã.** Belo horizonte, MG: Conhecimento, 2020.

MAZZOTI, A. J. A. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637 – 651, 2006.

MEOTTI, J. P. Espaços para reflexão intercultural nas aulas de línguas estrangeiras. In: FREITAS, C. C. *et. al.* (Org.). **Diálogos entre a universidade e a escola na (trans)formação de professores de línguas.** Anápolis, GO: UEG, 2018.

MINAYO, Marília Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento.** 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R.C.M.; ROCA, M.P. (Org.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MONTEIRO, M. F. C. **Discurso, identidade e agentividade de professores de L2 no PARFOR/AM: um estudo à luz do letramento crítico (LC)**. 2014. 224 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, 2014.

MONTEIRO, M. F. C. **Representações de professores de inglês em serviço sobre a abordagem Instrumental: um estudo de caso**. 2009. 93 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), São Paulo, SP, 2009.

MUNAKATA, K. Livro Didático Como Indício da Cultura Escolar. **Hist. Educ**, Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 119 - 138, 2016.

OLIVEIRA, S. M. M. O Ensino do Direito para Crianças e Adolescentes como Forma de Efetivação do Acesso à Justiça. In: ANDRADE, O. L. L. (org.). **Direito na Escola Uma Contribuição para a Formação Cidadã**. Belo horizonte, MG, 2020.

PARAQUETT, M. E La nave va: livros didáticos de espanhol no Brasil. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M.; FREITAS, L. M. A. (org.). **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. Campinas, SP: Pontes, 2018.

PINSKY, J. **Cidadania e Educação**. São Paulo, SP: Contexto, 1999.

PINSKY, J. **História da Cidadania**. São Paulo, SP: Contexto, 2013.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Língua estrangeira, Formação Cidadã e Tecnologia: ensino e pesquisa como participação democrática. In: ROCHA, C.H.; MACIEL, R. F. (org.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas**. Capinas, SP: Pontes, 2015.

ROSA, A. A. S.; MATOS, D. C. V. S. Os guias de livros didáticos do PNLD de língua estrangeira moderna dos anos finais do ensino fundamental: percursos e funções. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M.; FREITAS, L. M. A. (org.). **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. Campinas, SP: Pontes, 2018.

RICHAUDEAU, F. **Conception et production des manuels scolaires: guide pratique**. Paris: Unesco, 1970.

SENA, O. **Mazelas do livro didático**. Manaus, AM: Valer, 2016.

SILVA, J. F. **Variedades do Espanhol em um Livro Didático aprovado pelo PNLD/2012**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Federal do Amazonas (UFAM), 2014.

SILVA, R. C. **Livro de inglês: que livro é este? Discursos de produtores e usuários**. Curitiba, PR: Appris editora, 2016.

SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. A formação cidadã no Ensino Médio. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, F. M. P. A importância do ensino jurídico no processo de socialização primária. In: ANDRADE, L. L. O. (org.). **Direito na Escola: uma contribuição para a formação cidadã**. Belo Horizonte, MG: Conhecimento, 2020.

SIQUEIRA, S. O papel do professor na desconstrução do “mundo plástico” do livro didático de LE. In: ASSIS-PETERSON, A. A. de; BARROS, S. M. (org.). **Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

SOUSA, E. L.; MONTEIRO, M. F. C. A Linguagem de Alunos de Inglês para Fins Específicos na Educação Profissional. In: ALMEIDA, P. V.; VIEIRA, M. S. P. (org.). **Por palavras e gestos: a arte da linguagem**. Belo Horizonte, MG: Artemis, 2020.

TEIXEIRA, W. B. **Presença e Funções do Espanhol no Alto Rio Negro-AM: considerações políticas e históricas**. 2014. 355 f. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, 2014.

TÍLIO, R. O livro didático no ensino de línguas: caracterização do objeto, função e critérios de escolha. In: BARROS, A. L. E. C.; TENO, N. A. C.; ARAÚJO, S. D. (org.). **Manifestações: ensaios críticos de língua e literatura**. Curitiba, PR: Appris, 2016.

TÍLIO, R. Repensando a abordagem comunicativa: multiletramentos em uma abordagem consciente e conscientizadora. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas, SP: Pontes, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. Projeto político pedagógico do curso de Letras – Língua Espanhola. Amazonas: UFAM. Disponível em: <https://letrasespanhol.ufam.edu.br/sobre-o-curso/ppc.html>, 2010.

XAVIER, R. P.; URIO, E. L. W. O professor de inglês e o livro didático. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 1, n. 45, p. 29 – 54, 2006.

WERNECK, G. L. C.; CARVALHO, M. S. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. **Cadernos de Saúde Pública** [online]. v. 36, n. 5 [Acessado 17 novembro 2021], e00068820. Disponível em: ISSN 1678-4464. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00068820>.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO DE PERFIL⁴

Estimado(a) professor(a),
 Convido você a responder este questionário cujo objetivo é obter informações que poderão contribuir com a pesquisa “O livro didático de espanhol do Ensino Médio da escola pública em Manaus: um estudo de caso com foco na questão da formação cidadã”, desenvolvida por mim no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Conto com sua participação e asseguro que sua identidade será preservada conforme orientado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Ufam. Obrigada!

Josefa Fernandes da Silva

1) Nome completo: _____

1.1) E-mail: _____

1.2) Celular: _____

1.3) Cidade de nascimento: _____

1.4) Idade: _____

2.1) Escola/lotação: _____

2.2) Endereço institucional: _____

2.3) CEP: _____

2.4) Bairro: _____

2.5) Coordenadoria distrital: _____

3.1) Graduação: _____

3.2) Instituição: _____

3.3) Especialização: _____

3.4) Instituição: _____

3.5) Mestrado: _____

3.6) Instituição: _____

3.7) Doutorado: _____

3.8) Instituição: _____

4.1 Tempo de atuação como professor de espanhol na SEDUC/AM

() 5 anos

⁴ Instrumento elaborado pela pesquisadora com base em Araújo (2019), Monteiro (2009; 2014) e Sousa (2019).

- 7 anos
- Mais de 10 anos

4.2 Nível em que atua:

- Anos Iniciais
- Ensino Fundamental
- Ensino Médio

4.3 Qual a carga horária destinada ao ensino-aprendizagem de espanhol na sua escola/SEDUC/AM?

- 2 h semanais
- 1 h semanal

APÊNDICE B
QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO⁵

Estimado(a) professor(a),

Gostaria de continuar contando, mais uma vez, com sua colaboração, respondendo a este questionário que também faz parte da pesquisa que estou desenvolvendo no Programa de Pós-Graduação em letras da Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Agradeço, mais uma vez, por sua participação e continuo assegurando que sua identidade será preservada conforme orientações do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UFAM.

Josefa Fernandes da Silva

- 1) Na sua opinião, o que é o livro didático?
- 2) Qual a sua opinião sobre o livro didático com o qual você trabalha?
- 3) Qual a importância do livro didático em suas aulas?
- 4) Com suas próprias palavras, defina “formação cidadã”.
- 5) Você trabalha a formação cidadã em suas aulas?

() sim () não

Caso afirmativo, por favor, cite exemplos.

- 6) A formação cidadã é proposta no livro didático que você usa nas aulas de espanhol?

Se você assinalar “sim”, responda às questões a), b) e c).

Se você assinalar “não”, responda à questão d).

() sim

- a) De que forma?

- b) Qual a sua opinião sobre a formação cidadã apresentada no livro didático que você usa nas aulas de espanhol?

- c) Que aspectos/temas você considera importantes que estejam presentes no livro didático para contribuir para a formação cidadã do aluno do Ensino Médio?

() não

- d) Você acha que a formação cidadã deveria ser trabalhada no livro didático? Por quê?

⁵ Instrumento elaborado pela pesquisadora com base em Araújo (2019), Monteiro (2009; 2014) e Sousa (2019).

APÊNDICE C
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PPGL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Convidamos o(a) Sr(a) para participar da Pesquisa “O livro didático de espanhol adotado no Ensino Médio na escola pública em Manaus: um estudo de caso com foco na formação cidadã”, sob a responsabilidade da pesquisadora Josefa Fernandes da Silva, portadora do RG 1XXXXXX-1 e do CPF 6XX.XXX.XXX-00, telefone celular (92) 98131-XXXX, e-mail: XXXX@XXXX.XXX, orientada pela Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro, portadora da CI 1-XXX-RD XXX/AM e do CPF 1XX.XXX.XXX-78, telefone celular (92) 9XXXX-XXXX, e-mail: XXXX@XXXX.XXX, cujos endereços institucionais localizam-se no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), localizado na Faculdade de Letras (FLET) da UFAM, na Av. General Rodrigo Octávio, 6200, Coroado I, CEP 69077-000, telefone 3305-1181, ramal 2113.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar as percepções de professores de Espanhol sobre o livro didático adotado no ensino-aprendizagem da Língua Estrangeira Moderna – Espanhol, no Ensino Médio, na escola pública de Manaus. Como objetivo específico analisar essas percepções quanto à ênfase dada no livro sobre a questão da formação cidadã.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa podem se configurar em constrangimento e aborrecimento ao responder o questionário, além de desconforto devido ao tempo das sessões de gravação dos dados de fala e/ou ao posicionamento dos equipamentos necessários para a obtenção dos dados. Entretanto, caso necessário, será oferecido acompanhamento psicológico ou de uma assistência social, sem ônus para o(a) Sr.(a), além do direito a indenizações e cobertura material por compensação de danos materiais ou morais decorrentes da pesquisa.

Se você aceitar participar, não terá nenhum benefício direto. Contudo, por meio deste estudo espera-se colaborar com reflexões sobre o ensino-aprendizagem do espanhol, considerando o livro didático, no contexto de Manaus.

Se depois de consentir em sua participação o(a) Sr.(a). desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. O(a) Sr.(a). não terá nenhuma despesa e não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade ou qualquer informação relacionada à sua privacidade não será divulgada, em que se tomarão todas as providências necessárias para manter o sigilo.

Para qualquer outra informação, o(a) Sr.(a). poderá entrar em contato com a pesquisadora Josefa Fernandes da Silva e com a Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro, pelos telefones e e-mails fornecidos, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 4950, Adrianópolis, CEP 69057-070, Manaus-AM, telefone fixo (92) 3305-1181, ramal 2004, celular 99171-2496 e e-mail cep.ufam@gmail.com.

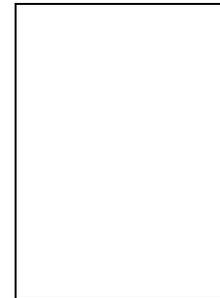
Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado(a) sobre o que a pesquisadora pretende fazer e por que precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em três vias que serão ambas assinadas por mim, pelo pesquisador e pelo orientador, ficando uma via com cada um de nós.

_____ Data: ____/____/____
Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura da orientadora



Impressão dactiloscópica

ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL ADOTADO NO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE MANAUS: UM ESTUDO DE CASO COM FOCO NA QUESTÃO DA FORMAÇÃO CIDADÃ

Pesquisador: JOSEFA FERNANDES DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 26043419.7.0000.5020

Instituição Proponente: Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.739.963

Apresentação do Projeto:

Resumo: Esta pesquisa insere-se no campo da Linguística Aplicada (LA) e tem como objetivo geral investigar as percepções de professores de espanhol sobre o livro didático adotado nesse ensino-aprendizagem no Ensino Médio, em escolas públicas de Manaus e, como objetivo específico analisar essas percepções com ênfase na questão da formação de alunos cidadãos. Os aspectos teóricos sobre o livro didático e o ensino de espanhol no Brasil são embasados em Barros, Costa e Freitas (2018), Ramos (2009) e Sena (2018). Para as questões metodológicas, será tomada como base a abordagem qualitativa (CELANI, 2005; CERVO; BERVIAN; SILVA, 2006; MINAYO, 2008) e o estudo de caso (ANDRÉ, 2013; CHIZZOTTI, 2017). A pesquisa será realizada em duas escolas que fazem parte da Coordenadoria Distrital de Educação 1, da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC-AM), terá como participantes professores licenciados em Letras - Língua e Literatura Espanhola que atuam no Ensino Médio e serão utilizados como instrumentos, questionários e entrevistas

Critério de Inclusão: a) ser professor(a) licenciado em Letras com formação específica em espanhol; b) ter participado da escolha do livro didático referente ao Programa Nacional do Livro Didático dos triênios 2012 a 2014, do triênio 2015 a 2017 e 2018 a 2020; c) atuar em sala de aula da SEDUC há pelo menos 3 anos.

Critério de Exclusão: a) ser professor(a) com formação em outra

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

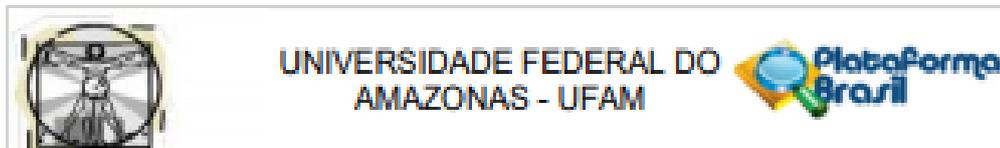
UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (31)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação de Protocolo: 3.739/160

área e que atua ministrando aula do Componente Curricular Espanhol;(b) não usar ou nunca ter usado alguma obra, do Componente Curricular Espanhol, indicada pelo Programa Nacional do Livro Didático dos trênisios 2012 a 2014, 2015 a 2017 e 2018 a 2020.c) ser professor(a) que esteja lotado em outras escolas que não pertença à Coordenadoria Distrital 1 da SEDUC.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Investigar as percepções de professores de espanhol sobre o livro didático utilizado nesse ensino-aprendizagem no Ensino Médio em escolas públicas de Manaus. **Objetivo Secundário:** Analisar essas percepções com ênfase na questão da formação de alunos cidadãos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Os riscos decorrentes de participação na pesquisa podem se configurar em constrangimento e aborrecimento ao responder o questionário, além de desconforto devido ao tempo das sessões de gravação dos dados de fala e/ou ao posicionamento dos equipamentos necessários para a obtenção dos dados. **Benefícios:** Se houver aceitação, não terá nenhum benefício direto. Contudo, por meio deste estudo espera-se colaborar com reflexões sobre o ensino- aprendizagem do espanhol, considerando o livro didático, no contexto de Manaus.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

1 versão

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto: adequado

Riscos: adequado

Benefícios: adequado

Crterios de inclusão: adequado

Crterios de exclusão: adequado

Cronograma: adequado

Orçamento: adequado

TCLUE: adequado

Instrumento da pesquisa: adequado

Termo de anuência: adequado

CV Lattes: adequado

Endereço: Rua Teresina, 425

Bairro: Adrianópolis

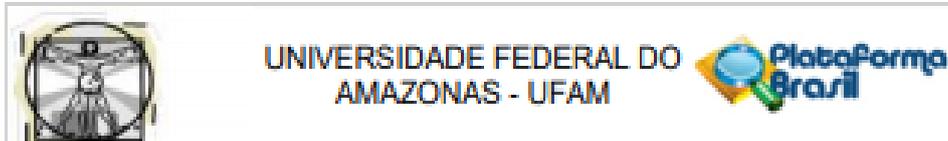
CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (32)3305-1181

E-mail: cap.ufam@gmail.com



Continuação de Parecer: 3.736.663

Recomendações:

O pesquisador somente poderá iniciar a coleta de dados (pesquisa de campo), após análise e aprovação pelo CEP

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Em razão do exposto, somos de parecer favorável que o projeto seja APROVADO, pois o pesquisador cumpriu as determinações da Res. 466/2012.

É o parecer

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMações BÁSICAS DO PROJETO_1473523.pdf	20/11/2019 17:17:29		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaoflet.pdf	20/11/2019 17:10:48	JOSEFA FERNANDES DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaocod1.pdf	20/11/2019 17:09:28	JOSEFA FERNANDES DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaocod4.pdf	20/11/2019 17:07:05	JOSEFA FERNANDES DA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMAJOSEFA.pdf	20/11/2019 14:30:44	JOSEFA FERNANDES DA SILVA	Aceito
Orçamento	Orçamento_Josefa_rev.pdf	20/11/2019 13:43:01	JOSEFA FERNANDES DA SILVA	Aceito
Brochura Pesquisa	BrochuraPesquisa.pdf	20/11/2019 13:38:58	JOSEFA FERNANDES DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado.pdf	20/11/2019 12:54:01	JOSEFA FERNANDES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	20/11/2019 12:48:40	JOSEFA FERNANDES DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	20/11/2019 00:22:45	JOSEFA FERNANDES DA SILVA	Aceito

Endereço: Rua Teresina, 425

Bairro: Adrianópolis

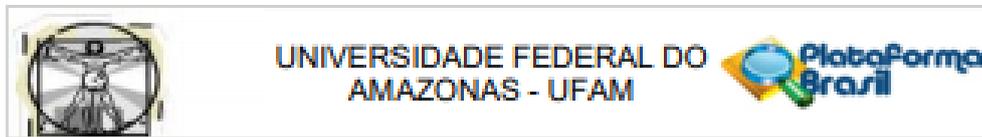
UF: AM

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

Município: MANAUS

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.736.663

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 02 de Dezembro de 2019

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (02)3305-1181

E-mail: cap.ufam@gmail.com