



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

LUANA ABREU DA COSTA SILVA

**ANÁLISE DO USO DE LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL NA ESCOLA PÚBLICA
DE MANAUS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19**

MANAUS
2023

LUANA ABREU DA COSTA SILVA

**ANÁLISE DO USO DE LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL NA ESCOLA PÚBLICA
DE MANAUS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras, na área de Teoria e Análise Linguística.

ORIENTADOR: PROF. DR. WAGNER BARROS TEIXEIRA

MANAUS
2023

Ficha Catalográfica

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

Silva, Luana Abreu da Costa
S586a Análise do uso de livro didático de Espanhol na escola pública de Manaus no contexto da pandemia de Covid-19 / Luana Abreu da Costa Silva. 2023
97 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Wagner Barros Teixeira
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Política linguística. 2. Livro didático. 3. Formação de professores de espanhol. 4. Ensino de espanhol na Covid-19. I. Teixeira, Wagner Barros. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

LUANA ABREU DA COSTA SILVA

**ANÁLISE DO USO DE LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL NA ESCOLA PÚBLICA
DE MANAUS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19**

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 Teoria e Análise Linguística.

Aprovada em: 18/08/2023

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Wagner Barros Teixeira – **Orientador**
Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA
Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UFAM

Profa. Dra. Doris Cristina Vicente da Silva Matos – **Membro**
Universidade Federal de Sergipe – UFS

Profa. Dra. Luana Ferreira Rodrigues – **Membro**
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro – **Suplente**
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof. Dr. Sérgio Augusto Freire – **Suplente**
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

*Aos meus pais que sempre seguraram as
minhas mãos...*

*À minha melhor amiga, Vanessa Almeida,
uma mulher segundo o coração de Deus,
na qual eu tenho total admiração e
respeito, pois foi ela que esteve ao meu
lado em todos os momentos.*

*À minha filha, Ana Luiza, que é o meu bem
mais precioso.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, pela sua fidelidade em minha vida, por realizar todos os meus sonhos e não me deixar faltar nada.

À minha família, por me incentivar e segurar a minha mão em cada etapa.

Ao meu esposo, Albino Filho, pelo carinho e parceria em todos os momentos dessa caminhada.

Ao meu primo, Marcondes Abreu, que me encoraja a lutar pelos meus sonhos e me inspira na jornada da vida.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Wagner Barros Teixeira, pelo compromisso assumido, pelo constante incentivo, apoio, orientação e paciência.

Às professoras Dra. Doris Cristina Vicente da Silva Matos e Dra. Luana Ferreira Rodrigues, pelas valiosas contribuições e sugestões oferecidas na Banca de Qualificação e Defesa.

Aos professores Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro e Prof. Dr. Sérgio Augusto Freire, que gentilmente aceitaram compor a Banca de Defesa como suplentes.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFAM), pela oportunidade concedida para a realização do mestrado e pelo incentivo às pesquisas.

Aos professores e colegas do Mestrado em Letras da UFAM, pelos ensinamentos e trocas de experiências.

Aos meus amigos Aislan Aquino, Ana Belen Cerezo, Maria Aparicio, Ruth Lopes e Thays Carvalho, pelo apoio, convivência, conselhos e o carinho de sempre.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para o êxito deste trabalho.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado visa analisar de que forma(s) o livro didático tem sido abordado nas aulas de espanhol da rede pública de Manaus na atual conjuntura da Covid-19. Como objetivos específicos, propõe-se a verificar como o professor de espanhol tem aliado o livro didático ao contexto remoto/híbrido, investigar de que maneira sua formação inicial/continuada contribuiu para a abordagem dada ao livro didático na pandemia de Covid-19 e identificar os desafios vivenciados por esse docente ao ministrar suas aulas associando o livro didático ao contexto da atual conjuntura. Para alcançar seus objetivos, além da pesquisa bibliográfica impressa e telematizada, utiliza um estudo de caso em uma abordagem qualitativa. Como base teórica são considerados postulados sobre o percurso histórico do livro didático no Brasil com base em Amendola (2017), Brandão (2019), Cassiano (2013), Guimarães e Freitas (2018), Klein (2016), Mantovani (2009), Rocha (2009), Rosa e Matos (2018) e Teixeira (2018), no livro didático na formação de professores de espanhol, fundamentado em Costa e Vita (2018), Freitas (2012), Silva (2017), bem como pressupostos sobre o ensino de Língua Espanhola na pandemia da Covid-19 segundo Dantas, Mustafa e Silva (2021), Ferreira (2020), Oliveira e Alencar (2021). Para gerar dados, foi utilizado o questionário investigativo com perguntas abertas e fechadas previamente formuladas utilizando a plataforma *Google Formulário*, a fim de garantir os cuidados sanitários necessários aos participantes dessa pesquisa devido à pandemia de Covid-19. Os dados obtidos com relação ao livro didático evidenciam que esse material assume um papel importante no processo de ensino-aprendizagem e esteve presente nas aulas de Língua Espanhola por meio do ensino remoto/híbrido durante a pandemia de Covid-19.

Palavras-chave: Políticas Linguísticas; Livro didático; Formação de professores de Espanhol, Ensino de Espanhol na Covid-19.

RESUMEN

Esta disertación de maestría tiene como objetivo analizar la manera en que se ha abordado el libro didáctico en las clases de español en la *rede pública de Manaus* en la coyuntura de Covid-19. Como objetivos específicos, se propone verificar cómo el profesor de español ha aliado el libro didáctico al contexto remoto/híbrido, investigar cómo su formación inicial/continuada contribuyó al enfoque dado al libro didáctico en la pandemia de Covid-19 e identificar los desafíos experimentados por estos profesores al impartir sus clases asociando el libro didáctico al contexto de la actual coyuntura. Para lograr sus objetivos, además de la investigación bibliográfica impresa y telematizada, utiliza un estudio de caso en un enfoque cualitativo. Como base teórica, los postulados sobre el historial del libro didáctico en Brasil, con base en Amendola (2017), Brandão (2019), Cassiano (2013), Guimarães y Freitas (2018), Klein (2016), Mantovani (2009), Rocha (2009), Rosa y Matos (2018) y Teixeira (2018), en el libro didáctico en la formación de profesores de español, con base en Costa y Vita (2018), Freitas (2012), Silva (2017), así como presupuestos sobre la enseñanza del español en la pandemia de Covid-19 según Dantas, Mustafa y Silva (2021), Ferreira (2020), Oliveira y Alencar (2021). Para generar datos, utilizamos el cuestionario de investigación con preguntas abiertas y cerradas previamente formuladas utilizando la plataforma *Google Formulario*, con el fin de garantizar el cuidado necesario a los participantes de esta investigación debido a la pandemia de Covid-19. Los datos obtenidos con relación al libro didáctico muestran que este material tiene un papel importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y estuvo presente en las clases de español a través de la enseñanza remota/híbrida durante la pandemia de Covid-19.

Palabras clave: Políticas Lingüísticas; Libro didáctico; Formación de profesores de español, Enseñanza de español en la Covid-19.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultados da pergunta 1 do questionário investigativo.....	60
Gráfico 2 – Resultados da pergunta 2 do questionário investigativo.....	61
Gráfico 3 – Resultados da pergunta 7 do questionário investigativo.....	67
Gráfico 4 – Resultados da pergunta 8 do questionário investigativo.....	68
Gráfico 5 – Resultados da pergunta 10 do questionário investigativo.....	70

LISTA DE QUADROS

Estado da Arte

Quadro 1 – Espanhol e Livro didático.....	18
Quadro 2 – Formação de Professores de Espanhol e o Livro didático.....	21
Quadro 3 – Ensino de espanhol na pandemia.....	23

Questionário Investigativo

Quadro 1 – Resultados da pergunta 3 do questionário investigativo.....	61
Quadro 2 – Resultados da pergunta 4 do questionário investigativo.....	63
Quadro 3 – Resultados da pergunta 5 do questionário investigativo.....	64
Quadro 4 – Resultados da pergunta 6 do questionário investigativo.....	66
Quadro 5 – Resultados da pergunta 9 do questionário investigativo.....	69
Quadro 6 – Resultados da pergunta 11 do questionário investigativo.....	71
Quadro 7 – Resultados da pergunta 12 do questionário investigativo.....	72
Quadro 8 – Resultados da pergunta 13 do questionário investigativo.....	73
Quadro 9 – Resultados da pergunta 14 do questionário investigativo.....	74
Quadro 10 – Resultados da pergunta 15 do questionário investigativo.....	75

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
1.1 Estado da arte.....	15
1.2 Percurso histórico do livro didático no Brasil.....	26
1.3 O livro didático na formação de professores de espanhol.....	38
1.4 O ensino de Língua Espanhola na pandemia de Covid-19.....	47
CAPÍTULO II – ASPECTOS METODOLÓGICOS	55
2.1 Abordagem metodológica.....	55
2.2 Contexto da pesquisa.....	57
CAPÍTULO III – ANÁLISE DE DADOS	59
3.1 Apresentação e análise dos dados.....	59
3.1.1 Questionário investigativo.....	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS	77
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA APEAM	86
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ...	87
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO	90
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	93

INTRODUÇÃO

O primeiro contato que tive com a língua estrangeira foi no ensino fundamental na Escola Municipal Julia Barjona Labre no 5º ano, com a Língua Inglesa. Depois, o estudo desse mesmo idioma estendeu-se até o 3º ano do Ensino Médio na Escola Estadual Senador João Bosco Ramos de Lima.

Nesse período, as aulas de inglês eram ministradas de formas bem tradicionais e os professores usavam como recursos didáticos o quadro, o pincel e o livro. Além desses materiais, utilizavam o antigo retroprojeto que ampliava as imagens ou textos obtidos a partir de objetos impressos, em lâminas de plásticos transparentes sobre uma tela ou em uma parede da sala de aula, o que tornava a aula diferente das demais, nas quais a maior parte do tempo passava copiando o conteúdo do quadro e realizando as atividades do livro didático em casa.

Ao finalizar a Educação Básica, fui aprovada no vestibular da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) no curso de Biologia e Química - Licenciatura Dupla, no qual cursei apenas o 1º período. No fim desse mesmo ano, passei em Ciências Naturais onde cheguei a cursar alguns períodos, contudo não me encontrei em nenhuma dessas áreas, na verdade o meu maior sonho era estudar a Língua Espanhola, mas não tive apoio por parte das pessoas mais próximas que acreditavam que o espanhol não era tão importante como o inglês.

Em meados de 2014, comecei a estudar a Língua Espanhola no Centro de Cultura Anglo Americana (CCAA), no qual permaneci durante 4 anos. Realizei esse curso com altas expectativas, já que não estava apenas estudando o espanhol, e sim realizando meu sonho. Com o passar do tempo, o desejo de me aprofundar no estudo da Língua Espanhola só aumentava, então em 2015 resolvi prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para o curso de Letras Língua e Literatura Espanhola da UFAM e fui aprovada.

Nessa nova etapa, o intuito já não era aprender a língua e sim desenvolver habilidades linguísticas e pedagógicas para ensiná-la. Para isso, os docentes utilizavam diversos materiais didáticos como livros, gramáticas, exercícios impressos, músicas, filmes e diversos tipos de jogos interativos, trazendo assim, novas perspectivas e ferramentas metodológicas em relação as quais eu havia tido contato na Educação Básica.

No 3º período, surgiram interesses em participar de projetos de extensão oferecidos pela Universidade, onde pude atuar como professora em formação no Centro de Estudos de Línguas (CEL), ministrando a Língua Espanhola para discentes e servidores da instituição e a comunidade em geral. De acordo com Rodrigues, Menezes e Souza (2020, p. 175) “os discentes que iniciam suas atividades no CEL, às vezes no primeiro ano de graduação, não podem ser rotulados como professores licenciados, pois ainda estão em processo de formação” e esse processo é essencial para o início da nossa carreira, pois temos a oportunidade de vivenciar a sala de aula e pôr em prática o que aprendemos nas disciplinas que são ministradas na graduação.

Posteriormente, no 5º período, prestei a seleção para professora bolsista no Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), onde ministrei aulas de Língua Espanhola para fins específicos no Laboratório de Línguas do IsF na Faculdade de Letras da UFAM. Nesse projeto, além de ensinar o espanhol para finalidades específicas, também passei a selecionar e elaborar os materiais didáticos que seriam utilizados com base em cada oferta do programa.

Ao participar desses projetos, alguns desafios relacionados a minha prática foram surgindo, dentre os quais destaco as questões pertinentes a seleção, elaboração e adaptação de materiais didáticos que serviam como apoio em minhas aulas. Esses desafios, levaram-me ao questionamento crítico-reflexivo sobre essa temática e então realizei meu primeiro Projeto de Iniciação Científica (PIBIC) intitulado: Material didático e a Formação Inicial de Professores de Espanhol no Amazonas, que versou sobre o livro didático e sua abordagem no processo de formação inicial de professores de espanhol, área crescente no âmbito da Linguística Aplicada no Amazonas, uma vez que temos pesquisas desenvolvidas nessa área e disciplinas de Introdução e Elaboração de Projetos em Linguística Aplicada que abordam essas temáticas no curso de Letras Língua e Literatura Espanhola da UFAM.

Após essas experiências, em junho de 2020, coleí grau em um cenário totalmente preocupante por conta da pandemia de Covid-19 e em seguida, participei em um processo de seleção no qual fui contratada como professora de Língua Espanhola do Ensino Fundamental II e Médio em uma escola da rede privada de ensino na cidade de Manaus. Com isso, passei a atuar nesse contexto, no qual os desafios se tornaram ainda maiores por conta das aulas que passaram de presenciais à remotas, como meio de garantir aos alunos e professores o cuidado necessário para a não contaminação por conta do vírus.

Nesse novo contexto, a escola ofereceu todo o suporte necessário para o andamento das aulas remotas, principalmente no que se refere ao uso das tecnologias digitais por meio do curso da *Google For Education*, uma plataforma educacional colaborativa que possibilita às escolas, professores e estudantes a utilizarem sua criatividade no uso da tecnologia em sala de aula. Além disso, é uma plataforma desenvolvida para contribuir com a vida de professores e alunos dentro e fora das salas de aula, a qualquer hora e a partir de qualquer dispositivo móvel conectado à internet.

Diante do exposto e vivenciando a realidade de professora pesquisadora, em processo de formação contínua, agora lidando com novos desafios devido à conjuntura atual, na qual tive que buscar novos métodos e ferramentas de ensino para associar livro didático as tecnologias, despertou-me o interesse em analisar de que forma(s) a abordagem sobre o livro didático se realiza no processo de atuação de professores de espanhol em meio à Covid-19, e mais especificamente em relação às escolas públicas de Manaus, visto que algumas delas não possuem os mesmos recursos que alguns centros de ensinos privados da cidade.

Diante disso, proponho a minha pesquisa de mestrado com os seguintes questionamentos, dentre eles:

- Como o professor de espanhol tem aliado o livro didático ao contexto remoto/híbrido?
- De que maneira sua formação inicial/continuada contribuiu para o seu trabalho com o livro didático no contexto pandêmico de Covid-19?
- Que desafios são vivenciados pelo docente de espanhol ao associar o livro didático ao contexto virtual?

Buscando respostas aos questionamentos propostos, o objetivo geral é o de analisar de que forma(s) o livro didático (doravante LD) tem sido abordado nas aulas de espanhol da rede pública de Manaus na atual conjuntura da Covid-19, já que o LD assume um papel importante no processo de ensino-aprendizagem.

No intuito de alcançar o objetivo principal já mencionado, pretendo atingir os seguintes objetivos específicos:

- Verificar como o professor de espanhol tem aliado o livro didático ao contexto remoto/híbrido.

- Investigar de que maneira sua formação inicial/continuada contribuiu para a abordagem dada ao livro didático na pandemia de Covid-19.
- Identificar os desafios vivenciados pelo docente de espanhol ao ministrar suas aulas associando o livro didático ao contexto de Covid-19.

Como possíveis respostas aos meus questionamentos de pesquisa, levanto as seguintes hipóteses:

- No ensino remoto/híbrido o professor tem utilizado o livro de espanhol com o auxílio dos recursos e ferramentas tecnológicas, onde ele projeta o livro de espanhol em uma tela ou até mesmo adapta o assunto utilizando slides. Além disso, utiliza como apoio vídeos e jogos interativos voltados ao contexto educacional.
- Por meio da formação inicial e/ou continuada, o professor de espanhol conseguiu ressignificar sua forma de atuar, já que em algum momento do seu processo de formação ele teve acesso a disciplinas, minicursos ou até mesmo a eventos nos quais ele teve contato com materiais didáticos e ferramentas digitais.
- Um dos principais desafios vivenciados pelo docente de espanhol ao ministrar suas aulas em meio a pandemia de Covid-19, foi o de associar o livro didático às plataformas tecnológicas como *Meet*, *Google formulário*, *Google sala de aula*, dentre outros.

Essa pesquisa justifica-se pela sua relevância social e científica. No que se refere aos aspectos de relevância social, abordará o trabalho docente em tempos da pandemia de Covid-19, podendo trazer resultados que suscitem discussões sobre o trabalho do professor nessa perspectiva, bem como a reflexão sobre a utilização do livro didático em contexto virtual, levando em consideração os desafios vivenciados pelos professores ao realizar a abordagem desses materiais associando-os às tecnologias a fim de que o processo de ensino-aprendizagem ocorra. Além disso, justifica-se pela sua relevância científica, dialogando com artigos, capítulos de livros, dissertações, teses e publicações já realizadas sobre o tema em questão, contribuindo com a área da Linguística Aplicada e com futuras pesquisas que serão desenvolvidas nessa temática.

Quanto à estrutura, esse trabalho de mestrado está dividido em três eixos relacionados à fundamentação teórica. O primeiro, concerne ao percurso histórico do livro didático no Brasil, fundamentado em Amendola (2017), Brandão (2019), Cassiano (2013), Guimarães e Freitas (2018), Klein (2016), Mantovani (2009), Rocha (2009), Rosa e Matos (2018) e Teixeira (2018). O segundo, trata do livro didático na formação de professores de espanhol, fundamentado em Amendola (2017), Costa e Vita (2018), Freitas (2012), Silva (2017); o terceiro, corresponde ao ensino de Língua Espanhola na pandemia da Covid-19, fundamentado em Carvalho (2021), Dantas, Mustafa e Silva (2021), Ferreira (2020), Oliveira, Carvalho e Dolzane (2022).

Para tratar dos princípios e aspectos metodológicos, busquei fundamentações em Creswell (2014) acerca do estudo de caso em uma abordagem qualitativa. Ademais, utilizei a pesquisa bibliográfica impressa e telematizada com base em Marconi e Lakatos (2021), no intuito de situar a pesquisa no estado da arte da área da Linguística Aplicada, e construir o arcabouço teórico que serviu de sustentação para a análise realizada.

Para gerar dados, utilizei o questionário investigativo com perguntas abertas e fechadas previamente formuladas utilizando a plataforma *Google Formulário*, a fim de garantir os cuidados sanitários necessários aos participantes dessa pesquisa devido à pandemia de Covid-19.

Além do capítulo introdutório, esse trabalho apresenta os seguintes capítulos: fundamentação teórica; aspectos metodológicos; análise de dados e outro que tece considerações à luz dos dados obtidos e analisados. Ao final, são apresentados as referências e os apêndices/anexos.

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, utilizando inicialmente a pesquisa bibliográfica impressa e telematizada, situo o Estado da Arte da área investigada, mais especificamente, a Linguística Aplicada que de acordo com Miller (2013), se justifica por quatro razões, são elas:

Como área de investigação, ela traz, em primeira instância, fortalecimento acadêmico para as práticas de formação de professores, já que ajuda a aprofundar o entendimento dos processos de formação, tanto inicial quanto continuada. A segunda contribuição tem se manifestado no campo metodológico, a partir do momento em que as investigações na área têm desenvolvido inovações alinhadas com a pesquisa qualitativa e interpretativista nas ciências sociais. A terceira contribuição da pesquisa é de ordem política dentro da academia, já que ela tem alavancado o *status* institucional dos formadores de professores, tanto no Brasil quando no exterior. A quarta contribuição da área, e talvez a mais significativa dentro da LA contemporânea, é a que se relaciona a questões de transformação social, de ética e de identidade dos diversos agentes envolvidos em processos de formação de professores (MILLER, 2013, p. 100).

Diante disso, percebemos que essa investigação está diretamente relacionada à área da Linguística Aplicada. Portanto, após situá-la no Estado da Arte, apresento o arcabouço teórico que serviu de sustentação para o presente estudo.

Primeiramente, destaco as principais investigações que tratam do percurso histórico do livro didático no Brasil em diferentes momentos de sua trajetória, em seguida, abordo sobre a presença do livro didático na formação inicial e continuada de professores de espanhol, e, por último, apresento considerações acerca do ensino de Língua Espanhola na pandemia de Covid-19.

1.1 Estado da Arte

O Estado da Arte tem um papel fundamental na pesquisa científica, uma vez que faz referência aos diversos trabalhos desenvolvidos na mesma temática da área investigada. Ferreira (2002, p. 258) afirma que o estado da arte possui um caráter bibliográfico, pois compartilha o desafio de mapear e discutir certas produções acadêmicas em diferentes campos do conhecimento, buscando responder quais aspectos e dimensões têm se destacado ao longo do tempo, bem como as maneiras e as condições nas quais essas produções acontecem.

Desse modo, a fim de situar esta pesquisa no estado da arte à qual pertence, foi realizado o mapeamento de obras impressas por meio de pesquisa bibliográfica e em plataformas digitais de banco de dados, onde busquei por artigos, teses e dissertações em diversas Universidades Estaduais e Federais do Brasil.

Inicialmente, para escolher esses bancos de dados, foi necessário mapear as universidades que ofertam a Língua Espanhola em seus cursos de graduação. Nesse caso, separei as Universidades por regiões norte, nordeste, centro-oeste, sudeste e sul, no entanto, para delimitar mais a busca, pesquisei por estudos que estivessem mais relacionados com a temática dessa investigação. À vista disso, selecionei as seguintes bases de dados:

- Na região norte: Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Universidade Federal do Pará (UFPA).
- Na região nordeste: Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).
- Na região sudeste: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade Federal Fluminense (UFF).
- Na região sul: Universidade de São Paulo (USP).

Além de consultar as bases de dados de Teses e Dissertações, também explorei revistas científicas específicas das respectivas universidades e plataformas como o Periódico Capes e o Portal Scielo. Para delinear o estado da arte das pesquisas sobre o livro didático, a formação inicial e continuada de professores de espanhol e o ensino da Língua Espanhola na pandemia da Covid-19, foram adotados os seguintes critérios para mapear as pesquisas de Pós-graduação realizadas no Brasil:

- conter entre as palavras-chave as palavras: Espanhol e Livro Didático; Formação de professores de Espanhol e Ensino de Espanhol na pandemia.
- pertencer a área temática em Educação, Linguagem e Linguística, Letras e Artes;
- no caso do ensino de espanhol na pandemia, os materiais devem ter sido publicados entre os anos de 2020 a 2023;
- pertencer às Biblioteca de Teses e Dissertações e aos portais citados anteriormente.

Dessa forma, iniciei a procura por Teses e Dissertações na base de dados da UFAM, onde selecionei a busca em todos os câmpus da universidade, que são compostos por Benjamin Constant, Coari, Humaitá, Itacoatiara, Parintins e Manaus que é a sede, utilizando a função (buscar por). Após isso, no objetivo de buscar por materiais relacionados ao primeiro eixo dessa dissertação, utilizei as seguintes palavras-chave: Espanhol e Livro Didático, mas um dos primeiros impasses que encontrei foi a presença de diversas pesquisas relacionadas com as palavras-chave, no entanto, estavam relacionadas ao ensino de outras línguas estrangeiras.

Com base no exposto, delimito as palavras-chave para "Espanhol", o que resultou em 673 registros, dos quais apenas dois estavam associados ao Espanhol e ao Livro Didático. Posteriormente, direciono minha pesquisa para o segundo eixo deste estudo, utilizando as palavras-chave "Formação de professores de Espanhol", mas não encontrei nenhum resultado pertinente para esta dissertação. Por fim, busquei por teses e dissertações relacionadas ao ensino de Espanhol na pandemia de Covid-19 e tão pouco obtive resultados.

Na base de dados da UFPA, procurei pelas palavras-chave "Espanhol e Livro Didático", "Formação de professores de Espanhol" e "Ensino de Espanhol na pandemia", onde encontrei 329 resultados, nos quais apenas cinco estavam relacionados com o Ensino de Espanhol e apenas um voltado ao percurso do LD no Brasil.

No Repositório Institucional da UFS, selecionei a opção (buscar por Todo DSpace), e segui com as mesmas palavras-chave, onde obtive 787 resultados diversos, não apenas voltados para o Espanhol. Dentre eles, apenas dois estavam voltados especificamente para a proposta desse estudo.

No Repositório da UFPE, encontrei 1239 resultados, onde nem todos estavam relacionados com as palavras-chaves buscadas. Sendo assim, selecionei apenas dois trabalhos direcionados ao Espanhol e ao Livro didático.

No Repositório Institucional da UFSCar, para a primeira palavra-chave houve 101 resultados, sendo utilizado apenas 1 como referência para esta pesquisa, já com relação a formação de professores de Espanhol, obtive 227 resultados, mas apenas 1 estava ligado diretamente ao assunto e em relação ao ensino de Espanhol na pandemia não tive resultados.

Por último, busquei na biblioteca digital da USP as palavras-chave: Espanhol e Livro Didático, onde encontrei apenas um resultado, com relação a formação de

professores de Espanhol, obtive três resultados e com o ensino de Espanhol na pandemia não obtive resultados.

Além dessas bases de dados e repositórios, também busquei pelas palavras-chaves no Periódico Capes, onde encontrei 166 artigos voltados para o Espanhol e o LD, mas apenas dois estavam mais direcionados a minha pesquisa, em relação a formação de professores de Espanhol e o LD, encontrei 22 artigos, onde apenas dois estavam de acordo com meus objetivos e acerca do ensino de Espanhol na pandemia, obtive 21 resultados, onde 2 estavam diretamente relacionados ao contexto buscado.

No Portal Scielo, obtive dois resultados relacionados ao Espanhol e ao LD, em relação a formação de professores de Espanhol, também encontrei dois resultados e enquanto ao ensino de Espanhol na pandemia, obtive apenas quatro resultados, mas nem todos estavam voltados ao tema dessa pesquisa.

Portanto, após o levantamento das teses, dissertações e artigos mais pertinentes das bases de dados, portais e periódicos, foram selecionados os seguintes trabalhos conforme explicitados no quadro 1, quadro 2 e quadro 3, a seguir:

Quadro 1 – Espanhol e Livro didático

TIPO	ANO	TÍTULO	AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO	FONTE
Artigo	2013	Breve trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para educação básica no âmbito do PNLD.	Del Carmen Daher, Luciana Maria Almeida de Freitas e Vera Lúcia de Albuquerque Sant'Anna.	Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).	Revista de Literatura e Linguística: Eutomia Qualis (CAPES): A4 (Quadriênio 2017-2020) https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/index
Dissertação	2009	Panorama da produção de livros	Wellington Alan da Rocha.	Universidade Federal de	Repositório Institucional UFSCar.

		didáticos de espanhol publicados no Brasil entre 1991 e 2008.		São Carlos (UFSCar).	
Dissertação	2017	Livre arbítrio: um estudo sobre as funções e os usos do livro didático de espanhol no Ensino Médio.	Roberta Amendola.	Universidade de São Paulo (USP).	Biblioteca Digital da USP.
Dissertação	2018	Propostas de autoavaliação e autorregulação em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira.	Débora Aline Camargo Velástegui.	Universidade Federal do Pará (UFPA).	Repositório Institucional da UFPA.
Dissertação	2019	Políticas linguísticas para o ensino de espanhol no Amazonas: livro didático.	Raimunda Julia de Freitas Brandão.	Universidade Federal do Amazonas (UFAM).	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFAM.
Tese	2021	Modos de dizer a América Latina nos	Flávia Farias de Oliveira.	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).	Repositório Institucional da UFPE.

		Livros Didáticos de Língua Espanhola: avanços e silenciamentos.			
--	--	---	--	--	--

Fonte: a autora (2022)

Após mapear e ler os resumos dos artigos, teses e dissertações, proponho algumas considerações sobre esses materiais que trazem contribuições para o primeiro eixo desta investigação sobre o percurso histórico do livro didático no Brasil.

O artigo de Daher, Freitas e Sant'Anna (2013), suscita reflexões acerca da trajetória dos programas do governo que contemplam o livro didático, também aborda o processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira (inglês e espanhol), no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). À vista disso, as autoras apresentam os dados relativos às edições do PNLD 2011, PNLD 2012 e PNLD 2014 e trazem o detalhamento sobre os problemas que levaram à exclusão um grande número de coleções didáticas.

Na dissertação de Rocha (2009), seu objetivo foi esboçar um panorama da produção de livros didáticos destinados ao ensino de Língua Espanhola publicados no Brasil entre 1991 e 2008. Além disso, seu intuito foi de elaborar um histórico da produção de livros didáticos em nosso país, apontando as lacunas a serem superadas na elaboração desses livros destinados ao ensino de espanhol.

Na dissertação de Amendola (2017), a autora tratou de recuperar o percurso histórico do livro didático associando-o as medidas político-educacionais, assim como suas possíveis funções e usos, com base em alguns documentos oficiais nacionais como o Parâmetro Curricular Nacional (PCN) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM).

Na dissertação de Velástegui (2018), seu objeto de análise foram as atividades de autoavaliação presentes em livros didáticos de Espanhol como Língua Estrangeira e visou analisar se processos formativos são possibilitados nesses materiais, de modo a contribuir para a autonomia dos aprendentes. Desse modo, a autora formou um

corpus de materiais didáticos de Espanhol como Língua estrangeira (livro didático, CD, caderno de exercícios, etc) com o objetivo de identificar quais atividades de natureza formativa estavam presentes nos materiais selecionados, verificando quais orientações aparecem no guia didático para o desenvolvimento dessas atividades pelos professores, e como essas orientações se relacionam com as opções metodológicas do livro didático.

Na dissertação de Brandão (2019), a autora buscou verificar as ações políticas relacionadas 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. Como objetivos específicos, propôs-se a descobrir quem realiza a escolha do livro didático disponibilizado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) nas escolas pesquisadas, bem como a analisar como se efetiva esse processo.

Na tese de Oliveira (2021), seu objetivo foi o de compreender os modos de dizer a América Latina em livros didáticos (LD) de língua espanhola (LE), a fim de observar possíveis gestos de silenciamento de países que compõem essa região. Para isso, a autora buscou analisar os livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático, observando que alguns países latino-americanos sofrem efeitos do silenciamento, enquanto outros ganham um lugar de maior evidência, resultando na criação de centros de referência na América Latina, que refletem a configuração atual das relações de poder entre os países latino-americanos.

Após mapear e ler os resumos dos artigos, teses e dissertações, proponho algumas considerações sobre esses materiais que trazem contribuições para o primeiro eixo desta investigação, relacionado ao percurso histórico do livro didático no Brasil.

Quadro 2 – Formação de Professores de Espanhol e o Livro didático

TIPO	ANO	TÍTULO	AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO	FONTE
Artigo	2012	Formação de professores de espanhol no Brasil: algumas reflexões.	Luciana Maria Almeida de Freitas.	Universidade Federal Fluminense (UFF).	Revista de Literatura e Linguística: Eutomia Qualis (CAPES): A4

					(Quadriênio 2017-2020) https://periodicos.ufpe.br/revistas/UTOMIA/article/view/817
Dissertação	2017	Livre arbítrio: um estudo sobre as funções e os usos do livro didático de espanhol no Ensino Médio.	Roberta Amendola.	Universidade de São Paulo (USP).	Biblioteca Digital da USP.
Artigo	2023	Livro didático na Linguística Aplicada: seu papel na formação de professores dentro do ensino de línguas estrangeiras no Brasil.	Paula Togo Mazzei.	Universidade de Brasília	https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/43938

Fonte: a autora (2022)

Após o mapeamento e a leitura do resumo dos artigos e da referida dissertação, realizo a seguir algumas considerações sobre esses materiais que trazem contribuições para o segundo eixo desta investigação sobre o livro didático na formação de professores de espanhol.

O artigo de Freitas (2012), discute questões relativas à formação de professores de espanhol no Brasil tendo como ponto de partida o Decreto-lei

1.1901939, que dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia, em contraponto com a Lei 11.161/2005, que tornou obrigatória a oferta da língua nas escolas de Ensino Médio. Para isso, a autora abordou fundamentalmente, três problemas: a polêmica acerca do quantitativo de docentes necessários para atender à demanda gerada pela 11.161; a crença na desnecessidade da formação em cursos de licenciatura para o exercício da docência de língua espanhola; o modelo de formação de professor que se instituiu em 1939 e que predomina ainda hoje.

No capítulo 3 da dissertação de Amendola (2017), a autora trata das questões relativas à formação inicial e continuada de professores no país que exercem impacto no papel do livro em sala, com base em diversas resoluções e decretos.

No artigo de Mazzei (2023) a autora levanta novas reflexões acerca da presença do livro didático na formação de professores dentro de um contexto de ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Primeiramente, aborda sobre a história do livro didático no contexto brasileiro, para em seguida debater o tema com um olhar crítico teórico procurando trazer diferentes definições do objeto em foco.

Quadro 3 – Ensino de espanhol na pandemia

TIPO	ANO	TÍTULO	AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO	FONTE
Artigo	2021	Ensino de Língua Espanhola por meios digitais durante a pandemia de Covid-19.	Maria Auxiliadora de Jesus Ferreira.	Universidade do Estado da Bahia (UNEB).	Revista Eletrônica do GEPPELE http://periodicos.ufc.br/geppele/article/view/61007
Artigo	2021	Experiências do período pandêmico no Amazonas: o ensino híbrido na Seduc- AM e as	Priscila Vasques Castro Dantas, Amanda Ramos Mustafa e Iolete	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) UFAM e vínculo com a (SEDUC/AM).	Revista e-Curriculum https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i4p1604-1626

		narrativas docentes.	Ribeiro da Silva.		
Artigo	2022	O cenário pandêmico e suas implicações na Educação Básica: uma análise da experiência do Amazonas no ensino remoto.	Kácia Neto de Oliveira, Maria Aparecida Oliveira de Carvalho e Maria Ione Feitosa Dolzane.	Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UFRJ).	Revista Teias. https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/69773
Artigo	2023	Ensino remoto emergencial no Amazonas: possibilidades e desafios acerca da prática pedagógica de professores de uma escola de tempo integral na cidade de Manaus-AM:	Taziana Pinheiro de Sousa Ferraz, Márcio Silveira Nascimento e Francisca Arlete Costa de Oliveira.	Instituto Federal de Educação e Tecnológica do Amazonas, Brasil (IFAM).	https://rsdjourn.al.org/index.php/rsd/article/download/39359/32556/426938

Fonte: a autora (2022)

Após o mapeamento e a leitura do resumo desses artigos, trago considerações sobre esses materiais que contribuem para o terceiro eixo desta investigação sobre o ensino de Língua Espanhola na pandemia da Covid-19.

No artigo de Ferreira (2020), a autora traz reflexões no intuito de contribuir com a formação dos estudantes de graduação do Curso de Letras/Espanhol da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Portanto, expõe de que forma o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira pode se dar mesmo durante momento tão adverso.

No artigo de Dantas, Mustafa e Silva (2021), as autoras tratam à luz da teoria histórico-cultural, da epistemologia da práxis e da dialogia bakhtiniana, acerca do momento da pandemia da Covid-19 na rede pública de ensino do Estado. Para tanto, analisam o documento “Plano de Retorno às Atividades Presenciais - ações pedagógicas, de gestão e saúde para as unidades de ensino pós-pandemia da covid-19” e as narrativas de quatro docentes da Seduc-AM.

No estudo de Oliveira, Carvalho e Dolzane (2022), as autoras trazem um recorte da experiência do Estado do Amazonas na adoção do modelo remoto de ensino durante a pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19 nos anos de 2020 e 2021. Neste contexto, buscaram identificar os desafios do Ensino Remoto no desenvolvimento da função da escola, bem como, da continuidade e/ou descontinuidade dos processos pedagógicos por ela desenvolvidos, evidenciando como os sujeitos envolvidos desenvolveram estratégias pedagógicas que pudessem, de alguma forma, alcançar os estudantes.

Ferraz, Nascimento e Oliveira (2023), buscaram identificar quais foram as dificuldades frente as práticas pedagógicas nesse período de aulas não presenciais. Investigaram a prática pedagógica desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até os conteúdos e atividades que foram desenvolvidas no período pandêmico.

Portanto, depois de mapear essas pesquisas e realizar a leitura de seus resumos, é possível afirmar que as temáticas desses trabalhos dialogam com a minha investigação e por isso, serviram como referenciais teóricos para embasar esse estudo.

1.2 Percurso histórico do livro didático no Brasil

O livro didático não pode ser visto como o detentor do conhecimento. É apenas um andaime que serve para auxiliar o aluno a construir conhecimentos relevantes. O material didático é mais um elemento na troca que deve ocorrer na sala de aula: troca entre professor e alunos, passando pelo livro didático, pela instituição de ensino e pelo contexto social, ou diferentes contextos sociais, onde todos estão inseridos. O objetivo principal da educação, e o livro didático não pode jamais atrapalhar esse objetivo, é levar os alunos a pensar criticamente. E isso o professor pode fazer sempre, a partir do livro adotado pela instituição, ou apesar dele. Mesmo que o livro tenha o objetivo de perpetuar certos valores, o professor pode, e deve, sempre levar os alunos a pensar criticamente e analisar, avaliar, discutir, e até mesmo rejeitar o seu conteúdo, caso isto seja necessário.

Rogério Tilio¹

O livro didático (doravante LD) é considerado um objeto cultural que representa a escola moderna. De acordo com Guimarães e Freitas (2018), quando efetivamente em uso, integra as atividades do dia a dia de sala de aula, considerando que é um reflexo das concepções de língua e de ensino que circulam. Além disso, também são entendidos por Daher, Freitas e Sant'Anna (2013) como produção associada de valores, ideologias, visões de língua e de ensino de língua, de aluno, de professor e da função das línguas estrangeiras na escola.

Dando enfoque para o livro didático, Velástegui (2018) o descreve como:

[...] um instrumento do qual o professor poderá se valer para o desenvolvimento de competências em sala de aula. Isso pode ocorrer tanto pelos pontos positivos do manual, quanto pelas lacunas presentes no mesmo e que dão margem à intervenção docente para o melhor desenvolvimento dos saberes, sejam eles linguísticos, comunicativos, culturais, interculturais etc (VELÁSTEGUI, 2018, p. 16).

Enquanto a importância do LD, Costa e Vita (2018) pontuam que esse material sempre foi alvo de críticas e discussões entre os professores e pesquisadores da prática docente e que não há um pensamento uniforme e homogêneo sobre essa questão. Segundo as autoras:

Considerando o lado positivo do uso do LD nas aulas, e entendendo-o como um objeto que contém conteúdos e procedimentos a cerca da compreensão e produção de conhecimentos de determinada matéria, o definimos como um instrumento básico, não único, que apoia o professor(a) no processo de ensino e aprendizagem de temas chave de uma disciplina, na qual, inevitavelmente,

¹ TILIO, Rogério. *O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira*. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/33>. Acesso em 02 set. 2022.

haverá conteúdos fixos e inegociáveis com certa disposição e sequência. Outro aspecto que fortalece a ideia de ferramenta viável são os diferentes contextos socioculturais do país, que, quando respeitadas as variadas realidades dos diferentes contextos de nossos territórios, sendo o LD uma matriz flexível, oportuniza ao currículo a inclusão de temas indispensáveis às questões locais e globais. De certa forma, a organização e a sequência de um LD normalmente são projetadas para aquisição gradual de assuntos e essa gradação geralmente favorece o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem e a associação de conhecimentos interdisciplinares que vão facilitar a construção de conhecimentos curriculares pedagógicos pelo(a) professor(a). Sendo o LD um recurso pedagógico para a ação docente, e se buscamos cada dia a melhoria na educação básica, o mais indicado é que esse material seja objeto de permanente pesquisa e análise (COSTA E VITA, 2018, p. 88).

Portanto, o LD tem relevância no processo de ensino-aprendizagem e serve como fonte de conteúdos que vão de encontro ao currículo proposto pelo ambiente educacional em que os docentes atuam. Em contrapartida, Mazzei (2023, p. 6) destaca que o professor deve ter o cuidado para que não fique tão dependente do uso do LD para preparar a sua disciplina pois “acaba por se limitar e, conseqüentemente, limitar o potencial que os seus próprios alunos poderiam alcançar caso não fossem restritos a aprender e estudar somente o conteúdo apresentado no livro didático”.

Em relação as atribuições do LD, Choppin (2004) afirma que segundo estudo histórico, destacam-se quatro funções essenciais que podem variar conforme o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização. São elas:

- a) função referencial, também chamada de curricular ou programática, desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. Mas, em todo o caso, ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações;
- b) função instrumental: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc.;
- c) função ideológica e cultural: é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes;
- d) função documental: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Diante do exposto, é possível afirmar que o livro didático possui múltiplas funções no âmbito escolar, e, muitas vezes, será a única fonte de informação tanto para alunos quanto professores, dependendo do contexto, será o único meio no qual o aluno terá acesso a outras culturas e outros saberes. No entanto, é necessário entendermos que o LD serve apenas como um instrumento de mediação para a construção do conhecimento e não como um material que deve ser usado cegamente como afirma Velástegui (2018):

No ensino-aprendizagem de LE, o manual didático servirá como um instrumento de mediação, utilizado tanto por aluno, quanto professores na construção dos saberes e não como o protagonista que deve ser seguido cegamente, sem nenhum tipo de intervenção do docente. Este, por sua vez, atua como um facilitador da aprendizagem e não apenas como um “passador” de conhecimentos, condenado a acompanhar cegamente o conteúdo do LD (VELÁSTEGUI, 2018, p. 16).

Após os conceitos já expostos referentes ao livro didático e suas funções, é imprescindível destacar que esse material é marcado por políticas linguísticas que refletem as decisões governamentais em seus determinados períodos. Freitag, Motta e Costa (1987) pontuam:

Poder-se-ia mesmo afirmar que o livro didático não tem uma história própria no Brasil. Sua história não passa de uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1930, de forma aparentemente desordenada, e sem a correção ou a crítica de outros setores da sociedade (partidos, sindicatos, associações de pais e mestres, associações de alunos, equipes científicas etc.). Essa história da seriação de leis e decretos somente passa a ter sentido, quando interpretada a luz das mudanças estruturais como um todo, ocorridas na sociedade brasileira, desde o Estado Novo até a Nova República (FREITAG, MOTTA E COSTA, 1987, p. 5).

Dessa forma, fica evidente que não há como tratar do livro didático sem perpassar as políticas linguísticas, definidas por Martel (2002, *apud* Teixeira, 2018, p. 331), como “uma tarefa que também é realizada pelo Estado, com base em um conhecimento sólido sobre a língua, valorizando o contexto sócio-histórico no qual é (e/ou será) aplicada”.

Para Amendola (2017, p. 66) estudar o livro didático pressupõe considerar não só a complexidade de sua definição, mas também a multiplicidade de suas funções, usos e os papéis dos agentes envolvidos nesse processo. Nesse caso, a autora afirma que um deles certamente é o Estado, “responsável, em diversos momentos, tanto pela

censura quanto pela expansão da produção editorial nacional, além de estabelecer as diretrizes educacionais que ora controlavam ora libertavam o livro didático”. À vista disso, apresento neste subcapítulo o percurso histórico do livro didático no Brasil desde seu surgimento até a contemporaneidade.

Para empreitar no percurso histórico do livro didático no Brasil, retomo a chegada dos Jesuítas no país em 1549, mais especificamente, na cidade de Salvador. Klein (2016) afirma que ao desembarcarem, os seis jesuítas, liderados pelo Pe. Manuel da Nóbrega tornaram-se o primeiro grupo da nascente Companhia de Jesus que chegava às Américas, cujo objetivo era difundir o Evangelho e catequisar os indígenas para a fé católica, pois a educação era regida pelo pensamento religioso.

De acordo com Rocha (2009), “os jesuítas acreditavam que a submissão dos índios e a conseqüente conquista de suas terras seria facilitada se os portugueses se apresentassem em nome de Deus, abençoados pela Igreja”. Contudo, se depararam com um grande desafio, a língua Tupi, língua oficial desses povos. Ainda de acordo com esse autor, “É possível afirmar que o ensino no Brasil teve o seu início por meio de Línguas Estrangeiras pois a língua Tupi era estrangeira para os jesuítas e a Portuguesa, por sua vez, também o era para aos catecúmenos” (ROCHA, op. cit., p. 23).

Com relação ao início do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, Amendola (2017) salienta que,

O ensino no Brasil iniciou-se com as línguas estrangeiras no período da colonização. Com métodos educativos tradicionais, o contato com o idioma e a cultura portuguesa transformou a linguagem local por meio de embates sociolinguísticos. No século XVI os jesuítas fundaram os primeiros colégios regulares e inauguraram, assim, a educação formal brasileira e o ensino de línguas estrangeiras que, naquela época, correspondiam às clássicas grega e latina ensinadas por meio do método gramática e tradução. Apenas em 1855 despontaram as chamadas “línguas vivas” – francês, inglês, italiano e alemão, por volta dos anos 1930 passaram a ser denominadas “línguas modernas” - em concomitância e contraste com as clássicas na escola secundária (AMENDOLA, 2017, p. 29-30).

Assim, ao fundarem os primeiros colégios no Brasil colônia, os jesuítas deram início a história do livro didático, pois “trouxeram os livros escolares para ensinar a leitura e a escrita nos colégios que implementaram ao lado da igreja, que logo foram esquecidos com a expulsão dos jesuítas do país em 1759” (VAZQUEZ, 2014 *apud* BRANDÃO, 2019, p. 28).

No início do século XIX, época da transferência da Corte Portuguesa ao Brasil liderada por D. João VI, os livros didáticos voltaram a ganhar destaque. Bittencourt (2004) afirma que esses materiais eram baseados em obras europeias que eram traduzidas e, às vezes, adaptadas.

Segundo Amendola (2017):

No início do século XIX, os primeiros materiais destinavam-se exclusivamente ao ensino e à aprendizagem de ler e escrever. Disponha-se apenas de cartas manuscritas recolhidas por pais e professores que eram levadas para a sala de aula – e que, posteriormente, se chamariam cartilhas – e da literatura religiosa destinada ao catecismo que, por sua estrutura, apresentaria traços até hoje encontrados nos materiais didáticos (AMENDOLA, 2017, p. 40).

Igualmente ressaltando sobre esses livros, Mazzi e Amaral-Schio (2021) afirmam que apesar de eles estarem presentes nas escolas de artilharia do Brasil Colônia, suas origens ainda eram estrangeiras, pois ainda que em 1808 já houvesse escritores no país, essas obras eram impressas na França, gerando gastos altíssimos ao país. Ainda de acordo com Mazzi e Amaral-Schio (2021, p. 90) “somente em 1929, em meio à Grande Depressão, o Brasil começa a produzir, por completo, seus livros didáticos, uma vez que, para importar livros, principalmente da Europa, o valor havia aumentado devido à nova realidade econômica mundial”.

Após esse período, foi permitido o uso da máquina impressora, conhecida por Impressão Régia, situada na cidade do Rio de Janeiro. Nela, foram impressas diversas obras didáticas que segundo Amendola (2017, p. 41), “visavam atender às necessidades das instituições de ensino superior (Cursos e Academias) criadas por D. João VI”, cabe ressaltar que junto com a Imprensa Régia, veio a censura, já que essas obras eram controladas pelo governo afim de que não fossem publicadas e não se imprimisse nada contra a religião, o governo e os bons costumes, o que teve fim em 1822 com o fechamento dessa casa gráfica.

Em 1937, devido a relação oficial entre o LD e o Estado Novo, foi criado o Instituto Nacional do Livro – INL, órgão subordinado ao Ministério da Educação (MEC), no intuito de assegurar a divulgação e distribuição de obras de interesse educacional, científico e cultural. De acordo com Mazzi e Amaral-Schio (2021), o Ministério da Educação estabeleceu quatro principais atribuições para o INL que foram elencadas no Decreto-Lei n. 93, de 21 de dezembro de 1937, sendo elas:

(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 do livro no país, bem como facilitar a importação de livros estrangeiros; incentivar a organização e (d) auxiliar a manutenção de bibliotecas públicas em todo o território nacional (MAZZI E AMARAL-SCHIO, 2021, p. 90).

No ano seguinte, foi registrado oficialmente a regulamentação do livro didático no país, constituído pelo Decreto-Lei nº 1006, de 30 de dezembro, juntamente com a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), composta por quinze integrantes, que segundo Cassiano (2013, p. 51), “tinham competência para dispor sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático”.

O principal objetivo dessa comissão era controlar os conteúdos que deveriam constar nos livros didáticos que seriam produzidos. De acordo com Mantovani (2009, p. 27-28), “é importante considerar que a criação da CNLD ocorreu no período do Estado Novo, um momento político autoritário no qual se buscava garantir a identidade nacional” e para isso, existia um controle em relação aos LDs e aos conteúdos que seriam ensinados.

Acerca dessa forma de controle, Mazzei e Amaral-Schio (2021) afirmam que a partir desse Decreto-Lei nº 1006, de 1938:

Caberia ao Estado dar a liberação necessária para que os livros pudessem ser adotados pelas escolas. Caso o Ministério da Educação e da Saúde Pública não aprovasse determinado material, este ficaria proibido de adentrar as escolas. Esse é um dos primeiros marcos da relação Livro-Estado, que perdura até os dias atuais, isto é, a autonomia das escolas está sujeita a uma permissão estatal (MAZZEI E AMARAL-SCHIO, 2021, p. 92).

Devido a isso, vários questionamentos foram levantados acerca da legitimidade da CNLD, já que os livros didáticos apresentavam mais aspectos políticos-ideológicos do que didáticos, o que levou a inviabilizar o cumprimento de suas propostas. Ainda de acordo com Mantovani (2019, p. 28-29), “apesar dos problemas detectados na operacionalização da CNLD, o Decreto-lei n. 8.460, de 1945, consolidou a legislação n. 1.006/38 e dispôs sobre a organização e funcionamento da CNLD, ampliando a comissão e mantendo seus poderes”, ainda com essa decisão governamental, os problemas em relação ao livro didático permaneceram.

Mais adiante, em 1966, cria-se a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), órgão responsável pela produção do LD neste período, em parceria com

o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), cuja função de acordo com Amendola (2017) era administrar a produção, a aquisição e a distribuição de inúmeros livros-texto e obras técnicas produzida de forma independente por várias editoras. Ainda conforme a autora, esse acordo MEC/USAID gerou denúncias e críticas devido à manipulação ideológica e pedagógica norte-americana na produção de materiais didáticos.

Teixeira (2018) aponta que,

Esse programa recebeu duras críticas, já que o governo brasileiro exercia apenas as funções de financiamento e de execução, deixando o controle de todo o processo à agência norte-americana – USAID, que controlava os conteúdos dos livros veiculados nas escolas públicas do Brasil (TEIXEIRA, 2018, p. 336).

O autor ressalta que diante a essas denúncias e devido ao crescimento da população escolar, aumentaram as demandas de materiais didáticos no Brasil, o que levou a adoção do sistema de coedição de livros didáticos, juntamente com editoras brasileiras, com recursos do INL. Conforme Teixeira, como resultados, cria-se o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental – PLIDEF, que, “sob a gerência da Fundação Nacional do Material escolar – FENAME, tornou-se responsável por estabelecer as diretrizes para a produção e a distribuição de material escolar no país” (TEIXEIRA, 2018, p. 336).

Ainda envolvendo o PLIDEF, Mazzi e Amaral-Schio (2021) afirmam que esse programa foi o maior dos três subprogramas, pois editou e produziu cerca de 600% de livros a mais do que os outros subprogramas juntos. Além disso, em seus seis anos de funcionamento, subsidiou a tiragem de quase 52 milhões de materiais didáticos. Conforme os autores:

Apesar de o número de livros ter aumentado consideravelmente nesse período, a quantidade produzida ainda era insuficiente para alcançar todos os alunos. Era preciso que mais investimentos fossem feitos para que a totalidade dos estudantes tivesse acesso aos livros didáticos (MAZZEI E AMARAL-SCHIO, 2021, p. 98).

Em 1976, com a FENAME sendo responsável pelo PLIDEF e no intuito de atender essa demanda, reformulam a política do livro didático e o governo passa a distribuir livros a alunos das Escolas Estaduais do país. De acordo com Amendola

(2019), o governo distribuiu quase 20 milhões de LDs com recursos provenientes dos estados e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Em 1983, a FENAME é substituída pela criação da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), reforçando a ideologia assistencialista do programa PLIDEF, que trouxe um avanço significativo em relação ao livro didático, já que os professores passaram a fazer parte da escolha desses materiais. Teixeira (2018) destaca duas decisões fundamentais dessa mudança: a) os professores passaram a participar do processo, então outros agentes entraram em ação e b) a ação do programa foi ampliada, com a inclusão das demais séries do Ensino Fundamental.

A partir disso, em 1985, temos outro marco importante para a história do LD, a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que na verdade “foi consequência das modificações em relação ao programa de livro didático que já vigorava antes, o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF)” (CASSIANO, *op. cit.*, p. 53).

A criação do PNLD foi um passo importante para a educação brasileira, pois trouxe propostas inéditas como a aquisição e distribuição gratuita do LD para alunos da rede pública do 1º ao 8º ano do Ensino Fundamental, além de mudar a qualidade física do LD, visando seu reaproveitamento. Para Mantovani (2009, *apud* Teixeira, 2018, p. 337), a partir de sua implementação, a qualidade didático-pedagógica dos livros passou a ganhar maior relevância no processo, principalmente por meio da contribuição oriunda da participação de professores, agentes legitimados a avaliar conteúdos e práticas didático-pedagógicas relacionados aos diferentes componentes curriculares, na seleção das obras.

De acordo com Rosa e Matos (2018, p. 94), com a escolha do LD a cargo do professor, “favoreceu o respeito às peculiaridades regionais em nosso país, visto que é o professor quem vivencia o cotidiano escolar, sabendo assim suas necessidades”, mas a participação dos professores nesse processo passou a ter uma nova perspectiva como afirma Cassiano (2013):

Em 1995, isso passou a ter um enfoque diferente, porque foram implementadas políticas públicas de gerenciamento dos livros pedidos e recebidos pelas escolas. Além disso, nesse período também foram adotadas medidas para orientar a seleção feita pelo docente, o que não implica garantia de que o livro comprado pelo governo seja efetivamente escolhido pelo professorado, uma vez que esse problema tem uma série de variáveis – incluídas aí, entre outras, aquelas vinculadas às dinâmicas das diferentes

gestões escolares e a já conhecida rotatividade do professorado da rede pública brasileira (CASSIANO, 2013, p. 62).

Após esse momento que é marcado como a primeira fase do PNLD, o programa continuou se desenvolvendo e em 1995, de acordo com Teixeira (op. cit.), foram criadas comissões especialistas divididas por área de conhecimento, nas quais eram compostas por professores da Educação Básica, do Ensino Superior e por pesquisadores, com o intuito de elaborar critérios de avaliação. A partir disso, foi determinado que o Governo Federal só poderia comprar obras que fossem aprovadas por essas comissões.

Na segunda fase do PNLD, em 1996, foi implementada a avaliação pedagógica dos livros inscritos para o programa, somente após a avaliação e aprovação desses materiais é que os professores poderiam escolher os livros que usariam em suas escolas. Segundo Mantovani (2009), no intuito de facilitar a escolha desses materiais, eles eram categorizados por:

- livro excluído, que não atendia as exigências mínimas;
- livro não recomendado, que apresentava condições insuficientes para a educação;
- livro recomendado com ressalvas, ou seja, apresentavam as exigências mínimas, mas precisavam de atenção por parte do docente;
- livro recomendado, que cumpria com a função didático-pedagógica e os critérios de avaliação da comissão responsável.

Além disso, foi publicado o “Guia de Livros Didáticos” que, além de propor os critérios da avaliação e as recomendações para a escolha dos LDs, traziam também as resenhas de suas obras para orientar os professores na hora de optar por esses materiais. No entanto, Mantovani (2009, p. 45) afirma que a seleção dessas obras “acabou gerando diversos conflitos entre o MEC e editores e autores, tanto no meio jornalístico quanto no meio jurídico”.

Em 1997, o controle do processo seletivo de livros didáticos, antes a cargo da FAE, passou a ser responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), vinculado ao MEC. Segundo Mazzi e Amaral-Schio (2021):

Nesse período, o Programa foi ampliado e o Ministério da Educação passou a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de diferentes conteúdos – alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia – para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público. Já em 2000, dicionários da língua portuguesa passaram a ser distribuídos pelo PNLD e, pela primeira vez no Programa, os livros didáticos passaram a ser entregues no ano anterior ao ano letivo de sua utilização (MAZZI E AMARAL-SCHIO, 2021, p. 100.).

Dada a distribuição gratuita de dicionários da Língua Portuguesa e livros didáticos por meio do PNLD, Amendola (2017, p. 49) destaca que “começaram as compras para as reposições das obras, que são não-consumíveis, ou seja, exemplares novos dos títulos em uso são enviados às escolas para substituir os que estiverem em mau estado e/ou para atender novas demandas de alunos”.

Devido a essa demanda, em 2003, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) para expandir essa distribuição tanto aos alunos do Ensino Médio, como aos da educação de jovens e adultos PNLD (EJA). Portanto, com a ampliação desses programas de livros, houve a necessidade de avaliação desses materiais e novos Guias de Livros Didáticos.

Nos anos seguintes, o PNLD continuou em processo de expansão e, em 2008, incluiu o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (LEM) em seu programa. Desde então, Rosa e matos (2018) apontam que o mercado de materiais didáticos de língua estrangeira no Brasil passou por grandes mudanças, o que impactou positivamente na produção e circulação de livros didáticos para o ensino de espanhol no país.

De acordo com Barros, Marins-Costa e Freitas (2018), além dos impactos positivos para o livro didático e o ensino de espanhol no Brasil, o PNLD:

[...] afetou diversos âmbitos, espaços e sujeitos: não só os diretamente envolvidos no seu uso – professores e estudantes da Educação Básica – e na sua elaboração, como autores e editores, mas também formadores de professores e aqueles que vêm desenvolvendo pesquisas sobre essa temática (BARRROS, MARINS-COSTA E FREITAS, 2018, p. 9).

Diante disso, aumentaram os estudos referentes ao livro didático de espanhol no Brasil, bem como a elaboração de LDs voltados às escolas pública de Educação Básica em todo o país. Mais tarde, em 2011, ocorreu a primeira avaliação do livro didático de língua estrangeira moderna (inglês e espanhol) por meio do PNLD,

destinadas a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e posteriormente, em 2012, para os alunos do Ensino Médio.

Amendola (2017) destaca:

A peculiaridade dos livros de línguas estrangeiras e arte adquiridos pelos PNLDs 2011, 2012, 2014, 2015 e 2017 é que tanto nos anos finais do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio eles eram consumíveis, ou seja, possuíam espaços para as respostas dos alunos, assim como os destinados à alfabetização. Dessa forma, os materiais eram reaproveitados, sobretudo por serem acompanhados de CDs de áudio, que requerem maior cuidado. Tal característica impactava em reposição anual integral e, portanto, maior investimento (AMENDOLA, 2017, p. 52).

Como esses materiais eram consumíveis até então, ao final do ano letivo os alunos ficavam com esses livros como fonte de informação para seus futuros estudos e pesquisas, como afirmam as pesquisadoras Rosa e Matos (2018):

Um diferencial dos livros de LEM era o fato de serem consumíveis até o ano de 2017, isto é, o estudante não precisava devolvê-los ao final do ano letivo, fato que possibilitava que os alunos escrevessem no próprio livro e pudessem guardá-lo para consultas nos anos posteriores, possibilitando um contato maior do aluno com o livro e facilitando o acesso ao aprendizado (ROSA E MATOS, 2018, p. 95).

Infelizmente, esse processo não durou muito, pois os materiais foram alterados de consumíveis para reutilizáveis a partir do PNLD de 2018. Assim, no final do ano letivo, os LDs passaram a ser devolvidos e repassados a outros alunos, o que gerou um grande retrocesso em relação a esses materiais.

Com a implementação da lei nº 11.161/2005, que tornou o espanhol oferta obrigatória nas escolas de Ensino Médio no país, o mercado de livros didáticos dessa área cresceu e, conseqüentemente, aumentou o número de profissionais que ensinam essa língua, o que se manteve até a implantação da Lei 13.415/2017, que tornou o ensino de espanhol optativo e determinou o inglês como oferta obrigatória no âmbito escolar.

Para Costa e Vita (2018, p. 83) a implementação dessa última lei se deu de maneira não democrática e instaurou profundas mudanças no ensino médio brasileiro, incentivando o monolinguismo, ao decidir pelo ensino obrigatório unicamente da língua inglesa.

Para Teixeira (2018):

O Governo Federal, exercendo o poder político de forma autoritária, unilateralmente, alterou uma etapa inteira de ensino no país, a despeito de manifestações populares contrárias e da voz de educadores, de pesquisadores e de especialistas em educação, desconsiderando e destruindo décadas de avanços e de conquistas (TEIXEIRA, 2018, p. 339).

Esse fato aponta para um retrocesso tanto no que se refere ao ensino do espanhol nas escolas públicas do país, bem como na distribuição e utilização dos livros didáticos. Oliveira (2021, p. 114) afirma que “Isso representa um prejuízo para todas as conquistas alcançadas no âmbito do ensino de LE, pois as diretrizes do PNLD contribuíram significativamente para a atualização dos livros didáticos”.

Atualmente, o sistema educativo brasileiro tem se orientado segundo as normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que é um documento normativo que garante as aprendizagens essenciais como “direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares.” (BRASIL, 2017, p. 4).

No que diz respeito às línguas estrangeiras, a BNCC contempla apenas a Língua Inglesa como obrigatória, já que o espanhol passou a ser de caráter optativo. Teixeira (2018, p. 341) afirma que “as atuais políticas linguísticas caminham no sentido contrário, e no que concerne especificamente ao livro didático, o resultado dessas políticas pode significar o enfraquecimento em especial do Espanhol, separado do Inglês”.

De acordo com Oliveira (2021)

A língua espanhola tem vivido sob esse jogo de forças em que ora é uma língua contemplada, ao ser lembrada por sua utilidade para fins políticos ou profissionais – que são as principais razões que têm justificado a sua presença em nosso currículo escolar – ora se encontra esquecida quando essas razões perdem força em uma dada conjuntura sociopolítica e econômica (OLIVEIRA, 2021, p. 118).

Portanto, é perceptível que devido ao último decreto houve um retrocesso na história do ensino de espanhol no Brasil, o que reflete diretamente nas conquistas relacionadas aos livros didáticos, gerando muita insegurança enquanto ao futuro do ensino de Língua Espanhola no país.

Devido à essas discussões e entendendo que o livro didático faz parte da prática docente, abordarei no seguinte eixo sobre a presença do livro didático na formação de professores de espanhol.

1.3 O livro didático na formação de professores de espanhol

O processo de formação docente não se inicia num curso de licenciatura, muito menos, conclui-se numa formação continuada. A constituição da identidade docente é um processo complexo que se constrói no decorrer de uma história de vida, em diferentes contextos socio discursivos. Os alunos de um curso de graduação e/ou pós-graduação já chegam com certas imagens da identidade profissional do sujeito-professor, mas precisam modelar e reconstruir certas representações. Nós, professores, temos em nossas memórias modelos de profissionais que estão presentes de modo (in)direto em nossas práticas e escolhas.

Antonio Ferreira da Silva Júnior²

O livro didático é um instrumento que faz parte da formação de professores de espanhol desde os tempos remotos. De acordo com Costa e Vita (2018, p. 81), “o LD contribui na proposição de “formas” de ensinar e aprender determinados conteúdos que, provavelmente, no caso brasileiro, vão ao encontro das diretrizes e dos documentos oficiais do Ministério de Educação”. Para as autoras, o LD também faz parte de objeto de pesquisa, onde os docentes vão experimentar, observar, aprender e estabelecer conexões que, em questões individuais e coletivas, poderão resultar na melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Mazzei (2023) aponta que o foco sobre o livro didático e o seu papel na construção da formação acadêmica do docente está longe de ser algo novo e afirma que,

[...] É incorreto supor que o debate sob sua importância como um instrumento de trabalho na educação já alcançou uma conclusão definitiva ou foi deixado de lado por conta do surgimento de outros objetos de estudo mais pertinentes. Afinal ainda nos dias de hoje ele faz parte de diversas culturas, sem mencionar o fato de que até neste momento acompanha o desenvolvimento de milhões de jovens e adultos no mundo afora (MAZZEI, 2023, p. 3-4).

Portanto, para adentrarmos à presença do LD na formação de professores de espanhol no Brasil, é necessário retomarmos os períodos históricos que marcaram o surgimento das instituições formadoras de docentes de línguas estrangeiras no país. Para isso, o nosso ponto de partida está relacionado ao ano de 1919, quando o idioma começou a ser ensinado no Brasil. Paraquett (2009, p. 03) afirma que é quando

² SILVA JÚNIOR, Antônio Ferreira da. *Contribuições do curso de especialização em ensino de línguas estrangeiras do CEFET/RJ para a formação de professores críticos-reflexivos*. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/cnlf/10/020.pdf . Acesso em 02 set. 2022.

“ocorre a institucionalização desta disciplina no Colégio Pedro II, mantendo-se como disciplina optativa até 1925”.

De acordo com Guimarães (2011, p. 2):

O Colégio Pedro II era uma instituição modelo, sendo seguida por outras em todo país, tanto em relação ao currículo como também livros adotados e programas de ensino. Isso porque, desde a reforma instituída em 1915, por meio do Decreto 11.530, os certificados de conclusão de estudos de outros estabelecimentos só teriam efeitos legais, inclusive para que os alunos pudessem ingressar no ensino superior, se os respectivos estabelecimentos fossem equiparados ao Colégio Pedro II e inspecionados pelo Conselho Superior de Ensino (GUIMARÃES, 2011, p. 2).

No tocante à formação de professores de línguas no país, ocorreu por meio do Decreto-lei n. 1.190/1939, que segundo Freitas (2012, p. 184), “dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia, documento fundador do padrão de funcionamento para os então recém-criados cursos de Letras”, onde sua principal função era a de preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal, já que antes disso, os professores tanto de português como de idiomas eram intelectuais reconhecidos na sociedade.

Voltar a esse decreto de acordo com Freitas (2012, p. 186) é “também, uma forma de reunir elementos para discutir propostas que partem do desconhecimento (ou do apagamento) da memória da formação de professores e do ensino de línguas estrangeiras no Brasil”.

Outro marco importante ocorreu em 1941, quando, segundo Paraquett (2009, p. 03), “acontece a criação do curso de Letras Neolatinas na Universidade Federal do Rio de Janeiro”. A partir disso, a Língua Espanhola passou a ser estudada pela primeira vez em um curso de formação de professores, ainda que não fosse exclusiva, pois segundo a autora, esse curso já formava professores de outras línguas como o francês e italiano, conhecidas como neolatinas.

No entanto, as aulas desses professores eram apoiadas por materiais de referências como as gramáticas e antologias selecionadas pelo INL, órgão do Governo federal, e que de acordo com Amendola (2017, p. 129), “cumpriam a função de apresentar os conteúdos gramaticais e servir como coletâneas de textos (geralmente literários), sem comentários pedagógicos”, o que cabia apenas a esses docentes, de acordo com seus contextos, como abordariam esses materiais.

Amendola (2017, p. 130) destaca que a partir dos anos 60 os livros começaram a mudar, passando a contar com os manuais do professor, “verdadeiros guias de uso de cunho quase paternalista que viriam a contribuir para a formação continuada dos docentes e para o uso que fariam do LD até os dias atuais”. Ainda de acordo com a autora:

Com o manual do professor, houve um descompasso entre as necessidades dos docentes e os primeiros cursos de graduação em Letras, de tal forma que os livros didáticos gradativamente passaram a contribuir para a formação pedagógica inicial e/ou continuada de seus usuários, ensinando-lhes a lidar com sua ferramenta de trabalho por meio do MP que os acompanhava (AMENDOLA, 2017, p. 132).

Como consequência, a autora pontua que alguns docentes deixaram de tomar decisões em relação a ações que fazem parte da sua profissão, como por exemplo, enquanto ao seu planejamento, aos processos de avaliação do ensino e aprendizagem, dentre outros, pois o livro havia se ocupado disso.

Anos mais tarde, em 1996, houve outro marco importante para a formação docente no Brasil com a proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394 que ampliou a formação do professor da educação básica para o ensino superior por meio de curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação.

Heufemann (2019) destaca que segundo a LDB de 1996, em seu artigo 62º, fica estabelecido que,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, art. 62 *apud* Heufemann, 2019, p. 45).

Sobre essa legislação, que passa a exigir o curso de licenciatura para que os docentes possam atuar tanto na educação básica como no ensino superior, Amendola (2017) salienta que,

Apesar de a legislação nacional estabelecer a obrigatoriedade da licenciatura para o exercício da profissão na Educação Básica pública ou privada, atualmente no país há professores exercendo a docência com diferentes níveis e tipos de formação acadêmica — inclusive há os que atuam sem ela —, a saber: graduados no país em cursos de bacharelado e/ou licenciatura

em espanhol como língua estrangeira, graduados no exterior com revalidação (ou não) do título, graduados em outras áreas que realizaram cursos de complementação pedagógica, além de pós-graduados em programas *lato* ou *stricto sensu* (AMENDOLA, 2017, p. 116).

Igualmente ressaltando sobre a proposta da LDB de 1996, Freitas (2012, p. 188) destaca ao que ao enunciarmos sobre ela, o fazemos em diálogo com vozes que circulam em nossa sociedade e que afirmam que “a formação de docentes de línguas estrangeiras não precisa se dar em cursos de licenciatura oferecidos por universidades ou, ainda, que a docência da língua estrangeira não requer uma formação profissional específica”.

Em termos de cumprimento da legislação, ainda hoje temos professores sem formação que ministram aulas de línguas estrangeiras por serem falantes nativos, o que reflete no processo de ensino-aprendizagem. Freitas (2012, p. 188) afirma que “Em tal perspectiva, o professor – de preferência um “nativo” – assume o papel de um “instrutor” do método que é preparado por linguistas. A prioridade por “nativos” nessas abordagens do ensino de línguas estrangeiras ocorre em virtude da representação da aprendizagem como uma “imitação”, o que reforça a crença de que para ser professor de línguas estrangeiras basta ser nativo, mas ensinar uma língua vai muito além de ser proficiente na mesma, é preciso ter conhecimento linguístico acerca do seu funcionamento, bem como o fazer pedagógico.

Em seguida, temos outro passo importante para a formação de professores de espanhol e o LD, a criação do Decreto-Lei n.º.11/161 (BRASIL, 2005) que tornou a oferta de Língua Espanhola obrigatória nas escolas de Ensino Médio de todo o país. Com isso, além de aumentar a busca por cursos de Licenciatura em Língua Espanhola, também houve mais investimentos em livros didáticos de língua estrangeira por meio do Governo Federal, o que trouxe benefícios a professores e alunos que têm hoje, à sua disposição, uma infinidade de livros didáticos voltados a diferentes contextos e abordagens.

À vista disso, podemos afirmar que o livro didático faz parte do processo de formação de professores de espanhol desde a formação inicial à continuada. Em relação a formação inicial, o objetivo da universidade é formar professores de línguas estrangeiras para atuarem na rede pública de ensino básico. De acordo com Silva (2017):

Dentre as preocupações das universidades, dos cursos de licenciaturas em LE, é possível perceber a presença de uma que está voltada para a preparação de seus alunos para atuarem também na rede pública de ensino básico, devido esta ofertar uma demanda mais significativa de vagas imediatas de atuação; neste intuito as universidades acabam por visar uma preparação mais específica, ou seja, preparar o aluno para adequar ao sistema de ensino, exigido pelas escolas e instituições públicas (SILVA, 2017, p.13).

Além disso, é na formação inicial que os discentes terão acesso a disciplinas teóricas e práticas relacionadas a Língua Espanhola, onde desenvolverão as competências linguísticas e pedagógicas para o ensino dessa língua. É nessa etapa que os discentes têm o primeiro contato com o livro didático, onde aprendem a selecionar, analisar, elaborar e adaptar os livros didáticos de acordo com os futuros contextos nos quais estarão inseridos.

Para Mazzei (2023):

Nos cursos de licenciatura, a utilização do livro didático no ensino de línguas estrangeiras é sem dúvida uma das práticas que mais chamam a atenção, especialmente a partir do momento em que questões e críticas sobre a possibilidade de limitação da ação do professor são levantadas. Alguns autores também acreditam que os livros didáticos podem comprometer as perspectivas de análise e compreensão do ensino, de suas finalidades educativas e de sua função social (MAZZEI, 2023, p. 4).

No que diz respeito à abordagem sobre o livro didático na formação inicial, apresento reflexões pertinentes a um contexto específico, o Curso de Letras Língua e Literatura Espanhola da UFAM. Segundo Heufemann (2019), desde a fundação desse curso em Manaus, em 2003, diversas iniciativas têm sido implementadas para promover e disseminar o ensino da Língua Espanhola no Estado.

Durante meu período como graduanda na UFAM, participei de um Projeto de Iniciação Científica que versou sobre a matriz curricular e o Projeto Político Pedagógico do curso de Letras Língua e Literatura Espanhola. A partir dessa experiência, identifiquei as seguintes disciplinas que abordam o livro didático na formação inicial de professores de espanhol no Amazonas:

- Módulo Prático IV, V e VI;
- Metodologia do Ensino da Língua Espanhola II.

A disciplina de Módulo Prático IV tem como objetivo principal capacitar os estudantes para a análise, seleção e adaptação de materiais didáticos específicos para o ensino da Língua Espanhola. Durante o curso, os alunos são orientados a desenvolver habilidades práticas relacionadas ao planejamento e à regência de aulas curtas, focadas em conteúdos gramaticais.

Para atingir esse objetivo, os estudantes são incentivados a explorar diferentes tipos de materiais didáticos, tais como textos curtos, imagens e músicas, que possam enriquecer o processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola. Esses recursos são utilizados como apoio para a elaboração de atividades dinâmicas e contextualizadas, que promovam a compreensão e a prática dos aspectos gramaticais abordados em sala de aula.

Além disso, a disciplina busca proporcionar aos alunos a oportunidade de desenvolver habilidades de análise crítica, avaliando a adequação e a eficácia dos materiais didáticos selecionados para o contexto específico de ensino. Isso inclui considerações sobre a relevância dos conteúdos, a clareza da apresentação, a diversidade de recursos e a capacidade de engajar os alunos de forma significativa.

Ao final do curso, espera-se que os estudantes estejam aptos a planejar e conduzir aulas dinâmicas e eficazes em Língua Espanhola, utilizando materiais didáticos variados e adaptados às necessidades e interesses de seus futuros alunos. Essa experiência prática e reflexiva contribui significativamente para a formação inicial dos professores de espanhol, preparando-os para enfrentar os desafios do ambiente educacional contemporâneo.

No Módulo Prático V, o objetivo permanece o mesmo: analisar, selecionar e adaptar material didático para a regência de uma aula curta. No entanto, além do livro didático, é imprescindível utilizar recursos audiovisuais, elementos lúdicos e/ou elaborar exercícios contrastivos entre espanhol e português como apoio.

Em Módulo Prático VI, os alunos se dedicam à refinada tarefa de reformular uma unidade didática presente em um livro-texto de Língua Espanhola. Esta etapa envolve a criação de material de apoio adicional para enriquecer e aprimorar a unidade existente. O objetivo é explorar a unidade didática sob várias perspectivas, considerando diferentes abordagens pedagógicas e necessidades dos alunos, para então redesenhá-la de forma a torná-la mais eficaz e abrangente.

Durante este processo, os alunos são incentivados a examinar criticamente a unidade didática original, identificando seus pontos fortes e áreas que podem ser

aprimoradas. Em seguida, eles trabalham na criação de material de apoio complementar, que pode incluir exercícios adicionais, atividades práticas, recursos audiovisuais, exemplos contextualizados, entre outros.

Ao reformular a unidade didática, o objetivo é oferecer uma variedade de atividades que abordem diferentes habilidades linguísticas, como compreensão oral, leitura, escrita e expressão oral. Essas atividades são projetadas com um objetivo unificado em mente, que pode ser o desenvolvimento de competências comunicativas, a prática de estruturas gramaticais específicas ou a exploração de temas culturais relevantes.

No final deste módulo, os alunos terão adquirido habilidades avançadas de planejamento e design curricular, além de uma compreensão mais profunda dos princípios fundamentais do ensino de línguas. Eles também terão desenvolvido uma sensibilidade pedagógica refinada, capaz de adaptar e personalizar materiais de ensino para atender às necessidades específicas de seus futuros alunos.

Em Metodologia do Ensino da Língua Espanhola II, o objetivo é o de aprofundar os conceitos, princípios e metodologias para o ensino de espanhol, bem como saber manejar a classe, fazer o planejamento, avaliar o processo de ensino-aprendizagem e preparar e adaptar o livro didático para o contexto da rede pública de ensino.

Por meio dessas disciplinas, os discentes passam a ministrar aulas curtas apoiados em livros didáticos e outros recursos. Além disso, o objetivo delas é de que os alunos possam refletir sobre o uso do LD em sala de aula e ter um olhar mais atento em relação ao contexto no qual esse livro vai ser empregado, observando se de fato este material irá contemplar as habilidades linguísticas e pedagógicas necessárias para que o processo de ensino-aprendizagem seja concretizado.

Sobre isso Amendola (2017) afirma que:

“Quanto mais domínio e (in)formação o docente tiver sobre os materiais de ensino, mais consciente e eficaz será sua atuação e mais autônomo será em relação a eles; é o conhecimento que os liberta da dependência e lhes permite serem os árbitros do ensino adequando os suportes às demandas” (AMENDOLA, 2017, p. 137).

Por outro lado, recorrendo a prática ainda no curso de graduação, os discentes em formação têm a oportunidade de participar de programas de bolsas como o Idiomas sem Fronteiras (IsF), Projeto de Ensino de Línguas (CEL) e o Programa Residência Pedagógica ofertados pela UFAM em parceria com o Governo, onde irão

atuar com o ensino da Língua Espanhola. Esse momento, é de suma relevância para o exercício de sua autonomia, por meio desses programas o discente passa a refletir e vivenciar o contexto de sala de aula, concretizando o processo de seleção, criação e adaptação de materiais da maneira pela qual foi instruído.

Após a formação inicial de professores de espanhol, inicia-se o processo de sua formação continuada, onde poderão expandir seus conhecimentos por meio de programas de Pós-graduação (*lato e stricto sensu*), essa etapa é fundamental para que o processo de construção de conhecimento se mantenha. Além disso, também podem se aperfeiçoar por meio da formação contínua, participando de cursos, capacitações ofertadas pela escola em que atuam, palestras e congressos voltados para a sua área de atuação.

De acordo com Silva (2017),

A formação continuada do professor de LE é de fundamental importância para que deste modo possa ocorrer à garantia de continuidade no processo de ensino e aprendizagem. O professor necessita que seu conhecimento se mantenha atualizado, para que desta forma não transforme sua prática em algo metódico e desvinculado da realidade do aluno. O professor que se disponibiliza a pensar sobre sua prática em conjunto com seus colegas, com sua escola ou até mesmo com professores de outras instituições, abre mão de possuir uma prática “comodista”, para realizar uma prática de transformação educacional, onde não somente ele será beneficiado, mas todo o meio que o cerca. As atividades em sala de aula devem ser criativas e dinâmicas, visando envolver toda turma. Neste sentido, a formação continuada serve de base, para que a reflexão acerca da prática continue sendo realizada (SILVA, 2017, p. 19).

Portanto, na formação continuada também é importante a capacitação de professores acerca dos livros didáticos e de outras ferramentas que poderão ser usadas para a sua prática em sala de aula. Em relação a isso, essa abordagem se dá por meio de disciplinas na Pós-graduação da UFAM, como as disciplinas de Tópicos Especiais em Linguística Aplicada e Políticas Públicas, Ensino de línguas e Material Didático, voltadas para a formação de professores e as políticas públicas que acompanham o ensino de línguas no Brasil e conseqüentemente, a utilização de LDs.

Também é crucial mencionar a capacitação dos professores que atuam nas escolas públicas, especialmente considerando que a Secretaria de Estado da Educação do Amazonas (SEDUC), órgão responsável pelo ensino público básico em Manaus, continua ofertando a disciplina de Língua Espanhola em algumas de suas

escolas. Além disso, a SEDUC disponibiliza cursos de capacitação sobre materiais didáticos e outras ferramentas pertinentes, como evidenciado pelos dados gerados nesta pesquisa.

De acordo com Assis (2018):

A pesquisa e a reflexão sobre o LD, realizadas constantemente pelo profissional, em formação inicial e em exercício, constituem mecanismos imprescindíveis de elaboração de uma percepção crítica sobre as possibilidades de ação com o LD que adota. É nesse contexto que a interculturalidade pode entrar em cena, como uma das opções teórico-práticas a subsidiar o trabalho do professor de Espanhol (ASSIS, 2018, p. 293).

Dessa forma, é fundamental que os professores estejam devidamente preparados, tanto em sua formação inicial quanto na continuada, para lidar com os desafios relacionados à seleção, criação e adaptação de livros didáticos em diversos contextos de atuação.

Além disso, os professores devem dominar estratégias eficazes para avaliar criticamente os livros didáticos disponíveis no mercado, considerando sua adequação aos objetivos de ensino, à diversidade cultural e às necessidades dos alunos. Isso envolve analisar a organização do conteúdo, a clareza da apresentação, a autenticidade dos materiais e a integração de recursos multimodais.

No entanto, é importante ressaltar que nem sempre os livros didáticos disponíveis no mercado atendem plenamente às necessidades dos professores e dos alunos. Portanto, os professores também devem estar aptos a criar e adaptar materiais didáticos de forma autônoma, utilizando recursos adicionais, como textos autênticos, materiais audiovisuais e tecnologias digitais, conforme necessário.

A seguir, apresento considerações sobre o ensino de Língua Espanhola na pandemia de Covid-19.

1.4 O ensino de Língua Espanhola na pandemia de Covid-19

Em 2020, as relações na sociedade se viram obrigadas a mudanças em todas as esferas, por tempo indeterminado, devido a pandemia da Covid-19. Esse vírus, conhecido também como coronavírus devido à sua estrutura que se assemelha a uma coroa, trouxe consigo sérias consequências e exigiu adaptações significativas em nosso modo de vida. A Covid-19 é responsável por causar graves infecções respiratórias, e uma das principais formas de contágio é através do contato social próximo.

As medidas de prevenção recomendadas, como o distanciamento social e o uso de máscaras, visam reduzir a propagação do vírus, uma vez que ele pode ser transmitido de pessoa para pessoa através de gotículas respiratórias quando alguém infectado tosse, espirra ou fala. Esse fato torna as interações sociais presenciais um risco potencial de contaminação, o que levou a restrições de movimento, fechamento de escolas, empresas e instituições, além do cancelamento de eventos e atividades sociais em todo o mundo.

A necessidade de distanciamento social e as restrições impostas pela pandemia causaram um impacto significativo nas relações sociais, afetando não apenas a forma como nos comunicamos e interagimos, mas também nossa saúde mental e bem-estar emocional. Muitas pessoas enfrentaram sentimentos de isolamento, solidão e ansiedade devido à falta de contato humano e à incerteza em relação ao futuro.

Além disso, a pandemia destacou e exacerbou desigualdades sociais existentes, com grupos vulneráveis enfrentando maiores dificuldades de acesso a serviços de saúde, emprego e educação. A crise sanitária expôs ainda mais as disparidades socioeconômicas e evidenciou a necessidade urgente de políticas públicas que garantam a proteção e o apoio adequado a todos os membros da sociedade.

De acordo com Oliveira e Alencar (2021):

Os primeiros pacientes de coronavírus foram isolados pela primeira vez em 1937. Porém, apenas em 1965 que o vírus foi descrito como coronavírus, em razão do seu perfil na microscopia parecer uma coroa. O novo coronavírus foi descoberto em dezembro de 2019, após casos registrados na China, provocando a doença chamada de coronavírus (COVID-19) (OLIVEIRA E ALENCAR, 2021, p. 1).

Em 13 de março de 2021, o Estado do Amazonas registrou seu primeiro caso da doença Covid-19. Esse marco representa o início oficial da presença do vírus na região e desencadeou uma série de desafios e preocupações em relação à saúde pública e ao sistema de saúde local. De acordo com Dantas, Mustafa e Silva (2021), “segundo dados do boletim da Fundação de Vigilância em Saúde do Amazonas (FVS), datado de 7 de fevereiro de 2021, indicavam que o Amazonas já contabilizava 294.322 casos confirmados de Covid-19 e 9.819 óbitos”.

Esses números revelam a magnitude do impacto da pandemia na região, com um grande número de casos confirmados e um considerável número de mortes relacionadas à doença. A situação epidemiológica do Amazonas reflete não apenas a propagação do vírus na comunidade, mas também os desafios enfrentados pelas autoridades de saúde na contenção da disseminação da Covid-19 e na prestação de assistência médica adequada à população afetada.

Diante disso, o governador do Estado do Amazonas, Wilson Miranda Lima, por meio do decreto 42.061³, de 16 de março de 2020, dispôs situação de emergência na saúde pública do estado, em razão da disseminação do novo coronavírus, o que levou a suspensão das aulas na rede pública e privada do Estado por um período de até 30 dias. De acordo com Dantas, Mustafa e Silva (2021):

Considerando a necessidade de se fazer cumprir a carga horária mínima de 800 horas de ensino anual, prevista pelo Ministério da Educação (MEC), o governo federal, pautado na Lei n. 9494/96, artigo 23, § 4º, que faculta à educação organizar-se de forma diversa, em caso de necessidade, lançou a Medida Provisória n. 934, de 01 de abril de 2020, autorizando a implementação de normas excepcionais sobre o ano letivo na educação básica. Na mesma direção, o Conselho Nacional de Educação publicou o parecer CNE/CP05/2020, que versa sobre a reorganização dos calendários escolares da educação básica, assim como sobre a possibilidade de cômputo das atividades não presenciais para cumprimento da carga horária anual mínima de ensino. Essa decisão foi homologada pelo MEC em 29 de maio de 2020 (BRASIL, 2020a). No Amazonas, os Decretos n. 42.061, n. 42.063 e n. 42.087 oficializaram a suspensão das aulas da rede pública de ensino em todos os municípios do estado, a priori, por um período de até 30 dias (DANTAS, MUSTAFA E SILVA, 2021, p. 1610).

Com base nos decretos mencionados e com o objetivo de garantir que os alunos não fossem prejudicados em seu processo de ensino-aprendizagem, as instituições de ensino em todo o país foram obrigadas a fazer uma transição rápida

³ Dados obtidos por meio do site: <http://www.pge.am.gov.br/wp-content/uploads/2014/11/1-DECRETO-42.061-16.03.20-1.pdf>. Acesso em 20 de set. 2022.

das aulas presenciais para o formato remoto. Essa mudança representou um desafio significativo para educadores, alunos e famílias, pois exigiu a adaptação rápida e a implementação de novas estratégias de ensino e aprendizagem em um curto período de tempo.

De acordo com Lima e Carvalho (2022):

Em alguns casos, gestores, professores, alunos e pais empreenderam esforços conjuntos para encontrar as ferramentas tecnológicas digitais online que melhor auxiliassem no processo de ensino e aprendizagem e para modificar a metodologia usada até então. Em outros (a maioria), faltavam recursos tecnológicos e acesso à internet, considerando a grande desigualdade social que há em nosso país. Neste sentido, foram grandes as dificuldades para que se chegasse a romper as barreiras e, finalmente, instalar-se o ensino remoto emergencial (ERE) (LIMA E CARVALHO, 2022, p. 2/12).

Em relação ao ensino remoto emergencial, ainda segundo as autoras, é um modelo educacional estratégico na substituição das aulas presenciais, utilizando recursos tecnológicos, predominantemente online, para facilitar o compartilhamento de materiais didáticos e a interação entre alunos e professores

No entanto, esse contexto trouxe novos desafios, como pontuam Pizza e Eugenio:

Começar a atuar no âmbito do ensino remoto em um processo emergencial no qual a pandemia nos colocou foi muito mais desafiador do que atuar na sala de aula física. O primeiro desafio foi que docentes e discentes tiveram que, simultaneamente, aprender e se adaptar. E para nós, praticantes de docência atuando, o aprendizado foi mais intenso e feito em um espaço de tempo curto, uma vez que nossos conhecimentos e metodologias de ensino/aprendizagem se voltavam para o ambiente físico de ensino, a sala de aula. Logo, tivemos que adaptar e transformar nossos métodos para o ambiente virtual, além de buscar novas ferramentas e maneiras de desenvolver os materiais didáticos e de conduzir as aulas num ambiente que era novo e desafiador para os alunos e ainda mais para os professores. Isso porque tínhamos que guiar os alunos para o melhor aproveitamento das plataformas usadas — Google Classroom para as atividades assíncronas e Microsoft Teams para as aulas síncronas (PIZZA E EUGENIO, 2021, p. 1081-1082).

Desse modo, o ensino remoto envolveu o uso de tecnologias de comunicação e informação, como plataformas online, videoconferências, e-mails e aplicativos educacionais, para facilitar a interação entre professores e alunos e proporcionar acesso ao conteúdo educacional. Embora tenha permitido a continuidade das atividades escolares, o ensino remoto também apresentou uma série de desafios,

incluindo a falta de acesso equitativo à internet e dispositivos eletrônicos adequados, dificuldades na adaptação ao ambiente virtual de aprendizagem e questões relacionadas ao engajamento dos alunos no ensino à distância.

No Amazonas, para o ensino remoto emergencial, a Secretaria de Educação e Desporto (SEDUC), em parceria com a TV Encontro das Águas que é uma emissora de televisão brasileira sediada em Manaus, iniciou o Projeto: Aula em casa, que de acordo com Dantas, Mustafa e Silva (2021) esse projeto:

[...] diz respeito à transmissão de aulas gravadas tanto via TV como também em sites e aplicativos online, na intenção de alcançar o maior número possível de alunos de todas as modalidades. Devido à sua estrutura midiática, o referido projeto foi compartilhado com outros estados da federação (Amapá, Espírito Santo, Sergipe e São Paulo) para que estes pudessem disponibilizá-lo em suas redes de ensino (DANTAS, MUSTAFA E SILVA, 2021, p. 1611).

Essas aulas gravadas e transmitidas pela TV abrangiam todas as disciplinas, incluindo a Língua Espanhola. Além disso, a SEDUC ofereceu recursos de streaming, como o YouTube, juntamente com plataformas de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e o aplicativo Mano. Por meio dessas plataformas, os alunos tinham acesso às aulas e realizavam atividades complementares relacionadas aos conteúdos discutidos nas aulas transmitidas pela televisão.

Essa iniciativa teve como objetivo alcançar alunos que residiam em áreas remotas ou que enfrentavam dificuldades de conectividade à internet. Ao disponibilizar conteúdo educacional através de um meio tradicional como a televisão, a SEDUC e a TV Encontro das Águas buscaram atingir um público mais amplo, mas de acordo com Oliveira, Carvalho e Dolzane (2022):

Embora a SEDUC/AM tenha disponibilizado aulas teóricas nas diversas mídias, o reforço com os estudantes por meio da mediação on-line não foi eficaz em sua totalidade. A pandemia expôs a fragilidade da extensão do ensino da escola para casa, tanto devido ao não acompanhamento familiar quanto pela ausência de recursos e meios de acesso à informação. No período pré-pandemia, a dificuldade de acesso à informação era mascarada pelo movimento das redes sociais, como Facebook, Instagram e etc., pois o mesmo estudante engajado nas redes sociais demonstrava dificuldade em pesquisas nos sites de buscas e na curadoria de informações acadêmicas (OLIVEIRA, CARVALHO E DOLZANE, 2022, p. 177).

Desse modo, constatou-se que muitos estudantes não dispunham dos recursos tecnológicos para participarem das aulas remotas, tais como internet, computadores, tablets, celulares, televisores, entre outros, ferramentas que se tornaram

indispensáveis para dar continuidade no processo de ensino-aprendizagem. Além das referidas questões, Oliveira, Carvalho e Dolzane (2022) pontuam outras limitações, como as das próprias escolas públicas e da formação de professores, já que estavam habituados ao ensino presencial e as tecnologias digitais não eram tão utilizadas no seu cotidiano docente. No entanto, a partir da Covid-19, foram as suas principais fontes de comunicação com os alunos.

De acordo com Ferreira (2021), com o passar do período de quarentena e com as questões referentes a falta de recursos financeiros e tecnológicos por parte dos alunos para o acompanhamento das aulas virtuais:

Surgiram, em todo o Brasil, inúmeras reportagens com histórias de professores que se deslocavam (até mesmo de barco) para levar material de estudo impresso a seus estudantes ao tomarem conhecimento dessas dificuldades. Essas descobertas levaram a se pensar de forma mais cautelosa na retomada do ensino remoto de caráter obrigatório, e sim, neste como atividade complementar – ou suplementar, como muitos preferem denominar –, desta forma, nenhum aluno sairia prejudicado (FERREIRA, 2021, p. 67).

Ainda com todas essas dificuldades, Oliveira, Carvalho e Dolzane (2022) afirmam que em Manaus:

O Projeto Aula em Casa alcançou cerca de 88% e 94% dos estudantes matriculados na rede estadual de ensino nos anos de 2020 e 2021, respectivamente, considerando as respostas ao link de formulário Google aplicado pela Secretaria de Educação e Desporto no período das atividades remotas. A mediação de todo atendimento foi realizada pela escola e ocorreu de forma diferenciada em ambos os anos. No ano de 2020, não havia a sistematização do atendimento ao aluno, logo cada escola desenvolveu sua metodologia conforme sua realidade e obedecendo aos critérios do documento orientador. O acervo das estratégias utilizadas para contabilizar a carga horária do ano letivo ficou também a cargo de cada escola. Os gestores escolares junto à comunidade escolar organizaram as atividades em suas próprias unidades de ensino (OLIVEIRA, CARVALHO E DOLZANE, 2022, p. 176).

Nesse novo cenário, com a utilização das novas tecnologias digitais mediando a prática docente, ficou evidente que os docentes tiveram que reinventar suas práticas, onde passaram a aliar os livros didáticos às ferramentas tecnológicas, a fim de tornar os conteúdos e a metodologia de ensino o mais atraente possível. De acordo com Ferreira (2021):

[...] sobre eles recaía a exigência de sempre, a de elaborar aulas dinâmicas, atrativas, motivadoras, muito embora o método, ou melhor, a tecnologia a ser

empregada para tais resultados, fosse uma novidade para a grande maioria. Já estes, os alunos, buscavam vencer a apatia e o desânimo adquiridos ao longo dos meses sem aula. As *lives* explodiam, e não apenas aquelas dos artistas da música, do teatro, das artes em geral, mas também dos artífices das salas de aulas. Estávamos diante de uma situação nunca antes imaginada, e, sem nos darmos conta, estávamos vivendo um “novo normal” (FERREIRA, 2021, p. 67).

Dessa forma, torna-se evidente que os desafios enfrentados no ensino da Língua Espanhola residiam em tornar as aulas mais atrativas para capturar a atenção dos alunos e assegurar seu aprendizado. Com a transformação das residências em salas de aula devido ao ensino remoto, os professores precisaram adotar abordagens pedagógicas inovadoras e adaptar-se ao ambiente virtual.

Os computadores tornaram-se ferramentas essenciais, assumindo o papel de quadros escolares, enquanto os livros didáticos foram projetados e adaptados por meio de plataformas digitais como o Google Apresentações. Além disso, o uso de ferramentas de videoconferência como o Google Meet, Zoom e outras se tornou fundamental para facilitar a interação entre professores e alunos, proporcionando um ambiente de aprendizagem virtual mais dinâmico e participativo.

Por outro lado, os professores também tiveram que lidar com a nova realidade de serem assistidos pelos pais dos alunos durante as aulas remotas, pois muitas vezes ministravam suas aulas não somente para os seus discentes, mas também para seus familiares que se encontravam em suas casas e acompanhavam a explicação dos conteúdos e desenvolvimento das atividades.

Essa dinâmica acrescentou uma camada extra de complexidade ao ambiente de ensino remoto. Os professores precisavam adaptar suas práticas pedagógicas para garantir que os pais também pudessem compreender e acompanhar o progresso educacional de seus filhos. Isso exigia uma comunicação clara e acessível durante as aulas, além de estratégias eficazes para envolver os pais no processo de aprendizagem de seus filhos.

Em agosto de 2020, as aulas voltaram ao presencial por meio de uma pesquisa de diagnóstico, conforme afirmam Dantas, Mustafa e Silva (2021, p. 1612), “realizada com a comunidade escolar (pais, responsáveis, pedagogos, gestores e servidores administrativos), com a finalidade de compreender as demandas e necessidades desta”, mas as aulas presenciais não duraram muito tempo, devido ao aumento dos casos de Covid-19 na cidade.

Para Có, Amorim, Finardi (2020):

O distanciamento social promovido pela pandemia fez com que o processo de ensinar a ensinar e de aprender a aprender, com apoio das tecnologias, fosse acelerado e descentralizado, quebrando os muros (e autoridades) das instituições de ensino responsáveis por essa formação. Assim, o que antes era uma proposta hipotética ou até mesmo rejeitada de ensino virtual ou híbrido, tornou-se uma realidade, assim como nossa realidade também se hibridizou numa realidade/virtualidade (CÓ, AMORIM E FINARDI, 2020, p. 116).

Em maio de 2021, por meio de decisões governamentais, as aulas passaram de remotas à híbridas. Carvalho (2021, p. 127) define o ensino híbrido como “uma metodologia que combina o método de aprendizagem virtual ao presencial. Na prática, o estudante recebe os conteúdos tanto por plataformas digitais, quanto de forma presencial, havendo uma porcentagem de cada modalidade”.

Para tanto, o ensino híbrido, ficou a cargo da gestão escolar sobre como retomariam esse processo. Dessa forma, ficou definido que as turmas seriam divididas por grupos, ou seja, enquanto um grupo estivesse no presencial, o outro estaria no remoto, acompanhando as transmissões do projeto Aula em Casa.

No que concerne a essa nova realidade, Lima e Carvalho (2022, p. 3/12) salientam que, em curto espaço de tempo, professores de todos os níveis vivenciaram novas experiências de ensino e aprendizagem. “Foi um processo árduo, não de formação continuada apenas, em muitos casos, era tudo novidade e indicava superar paradigmas e abandonar atitudes enraizadas em suas práticas desde sempre”.

Ainda sobre o ensino híbrido, Ferraz, Nascimento e Oliveira (2023) evidenciam:

O ensino na modalidade híbrido tem se apresentado como uma poderosa metodologia de ensino na educação, exigindo do professor metodologias ativas capazes de proporcionar melhorias ao processo ensino-aprendizagem. Muito tem se falado em buscar “coisas novas”, as quais podemos perceber em meio a tamanha adversidade incrementos e inovações no fazer do educador e do outro lado alunos como agentes protagonistas de sua aprendizagem. Em curtas palavras, podemos dizer que se queremos uma educação capaz de colocar nossos alunos como agentes atuantes (protagonistas) não nos convêm ensinarmos sob os mesmos modelos anteriores a Pandemia. Foi necessário acontecer esta reviravolta em nosso meio para sentirmos o quanto estávamos acomodados com as aulas com as quais ministrávamos e que pouco ou até mesmo nada sabíamos a respeito da utilização das tecnologias na prática (FERRAZ, NASCIMENTO e OLIVEIRA, 2023, p. 4).

Portanto, os autores apontam que, nessa situação, os docentes precisaram repensar suas práticas e inserir novas abordagens em seu cotidiano, sendo

necessário repensar o uso da tecnologia na prática. Por outro lado, conclui-se que a emergência imposta pela pandemia foi um dos maiores agravantes no decorrer do ano letivo pandêmico, devido os contágios por meio do vírus, as perdas de familiares de alunos, de professores e o desemprego de muitos pais, ocasionando grande dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, os professores tornaram-se não apenas mediadores do conhecimento, mas também um suporte psicológico e emocional para seus alunos, que muitas vezes interrompiam as aulas para relatarem os fatos decorrentes à pandemia.

Contudo, o período de distanciamento físico imposto pela pandemia evidenciou de forma contundente a importância do convívio social e do calor humano proporcionados pelas aulas presenciais. Embora o ensino remoto tenha sido uma resposta necessária para garantir a continuidade do aprendizado, ficou claro que nada pode substituir inteiramente a interação face a face entre professores e alunos.

Finalizo este eixo levando em consideração a colocação de Carvalho (2021) sobre o futuro da educação em nosso país:

Os tempos pós-pandemia também exigirão esforços para garantir a recomposição da carreira dos docentes e a criação de políticas públicas que garantam o direito à educação, o acesso às tecnologias, a formação continuada do professor. Sem essas políticas, aumentaremos a exclusão social (CARVALHO, 2021, p. 127).

O autor destaca a necessidade de esforços para reconstruir a carreira dos docentes e implementar políticas públicas que garantam o direito à educação, o acesso às tecnologias e a formação continuada dos professores. A falta dessas políticas pode resultar em um aumento da exclusão social, destacando a urgência de medidas que promovam a equidade e a inclusão no sistema educacional.

Portanto, à medida que avançamos para os tempos pós-pandemia, é essencial que enfrentemos os desafios e oportunidades que se apresentam, trabalhando juntos para fortalecer nosso sistema educacional e garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independente de suas circunstâncias ou origens socioeconômicas. Somente assim poderemos construir um futuro mais justo, igualitário e próspero para as gerações futuras.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, trato de forma sucinta, acerca do estudo de caso em uma abordagem qualitativa, fundamentado em Creswell (2014). Inicialmente, discorro sobre a definição de pesquisa, baseada em Silva (2015), bem como os conceitos referentes a investigação bibliográfica impressa e telematizada, com base em Marconi e Lakatos (2021), depois trato do contexto da pesquisa e abordo sobre as estratégias para a geração dos dados.

Por último, apresento a análise dos dados obtidos por meio do questionário investigativo, utilizado como instrumento de geração de dados com perguntas abertas e fechadas previamente formuladas por meio da plataforma *Google Formulário*, a fim de garantir os cuidados sanitários necessários aos participantes dessa investigação, devido à pandemia da Covid-19.

2.1 Abordagem metodológica

De acordo com Silva (2015), a pesquisa:

É uma atividade humana, cujo propósito é descobrir respostas para as indagações ou questões significativas que são propostas. Para iniciar uma pesquisa, faz-se necessário um problema, para o qual se busca uma resposta ou solução através da utilização do método científico. Muitas vezes não é fácil chegar à solução de problemas. Temos que observar, examinar minuciosamente, avaliar e analisar criticamente, para depois sugerirmos uma solução (SILVA, 2015, p. 47).

Dessa forma, concluímos que a pesquisa é considerada um procedimento formal com método de pensamento reflexivo, controlado e crítico, que permite a descoberta de novos dados em vários campos do conhecimento, por meio de uma abordagem metodológica.

No intuito de responder aos questionamentos específicos apresentados na introdução desta investigação, a abordagem escolhida para a condução desta pesquisa foi a qualitativa. De acordo com Creswell (2014), a utilização desse tipo de pesquisa só é possível quando se busca estudar um grupo ou população, no qual será possível identificar variáveis que não podem ser medidas com facilidade ou até mesmo para escutar vozes silenciadas.

Ainda de acordo com o autor, a pesquisa qualitativa:

[...] começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa da investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo e a análise dos dados que é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas. O relatório final ou a apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição completa e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança (CRESWELL, 2014, p. 50).

Seguindo a abordagem qualitativa, utilizo os recursos da pesquisa bibliográfica impressa e telematizada para fornecer uma base teórica para este estudo por meio de autores que dialogam sobre o livro didático e sua presença no ensino de línguas estrangeiras.

Na concepção de Marconi e Lakatos (2021):

A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar duplicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações. Pode ainda orientar as indagações (MARCONI; LAKATOS, 2021, p. 12).

Segundo os pesquisadores, esse tipo de pesquisa abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, ou seja, publicações em livros, revistas, monografias, dissertações, teses, dentre outros. E ainda reforçam que esse processo não é uma mera repetição do que já foi escrito sobre determinado assunto, “mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (Marconi e Lakatos, 2021, p. 63).

Por outro lado, a pesquisa bibliográfica também pode ser telematizada, onde as fontes primárias para o levantamento de bibliografias relacionadas ao tema da investigação podem ser coletados via internet, por meio do uso do computador. No caso desse estudo, busquei por bibliografias em banco de dados de Teses e Dissertações das Universidades mapeadas e em alguns portais científicos.

Quanto à metodologia, optei por realizar um estudo de caso, considerando que o foco desta pesquisa esteve centrado em um contexto específico que são os professores de espanhol que atuaram em escolas públicas de Manaus e como eles abordaram os LDs em suas aulas durante a pandemia de covid-19, pois de acordo

com Creswell (2014, p. 86), na pesquisa de estudo de caso “o investigador explora um sistema delimitado contemporâneo da vida real (um caso) ou múltiplos sistemas delimitados (casos) ao longo do tempo, por meio da coleta dos dados detalhada em profundidade envolvendo múltiplas fontes de informação.” Ainda conforme o autor,

Alguns estudos de caso envolvem a análise de múltiplas unidades dentro do caso (p. ex., a escola, o distrito escolar), enquanto outros se referem à totalidade do caso (p. ex., o distrito escolar). Além disso, em alguns estudos o pesquisador seleciona múltiplos casos para analisar e comparar, enquanto, em outros casos, é analisado um único caso (CRESWELL, 2014, p. 87-88).

Portanto, considerando o estudo de caso em uma abordagem qualitativa e buscando responder aos questionamentos de pesquisa, apresento a seguir o contexto e os participantes desta investigação.

2.2 Contexto da pesquisa

O contexto da presente pesquisa foi na atuação de professores de Língua Espanhola da rede pública de Manaus durante a pandemia de Covid-19. Para isso, após a aprovação da investigação pelo Comitê de Ética em Pesquisa⁴, entrei em contato com a Associação de Professores de Espanhol do Amazonas (APEAM), que é uma fundação criada em 1989, que tem contribuído para o desenvolvimento do hispanismo e do ensino de Língua Espanhola no Estado do Amazonas, com o intuito de realizar o levantamento dos professores de espanhol que ministraram aulas nesse contexto.

De acordo com Heufemann (2019):

[...] o ensino do espanhol está contemplado em escolas públicas estaduais localizadas na cidade de Manaus. Segundo informações do ano de 2018 disponibilizadas pela Secretaria de Educação, na capital amazonense apenas 15 escolas estaduais oferecem a disciplina Língua Espanhola, em um universo de 231 escolas, ou seja, somente 6,49% das escolas estaduais em Manaus ensinam o Espanhol (HEUFEMANN, 2019, p. 72).

Após entrar em contato com a responsável pela APEAM e obter sua autorização por meio da Carta de Anuência⁵ para que eu pudesse convidar os

⁴ Anexo A

⁵ Apêndice A

professores de Língua Espanhola a participarem da pesquisa, utilizei o grupo de WhatsApp da associação como meio de comunicação para iniciar essa interação.

Em relação aos participantes, convidamos seis professores graduados em Letras Língua e Literatura Espanhola, que tinham atuado com o ensino do espanhol na escola pública de Manaus e que utilizaram o livro didático em suas aulas nesse cenário. No entanto, apenas quatro deles, aceitaram participar da pesquisa e responderam ao questionário investigativo.

Enquanto ao questionário investigativo, Marconi e Lakatos (2021) destacam que o questionário,

[...] é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio, por um portador ou por algum meio eletrônico; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo (MARCONI, LAKATOS, 2021, p. 94).

É importante ressaltar que preliminarmente foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁶, informando sobre a natureza do estudo, sua importância e o compromisso de preservar a identidade dos participantes e seus dados em todas as etapas da investigação. Além disso, foi informado aos que concordaram em participar, sobre o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa.

Quanto aos nomes dos participantes, são fictícios, em virtude do resguardo de suas identidades, conforme prevê o Comitê de Ética em Pesquisa. Nesse caso, optei por usar os pseudônimos Alice, Maria, Laura, Roberta. Conhecido o contexto da pesquisa, a seguir apresento a análise dos dados.

⁶ Apêndice B.

ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, apresento e analiso os dados gerados por meio do Questionário Investigativo⁷ com perguntas abertas e fechadas utilizado como instrumento de geração de dados. Para proceder à análise, retomo as perguntas de pesquisa que nortearam este estudo, a saber:

- Como o professor de espanhol tem aliado o livro didático ao contexto remoto/híbrido?
- De que maneira sua formação inicial/continuada contribuiu para o seu trabalho com o livro didático no contexto pandêmico de Covid-19?
- Que desafios são vivenciados pelo docente de espanhol ao associar o livro didático ao contexto virtual?

Com o objetivo de organizar a pesquisa, apresento os dados e faço a análise abordando cada uma das questões mencionadas acima.

3.1 Apresentação e análise de dados

A seguir, apresento os dados obtidos por meio do questionário investigativo juntamente à sua análise apoiada na pesquisa bibliográfica impressa e telematizada percorrida no capítulo de Fundamentação Teórica.

3.1.1 Questionário investigativo

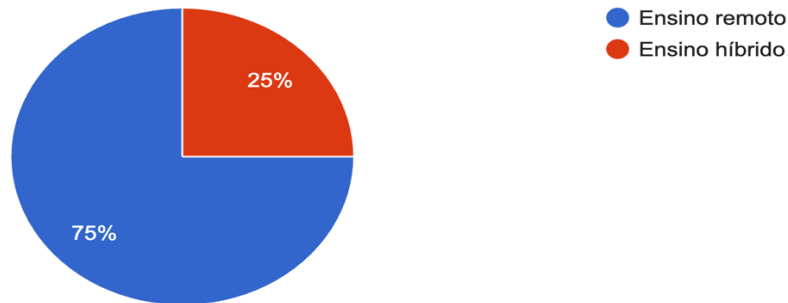
Nesta seção, mostro as informações obtidas por meio do questionário investigativo com perguntas direcionadas a utilização do livro didático de espanhol na escola pública de Manaus na pandemia de covid-19, apresentadas a seguir.

A primeira pergunta foi direcionada para a forma na qual as professoras ensinaram a Língua Espanhola na pandemia de covid-19 e as respostas obtidas estão representadas no gráfico a seguir:

⁷ Apêndice C.

Gráfico 1 — Resultados da pergunta 1 do questionário investigativo

4 respostas



Assim, 75% confirmaram que ensinaram a Língua Espanhola na pandemia de covid-19 por meio do Ensino Remoto, ou seja, totalmente online e os outros 25% confirmaram que lecionaram por meio do Ensino Híbrido com aulas online e presenciais.

É importante ressaltar que no início da pandemia de Covid-19, em resposta às decisões governamentais, as aulas foram ministradas de maneira totalmente remotas. No entanto, à medida que o tempo passou e novas estratégias foram sendo implementadas, houve uma transição gradual do ensino remoto para o ensino híbrido, como descrito na página oficial do Governo do Estado do Amazonas:

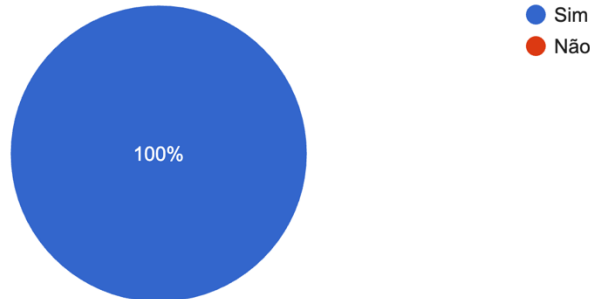
Em maio de 2021, o Governo do Amazonas adotou o ensino híbrido para o retorno às aulas presenciais. As turmas foram divididas em dois grupos (A e B), que frequentarão a escola em dias alternados. Quando um grupo estiver na unidade, o outro deverá estar em casa, acompanhando as transmissões do “Aula em Casa” ou dando continuidade às atividades remotas designadas pelas escolas.

A distribuição dos alunos em grupos A e B ficou sob responsabilidade das instituições escolares, que comunicavam aos pais e/ou responsáveis sobre o esquema de revezamento das turmas. Essa abordagem visou garantir a segurança dos alunos e professores, reduzindo a densidade de pessoas nas escolas e permitindo o distanciamento físico necessário para prevenir a propagação do vírus.

Na sequência, a segunda pergunta procurou saber se nas escolas onde as participantes atuavam existia livro didático para o ensino de Espanhol. Os resultados foram tabulados a seguir:

Gráfico 2 — Resultados da pergunta 2 do questionário investigativo

4 respostas



Para responder a esse questionamento, 100% das participantes da pesquisa, sem exceção, confirmaram que as escolas onde lecionaram a Língua Espanhola disponibilizavam Livros Didáticos (LD) específicos para o ensino dessa disciplina. Essa constatação é de extrema importância, pois destaca a presença e a relevância dos LDs como recursos de apoios educacionais fundamentais no contexto do ensino de línguas estrangeiras.

Além disso, os LDs podem auxiliar os professores na implementação de metodologias e abordagens pedagógicas variadas, oferecendo sugestões de atividades, exercícios e recursos complementares. Isso permite uma maior flexibilidade no ensino, adaptando-se às necessidades e interesses dos alunos.

No entanto, é importante ressaltar que a presença de LDs nas escolas não garante necessariamente a qualidade do ensino. É fundamental que os LDs sejam selecionados com critério, levando em consideração a adequação ao público-alvo, a atualidade do conteúdo, a diversidade cultural e linguística, entre outros aspectos. Ademais, os professores devem estar capacitados para utilizar os LDs de forma eficaz, promovendo uma abordagem dinâmica e engajadora em suas aulas.

A terceira pergunta procurou saber sobre a importância do livro didático para a prática das docentes. Os resultados foram tabulados a seguir:

Quadro 1 — Resultados da pergunta 3 do questionário investigativo

Participantes	Importância do livro didático para a sua prática docente.

Alice	O livro didático é importante por servir de base e direcionamento para a prática do ensino.
Maria	O livro didático é uma das mais tradicionais e acessíveis ferramentas de ensino-aprendizagem no cotidiano em sala de aula. O seu uso pontual e programado previamente pode trazer muitas contribuições positivas ao processo de construção do conhecimento.
Laura	É um excelente guia, facilita os trabalhos com os estudantes, traz explicações, exercícios que reforçam e contribuem ao bom aprendizado do estudante.
Roberta	O livro didático serviu como material de apoio importantíssimo durante as aulas remotas, e foi um dos principais instrumentos para a realização das aulas. Além de facilitar o planejamento das atividades, foi um suporte na formação pedagógica dos alunos, onde eles conseguiam acompanhar as leituras e as atividades propostas durante todo o período da pandemia. Afinal, o livro didático amplia o vocabulário, melhora a leitura e a escrita dos alunos.

Fonte: elaborado pela autora, com base em Brandão (2019), referente a pergunta 3 do questionário investigativo.

Para esta pergunta, as respostas foram significativas, já que 100% afirmaram que o livro didático é uma ferramenta importante para a sua prática docente, que é usado como um material de apoio para o direcionamento de suas aulas e auxilia no processo de construção do conhecimento. Portanto, por meio das respostas das participantes, podemos confirmar o que foi abordado no primeiro eixo desta pesquisa, que esse material tem relevância para o processo de ensino-aprendizagem e para as pesquisas que estão sendo desenvolvidas acerca de sua utilização no ensino de línguas.

Na sequência, a quarta pergunta procurou saber quais foram as adaptações que as docentes tiveram que fazer para trabalhar com o livro didático no ensino remoto/híbrido. Os resultados foram tabulados a seguir:

Quadro 2 — Resultados da pergunta 4 do questionário investigativo

Participantes	Adaptações do livro didático para a sua prática docente.
Alice	Uma das principais adaptações foram as projeções do livro didático na plataforma Google Meet e a utilização de ferramentas digitais para complementar os conteúdos ministrados.
Maria	Como os meus alunos não tinham fluência na Língua Espanhola e o livro era bem "denso", tive que fazer a tradução simultânea dos textos e reduzir o ritmo na hora da interpretação textual.
Laura	Foi necessário criar atividades que tivessem relação com os temas e as atividades já presentes, para que os alunos exercitassem o aprendido.
Roberta	As adaptações realizadas, foram através de atividades digitalizadas no word e de apresentações de Slides para melhorar o entendimento do aluno em sala de aula, tendo como o suporte principal o livro didático.

Fonte: elaborado pela autora, com base em Brandão (2019), referente a pergunta 4 do questionário investigativo.

As respostas obtidas foram extremamente significativas, revelando uma divisão equitativa entre as participantes em relação à necessidade de adaptação do livro didático (LD). Metade das participantes indicou que precisaram adaptar o LD para atender às necessidades específicas de seus alunos. Essa adaptação foi realizada principalmente por meio de plataformas digitais, como Google Meet e apresentações de slides, entre outras ferramentas tecnológicas disponíveis. No entanto, é importante destacar que, mesmo com essas adaptações digitais, o LD permaneceu como um recurso de suporte nesse processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, a outra metade das participantes relatou que o processo de adaptação do LD envolveu a elaboração de atividades complementares relacionadas ao conteúdo proposto pelo livro. Essas atividades foram projetadas para reforçar e expandir os conceitos e habilidades apresentados no LD, proporcionando aos alunos

oportunidades adicionais de prática e aprofundamento. Além disso, algumas participantes mencionaram que realizaram tradução simultânea de textos do LD para a língua alvo, como uma estratégia para trabalhar a interpretação textual e o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos.

Esses dados demonstram a flexibilidade e a criatividade dos professores ao adaptarem o LD às necessidades específicas de seus alunos e ao contexto de ensino remoto. Ao mesmo tempo, enfatizam a importância contínua do LD como uma ferramenta de apoio essencial no processo educacional. Independentemente do método de adaptação utilizado, fica evidente que o LD desempenhou um papel fundamental na estruturação e organização do ensino da Língua Espanhola durante a pandemia.

Na sequência, a quinta pergunta procurou saber que outros instrumentos as docentes utilizaram como apoio à sua práxis, além do livro didático. Os resultados foram tabulados a seguir:

Quadro 3 — Resultados da pergunta 5 do questionário investigativo

Participantes	Outros instrumentos utilizados como apoio à sua práxis.
Alice	Além do livro didático os instrumentos utilizados como apoio à minha práxis foram: computador, músicas, videoaulas, jogos educacionais e a ferramenta Google Formulário.
Maria	Geralmente, uso computador, projetor, caixas de som e jogos.
Laura	Utilizei materiais impressos, músicas e jogos educacionais.
Roberta	Além dos instrumentos mencionados acima, utilizei a Plataforma Meet e grupos de WhatsApp.

Fonte: elaborado pela autora, com base em Brandão (2019), referente a pergunta 5 do questionário investigativo.

Para esse questionamento, 100% das participantes confirmaram que utilizaram outros recursos como apoio ao seu trabalho docente, além do LD. São eles:

- Computador: Essencial para acessar materiais digitais, preparar apresentações, elaborar atividades e interagir com outras ferramentas educacionais online.
- Projetor: Utilizado para exibir apresentações de slides, vídeos, imagens e outros conteúdos multimídia em sala de aula, tornando as aulas mais dinâmicas e interativas.
- Músicas: Incorporadas como recurso didático para promover a imersão na língua espanhola, auxiliando na compreensão auditiva, pronúncia e aprendizagem vocabular.
- Jogos gamificados: Estratégia lúdica utilizada para engajar os alunos, tornar o aprendizado mais divertido e promover a prática dos conteúdos de forma interativa.
- Plataforma Meet: Ferramenta de videoconferência utilizada para realizar aulas online, interagir com os alunos em tempo real, compartilhar conteúdos e promover discussões.
- Grupos de WhatsApp: Canal de comunicação adicional utilizado para trocar informações, enviar materiais didáticos, tirar dúvidas e promover a interação entre os alunos fora do ambiente escolar.

A diversidade de recursos utilizados pelas professoras reflete uma abordagem pedagógica multifacetada, que busca atender às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos. Além disso, evidencia a importância da formação inicial e continuada dos docentes, pois são nesses processos que eles têm a oportunidade de explorar e se familiarizar com uma ampla gama de ferramentas e estratégias educacionais.

Uma formação docente abrangente e atualizada é fundamental para capacitar os professores a utilizarem efetivamente esses recursos, adaptando-os às demandas específicas de cada contexto de ensino. Portanto, é essencial que os programas de formação inicial e continuada incorporem o ensino e a prática dessas ferramentas, preparando os professores para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades oferecidas pelo ambiente educacional contemporâneo.

A sexta pergunta procurou saber se na graduação as professoras tiveram contato no que concerne à seleção, adaptação ou produção de livro didático e em caso afirmativo, como ocorreu esse processo. Os resultados estão no quadro a seguir:

Quadro 4 — Resultados da pergunta 6 do questionário investigativo

Participantes	Na graduação, teve contato ao que concerne à seleção, adaptação ou produção de livro didático.
Alice	Na graduação tive a experiência de adaptar uma unidade temática do livro didático do 1º ano do Ensino Médio, onde a adaptação teria que contemplar as quatro habilidades linguísticas.
Maria	Sim. Em uma disciplina de módulo prático tivemos que produzir uma unidade de livro em grupos. O próprio grupo escolhia a temática que queriam abordar, desde que contemplasse as quatro habilidades de comunicação.
Laura	Sim. Na graduação tivemos que analisar uma unidade e fazer adaptações necessárias para o contexto das escolas públicas de Manaus.
Roberta	Sim, na graduação tive a oportunidade de ajudar a selecionar livros didáticos, que tenham um melhor suporte tanto para o professor, quanto para o aluno, verificando se os conteúdos estavam contextualizados e se estavam de acordo com a série e idade do aluno, verificando também se está conforme a norma de BNCC e se o material é nítido para o entendimento no quesito de observar se é um material que não tenha brilho no qual venha dificultar a leitura do professor e do aluno.

Fonte: elaborado pela autora, com base em Brandão (2019), referente a pergunta 6 do questionário investigativo.

Com as respostas, é possível concluir que 100% das participantes tiveram contato com o livro didático ainda na graduação. E esse contato se deu por meio de algumas disciplinas, nas quais tiveram que adaptar unidades didáticas conforme as quatro habilidades linguísticas desenvolvidas no ensino de línguas (compreensão leitora e auditiva, expressão oral e escrita). Ademais, também precisaram analisar, selecionar e produzir unidades didáticas voltadas ao futuro contexto no qual iriam atuar, nesse caso, as escolas públicas da cidade de Manaus.

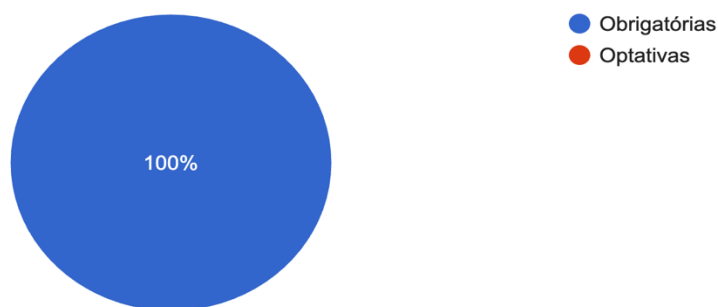
Outro ponto importante que as docentes pontuaram, foi a questão de analisar se esses materiais estavam de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em relação ao tipo de material, para não dificultar a leitura e compreensão tanto dos professores, como dos alunos. Cabe ressaltar, que a partir de 2018 como já foi retratado no primeiro eixo desta pesquisa, a Língua Espanhola não está contemplada pela BNCC.

Desse modo, os docentes de Língua Espanhola, usam como fonte para essa avaliação as normativas referentes ao ensino da Língua Inglesa, que atualmente é a única disciplina que a BNCC traz em seu currículo como oferta obrigatória. A análise da adequação dos materiais à BNCC pode ajudar os docentes a selecionar recursos que promovam uma abordagem integrada e coerente ao ensino da língua espanhola, mesmo diante da ausência de diretrizes específicas para essa disciplina na BNCC.

Na sequência, a sétima pergunta procurou saber como esse contato referente à seleção, adaptação ou produção de livro didático ocorreu. Nesse caso, se foi por meio de disciplinas optativas ou obrigatórias, já que elas compõem a grade curricular dos cursos de licenciaturas e bacharelados. Os resultados estão no gráfico a seguir:

Gráfico 3 — Resultados da pergunta 7 do questionário investigativo

4 respostas



Dessa forma, é possível concluir que 100% das participantes tiveram contato no que concerne à seleção, adaptação ou produção de livro didático por meio de disciplinas obrigatórias, ainda em sua formação inicial, no curso de Licenciatura em Letras Língua e Literatura Espanhola. Essa constatação ressalta a importância da formação inicial dos professores de espanhol, que inclui não apenas o domínio da

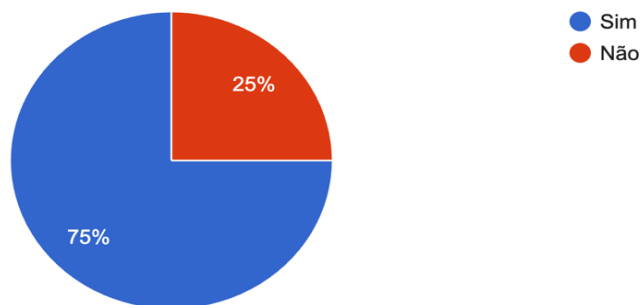
língua e sua literatura, mas também a capacitação em didática e o conhecimento sobre materiais educacionais.

O fato de que todas as participantes tiveram essa experiência durante sua formação inicial demonstra um compromisso institucional com a preparação dos futuros professores para lidar com os desafios do ensino de Língua Espanhola. Através de disciplinas obrigatórias, as participantes tiveram a oportunidade de adquirir habilidades e conhecimentos relacionados à análise crítica de livros didáticos, à seleção de materiais adequados para suas aulas e à adaptação de conteúdos às necessidades específicas de seus futuros alunos.

Na sequência, a oitava pergunta procurou saber se na formação continuada as professoras também tiveram contato no que concerne à seleção, adaptação ou produção de livro didático. Os resultados estão no gráfico a seguir:

Gráfico 4 — Resultados da pergunta 8 do questionário investigativo

4 respostas



A constatação de que 75% das participantes tiveram contato com a seleção, adaptação ou produção de livros didáticos em sua formação continuada é significativa. Isso indica um reconhecimento crescente da importância dessas temáticas na capacitação e aprimoramento profissional dos professores de línguas estrangeiras. A formação continuada, que abrange uma variedade de atividades como cursos de pós-graduação, capacitações, workshops e palestras, desempenha um papel crucial na atualização e no desenvolvimento de competências dos docentes.

No entanto, é preocupante observar que 25% das participantes relataram não ter tido contato com essas questões em sua formação continuada. Esse dado ressalta a necessidade de um maior investimento e ênfase nessas temáticas nos programas de formação continuada oferecidos aos professores de línguas estrangeiras. A

seleção, adaptação e produção de materiais didáticos, incluindo os livros didáticos, são aspectos fundamentais da prática pedagógica dos professores e devem ser abordados de forma abrangente e sistemática em sua formação profissional.

A ausência de exposição a essas temáticas na formação continuada pode representar uma lacuna no desenvolvimento profissional dos docentes, limitando sua capacidade de selecionar e utilizar adequadamente materiais didáticos em suas práticas de ensino. Além disso, pode comprometer a qualidade do ensino oferecido aos alunos, uma vez que os professores não estão devidamente preparados para avaliar, adaptar e produzir materiais que atendam às necessidades específicas de seus alunos e contextos de ensino.

Diante disso, é crucial que as instituições responsáveis pela formação continuada dos professores de línguas estrangeiras revisem e atualizem seus programas de estudo para garantir que abordem de forma abrangente e sistemática as questões relacionadas à seleção, adaptação e produção de livros didáticos.

Na sequência, a nona pergunta procurou saber quais foram os instrumentos utilizados para o contato com a seleção, adaptação ou produção de LD na formação continuada. Os resultados foram tabulados a seguir:

Quadro 5 — Resultados da pergunta 9 do questionário investigativo

Participantes	O contato com a seleção, adaptação ou produção de LD na formação continuada ocorreu por meio de quais instrumentos.
Alice	O contato ocorreu na formação na escola em que atuo.
Maria	Aulas de pós-graduação.
Laura	Congressos e eventos.
Roberta	Não tive o contato com a seleção, adaptação ou produção de LD na formação continuada.

Fonte: elaborado pela autora, com base em Brandão (2019), referente a pergunta 9 do questionário investigativo.

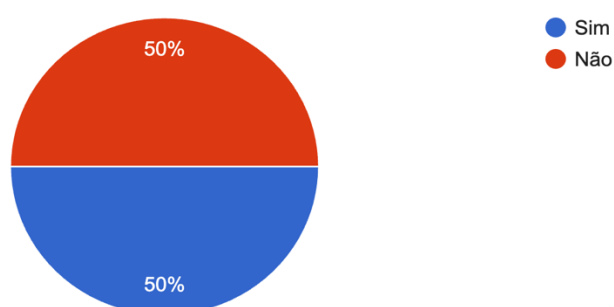
Para essa resposta, 75% confirmaram que esse contato ocorreu por meio de formações na escola onde atuam, nas aulas de Pós-Graduação e em congressos e

eventos. Os outros 25% pontuaram que não tiveram contato com as referidas temáticas na formação continuada.

Na sequência, a décima pergunta procurou saber se o contato que as professoras tiveram com o LD na sua formação inicial e/ou continuada foi suficiente para desenvolver o seu trabalho com esse material na pandemia de Covid-19. Os resultados foram tabulados a seguir:

Gráfico 5 — Resultados da pergunta 10 do questionário investigativo

4 respostas



Os resultados obtidos revelam uma divisão interessante entre as percepções das professoras em relação ao preparo proporcionado pela formação inicial e/ou continuada no que diz respeito à seleção, adaptação ou produção de livros didáticos, especialmente diante do desafio imposto pela pandemia de Covid-19.

Para metade das participantes, o contato prévio com essas temáticas em sua formação inicial e/ou continuada foi considerado suficiente para enfrentar o contexto desafiador da pandemia. Isso sugere que essas professoras se sentiram preparadas e confiantes em sua capacidade de lidar com o uso de LDs em situações adversas, como as vivenciadas durante a pandemia. Essa preparação prévia pode ter proporcionado uma base sólida de conhecimento e habilidades que lhes permitiram adaptar-se de forma eficaz e criativa às demandas emergentes.

No entanto, para a outra metade das participantes, fica evidente que ainda há lacunas na abordagem dada ao LD na formação de professores de espanhol. Essas professoras expressaram que o contato anterior com essa temática não foi suficiente para prepará-las adequadamente para enfrentar os desafios específicos relacionados ao uso de LDs durante a pandemia. Isso destaca a necessidade de uma revisão e aprimoramento dos programas de formação de professores, a fim de garantir uma

preparação mais abrangente e eficaz para lidar com situações complexas e imprevisíveis, como as causadas pela pandemia.

A décima primeira pergunta procurou saber quais desafios as professoras vivenciaram ao desenvolver seu trabalho aliando o livro didático ao contexto da pandemia de Covid -19. Os resultados foram tabulados a seguir:

Quadro 6 — Resultados da pergunta 11 do questionário investigativo

Participantes	Desafios vivenciados na prática docente aliando o LD ao contexto da pandemia de covid-19.
Alice	O maior desafio foi adaptar o livro didático ao uso das ferramentas tecnológicas.
Maria	Incentivar a participação e despertar o interesse dos alunos. Além de tentar driblar os problemas enfrentados por falta de acesso à tecnologia no ensino híbrido.
Laura	Tive que buscar novas metodologias para adaptar ao contexto da covid-19. Além de tutoriais para utilizar as plataformas digitais aliadas ao ensino de espanhol.
Roberta	Os desafios que vivenciei durante a pandemia foi em relação a instabilidade da internet durante as aulas on-line e principalmente por parte dos alunos, que muitos deles não possuíam internet em casa.

Fonte: elaborado pela autora, com base em Brandão (2019), referente a pergunta 11 do questionário investigativo.

As respostas das participantes destacam desafios significativos enfrentados por elas ao utilizar o LD em conjunto com as ferramentas digitais durante o período de ensino remoto/híbrido, evidenciando as complexidades do cenário educacional durante a pandemia.

Em primeiro lugar, as participantes apontaram dificuldades ao integrar o LD às ferramentas digitais. Essa integração pode envolver questões como a adaptação dos materiais do LD para o ambiente digital, a criação de atividades interativas e o desenvolvimento de estratégias de ensino que aproveitem ao máximo os recursos tecnológicos disponíveis. Para muitos professores, essa transição para o ensino digital

pode ser desafiadora, exigindo habilidades técnicas e pedagógicas adicionais para garantir uma experiência de aprendizado eficaz para os alunos.

Além disso, as participantes também destacaram a dificuldade em incentivar a participação dos alunos durante as aulas, especialmente no contexto do ensino híbrido. O formato híbrido, que combina aulas presenciais e online, pode criar barreiras adicionais à participação dos alunos, incluindo problemas de conexão, distrações em casa e dificuldades de interação com os colegas e o professor.

Outro desafio significativo mencionado pelas participantes foi a falta de acesso à tecnologia por parte dos alunos durante o ensino híbrido. A desigualdade no acesso a dispositivos e conexão à internet pode prejudicar seriamente a capacidade dos alunos de participar das aulas online, acessar materiais digitais e realizar atividades educacionais de forma eficaz.

Em suma, as respostas das participantes destacam a complexidade e os desafios do ensino híbrido, especialmente quando se trata de integrar o livro didático às ferramentas digitais, incentivar a participação dos alunos e lidar com a falta de acesso à tecnologia.

Na sequência, a décima segunda pergunta procurou saber quais plataformas as docentes tiveram contato na pandemia de Covid-19. Os resultados estão no quadro a seguir:

Quadro 7 — Resultados da pergunta 12 do questionário investigativo

Participantes	Ferramentas que teve contato na pandemia de covid-19.
Alice	As ferramentas foram: Meet, Google Classroom, Google Apresentações, Google Formulário, Kahoot e Wordwall.
Maria	Google classroom, Google Formulário e Google meet.
Laura	Zoom, Google Formulário, Google Classroom e Meet.
Roberta	Meet e Classroom.

Fonte: elaborado pela autora, com base em Brandão (2019), referente a pergunta 12 do questionário investigativo.

Apesar de algumas dificuldades encontradas em relação as ferramentas tecnológicas no ensino remoto/híbrido, as participantes informaram que tiveram contato com diversas plataformas na pandemia de Covid-19, dentre elas: Google

Classroom, Apresentações, Formulário e Meet. Além disso, também utilizaram plataformas de jogos gamificados como Kahoot e Wordwall, que são voltadas para jogos educativos que despertam o interesse dos alunos e podem ser usadas como revisão do conteúdo estudado na disciplina.

Na sequência, a décima terceira pergunta procurou saber sobre os desafios encontrados ao utilizar as plataformas citadas acima. Os resultados estão no quadro a seguir:

Quadro 8 — Resultados da pergunta 13 do questionário investigativo

Participantes	Desafios encontrados ao utilizar as plataformas marcadas na pergunta anterior.
Alice	Sim. A princípio não tinha conhecimento do manuseio das ferramentas.
Maria	A princípio, a falta de familiarização com as plataformas pesou bastante, depois o desafio de adaptar o livro às ferramentas.
Laura	Não saber manusear as ferramentas, tive dificuldades para adaptar o livro didático à essas plataformas. Além da instabilidade de acesso à internet e falta de notebook.
Roberta	Não sabia muito bem como utilizá-las, além da falta da internet muitas das vezes.

Fonte: elaborado pela autora, com base em Brandão (2019), referente a pergunta 13 do questionário investigativo.

Em relação aos desafios encontrados ao utilizar as plataformas citadas acima, 50% afirmaram que não sabiam manusear muito bem as ferramentas, em consequência disso, tiveram dificuldades em adaptar o livro didático a elas. Por outro lado, os outros 50% afirmaram que além da falta de familiarização com as plataformas, também encontraram dificuldades em com relação a falta de acesso à internet e falta de equipamentos próprios para o desenvolvimento de suas aulas remotas/híbridas, o que foi solucionado mais adiante, com a disponibilização de ferramentas por parte da secretaria onde atuam, como pode ser confirmado na seguinte pergunta do questionário investigativo.

Na sequência, a décima quarta pergunta procurou saber se as professoras tiveram algum apoio ao ministrar as suas aulas na conjuntura de covid-19 por parte da secretaria na qual atuam. Os resultados foram tabulados a seguir:

Quadro 9 — Resultados da pergunta 14 do questionário investigativo

Participantes	Apoio da secretaria na qual atua.
Alice	Tive apoio pedagógico por meio da Secretaria do Estado do Amazonas.
Maria	Sim. A secretaria do Estado do Amazonas disponibilizou inúmeras ferramentas digitais para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem durante o contexto pandêmico, dentre eles, destaco o Programa Aula em Casa e o AVA do aluno.
Laura	Sim. Foram disponibilizadas pela Secretaria de Educação do Estado diversas ferramentas tecnológicas para auxiliar os docentes no processo de ensino-aprendizagem no contexto pandêmico.
Roberta	A Secretaria do Estado do Amazonas disponibilizou ferramentas digitais e teve o Programa Aula em Casa e o AVA do aluno onde era possível acompanhar o desenvolvimento dos alunos.

Fonte: elaborado pela autora, com base em Brandão (2019), referente a pergunta 14 do questionário investigativo.

Assim, 100% das participantes relataram ter recebido apoio da Secretaria do Estado do Amazonas, onde atuam, durante o período desafiador da pandemia. A secretaria implementou diversas iniciativas, incluindo o Programa Aula em Casa e o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do aluno, fornecendo ferramentas digitais e recursos educacionais para auxiliar professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com o site oficial da Secretaria do Estado do Amazonas, o Programa Aula em Casa foi desenvolvido como uma medida de enfrentamento à propagação da Covid-19, visando garantir a continuidade das atividades letivas por meio da

transmissão de videoaulas pela TV aberta e internet. Essa iniciativa não apenas buscou assegurar uma educação de qualidade, mas também priorizou a segurança e o bem-estar de toda a comunidade escolar. Ações como essas demonstram o compromisso das autoridades educacionais em enfrentar os desafios impostos pela pandemia e garantir o acesso à educação de forma inclusiva e equitativa, mesmo em tempos de adversidade.

Na sequência, a última pergunta procurou saber como se dá a recepção dos alunos com o livro didático. Os resultados estão no quadro a seguir:

Quadro 10 — Resultados da pergunta 15 do questionário investigativo

Participantes	Recepção dos alunos com o LD.
Maria	Os alunos mostram interesse e participação para manusear o livro didático.
Cláudia	Na minha realidade, os alunos aceitam com facilidade as atividades pontuais propostas nos livros didáticos, porém de forma rotineira acredito que não funcionaria.
	Os alunos mostram receptividade e interesse pelo livro didático pois ajudava na realização das atividades propostas.
	Os alunos demonstram interesse pelo livro didático juntamente com outros materiais de apoio.

Fonte: elaborado pela autora, com base em Brandão (2019), referente a pergunta 15 do questionário investigativo.

Os dados obtidos a partir das respostas das participantes destacam a relevância e o impacto positivo do livro didático (LD) na prática docente e no processo de aprendizagem dos alunos de espanhol. Ao relatarem que os alunos demonstram interesse e participação quando têm acesso ao LD de espanhol, as participantes indicam que esse recurso desempenha um papel significativo em estimular o envolvimento dos alunos com o conteúdo da disciplina.

Além disso, ao afirmarem que os alunos aceitam com facilidade as atividades propostas no LD, embora não o considerem como a principal fonte de conteúdo, as participantes ressaltam a importância de integrar o LD de forma complementar às

aulas. Isso sugere que, embora os alunos reconheçam o valor do LD como recurso de apoio, eles também valorizam uma abordagem diversificada que inclua uma variedade de materiais e atividades para enriquecer sua experiência de aprendizagem.

Esses resultados corroboram a importância de os professores utilizarem o LD como parte integrante de suas práticas pedagógicas, aproveitando seu potencial para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. O LD não apenas fornece um roteiro estruturado para o desenvolvimento das aulas, mas também oferece uma variedade de atividades e recursos que podem ser adaptados às necessidades específicas dos alunos e aos objetivos educacionais do professor.

É crucial ressaltar que o LD deve ser utilizado de forma direcionada e contextualizada pelo professor, de modo a promover uma aprendizagem significativa e crítica por parte dos alunos. Ao integrar o LD de maneira eficaz em suas práticas pedagógicas, os professores podem maximizar seu potencial como uma ferramenta de apoio ao processo de construção do conhecimento dos alunos, contribuindo assim para o sucesso educacional e o desenvolvimento acadêmico de seus alunos.

Realizadas as análises, siga para as considerações finais e encaminhamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS

Conforme o explicitado no capítulo introdutório, esta pesquisa surgiu a partir de um questionamento crítico-reflexivo acerca da minha vivência como professora de Língua Espanhola durante a pandemia de Covid-19, em que estava recém-formada e envolvida em um cenário totalmente novo e desafiador, no qual tive que adaptar minha prática pedagógica para atender às necessidades dos alunos em um ambiente de ensino remoto emergencial, onde fui confrontada com questões sobre como adaptar o LD para o ambiente digital, incentivar a participação dos alunos e garantir que o conteúdo do LD fosse efetivamente compreendido e assimilado em um contexto de ensino remoto.

Diante desses questionamentos e reflexões, surgiu a necessidade de realizar uma investigação mais aprofundada sobre a abordagem do LD por parte dos professores de espanhol durante a pandemia. Queria entender como meus colegas professores enfrentaram os desafios associados ao uso do LD em um contexto de ensino remoto, quais estratégias adotaram para maximizar o potencial do LD e como perceberam o impacto do LD no processo de aprendizagem dos alunos.

Assim, esta pesquisa nasceu de um desejo genuíno de compreender e contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e significativas no ensino de Língua Espanhola, especialmente em tempos de crise e transformação como os que vivenciamos durante a pandemia.

Sendo assim, retomo meus questionamentos de pesquisa para, em seguida, dar continuidade às minhas considerações finais e encaminhamentos.

- Como o professor de espanhol tem aliado o livro didático ao contexto remoto/híbrido?
- De que maneira sua formação inicial/continuada contribuiu para o seu trabalho com o livro didático no contexto pandêmico de Covid-19?
- Que desafios são vivenciados pelo docente de espanhol ao associar o livro didático ao contexto virtual?

Para tanto, como objetivo geral, busquei analisar de que forma(s) o livro didático foi abordado nas aulas de espanhol da rede pública de Manaus na atual conjuntura da Covid-19, uma vez que o LD assume um papel importante no processo de ensino-aprendizagem.

Para atingir sucesso, como objetivos específicos, me propus a verificar como o professor de espanhol aliou o livro didático ao contexto remoto/híbrido, investigar de que maneira sua formação inicial/continuada contribuiu para a abordagem dada ao livro didático na pandemia de Covid-19 e identificar os desafios vivenciados pelo docente de espanhol ao ministrar suas aulas associando o livro didático a conjuntura de Covid-19.

Dessa maneira, para alcançar os objetivos propostos, realizei, no capítulo de Fundamentação Teórica, um breve estudo sobre o percurso histórico do livro didático no Brasil. Em seguida, busquei tratar da presença do livro didático na formação de professores de espanhol, com foco na formação inicial e continuada, no intuito de verificar como ocorria a abordagem relacionada ao LD na formação desses professores e, por último, identifiquei os desafios vivenciados pelos docentes de espanhol ao ministrar suas aulas associando o livro didático ao contexto da Covid-19.

Para tanto, utilizei a pesquisa de cunho qualitativo, por meio de um levantamento bibliográfico impresso e telematizado. Além disso, apoiada por instrumentos de geração de dados, como o questionário investigativo, verifiquei como eles abordaram e quais foram os desafios que vivenciaram no contexto da Covid-19.

Buscando respostas aos questionamentos de pesquisa apresentados, foram propostas as seguintes hipóteses:

- No ensino remoto/híbrido o professor tem utilizado o livro de espanhol com o auxílio dos recursos e ferramentas tecnológicas, onde ele projeta o livro de espanhol em uma tela ou até mesmo adapta o assunto utilizando slides. Além disso, utiliza como apoio vídeos e jogos interativos voltados ao contexto educacional.
- Por meio da formação inicial e/ou continuada, o professor de espanhol conseguiu ressignificar sua forma de atuar, já que em algum momento do seu processo de formação ele teve acesso a disciplinas, minicursos ou até mesmo a eventos nos quais ele teve contato com materiais didáticos e ferramentas digitais.
- Um dos principais desafios vivenciados pelo docente de espanhol ao ministrar suas aulas em meio a pandemia de Covid-19, foi o de associar o livro didático às plataformas tecnológicas como *Meet*, *Google formulário*, *Google sala de aula*, dentre outros.

As considerações levantadas em torno das hipóteses com base na análise obtida pelo questionário investigativo foram: com relação à primeira, parte do ensino de espanhol na pandemia de Covid-19 se deu por meio do Ensino Remoto e parte por meio do Ensino Híbrido com aulas online e presenciais. Nesse contexto, o professor utilizou o livro didático de espanhol com o auxílio de recursos e ferramentas tecnológicas, onde projetou o livro de espanhol em uma tela e fez exposição de slides para abordar os conteúdos. No entanto, também utilizou como apoio vídeos e jogos interativos voltados ao contexto educacional. Dessa forma, confirma-se a primeira hipótese.

Para a segunda hipótese, foi constatado que em algum momento da formação inicial e/ou continuada, os docentes tiveram acesso a disciplinas, minicursos ou até mesmo a eventos, nos quais abordaram sobre os materiais didáticos e ferramentas digitais. No entanto, por meio da geração de dados, ficou claro que esse contato não foi suficiente para enfrentar desafios como o da Covid-19, mas ainda assim e por meio de muita persistência, conseguiram ressignificar sua forma de atuar, o que se aproxima da hipótese levantada.

Com relação à terceira hipótese, pelos dados constatados, um dos principais desafios vivenciados pelo docente de espanhol ao ministrar suas aulas em meio a pandemia de Covid-19, foi o de associar o livro didático às plataformas tecnológicas como Meet, Google formulário, Google sala de aula, dentre outros, constatando a terceira hipótese.

Além dos resultados obtidos acima, identifiquei que, algumas docentes tiveram que lidar com a escassez de recursos por parte de algumas escolas públicas da cidade, como a falta e/ou instabilidade de acesso à internet e a falta de instrução de como manusear as plataformas digitais que foram inseridas em suas aulas para dar andamento no processo de Educação no Amazonas.

Por outro lado, retomo a relevância social e científica desta pesquisa, já que abordou sobre o trabalho docente em tempos da pandemia de Covid-19, trazendo resultados que suscitaram discussões sobre o trabalho do professor nessa perspectiva, bem como a reflexão sobre a utilização do livro didático em contexto virtual, levando em consideração os desafios vivenciados pelos professores ao realizar a abordagem desses materiais associando-os às tecnologias a fim de que o processo de ensino-aprendizagem ocorresse. Além disso, esta investigação dialogou com vários artigos, capítulos de livros, dissertações, teses e publicações já realizadas

sobre o tema em questão, contribuindo com a área da Linguística Aplicada e com futuras pesquisas que serão desenvolvidas nessa temática

Portanto, os resultados desta pesquisa evidenciam que há ainda um longo caminho a percorrer no que diz respeito à formação inicial e/ou continuada de professores de espanhol no Amazonas. É minha expectativa que as conclusões deste estudo possam oferecer insights significativos e estimular a concepção de novas abordagens e estratégias para a utilização do livro didático (LD) no ensino de espanhol, proporcionando benefícios tanto aos professores quanto aos alunos em seu constante processo de aprendizagem.

Assim, cabem novos questionamentos: Por que as disciplinas na graduação que tratam do LD como um material de apoio não são suficientes para a abordagem desse instrumento em contextos diversos? Nesse processo de formação inicial, são introduzidas ferramentas digitais como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem? Na formação continuada, quais disciplinas, cursos ou capacitações abordam o uso de ferramentas digitais nas aulas de línguas estrangeiras? E será que essas abordagens são suficientes?

Estes questionamentos deixam espaço para pesquisas futuras, para novos investigadores interessados nesta temática, ou talvez para uma pesquisa a nível de doutorado.

REFERÊNCIAS

AMENDOLA, R. *Livro arbítrio: um estudo sobre as funções e os usos do livro didático de espanhol no Ensino Médio*. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2017.

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

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

BRASIL. *Decreto-Lei nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017*. Institui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento de caráter normativo. Brasília, DF: [2017]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. *Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005*. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11161.htm. Acesso em: 10 ago. 2022.

BITTENCOURT, Circe M. F. *Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910)*. In: Revista Educação e Pesquisa, vol.30, n.3, São Paulo, p. 475-491. Set./dez. 2004.

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

CARVALHO, V. C. P. S. de. *A pandemia do novo coronavírus, o ensino de línguas estrangeiras e as tecnologias digitais*. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/article/view/26635>. Acesso em 10 abr. 2023.

CASSIANO, C. C. F. *O Mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na Educação Nacional*. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

CHOPPIN, A. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004. Tradução de Maria Adriana C. Cappello. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27957>. Acesso em: 1 set. 2022.

CÓ, E. P.; AMORIM, G. B.; FINARDI, K. R. *Ensino de línguas em tempos de pandemia: experiências com tecnologias em ambientes virtuais*. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/53173>. Acesso em: 10 de abr. 2023.

COSTA, J. M.; VITA, F. A. *O programa nacional do livro didático e a ação prático-reflexiva docente*. In: BARROS, C. S. de; MARINS-COSTA, E. G. *O Livro didático de espanhol na escola brasileira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

CRESWELL, J. W. *Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: Escolhendo entre Cinco Abordagens* / John W. Creswell; tradução: Sandra Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. 3ª ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DAHER, M. C. del.; FREITAS, L. M. A. F. de; SANT'ANNA, V. L. A. de. *Breve trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNLD*. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/234>. Acesso em: 10 mar. 2022.

DANTAS, P. V. C; MUSTAFA, A. R; SILVA, I. R. *Experiências do período pandêmico no Amazonas*. Disponível: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/55454>. Acesso em: 10 abr. 2023.

FERRAZ, T. P. S. de; NASCIMENTO, M. S; OLIVEIRA, F. A. C. de. *Ensino remoto emergencial no Amazonas: possibilidades e desafios acerca da prática pedagógica de professores de uma escola de tempo integral na cidade de Manaus-AM*. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/39359/32556/426938>. Acesso em: 10 abr. 2023.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. *As pesquisas denominadas “estado da arte”* Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, agosto/2002.

FERREIRA, M. A. J. de. (2021). *Ensino de Língua Espanhola por meios digitais durante a pandemia de covid-19*. Revista eletrônica do GEPPELE, 8(2), 65 - 79. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/geppele/article/view/61007>. Acesso em 10 de abr. 2023.

FREITAG, B.; MOTTA, V. R.; COSTA, W. F. *O estado da arte do livro didático no Brasil*. Brasília, DF: Inep, 1987.

FREITAS, L. M.A. F. de. *Formação de professores de espanhol no Brasil: algumas reflexões*. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/817>. Acesso em: 20 jun. 2022.

GUIMARÃES, Anselmo; FREITAS, Luciana Maria Almeida de. *Memória do Livro Didático de Espanhol no Brasil*. In: BARROS, C. S. de; MARINS-COSTA, E. G. *O Livro didático de espanhol na escola brasileira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

GUIMARÃES, Anselmo. *História do ensino de espanhol no Brasil*. Disponível em: <https://www.scienciaplena.org.br/sp/article/view/173>. Acesso em 15 ago. 2022.

HEUFEMANN, F. M. C. Políticas linguísticas e o ensino da língua espanhola em Manaus à luz da glotopolítica. 2019. 132 f. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

KIRCHNER, Elenice Ana. *Vivenciando os desafios da educação em tempos de pandemia*. In: PALÚ, J; SCHUTZ, J.A; MAYER, L. Desafios da educação em tempos de pandemia, Cruz Alta: Ilustração, 2020.

KLEIN, L.F. *Trajetória da educação jesuítica no Brasil*. Disponível em: <http://docplayer.com.br/17504774-Trajetoria-da-educacao-jesuistica-no-brasil.html>. Acesso em 15 ago. 2022.

LIMA, S. P., CARVALHO, T. L. *Educação online em cursos de Letras-Espanhol: do ERE às possibilidades para o período pós-pandêmico*. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, ano 21, n. 1, p. AG3, 2022.

MANTOVANI, Katia Paulilo. *O Programa Nacional do Livro Didático - PNLD: impactos na qualidade do ensino público*. 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. doi:10.11606/D.8.2009.tde-24112009-152212. Acesso em: 20 ago. 2022.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. *Técnicas de Pesquisa*. 9. Ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MAZZEI, P. T. *Livro didático na Linguística Aplicada: seu papel na formação de professores dentro do ensino de línguas estrangeiras no Brasil*. Revista Desempenho, [S. l.], v. 1, n. 33, p. 1–14, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/43938>. Acesso em: 20 jul. 2023.

Mazzi, L. C, & Amaral-Schio, R. B (2021). *Uma trajetória histórica dos livros didáticos: um foco nas políticas públicas implementadas nos séculos XX e XXI*. INTERMATHS, 2(1), 88-105. <https://doi.org/10.22481/intermaths.v2i1.807>

MILLER, I. K. *Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética*. In: LOPES, L. P. da M. (Org.). Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

OLIVEIRA, A. M. G de; ALENCAR, S. O. de. *Educação básica no Estado do Amazonas em tempos da pandemia de covid-19*. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/INFORMATIVO/docs/Artigo1-4.pdf>. Acesso em 05 mar. 2023

OLIVEIRA, Flávia Farias de. *Modos de dizer a América Latina nos livros didáticos de língua espanhola: avanços e silenciamentos*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação, 2021.

OLIVEIRA, K. N. de; CARVALHO, M. A. O. de; DOLZANE, M. I. F. *O cenário pandêmico e suas implicações na Educação Básica: uma análise da experiência do Amazonas no ensino remoto*. Disponível em: <https://www.e->

publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/69773. Acesso em 10 de jul. 2023.

PARAQUETT, Marcia. *O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil*. Cadernos de Letras da UFF. Dossiê – Diálogos Interamericanos. Instituto de Letras da UFF. Número 38, Niterói/RJ, 2009, p.123-138.

PIZZA, F; EUGENIO, T. *Espanhol como língua estrangeira em tempos de pandemia: atividades síncronas que apenas o ensino remoto proporciona*. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/81454>. Acesso em: 10 de jul. 2023.

ROCHA, Wellington Alan da. *Panorama da produção de livros didáticos de espanhol publicados no Brasil entre 1991 e 2008*. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos: UFSCar, 2009.

Rodrigues, T. B. S.; Souza, A. R P de.; MENEZES, M. C. *A formação em Letras: do estágio não obrigatório atuação profissional no Centro de Estudos de Línguas - CEL*. In: Iandra Maria Aweirich da Silva Coelho; Wagner Barros Teixeira. (Org.). *Investigações e práticas de ensino-aprendizagem em centro de línguas do Amazonas*. 1ed.Jundiaí: Paco Editorial, 2020, v. 1, p. 175.

ROSA, A. A. S. dos.; MATOS, D. C. V. S. da. *Os guias de livros didáticos do PNLD de língua estrangeira moderna dos anos finais do ensino fundamental: percursos e funções*. In: BARROS, C. S. de; MARINS-COSTA, E. G; FREITAS, L. M. A. (Orgs.). *O livro didático de espanhol na escola brasileira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 93-106

SILVA JÚNIOR, Antônio Ferreira da. *Contribuições do curso de especialização em ensino de línguas estrangeiras do CEFET/RJ para a formação de professores críticos-reflexivos*. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/cnlf/10/020.pdf. Acesso em 02 set. 2022.

SILVA, T. B. da. *Formação continuada do professor de espanhol*. TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), 2017.

TEIXEIRA, W. B. *Panorama (gloto)político sobre o livro didático e o ensino de Espanhol no Brasil*. In: BARROS, C. S. de; MARINS-COSTA, E. G; FREITAS, L. M. A. (Orgs.). *O Livro didático de espanhol na escola brasileira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

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, Rio de Janeiro, 2014.

TILIO, Rogério. *O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira*. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/33>. Acesso em 02 set. 2022.

VELÁSTEGUI, Débora Aline Camargo. *Propostas de autoavaliação e autorregulação em livros didáticos de Espanhol como língua estrangeira*. 2018. 103 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2018. Programa de Pós-Graduação em Letras. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10506>. Acesso em: 08 abr. 2023.

APÊNDICE A — CARTA DE ANUÊNCIA — APEAM



ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL DO ESTADO DO AMAZONAS

Carta de Anuência

DECLARAÇÃO

Eu **LEONIZA DO NASCIMENTO CALADO**, na qualidade de responsável pela **APEAM (Associação de Professores de Espanhol do Estado do Amazonas)**, autorizo a realização da pesquisa intitulada **ANÁLISE DO USO DE LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL NA ESCOLA PÚBLICA DE MANAUS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19** a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora **Luana Abreu da Costa Silva** e DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) para a referida pesquisa.

Manaus, 19 de Dezembro de 2022

Leoniza N. Calado.

Presidente

APÊNDICE B — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO — TCLE



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



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO — TCLE

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar da Pesquisa intitulada “Análise do uso de livro didático de Espanhol na escola pública de Manaus no contexto da pandemia de Covid -19”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas, sob a responsabilidade da pesquisadora Luana Abreu da Costa Silva, portadora do RG 2124206-2 e do CPF 009.014.432-55, telefone celular (92) 994352621, e-mail luanaabreu_19@hotmail.com, orientada pelo Prof. Dr. Wagner Barros Teixeira, portador da CI 11196666-9 (IFP- RJ) e do CPF 076.290.807-60, telefone celular (92) 982473428, e-mail wagbarteixeira@ufam.edu.br, cujos endereços institucionais localizam-se no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Faculdade de Letras (FLet), da Universidade Federal do Amazonas, situado na Av. General Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 6200 - Campus Universitário Bloco Mário Ypiranga Monteiro, Setor Norte – Coroado. CEP 69077-000 - Manaus/AM - Telefone - (92) 3305-1181 Ramal 2113, e-mail: flet@ufam.edu.br; ppgl@ufam.edu.br.

O objetivo geral desta pesquisa é o de analisar de que forma(s) o Livro Didático (doravante LD) tem sido abordado nas aulas de espanhol da escola pública de Manaus na atual conjuntura da Covid-19, já que o LD assume um papel importante no processo de ensino-aprendizado. Por outro lado, os objetivos específicos são: verificar como o professor de espanhol tem aliado o livro didático ao contexto remoto; investigar de que maneira sua formação contribuiu para a abordagem dada ao livro didático na pandemia da Covid -19; e identificar os desafios vivenciados pelo docente de espanhol ao ministrar suas aulas associando o livro didático ao contexto da Covid -19. Sua participação é voluntária e se dará por meio do preenchimento do questionário investigativo com perguntas previamente formuladas utilizando a plataforma *Google Formulário*, a fim de garantir os cuidados sanitários necessários devido à pandemia da Covid-19.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes, neste estudo os riscos para o(a) Sr.(a) serão mínimos. No entanto, devido à sua participação na pesquisa, podem se configurar com algum possível constrangimento, invasão de privacidade, cansaço ou insatisfação ao responder os questionários, além do risco de quebra de sigilo. No caso específico desta investigação, se ocorrer riscos de ordem emocional ou psicológica, serão sanados por meio de acompanhamento psicológico ou de uma assistência social, providenciado pela própria pesquisadora sem qualquer ônus para o(a) Sr.(a), de forma que não lhe ocasione qualquer dano ou constrangimento.

Quanto aos riscos para o anonimato e sigilo, garantimos ao(à) Sr.(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica. Entretanto, por estarmos usando esta plataforma, "nuvem" eletrônica (ambiente virtual), para armazenamento das respostas, há limitações para assegurar a total confidencialidade e, por isso, uma vez terminada a coleta de dados será realizado o "download" dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local do pesquisador responsável, apagando todo e qualquer registro da plataforma virtual ("nuvem").

Asseguramos ao(à) Sr.(a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da sua participação no estudo, pelo tempo que for necessário. Também estão assegurados o seu direito a pedir indenizações e a cobertura material diretamente para a pesquisadora para reparação a dano causado pela pesquisa.

A pesquisa certamente trará benefícios em nível científico, acadêmico e comunitário, pois focará na forma como os professores de espanhol da Rede Pública do Estado do Amazonas ensinam nesse novo contexto da pandemia de Covid-19, e também por refletir sobre a utilização do livro didático em contexto virtual, levando em consideração os desafios vivenciados pelos professores ao realizar a abordagem desses materiais associando-os às tecnologias a fim de que o processo de ensino-aprendizagem ocorra.

Se julgar necessário, o(a) Sr.(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-lo(a) na tomada de decisão livre e esclarecida.

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, seja depois da coleta dos dados, independentemente do motivo e sem nenhum constrangimento ou prejuízo à sua pessoa. O(a) Sr.(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade ou qualquer outra informação relacionada à sua privacidade não será divulgada, em que se tomarão todas as providências necessárias para manter o sigilo.

Garantimos ao(à) Sr.(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica. O(A) Sr.(a) pode entrar em contato com a pesquisadora responsável Luana Abreu da Costa a qualquer tempo para informação adicional no endereço Avenida Cosme Ferreira N 2214 ou pelo Número (92) 994352621.

Para qualquer outra informação, o(a) Sr(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora Luana Abreu da Costa Silva e com o Prof. Dr. Wagner Barros Teixeira, pelos telefones e e-mails fornecidos, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, CEP 69057-070, Manaus-AM, telefone fixo (92) 3305-1181, ramal 2004, celular (92) 99171-2496 e e-mail cep.ufam@gmail.com.

O(A) Sr.(a) também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Questionário Investigativo encontram-se no seguinte link eletrônico:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfrMQ4hfFIRmkbB4wo9fVUEIW8DiLOO NOTBOPfbuVLg35Qw0A/viewform?usp=sf_link

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr.(a)., ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e por que precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não terei nenhuma remuneração e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias, ambas assinadas por mim, pela pesquisadora e por seu orientador, ficando uma via com cada um de nós.

_____ Data: ____ / ____ / ____
Assinatura do participante

Luana Abreu da Costa Silva
Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura do orientador

APÊNDICE C — QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO



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



Prezado(a) Professor(a),

Este questionário visa coletar informações para a pesquisa na qual estou desenvolvendo no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas e gostaria de convidá-lo(a) a participar desse estudo sobre o uso do livro didático de Espanhol na escola pública de Manaus na atual conjuntura da Covid-19. Assim, para que seja possível traçar o perfil do(a) professor(a) participante, solicito que você responda às perguntas abaixo, assegurando que, caso haja a divulgação de alguma informação constante neste instrumento, sua identidade será preservada. Agradeço antecipadamente sua colaboração!

Luana Abreu da Costa Silva

Questionário Investigativo⁸

1) Como foram ministradas as suas aulas de Língua Espanhola na pandemia de covid-19?

Ensino remoto

Ensino híbrido

Outro(s) Qual(is) _____

2) Em sua escola existe livro didático para o ensino de espanhol?

Sim

Não

3) Qual a importância do livro didático para a sua prática docente?

4) Que adaptações você teve que fazer para trabalhar com o livro didático no ensino remoto/híbrido?

⁸ Instrumento elaborado pela pesquisadora com base em Teixeira (2014).

5) Que outros instrumentos você utiliza como apoio à sua práxis?

- Computador Materiais impressos Músicas
 Projetor Videoaulas Jogos Educacionais
 Outro(s) Qual(is) _____

6) Na graduação você teve contato ao que concerne à seleção, adaptação ou produção de livro didático? Em caso afirmativo, como ocorreu esse processo?

7) Esse contato ocorreu por meio de quais disciplinas?

- Obrigatórias
 Optativas

8) Na formação continuada, você teve contato ao que concerne à seleção, adaptação ou produção de livro didático?

- Sim
 Não

9) Esse contato ocorreu por meio de quais instrumentos?

- Formação na escola em que atua Congressos
 Minicursos Eventos
 Outro(s) Qual(is) _____

10) O contato com o livro didático na sua formação inicial/continuada foi suficiente para o seu trabalho com esse material na pandemia de covid -19?

- Sim
 Não

11) Que desafios você vivenciou ao desenvolver seu trabalho aliando o livro didático ao contexto da pandemia de covid -19?

12) Indique as plataformas que você teve contato no contexto da pandemia de covid -19.

- Meet Google Classroom Google Apresentações

- Google Formulário Zoom Kahoot
 Outra(s) Qual(is) _____

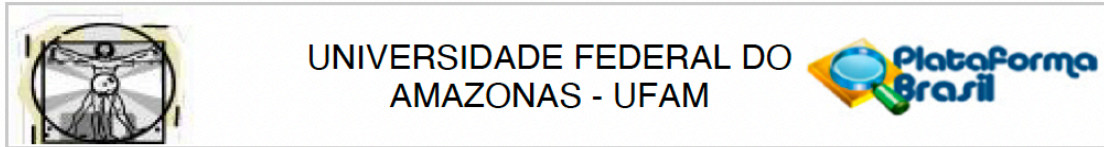
13) Você se deparou com quais desafios ao utilizar as plataformas marcadas acima?

- Não saber manusear as ferramentas.
 Não conseguir adaptar o livro didático à essas ferramentas.
 Falta de acesso à internet.
 Falta de notebook.
 Outro(s) Qual(is) _____

14) Você tem algum apoio da secretaria na qual trabalha para ministrar suas aulas nesse contexto da covid -19? Em caso afirmativo, qual?

15) Como se dá a recepção do trabalho com o livro didático pelos alunos?

ANEXO A – ENVIO DO PROJETO AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ANÁLISE DO USO DE LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL NA ESCOLA PÚBLICA DE MANAUS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

Pesquisador: Luana Abreu da Costa

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 64076122.8.0000.5020

Instituição Proponente: Faculdade de Letras -Flet

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.876.607

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa intitulada "ANÁLISE DO USO DE LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL NA ESCOLA PÚBLICA DE MANAUS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19 ", se propõe em analisar de que forma(s) o livro didático (doravante LD) tem sido abordado nas aulas de espanhol da rede pública de Manaus na atual conjuntura da Covid-19, já que o LD assume um papel importante no processo de ensino-aprendizado. No intuito de alcançar o objetivo principal já mencionado, pretendo atingir os seguintes objetivos específicos: verificar como o professor de espanhol tem aliado o livro didático ao contexto remoto; investigar de que maneira sua formação contribuiu para a abordagem dada ao livro didático na pandemia de Covid-19 e identificar os desafios vivenciados pelo docente de espanhol ao ministrar suas aulas associando o livro didático ao contexto de Covid-19.

Para tanto, será realizado um levantamento teórico sobre o percurso histórico do livro didático no Brasil, o livro didático na formação de professores de espanhol e o ensino de Língua Espanhola na pandemia de Covid-19. Para tratar dos princípios e aspectos metodológicos, buscarei fundamentações em Creswell (2014) acerca do método qualitativo de cunho etnográfico. Ademais, utilizarei as pesquisas bibliográfica e telematizada

com base em autores como Marconi e Lakatos (2021) no intuito de situar a pesquisa no estado da arte da área investigada e construir o arcabouço teórico que servirá de sustentação para a análise a ser realizada. Por meio de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, coletarei os dados da

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

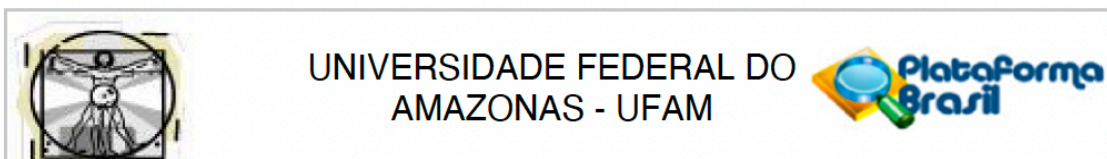
CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.876.607

pesquisa, utilizarei questionário investigativo como instrumento de coleta com perguntas previamente formuladas utilizando a plataforma Google

Formulário, afim de garantir os cuidados sanitários necessários aos participantes dessa pesquisa devido à pandemia da Covid-19. Palavras-chave:

Livro didático; Língua Espanhola; Ensino na pandemia de Covid-19.

Critério de Inclusão:

Ser professor com formação em Letras Língua e Literatura Espanhola. Atuando efetivamente em sala de aula da rede pública de Manaus. O participante também precisa conhecer e aceitar o termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para esta pesquisa.

Critério de Exclusão:

E como critério de exclusão, primeiro, entre os professores que estão nos critérios de inclusão, docente que NÃO tenha atuado no ensino de Língua Espanhola na rede pública de Manaus, segundo, NÃO anuência do participante da pesquisa, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE para esta pesquisa enviado por meio da plataforma Google Formulário no seguinte link eletrônico: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfrMQ4hfFIRmkbB4wo9fVUEIW8DiLOONOTBOPfbuVLg35Qw0A/viewform?usp=sf_link

Objetivo da Pesquisa:

Analisar de que forma(s) o livro didático (doravante LD) tem sido abordado nas aulas de espanhol da rede pública de Manaus na atual conjuntura da Covid-19, já que o LD assume um papel importante no processo de ensino-aprendizado.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes, neste estudo os riscos para o(a) Sr.(a) serão mínimos. No entanto, devido à sua participação na pesquisa, podem se configurar com algum possível constrangimento, invasão de privacidade, cansaço ou insatisfação ao responder os questionários, além do risco de quebra de sigilo. No caso específico desta investigação, se ocorrer riscos de ordem emocional ou

psicológica, serão sanados por meio de acompanhamento psicológico ou de uma assistência social, providenciado pela própria pesquisadora sem qualquer ônus para o(a) Sr.(a), de forma que não lhe ocasione qualquer dano ou constrangimento.

Quanto aos riscos para o anonimato e sigilo, garantimos ao(à) Sr.(a) a manutenção do sigilo e da

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

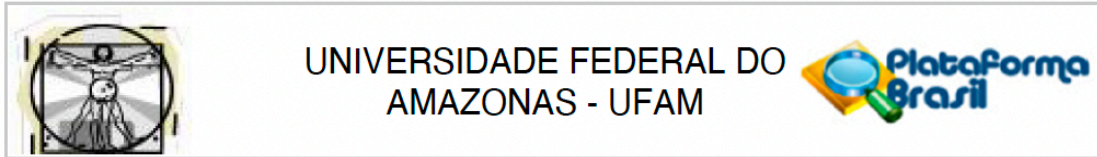
CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.876.607

privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica. Entretanto, por estarmos usando esta plataforma, "nuvem" eletrônica (ambiente virtual), para armazenamento das respostas, há limitações para assegurar a total confidencialidade e, por isso, uma vez terminada a

coleta de dados será realizado o "download" dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local do pesquisador responsável, apagando todo e qualquer registro da plataforma virtual ("nuvem").

Asseguramos ao(à) Sr.(a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da sua participação no estudo, pelo tempo que for necessário. Também estão assegurados o seu direito a pedir indenizações e a cobertura material diretamente para a pesquisadora para reparação a dano causado pela pesquisa.

Benefícios:

A pesquisa certamente trará benefícios em nível científico, acadêmico e comunitário, pois focará na forma como os professores de espanhol da Rede Pública do Estado ensinam nesse novo contexto da pandemia de Covid-19, e também por refletir sobre a utilização do livro didático em contexto virtual levando em consideração os desafios vivenciados por professores ao realizar a adaptação desses materiais associando-os as tecnologias a fim de que o processo de ensino-aprendizagem ocorra. Por outro lado, contribui para dar atenção aos livros didáticos de espanhol, por não recebem tanta atenção quanto os livros de inglês, e há poucos trabalhos dedicados ao estudo do livro didático de espanhol, podendo ainda contribuir para as novas pesquisas a serem realizadas sobre a temática abordada, trazendo alternativas para esse contexto.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

3 versão

Programa de Pós graduação em Letras

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto: adequado

Riscos: adequado

Benefícios: adequado

Critérios de inclusão: adequado

Critérios de exclusão: adequado

TCLE: adequado

Carta de anuência: adequado

CV Lattes: adequado

Endereço: Rua Teresina, 4950

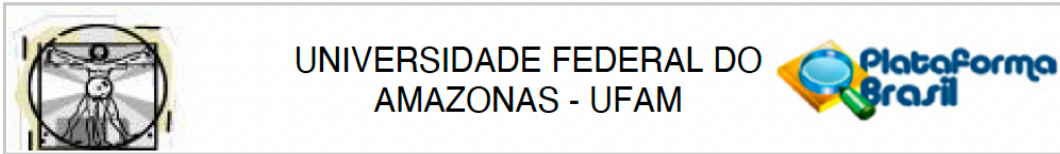
Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM **Município:** MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.876.607

Cronograma: adequado

Orçamento: adequado

Instrumento da pesquisa: adequado

Recomendações:

O pesquisador somente poderá iniciar a coleta de dados (pesquisa de campo), após análise e aprovação pelo CEP. Este CEP/UFAM analisa os aspectos éticos da pesquisa com base nas Resoluções 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e outras complementares.

A aprovação do protocolo neste Comitê NÃO SOBREPÕE eventuais restrições ao início da pesquisa estabelecidas pelas autoridades competentes, devido à pandemia de COVID-19. O pesquisador(a) deve analisar a pertinência do início, segundo regras de sua instituição ou instituições/autoridades sanitárias locais, municipais, estaduais ou federais. Pesquisas no âmbito da Universidade Federal do Amazonas devem atender ao estabelecido no Of. Circ. N°009/PROPESP/2020/2020/PROPESP/UFAM e às orientações do Plano de Contingência da Universidade Federal do Amazonas frente à pandemia da doença pelo SARS-COV-2 (COVID-19): "As atividades de Pesquisa com seres humanos devem ser suspensas, à exceção das que estejam trabalhando nas áreas de saúde, diretamente relacionadas ao Coronavírus ou que necessitem de acompanhamento contínuo, com as devidas precauções e autorização das autoridades de saúde pública do estado do Amazonas

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 e Res. 510.

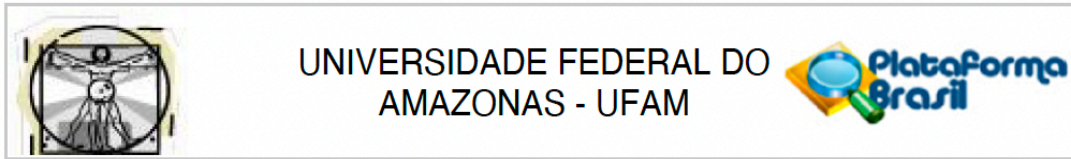
Considerações Finais a critério do CEP:

O pesquisador deve enviar por notificação os relatórios parciais e final. (item XI.d. da resolução 466/2012-CNS), por meio da plataforma BRasil e manter seu cronograma atualizados, solicitando por emenda eventuais alterações antes da finalização do prazo inicialmente previsto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Rua Teresina, 4950	
Bairro: Adrianópolis	CEP: 69.057-070
UF: AM	Município: MANAUS
Telefone: (92)3305-1181	E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.876.607

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1993440.pdf	22/12/2022 22:08:22		Aceito
Outros	Carta_de_anuencia.pdf	22/12/2022 22:06:47	Luana Abreu da Costa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	02/11/2022 15:44:17	Luana Abreu da Costa	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	02/11/2022 15:28:49	Luana Abreu da Costa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_TCLE.pdf	16/08/2022 19:57:50	Luana Abreu da Costa	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 05 de Fevereiro de 2023

Assinado por:

**Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM **Município:** MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com