

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

SANTIAGO JAVIER GALAN

**LIVRO DIDÁTICO APROVADO PELO PNLD LEM ESPANHOL: UM ESTUDO  
SOBRE A ABORDAGEM DESTINADA ÀS TIC**

MANAUS  
2020

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

SANTIAGO JAVIER GALAN

**LIVRO DIDÁTICO APROVADO PELO PNLD LEM ESPANHOL: UM ESTUDO  
SOBRE A ABORDAGEM DESTINADA ÀS TIC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos da Linguagem, Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas, como requisito à obtenção do título de Mestre em Letras, sob orientação do Prof. Dr. Wagner Barros Teixeira.

MANAUS  
2020

## Ficha Catalográfica

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

G1461	<p>Galan, Santiago Javier</p> <p>Livro didático aprovado pelo PNLD LEM Espanhol: um estudo sobre a abordagem destinada às TIC / Santiago Javier Galan. 2020</p> <p>117 f.: il. color; 31 cm.</p> <p>Orientador: Wagner Barros Teixeira</p> <p>Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas.</p> <p>1. Língua Espanhola. 2. Livro didático. 3. Pnld. 4. Tic. I. Teixeira, Wagner Barros II. Universidade Federal do Amazonas III. Título</p>
-------	--

SANTIAGO JAVIER GALAN

**“Livro didático aprovado pelo PNLD LEM Espanhol: Um estudo sobre a abordagem destinada às TIC”**

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

Aprovada em 16 de dezembro de 2020.

**BANCA EXAMINADORA:**



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



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



Prof. Dr. Carlos Henrique Lopes de Almeida (UNILA/PPGL-UFPA) - Membro

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro a Deus por ter me concedido, durante este caminho de pesquisa, saúde e forças para chegar até o final.

À minha família, em especial ao meu finado pai Ambrosio Urbano e à minha mãe Zoila, pelo apoio que sempre me deram, por estarem sempre ao meu lado, pelos incentivos recebidos, nesta e em todas as etapas de minha vida.

À Universidade Federal do Amazonas (UFAM), pela oportunidade e, particularmente, aos professores do Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), pelos ensinamentos e conhecimentos compartilhados.

Ao Prof. Dr. Wagner Barros Teixeira, pelas sábias e práticas orientações recebidas durante a pesquisa; por sua amizade, preocupação, paciência e profissionalismo, bem como os ensinamentos compartilhados e as muitas palavras de incentivo.

Ao Colégio Militar de Manaus (CMM), que me concedeu autorização para que eu estivesse presente às atividades didático-pedagógicas e de pesquisa do mestrado.

Aos colegas e amigos de Colégio Militar de Manaus (CMM) pelos incentivos e apoio recebidos.

Aos amigos, professores ou não, que fiz ao longo de minha caminhada como docente e que me inspiraram ou incentivaram nesta etapa acadêmica.

Aos meus alunos e ex-alunos aos quais ministrei aulas e que, direta ou indiretamente, fizeram-me inquietar e refletir sobre a problemática da minha pesquisa aqui manifestada.

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

## RESUMO

Este trabalho, pesquisa de dissertação de Mestrado em Letras do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas, versa sobre uma investigação desenvolvida no âmbito do Amazonas, baseada em pesquisa bibliográfica e documental, que tem como corpus o Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação para o PNLD 2018 LEM Espanhol, o Manual do Professor do LD *Cercanía Joven* e a coleção *Cercanía Joven*. Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa, cujo objetivo geral é compreender a abordagem destinada às TIC no livro didático aprovado no PNLD 2018 de LEM Espanhol e, como objetivos específicos: (1) investigar de que maneira o edital PNLD 2018 aborda as TIC, segundo os critérios didático-pedagógicos; (2) refletir sobre as propostas pedagógicas que o Manual do Professor do LD apresenta, mediadas pelas TIC; (3) analisar como o livro didático *Cercanía Joven* aprovado, pelo PNLD 2018, apresenta as propostas pedagógicas com as TIC. O referencial teórico da pesquisa tem como base Puentedura (2006, 2014), Koehler e Mishra (2006), Mantovani (2009), Mariscal (2014), Bizelli e Geraldi (2016), Freitas (2018) e Teixeira (2018; 2014). Os resultados da pesquisa apontam que o edital PNLD 2018 apresenta alguns critérios que podem ser efetivados por meio das TIC, apesar de não mencionarem explicitamente o uso desses recursos tecnológicos e, além disso, há pouca variedade nas propostas didático-pedagógicas no livro didático investigado, com predominância de atividades de compreensão auditiva, em CD. Constatei, também, uma predominância de orientações para utilização de *links*, em leituras, da maioria das propostas para fora de sala de aula e, em sala de aula, a maior parte de recomendações relacionadas às TIC são de gêneros ligados à leitura. Identifiquei que diversos *links* não existem ou não têm o conteúdo disponível e mencionado no livro didático. Na investigação sobre o tema da progressão no livro didático, apresento resultados sobre a variedade, a presença e a complexidade. Também manifesto um panorama preocupante para a disciplina Língua Espanhola após a sua saída do currículo escolar no Brasil, como consequência de ter sofrido três seguidas ações glotopolíticas, as quais são a revogada da Lei do Espanhol (Lei 11.161), a retirada do componente curricular LEM Espanhol do PNLD e a ausência da Língua Espanhola na BNCC.

**Palavras-chave:** Língua Espanhola. Livro didático. PNLD. TIC.

GALAN, Santiago Javier. **Libro didáctico aprobado por el PNLD LEM Español: un estudio sobre el abordaje destinado a las TIC.** 2020. 117 f. Disertación (Master en Lingüística) – Universidad Federal de Amazonas, Manaus, 2020.

## RESUMEN

Este trabajo, investigación de disertación de la Maestría en Letras por el Programa de Pós-graduação en Letras de la Universidad Federal de Amazonas, versa sobre una investigación de Maestría desarrollada en el estado brasileño de Amazonas. Está basado en la investigación bibliográfica y documental que tiene como corpus el Edicto de Convocatoria para el Proceso de Inscripción y Evaluación para el PNLD 2018 LEM Español, el Manual del Profesor del LD *Cercanía Joven* y la colección *Cercanía Joven*. Se trata de una investigación cuali-cuantitativa que tiene por objetivo general comprender el abordaje destinado a las TIC en el libro didáctico aprobado en el ámbito del PNLD 2018 de LEM Español y, como objetivos específicos: (1) investigar de que manera el Edicto PNLD 2018 aborda las TIC, según los criterios didáctico-pedagógicos; (2) reflejar sobre las propuestas pedagógicas que el Manual del Profesor del LD presenta mediado por las TIC; (3) analizar como el libro didáctico *Cercanía Joven* aprobado por el PNLD 2018 presenta las propuestas pedagógicas con las TIC. El referencial teórico de la investigación tiene como base Puentedura (2006, 2014), Koehler e Mishra (2006), Mantovani (2009), Mariscal (2014), Bizelli y Geraldi (2016), Freitas (2018) y Teixeira (2018; 2014). Los resultados de la investigación expresan que el Edicto PNLD 2018 presenta algunos criterios que pueden ser efectivados por medio de las TIC, a pesar de no mencionar explícitamente el uso de esos recursos tecnológicos y, además, hay poca variedad en las propuestas didáctico-pedagógicas en el libro didáctico investigado, con predominio de actividades de comprensión auditiva, en CD. He constatado, también, un predominio de orientaciones para la utilización de enlaces (links), en lecturas, de la mayoría de las propuestas para fuera de clase y, en clase, la mayor parte de las recomendaciones vinculadas a las TIC son de géneros relacionados a la lectura. Identifiqué que distintos *links* no existen o no tienen el contenido disponible y mencionado en el libro didáctico. En la investigación sobre el tema de la progresión en el libro didáctico, presento resultados sobre la variedad, la presencia y la complejidad. También manifiesto un panorama preocupante para la asignatura Lengua Española después de su salida del currículo escolar en Brasil, como consecuencia de haber sufrido tres seguidas acciones glotopolíticas, los cuales son la revogada de la Ley del Español (Ley 11.161), la retirada del componente curricular LEM Español del PNLD y la ausencia de la Lengua Española en la BNCC.

**Palabras-claves:** Lengua Española. Libro didáctico. PNLD. TIC.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Modelo TPACK .....	26
--------------------------------------	----

### GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Habilidades linguísticas no MP 1 .....	60
<b>Gráfico 2</b> - Habilidades linguísticas no MP 2 .....	63
<b>Gráfico 3</b> - Habilidades linguísticas no MP 3 .....	66
<b>Gráfico 4</b> - Habilidades oral e auditiva no MP 1, 2 e 3 .....	67
<b>Gráfico 5</b> - Local de efetivação das propostas do MP .....	68
<b>Gráfico 6</b> - Gêneros com TIC por volume .....	78
<b>Gráfico 7</b> - Gêneros com o uso das TIC na coleção .....	79
<b>Gráfico 8</b> - Propostas com TIC para sala de aula .....	80
<b>Gráfico 9</b> - Dados das propostas para sala de aula no CJ .....	85
<b>Gráfico 10</b> - Níveis de dificuldade nas propostas relacionadas ao uso de CD em sala de aula nos LD .....	91

### QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Gêneros e Objetivos do <i>Cercanía Joven 1</i> .....	52
<b>Quadro 2</b> - Gêneros e Objetivos do <i>Cercanía Joven 2</i> .....	54
<b>Quadro 3</b> - Gêneros e Objetivos do <i>Cercanía Joven 3</i> .....	54
<b>Quadro 4</b> - Propostas com abordagens das TIC no MP do <i>Cercanía Joven 1</i> .....	59
<b>Quadro 5</b> - Propostas com abordagens das TIC no MP do <i>Cercanía Joven 2</i> .....	62
<b>Quadro 6</b> - Abordagens das TIC no MP do <i>Cercanía Joven 3</i> .....	65
<b>Quadro 7</b> - Abordagens das TIC no <i>Cercanía Joven 1</i> .....	70
<b>Quadro 8</b> - Abordagens das TIC no <i>Cercanía Joven 2</i> .....	72
<b>Quadro 9</b> - Abordagens das TIC no <i>Cercanía Joven 3</i> .....	73
<b>Quadro 10</b> - Gêneros e TIC na coleção <i>Cercanía Joven</i> .....	77
<b>Quadro 11</b> - Variedade das propostas no CJ 1 .....	82

<b>Quadro 12</b> - Variedade das propostas no CJ 2 .....	83
<b>Quadro 13</b> - Variedade das propostas no CJ 3 .....	84
<b>Quadro 14</b> - Dados das propostas com CD no CJ 1 .....	88
<b>Quadro 15</b> - Dados das propostas com CD no CJ 2 .....	89
<b>Quadro 16</b> - Dados das propostas com CD no CJ 3 .....	90

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>1. CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>14</b>
<b>1.1 As TIC no ensino de línguas</b> .....	<b>14</b>
1.1.1 Conceitos e Trajetória das TIC .....	14
1.1.2 Relação entre tecnologia, sociedade e ensino.....	18
1.1.3 O ensino de línguas mediante as TIC: Métodos, Enfoques e Modelos .....	19
1.1.3.1 Enfoques e Métodos .....	19
1.1.3.2 O Modelo SAMR .....	23
1.1.3.3 O Modelo TPACK.....	26
1.1.4 As TIC nos documentos oficiais.....	29
<b>1.2 Livro didático aprovado pelo PNLD 2018 De LEM Espanhol.....</b>	<b>31</b>
1.2.1 Conceitos sobre livro didático .....	31
1.2.2 O LD no Brasil até o PNLD de LEM Espanhol .....	33
1.2.3 Panorama glotopolítico do ensino da LE: do Mercosul até o PNLD de LEM Espanhol .....	36
<b>2. METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	<b>41</b>
<b>2.1 Escolha da Metodologia</b> .....	<b>41</b>
<b>2.2 Corpora</b> .....	<b>45</b>
<b>2.3 Procedimentos de geração de dados.....</b>	<b>47</b>
<b>2.4 Procedimentos de análise de dados. ....</b>	<b>48</b>
<b>3. ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>50</b>
<b>3.1 As TIC no edital de chamada PNLD 2018 para LEM Espanhol .....</b>	<b>50</b>
<b>3.2 As TIC no Manual do Professor.....</b>	<b>55</b>
<b>3.3 As TIC no livro didático <i>Cercanía Joven</i>.....</b>	<b>69</b>
3.3.1 A progressão das TIC no livro didático <i>Cercanía Joven</i> .....	76
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>94</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>100</b>
<b>APÊNDICE A – DISPONIBILIDADE DOS LINKS DAS PROPOSTAS COM AS TIC NO</b> <b><i>CERCANÍA JOVEN 1</i></b> .....	<b>111</b>
<b>APÊNDICE B – DISPONIBILIDADE DOS LINKS DAS PROPOSTAS COM AS TIC NO</b> <b><i>CERCANÍA JOVEN 2</i></b> .....	<b>113</b>
<b>APÊNDICE B – DISPONIBILIDADE DOS LINKS DAS PROPOSTAS COM AS TIC NO</b> <b><i>CERCANÍA JOVEN 3</i></b> .....	<b>115</b>

## INTRODUÇÃO

Hoje em dia, os nossos alunos de línguas estrangeiras modernas interagem cotidianamente com a tecnologia. Vivem em um mundo de acesso fácil a esse conjunto de ferramentas e recursos tecnológicos que eles utilizam nas suas diversas atividades diárias. Entretanto, na escola muitas vezes esses mesmos estudantes assistem a aulas tradicionais com estratégias bem típicas de uma aula expositiva, geralmente sem a utilização ou fazendo uso limitado dos recursos das chamadas Tecnologias da Informação e da Comunicação (de agora em diante TIC). Esse modo de ministrar aulas está presente na educação brasileira desde a época dos jesuítas (LOPES, 1993, p. 36).

A distância tecnológica entre professor e aluno pode ser questionada, pois não deveria acontecer em sala de aula, já que docente e discente interagem na mesma sociedade. A tecnologia invadiu nosso cotidiano, por isso não é possível afirmar que exista um choque de gerações (GALAN, 2016, p. 54). Embora Prensky (2001 *apud* LEMOS, 2009) caracterizar o nosso aluno como um nativo digital, o docente, que começou a ter acesso às tecnologias em fase pós-infância, é considerado um imigrante digital. Contudo, afirma-se que “a tecnologia não é apenas um meio para capacitar os alunos, também se verificou que os professores estão perdendo gradualmente a relutância às tecnologias, [...]” (MACHADO, 2011, p. 42).

Nesse contexto, a seguinte pesquisa se situa na área da Linguística Aplicada e trata da abordagem destinada às TIC no livro didático, aprovado pelo PNLD 2018 do componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Espanhol), chamado *Cercanía Joven* (COUTO; COIMBRA; CHAVES, 2016), livro que foi utilizado em 2018 por três colégios militares no ensino médio do Sistema Colégio Militar do Brasil (doravante SCMB), além de algumas escolas públicas em Manaus.

A motivação do presente estudo é produto do cotidiano de um professor de Língua Espanhola (de agora em diante LE) durante 15 anos, ministrando aulas em cursos de idiomas em escolas da educação básica e em instituições de ensino superior. Nessa minha trajetória como educador, tenho me deparado com algumas preocupações em sala de aula, uma delas tem sido a inquietação por ter presente em minhas práticas pedagógicas o uso das TIC, já que a tecnologia faz parte do cotidiano do aluno e, portanto, a escola não pode estar desvinculada da realidade hodierna do discente. Entretanto, em diversas situações tenho encontrado algumas barreiras para inserir, em minhas práticas, as TIC. Esses obstáculos têm sido

causados por motivos diferentes, tais como: falta de ou inadequação na infraestrutura, na capacitação profissional, no tempo e nos materiais didáticos.

O incentivo também se manifestou sempre que examinava e buscava no livro didático (doravante LD) atividades e práticas com abordagens relativas às TIC e me deparava com o obstáculo de perceber que as propostas do LD tinham uma abordagem tímida, tradicional e, às vezes, de carências desses recursos tecnológicos. Um exemplo desse entrave aconteceu quando entre setembro e outubro de 2017 chegaram às minhas mãos, na função de professor e coordenador de disciplina, as três coleções de livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (de agora em diante PNLD), selecionados no edital de chamada 2018 *Cercanía Joven* (op. Cit.), *Sentidos en Lengua Española* (COSTA; FREITAS, 2016) e *Confluencias* (DIB et al, 2016) com o objetivo de selecionar uma dessas coleções para ser usada no ano letivo de 2018, na disciplina Língua Espanhola no CMM.

O resultado desses momentos de análise e reflexão fez gestar e nascer a problemática que me estimulou a pesquisar a abordagem das TIC no LD. Na maioria dos livros didáticos com os quais tive contato, eu notava a presença das TIC, porém não ficava clara a abordagem destinada a esse conjunto de instrumentos tecnológicos, o que se refletia em práticas escassas e tímidas direcionadas às TIC.

Em decorrência também desse processo surgiu a questão norteadora de minha pesquisa com a seguinte interrogante: Qual é a abordagem destinada às TIC no livro didático do PNLD 2018 de LEM? e como resultante dessa inquietação duas questões específicas: de que forma é manifestada as TIC no edital PNLD 2018 LEM Espanhol? e como são apresentadas as TIC nas propostas do Manual do Professor para o livro *Cercanía Joven*?

Para responder as questões acima expressadas, iniciei a minha pesquisa partindo da seguinte hipótese: as TIC no LD do PNLD 2018 LEM Espanhol apresentam um tratamento secundário, propondo atividades em que predomina o uso do CD e material digital direcionado para links em que prevalecem propostas similares às utilizadas no livro didático impresso.

Justifica o presente estudo a sua relevância científica, pois dialoga com outros trabalhos já publicados na área como, por exemplo, com as pesquisas realizadas no âmbito da Universidade Federal do Amazonas sobre a temática do material didático; tem importância política, pois se debruça sobre o PNLD, um programa que é parte de políticas públicas educacionais, podendo trazer resultados que logrem subsídios para discussões sobre esse programa; tem relevância pedagógica, pois analisa o livro didático usado em sala de aula, e,

quicá, demonstrar resultados que possam subsidiar discussões sobre o livro didático de Espanhol no Brasil e, até mesmo, propor mudanças no livro.

Para averiguar o momento atual do Estado da arte das TIC no LD de LE, realizei um levantamento no banco de dados do Scientific Electronic Library Online - ScieLO (BRASIL, 2019) e no TEDE (UFAM, 2020) da Biblioteca Digital da UFAM. Fiz um recorte nesses dois bancos de dados significativos em nível nacional e local, cada um com um universo de 100 trabalhos, com as palavras-chave TIC, livro didático, línguas estrangeiras modernas. Nessas duas plataformas de busca constatei que há uma parcela mínima de estudos (artigos, teses e dissertações) que abordam as TIC no livro didático das disciplinas de Línguas Estrangeiras Modernas (em diante LEM). O resultado demonstra que a temática da pesquisa é sim relevante e ocupa parte do espaço que ainda deve ser explorado e analisado no âmbito da pesquisa epistemológica.

Abordar e pesquisar sobre temas relacionados ao ensino da LE, no Brasil, é uma forma de resistência contra as ações glotopolíticas desfavoráveis à disciplina e muito mais relevante neste momento, por estarmos diante da preocupação, segundo Teixeira (2018), que emana de pesquisadores e de educadores com relação ao atual contexto educacional brasileiro, em especial a partir da instituição da MP 746/16 (BRASIL, 2016) e convertida em Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), que alterou o Ensino Médio, determinando o Inglês como uma única língua estrangeira moderna, fato que deixou um futuro incerto para o ensino da Língua Espanhola no Brasil.

Em relação às pesquisas sobre o LD do PNL D LEM, há uma lacuna nas pesquisas das disciplinas Inglês e Espanhol, como afirmam Daher, Freitas e Sant'anna, quando mencionam que existe uma “reduzida produção acadêmica sobre o tema” (2013, p. 423).

Entretanto, é importante ressaltar que no Amazonas, estado brasileiro onde atuo, a pesquisa e a produção sobre a temática do material didático nos últimos anos, inclua-se o LD, têm apresentado uma progressão constante (TEIXEIRA, 2018).

Outra justificativa que é importante ressaltar, é o fato que a BNCC, aprovada recentemente em dezembro de 2018, coloca em evidência as TIC recomendando “selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender” (BRASIL, p. 17, 2018). Por conseguinte, corroborando essa legislação, o Colégio Militar de Manaus, escola onde sou professor, tem como política pedagógica levar para sala de aula metodologias criativas, estratégias dinâmicas e ferramentas inovadoras que contribuam para favorecer o ensino-aprendizagem.

No âmbito acadêmico, posso considerar que o presente estudo se justifica por ser uma extensão de minha pesquisa realizada na especialização, quando investiguei o uso das TIC na aula expositiva. Desse modo, feita a exposição das motivações e justificativas, apresento em seguida os objetivos deste estudo.

O objetivo geral é compreender a abordagem destinada às TIC no livro didático, aprovado no PNLD 2018, de LEM Espanhol, chamado *Cercanía Joven*. Para alcançar essa compreensão, o processo da pesquisa passou pelas etapas da observação, inquietação, proposição, levantamento, análise, debate e reflexão.

Faz parte também da pesquisa de uma dissertação abordar os objetivos específicos que, para esta dissertação, são os seguintes:

- Analisar como o livro didático *Cercanía Joven*, aprovado pelo PNLD 2018, apresenta as propostas pedagógicas com as TIC;
- Investigar de que maneira o edital PNLD 2018 aborda as TIC, segundo os critérios didático-pedagógicos;
- Refletir sobre as propostas pedagógicas que o Manual do Professor do LD apresenta mediado pelas TIC.

Para seguir o caminho que me guiou a alcançar o objetivo pretendido, utilizei as pesquisas bibliográfica e documental que fazem parte do estudo epistemológico e dialético que terá como *corpus* o livro didático, aprovado pelo PNLD 2018 *Cercanía Joven*, o Manual do Professor do livro mencionado e o Edital de Convocação para o PNLD 2018 de LEM.

Com relação à estrutura, este estudo está organizado em três capítulos. No Capítulo 1 (um) está a Fundamentação Teórica, no Capítulo 2 (dois) a Metodologia da Pesquisa e no Capítulo 3 são apresentados e analisados os dados. Constam, também, as Considerações Finais e as Referências.

## 1 CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo apresenta as contribuições teóricas que direcionaram este estudo e está dividido em duas seções. Na primeira, explano a respeito das TIC apresentando alguns conceitos, seu histórico no ensino e seu vínculo com o ensino de línguas. Na sequência, a segunda seção versa sobre o LD, realizando um percurso na história do LD no Brasil, na qual abordo alguns conceitos sobre o tema e discorro acerca do componente curricular LE no PNLD.

### 1.1 As TIC no ensino de línguas

Entrar em contato com a língua do outro, historicamente, sempre foi uma necessidade da humanidade. Germain (1993 *apud* NOVAIS, 2011, p. 21) manifesta que as primeiras provas da existência do ensino de uma segunda língua remontam à conquista gradativa dos sumérios, cuja língua foi estudada pelos conquistadores, os acadianos, do ano 3000 a.C., aproximadamente, até por volta do ano 2350 a.C. E, nesse contexto de ensino até os dias de hoje, a tecnologia continuamente tem estado presente em suas mais variadas formas: desde os papiros, as plumas, as madeiras com impressos e o giz às mais recentes, como os computadores e os celulares com suas múltiplas funções, conhecidas como TIC.

Para iniciar a compreensão desse cenário, na sequência discorro, primeiramente, sobre os conceitos das TIC e, em seguida, abordo a sua trajetória na educação e no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Na mesma seção, discuto a relação intrínseca entre tecnologia, sociedade e o ensino. Para alcançar esse propósito, manifesto o pensamento de Miranda (2007); Puentedura (2006, 2014); Imbérnom (2010); Moran (2012), entre outros.

#### 1.1.1 Conceitos e Trajetória das TIC

Para entender o conceito do termo TIC, investiguei algumas concepções que, concisamente, apresento em seguida. Não se pode afirmar que seja uma palavra polissêmica, pois, como veremos, as diversas definições têm uma relação de conceito, objetivo e prática.

A primeira concepção é de Thompson (1998 *apud* BIZELLI; GERALDI, 2016), que define as TIC como potencializadoras da mídia, a qual está associada à visão de mundo dos

indivíduos contemporâneos, redefinindo valores e comportamentos sociais, permitindo o domínio da comunicação e do entretenimento em cada sociedade.

A segunda concepção é de Miranda (2007), que apresenta as TIC como a união das tecnologias telecomunicativas com a informática, especialmente com a internet, e quando usadas com objetivos educacionais, denominam-se Tecnologias Educativas.

Outra concepção é apresentada por Imbernóm (2010), que destaca que TIC é um conjunto de recursos tecnológicos que, quando integrados, podem promover a automação e/ou a comunicação de diferentes tipos de processos existentes nos negócios, no ensino e na pesquisa científica. Em outra definição, afirma-se que

É inevitável a associação do termo tecnologia de informação com informática, rede de computadores, Internet, multimídia, banco de dados e demais recursos oferecidos por essa ferramenta. Todas as outras tecnologias (telefone, rádio, TV, vídeo e áudio), que antes eram utilizadas em separado, hoje foram integradas por meio do computador e seus periféricos, como câmeras de vídeo, impressoras, conexão à Internet, leitores e gravadores de discos óticos, sistemas de áudio, estações de rádio e TV acessíveis via Internet. (VEEM; VRAKING, 2009 *apud* BIZELLI; GERALDI, 2016, p. 118).

Para Moran (2012 *apud* OLIVEIRA *et al.* 2015, p.89), TIC é a área que utiliza ferramentas tecnológicas com o objetivo de facilitar a comunicação e atingir uma meta comum. Semelhante conceito define as TIC como a área que faz uso da computação como instrumento para produzir, transmitir, armazenar, acender e utilizar diversas informações “auxiliando o utilizador a alcançar um determinado objetivo.” (VIEIRA, 2011, p, 16).

Costa e Souza (2017, p. 221) compreendem que as TIC assumiram um papel importante como instrumento pedagógico, porém aconselham que só funcionam se for cuidadosamente planejado e controlado, para se livrar de possíveis prejuízos de tempo e recursos financeiros. Nesse conceito, identifiquei uma crítica ao emprego das TIC em atividades realizadas improvisadamente como, por exemplo, com objetivos para o cumprimento de cargas horárias de alguma disciplina e substituição por causa da ausência de docente, que acontece por diversos motivos.

As TIC também são apresentadas como “instrumentos para pensar, aprender, conhecer, representar e transmitir para outras pessoas e para outras gerações os conhecimentos adquiridos.” (COLL; MONEREO, 2010, p. 17).

Os conceitos que apresentei resumem as TIC como tecnologias atuais e contemporâneas, que quando utilizadas adequadamente, causam transformações na sociedade e a escola, nesse sentido, está inserida nesse cenário.

É nesse contexto que o professor contemporâneo enfrenta diversos desafios em sala de aula. Dentre eles está a busca por alternativas para diminuir a distância que o separa de seu aluno em relação ao uso das tecnologias em sala de aula, pois o uso das TIC é uma realidade e prática muito comum no cotidiano do discente. Entretanto, durante as aulas, e por diversos motivos, não se aproveita ou se faz pouco uso dessas ferramentas contemporâneas. Esse desafio está mais presente hoje em dia, visto que em 2020 vivemos um momento atípico, como consequência da pandemia da Covid-19, em que muitas escolas públicas e privadas foram impelidas a continuar o ensino por meio do ensino remoto.

Há quase duas décadas, já se comentava que existia uma distância entre o mundo que o nosso aluno vive fora de sala de aula e a realidade que ele encontra dentro dela. Sobre isso, afirmava-se que o discurso da escola estava muito longe da realidade do discente, se comparado com o discurso da televisão, que educa por meio do sensorial e do afetivo (MORAN, 2001, p. 98). Hoje em dia, esse papel da televisão passou a ser dividido com o papel da internet e de outras TIC, de forma geral.

Em relação à distância entre professor e aluno sobre o uso da tecnologia, hoje em dia, se expressa que

Tendo em vista a formação que o docente adquiriu ao longo da história da educação, sabe-se que o mesmo não está preparado para lidar com as transformações repentinas ao longo das últimas décadas, e é por esta razão que seja necessário viabilizar estudos e pesquisa no sentido de despertar nestes profissionais um maior engajamento no mundo tecnológico. (SANTOS *et al*, 2020, p. 3).

Porém, não é só o “despertar” nos docentes o único motivo para que as TIC ainda não estejam predominantes em sala de aula. Estudos diversos apontam também para outras causas pelas quais o uso da tecnologia fica limitado no processo de ensino-aprendizagem. Entre elas está o fator tempo tanto para planejar quanto para preparar e aplicar alguma estratégia de ensino com o uso das TIC (GALAN; TEIXEIRA, 2012, p. 14), além da falta de preparo dos docentes e futuros professores para lidar com as tecnologias (CARDOSO, 2015, p. 43). No entanto, tanto o tempo quanto a falta de capacitação e lacunas na formação não são os únicos fatores que limitam o uso das TIC. O material didático, e nele está inserido o livro didático, também é um obstáculo em potencial para destinar às TIC uma abordagem mais tímida em sala de aula.

Entre as principais TIC presentes no cotidiano, encontram-se a televisão, filmadora, gravador, reproduzidor de vídeo, os *tablets*, os celulares, os computadores pessoais e portáteis, as telas digitais e interativas, câmeras de vídeo e foto para computador ou *Webcams*, suportes

para guardar e portar dados (*HD, pendrive*, cartões de memória etc.), tecnologias de acesso remoto (*Wi-fi, Bluetooth*, etc.), tecnologias digitais de captação e tratamento de imagens e sons (*Vimeo, Youtube*, etc.), diversos tipos de aplicativos, plataformas educacionais, entre outros.

O uso das TIC com objetivos didáticos no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, segundo Galan e Teixeira (2012, p. 7), teve seu início durante a Segunda Guerra Mundial, quando os EUA usaram esses avanços para conseguir com que muitos dos seus soldados aprendessem, no menor tempo possível, os idiomas de seus oponentes.

Nessa mesma década, em 1946, as TIC passaram a fazer parte de um programa de formação universitária por meio dos cursos de Educação Audiovisual, da Universidade de Indiana (TEIXEIRA, 2017, p. 13). Após essa primeira inserção em sala de aula, a utilização das TIC se fez cada vez mais frequente e variada, favorecida principalmente pelas novas descobertas e melhorias das tecnologias relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras já existentes, e também pelo surgimento e fortalecimento do método audiolingual, que utilizava o retroprojetor, o gravador, o rádio gravador e o toca-fitas.

Com o aparecimento e a massificação da televisão, surgem os métodos audiovisuais e até a década de 60, segundo Marques (2001, *apud* TEIXEIRA, 2017), se adicionou ao ensino de língua estrangeira tecnologias, como o projetor de cinema e o vídeo, que tiveram como resultado o surgimento e o fortalecimento dos chamados laboratórios de idiomas.

Durante aproximadamente 30 anos, o ensino de idiomas se baseou em enfoques metodológicos que utilizaram variados recursos tecnológicos; porém a partir do advento do computador e, mais precisamente da internet, aconteceu uma verdadeira revolução nas TIC, influenciando a sociedade de forma geral e, por consequência, o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Nessa conjuntura, a partir da década de 70 se incorporaram ao processo de ensino de línguas estrangeiras o computador e, nos anos 80, se enriquece ainda mais as práticas educativas utilizando as TIC por meio do uso dos *PC* multimídias, *CDs*, vídeos interativos, *CD-Roms*, entre outros (GALAN, TEIXEIRA, 2012, p. 7).

Analisando a realidade de hoje, é importante evidenciar que esse desenvolvimento tem uma continuidade constante e um crescimento consistente; principalmente desde a década de 90 com a concretização da internet no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e nos últimos anos com avanços disponibilizados na web, a tv a cabo, o uso de telas e lousas digitais interativas, os *notebooks*, os *tablets*, os diversos aplicativos usados no

ensino de línguas estrangeiras nos celulares, e outras TIC que poderão ser um diferencial no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação à introdução das TIC na educação no Brasil, Almeida (2001 *apud* BIZELLI; GERALDI, 2016, p. 116) afirma que nos anos 1990, a primeira versão do Programa Nacional de Informática em Educação tinha por objetivo a capacitação de docentes para a utilização da informática em sala de aula e a criação de centros de informática educativa, estabelecidos nas Secretarias Estaduais de Educação, encarregados da capacitação de professores e do suporte aos alunos de escolas públicas em relação ao emprego do computador.

### 1.1.2 Relação entre tecnologia, sociedade e ensino

A relação entre tecnologia e sociedade sempre esteve presente no nosso cotidiano. Eventos primórdios como a invenção do fogo há 800.000 anos, da roda em 4.000 anos a.C., da escrita em 3.500 a.C., assim como os mais contemporâneos, como o advento da internet, nos anos 1990, e sua importância e influência nas diferentes esferas sociais, entre as quais está a escola, são algumas amostras desse intrínseco vínculo tecnologia-sociedade. E essas ferramentas são utilizadas pelo homem na tentativa de melhorar suas condições de vida.

Seguindo essa perspectiva, de acordo com Blanco e Silva (1993 *apud* COSTA; SOUZA, 2017), a evolução da tecnologia se confunde com o desenvolvimento do próprio homem, posto que a relação do homem com a natureza foi sempre mediada pela tecnologia. Assim foi com as civilizações mais antigas no Egito, em Roma, na China e aqui na América, com os Incas, os Astecas e os Maias. As citadas sociedades se destacaram por apresentarem criações e avanços tecnológicos dos quais se favoreceram para ampliar seus domínios e conseguir grandes vantagens em relação a outros povos.

Mais adiante, graças à tecnologia a partir da invenção da caravela e da bússola, houve a possibilidade do desenvolvimento das grandes navegações, o que permitiu que importantes descobertas de novos territórios fossem realizadas.

Outro acontecimento importante na humanidade, em que a tecnologia teve um papel significativo, foi a Revolução Industrial ocorrida no final do século XVIII e início de XIX. Esse e outros acontecimentos demonstraram mais uma vez que a tecnologia mantém um laço direto com a sociedade.

Nesse cenário de vínculos e busca por melhorias, a tecnologia começou a ser usada na educação em contextos bem diferentes dos que conhecemos hoje com as TIC. Estudos

reportam à metade do século XVII o início da relação tecnologia-educação, quando se usava um aparato chamado Horn-Book, uma madeira com impressos, que ajudava na alfabetização de crianças e no conhecimento de textos religiosos (BRUZZI, 2016).

Em anos posteriores, em 1870, tem-se registro do primeiro aparelho que pode ser considerado o precursor do projetor de *slides*, denominado Magic Lantern. Em 1890, surge o primeiro quadro negro/branco, chamado de *Chalkboard*; dez anos depois o lápis é utilizado pela primeira vez com fins educacionais (BRUZZI, 2016).

Seguindo essa esteira da constante conexão da tecnologia com a sociedade e a escola, na primeira metade do século XX surgem algumas invenções que vão alavancar principalmente o uso de instrumentos audiovisuais como o *Film* projetor, o rádio, o retroprojetor, a caneta esferográfica e o mimeógrafo. E é por meio de alguns desses instrumentos que o exército americano, durante a Segunda Guerra Mundial, ensinava militares de suas filas o idioma de seus oponentes.

Em razão disso, afirma-se que a tecnologia, com suas múltiplas utilidades e benefícios, tem contribuído historicamente para que o homem consiga seus objetivos nas diversas esferas da sociedade, como na saúde, no esporte, no serviço público ou privado, no mercado de trabalho e na educação.

### 1.1.3 O ensino de línguas mediante as TIC: Métodos, Enfoques e Modelos

As denominadas línguas estrangeiras modernas, principalmente a Língua Inglesa e a Espanhola, buscam em teorias de ensino, contemporâneas e tradicionais, suas bases epistemológicas e psicopedagógicas para desenvolver seus métodos, enfoques e modelos de ensino-aprendizagem.

Em seguida, será apresentada a pesquisa bibliográfica realizada sobre alguns dos principais métodos, enfoques e modelos que visam fundamentar teoricamente o tema da presente pesquisa, a abordagem das TIC nas propostas do ensino aprendizagem de uma língua estrangeira com as TIC, especificamente na minha pesquisa sobre as propostas didáticas no LD.

#### 1.1.3.1 Enfoques e Métodos

Para entender com mais propriedade os termos enfoque e método, vou apresentar a síntese de alguns conceitos manifestados por teóricos sobre o tema.

O primeiro, é sobre enfoques que são considerados “teorias sobre a natureza da língua e/ou as teorias sobre a aprendizagem da língua” (MARISCAL, 2014, p. 15). A mesma autora conceitua método como “um conjunto de procedimentos estabelecidos a partir de um enfoque para determinar os objetivos gerais e específicos, o plano de aula, os tipos de atividades, o papel do aluno e professor e os materiais didáticos.” (MARISCAL, 2014, p. 15).

Corroborando o pensamento de Mariscal, quando ministro uma aula necessito ter o conhecimento teórico do enfoque para ser o alicerce do meu método ou procedimento, visando alcançar os objetivos planejados para determinada aula.

Outros termos necessários de ser explanados são abordagem e teoria. Souza afirma que

a abordagem já é uma sistematização possível, dentre várias, de pressupostos epistemológicos de determinada teoria que, esta sim, estaria na ponta superior da hierarquia. Se a abordagem é axiomática, ela o é por estar ancorada em uma filiação epistemológica que a precede. Assim, não existe uma relação unívoca entre teoria e abordagem, podendo uma mesma teoria dar vida a várias abordagens a partir dos elementos “correlatos” agrupados por essa abordagem, desde que nesse agrupamento não seja sacrificado o fio que a filia a uma teoria e que sustenta e caracteriza tal teoria. (2005, p. 214).

Segundo a explicação de Souza (2005), a abordagem é produto de uma teoria cuja base epistemológica seria o alicerce de uma ou várias abordagens. Assim, exemplos de teorias são o Behaviorismo, o Cognitivismo e a Interacionismo Social, os quais precedem a diferentes abordagens, como bússolas para o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

A partir dessas explicações, serão abordados, resumidamente, os principais métodos para o ensino de uma língua estrangeira, mencionando para cada método o enfoque ao qual está relacionado.

#### Método Gramática e Tradução (Enfoque Tradicional)

Ensina-se uma língua estrangeira por meio da abordagem tradicional que se baseia na tradução e tem por objetivos a compreensão de obras literárias na língua estrangeira, fazer traduções diretas e inversas, memorizar regras gramaticais e aprender grupos lexicais, separadamente. Durante as aulas utiliza-se, predominantemente, a língua materna e dificilmente a língua-alvo, além de que

O professor-transmissor, neste escopo, colocava-se como a peça central da sala, pois detinha o saber, e pouca iniciativa era atribuída aos alunos. Sendo a autoridade

em sala de aula, o professor corrigia os alunos para que sempre obtivessem a resposta correta. Portanto, ambos assumem uma postura tradicional, uma vez que o professor é o detentor do saber e o aluno é um mero aprendiz que realiza as atividades exatamente conforme *orientado*. (JALIL; PROCAILO; 2009, p. 776).

Esse método, que por suas características tem uma forte relação com a aula expositiva, é utilizado no Brasil desde os tempos da colonização com os jesuítas, e quando usado para ensinar uma língua estrangeira limita a interação aluno-aluno, há pouco uso da língua-alvo durante as aulas e se utiliza pouca variedade de práticas didáticas.

Essa postura, em que o professor é o referencial e deixa apenas alguns espaços para a intervenção dos alunos, esquece que o principal objetivo da educação é formar cidadãos críticos e competentes no espaço social e profissional em que interagem e, para que isso aconteça, esses profissionais devem refletir as suas formas de pensar e de agir em sala de aula. E essa reflexão passa pela abordagem destinada às TIC em uma aula de língua estrangeira tanto em sala de aula como no próprio livro didático.

#### Método Direto (Enfoque Natural)

Surgiu no século XIX como uma contraproposta ao método da tradução, pois nesse modo de ensino não é permitido a tradução nem o uso da língua materna do estudante. Além da utilização total da língua-alvo também se incentiva o uso da linguagem não verbal, por meio de demonstrações e gestos daquilo que queremos comunicar; por conseguinte, a habilidade oral e a auditiva passaram a ser as mais usadas e valorizadas.

Outros procedimentos bastante utilizados são o ensino de vocabulário e frases relacionados ao cotidiano; as habilidades orais são construídas por meio de intensos diálogos de perguntas e respostas entre professor e aluno; existe muita atenção na pronúncia e na gramática, que é ensinada de maneira indutiva. Esse método encontrou dificuldades para ser implantado em escolas públicas, porém conseguiu bons resultados em cursos particulares (MARISCAL, 2014).

#### Método Audiovisual e Audiolingual (Enfoque Estrutural)

O Método Audiolingual aparece nos anos 40, nos Estados Unidos, durante a Segunda Guerra Mundial. Tem muita similaridade com o Método Direto, pois exige que aos estudantes sejam ministradas as aulas na língua estrangeira sem o uso da língua materna e da gramática;

o professor é o centralizador do ensino, monitorando e controlando o processo; as habilidades de escuta e de fala são mais importantes que as de escrita e de leitura; dá-se muita ênfase à pronúncia ao ritmo e ao sotaque da língua-alvo; o ensino acontece dentro de um determinado contexto linguístico e cultural; as mímicas e a memorização são técnicas bastante utilizadas. No entanto, a diferença em relação ao Método Direto está no fato de que no Método Audiolingual o ensino do vocabulário não tem relevância.

Na década de 50, na França, surge o Método Audiovisual, cuja principal característica está na prioridade destinada à habilidade oral que centrará suas práticas de ensino por meio de imagens. Posteriormente, além das imagens, os sons foram acrescentados ao método. Um exemplo resumido do método está na realização de uma atividade de prática oral, acompanhada pela projeção de imagens ou vídeos apresentados por meio de recursos audiovisuais, considerando a realidade audiovisual que vive o discente em seu cotidiano. A compreensão da estrutura acontece dentro de uma situação de comunicação, ou seja, não haverá a explicação da gramática separadamente das atividades orais e audiovisuais.

#### Método Comunicativo (Enfoque Comunicativo)

Sua aparição data dos anos 60 e 70 do século passado e tem suas origens na Grã-Bretanha. Dentre suas principais exigências estão o ensino e o uso da língua em uma grande variedade de contextos e a interação utilizando as quatro habilidades linguísticas. Outras características presentes no método são o desenvolvimento de atividades por meio da interação aluno x aluno, na qual o professor passa a apresentar mais o papel de mediador; os textos escritos e audiovisuais devem ser de situações reais; valorizam-se as experiências pessoais dos estudantes, que são utilizadas nas aulas como insumo para as práticas interativas; o afetivo e humano são vistos como elementos importantes no processo de ensino; os erros não são mais considerados como sinal de fracasso, pelo contrário, são vistos como parte do processo de aprendizagem.

O descrito acima representa a visão clássica do ensino comunicativo da língua. Entretanto, há uma vertente mais recente desse método, desenvolvida a partir dos anos 80, que é chamada de Ensino Baseado em Tarefas. Essa orientação consiste basicamente na realização de tarefas que, geralmente, são efetuadas em grupos. “Pensa-se que tal interação facilita a aquisição de língua, uma vez que estes têm de trabalhar para se entenderem uns aos outros e se exprimirem” (LARSEN-FREEMAN, 1986, p. 30, *apud* PINTO, 2011, p. 30). Essas tarefas estão relacionadas a situações do mundo real que são transformadas em tarefas pedagógicas.

Podem ser atividades de processo curto, de tentativa de resolução de problemas do mundo real, usando para isso a língua-alvo por meio de discussões, reflexões e ações até chegar a um encaminhamento ou solução para a tarefa, conforme corrobora a seguinte afirmação: “A abordagem ELBT procura, por um lado, proporcionar aos alunos uma aprendizagem da língua a partir de contextos reais; as tarefas têm uma clara relação pedagógica com as necessidades comunicativas do mundo real” (LONG; CROOKES, 1992, *apud* PINTO, 2011, p. 29).

#### Método das Inteligências Múltiplas (Enfoque Humanístico)

Desenvolvido por Howard Gardner em 1983 (GARDNER, 2000), esse método propõe o ensino baseado na teoria de que há oito tipos de inteligências: a visual, a cinestésica, a linguística, a corporal, a interpessoal, a intrapessoal, a musical e a naturalista. Pressupõe que cada aluno tem a sua inteligência que mais se destaca e cabe à escola despertar no discente a sua respectiva inteligência para que, assim, possa ter melhor aproveitamento em sala de aula.

Em uma aula de língua estrangeira, o professor inicialmente deve descobrir a inteligência de seu aluno por meio de diversos estímulos e estratégias e de posse dessa informação, ele deve planejar as práticas que favoreçam a aprendizagem desse estudante, tendo a consciência de ensinar aproveitando a inteligência do mesmo, com o objetivo de alcançar essa inteligência. Assim, por exemplo, podem ser utilizadas músicas durante o processo de ensino-aprendizagem que tenham como inteligência predominante a musical; e promover atividades com imagens e vídeos para aqueles que têm a inteligência visual mais desenvolvida.

O dilema para muitos professores está em encontrar um denominador comum para atender a todos os alunos de uma turma em que se tenha variedade de inteligências múltiplas, considerando que uma disciplina de língua estrangeira não tem tempos de aula privilegiados e a quantidade de estudantes por sala é grande, na maioria das escolas públicas. A equação número de alunos, mais número de inteligências múltiplas, dividido pelo tempo de aula de uma língua estrangeira, não permite, em uma análise superficial, que se tenha uma resposta com resultados positivos.

#### 1.1.3.2 O Modelo SAMR

Ao planejar o uso de um recurso tecnológico em sala de aula o professor, comprometido e reflexivo, deve sempre se inquietar e se questionar: de que forma essa

ferramenta vai contribuir para o processo de ensino-aprendizagem da minha disciplina? Nesse sentido, esse profissional deve refletir constantemente sobre sua prática, pensar em como determinado recurso tecnológico foi útil e o que pode ser feito para que seu uso seja mais eficaz para a aprendizagem. Especificamente para a presente pesquisa, a reflexão deve ser feita sobre como o modelo que pode contribuir na análise das atividades do LD em estudo.

O modelo SAMR é um instrumento que pode proporcionar aos professores constante reflexão e ajustes do seu planejamento em relação ao uso e à incorporação de uma TIC em suas aulas. SAMR, acrônimo dos termos, em inglês *Substitution, Augmentation, Modification e Redefinition* (Substituição, Aumento, Modificação e Redefinição), é um modelo teórico desenvolvido por Puentedura para analisar e auxiliar práticas de ensino com a utilização das TIC (PUENTEDURA, 2006 *apud* VIEIRA, 2017, p. 91).

Puentedura (2014) classificou o modelo em dois níveis, divididos em dois subníveis com o objetivo de melhorar e transformar o ensino com a utilização intencional das TIC:

- Nível da Melhora, subdividido em Substituição e Aumento;
- Nível da Transformação, subdividido em Modificação e Redefinição.

Em seguida, apresento um resumo com cada um dos componentes do modelo SAMR e propostas didáticas para o uso das TIC, destacando as práticas com vídeos curtos.

#### a) Substituir

Os docentes integram as TIC em suas atividades de ensino-aprendizagem de maneira que os estudantes possam realizar as mesmas práticas que antes realizavam sem utilizar a tecnologia (NICOLAU, 2017). É o nível mais baixo de inserção da tecnologia em contextos de ensino-aprendizagem em que se encontram as atividades que poderiam ser realizadas com ou sem o uso da tecnologia.

Como exemplos de atividades desse nível no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras estão a apresentação e explicação em *data show* de uma determinada estrutura gramatical, leitura e repetição de nomes de diferentes grupos lexicais, apresentados com essa ferramenta com suas respectivas imagens, leitura e interpretação de um texto mostrados em *slides*, leitura de livros digitais simples, produção escrita em *Word*, etc. De forma geral, as aulas expositivas com o auxílio de *data show* estão nesse nível do modelo SAMR. Em relação ao uso de vídeos curtos, é a apresentação de um vídeo explicativo sobre um tema específico que pode substituir, anteceder ou reforçar a explicação do docente.

## b) Aumentar

A tecnologia substitui uma ferramenta não tecnológica, apresentando melhorias funcionais que facilitam a tarefa sem que, no entanto, haja uma modificação metodológica ou efeito significativo sobre a aprendizagem dos estudantes (PUENTEDURA, *apud* VIEIRA, 2017). Nesse segundo nível, ainda não se apresentam mudanças na didática das atividades, porém os alunos têm no uso das TIC uma ferramenta direta e com melhorias funcionais mais ativas que no nível anterior.

Alguns exemplos de atividades nesse nível são: leitura de textos digitais com imagens animadas e registro de comentários e notas realizados digitalmente sobre a leitura, atividades de compreensão auditiva de músicas em vídeos, utilização de vídeos explicativos com retirada de volume e parada de vídeo para respectiva explicação pelo professor, utilização do dicionário da língua-alvo *on line*, pesquisa em fontes da internet para a realização de algum trabalho escolar, exercícios orais e auditivos em *CD ROM* e em aplicativos, etc.

## c) Modificar

Segundo Puentedura (2006), nesse nível se inicia a transformação do processo de ensino-aprendizagem com a contribuição real das TIC, pois o aluno vai se engajar na construção do conhecimento. Nessa perspectiva, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p. 22). Com a contribuição da tecnologia o aluno se transforma em protagonista na construção do seu conhecimento. Para isso, o docente terá que reformular as atividades de ensino que, costumeiramente, não necessitam de tecnologia para práticas adaptadas ao uso das TIC.

Algumas amostras de atividades nesse nível são a produção de vídeos realizada pelos alunos, expressando sua rotina ou a elaboração de um prato típico, produção de vídeos para a apresentação de atrativos turísticos, produção de vídeos com narrativas utilizando determinados tempos verbais, diálogos com estudantes de outras cidades ou países por meio de redes sociais e aulas dialógicas iniciadas ou apoiadas por vídeos curtos que abordam temas transversais, etc.

#### d) Redefinir

É o nível mais elevado, representado pelo desenvolvimento de novas atividades e ambientes de aprendizagem que, sem o uso da tecnologia, não seriam possíveis. A colaboração entre estudantes se faz indispensável e as TIC facilitam a comunicação entre eles. Geralmente nesse nível estão as atividades que dependem totalmente da tecnologia. O docente estimula os alunos a aprenderem a aprender, participando de grupos e compartilhando suas produções em mídias que suportem comentários, contribuições, diálogo e debate (NICOLAU, 2017, p. 158). É a autoria colaborativa de conteúdo na rede com compartilhamentos em meios digitais.

Nessa parte do processo podem ser incluídos os vídeos produzidos pelos alunos que serão compartilhados via rede ou em publicações, elaboração de um guia turístico utilizando Google Maps e compartilhamento com outros estudantes via rede.

Para chegar nesse nível de transformação, as partes envolvidas têm que estar providas de integração, ter condições físicas e humanas para aplicar o que foi planejado, e ter presente o crítico-reflexivo para poder atingir esse nível por meio da contribuição direta da tecnologia.

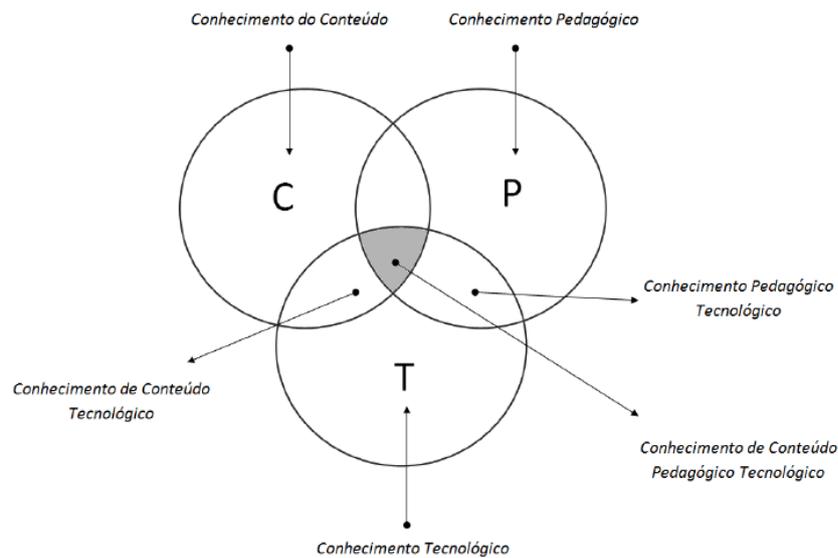
#### 1.1.3.3 O Modelo TPACK

Para entender melhor o modelo teórico proposto por Koehler e Mishra (2006), é imprescindível ter a percepção mínima de saber que a utilização das tecnologias em sala de aula, pelo docente, é "multifacetada" (COUTINHO, 2011 *apud* GONZÁLEZ; LANG, 2014 p. 6). Seguindo essa ótica, o professor teria que seguir o TPACK para otimizar e maximizar um conteúdo que está ministrando, juntando para isso o conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico e conhecimento tecnológico.

TPACK, sigla em inglês que significa Conhecimento Pedagógico do Conteúdo Tecnológico, é baseado na teoria de Shulman (1987), tendo conteúdo e pedagogia como seus alicerces, enquanto no TPACK se acrescenta a tecnologia. Com essa somatória, o modelo passa a subdividir-se em seis eixos, os quais são: Conteúdo, Pedagogia, Tecnologia, Conteúdo Pedagógico, Conteúdo Tecnológico e Pedagogia Tecnológica.

O esquema do modelo encontra-se ilustrado na figura 1.

Figura 1 - Modelo TPACK



Fonte: Koehler e Mishra (2006 *apud* COUTINHO, 2011, p. 6).

Segundo González e Lang (2014), os autores do modelo propõem que quando os docentes conseguem fazer com que esses seis eixos se entrelacem de forma apropriada, surge uma real possibilidade de produção de conhecimento com a utilização das TIC. Com o conhecimento e a aplicabilidade do TPACK o professor teria mais chance de aproveitar melhor o conteúdo ministrado.

Segundo os autores, para que o modelo funcione, da melhor forma possível, o professor terá que ter o domínio combinado e integrado dos seis eixos. Para entender o modelo, apresento em seguida uma breve descrição de cada um deles.

#### a) O Conhecimento do Conteúdo

Refere-se ao tradicional e pedagogicamente denominado conteúdo, os assuntos de alguma unidade didática, planejada para ser ministrada durante uma aula específica. Sem o adequado conhecimento do tema da aula o professor terá dificuldade para utilizar os outros conhecimentos do modelo.

#### b) O Conhecimento Pedagógico

É o domínio, por parte do professor, das metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem, conhecimento necessário para que haja uma conjunção de saberes e, com isso,

o processo tenha mais possibilidades de alcançar seus objetivos. Sem essa suficiente capacidade, mesmo com o amplo domínio do conteúdo, o resultado das aulas estará seriamente comprometido. Por conseguinte, o conhecimento pedagógico necessita de um “entendimento do cognitivo, social, e de teorias do desenvolvimento da aprendizagem e como utilizam com estudantes em suas salas de aula” (MISHRA; KOELHER, 2006, p. 11 *apud* LANG; GONZALÉS, 2014, p. 8).

#### c) O Conhecimento da Tecnologia

É o domínio docente das diversas tecnologias necessário para o melhor aproveitamento do processo de ensino-aprendizagem, começando pelas mais tradicionais como os quadros e os projetores, igualmente passando pelas TIC, que são as tecnologias digitais e audiovisuais, tendo como exemplos os computadores, as louças digitais, os diversos celulares com suas múltiplas funções, os aplicativos pedagógicos para celulares e os *tablets*, entre outros. Esse conhecimento também abarca conseguir instalar e operar alguns equipamentos básicos para evitar perder tempo quando for necessário usar, nas aulas, as TIC. É incumbência também do professor conhecer e saber mais que seus alunos sobre tecnologia relacionada à educação, além disso, o docente deve saber aproveitar o fato de que a tecnologia está disponível também para o ensino e estar sensibilizado de que pode usá-la para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

#### d) O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo

É potencializar a habilidade de transmitir um determinado conteúdo por meio de diversas práticas e transformar esse momento do processo em um aumento das possibilidades de conquista do conhecimento e reflexão por parte do discente.

Está relacionado “com a representação e formulação de conceitos, técnicas pedagógicas, o conhecimento que potencializa um conceito ser fácil ou difícil de aprender, conhecimento prévio dos alunos e das teorias da epistemologia” (MISHRA; KOELHER, 2006, p.6 *apud* LANG; GONZALÉS, 2014, p. 9). Não é suficiente, para atingir o objetivo do ensino-aprendizagem, o conhecer o conteúdo, o professor precisa possuir o saber pedagógico de como ministrar determinado assunto.

#### e) Conhecimento Tecnológico de Conteúdo

São a aptidão e o conhecimento do docente a respeito da maneira adequada de serem ministrados os assuntos, utilizando as TIC. Para alcançar resultados positivos nesse desafio, será essencial que o professor, além de usar favoravelmente as TIC para o ensino, também tenha o domínio do conteúdo que está sendo ministrado. Dominar o conteúdo é obrigação do professor; acrescente-se a esse conhecimento o domínio das TIC para o ensino de determinado assunto.

#### f) O Conhecimento Tecnológico Pedagógico

É a habilidade de saber utilizar as TIC com objetivos direcionados ao ensino-aprendizagem em sala de aula. Para Mishra e Koehler, o CTP “é o conhecimento da existência de diversas tecnologias que são utilizadas no ensino/aprendizagem e, inversamente, o saber de como o ensino pode ser alterado em função do uso dessas tecnologias específicas” (2006, p. 1028).

Nesse ponto de encontro dos eixos, o docente deve ter o domínio, dentro do contexto pedagógico, das TIC e conhecer que esse conjunto de tecnologias pode ter influência direta no ensino e, com isso, aumentar a possibilidade de alcançar resultados positivos no processo.

Após apresentar brevemente cada eixo do modelo TPACK, fica a reflexão de se conhecer essa combinação de saberes para, potencialmente, aproveitar melhor as TIC no processo de ensino-aprendizagem, visando chegar ao Conhecimento de Conteúdo Pedagógico Tecnológico, que é o objetivo geral do modelo.

#### 1.1.4 As TIC nos documentos oficiais

As orientações sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação, direcionadas a objetivos educacionais, devem fazer parte dos documentos oficiais que regem e guiam a educação brasileira. É uma sequência de vínculos dos documentos que devem seguir a legislação. Nesse sentido, a presença das TIC no LD deve estar condicionada às exigências que estão determinadas no edital que foi delineado, em concordância com o que está previsto nos documentos oficiais vigentes.

Portanto, duas reflexões são necessárias para conseguir responder a algumas inquietações. O que os documentos oficiais expressam sobre as TIC? O LD reflete o que está manifestado sobre as TIC no edital de chamada?

A respeito do tema, na sequência vou discorrer resumidamente sobre a abordagem contemplada às TIC em alguns documentos oficiais que regulamentaram a educação básica no Brasil, nos últimos 10 anos. Esse recorte diacrônico está baseado a partir da proximidade com a publicação do primeiro edital de chamada do PNLD para o LEM, acontecido em 2011.

Os primeiros documentos verificados foram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2015). Para esse propósito, usei como base analítica a investigação realizada por Moreira; Gianotto e Júnior (2018), cujo estudo dividiu a presença das TIC em categorias, das quais predominaram, principalmente, as de Recursos e Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Os resultados do estudo supracitado demonstram que na categoria Recursos, os autores percebem que “as TIC são apresentadas como: metodologia, estratégias, recursos pedagógicos e apoio didático. Nela observamos dezessete unidades de significados que recorrem ao uso das TIC como recursos didáticos.” (MOREIRA, GIANOTTO e JUNIOR, 2018, p. 67). No levantamento sobre a presença das TIC, na categoria Desenvolvimento Científico e Tecnológico, o resultado apresenta que as TIC foram mencionadas em doze ocasiões. Nessa última, Moreira; Gianotto e Junior (2018) consideram que se recorre ao uso das TIC para compreender os avanços científicos e tecnológicos que emanam das rápidas mudanças tecnológicas, o que repercute no desenvolvimento da aprendizagem; além do que os autores também afirmam que ao inserir as TIC na Educação, devemos compreender que elas devem ser orientadas no sentido de proporcionar aos indivíduos o acompanhamento do desenvolvimento científico e tecnológico.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), também há menções ao uso das TIC. Entre as competências gerais da educação básica na BNCC, duas mencionam com mais importância as questões referentes à inovação e tecnologia no desenvolvimento de habilidades humanas.

Na quarta competência se orienta o uso das diversas linguagens, incluindo a digital, para compartilhar e manifestar informações. Com todo o advento da tecnologia, ela não é a única forma de expressão, assim como não deve existir uma abordagem unilateral da leitura e escrita na sua forma clássica. As diferentes formas de linguagens, entre as quais a digital, devem ser utilizadas de forma integrada.

De natureza semelhante, na quinta competência está estabelecido o emprego e a elaboração de tecnologias digitais de forma crítica, reflexiva e ética. Nessa competência, há uma menção mais específica à tecnologia digital, especificando seu uso baseado nos princípios pedagógicos que, a meu ver, são de Paulo Freire.

Ainda na BNCC, na competência específica número 7 de Linguagens e suas Tecnologias, há a ressalva de que se deve:

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 497)

Nos três trechos da BNCC mencionados, e que fazem referência às TIC, percebe-se a orientação a uma utilização interativa e reflexiva das TIC, tendo consciência e sensibilização de que seu uso adequado visa contribuir para um melhor ensino-aprendizagem e que não seja um instrumento usado sem objetivos didático-pedagógicos.

## **1.2 Livro didático aprovado pelo PNLD 2018 De LEM Espanhol**

Considerando que o LD é construído de acordo com os pressupostos vigentes no edital que é feito por sua vez com a legislação exigida, e como já foi visto anteriormente há a presença das TIC nos documentos oficiais, na sequência será abordada a presença das TIC no LD.

Para começar, apresento alguns conceitos e pontos de vista sobre o LD. Em seguida, exponho um breve resumo da história do LD no Brasil até chegar ao PNLD de LEM, Espanhol. Por último, discuto o cenário glotopolítico no Brasil durante o período da presença da LE no PNLD. Fundamentando-me principalmente em Teixeira (2014, 2017, 2018); Freitas (2018); Mantovani (2009), entre outros.

### **1.2.1 Conceitos sobre livro didático**

Quando se fala em LD, pesquisadores, professores e estudantes envolvidos nessa temática divergem sobre suas opiniões e posições (FARIAS, 2018, p. 23), pois se trata de um assunto que é analisado sobre diferentes ópticas, que buscam atender a um determinado objetivo do instrumento LD.

Com relação ao LD, Batista afirma que é “aquele livro [...] empregado pela escola, para o desenvolvimento de um processo de ensino ou de formação” (2009, p. 41) na educação básica brasileira que chega de forma gratuita para o aluno, custeada por recursos do governo federal. A afirmação é corroborada pelo MEC, conforme manifestado no seguinte trecho:

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (BRASIL, p. 2018).

Porém, outros pontos de vista tratam de limitar o papel do LD no processo de ensino-aprendizagem, pois consideram que esse material didático visa atender à necessidade de aproveitar melhor o tempo do docente em sala de aula, como o manifestado na seguinte afirmação:

O livro didático, em sala de aula, nada mais é que um dispositivo de ensino, através do qual o professor e seus alunos passam a dispor de um conjunto de textos e exercícios com base nos quais a aula, o ensino e o aprendizado podem prosseguir, sem que haja perda importante de tempo com ditados e cópias da lousa. (ROJO, 2005, p. 50 *apud* VAZQUEZ, 2014, p. 36)

Conforme se observa, o conceito acima relaciona o LD à questão da otimização do tempo do professor substituindo atividades consideradas tradicionais, como são o ditado e cópias na lousa, momentos em que realmente o professor, dependendo dos objetivos da aula, poderá perder algum tempo, que poderia ser utilizado em outras práticas da aula. Porém, outros conceitos demonstram que essa não é a única valia do LD.

Para Bittencourt (2010, *apud* FARIAS, 2018, p. 29), o LD é um instrumento feito para o professor e tem estreita relação com o uso que o docente faz dele. Esse vínculo pode fazer com que o docente seja muito dependente dessa ferramenta de ensino, ao ponto de se atribuir ao LD um papel fundamental dentro do contexto de sala de aula, como decorrência de somente se considerar as suas vantagens, porém se esquece de que devem ser observadas também suas lacunas com o objetivo de buscar melhorá-lo. Corrobora essa afirmação a seguinte citação, que considera

o LD uma ferramenta poderosa que pode trazer tanto benefícios quanto malefícios aos atores educacionais envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem de línguas. Assim, é comum, por exemplo, encontrarmos instituições que utilizam o livro como se fosse o próprio programa das disciplinas. [...] o livro didático deve ser escolhido pelo professor, ser adequado a ele, aos alunos e ao ambiente onde está inserida a escola. (SILVA, 2018, p. 66).

É também um “instrumento de formação de condutas pedagógicas vinculadas a valores e posições ideológicas [...]” (DAHER; FREITAS; SANT’ANNA, 2013, p. 408), concepção que é ratificada por Mantovani, ao afirmar que “espera-se que os livros didáticos sejam uma ferramenta pedagógica que auxilia no processo de formação social e política do indivíduo” (2009, p. 24). Esses valores e visões de mundo estão expressos nos critérios que obedecem ao edital de chamada PNLD, documento no qual estão determinados os itens que devem ser obedecidos pelas obras que pretendam ser selecionadas.

Por conseguinte, o LD tem se firmado como a principal ferramenta didático-pedagógica do professor no processo de ensino-aprendizagem, pois como afirma Mantovani (2009, p. 23), entre os docentes há os que o consideram como o único material de trabalho, enquanto outra parcela que o utiliza somente como apoio durante as aulas. Em vista disso, o LD, de forma geral, é um material didático que é considerado importante tanto por professores quanto por currículos escolares.

Com relação aos aspectos didático-pedagógicos, o LD é um instrumento

que pode participar positivamente do processo de ensino, desde que haja uma articulação com o contexto escolar, a apropriação dos princípios teórico-metodológicos que orientam a sua produção e, por conseguinte, a adaptação das propostas às necessidades de aprendizagem. (OLIVEIRA; SILVA, 2017, p. 128).

Quanto ao viés econômico, é um produto das políticas públicas que provoca expectativas de vendas e lucros, principalmente nas grandes editoras, conforme afirma Soares (2007), perspectiva concretizada na elevação da produção editorial do país e de muitas editoras estrangeiras, impulsionando rendimentos significativos para autores e editoras envolvidos em sua produção e venda. Seguindo essa lógica, e como consequência desse processo, transformou o governo brasileiro no maior comprador de livros do país (CASSIANO, 2005, *apud* SOARES, 2007).

### 1.2.2 O LD no Brasil até o PNLD de LEM Espanhol

Como instrumento de ensinamento, o livro tem suas origens no século XVI a.C., quando era considerado sábio quem conhecesse a tradição contida nos livros, quem visitasse bibliotecas e quem pesquisasse o conhecimento para preparar novas gerações (FRANCISCO FILHO, 2005, p. 18 *apud* MANTOVANI, 2009). Em outros termos, era valorizado quem conhecesse o conteúdo do livro e quem soubesse repassar esse conhecimento. Em relação ao

histórico no Brasil, farei uma resumida explanação sobre a trajetória do LD até chegar ao PNLD.

Segundo Julia (2001 *apud* BARBIERI, 2016), entre o século XVI até a metade do século XVIII, nos colégios jesuítas existia um documento normatizador chamado *Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus*, em que constavam orientações para os conteúdos dos livros a serem utilizados e para o currículo, visando uma unificação dos procedimentos pedagógicos entre os colégios jesuítas espalhados pelo Brasil.

No período imperial, os livros didáticos eram, em sua maioria, traduções de manuais franceses (ROCHA, 2014 *apud* BARBIERI, 2016), regulamentados e inspecionados pela Inspeção Geral de Primária e Secundária.

Depois de proclamada a República, não houve grandes mudanças na educação secundária, e muito menos no LD. Somente no início do século XX, o governo estimulou a formação de uma população leitora e como consequência disso, impulsionou-se o avanço editorial (VALENTE, 2008 *apud* BARBIERI, 2016).

Em relação às políticas do governo federal brasileiro, acerca do livro, destacam-se duas ações marcantes. A primeira, com a criação e a implementação do Instituto Nacional do Livro, em 1929, que, entre outras incumbências, deveria promover medidas para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país e, de igual modo, para facilitar a importação de livros estrangeiros. O segundo feito importante nesse contexto acontece em 1930, com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública que, posteriormente, viria a se transformar no Ministério da Educação (MANTOVANI, 2009 *apud* TEIXEIRA, 2018).

Em 1966, um convênio entre o MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), possibilitou a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted). O acordo garantiu ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos (BARBIERI, 2016, p. 13). Porém, esse programa foi bastante criticado, visto que o governo brasileiro exercia unicamente a função de financiamento e execução, deixando o controle de todo o processo à Usaid, que controlava os conteúdos dos livros didáticos veiculados nas escolas públicas do Brasil (TEIXEIRA, 2018).

Em menção aos livros didáticos, outras ações, acontecidas no período entre 1970 e 1985, são expressadas a seguir:

1971 - O Instituto Nacional do Livro (INL) passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da

Colted. A contrapartida das Unidades da Federação torna-se necessária com o término do convênio MEC/Usaid, efetivando-se com a implantação do sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático.

1976 - Pelo Decreto nº 77.107, de 4/2/76, o governo assume a compra de boa parcela dos livros para distribuir a parte das escolas e das unidades federadas. Com a extinção do INL, a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) torna-se responsável pela execução do programa do livro didático. Os recursos provêm do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contrapartidas mínimas estabelecidas para participação das Unidades da Federação. Devido à insuficiência de recursos para atender todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais é excluída do programa.

1983 - Em substituição à Fename, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o Plidef. Na ocasião, o grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos livros didáticos propõe a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental. (FNDE, 2016 *apud* BARBIERI, 2016, p. 13).

Nos anos 90, com a criação e consolidação do MERCOSUL e por questões econômicas como consequência dessa integração, aumenta no Brasil o interesse pelo Espanhol (SOUZA, 2005). A expansão do ensino do espanhol também se deve ao estabelecimento de diversas empresas espanholas no país após 1996, o que transformou a Espanha no segundo maior investidor no Brasil (MORENO FERNÁNDEZ, 2000). Atento a esse aumento pelo interesse nessa língua estrangeira, o mercado editorial de LD buscou acompanhar essa procura com ações para conseguir atender a essa demanda.

À vista disso, no século XXI há dois momentos marcantes que impulsionaram a produção do LD de Língua Espanhola no Brasil, a aprovação da Lei do Espanhol 11.161/2005 (BRASIL, 2005) e a inclusão do componente curricular LEM, Espanhol e Inglês, no Programa Nacional do Livro Didático 2011 (COSTA; FREITAS; 2016).

O PNLD no Brasil tem sua criação em 1985, por meio do Decreto nº 91.542/85 (BRASIL, 1985), em substituição ao Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental, PLIDEF, fato que, segundo Teixeira (2018), favoreceu a melhoria no processo de avaliação, seleção e distribuição dos livros didáticos, principalmente com a inclusão e a participação de professores da Educação Básica, do Ensino Superior e pesquisadores no processo. A seleção de coleções normalmente tem sido realizada de três em três anos.

Especificamente falando do LD do PNLD LEM Espanhol, o primeiro edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o PNLD data de 2011, e foi destinado às séries finais do ensino fundamental e, posteriormente, em 2012, o edital se destinou ao ensino médio. Em ambos editais, a LE aparece junto com a Língua Inglesa, fazendo parte das Línguas Estrangeiras Modernas, LEM. O mesmo ocorreu em 2014, edital para o ensino fundamental, e em 2015, edital para o ensino médio.

Em 2018, abre-se um novo edital para a seleção de livros didáticos PNLD para o ensino médio, e a LE fez parte das disciplinas convocadas para esse processo de seleção. Os três livros de LEM Espanhol selecionados (BRASIL, 2017) foram *Cercanía Joven* (COUTO; COIMBRA; CHAVES, 2016), *Sentidos em Lengua Española* (COSTA; FREITAS, 2016) e *Confluencias* (DIB *et al*, 2016).

É importante ressaltar, que no edital de chamada PNLD de 2018 ocorreu uma alteração significativa e muito preocupante: a separação do componente curricular ‘Língua Estrangeira Moderna’ em duas áreas: LEM (Inglês) e LEM (Espanhol), o que “pode significar o enfraquecimento da área de Línguas Estrangeiras Modernas, em especial do Espanhol, separado do Inglês” (TEIXEIRA, 2018, p. 341).

Mas esse momento desfavorável atual não é o primeiro em que o ensino da Língua Espanhola no Brasil sofre um retrocesso.

O primeiro registro que se tem do início do ensino do Espanhol no Brasil data do século XIX, em 1827, no Rio de Janeiro (FREITAS, 2011, p. 17). Esse histórico do ensino da língua, de quase dois séculos, é mais um registro comprobatório que atesta a sua importância na área de línguas da educação brasileira. No entanto, ao longo de sua trajetória no currículo escolar do país tem enfrentado uma luta constante para sua manutenção e valorização. Geralmente fica na dependência de ações de cunho político e ideológico das políticas públicas e que têm como consequência decisões, chamadas glotopolíticas. A respeito desse tipo de dependência, afirma-se que “As políticas linguísticas estão em ação em todo o mundo, sempre acompanhando movimentos políticos e sociais” (CALVET, 2007, p. 157). E o resultado dessas políticas tem sido a aplicação de intervenções glotopolíticas que estabeleceram determinações em detrimento da pluralidade e peculiaridades linguísticas regionais e dos contextos socioculturais do Brasil.

### 1.2.3 Panorama glotopolítico do ensino da LE: do Mercosul até o PNLD de LEM Espanhol

O processo de ensino da LE no Brasil no ensino básico, historicamente, tem sofrido instabilidades e incertezas provocadas por fatores principalmente econômicos e glotopolíticos.

Em relação à glotopolítica, afirma-se que são ações que relacionam a sociedade à língua, à fala e ao discurso (GUESPIN; MARCELLESI, 2008 *apud* TEIXEIRA, 2018); um outro ponto de vista considera que quando nos referimos a glotopolítica estamos abordando as formas como uma sociedade opera sobre a linguagem, seja consciente ou inconscientemente (PASERO, 2009 *apud* TEIXEIRA, 2018); uma terceira concepção completa a anterior

mencionado que nessas formas de operar sobre a linguagem, as práticas sociais estão relacionadas às ideologias (ARNOUX; BEIN, 1999 *apud* TEIXEIRA, 2018).

Nesse cenário, ressaltamos as duas últimas ações de cunho glotopolíticas em relação ao ensino do Espanhol no Brasil, os quais são a aprovação da Lei do Espanhol 11.161/2005 determinando que as escolas no ensino médio estavam obrigadas a ofertar a disciplina Língua Espanhola aos discentes; e a mais recente, a partir da reforma do ensino médio com instituição da Medida Provisória 746/16 (BRASIL, 2016) que revoga a Lei nº 11.161 de 2005 (BRASIL, 2005), e convertida na Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), que mudou o currículo do ensino médio. Entre as alterações estabelecidas está a obrigatoriedade do ensino de um único idioma, a Língua Inglesa, deixando para a LE a possibilidade de ser utilizada pela escola como disciplina opcional “de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017).

Para compreender o momento atual do ensino do Espanhol no Brasil e em que contexto foram lançados os editais de chamada do PNLD, é necessário entender primeiro o cenário político em que ocorreu esse processo. E também conhecer os efeitos dessas ações glotopolíticas que trouxeram consigo pequenos avanços e muitos retrocessos com consequências adversas para a disciplina LE e a presença do componente curricular no PNLD.

O meu recorte diacrônico começa com o advento do Mercosul nos anos 1990, um acordo assinado por Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai. Esse documento ‘despertou’ no Brasil interesses para que o ensino da LE fosse implantado no currículo da educação brasileira, visto que aconteceu um aumento na demanda pela aprendizagem da língua, que é oficial nos outros países integrantes do bloco. Acreditou-se que com a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 (BRASIL, 2005), haveria o processo de cumprimento da mencionada legislação e a consolidação do ensino da LE no Brasil. A referida lei obrigava às escolas públicas e privadas de ensino médio ofertarem em sua grade curricular a LE a partir de agosto de 2010.

O objetivo da Lei do Espanhol era seguir as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), com a comunidade decidindo que língua estrangeira deveria ser ensinada na escola como obrigatória e uma segunda como opcional. A razão dessa escolha estaria relacionada à particularidade linguística que apresenta um país como o Brasil. Em áreas de fronteiras como Tabatinga ou São Gabriel da Cachoeira, no Estado do Amazonas, por exemplo, onde há uma grande presença de hispânicos (TEIXEIRA, 2014), o mais adequado seria que a primeira língua e obrigatória fosse a LE, da mesma forma que em zonas de fronteira no Estado de Amapá, seria interessante para os alunos a oferta obrigatória

do ensino da Língua Francesa, pois nos dois casos, tanto a espanhola quanto a francesa são línguas de contato usadas no cotidiano das comunidades nesses locais.

Com o advento do Mercosul, por contornos econômicos, o Espanhol ganha seu espaço como língua de desejo (SOUZA, 2005). Ao tema econômico, acrescente-se o contexto geopolítico e linguístico, além da Lei do Espanhol que provocaram um ‘aquecimento’ na procura da língua em cursos de idiomas. “Rapidamente – porque o mercado é sempre rápido – vários cursos de língua espanhola surgiram para suprir a nova demanda” (SOUZA, 2005).

À vista disso, no Brasil, aumentam as instituições de ensino superior a oferecer a licenciatura em LE, somando àquelas que já existiam desde a primeira graduação em Letras em LE que já tem 80 anos, como menciona o seguinte registro

Apesar de a Universidade de São Paulo contar com curso de Letras Estrangeiras desde 1934, a cadeira de Língua e Literatura Espanhola só teve início em 1940, após a constituição do curso de Letras Neolatinas no modelo definido pelo Decreto-Lei n. 1.190 (FIORIN, 2006 apud FREITAS, 2011, p. 6).

No Amazonas, três instituições superiores que são o Centro Universitário do Norte (UNINORTE), a Escola Superior Batista do Amazonas (ESBAM) e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) passaram a oferecer o curso visando à formação de professores. A UNINORTE ofereceu a licenciatura e formou apenas uma turma com cinco docentes, de 2003 a 2006, esse registro foi manifestado por duas docentes egressas, pois não há registros oficiais desses dados; já a ESBAM formou um número maior de turmas, entre 2000 a 2010. Hoje em dia não há mais a oferta da licenciatura em LE nessas instituições. A UFAM formou três turmas, 64 docentes, pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica com sede no município de São Gabriel da Cachoeira, região do Alto Rio Negro, fronteira com a Colômbia e a Venezuela e que atendeu a professores dos municípios de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos (HEUFEMANN, 2019). Hoje em dia, a licenciatura em LE continua a formar docentes na Faculdade de Letras da UFAM, no campus de Manaus, no curso de Letras - Língua e Literatura Espanhola, desde 2003, e com a dupla licenciatura em Letras - Língua e Literatura Portuguesa e Letras - Língua e Literatura Espanhola, desde 2005, no Instituto de Natureza e Cultura, em Benjamin Constant, município do Alto Solimões, região da tríplice fronteira com a Colômbia e o Peru. Vale ressaltar que segundo dados da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UFAM, até meados de 2018, tinha cerca de 400 professores de Espanhol egressos do curso de Letras, construindo mão de obra profissional de qualidade para o ensino do idioma no Estado do Amazonas (AMAZONAS, 2018).

As primeiras turmas da licenciatura em LE no Amazonas começaram a se formar a partir de 2003 na ESBAM (GALAN, 2007), porém a Lei nº 11.161 (op. Cit.) de 5 de agosto de 2005, que deveria ser obrigatoriamente cumprida cinco anos depois, continuou sem ser acatada ou ficou à mercê de políticas públicas tímidas. Com isso, professores recentemente egressos não encontravam espaço ou condições adequadas para se inserirem no mercado de trabalho. Momentos que retratam bem essa situação aconteceram em um processo seletivo de 2013 e em um concurso público no ano de 2014, ambos promovidos pela SEDUC do Amazonas.

No processo seletivo simplificado de 2013 foi lançado o edital sem oferta de vagas para docentes de Espanhol. Percebendo esse desrespeito à legislação, a Associação de Professores do Estado do Amazonas (doravante APEAM) se posicionou contrária a esse fato e demandou que fosse cumprido que determina a Lei nº 11.161/2005.

A APE-AM, então, recorreu ao Conselho Estadual de Educação do Amazonas, pela fiscalização do cumprimento da legislação federal e da resolução estadual no que tange ao ensino do Espanhol no Estado. Ao mesmo tempo, encaminhou novo expediente à SEDUC-AM, expondo a situação e solicitando providências para reversão do quadro, com a inclusão de vagas para a Língua Espanhola também via processo seletivo simplificado. (SANTOS; TEIXEIRA, 2016, p. 161).

Dias depois, a SEDUC-AM incluiu no processo 60 vagas de LE para vários municípios do Estado.

Seguindo essa linha de políticas públicas, em 2014 a SEDUC-AM abriu um concurso público, de acordo com o Edital 1/2014 (AMAZONAS, 2014), oferecendo 92 vagas para docentes da disciplina LE, das quais apenas três eram de 40 horas e as outras 89 vagas para 20 horas, sendo a maioria para o interior do Estado (SANTOS; TEIXEIRA, 2016).

Em ambas as circunstâncias, tanto no processo seletivo de 2013 quanto no concurso de 2014, a grande maioria das vagas era para o interior do Amazonas e de somente 20 horas, o que tornava difícil a possibilidade de docentes da capital, de onde eram a maioria dos formados, tomarem posse e passarem a morar nesses municípios, pois com o salário reduzido que receberiam, não haveria condições para se manterem nessas localidades.

Devido às peculiaridades geográficas do Amazonas, onde o deslocamento entre municípios, na maior parte do tempo, ocorre por via fluvial ou aérea, o custo de vida é normalmente mais alto que em outras regiões do país, conhecido como custo amazônico, especialmente se tomarmos a realidade dos municípios mais longínquos, nas regiões de fronteira. Além disso, os professores de Língua Espanhola se concentram na capital amazonense e, para se deslocarem aos municípios do interior, provavelmente teriam que se mudar. No entanto, como grande parte das vagas oferecidas possuía carga horária reduzida, e, conseqüentemente, menores salários, praticamente não houve interesse, sendo

poucas preenchidas. Essa estratégia, que aparentemente poderia ser entendida como intuito de interiorizar o ensino da Língua Espanhola no Estado, na verdade, reforçou o posicionamento político e as ações do Governo Estadual. (SANTOS; TEIXEIRA, 2016, p. 164-165).

Como consequência disso, houve uma baixa procura por essas vagas do interior e a grande maioria dessas cadeiras para professores de Espanhol não foram preenchidas. Situações como os episódios descritos reforçaram a crença de que não havia docentes de LE suficientes para que a Lei do Espanhol fosse cumprida no Amazonas.

Analisando os dois processos da SEDUC-AM citados, percebe-se que o poder público se viu obrigado a cumprir a política linguística, porém com um planejamento inadequado. Para Calvet (2007), política linguística é o conjunto de decisões que tratam da relação entre língua e sociedade, e planejamento linguístico a implementação dessas decisões. Nos casos citados, não se respeitou a sequência de um planejamento básico: decisão-implementação-efetivação. Da fase da decisão se ‘pulou’ para a efetivação sem se considerar a implementação, o que provocou essas consequências negativas para o ensino da LE no Amazonas.

Concomitante a esses momentos, e diante da necessidade de equiparar a disciplina LE com as outras em relação ao PNLD, em 2011 foi apresentado o edital de chamada PNLD do ensino fundamental com a LE, fazendo parte do LEM. Em 2012, o PNLD faz a chamada às disciplinas do ensino médio e a LE apareceu de novo no LEM. Posteriormente, aconteceu o mesmo procedimento em 2014 e 2015 com a LE tanto com o ensino fundamental quanto com o médio, ainda inserida no LEM. Em 2018, no edital de chamada do PNLD para o ensino médio, houve a separação do LEM em Inglês e Espanhol, determinação que enfraqueceu mais ainda o componente curricular LE.

Em 2016 aconteceu o início de uma das ações glotopolíticas mais duras para o ensino da LE no Brasil, durante o governo do então presidente Michel Temer, quando foi instituída a Medida Provisória 746/16 (BRASIL, 2016), estabelecendo a determinação da obrigatoriedade de uma única língua estrangeira no ensino médio, especificamente o Inglês, medida que não considerou as especificidades geográficas, socioculturais e linguísticas de um país como o Brasil. Meses mais tarde, a MP 746/16 (op. Cit.) foi convertida na Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017), excluindo com isso a Lei do Espanhol e, conseqüentemente, retirando também do processo do PNLD os livros de LE, pois nos editais de chamada para 2020 e 2021, respectivamente do ensino fundamental e médio, o componente curricular LE não apareceu mais.

## 2 METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia tem a função de estruturar e exteriorizar os procedimentos que foram utilizados pelo pesquisador para chegar à reflexão final, objetivo do estudo, sobre a temática em questão, ou seja, “caminho a ser percorrido, demarcado, do começo ao fim por fases ou etapas” (RUDIO, 1996, p.17). Nesse sentido, o presente estudo utiliza a classificação da metodologia quanto ao problema, aos objetivos e à aplicação dos procedimentos técnicos ou metodologia.

Lembrando que, como mencionado na introdução, a problemática do presente estudo está na inquietação em relação à abordagem destinada às TIC no LD, embora esse conjunto de instrumentos tecnológicos apareçam no LD.

E os objetivos são oriundos da questão norteadora que busca resposta à interrogativa: de que forma estão sendo apresentadas as TIC no livro didático PNLD 2018 de LEM?

### 2.1 Escolha da Metodologia

Com base no critério de objetivos, a presente pesquisa é exploratória e reflexiva. Considero parte da presente pesquisa como exploratória, pois

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. [...]

Embora o planejamento da pesquisa exploratória seja bastante flexível, na maioria dos casos assume a forma de pesquisa bibliográfica ou de estudo de caso, [...]. (GIL, 2007, p. 41).

Seguindo o raciocínio acima, por meio do seguinte estudo, busco investigar a questão da abordagem das TIC em um LD e para isso será necessário uma aproximação e profundidade com os temas-chaves da pesquisa que são: TIC, livro didático e PNLD, durante o processo de exploração do estudo que será construído por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental.

A essa afirmação corrobora o expressado por Silva (2014), que enfatiza que os estudos exploratórios são desenvolvidos primordialmente por meio de pesquisas bibliográficas, com denso diagnóstico na literatura.

Contudo, não se trata somente de uma pesquisa exploratória, a essa ação acrescento o sentido reflexivo da pesquisa, pois na sequência ou paralelo à parte exploratória do estudo são

instigadas reflexões de cunho dialético, com o propósito de contribuir para a relevância e a epistemologia do tema.

Quanto à abordagem do problema, trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa. Por meio da adoção de técnicas de análise quantitativa, com técnicas de investigação qualitativa, se consegue a interatividade entre dados qualitativos e quantitativos, o que “proporciona maior nível de credibilidade e validade aos resultados da pesquisa evitando-se, assim, o reducionismo por uma só opção de análise” (OLIVEIRA, 2012, p. 39).

Aconselha-se também a combinação das duas formas de pesquisa:

superando a dicotomia quantitativa-qualitativa. Esta defesa se pauta no entendimento que o qualitativo e o quantitativo se complementam e podem ser utilizados em conjunto nas pesquisas, possibilitando melhor contribuição para compreender os fenômenos educacionais investigados, que a cada vez mais se apresentam a partir de múltiplas facetas. (SOUZA; KERBAUY, 2017, p. 21).

No presente estudo, a pesquisa é quantitativa, pois realizei o levantamento de dados em relação à presença das TIC na coleção. Esses dados foram quantificados por meio de tabelas e/ou gráficos, nos três volumes do *Cercanía Joven*.

Entende-se por pesquisa quantitativa, segundo Aliaga e Gunderson (2002 *apud* PASCHOARELLI *et al.*, 2015, p. 67), a “explicação de fenômenos por meio da coleta de dados numéricos que serão analisados através de métodos matemáticos (em particular, os estatísticos)”. Na mesma obra, outra definição afirma que “esse tipo de pesquisa busca uma precisão dos resultados, a fim de evitar equívocos na análise e interpretação dos dados, gerando maior segurança em relação às inferências obtidas.” (PASCHOARELLI *et al.*, 2015, p. 67).

O presente estudo também é uma pesquisa qualitativa, pois foram investigados dois aspectos não quantificáveis, os quais são: a progressão qualitativa das TIC nos três volumes e a variedade das atividades presentes no LD em estudo.

A pesquisa qualitativa “é adequada para entender a natureza de um fenômeno social, tenta compreender os significados, não é objetiva [...]” (NETO, 2018, p. 39), em vista que a minha pesquisa buscou conhecer as propostas vinculadas às TIC presentes no edital de chamada PNLD 2018 de LEM, Espanhol e compreender a abordagem destinada às TIC no LD pesquisado.

Na pesquisa qualitativa, os estudiosos que utilizam o método consideram e ressaltam que “O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: [...], o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações.” (DESLAURIERS, 1991,

p. 58 *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.32). Nessa perspectiva, antes de começar a pesquisa tinha somente certas hipóteses sobre a abordagem das TIC no LD. Como apuramento do estudo qualitativo, consegui resultados que forneceram respostas às minhas inquietações, focando na descrição, exploração, compreensão e reflexão, que são características próprias de uma pesquisa qualitativa.

Em resumo, na primeira parte da pesquisa recorri a dados numéricos coletados de capítulos, unidades e volumes para depois tabelá-los e quantificá-los. Na sequência, foi realizada a interpretação e análise desses dados por meio da verificação e reflexão de três recortes, que são a progressão da presença das TIC nas atividades apresentadas, a progressão da variedade das propostas do LD e a progressão quanto à complexidade das práticas propostas.

Em relação à metodologia, optei pela pesquisa bibliográfica com dois vieses: o primário e o secundário. O primário, para situar minha pesquisa no Estado da Arte da área, e o secundário, para o estudo investigativo de suas fontes e informações em livros e documentos, dos quais foram retirados os dados. Também optei pela pesquisa documental, pois houve a necessidade de buscar e analisar informações em documentos oficiais.

Inicialmente, o estudo passou pelo levantamento bibliográfico, que é indispensável para conhecer o Estado da Arte do tema, para a construção da base teórica e também para verificar as contribuições da pesquisa.

O chamado Estado da Arte, que

é uma das partes mais importantes de todo trabalho científico, uma vez que faz referência ao que já se tem descoberto sobre o assunto pesquisado, evitando que se perca tempo com investigações desnecessárias. Além disso, auxilia na melhoria e desenvolvimento de novos postulados, conceitos e paradigmas.

Trata-se de uma atividade árdua por ser crítica e reflexiva. Não se pode copiar no papel informações geradas por outros autores, sem fazer jus aos mesmos através da referência. Também não se deve iniciar um processo de colocação de dados sem refletir sobre eles, sem relacioná-los com a temática desenvolvida, sem interagir com o autor, apresentando um novo texto, com força argumentativa e conclusões adquiridas pela reflexão. (MARQUES, 2004, p. 17).

A pesquisa em estudo conseguiu adentrar no Estado da Arte dos temas TIC, Livro Didático e PNLD para trazer ao cenário da pesquisa exploratória as contribuições de diferentes estudos realizados por pesquisadores locais, nacionais e estrangeiros em relação aos assuntos mencionados. Ressaltando que o presente estudo também tem um viés reflexivo e dialético em relação às diversas citações, informações e constatações expressas no estudo,

pois “o pesquisador, ao desenvolver para o leitor o assunto, deixa de ser por um momento investigador, para se tornar o filósofo de seu trabalho.” (MARQUES, 2004, p. 17).

Para justificar cientificamente meu trabalho, dando relevância à temática pesquisada e ressaltando que ainda há muitas indagações a serem averiguadas para poder preencher essa lacuna epistemológica, em relação especificamente ao tema das TIC no livro didático de LEM Espanhol, realizei o levantamento do Estado da Arte dos principais temas que envolvem o estudo.

Primeiro, no banco de dados do SciELO (BRASIL, 2020) inseri a palavra-chave Livro Didático e em seguida realizei a análise dos 100 primeiros títulos dos estudos que apontaram o seguinte resultado: 62% são de pesquisas relacionadas ao LD de outras disciplinas, 35% não tem relação com o LD, e 3% abordam o tema no âmbito das disciplinas do LEM, sendo um estudo de Língua Inglesa, e dois de Língua Espanhola.

Outro banco de dados sondado foi o TEDE, da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFAM, com o tema “As Tic no Livro Didático”, cujo levantamento mostrou que dos 100 primeiros estudos computados, 38% são de disciplinas não relacionadas ao LEM, 61% não estão relacionadas a nenhuma disciplina da grade escolar e somente 1% aborda as TIC no LD, no âmbito do LEM, especificamente de Inglês.

No que diz respeito à pesquisa bibliográfica que “busca a resolução de um problema por meio de referências teóricas publicadas, analisando as várias contribuições científicas” (PIZZANI *et al.*, 2012), esta pode ser impressa ou telematizada. É a metodologia guia de minha investigação, baseada em pesquisas realizadas em livros, artigos científicos, monografias, dissertações e teses, encontradas nas bases de dados, como SciELO e TEDE.

Relativo à pesquisa bibliográfica telematizada, Moresi (2003, p.10) afirma que esse tipo de estudo “busca informações em meios que combinam o uso do computador e as telecomunicações. Pesquisas na Internet são um exemplo disso”. Esse tipo de pesquisa, hoje em dia, é uma das mais utilizadas no campo acadêmico e científico, visto que vivemos a era da informação, da informática e da comunicação e, muito mais em 2020, que vivemos em um contexto de pandemia devido à Covid-19, que potencializou a pesquisa virtual, a chamada telematizada.

No que concerne à pesquisa documental “é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos.” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Nesse sentido, a minha pesquisa analisa o edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação para o PNLD 2018 LEM.

No tocante à diferença entre a pesquisa bibliográfica e documental, afirma-se que a primeira é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico, e a documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico (OLIVEIRA, 2007).

Ainda dentro da metodologia, acrescento os critérios que me levaram à escolha do assunto da pesquisa, fundamentos que se baseiam em Ruiz (2002, p, 59, 60) e que são apresentados na sequência:

a) Tendência e preferência pessoal: durante a minha carreira acadêmica e profissional, as TIC têm sido um dos principais assuntos de minha preferência e inquietação, o que me incentivou a realizar diversas leituras e pesquisas. Assim foi, por exemplo, na Especialização, em que abordei a aula expositiva com o uso das TIC. O tema relacionado à tecnologia no ensino-aprendizagem e o LD, nesse contexto, continua como uma das inquietudes do meu cotidiano como professor do ensino básico técnico e tecnológico.

b) Relevância: apesar dos avanços nas pesquisas das últimas décadas, ainda há uma grande lacuna no desenvolvimento de estudos dedicados à LE se comparado às línguas inglesa e portuguesa. Outro fator que alicerça a importância de minha pesquisa está no momento linguístico e político sensível da LE, após ter sofrido três ações glotopolíticas prejudiciais recentes: a retirada da obrigatoriedade de oferta no ensino médio, a não inclusão da disciplina na BNCC nacional e a exclusão do componente curricular do PNL 2020 e 2021 também são importantes, pois o tema das TIC é um assunto que no momento está em pauta em muitas áreas das pesquisas e, principalmente, fazendo parte na vida do aluno e do professor pela situação da pandemia Covid-19, o que evidencia cada vez mais as TIC no cotidiano e nas relações sociais.

## **2.2 Corpora**

Os *corpora* desta pesquisa foram o LD aprovados no PNL 2018, *Cercanía Joven*, o Manual do Professor do livro *Cercanía Joven* e o edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação para o PNL 2018.

O primeiro instrumento composto pelo livro didático *Cercanía Joven* foi selecionado por ter sido utilizado no ensino médio em 2018 em três colégios militares do SCMB e em alguns colégios estaduais do estado do Amazonas.

No edital PNL 2018, ficou determinado que os livros de LEM deveriam estar separados obrigatoriamente por ano (BRASIL, 2015). Sendo assim, o LD, produto de minha

investigação, ficou dividido em *Cercanía Joven 1*, *Cercanía Joven 2* e *Cercanía Joven 3*.

No sumário da referida coleção, observa-se que os livros estão compostos por três unidades e seis capítulos distribuídos da seguinte forma:

- *Unidad 1*, formada pelos capítulos 1 e 2;
- *Unidad 2*, composta pelos capítulos 3 e 4;
- *Unidad 3*, constituída pelos capítulos 5 e 6.

O segundo instrumento que compõe os *corpora* selecionado foi o Edital de Convocação para o PNLD LEM 2018, escolhido por ser o documento obedecido pelos autores e editoras que estivessem interessados em terem suas obras submetidas ao crivo do PNLD.

Acerca desse documento, Garrido (2016) conceitua o edital de convocação do PNLD como um instrumento utilizado pelo Estado para definir normas de inscrição; condutas de participação; documentação necessária; etapas de avaliação da obra; aquisição; e entrega. Esse processo, segundo Teixeira (2018), tem início no Brasil em 1996 com os livros didáticos referentes aos quatro primeiros anos do ensino fundamental para, posteriormente, em 2011, acontecer a primeira chamada do PNLD LEM Espanhol do ensino fundamental e um ano depois, 2012, publicar-se o primeiro edital de convocação do PNLD LEM Espanhol para o ensino médio.

Visando alcançar o objetivo traçado, este estudo focou na observação e na análise dos critérios didático-pedagógicos relacionados às TIC. Esses critérios aparecem no edital separados em critérios comuns a todas as áreas, em critérios e princípios para a área de linguagens e em critérios e princípios para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna, Espanhol.

O terceiro instrumento da minha pesquisa foi o Manual do Professor da obra *Cercanía Joven* (op. Cit.) que o docente recebeu junto ao LD, fazendo parte do próprio livro. O chamado Manual do Professor (doravante MP) é uma espécie de documento norteador e orientador oferecido ao professor para guiar suas aulas. Além disso, o MP deve “fornecer subsídios para a atualização e a formação do professor, tais como bibliografias básicas, sugestões de leitura suplementar, sugestões de integração com outras disciplinas ou de exploração de temas transversais, dentre outros.” (BRASIL, 2013, p. 53, *apud* OLIVEIRA, 2017, p. 127).

O MP do livro *Cercanía Joven* (op. Cit.) é mais um instrumento utilizado para analisar as propostas apresentadas para o trabalho com as TIC, verificando de que forma as orientações sobre o ensino presentes no MP podem favorecer e viabilizar as sugestões das TIC no LD.

Prosseguindo com a exposição da pesquisa, abordo em seguida os procedimentos efetuados para a obtenção dos dados.

### 2.3 Procedimentos de geração de dados

Na busca por alcançar os objetivos propostos, procedi ao levantamento das informações por meio de uma seleção criteriosa de palavras e propostas que tivessem relação com as TIC nos *corpora* de minha pesquisa.

Para conseguir esse propósito, no MP e no LD, usei as estratégias *Skimming* e *Scanning* como técnicas de leitura. Além disso, tive que realizar também uma leitura mais minuciosa e detalhada em algumas propostas, principalmente no MP.

Inicialmente, no MP usei a técnica *Skimming* com o objetivo de alcançar um entendimento geral das propostas que apresentam abordagens com as TIC. Essa estratégia

dá aos leitores a vantagem de ser capaz de prever o objetivo da passagem, o tópico ou mensagem principal, e, possivelmente, algumas de suas ideias de suporte e desenvolvimento. É uma estratégia útil porque o leitor percebe que não precisa de um entendimento grande e detalhado do texto a fim de saber do que se trata. (COELHO, 2015, p.18).

Segui a mesma estratégia ao fazer o levantamento dos dados do LD, pois havia a necessidade de realizar uma leitura rápida visando uma compreensão global das propostas, valendo-me de informações não-verbais, dos marcadores gráficos, de títulos e das imagens presentes na coletânea.

Após essa primeira leitura, no LD utilizei o *Scanning* com o objetivo de localizar as atividades que continham abordagens com propostas relacionadas às TIC. O *Scanning*, que consiste em observar o texto rapidamente até encontrar a informação desejada [...]” (MOREIRA, 2012, p. 17), ajudou-me a identificar principalmente as atividades com CD propostas do LD vinculadas às TIC, indicadas com uma diminuta imagem.

Porém, dentro do MP também tive que fazer uso da estratégia de leitura intensiva e detalhada para compreender minuciosamente as práticas sugeridas pelos autores.

Na geração de dados a partir do Edital de Convocação PNL D 2018, procedi ao levantamento de recortes que tivessem menções diretas ou indiretas às TIC. Esses recortes foram selecionados por meio de fichas de citações que “Consiste[m] na reprodução fiel de frases ou sentenças consideradas relevantes ao estudo em pauta.” (LAKATOS; MARCONI, 2017, p. 48).

A partir de então, realizei a seleção, o recorte e a análise das partes em que há menção às TIC dentro do edital de chamada PNL D 2018, partindo dos critérios comuns a todas as áreas do ensino médio, perpassando pelos critérios específicos para a área de linguagens, e chegando às exigências para LEM (Inglês e Espanhol) que, por serem específicas da área de estudo de minha pesquisa, tiveram uma análise mais detalhada.

Além das estratégias de leitura *Skimming* e *Scanning*, da leitura detalhada e das fichas de citações, para conseguir realizar o levantamento dos dados e parte da análise, também utilizei uma das quatro triangulações de Denzin (*apud* FLICK, 2013), denominada de triangulação de dados. Entende-se por triangulação:

encarar um tema de pesquisa a partir de pelo menos duas perspectivas privilegiadas. A análise de dois ou mais pontos é realizada principalmente utilizando-se várias abordagens metodológicas. [...] a triangulação tem atraído muita atenção no contexto da pesquisa qualitativa. [...] A triangulação dos dados combina dados extraídos de fontes diferentes, em locais diferentes ou de pessoas diferentes. (DENZIN *apud* FLICK, pág. 183).

No caso da minha pesquisa, utilizei a triangulação de três fontes diferentes para conseguir a geração de dados. Como já mencionado, as fontes foram o Edital de chamada PNL D 2018 LEM Espanhol, o Manual do Professor e o livro didático *Cercanía Joven* (op. Cit.).

Finalizado o processo de geração de dados, passei ao processo de análise de dados obtidos cujo procedimento é apresentado na sequência.

## 2.4 Procedimentos de análise de dados

A presente pesquisa, como mencionado anteriormente, é de cunho quali-quantitativo. Esse procedimento aconteceu porque objetivava conseguir resultados em números e analisar e esclarecer dados que expressassem respostas às minhas inquietações sobre a abordagem das TIC nos *corpora* da pesquisa.

A ideia de misturar diferentes métodos surgiu nos anos 60 e

Ao longo deste percurso evolutivo, uma série de nomenclaturas foram propostas por diferentes pesquisadores para expressar a integração ou conexão de dados qualitativos e quantitativos. Entre elas, destacam-se: investigação multimétodo, pesquisa integrada/combinada, triangulação, estudo híbrido, metodologia mista e, finalmente, o termo mais utilizado hoje, que é pesquisa de métodos mistos. (SANTOS *et al.*, 2017, p. 2).

Nesse tipo de pesquisa, o quantitativo se complementa com o qualitativo no sentido que os dados quantitativos fornecem dados, muitas vezes cifras ou números, estruturados e transformados em estatísticas, os quais a pesquisa qualitativa descreve e analisa por meio de pontos de vista teóricos diferentes, usando o método dialético que consiste em debater duas opiniões diferentes, tese e antítese, e desse processo de discussão nasce o que se chama de síntese que amplia e aperfeiçoa o conhecimento em discussão.

A respeito da integração dos resultados qualitativos e quantitativos na análise dos dados, afirma-se que

A partir da vinculação entre pesquisa quantitativa e qualitativa, os estudos de métodos mistos promovem o entendimento sobre o fenômeno de escolha de uma forma que não se obteria com a utilização de somente uma abordagem. (SANTOS *et al.*, 2017, p. 3).

Essa vertente de análise ajudou a responder aos objetivos gerais e específicos de minha investigação e também a suscitar novas inquietações sobre as TIC no LD.

Inicialmente, procedi à análise dos dados quantitativos nos três instrumentos da geração de dados na seguinte sequência: o Edital de Convocação PNLD 2018, o Manual do Professor e o Livro Didático.

Comecei pelo edital, em que analisei os recortes selecionados, considerando as menções diretas e indiretas às TIC. Primeiramente, analisei os trechos selecionados sobre as diretrizes e as normas do ensino médio, nos critérios eliminatórios comuns a todas as áreas. Depois, examinei os critérios eliminatórios e princípios específicos para a área de Linguagens. Por último, fiz a discussão sobre os princípios, objetivos e critérios referentes ao Componente Curricular Língua Estrangeira Moderna no ensino médio, Inglês e Espanhol.

No MP, analisei os gráficos e as tabelas procedentes da geração de dados sobre a abordagem destinada às TIC. Também discorri sobre as habilidades oral e auditiva no MP, segundo o que é determinado pelos critérios do edital de Convocação PNLD 2018. Em se tratando de habilidades de produção e compreensão oral, muitas vezes é necessário o uso das TIC para apoiar o processo de ensino-aprendizagem. Ficou dentro dessa discussão dialética e qualitativa, também o local de aplicação e efetivação das propostas do MP.

No capítulo que segue, exponho a análise dos dados.

### 3 ANÁLISE DOS DADOS

A sequência da apresentação da análise dos dados levantados tem como primeiro instrumento o Edital de Convocação PNLD 2018, LEM. Optei por iniciar tanto o levantamento como a análise pelo edital, devido ao fato desse ser o documento norteador tanto do MP como do LD.

#### 3.1 As TIC no edital de chamada PNLD 2018 para LEM Espanhol

Na sequência, apresento recortes do edital PNLD 2018 relacionados às propostas de uso das TIC dentro das exigências e critérios que devem ser cumpridas pelas editoras que desejam negociar com o Estado.

Esses recortes foram selecionados por meio de fichas de citações. Em seguida ao levantamento e apresentação desses dados, realizei a análise desses dados quantitativos procedentes de critérios e princípios gerais e específicos relacionados ao ensino médio, a área de linguagens e ao componente curricular LEM.

Esse levantamento e sua respectiva análise é expressada na sequência:

Na página 33, em relação à legislação, as diretrizes e as normas do ensino médio, relacionadas nos critérios eliminatórios comuns a todas as áreas, afirma-se que

serão excluídas as obras didáticas que não obedecerem aos seguintes estatutos:

**b.7.** Lei nº 13.006/2014 – obriga a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica (BRASIL, 2015).

Está evidenciada a obrigatoriedade da utilização de filmes nacionais durante as aulas. Não se trata de uma orientação, é uma exigência que deve ser seguida pelos autores dos livros que queiram fazer parte do PNLD.

Na página 36, nos critérios eliminatórios e princípios específicos da área de Linguagens, afirma-se que a área de Linguagens é um espaço escolar especialmente propício para:

**b.** a organização didática de um conjunto bastante diversificado de práticas sociais - verbais, musicais, visuais e corporais - de expressão, comunicação e interação social; (BRASIL, 2015).

Consideram-se algumas práticas sociais às ações do cotidiano que estão dentro da realidade tecnológica em que vivemos. Posso mencionar, nesse contexto, as diversas práticas

com abordagens orais, as atividades com canções, as propostas com produções audiovisuais e a didatização tecnológica de práticas com danças típicas de países da língua-alvo.

No item que versa sobre os “Princípios e objetivos gerais para o Componente Curricular Língua Estrangeira Moderna no ensino médio”, exige-se o compromisso de se realizar propostas de aprendizagem que “favoreçam o acesso a múltiplas linguagens e gêneros de discurso (orais, escritos, visuais, híbridos) produzidos em distintas épocas e espaços”. (BRASIL, 2015, p. 39).

Em relação à obra, o tópico que trata especificamente dos critérios eliminatórios para o componente curricular LEM (Inglês e Espanhol), observa-se:

- k. promove atividades de fala e escuta que contemplem variedade de gêneros de discurso característicos de oralidade;
- l. apresenta atividades que permitam o acesso a diferentes pronúncias e prosódias, em situação de compreensão oral. (BRASIL, 2015, p. 39).

Os princípios e critérios exigidos no edital, relacionados às TIC, estão presentes na parte que aborda o ensino médio geral, a área de linguagens e no componente curricular LEM. Os que mais se destacam, pela possibilidade de se abordar as TIC no LD, são as múltiplas linguagens, os gêneros discursivos, as situações de fala e escuta, as diferentes pronúncias e prosódias e a exibição didática de filmes.

Iniciando pelos critérios comuns a todas as áreas no item 2.1.1. que trata da legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio, há uma exigência no subitem **b.7.** que por meio da Lei nº 13.006/2014 (BRASIL, 2014) obriga a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica.

Ao fazer a relação dos princípios e critérios mencionados das partes relacionadas às TIC no edital de convocação, com as propostas existentes no LD *Cercanía Joven*, cheguei ao levantamento que exponho na sequência.

No item que obriga a apresentação de filmes de produção brasileira, nos seis capítulos do LD CJ 1, encontrei uma única menção a uma obra fílmica brasileira, na página 127, quando é solicitado que se leiam as sinopses de alguns filmes, dentre os quais o filme brasileiro “El año que mis padres se fueron de vacaciones”, em português: “O ano em que meus pais saíram de férias”, e em seguida orienta-se que se organize e se realize uma amostra de cinema com alguns dos filmes recomendados, dentre os quais o filme brasileiro. No CJ 2 não há menção a filmes de produção brasileira. No CJ 3, no capítulo 4, dentro das orientações de uma atividade de compreensão auditiva, há menção a uma produção fílmica brasileira

denominada “Colegas”, que trata sobre o autismo, porém não há orientação para assistir ao filme citado ou realizar alguma atividade pedagógica com o mesmo.

Em relação aos gêneros do discurso, exigidos tanto nos princípios e critérios específicos para o componente LEM, o LD é bem explícito ao mencionar no início e no meio de cada capítulo o gênero discursivo que será abordado. Os objetivos a serem alcançados, em cada capítulo, estão relacionados às chamadas habilidades linguísticas no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, conforme mencionados no LD e que são expressados nos quadros e na sequência que tratam da coleção.

Nos quadros, apresento os gêneros discursivos presentes em cada um dos volumes da coleção estudada, analisando-os em seguida do ponto de vista dos princípios e objetivos do Componente Curricular Língua Estrangeira Moderna no ensino médio e dos critérios eliminatórios para o componente curricular LEM (Inglês e Espanhol). Assim, para começar, exponho o quadro referente ao CJ 1.

Quadro 1: Gêneros e Objetivos do *Cercanía Joven 1*

Capítulos	Habilidade linguística	Gênero discursivo
1	Audição Escrita	Letra de canção Postal
2	Leitura Fala	Documentos de identificação Entrevista
3	Leitura Escrita	Entrevista Entrevista
4	Audição Fala	Entrevista Convite
5	Leitura Escrita	Discurso político Infográfico
6	Audição Fala	Convite e Notícia Debate

Fonte: O autor.

No que se refere aos “Princípios e objetivos gerais para o Componente Curricular LEM no ensino médio”, que exigem propostas que permitam ao discente o acesso às múltiplas linguagens e aos gêneros de discurso (orais, escritos, visuais, híbridos), analisei que há um número diverso de gêneros, conforme determina-se no edital que, com isso, abre a possibilidade desses gêneros estarem bastante ligados a textos ou propostas escritas e leitoras, como acontece no volume um.

Estão presentes o gênero de discurso oral com debates que estão baseados em textos do LD, principalmente entrevistas do tipo gênero escrito; os visuais que estão dentro dos

híbridos também estão no volume 1, porém se resume aos que estão impressos no LD e aos que são propostos para pesquisa em internet, contudo sem o devido acompanhamento e o *feedback* em sala de aula, em sua grande maioria.

Em relação aos gêneros, também tive a percepção que, pelo formato das propostas, pretendia-se combinar sugestões híbridas entre si, isto é, atividades em sala de aula conciliadas com práticas realizadas com as TIC, idealizadas para serem realizadas fora de sala. Observei que embora algumas atividades contenham a orientação para começar em sala de aula e continuar em pesquisas na internet, a grande maioria não tem como proposta um ensino híbrido, conforme os princípios dessa forma de ensino em que os estudantes continuam o estudo de onde pararam quando trocam de uma modalidade para outra.

A respeito do ensino híbrido, segue um breve conceito.

Em muitas escolas, o ensino híbrido está emergindo como uma inovação sustentada em relação à sala de aula tradicional. Esta forma híbrida é uma tentativa de oferecer “o melhor de dois mundos” — isto é, as vantagens da educação online combinadas com todos os benefícios da sala de aula tradicional. (CHRISTENSEN, et al 2013).

E o ensino híbrido está mais em evidência, nesse momento atípico que vive o mundo, pela questão da emergência sanitária. Para algumas escolas tem sido a única alternativa para continuar com o ensino-aprendizagem nas escolas de ensino básico.

Ressalto também que há falta de uma exigência clara no edital para que as propostas dos gêneros tenham abordagens com as TIC, permite que o LD tenha a possibilidade de contemplar os gêneros orais, escritos e visuais baseados, em sua maior parte, em atividades do livro impresso. Embora, se tenha a oralidade e a música com as atividades no CD.

Na parte do edital que trata especificamente dos critérios eliminatórios para o componente curricular LEM, exalta-se a importância de promover atividades orais e auditivas que apresentem diferentes pronúncias e prosódias (BRASIL, 2015). Nesse ponto, cabe uma reflexão que geralmente permeia o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, no ensino regular da rede pública brasileira: como ensinar e focar nas habilidades orais e auditivas em salas com turmas numerosas? As TIC podem ser uma alternativa para contribuir nessa dificuldade.

Seguindo a apresentação e análise dos quadros sobre os gêneros e objetivos dos volumes da coleção, exponho em seguida o CJ 2.

Quadro 2: Gêneros e Objetivos do *Cercanía Joven 2*

Capítulos	Habilidades linguísticas	Gênero discursivo
1	Leitura Fala	Reportagem Apresentação
2	Audição Escrita	Entrevista Sinopse literária
3	Leitura Escrita	Anúncio publicitário Campanha institucional
4	Leitura Leitura	Letra de canção Diálogo
5	Leitura Escrita	Artigo de opinião Artigo de opinião
6	Audição Fala	Reportagem Opinião

Fonte: O autor.

Quanto aos “Princípios e objetivos gerais para o Componente Curricular LEM no ensino médio”, o CJ 2 também tem um número variado de gêneros, porém a grande maioria está atrelado a propostas que têm nos gêneros escritos o seu material de origem e desenvolvimento. Já quando se fala em múltiplas linguagens, a maior parte das atividades são resumidos aos apresentados em CD.

No que diz respeito aos critérios eliminatórios para o componente curricular LEM, analisei que o equilíbrio das quatro habilidades presentes no CJ 1, não se observam no CJ 2, que tem a prevalência de gêneros com a habilidade da leitura somando 42% do total, contra 25% da escrita, 16.5% da fala e 16.5% da audição.

Quadro 3: Gêneros e Objetivos do *Cercanía Joven 3*

Capítulos	Habilidades linguísticas	Gênero discursivo
1	Audição Escrita	Campanha publicitária Vinheta
2	Leitura Fala	Editorial Ligação telefônica
3	Audição Fala	Diálogo Convite
4	Leitura Escrita	Texto argumentativo Texto argumentativo
5	Leitura Escrita	Crônica jornalística Folheto
6	Audição Fala	Diálogo Relato oral

Fonte: O autor.

No tocante à análise do quadro acima, a respeito dos “Princípios e objetivos gerais para o Componente Curricular LEM no ensino médio”, ratifico que assim como no volume 1 e 2, no 3 também há a prevalência de gêneros discursivos escritos encontrados em diálogos, textos de argumentação e gêneros procedentes de jornais.

Em referência aos critérios eliminatórios para o componente curricular LEM (Inglês e Espanhol), no CJ 3, volta a apresentar-se um quadro de igualdade, como no CJ 1, entre as habilidades linguísticas.

Ressalto que o tema das TIC no Edital de Convocação PNLD 2018, conforme constatei no levantamento de dados, é tratado de uma forma extremamente tímida, com poucas menções à tecnologia vinculadas ao ensino-aprendizagem. Entretanto, o mesmo não se pode afirmar de editais anteriores 2014, 2015 e 2017, pois nesses editais havia mais espaço para as TIC, embora com restrições e observações.

À vista do acima supracitado, em 2014 publica-se o PNLD com a primeira inclusão das TIC representada pelos Objetos Educacionais Digitais, de agora em diante OED (GALVÃO; RUAS, 2018). Em 2015, “há menos partes do edital destinadas aos OED. Os critérios de avaliação dos conteúdos digitais incluem-se nos critérios eliminatórios específicos para a Língua Estrangeira Moderna, [...]” (GALVÃO; RUAS, 2018, p. 114). Em 2017, “os critérios sofreram modificações motivadas pelo novo foco dado aos OED, voltado exclusivamente para uso do professor” (GALVÃO; RUAS, 2018, p. 114)

Apesar das limitações presentes nos editais, anteriormente referidos em relação às TIC, ainda encontrei mais citações e menções relacionadas à tecnologia que justificam a afirmação que nesses editais se destinava mais espaço na abordagem que no edital de 2018.

Para esse último edital, 2018, as exigências de critérios e princípios foram sintetizadas nas menções relacionadas às múltiplas linguagens, aos gêneros discursivos, às situações de fala e escuta, às diferentes pronúncias e prosódias e à exibição didática de filmes.

Em seguida, abordo a análise das TIC em outro dos instrumentos da pesquisa, que é o MP.

### **3.2 As TIC no Manual do Professor**

O MP é um instrumento didático que o professor utiliza para orientar as atividades do LD, reforçar as práticas presentes no LD e refletir sobre suas ações realizadas com o LD.

O sumário do LD, em estudo, está composto em unidades e capítulos que estão distribuídos da seguinte forma:

- *Unidad 1*, formada pelos capítulos 1 e 2;
- *Unidad 2*, composta pelos capítulos 3 e 4;
- *Unidad 3*, constituída pelos capítulos 5 e 6.

O MP, escrito em LE e que é parte integrante do próprio livro, apresenta a seguinte divisão:

- Parte 1 – *Presentación de la obra*;
- Parte 2 – *Desarrollo de las unidades y sugerencias de actividades*;
- Parte 3 – *Respuestas de las actividades*.

Para proceder à análise das propostas com as TIC, no que concerne ao MP do livro didático PNLD *Cercanía Joven*, foi necessário utilizar somente a parte 2 que trata do desenvolvimento das unidades e sugestões de atividades. Em razão disso, apresento na sequência uma análise resumida da 2ª parte do MP, que é resultado de uma procura minuciosa de práticas e orientações dos autores sugeridas para o LD em que as TIC estão presentes. A análise das unidades e capítulos, que segue, está centrada na abordagem destinada às TIC no MP. Assim como no LD, no MP também fiz uso das estratégias de leitura em língua estrangeira chamadas de *Skimming* e *Scanning*.

Na sequência da investigação das unidades e capítulos do MP de cada livro da coleção, apresento um quadro informativo para cada volume da coleção *Cercanía Joven*, em que são expressados as sugestões de práticas didático-pedagógicas por meio das TIC. O levantamento e análise têm como base alguns critérios presentes na coleção e no Edital de chamada PNLD 2018.

O primeiro critério é sobre a presença das quatro habilidades linguísticas que integram os objetivos dos capítulos da coleção em estudo. Segundo, a respeito do local onde devem ser realizadas as práticas indicadas, em sala de aula ou em casa, critério considerado principalmente pelo grande número de indicação de *links* encontrados tanto na coleção como no MP. Para melhor apresentar o segundo critério, utilizo as abreviaturas SDA para sala de aula e FSDA para fora de sala de aula.

O terceiro levantamento efetuado no MP é referente à triangulação entre os elementos que fazem parte do *corpus* da minha análise. Assim sendo, efetuei o levantamento e análise das propostas do MP sobre a coleção *Cercanía Joven*, baseado em dois critérios que são sínteses dos critérios presentes no edital PNLD 2018 e que tratam especificamente das exigências para que livros didáticos sejam selecionados no componente curricular LEM (Inglês e Espanhol). Critério 1: estabelece que as propostas devem promover atividades de fala e escuta, permitindo o acesso a diferentes pronúncias e prosódias, e critério 2: as

orientações contemplem variedades de gêneros de discurso e as múltiplas linguagens (BRASIL, 2015).

O levantamento e a análise supracitados são expostos em seguida, considerando os três volumes da coleção.

a) MP do *Cercanía Joven 1*

✓ Unidad 1 – PARA EMPEZAR: Sugere-se a preparação de uma apresentação com fotografias.

Capítulo 1 - Está subdividido em seis partes: *Escucha, Vocabulario en contexto, Gramática en uso e Escritura*.

Nas atividades de *Escucha* recomendam-se utilizar músicas, cujos acessos são sugeridos *links*. Além disso, apresenta-se um *link* eletrônico com atividades de reforço. Na seção *Vocabulario en contexto*, indicam-se dois *links* para ampliar e reforçar o tema em estudo. Nas páginas de *Gramática en uso* expressa-se um *link* para o assunto de gramática. Na parte da *Escritura*, orienta-se acessar um site eletrônico para o aluno realizar uma atividade on line.

Capítulo 2 - Subdividido em seis partes: *Lectura, Vocabulario en contexto, Gramática en uso, Habla, Culturas en diálogo y Proyecto 1*.

Na seção de *Lectura*, aconselha-se um site e uma página da web para leitura sobre alguns países hispano-americanos. Para tratar o *Vocabulário en contexto*, indica-se um endereço eletrônico para uma atividade de expressão oral. Ao versar sobre a *Gramática en uso*, aconselha-se uma prática com canção disponibilizada em endereço eletrônico. Em *Habla*, propõe-se uma atividade de ampliação presente em um site, e direcionada ao professor. Na seção *Culturas en diálogo* também se indica um *link* para realizar uma atividade de leitura. Para auxiliar a realização do projeto 1, aconselha-se buscar apoio na internet para o qual se disponibilizam *links* de sites eletrônicos.

✓ Unidad 2 – PARA EMPEZAR: Orienta-se a acessar um *link* para realizar a leitura de um artigo.

Capítulo 3 – Está subdividido em *Lectura, Vocabulario en contexto, Gramática en uso e Escritura*.

Na seção de *Lectura* há a indicação de três entrevistas encontradas em dois periódicos on line e em um blog cujos endereços são informados. Na parte do *Vocabulario en contexto*, recomenda-se o acesso de um *link* para reforçar o tema em estudo. Nas páginas de *Gramática*

em uso, aconselha-se consultar um *link* para saber mais sobre o tema em estudo. Na seção *Escritura*, indica-se a leitura de uma entrevista em um *link* sugerido.

Capítulo 4 – Encontra-se subdividido em: *Escucha*, *Vocabulario en contexto*, *Gramática en uso*, *Habla*, *Culturas en diálogo* e *Proyecto 2*.

Na seção *Escucha*, sugere-se um *link* para assistir uma entrevista. Em *Vocabulario en contexto* e em *Gramática en uso* não há menção a nenhuma atividade com as TIC. Na seção *Habla* expressa-se um *link* como orientação para consulta de apoio. Na parte de *Culturas en diálogo*, orienta-se aos alunos a realizar a leitura de textos em dois endereços eletrônicos.

Na área *Proyecto 2* há a indicação de três *links* para leitura de apoio das atividades propostas, além de um dicionário virtual, em que se escuta o som das palavras.

✓ Unidad 3 – PARA EMPEZAR: Sugere-se a apresentação de um vídeo e também se indica um *link* para leitura de apoio.

Capítulo 5 - Está dividido em *Lectura*, *Vocabulario en contexto*, *Gramática en uso* e *Escritura*.

Aconselha-se a leitura de dois textos encontrados em *links*, na parte de *Lectura*. Na parte de *Vocabulario en contexto*, indicam-se dois *links* para leitura de apoio. Em *Gramática en uso*, não se mencionam as TIC. Na seção *Escritura*, aconselha-se a realização da pesquisa em um *link* que funciona como arquivo digital de informações.

Capítulo 6 – Encontram-se as seguintes partes: *Escucha*, *Vocabulario en contexto*, *Gramática en uso*, *Habla*, *Culturas en diálogo* e *Proyecto 3*.

Na parte de *Escucha*, disponibiliza-se um jogo interativo que o professor poderá indicar aos seus alunos. Nas seções de *Vocabulario en Contexto*, recomenda-se um *link* para aprender em determinado léxico. Em *Gramática en uso* não se faz referência às TIC. Na parte de *Habla*, orienta-se a leitura de um texto encontrado em *link* digital. Na parte de *Culturas en diálogo*, mencionam-se as sinopses de filmes. No *Proyecto 3*, propõe-se um trabalho interdisciplinar para a apresentação de seis canções, além de recomendar um *link* para leitura de texto. Ao final do projeto, os alunos deverão apresentar o repertório das canções, um livrinho de biografias e a capa do CD.

Em seguida, apresento um quadro informativo resumido do *Cercanía Joven 1*, com as sugestões de práticas didático-pedagógicas por meio das TIC, que têm como base dois critérios presentes na coleção: a presença das quatro habilidades linguísticas e o ambiente onde devem ser realizadas as propostas indicadas. Para o segundo critério, apresento as abreviaturas SDA para sala de aula e FSDA para fora de sala de aula.

Quadro 4: Propostas com abordagens das TIC no MP do *Cercanía Joven 1* (CJ 1)

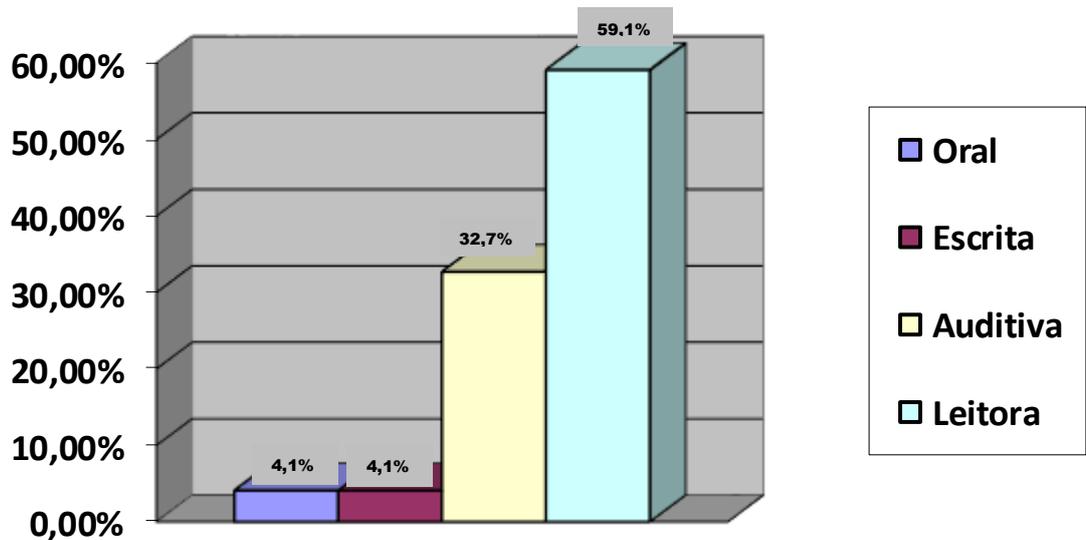
Unidade	Capítulo	Propostas auditivas e quantitativo	Propostas orais e quantitativo	Propostas leitoras e quantitativo	Propostas escritas e quantitativo
1	1	- Canções para SDA (3); - CD para SDA (2); - <i>Link</i> para vídeo aula, SDA (1).		- <i>Links</i> para leitura, FSDA (5); - <i>Link</i> para leitura em SDA (1).	- Prática escrita em <i>Links</i> para FSDA (2).
	2	Vídeo em SDA (2).	Atividade em <i>link</i> , SDA (1).	<i>Links</i> de leituras para FSDA (6).	
2	3			<i>Links</i> de textos, FSDA (6).	
	4	- Entrevista em <i>Link</i> para SDA (1); - <i>Link</i> para dicionário virtual, FSDA (1).		<i>Link</i> para leitura, FSDA (2).	
3	5	- <i>Links</i> para vídeos, SDA (2); - <i>Link</i> para vídeo, FSDA (1).		<i>Links</i> para leituras, FSDA (6).	
	6	- Auditivas em <i>Links</i> , FSDA (3).	- Projeto em SDA (1).	- <i>Links</i> para leitura, FSDA (2); - <i>Link</i> para leitura em SDA (1).	

Fonte: O autor.

As quatro habilidades linguísticas estão presentes nas orientações do MP 1, divididas em porcentagens heterogêneas, conforme visto no quadro anterior.

Para reforçar o levantamento desses números, apresento na sequência um gráfico que expressa a presença e a porcentagem das habilidades de expressão oral e de compreensão oral/auditiva no MP da coletânea em estudo. A promoção de atividades de fala e escuta, permitindo o acesso a diferentes pronúncias e prosódias, foi um dos critérios específicos e eliminatórios para os livros didáticos que concorreram ao componente curricular LEM, no edital PNLD 2018 (BRASIL, 2015, p. 39).

Gráfico 1 - Habilidades linguísticas no MP 1



Fonte: O autor.

O gráfico 1 expressa a prevalência de propostas com a habilidade leitora, contendo mais da metade da porcentagem total (59,1%) das orientações do MP 1. Em segundo lugar, estão as propostas auditivas com quase um terço (32,7%) das orientações nesse instrumento de coleta de dados. Já as habilidades de expressão oral e escrita não alcançam os 10% de presença nas orientações do MP 1.

Após conhecer os dados levantados no MP 1, exponho na sequência o resultado da pesquisa realizada no MP 2.

#### b) MP do *Cercanía Joven 2*

✓ Unidad 1 – PARA EMPEZAR: Orienta-se a apresentar um vídeo sobre a diversidade linguística.

Capítulo 1 - Está subdividido em subseções que são: *Lectura*, *Gramática en uso*, *Vocabulario en contexto* e *Habla*.

Em *Lectura* e *Gramática en uso*, inexistem orientações para a realização de práticas com as TIC. Em *Vocabulario en contexto*, aconselha-se a trabalhar uma música disponível em internet e um texto encontrado em *link* digital. Em *habla*, guia-se ao professor para ele usar a sala de informática para realizar pesquisa em sites eletrônicos.

Capítulo 2 – Encontra-se separado em *Escucha*, *Vocabulario en contexto*, *Gramática en uso*, *Escritura*, *Cultura em diálogo* e *Proyecto 1*.

Em *Escucha*, ouve-se uma entrevista em CD e orienta-se a leitura de um texto de duas páginas, acessando um *link* digital. Em *Gramática en uso*, não há menção a atividades realizadas por meio das TIC. Em *Vocabulario en contexto*, orienta-se o acesso a um dicionário on line e a um texto encontrado em *link*. Em *Escritura*, não há orientação para atividades usando as TIC. Em *Culturas en diálogo* propõe-se, por meio de *link* digital, a leitura de uma lenda. Em *Proyecto 1*, orienta-se a leitura de três textos de apoio e um vídeo encontrados em *links* digitais.

✓ Unidad 2 – PARA EMPEZAR: Não há indicação de nenhuma orientação para atividades com TIC.

Capítulo 3 – Encontram-se as subseções de *Lectura*, *Vocabulario en contexto*, *Gramática en uso* e *Escritura*.

Em *Lectura*, há a referência de um site eletrônico para leitura de um texto informativo e apresentam-se textos escritos como opção de leitura. Em *Vocabulario en contexto*, propõe-se três *links* para realizar atividades para casa. Em *Gramática en uso*, aconselha-se acessar três *links* para que os alunos realizem atividade de gramática. Em *Escritura*, não há previsão de atividades que sejam ministradas com as TIC.

Capítulo 4 – Estão são as subdivisões: *Escucha*, *Vocabulario en contexto*, *Habla*, *Gramática en uso*, *Culturas en diálogo* e *Proyecto 2*.

Em *Escucha*, tem duas atividades em CD e a orientação para a leitura de artigo encontrado em site eletrônico. Em *Vocabulario en contexto*, indica-se um dicionário on line e um site para realizar atividade de vocabulário. Em *Gramática en uso*, aconselha-se a utilização de dois vídeos de canções disponíveis em *link* digital e uma atividade presente em outro *link*. Em *Culturas en diálogo*, orienta-se o acesso do professor a três sites com o objetivo de trazer as atividades para sala. Em *Proyecto 2*, informam-se dois sites para leitura de apoio.

✓ Unidad 3 – PARA EMPEZAR: Sugere-se a leitura de textos biográficos encontrados em sites eletrônicos.

Capítulo 5 – Estão as subseções *Lectura*, *Gramática en uso*, *Vocabulario en contexto* e *Escritura*.

Em *Lectura*, há a indicação da leitura de uma reportagem encontrada em *link* digital. Em *Gramática en uso*, aconselha-se a leitura de dois textos de apoio disponíveis em sites. Em *Vocabulario en contexto*, apresenta-se a opção de acessar um jogo encontrado em site de internet e outra leitura de apoio disponível em *link* digital. Em *Escritura*, Apresentam-se propostas unicamente com texto impresso.

Capítulo 6 – A divisão está feita na seguinte ordem: *Escucha*, *Vocabulario en contexto*, *Gramática en uso*, *Habla*, *Culturas en diálogo* e *Proyecto 3*.

Em *Escucha*, indica-se um estudo fônico presente em site eletrônico. Em *Vocabulario en contexto*, dois *links* para leituras de apoio. Para *Gramática en uso*, aconselha-se acceder a site eletrônico para leitura de apoio. Para *Habla*, disponibiliza-se *link* digital para leitura de texto. Em *Culturas en diálogo*, apresentam-se três sites para pesquisa de apoio. Em *Proyecto 3*, não há propostas com as TIC.

A seguir, encontra-se o quadro resumido do CJ 2 com as propostas das práticas em que as TIC estão presentes, tendo como base dois parâmetros presentes na coleção: as quatro habilidades linguísticas e o lugar físico onde devem ser executadas as recomendações. Leiam-se as abreviaturas SDA para sala de aula e FSDA para fora de sala de aula.

Quadro 5 - Propostas com abordagens das TIC no MP do *Cercanía Joven 2* (CJ 2)

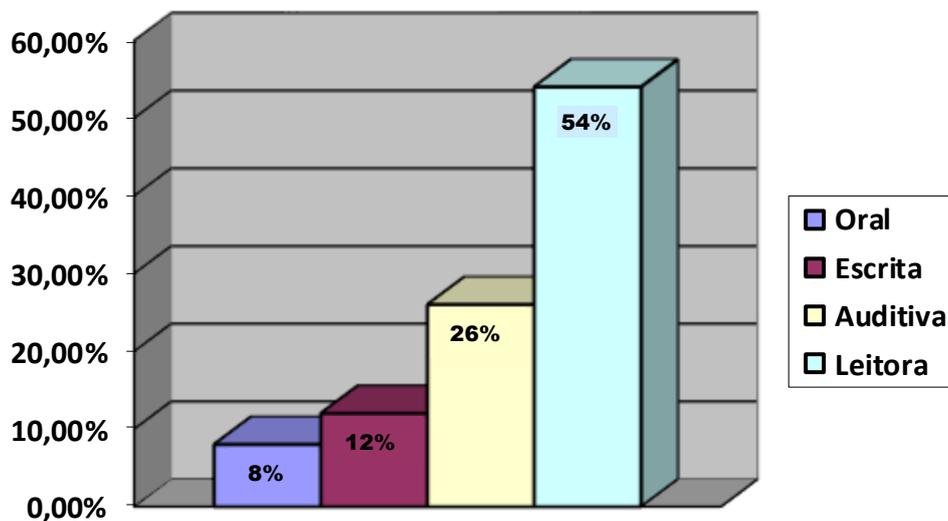
Unidade	Capítulo	Propostas auditivas e quantitativo	Propostas orais e quantitativo	Propostas leitoras e quantitativo	Propostas escritas e quantitativo
1	1	- Audiovisuais em SDA (2).	- <i>Sites</i> virtuais para SDA (1).	- Leitura em <i>link</i> , para SDA (1). - Leitura em <i>site</i> eletrônico, FSDA (1).	
	2	- Auditivas para SDA (3); - Audiovisual para SDA (1).		- <i>Links</i> para leituras, FSDA (5); - <i>Site</i> virtual para leitura em SDA (1).	
2	3			Leitura em <i>link</i> para FSDA (1).	<i>Sites</i> de <i>internet</i> , FSDA (4).
	4	- Audiovisuais em sites para SDA (3); - CD para SDA (3);	- <i>Site</i> virtual para SDA (1); - Prática em <i>link</i> para FSDA (1); - Projeto na <i>Web</i> , FSDA (1).	Leituras em <i>links</i> , FSDA (4).	<i>Link</i> para prática, FSDA (1).
3	5			Leituras em <i>links</i> , FSDA (8)	Jogo em <i>site</i> virtual, SDA (1).
	6	Atividade em CD para SDA (1).		- Atividade para SDA em <i>link</i> (1); - Leituras em <i>links</i> para FSDA. (5)	

Fonte: O autor.

Do mesmo modo que no MP 1, a presença das quatro habilidades linguísticas no MP 2 também acontece. Para entender melhor a distribuição dessas habilidades nas orientações direcionadas ao professor, exponho um gráfico que mostra as porcentagens de cada uma das mencionadas habilidades no MP 2.

O intuito é averiguar se o resultado dessa porcentagem corrobora o que se estabelece no edital PNLD 2018, do componente curricular LEM, que estipula aos LD o fomento de práticas que permitam interação com o oral e o auditivo (BRASIL, 2015).

Gráfico 2 - Habilidades linguísticas no MP 2



Fonte: O autor.

O resultado do gráfico anterior demonstra que a habilidade leitora continua dominante nas propostas do MP, com mais da metade das sugestões do MP 2 para o LD, havendo um crescimento das habilidades oral e escrita e uma diminuição da habilidade auditiva, se comparadas com o MP 1.

Em seguida, será apresentado os dados e números referente à sondagem efetuada no MP 3, sobre a presença das habilidades linguísticas.

### c) MP do *Cercanía Joven 3*

✓ Unidad 1 – PARA EMPEZAR: Aconselha-se consultar três textos de apoio encontrados em *links* digitais.

Capítulo 1 – Encontram-se as subseções que se seguem: *Escucha, Gramática en uso, Vocabulario en contexto e Escritura.*

Em *Escucha*, utilizam-se duas atividades auditivas em CD. Em *Gramática en uso*, não há registro de atividades que abordem as TIC em suas propostas. Em *Vocabulario en contexto*, aponta-se um texto de apoio disponível em *link* digital. Em *Escritura*, são sugeridos dois textos de apoio presentes em sites eletrônicos.

Capítulo 2 – Encontra-se dividido em *Lectura*, *Vocabulario en contexto*, *Gramática en uso*, *Habla*, *Culturas en diálogo* e *Proyecto 1*.

Em *Lectura*, indica-se um texto para leitura de reforço do trabalho docente. Em *Vocabulario en contexto*, recomendam-se dois textos de apoio encontrados na internet. Em *Gramática en uso*, aconselha-se a leitura de um texto e uma atividade de compreensão auditiva encontradas em sites eletrônicos. Em *Habla*, orienta-se o docente a buscar uma proposta didática acessada em *link* digital. Ao abordar *Culturas en diálogo*, indicam-se dois textos informativos para o professor. Em *Proyecto 1*, orienta-se uma pesquisa em diferentes *sites* eletrônicos, a apresentar duas curtametragens e a produzir uma curtametragem em grupos.

✓ Unidad 2 – PARA EMPEZAR: Aconselham-se aos alunos assistirem a uma reportagem televisiva.

Capítulo 3 – Está dividido em: *Escucha*, *Vocabulario en contexto*, *Gramática en uso* e *Habla*.

Na parte de *Escucha*, orienta-se a pesquisar três sites de empregos. Em *Vocabulario en contexto*, orienta-se a leitura de um texto e a acessar dicionários on line. Em *Gramática en uso*, se recomenda a leitura de texto de apoio encontrado em site digital.

Capítulo 4 - Tem as seguintes partes: *Lectura*, *Gramática en uso*, *Vocabulario en contexto*, *Escritura*, *Culturas en diálogo* e *Proyecto 2*.

Em *Lectura*, apresenta-se um *link* para leitura de apoio. Em *Gramática en uso*, aconselham-se dois textos para leitura encontrados em *links* digitais. Em *Vocabulario en contexto*, apresentam-se três *links* para leitura de textos. Em *Escritura*, sugerem-se quatro textos para estender o conhecimento. Em *Culturas en diálogo* e em *Proyecto 2*, sem registro da presenças das TIC nas diversas atividades.

✓ Unidad 3 – PARA EMPEZAR: Aconselham-se aos alunos assistir a uma reportagem televisiva.

Capítulo 5 – Está composto pelas seguintes partes: *Lectura*, *Gramática en uso*, *Vocabulario en contexto*, e *Escritura*.

Em *Lectura*, disponibiliza-se um *link* para leitura de um texto de ampliação de conhecimento. Em *Gramática en uso*, aconselha-se uma proposta disponível em *link* digital.

Em *Vocabulário en contexto*, não há menção a orientações com as TIC. Em *Escritura*, não se abordam atividades com as TIC.

Capítulo 6 - Tem as seguintes partes: *Escucha*, *Vocabulário en contexto*, *Gramática en uso*, *Habla*, *Culturas en diálogo* e *Proyecto 3*.

Para *Escucha*, tem uma atividade em CD. Para *Vocabulário en contexto*, não há menção direta a atividades que têm como suporte as TIC. Para *Gramática en uso*, aconselha-se a entrar em *site* para exercitar um assunto e a leitura de um texto de apoio encontrado em *link* digital. Para *habla*, não figura atividade com as TIC. Para *Culturas en diálogo*, não se identificam atividades orientadas com as TIC. Para *Proyecto 3*, não há menção direta às TIC nas orientações do MP.

O quadro seguinte é uma síntese do MP do *Cercanía Joven 3* relativo às propostas das práticas didático-pedagógicas baseadas nas TIC. O mesmo tem como alicerce dois componentes correntes na coleção: as quatro habilidades linguísticas e o espaço físico onde se orientam a realização das respectivas propostas, indicadas no MP. Para esse último ponto, uso as abreviaturas SDA para sala de aula e FSDA para fora de sala de aula.

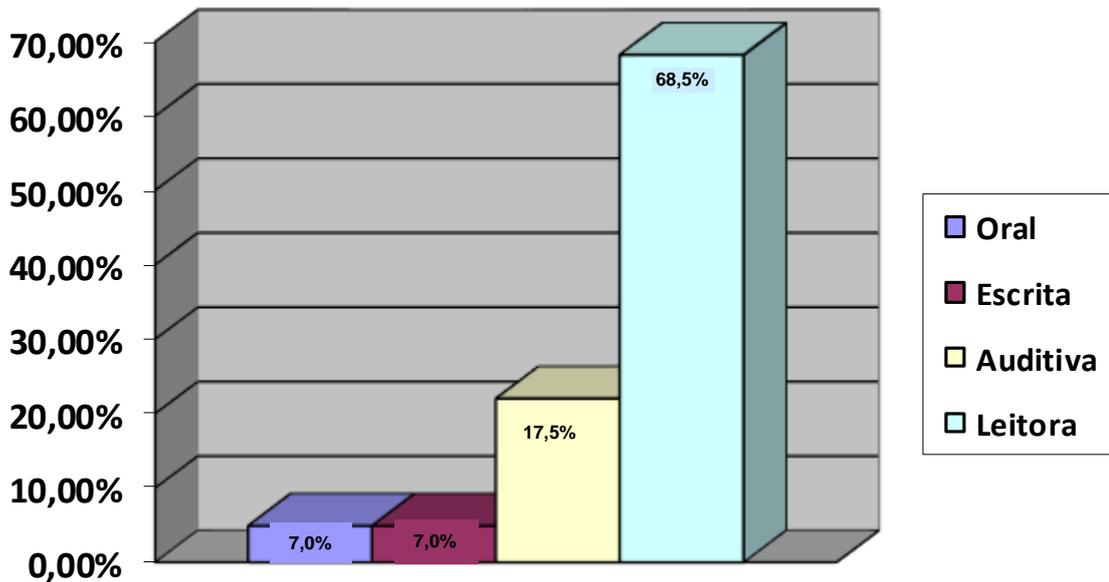
Quadro 6 - Abordagens das TIC no MP do *Cercanía Joven 3* (CJ 3)

Unidade	Capítulo	Propostas auditivas e quantitativo	Propostas orais e quantitativo	Propostas leitoras e quantitativo	Propostas escritas e quantitativo
1	1	- CD para SDA (1).	- Leitura em <i>link</i> para SDA (1).	- Leituras em <i>links</i> para FSDA (4); - Leitura em SDA, <i>link</i> (1)	
	2	- Produção de curta metragem FSDA (1); - Pesquisa em <i>links</i> , FSDA (1).	- Interação oral em <i>site</i> virtual, SDA (1).	- Leituras em <i>links</i> , FSDA (6).	
2	3	- CD para SDA (1).		- Leituras de sites virtuais, FSDA (4); - Leituras em <i>links</i> , FSDA (2)	
	4	Audiovisual em SDA (2).		Leituras em <i>links</i> , FSDA (9).	Prática escrita, em <i>links</i> , FSDA (1).
3	5	Canção em <i>link</i> , SDA (1).		Leitura em <i>link</i> , FSDA (1).	
	6	Auditivas com CD, em SDA (2).		- Leitura em <i>link</i> , FSDA (1);	- Atividade de gramática em web, SDA (1).

Fonte: O autor.

Para entender melhor a abordagem das TIC no MP 3, apresento o gráfico com os resultados quantitativos das quatro habilidades linguísticas nas orientações do MP.

Gráfico 3 - Habilidades linguísticas no MP 3



Fonte: O autor.

De igual modo, como no MP 1 e MP 2, a habilidade leitora tem a maioria das sugestões do MP 3, passando de dois terços, enquanto que a auditiva é de 17,5% das orientações com as TIC, já a oral e a escrita estão presentes em 7%, cada uma, das orientações no MP 3.

Assim ressalvo que nos três volumes da coleção, as quatro habilidades linguísticas foram contempladas, embora com um número maior de propostas leitoras. Visto que no Edital PNL D 2018, do componente curricular LEM (BRASIL, 2015), não se especifica o percentual de cada habilidade linguística, não se pode exigir uma divisão equitativa dessas habilidades.

Baseado nos resultados acima, manifesto minha inquietação sobre qual seria a dimensão real da presença das TIC no MP, considerando a predominância de recomendações para acessar *links*, principalmente de textos escritos. No meu entendimento, está acontecendo a troca da leitura do texto escrito, do livro impresso, pela leitura de um texto digitalizado, que não é um hipertexto virtual. Essa troca, nas condições apresentadas no LD, não pode ser considerada uma contribuição didática-pedagógica adequada das TIC para o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

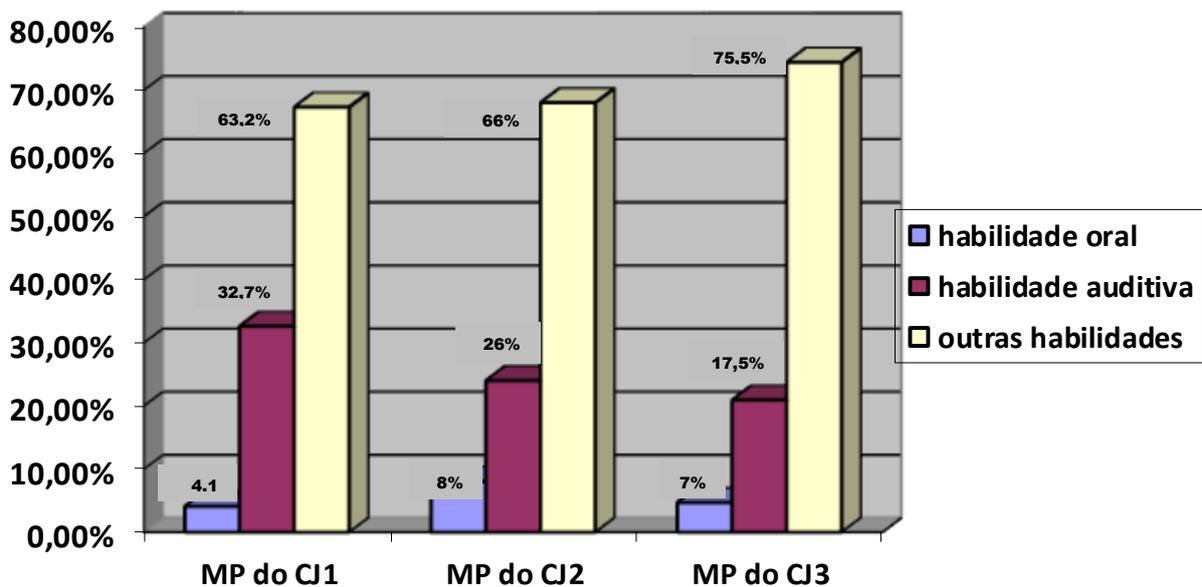
Apresento em seguida os números das habilidades auditiva e oral com propostas que façam uso das TIC, no LD em estudo.

#### d) Habilidades oral e auditiva no MP

A presença das habilidades de expressão oral e auditiva foi um dos critérios específicos e eliminatórios mencionados para os livros didáticos que concorreram ao componente curricular LEM, no edital PNLD 2018 (BRASIL, 2015). Por conseguinte, exponho o levantamento desse *corpus* da pesquisa relativo às propostas do MP, da coleção CJ, que abordam as TIC.

O gráfico seguinte, que mostra o resultado do levantamento, está dividido em grupos de colunas que representam os três Manuais do Professor do LD em estudo.

Gráfico 4 - Habilidades oral e auditiva no MP 1, 2 e 3



Fonte: O autor.

No MP do CJ1, 4,1% das propostas são de práticas orais; 32,7% são de sugestões auditivas; e 63,2% de propostas de outras habilidades linguísticas. O MP do CJ2 apresenta 8% de sugestões com atividades orais; 26% de propostas auditivas, principalmente em CD; e 66% com recomendações de habilidades leitoras e escritas. Por último, o MP do CJ3 tem 7% de propostas orais; 17,5% de orientações com práticas auditivas; e 75,5% de propostas com outras habilidades.

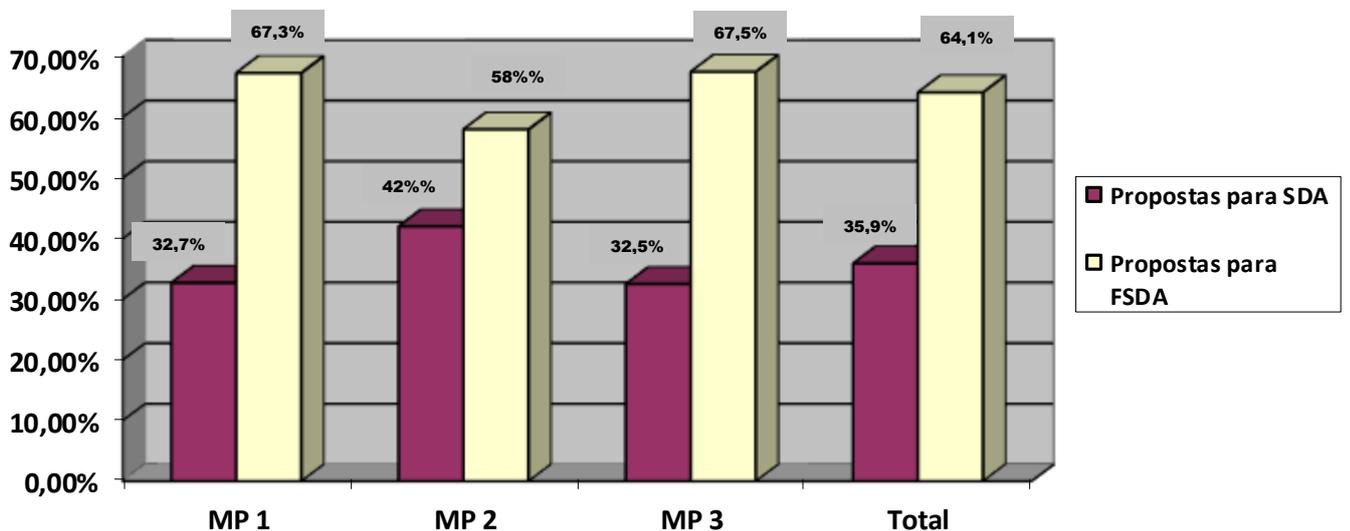
O resultado do levantamento no MP demonstra que, em média, 68% das propostas do MP com as TIC são de atividades de leitura e escrita, enquanto que práticas com as habilidades de expressão oral e auditiva chegam a um terço das orientações do MP.

Em seguida, apresento o levantamento e análise de outro dado importante no estudo do MP. Trata-se do espaço físico em que devem ser realizadas as propostas, segundo o MP. A inclusão desses dados deve-se à numerosa recomendação de atividades para serem realizadas fora de sala de aula.

e) O local de efetivação das propostas do MP

As orientações das práticas e atividades do MP são direcionadas para serem realizadas em sala de aula e fora dela. Uma inquietação que me preocupou desde os primeiros contatos com o LD, em estudo, é referente ao grande número de sugestões que são propostas para serem efetuadas fora do espaço físico sala da aula. Importante ressaltar, que a minha inquietação não se deve ao fato de serem atividades para casa, mas a preocupação é devido a que muitas dessas atividades indicadas em *links* não apresentam um acompanhamento e orientação necessários para o aproveitamento didático-pedagógico do processo de ensino-aprendizagem. Além, disso, muitos desses *links* nem existem mais na internet (ver apêndices A, B e C). Os resultados desse levantamento, são apresentados na sequência.

Gráfico 5 - Local de efetivação das propostas do MP



Fonte: O autor.

O levantamento realizado nesse instrumento de dados aponta que no MP 1 32,7% das práticas com as TIC são direcionadas para serem realizadas em sala de aula (SDA), enquanto que 67,3% das abordagens são orientadas para serem executadas fora de sala de aula (FSDA);

já no MP do CJ 2, a porcentagem de atividades para sala de aula (SDA) fica em 42% e 58% para as direcionadas para fora de sala de aula (FSDA); enquanto no MP3 levantei que 32,5% são de orientações para sala de aula (SDA) e 67,5% são de práticas indicadas para fora de sala de aula (FSDA). Quando faço a somatória do total do MP da coleção completa, cheguei à média de que 35,9% das atividades são orientadas para serem executadas em sala de aula (SDA) e 64,1% para fora de sala de aula (FSDA).

Finalizado a exposição e análise dos dados ao respeito do MP, exteriorizo a seguir o estudo acerca da abordagem das TIC no LD.

### **3.3 As TIC no livro didático *Cercanía Joven***

O nosso discente da contemporaneidade está constantemente exposto às novas tecnologias em suas mais diversas interações sociais, motivo pelo qual a escola não pode estar indiferente a essa realidade. Nesse sentido, o LD, que é uma das principais ferramentas didático-pedagógicas do professor, deveria apresentar uma diversidade de propostas inerentes ao aproveitamento das TIC em sala de aula, com o objetivo de acrescentar possibilidades de melhorias do ensino-aprendizagem.

Em vista disso, e com o propósito de apresentar essa parte da presente pesquisa, exponho em seguida a coleta e análise referentes às propostas no LD com as TIC, nos capítulos dos três volumes da coleção.

Cada volume está composto por seis capítulos, ao final de cada capítulo par (capítulos 2, 4, e 6) a obra apresenta um projeto, totalizando três projetos dentro de um livro.

O primeiro passo foi realizar uma análise com o intuito de identificar atividades que tivessem propostas a serem realizadas por meio de alguma TIC.

Nas primeiras leituras, observei e identifiquei que as recomendações são propostas de quatro formas diferentes, tendo como parâmetros o local de efetivação das práticas e o de tipo de TIC empregado na orientação. Por conseguinte, dividi o levantamento em quatro partes: propostas com CD, propostas com TIC em *links* para sala de aula, propostas com TIC em *links* para leitura de pesquisa e ampliação do conhecimento, e propostas com TIC em *links* para atividades audiovisuais fora de sala de aula. Uso a abreviatura “Quantit.” para quantitativo.

Quadro 7 - Abordagens das TIC no *Cercanía Joven 1*

<i>Capítulos y proyectos</i>	Em <i>links</i> para sala de aula. Quantit.	Em CD para sala de aula. Quantit.	Em <i>links</i> para leitura, fora de sala de aula. Quantit.	Audiovisual em <i>links</i> , fora de sala de aula. Quantit.
1		3	4	
2	1	4	2	2
<i>Proyecto 1</i>		1	3	
3				
4	2	4	3	2
<i>Proyecto 2</i>	4		5	
5		1		
6		7	2	2
<i>Proyecto 3</i>		2	4	4

Fonte: O autor.

A seguir, para entender melhor os números acima, resumidamente explico e descrevo as atividades envolvidas com as TIC.

No capítulo 1, do livro *Cercanía Joven 1*, as propostas consistem em abordar o conteúdo por meio de dois objetivos linguísticos: a audição e a escrita. As TIC estão presentes nas atividades de compreensão auditiva por meio de uma canção, depois na audição e repetição do alfabeto da língua espanhola, e nas práticas de ouvir e repetir palavras com a letra “ñ”. Há a indicação para pesquisar mais informações sobre cidades hispano-americanas em 4 sites.

Na primeira parte do capítulo 2, o objetivo é a leitura, por isso há a predominância pelas atividades dessa habilidade linguística. Entretanto, as TIC aparecem na audição da canção “*Visa para un sueño*” e na audição e repetição dos numerais. Ademais, indica-se um *link* digital para a prática de exercícios de gramática. No mesmo capítulo, a intenção também é alcançar a habilidade da fala, e as TIC aparecem na audição de duas canções. Ainda, recomenda-se a utilização de um *site* para encontrar informações de reforço, e dois *sites* para escutar uma canção e ler informações sobre o MERCOSUL; também aconselha-se a assistir um filme e à leitura de um livro, porém não se mencionam *sites* para essas atividades.

No Projeto 1, há uma atividade de compreensão auditiva e uma tarefa de pesquisa sobre uma cidade. Ao final do projeto, sugerem-se três *links* digitais para pesquisa de apoio sobre um trabalho fílmico de pós-graduação, um livro de contos e, por último, recomenda-se visualizar modelos de panfletos turísticos.

No capítulo 3, os principais objetivos linguísticos são as habilidades da leitura e escrita, sem praticamente o envolvimento das TIC. A única exceção a esta ausência, nesse capítulo, está nos dois *links* de sites de dois jornais espanhóis indicados para a leitura de entrevistas.

No capítulo 4, objetiva-se alcançar as habilidades linguísticas da audição e da fala. As TIC se fazem presentes em três atividades de compreensão auditiva, destaque para as práticas em que se ressaltam as diferenças fonéticas do dígrafo “LL”. As outras duas atividades são de uma entrevista e a outra de uma narração de um gol, para as quais se indicam dois *links* em que se podem encontrar essas atividades. Ainda dentro do mesmo capítulo, também são sugeridos dois *links* de atividades complementares audiovisuais de leituras e de um outro *link* para leitura de uma entrevista.

No Projeto 2, aconselha-se consultar informações sobre a vida de um escritor em um site, e mais adiante, são indicados 9 sites para reforçar a leitura sobre futebol e ver fotografias também sobre futebol.

No quinto capítulo, os objetivos linguísticos são a leitura e a escrita. Encontrei uma única atividade com o uso das TIC, na atividade de compreensão auditiva com a canção “*Yo pisaré las calles nuevamente*”.

No último capítulo do LD, os objetivos são a audição e a fala. Há três atividades em que as TIC estão presentes: a primeira é sobre o áudio de uma notícia e um convite; a segunda é sobre uma atividade com áudio referente a algumas diferenças fonéticas da língua espanhola e; por último, a orientação é para que se realize uma atividade de apresentação de filmes e debates sobre essas produções.

No Projeto 3, há duas atividades auditivas com duas canções e a indicação de um *link* para assistir a uma entrevista sobre uma das músicas. Além disso, são indicados seis *links* para assistir ao clip de outras canções e a leitura de um artigo e um projeto.

A seguir, apresento o quantitativo sobre a abordagem das TIC no volume 2 do LD *Cercanía Joven*.

Assim como no volume 1, no LD *Cercanía Joven 2*, no quadro 8 também explico e descrevo os números quantitativos com o objetivo de ter uma compreensão mais apropriada do levantamento e análise.

Quadro 8 - Abordagens das TIC no *Cercanía Joven 2*

<i>Capítulos y proyectos</i>	Em <i>links</i> para sala de aula. Quantit.	Em CD para sala de aula. Quantit.	Em <i>links</i> para leitura, fora de sala de aula. Quantit.	Audiovisual em <i>links</i> , fora de sala de aula. Quantit.
1	1	4	9	
2		7	5	4
<i>Proyecto 1</i>		1	12	1
3				
4		7	1	2
<i>Proyecto 2</i>			8	2
5				1
6	1	4	2	1
<i>Proyecto 3</i>			10	

Fonte: O autor.

O capítulo 1 tem como objetivos linguísticos abordar a leitura e a fala, para isso são apresentadas quatro práticas auditivas em CD, divididas entre recortes de documental, reportagens e depoimentos, cada um com sua respectiva atividade de compreensão auditiva. Ademais, tem um *link* para uma atividade audiovisual em sala e a indicação de nove *links* de atividades diversas como propostas de ampliação, consulta e leitura de complementação.

No capítulo 2, os objetivos são a audição e a leitura, o que justifica as sete atividades com CD para sala de aula e as nove propostas de leitura disponibilizadas em *links* para serem realizadas fora de sala de aula, sendo quatro delas de audiovisuais. As atividades de sala de aula, no CD, têm seus respectivos questionários de compreensão auditiva; entretanto as indicações de *links* são mais “PARA AMPLIAR” (nome de uma das seções), reforçar e apoiar o conteúdo do capítulo.

No Projeto 1, há uma atividade de compreensão auditiva em CD e a recomendação de 13 *links*, alguns de sites para leituras de complementação de biografias, obras literárias e textos explicativos.

No capítulo 3, os principais objetivos linguísticos são as habilidades da leitura e escrita. Não se identificou praticamente nenhuma orientação para as TIC nesse capítulo. Há somente uma menção à possibilidade de apresentar filmes como forma de obter informação para embasamento de conhecimento prévio sobre o tema “Preconceito”, porém não se indicam *links*.

No capítulo 4, objetiva-se alcançar a habilidade linguística da leitura. As TIC puderam ser identificadas em sete propostas em CD, a serem realizadas em sala. Essas atividades são referentes às letras de uma música e de práticas auditiva e repetição de dígrafos “R” e “RR”. Além disso, recomenda-se a consulta de três *links* para apoio e ampliação sobre o tema “Diversidade étnica”.

No Projeto 2, aconselha-se o acesso a oito *links* para realizar leituras de apoio e dois *links* para assistir à apresentação de dois poemas de reforço.

No penúltimo capítulo, os objetivos linguísticos são a leitura e a escrita. Identifiquei uma única atividade com o uso das TIC na recomendação dos autores para visitar um site e realizar uma atividade sobre os mamíferos.

No sexto capítulo do LD, as metas visadas são a audição e a fala. Para isso, apresentam-se quatro atividades auditivas em CD, uma atividade informativa encontrada em *link* para sala de aula, duas recomendações de leitura em *links* de ampliação e reforço e uma sugestão de *link* para assistir a um filme que vai contextualizar o tema “Alimentos”.

No Projeto 3, indicam-se 10 *links* de leitura e apoio sobre fotografias, textos, jogos e poemas como forma de reforço e apoio à elaboração do projeto.

Prosseguindo à apresentação das propostas, exponho o resultado do levantamento do LD *Cercanía Joven 3*.

Quadro 9 - Abordagens das TIC no *Cercanía Joven 3*

<i>Capítulos y proyectos</i>	Em <i>links</i> para sala de aula. Quantit.	Em CD para sala de aula. Quantit.	Em <i>links</i> para leitura, fora de sala de aula. Quantit.	Audiovisual em <i>links</i> , fora de sala de aula. Quantit.
1		5	1	
2	1		3	1
<i>Proyecto 1</i>	2		12	
3		4	3	
4	1		7	1
<i>Proyecto 2</i>	2		5	
5			2	
6		6	4	2
<i>Proyecto 3</i>	3		13	3

Fonte: O autor.

Visando a facilitação do entendimento e sua posterior análise, explico e descrevo os dados quantitativos acima citados.

O capítulo 1 tem como objetivos linguísticos abordar a audição e a escrita, para isso o LD propõe cinco práticas auditivas em CD, compostas por atividades de compreensão auditiva e sobre a diferença de pronúncia entre “b” e “v”, além disso sugere-se uma leitura de apoio encontrado em *link* digital.

No capítulo 2, os objetivos são a leitura e a fala, o que explica a recomendação dos quatro *links* repartidos entre leitura de apoio e para assistir a um documental sobre os temas do capítulo, e mais um *link* para uma atividade auditiva de uma canção a ser aplicada em sala.

No Projeto 1, recomendam-se dois *links* para assistir a duas curta metragens e 12 *links* para leituras de apoio, de entrevistas e informações sobre a produção de curta metragens.

Quando fiz o levantamento do capítulo três, encontrei como objetivos linguísticos a fala e a audição, com quatro práticas em CD sobre compreensão auditiva e três sugestões para leituras de apoio e informação encontradas em *links* e direcionadas para a leitura em casa.

No capítulo 4, os objetivos são a leitura e a escrita. Encontrei uma sugestão audiovisual disponibilizada em *link* para ser realizada em sala e sete indicações de *links* para leituras de ampliação do conteúdo, além de uma sugestão audiovisual recomendada para ser assistida fora de sala de aula.

No Projeto 2, constatei duas sugestões encontradas em *links* para serem realizadas em sala e também há a sugestão de cinco *links* para realizar leituras sobre análises de obras teatrais e resenhas de filmes.

Ao chegar no penúltimo capítulo, apurei que os objetivos são a leitura e a escrita. Identifiquei, em todo o capítulo, dois *links* para leituras informativas e de reforço.

Finalmente, no capítulo 6, verifiquei que os objetivos linguísticos são a audição e a fala. Para isso, são disponibilizadas seis práticas auditivas em CD com atividades de compreensão auditiva, quatro recomendações para uso de *links* em leituras de reforço e ampliação do conhecimento sobre assuntos que são tratados no capítulo.

O projeto 3, apresenta três recomendações provenientes de *links* para práticas em sala de aula, 13 *links* para leitura de apoio e ampliação sobre textos e poemas e três orientações encontradas em sites para práticas audiovisuais a serem efetivadas fora de sala de aula.

As menções citadas acima são resultado do levantamento realizado no tocante às propostas com as TIC presentes no LD *Cercanía Joven*, aprovado no PNLD 2018.

Ao final da apuração, computei as seguintes observações:

A abordagem destinada às TIC, nas propostas direcionadas para sala de aula, tem a predominância marcante de atividades de compreensão auditiva com a utilização de CD que acompanham o LD. Notadamente, as faixas do CD estão divididas em resolução de questões

de compreensão de letras de músicas; práticas de pronúncia e diversidade fonética e; propostas de compreensão auditiva de textos (entrevistas, narrações, etc.).

O CJ 1 contém 19 faixas, as quais estão divididas em sete faixas para atividades com canções, oito para práticas fonéticas e cinco para compreensão auditiva de textos diversos. Já o CJ 2 tem no CD uma atividade com canção, dez práticas sobre fonética e nove faixas de compreensão auditiva de textos diversos. Nas faixas de CD do CJ 3, encontrei seis atividades de fonética da língua espanhola, nove propostas de compreensão auditiva de textos e nenhuma prática com letras de música.

Os números citados nos dois parágrafos anteriores demonstram que a grande maioria da abordagem destinada às TIC, dentro do LD, estão em propostas dentro de faixas de CD; há uma hegemonia, nas propostas do CD, por práticas de compreensão auditiva; e há uma boa porcentagem de proposições que abordam a fonética da LE por meio da pronúncia e repetição, essa última constatação indica que o LD obedeceu ao subitem de LEM, que determina que a obra deve apresentar atividades que permitam o acesso a diferentes pronúncias e prosódias, em situação de compreensão oral (BRASIL, 2015).

Outra orientação que se destacou, até mais que as propostas com CD, é a indicação de endereços virtuais, chamados de *links*, que são vias de entrada para um arquivo digital presente em alguma página da internet, em outras palavras

*Link* é uma palavra muito empregada na área da Informática, referindo-se à hiperligação, isto é, um comando clicável através de uma palavra, imagem ou mesmo um texto que fornece um redirecionamento a outra página ou site na internet, [...]. (SIGNIFICADO, 2017, p. 1).

Essa mesma ferramenta também é denominada de URL que “é, basicamente, o endereço virtual de uma página ou website. A sigla tem origem na língua inglesa e significa "Uniform Resource Locator" (Localizador Uniforme de Recursos, em tradução livre).” (DUTRA, 2020, p.1)

Nos três volumes da coleção, há a indicação total de 166 *links* dos quais 18 são recomendações de atividades possíveis de serem aplicadas em sala de aula, com os restantes 148 URL que, pelas orientações apresentadas, podem ser realizadas fora do espaço físico de sala de aula.

A grande maioria de propostas digitais são chamadas de leituras de apoio, de ampliação, de investigação e uma minoria são denominadas de reflexão para escutar, para ver e para navegar. As atividades predominantemente orientadas por acessos a *links* são de leituras e que são específicas de uso básico das TIC, ou seja, há uma troca da leitura em material impresso por uma leitura em material digital. A primazia dessas recomendações pode

indicar que a abordagem das TIC ainda é vista como uma ferramenta complementar, secundária e acessória, que pode ser minimizada física e virtualmente em sala de aula.

Corroborando os resultados aqui levantados, apresento o testemunho de avaliadoras de LD LEM, Língua Espanhola, do PNLD anterior ao de 2018.

No entanto, identificamos, em nossa experiência como avaliadoras, que o maior desafio consistiu em explorar as especificidades do “ambiente multimídia”, restringindo-se a reproduzir nos OED as características do LD escrito. Apesar dos textos (vídeos, publicidades, reportagens) circularem no ambiente multimídia, as atividades propostas continuam revelando características do LD impresso, o que não representa nenhuma possibilidade de inovação, em âmbito escolar. (GALVÃO; RUAS, 2018, p. 117).

É relevante para o ensino de línguas refletir sobre as TIC como uma área que pode contribuir e ser explorada nos livros didáticos e, com isso, reforçar a inclusão e a integração das TIC nos diferentes elementos constituintes do ensino-aprendizagem, dentre os quais estão o professor, o aluno e o LD, “A didática contemporânea não pode mais ignorar esse importante conteúdo que são as tecnologias da comunicação e informação, tanto como conteúdo escolar quanto meios educativos.” (LIBÂNEO, 2002, p. 116).

E nesse processo de inclusão e integração das TIC no LD, também é importante verificar o processo de progressão das propostas no LD. Essa averiguação tem como critérios de pesquisa a presença das TIC nas propostas do LD, a variedade das sugestões com as TIC e a complexidade das orientações que apresentam as TIC no *Cercanía Joven*. Para esse propósito, fiz o levantamento da progressão na coleção completa, cujo resultado e análise apresento na sequência.

### 3.3.1 A progressão das TIC no livro didático *Cercanía Joven*

A didatização do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira precisa de uma organização que disponha os recursos, a variedade e a complexidade dos assuntos de uma forma que o processo tenha uma sequência do mais simples ao mais complexo e que haja um encadeamento entre o novo e o antigo para que haja a ativação do conhecimento prévio, indispensável para abordar novos assuntos e avançar no desenvolvimento e no ensino de línguas (TEIXEIRA, 2017). Esse processo de sequenciar em uma escala lineal os conhecimentos, habilidades e conteúdo é chamado de progressão.

Ao respeito da progressão afirma-se que

As pesquisas sobre a progressão são importantes porque podem guiar a outras bases, mais fortemente ancoradas em dados empíricos ou teorias, que podem proporcionar melhores orientações aos professores (e a outros, tais como autores de textos e elaboradores de currículo) para tomar decisões sobre as sequencias adequadas de fatos e experiências que devem ser apresentados aos alunos. (MILLAR *et al.*, 1993 *apud* PRIETO; BLANCO; BRERO, 2002, p. 4, tradução minha<sup>1</sup>).

O processo de progressão também pode ser realizado quando se aborda o tema das TIC no LD. A complexidade das propostas deve seguir a sequenciação de recursos tecnológicos mais simples, em níveis iniciantes, aos mais complexos, em níveis mais avançados. Além disso, deve-se atentar para o aumento do nível de dificuldade das propostas com o suporte das TIC no LD. E, nesse sentido, deve-se considerar a adição da presença das propostas com as TIC no LD, à medida que os volumes da coleção vão mudando. Sem esquecer da variedade em relação aos tipos de TIC, presentes nas sugestões com as TIC. Essa análise está no seguinte quadro.

Quadro 10 - Gêneros e TIC na coleção *Cercanía Joven*

	<i>Cercanía Joven 1</i>	<i>Cercanía Joven 2</i>	<i>Cercanía Joven 3</i>
Números total de gêneros	12	11	11
Tipos de gêneros e quantitativo por gênero.	- Letra de canção (2); - Postal/documento (1); - Entrevista (4); - Convite (2); - Discurso político (1); - Notícia (1); - Debate (1).	- Reportagem (1); - Apresentação (1); - Entrevista (1); - Sinopse literária (1); - Anúncio publicitário (1); - Campanha institucional (1); - Letra de canção (1); - Diálogo (1); - Artigo de opinião (1); - Reportagem (1); - Pesquisa (1).	- <i>Spot</i> de campanha (1); - Vinheta (1); - Editorial (1); - Chamada telefônica (1); - Diálogo (2); - Texto argumentativo (2); - Crônica jornalística (1); - Folhetos educativos (1); - Relato oral (1).
Número de gêneros que usam as TIC	4	6	6
Propostas com as TIC para sala de aula.	19	24	20
Propostas com as TIC para práticas fora de sala de aula.	37	64	59

Fonte: O autor.

<sup>1</sup> Las investigaciones sobre la progresión son importantes porque podrían conducir a otras bases, más fuertemente ancladas en datos empíricos o teorías, que puedan proporcionar mejores orientaciones a los profesores (y a otros, tales como autores de textos y diseñadores de currículo) para tomar decisiones sobre las secuencias adecuadas de hechos y experiencias a presentar a los alumnos.» (MILLAR *et al.*, 1993 *apud* PRIETO; BLANCO; BRERO, 2002, p. 4)

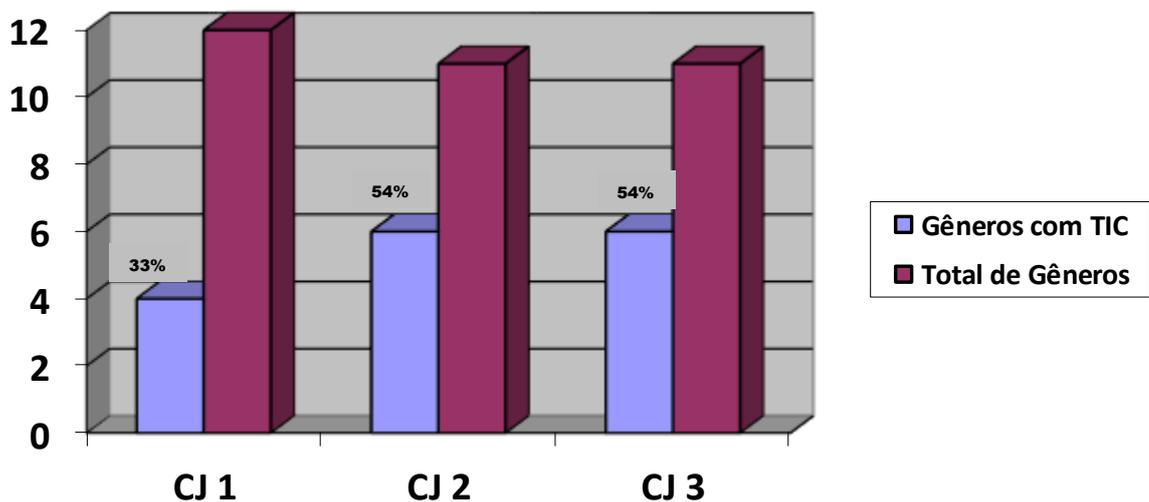
Após o levantamento dos dados sobre a abordagem destinada às TIC no LD investigado, realizei a análise considerando a presença das TIC nas recomendações do LD, a variedade das TIC e a complexidade das propostas nas orientações, tendo como base de análise a progressão.

a) A progressão quanto à presença das TIC nas propostas do LD.

No estudo da presença das TIC nas orientações do LD, realizei a análise da progressão partindo de duas frentes: uma investigação referente à presença das TIC a partir dos gêneros discursivos e outra sobre as propostas de uso das TIC para sala de aula.

Para realizar a primeira análise, considerei como corpus os gêneros presentes em cada volume do LD estudado. O livro 1 conta com 12 gêneros, dos quais somente 4 dão suporte para que sejam utilizadas as TIC nas atividades de ensino. O livro 2 possui 11 gêneros, dos quais 6 estão relacionados às TIC como suporte para as atividades. Por último, o volume 3 conta com 11 gêneros, dos quais 6 se relacionam ao uso das TIC.

Gráfico 6 - Gêneros com TIC por volume



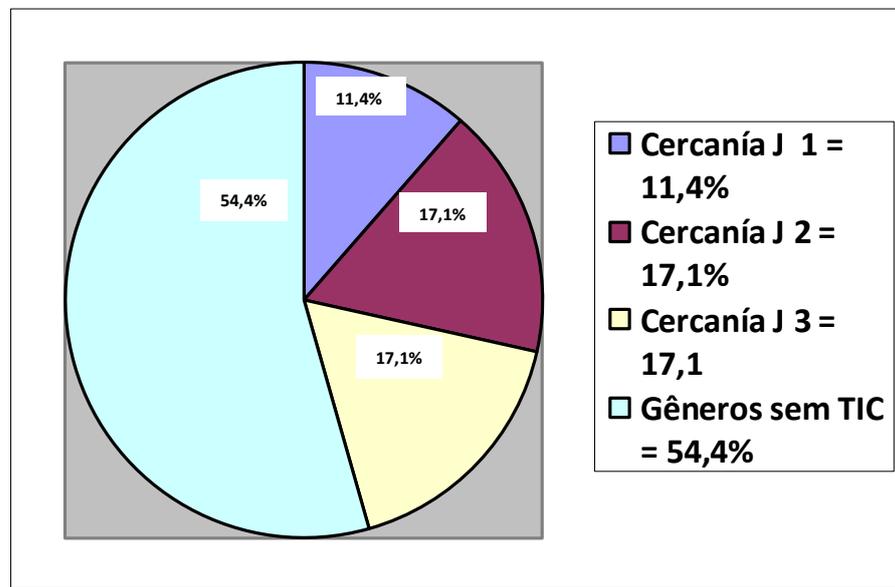
Fonte: O autor.

Analisando a progressão dos gêneros, considerando a sequência do livro 1 para o 2 e, em seguida, para o 3, constatei que há progressão quantitativa em relação aos gêneros que abordam as TIC. No volume 1, 33% dos gêneros são apoiados pelo uso das TIC nas atividades propostas a eles relacionadas. No livro 2, esse percentual aumenta para 54%. No último livro da coleção, essa proporção se mantém também em 54%.

É importante ressaltar, que dentro dos gêneros a grande maioria das propostas são encaminhamentos para serem efetuados acessando *links* de consultas, reforço, apoio e ampliação, principalmente direcionados para serem efetivados fora de sala de aula. Constatação que aumentou minha inquietação se há realmente progressão qualitativa nos gêneros da coleção.

Outra apuração que ressaltou ao analisar a coleção de forma completa, é que a análise foi efetuada dentro de menos da metade dos gêneros, pois somente esse percentual está relacionado a atividades que propõem e abordam o uso das TIC, conforme o seguinte gráfico:

Gráfico 7 - Gêneros com o uso das TIC na coleção



Fonte: O autor.

Os resultados indicam que as TIC não são abordadas em mais da metade dos gêneros da coleção. A maioria das atividades propostas não incluem o seu uso. Percebi, também, e de forma destacada, que o gênero entrevista é abordado, em sua grande maioria, por meio de práticas de leitura e de interpretação de textos.

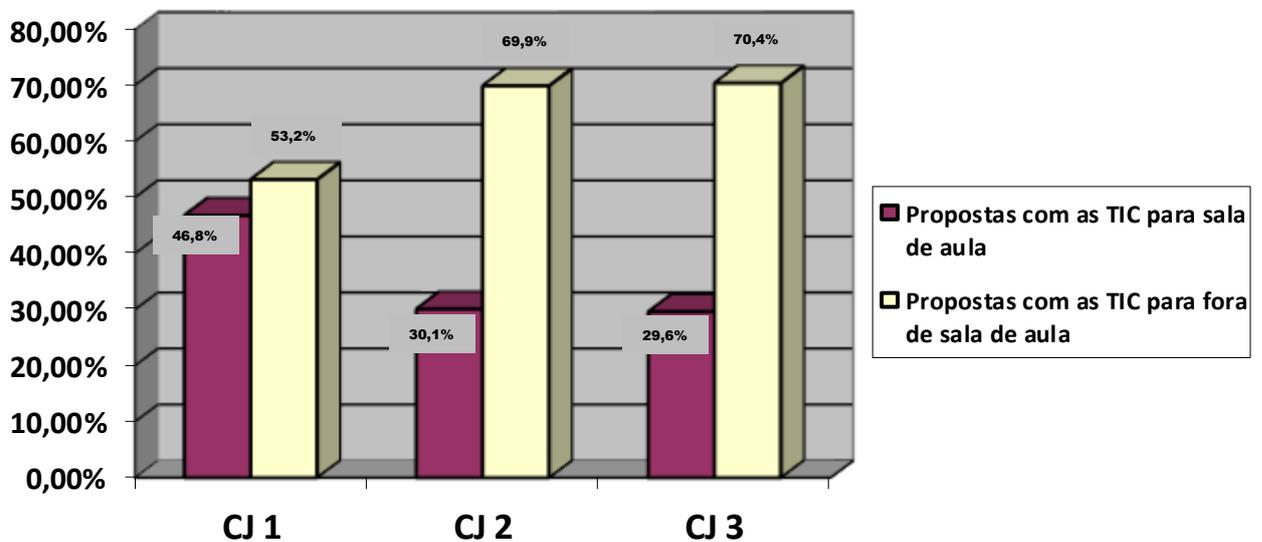
No que concerne às pesquisas sobre as atividades no LD que usam as TIC voltadas para a sala de aula e para fora dela, foi feita uma contagem das atividades, resultando em um gráfico contendo o panorama dos três volumes com a representação de CJ1 (*Cercanía Joven 1*), CJ2 (*Cercanía Joven 2*) e CJ3 (*Cercanía Joven 3*). Há duas colunas, sendo a primeira, da esquerda para a direita, a que representa as propostas de atividades, no LD com as TIC, para sala de aula e a coluna maior configurando orientações com o suporte de alguma TIC para

casa. Ressalvo que a inclusão desse quesito, no levantamento realizado, deve-se à constatação do grande número de orientações didáticas a serem realizadas a partir do acesso a *links*, os quais, em sua grande maioria, são somente citados sem uma orientação adequada para efetuar o *feedback* em sala de aula.

Verifiquei também que um bom número desses endereços virtuais, quando acessados, nem existem mais ou não estão mais disponíveis ou o conteúdo mencionado não se encontra no *link* mencionado (ver apêndices A, B e C). Portanto, como o aluno ou professor poderiam realizar a atividade se o *link* citado está no LD somente como fonte de referência sem ter utilidade na prática? Assim, a medição da progressão foi realizada abarcando as propostas orientadas para sala de aula.

A somatória das propostas, contendo alguma TIC em sua abordagem, foi resultado de um levantamento criterioso e detalhado, página por página, de todas as práticas e sugestões da coleção completa.

Gráfico 8 - Propostas com TIC para sala de aula



Fonte: O autor.

Os resultados dos dados levantados no volume 1 indicam que há uma pequena diferença entre as atividades recomendadas para fora de sala de aula, que são maioria, com 53,2% e as que são orientadas para serem efetuadas em sala de aula com 46,8%. No volume 2, essa diferença aumenta consideravelmente com apenas 30,1% das recomendações didáticas para serem viabilizadas em sala de aula e 69,9% das práticas direcionadas para fora do espaço físico de sala de aula. Essa grande diferença se mantém no volume 3, pois o resultado da

sondagem indicou que 29,6% das propostas são próprias para sala de aula, enquanto 70,4% são direcionadas para serem efetivadas fora de sala de aula.

Pelos números apresentados, conclui-se que o processo de progressão não aconteceu no critério presença das TIC nas propostas do LD para sala de aula. No volume 1, quase a metade, 46,8%, das orientações são para sala de aula, esse número tem uma queda considerável no volume 2, com 30,1%<sup>2</sup>, e essa regressão fica ainda mais evidente no CJ 3, com 29,6% das recomendações que incluem as TIC para se aplicar em sala de aula.

Em suma, ficou constatado que na coleção completa há uma porcentagem alta de atividades que usam as TIC (66,9%), destinadas para casa, sendo quase sua totalidade direcionadas a acesso de *links*. Um terço (33,1%) são propostas orientadas para a sala de aula.

Diante desses números, a modo de reflexão, destaco a questão da quantidade de *links* indicados no livro, principalmente para atividades a serem realizadas em casa, levantando os questionamentos: até que ponto a inserção de endereços eletrônicos no LD é proveitosa para o processo de ensino-aprendizagem? Pode-se considerar tecnologia somente o recurso e não o que se faz com esse recurso?

A questão de orientar o acesso aos *links* como “tarefa para casa”, promovendo a utilização das novas tecnologias, sem um adequado planejamento de uma atividade com as TIC, aparenta características de práticas que prescindem do potencial inovador que as tecnologias podem oferecer e, muitas vezes, orientações que levam a acessar os endereços eletrônicos, não apresentam resultados que a inserção das TIC nas práticas do LD verdadeiramente se propõe. A incorporação das TIC no LD não deve ser realizada somente com o único objetivo de preencher uma lacuna ou uma necessidade e sim com planejamento que envolve abordar seu uso pedagógico articulado ao favorecimento da aprendizagem, isso inclui as tarefas direcionadas para fora da sala de aula.

A atuação ativa e reflexiva do professor passará a ser fundamental nesse contexto, na medida em que

[...] todo professor deveria assumir a incumbência de autoria ao planejar, criar, adaptar e/ou complementar os materiais didáticos disponíveis para apropriar-se deles em sua atividade docente, rechaçando a mera condição de mero reprodutor de tarefas prescritas para reconhecer-se como autor de suas aulas. (GALVÃO; RUAS, 2018, p. 109).

Outra constatação, é que na parcela das propostas do LD conduzidas para sala de aula, a quase totalidade de atividades, com o suporte das TIC, executam o uso do CD. E são esses dados que apresento na sequência, analisando a variedade nas propostas com as TIC do LD.

b) A progressão das TIC quanto à variedade das propostas

Para verificar a variedade das propostas relacionadas ao uso das TIC no LD, optei por analisar somente as propostas indicadas para sala de aula. E nesse *corpus*, por conseguinte, fiz o levantamento referente às atividades recomendadas no CD e as que não estão no CD, mas que estão disponibilizadas em *links* e, teoricamente, possíveis de serem efetivadas em sala de aula, apesar de que alguns desses *links*, quando acessados, não existem mais no mundo virtual (ver apêndices A, B e C).

Assim sendo, exponho os números e dados levantados sobre o quantitativo e tipo de proposta encontrados no LD, conforme acima supracitado.

Quadro 11 - Variedade das propostas no CJ 1

Capítulo/ <i>Proyecto</i>	Quantitativo e tipo de propostas.
1	2 de compreensão auditiva (CD, faixa 1 e 2);
	1 de compreensão auditiva e repetição de palavras (CD, faixa 3);
2	3 de interpretações de texto escrito e auditivo (CD, faixa 4, 6 e 7)
	1 de compreensão auditiva e repetição de palavras (CD, faixa 5);
	1 de prática de exercícios de gramática, em <i>link</i> ;
<i>Proyecto 1</i>	1 de compreensão auditiva (CD, faixa 8);
3	Sem propostas;
4	2 de compreensões auditiva e leitora (CD, faixa 9 e 11);
	2 de compreensão auditiva (CD, faixa 9 e 10);
	2 de compreensões auditivas de vídeos em página <i>link</i> ;
<i>Proyecto 2</i>	4 de amostras de fotos em página web;
5	1 de compreensões auditiva e leitora (CD, faixa 12);
	3 de compreensões auditiva e repetição de palavras (CD, faixa 13);
6	4 de compreensões auditiva e repetição de palavras (CD, faixa 14, 15, 16 e 17);
<i>Proyecto 3</i>	2 de compreensões auditiva e leitora (CD, faixa 18 e 19).

Fonte: O autor.

As propostas identificadas no LD para sala de aula são em sua maioria auditivas, estão no CD e alguns em páginas web/*link*; estão divididas em práticas de compreensão auditiva; compreensão auditiva e leitora; compreensão auditiva e repetição de palavras compreensão auditiva de vídeo em *link*.

Em seguida, apresento os dados obtidos na pesquisa sobre as variedades das propostas para sala de aula, no CJ 2.

Quadro 12 - Variedade das propostas no CJ 2

Capítulo/ <i>Proyecto</i>	Quantitativo e tipo de propostas.
1	4 de compreensão auditiva (CD, faixa 1, 2, 3 e 4);
	1 de compreensão auditiva de vídeo em <i>link</i> ;
2	5 de compreensão auditiva (CD, faixa 5, 6, 8 e 10)
	1 de compreensão auditiva e repetição de palavras (CD, faixa 7);
	1 de compreensões auditiva e leitora (CD, faixa 9);
<i>Proyecto 1</i>	1 de compreensão auditiva e leitora (CD, faixa 11);
3	Sem propostas;
4	2 de compreensões auditiva (CD, faixa 12);
	5 de compreensão auditiva e repetição de palavras (CD, faixa 13, 14, 15, 16 e 17);
<i>Proyecto 2</i>	Sem propostas;
5	Sem propostas;
6	1 de compreensão auditiva (CD, faixa 18)
	1 de compreensão auditiva e leitora (CD, faixa 18);
	2 de compreensões auditiva e repetição de palavras (CD, faixa 19 e 20);
<i>Proyecto 3</i>	Sem propostas.

Fonte: O autor.

Assim como no CJ 1, no volume 2, a variedade das propostas se resume àquelas relacionadas à compreensão auditiva, tais como atividades de compreensão auditiva de diálogos e músicas, com seu respectivo questionário; práticas de compreensão auditiva e repetição de fonemas, como “R”, “RR”, “CH”; compreensão auditiva de textos que já estão escritos no LD e uma recomendação de atividade com compreensão auditiva de vídeo encontrado em página web.

Algumas inquietações sobre o tema “variedade das propostas” surgiram ao final do levantamento do volume 2, como a comparação com o volume 1 em relação aos capítulos que não apresentam propostas diretas com as TIC, enquanto no CJ 1 tem somente um capítulo sem propostas ligadas às TIC e no volume 2 há dois capítulos e dois projetos sem abordar as TIC em suas propostas.

Outro ponto identificado para observação é sobre o número de propostas que não estão no CD, no CJ 1 encontrei sete práticas com as TIC sem estar no CD, já no CJ 2 esse número cai para somente uma indicação.

Ao analisar as duas comparações acima mencionadas, concluí que já no volume 1 há somente duas ferramentas indicadas para a aplicação das propostas do LD, as quais são o CD

e o acesso a *links*, essa reduzida variedade de TIC se mantém no CJ 2. Em relação à variedade das propostas, no volume 1 identifiquei quatro tipos de práticas diretamente ligadas ao CD; no volume 2 constatei que há esse mesmo número de tipos de sugestões, porém no volume dois, considerando que há dois capítulos e dois projetos que não apresentam as TIC em suas propostas, entendo que o tema variedade se reduz ainda mais, pois mais de 30%, considerando capítulos e projetos, não abordam as TIC. Em resumo, não há progressão no quesito variedade de TIC e variedade de propostas analisando a gradualidade do volume 1 para o volume 2.

Por último, mostro o quadro seguinte com as propostas no CJ 3, focando no tema a progressão na variedade das propostas no LD.

Quadro 13 - Variedade das propostas no CJ 3

Capítulo/ <i>Proyecto</i>	Quantitativo e tipo de propostas;
1	3 de compreensão auditiva (CD, faixa 1, 4 e 5);
	2 de compreensão auditiva (CD, faixa 2 e 3);
2	1 de compreensão auditiva em <i>link</i> ;
<i>Proyecto 1</i>	2 de compreensão auditiva de vídeo em página web;
3	1 de compreensão auditiva (CD, faixa 6);
	2 de compreensão auditiva e leitora (CD, faixa 7 e 8);
	1 de compreensão auditiva e repetição de palavras (CD, faixa 9);
4	1 de compreensão auditiva em <i>link</i> ;
<i>Proyecto 2</i>	2 de compreensão auditiva de vídeo em <i>link</i> ;
5	Sem propostas;
6	3 de compreensão auditiva (CD, faixa 10, 11 e 12);
	3 de compreensões auditiva e repetição de palavras (CD, faixa 13, 14 e 15);
<i>Proyecto 3</i>	3 de compreensão auditiva em <i>links</i> .

Fonte: O autor.

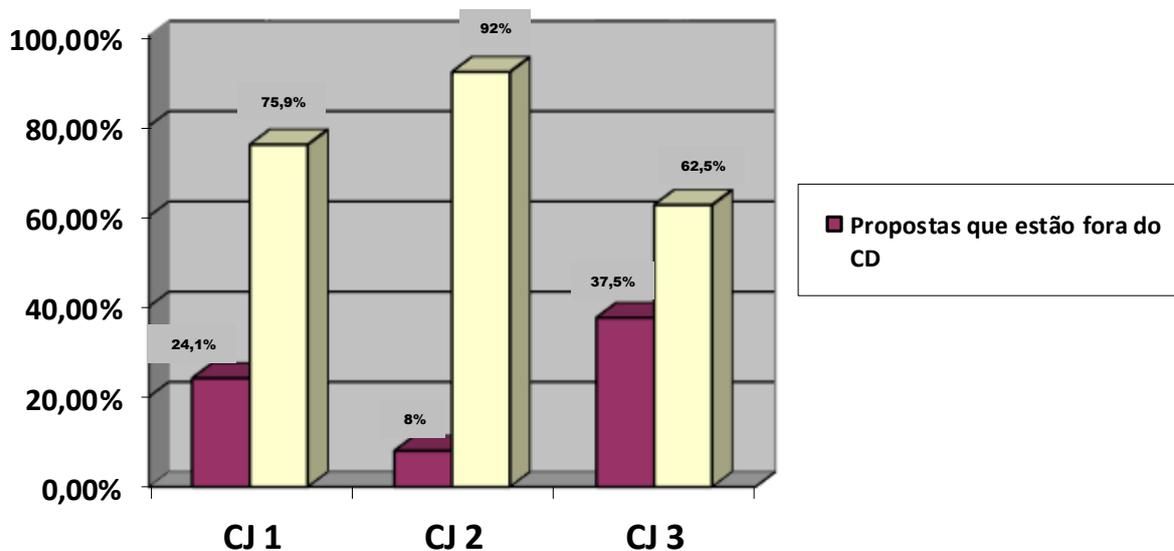
Observando os números e dados do quadro acima, ressalto que em comparação com o CJ 2, que tem dois capítulos e dois projetos, no CJ 3 há somente um capítulo sem referência às TIC na abordagem das propostas. Em relação aos tipos de TIC, o LD continua abordando as suas propostas com somente duas ferramentas, que são o CD e os *links* que são indicados para acessar alguma prática. Porém, no CJ 2 há somente a indicação de uma única página da web, enquanto que no CJ 3 sobe para nove o quantitativo de propostas com indicação de acesso por meio de *links*, aumento que pressupõe que há um processo de progressão em relação à variedade das propostas do volume 2 para o volume 3.

Contudo, analisando o processo de progressão do volume 1 para o 2 e depois para o 3, enfatizo que o critério variedade fica comprometido pelo uso de somente duas ferramentas para abordar as TIC, pelo hegemônico número de práticas presentes no CD, e pelo quantitativo de capítulos, ou seja, quatro que não possuem abordagens com as TIC nas propostas da coleção apropriadas para sala de aula.

O quase monopólio ressaltado na utilização dos CD como forma de abordagem das TIC no LD, e que compromete a variedade, pode expressar que as TIC estão sendo abordadas, predominantemente, de uma única forma, deixando de fora as múltiplas possibilidades que a tecnologia oferece e permite como recurso presente no LD.

Seguindo a sequência da análise, apresento em forma de gráfico o resultado resumido da coleção completa sobre a progressão das TIC quanto à variedade das propostas recomendadas para sala de aula.

Gráfico 9 - Dados das propostas para sala de aula no CJ



Fonte: O autor.

As porcentagens acima expressadas manifestam uma grande diferença entre as propostas indicadas nas faixas do CD e as direcionadas para serem efetivadas sem o uso dessa mídia. Assim, no volume 1 três quartos (75,9%) das 29 propostas estão no CD e somente 24,1% estão em propostas que não fazem uso do CD. No CJ 2, das 25 recomendações, 23 (92%) são para serem efetuadas com o CD. Já no CJ 3, 15 propostas (62,5%) estão nas faixas do CD.

Essa constatação me faz trazer os seguintes questionamentos: Seria essa predominância da utilização dos CD uma forma de abordagem limitadora das variedades e potencialidades que as TIC possuem? Existem outros recursos tecnológicos que pode(ria)m ser utilizados em conjunto com o CD e de que maneiras?

Em relação ao acima questionado, fiz uma revisão bibliográfica e levantei que embora no edital de 2018 não apareça especificado os tipos de TIC que devem fazer parte do LD em editais anteriores a 2011, 2014 e 2017, especificava-se e mencionava-se, direta ou indiretamente, os CDs como ferramentas tecnológicas que deveriam estar presentes nas coleções. Assim, no edital de 2011 (BRASIL, 2008), a TIC CD de áudio aparece em dois critérios do componente curricular LEM. No edital de 2014 (BRASIL, 2011), os CDs eram mencionados como materiais gravados em mídia digitalizada. No edital de 2017 (BRASIL, 2015), exige-se que os LD tenham materiais gravados em mídia digitalizada (CD em áudio e livro digital). Já no edital de 2018 (BRASIL, 2015), não há nenhuma nomenclatura ou menção direta ao CD ou a outro tipo de TIC, encontrei somente termos e citações que deixam a possibilidade da presença das TIC, dentre as quais as múltiplas linguagens, os gêneros discursivos, as situações de fala e escuta e as diferentes pronúncias e prosódias.

A conclusão a que chego, baseado nos dados apresentados no parágrafo anterior, é que em editais anteriores ao de 2018 havia uma referência direta ao CD como instrumento predominante das TIC, porém em 2018 essa referência hegemônica desaparece. Entre as possibilidades que podem explicar o motivo da continuidade da predominância do CD no LD destaco: 1. A facilidade e praticidade do uso do CD, visto que entre outras vantagens, o CD não precisa de internet; 2. Como não há uma especificação nem obrigatoriedade direta de determinada TIC, aproveitou-se o recurso que já tinha o conhecimento técnico dos professores; 3. Não havia uma situação extraordinária, como a que se vive hoje, provocada pela Covid-19 e que obrigasse os envolvidos na produção e comercialização do LD a incluírem em seus materiais outras ferramentas das TIC, como as que estão sendo usadas atualmente nos ensinos híbrido e remoto; 4. Essa hegemonia e importância do CD, como instrumento tanto quantitativo como qualitativo, pode ser um resquício de editais anteriores em que se exigia a sua presença nas coleções do LD que quisessem concorrer ao PNLD; 5. Se no edital de 2018 não há menção do quantitativo ou qualitativo em relação às TIC, então não se pode exigir que os LD incluam mais de um tipo de TIC.

Sem dúvida, a predominância dos CD nos LD é uma maneira de abordar limitadamente as várias possibilidades que as TIC nos proporcionam. Existem sim outros recursos tecnológicos que poderiam enriquecer, em conjunto com o CD, os LD.

Continuando a apresentação do levantamento e análise da progressão das propostas e apresento, na sequência, o estudo sobre a complexidade das propostas.

c) A progressão das TIC quanto à complexidade das propostas

Por fim, para tentar mensurar a complexidade e sua gradação no nível de dificuldade na coleção, embasei-me epistemologicamente na teoria da Taxonomia de Bloom que “[...] busca organizar os níveis de aquisição e habilidades cognitivas e permite a mensuração da realização dos objetivos educacionais” (MONTEIRO; TEIXEIRA; PORTO, 2012, p. 2).

Os níveis da taxonomia dos objetivos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, no domínio cognitivo, são: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação.

Para Bloom (1972, *apud* MONTEIRO; TEIXEIRA; PORTO, 2012), o primeiro nível, chamado de Conhecimento, está relacionado à resolução de atividades em que há necessidade da memorização, sem precisar de um entendimento de detalhes ou de processos específicos. O processo de assimilação e de percepção para realizar determinada prática encontra-se no segundo nível cognitivo, chamado de Compreensão, que consiste em conseguir resultados que demonstrem interpretação e entendimento, não apenas a memorização. Em seguida, encontra-se o nível da Aplicação, em que aluno consegue solucionar alguma tarefa cognitiva por meio do emprego de uma teoria, de um conceito. O quarto nível é o da Análise, que se resume à execução ou ao uso de um procedimento em uma situação específica, a análise de situações que envolvem o conhecimento. O seguinte e penúltimo nível é o da Síntese, em que se combinam os níveis anteriormente citados para resolver atividades propostas por meio da geração de ideias e de produtos próprios. Por último, está o nível cognitivo da Avaliação, que funciona como sinônimo de julgamento de valor do conhecimento novo diante do previamente adquirido.

Além da teoria dos níveis propostos por Bloom, para mensurar a progressão dos níveis de dificuldade das propostas em estudo, também adotei a avaliação de alguns fatores técnicos presentes nas atividades com foco no uso de CD – TIC predominante na coleção. A condicionante averiguada foi a nitidez da audição que envolve fatores como a velocidade das falas, a dicção e a interferência do ambiente na compreensão das práticas auditivas. Incluí esses fatores, pois muitas vezes, na aplicação de práticas de compreensão de áudios, encontrei essas barreiras em propostas que estavam no CD.

Ao respeito dos empecilhos acima mencionados, que dificultam a compreensão oral, considerando que os áudios estão em sua maioria em um contexto de interação social real, um estudo sobre as principais dificuldades no desenvolvimento da compreensão oral afirma que

[...] o discurso informal apresenta características interessantes, as quais podem dificultar a compreensão oral: a brevidade dos *chunks*; pronúncia; vocabulário; gramática; ruídos; redundância e não-repetição.

A brevidade dos *chunks* se refere as “quebras” durante uma conversação, ou seja, normalmente, durante as conversas, cada pessoa tem alguns segundos para falar alguma coisa enquanto a outra ouve, e vice-versa. A pronúncia relaciona-se a maneira como as palavras são pronunciadas pelos falantes, o que pode apresentar diferenças fonológicas de falante para falante. O vocabulário, normalmente, é coloquial, ou seja, os falantes tendem a escolher palavras mais conhecidas durante a conversação e evitam palavras que possam confundir o ouvinte, isto também vale para a gramática, pois os falantes tendem a simplificar suas falas e construções agramaticais são comuns. Em qualquer ambiente haverá uma certa quantidade de ruído e isto ocasionalmente prejudicará o ouvinte e algumas palavras poderão não ser corretamente ouvidas. (MARCHETTO, 2016, p. 22).

Observando a citação anterior, excluí dessa avaliação critérios como a tonicidade, a entonação, as diferenças fonéticas e as competências cultural, gramatical e sociolinguística, pois são fatores que embora sejam elementos que dificultam a compreensão oral, há a pressuposição que devam fazer parte do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, independentemente das dificuldades que possam significar para o discente.

Para atender ao objetivo de conseguir a medição da progressão no critério complexidade das propostas, realizei o levantamento dos dados presentes na mídia CD dos três livros da coleção. Selecionei esse instrumento das TIC porque suas propostas são as que efetivamente possuem, no MP, as estratégias, ferramentas e planejamento para serem aplicadas por meio do LD, em sala de aula.

Não considerei as propostas presentes nos *links* como parte da pesquisa sobre a complexidade, pois quando acessei essas páginas na web, disponibilizados no LD, me deparei com a realidade que diversos desses *links* não existem mais na internet ou o conteúdo está indisponível (ver apêndices A, B e C). Se o edital de chamada era de 2018, esperava-se que a disponibilidade desse material deveria perdurar em 2018, 2019 e 2020.

Nos quadros seguintes apresento o resultado quantitativo dos números levantados no CD, que foi o *corpus* selecionado para realizar a respectiva averiguação. A tabela ficou dividida em faixa do CD na primeira coluna, tempo da proposta em CD na segunda coluna, nível de dificuldade médio pela Teoria de Bloom na terceira coluna e nitidez da audição na última coluna.

Quadro 14 - Dados da Progressão das propostas com CD no CJ 1

Faixa do CD	Tempo: min/seg	Nível de Dificuldade medido pela Teoria de Bloom	Nitidez da audição
01	6:07	Fácil	Boa
02	3:37	Fácil	Boa
03	0:28	Fácil	Boa
04	3:37	Fácil	Boa
05	3:18	Difícil	Boa
06	3:23	Fácil	Boa
07	3:49	Fácil	Boa
08	3:33	Fácil	Razoável
09	4:47	Médio	Razoável
10	0:57	Fácil	Boa
11	0:59	Fácil	Boa
12	2:53	Médio	Boa
13	1:58	Médio	Razoável
14	0:15	Fácil	Boa
15	0:11	Fácil	Boa
16	0:16	Fácil	Boa
17	1:17	Médio	Boa
18	4:10	Médio	Boa
19	4:06	Fácil	Boa

Fonte: O autor.

Para efeitos de conhecimento, acrescentei nos dados do levantamento o tempo de cada proposta auditiva, pois é um elemento que também deve ser levado em conta, conforme a seguinte citação “[...] o professor não deve escolher áudios muito longos e caso necessite usar um áudio extenso, divida-o em várias partes.” (UR, 2009 *apud* MARCHETTO, 2016, p. 23). Porém, como visto na tabela do CJ 1, os áudios não são extensos, somente um deles tem um tempo maior com 6min07s., todas as outras faixas variam de 0min11s. a 4min10s. de conteúdo auditivo, razão pela qual não incluí na averiguação o fator tempo. Essa mesma média de tempo tem o CD do CJ 2 que também tem faixas com tempos curtos variando de 0min09s. a 4min58s. com somente uma faixa contendo 6min04s. Já nos áudios do CJ 3 seus tempos variam de 0min07s. a 2min55s.

Quadro 15: Dados da Progressão das propostas com CD no CJ 2

Faixa do CD	Tempo: min/seg	Nível de Dificuldade medido pela Teoria de Bloom	Nitidez da audição
01	1:29	Médio	Razoável
02	3:08	Fácil	Razoável
03	2:43	Fácil	Boa
04	0:34	Fácil	Boa
05	1:44	Médio	Boa
06	0:32	Fácil	Boa
07	0:09	Fácil	Boa
08	0:37	Médio	Boa
09	2:04	Difícil	Razoável
10	6:04	Difícil	Razoável
11	4:58	Difícil	Boa
12	1:56	Difícil	Razoável
13	1:32	Difícil	Boa
14	0:26	Médio	Boa
15	0:21	Médio	Boa
16	0:24	Difícil	Boa
17	0:30	Médio	Boa
18	3:44	Médio	Boa
19	0:31	Médio	Boa
20	2:10	Médio	Boa

Fonte: O autor.

O fator Nitidez da audição é um dado do levantamento que em sua grande maioria apresenta propostas auditivas “Boas”, havendo 84,2% “Boas” no CJ 1 e 75% no CJ 2, enquanto que no CJ 3, como será visto em seguida, apresenta 66,7% das atividades com nível de dificuldade “Boa”.

Nesse quesito, analisando do ponto de vista da Progressão, constato que acontece o contrário, uma leve regressão do volume 1 para o 2 e o mesmo acontece quando analisamos a passagem do volume 2 para o 3. Porém, o ponto positivo está em que três quartos, (75%) do total das propostas em CD, da coleção apresentam a Nitidez da audição como “Boas”.

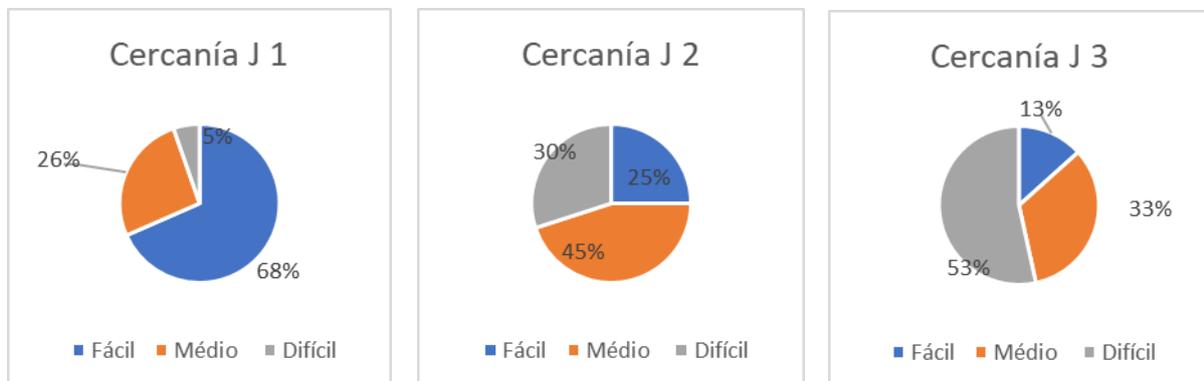
Quadro 16 - Dados da Progressão das propostas com CD no CJ 3

Faixa do CD	Tempo: min/seg	Nível de Dificuldade medido pela Teoria de Bloom	Nitidez da audição
01	2:38	Difícil	Razoável
02	0:51	Médio	Razoável
03	0:15	Médio	Boa
04	1:29	Difícil	Boa
05	1:02	Difícil	Boa
06	0:29	Difícil	Razoável
07	1:28	Difícil	Razoável
08	0:11	Fácil	Razoável
09	0:39	Médio	Boa
10	1:22	Difícil	Boa
11	1:49	Difícil	Boa
12	2:55	Difícil	Boa
13	0:07	Médio	Boa
14	0:14	Fácil	Boa
15	0:27	Médio	Boa

Fonte: O autor.

Em relação à linha de medição teórica (Nível de Dificuldade medido pela Teoria de Bloom), cheguei aos seguintes resultados, apresentados no seguinte gráfico e de forma específica para cada volume do LD que compõe a coleção.

Gráfico 10 - Níveis de dificuldade nas propostas relacionadas ao uso de CD em sala de aula nos LD



Fonte: O autor.

Ressaltando que o cômputo alcançado é referente a somente as propostas presentes no CD da coleção. Para analisar o resultado, considerei o nível de dificuldade Difícil como base para analisar a Progressão. Assim, entende-se que do volume 1 o percentual do nível Difícil deve ir aumentando gradativamente para o volume 2 e depois no volume 3. O resultado apresentou uma Progressão do nível Difícil, partindo de 5,3% no volume 1, passando para 30% no volume 2 e terminando em 53,4% no volume 3.

No outro extremo, em relação ao nível Fácil, no volume 1 mais de dois terços (68%) das propostas podem ser consideradas nesse nível. No volume 2, esse percentual tem uma queda para um quarto (25%) das atividades e no volume 3, esse nível desce para pouco mais da décima parte (13%) do total das atividades que utilizam CD.

Ao final do levantamento e análise das propostas, na questão da Progressão, concluo que:

a) No quesito presença das TIC no LD fiz a medição pela presença nos gêneros discursivos e presença nas propostas de uso das TIC para sala de aula. No tema dos gêneros, existe sim progressão quantitativa, porém a progressão qualitativa fica comprometida devido à grande maioria de propostas que são encaminhadas para serem efetuadas acessando *links* e que têm por objetivo a consulta e a ampliação. Já nas orientações de práticas com as TIC para sala de aula, concluí que o processo de progressão não aconteceu, pelo contrário, houve um processo de regressão na sequência do volume 1 para o CJ 2 e em seguida para o CJ 3, devido à predominância de propostas para serem efetivadas fora de sala de aula.

b) No tema da variedade, tanto nos tipos de TIC como nas propostas das TIC, concluo que há a orientação para dois tipos de TIC que são o CD e o acesso a *links* virtuais, também há um mínimo número de variações nas práticas orientadas para sala de aula e presentes em sua grande maioria no CD, que por extensão têm por objetivos a compreensão de áudios e que, portanto, foi destinado ao CD uma hegemonia como principal ferramenta para abordar as TIC no LD.

c) No que concerne à complexidade, realizei a medição por dois critérios, um técnico (Nitidez da audição) e outro teórico (Teoria de Bloom). Na Nitidez da audição, de nível “Boa”, constatei uma leve regressão na passagem do volume 1 para o 2 e para o 3, respectivamente, porém algo importante a se destacar é que 75% do total das propostas em CD apresentam a Nitidez da audição considerada como “Boa”. Na medição realizada pela Teoria de Bloom, o resultado apresentou uma Progressão do nível Difícil, tanto do livro 1 para o 2 como para o 3, considerando a sequência dos volumes.

Pelos resultados levantados e expostos, constatei também que apesar de o Edital de Convocação PNLD 2018 não mencionar, de forma específica as TIC, diferindo do ocorrido em editais anteriores em que se mencionava os OED, esses recursos tecnológicos estão presentes em cada volume do LD investigado, porém essa inclusão é tratada como se as TIC fossem ferramentas auxiliares que devem ser apartadas, em sua grande maioria, de sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao início da pesquisa, a ideia principal do presente estudo era investigar as propostas das TIC no LD *Cercanía Joven* aprovado no PNLD 2018, tendo como corpus complementar o MP do próprio livro *Cercanía Joven* e o edital de chamada PNLD 2018 de LEM Espanhol, considerado como base documental.

Ao realizar a pesquisa acima supracitada, tinha por propósito me aprofundar no tema referente à abordagem das TIC no LD, visando responder à questão da pesquisa: “De que forma estão sendo apresentadas as TIC no livro didático PNLD 2018 de LEM?”. Questionamento oriundo da problemática e da hipótese que, resumidamente, constavam em uma abordagem e presença tímida destinada às TIC nas propostas do LD e do MP, revelada nos LD do PNLD que tive contato como professor da disciplina Língua Espanhola.

Para responder aos questionamentos, inquietações e a problemática do presente estudo, planejei e coloquei em prática a metodologia da pesquisa, que quanto à abordagem do problema é uma pesquisa quali-quantitativa, de forma que optei pela pesquisa bibliográfica e documental, com destaque para a pesquisa telematizada.

Inicialmente, fiz o levantamento de dados do edital de chamada PNLD 2018 do componente curricular LEM Espanhol. Como resultado dessa sondagem, constatei que no edital de 2018 não há menções específicas às TIC e sim apenas citações indiretas sobre esse conjunto de recursos tecnológicos. Importante ressaltar, que em editais anteriores: 2014, 2015 e 2017 havia mais espaço para as TIC representadas pelos objetos educacionais digitais, chamados de OED, assim demandar a produção de OED no PNLD sinalizava um avanço (GALVÃO; RUAS, 2018, p. 114).

Ao não se exigir explicitamente no edital a utilização das TIC, se abre a possibilidade que o LD acomode às TIC em uma condição secundária e, como consequência disso, o que vemos é a perpetuação da prática de uso limitado desses recursos tecnológicos, predominando a cultura do uso de atividades que necessitam de tecnologias como o material impresso, o que pode corroborar para a manutenção da distância entre a realidade tecnológica que o aluno vive em seu cotidiano, fora de sala de aula e a realidade com a qual ele se depara na escola.

Outra verificação importante sobre o edital em estudo é que ao referir-se indiretamente à tecnologia, o edital estabelece que as propostas dos LD interessados em fazer parte do PNLD 2018 devem promover atividades de fala e escuta, permitindo o acesso a diferentes pronúncias e prosódias, e que as orientações contemplem variedades de gêneros de discurso e as múltiplas linguagens (BRASIL, 2015, p. 39).

O passo seguinte foi analisar o MP da coleção. Os principais resultados acerca desse *corpus* da pesquisa indicam que há um grande número de recomendações para serem efetuadas fora do espaço físico da sala de aula por meio de *links* de sites e páginas web; em média dois terços das propostas do MP para o LD com as TIC são de atividades de leitura e escrita, enquanto que as práticas com as habilidades oral e auditiva chegam a aproximadamente um terço das orientações do MP.

Em relação à abordagem das TIC no LD e aprovado no PNLD 2018, chamado *Cercanía Joven*, os principais resultados apurados apontam que há pouca variedade nas propostas tanto de instrumentos como de estratégias com as TIC. Quando investiguei a presença das TIC na coleção completa, constatei que há uma porcentagem alta de orientações para acesso a *links* virtuais com o propósito de leituras de apoio e reforço a serem efetuadas fora de sala de aula. Segundo o levantamento, a abordagem também destinada às TIC, nas recomendações indicadas para sala de aula, tem a grande maioria de atividades de compreensão auditiva com a utilização de CD.

Uma inquietação pessoal, produto da constatação da pesquisa, se refere à possibilidade de pensar em algumas abordagens que contribuiriam para uma maior inserção das TIC nas coleções aprovadas pelo PNLD para o componente curricular LEM Espanhol, como os modelos aqui apresentados: SAMR e TPACK, ou os métodos e enfoques aqui expostos: comunicativo, audiovisual ou inteligências múltiplas, mas envolveria critérios não relacionados e não estabelecidos no edital. Dessa forma, não é uma obrigação das obras abordá-las, porém fica a reflexão e crítica a uma abordagem reduzida de critérios e princípios relacionados indiretamente às TIC, ressaltando que em editais anteriores eram mais amplos e específicos.

Ao final do presente estudo também retomo os objetivos específicos e gerais para verificar se eles foram atingidos. Cada objetivo específico estava relacionado a um *corpus* da pesquisa, dessa maneira tinha um objetivo para o edital PNLD 2018, um para o MP do LD estudado e outro para o LD *Cercanía Joven*. O objetivo geral traçado, ao iniciar o estudo, consiste em compreender a abordagem destinada às TIC no LD aprovado no PNLD 2018 de LEM Espanhol, chamado *Cercanía Joven*, objetivo que certamente foi alcançado.

No primeiro objetivo específico, ao investigar de que maneira o edital PNLD 2018 aborda as TIC, segundo os critérios didático-pedagógicos, obtive as seguintes respostas:

a) Não há menções diretas às TIC, o edital menciona princípios e exigências que possuem elementos relacionados à presença das TIC, tais como as múltiplas linguagens, os gêneros discursivos, as situações de fala e escuta, e as pronúncias e prosódias.

b) Essa brecha no edital potencializa que o LD trate as TIC como um instrumento acessório, pois não há exigências claras e específicas para que as TIC façam parte das propostas no LD.

Ao buscar respostas ao meu segundo objetivo específico, que consta em refletir sobre as propostas pedagógicas que o Manual do Professor do LD apresenta, mediado pelas TIC, consegui os seguintes resultados:

a) A maior parte das recomendações relacionados às TIC são de gêneros ligados à leitura. Essa habilidade linguística aparece em um plano hegemônico em relação às outras.

b) Pela configuração das propostas, caracteriza que se pretendia a proposição de práticas híbridas, ou seja, atividades em sala de aula associadas com práticas idealizadas para serem continuadas fora de sala. Porém, embora haja algumas atividades que se iniciam em sala de aula e continuam em pesquisas de *links* na internet, a maior parte das recomendações não tem um *feedback* adequado para ser considerada uma proposta de um ensino híbrido, em que alunos continuam o estudo fora de sala de aula de onde pararam quando trocam de uma modalidade para outra.

No que concerne ao terceiro objetivo específico, analisar como o livro didático *Cercanía Joven*, aprovado pelo PNLD 2018, apresenta as propostas pedagógicas com as TIC, levantei as seguintes respostas:

a) Há um grande número de propostas que são recomendadas para serem realizadas por meio de acesso a *links* virtuais, fora de sala de aula, que algumas vezes, quando acessados, nem existem mais (ver apêndices A, B e C). O edital foi para o LD de 2018, 2019 e 2020, ainda estamos em 2020, por que essas páginas web não estão mais acessíveis para o docente ou discente que tenha a orientação de pesquisá-los? Essa constatação demonstra o perigo em potencial de se ancorar a abordagem de atividades por meio de *links*, visto que a fugacidade no mundo virtual pode e vai impactar e impedir a realização das atividades uma vez alterados, bloqueados ou indisponibilizados os *links*.

b) Na parcela das propostas com a abordagem das TIC, direcionadas para sala de aula, a quase totalidade de práticas efetua o uso do CD.

c) As TIC estão presentes em 45% dos gêneros do discurso do LD, porém importante ressaltar que a grande maioria desse percentual encontra-se em propostas que orientam acessar *links* sem uma recomendação adequada para efetuar o *feedback* em sala de aula.

d) No tocante à progressão da variedade, da presença e da complexidade obtive resultados variados. Na abordagem da presença das TIC no LD, o estudo aponta para uma progressão quantitativa, porém com déficit na qualitativa no critério gêneros discursivos, enquanto que nas orientações de práticas com as TIC para sala de aula, a pesquisa indica que a progressão

da presença das TIC no LD não acontece. No que se refere à progressão da variedade, fiz o levantamento no recorte das propostas para sala de aula, visto que muitas das propostas nos *links* virtuais não existem mais na internet, assim sendo, os resultados apontaram que há somente dois tipos de TIC e também há pouca variedade nas propostas do LD. Quando investigada a progressão da complexidade das propostas, abordei os critérios relativos à Nitidez da Audição e à Teoria de Bloom, que revelaram uma regressão do nível audição “boa” e uma progressão do nível “difícil”, por essa mesma Teoria.

Para contribuir e fundamentar a parte teórica da minha pesquisa, busquei trazer para a arena do debate dialético diferentes teóricos que estudam o tema fora do estado do Amazonas, entre eles estrangeiros como Puentedura (2006, 2008), Koehler e Mishra (2006); a nível nacional teóricos como Mantovani (2009), Mariscal (2014), Bizelli e Geraldi (2016), Freitas (2018); assim como estudiosos que pesquisam o LD em âmbito local e regional, como Teixeira (2018; 2014). Ademais, fiz consultas e análises em documentos oficiais, como o edital de chamada PNLD 2018 de LEM, Língua Espanhola e outras fontes legais que norteiam a educação brasileira, como a BNCC.

Retomando o manifestado na introdução sobre as motivações para esta pesquisa, com o objetivo de verificar quais são as respostas alcançadas, apresento-as na sequência.

a) A inquietação por aproximar o cotidiano do aluno de fora de sala de aula em relação às TIC, com a realidade que ele encontra na escola. O LD com uma abordagem adequada das TIC tem muito a contribuir nesse sentido. O momento de emergência sanitária atual é mais um fator que vem reforçar a importância de destinar às TIC no LD um espaço de destaque e protagonismo e não como um simples instrumento de propostas complementares ou auxiliares.

b) O momento preocupante que vive o ensino da língua espanhola no currículo do ensino básico no Brasil, por causa das políticas públicas governamentais que determinaram que a oferta do ensino da LE não fosse mais obrigatória nas escolas de ensino médio e a consequente retirada do componente curricular do PNLD. Ao começar minha pesquisa, iniciava-se essa ação glotopolítica que hoje, mais de dois anos depois, se solidifica cada vez mais, por isso a importância de mais estudos na área como uma forma de manifestar oposição a essas políticas públicas.

c) O pouco número de pesquisas existentes no Brasil sobre o LD do PNLD de LEM Espanhol, se comparado com o Inglês. O Inglês, por ser a língua estrangeira do sistema, já tem a sua força e direito adquirido, fica a tarefa aos envolvidos com o ensino da Língua Espanhola de

cada vez mais aumentar e alimentar os bancos de dados científicos com produções acadêmicas que coloquem em destaque e evidência a importância da referida disciplina.

Outro aspecto preocupante a se destacar, na condição de professor e pesquisador da linguística aplicada, é que a disciplina Língua Espanhola foi excluída do edital PNLD 2021, que passou a se chamar Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Essa exclusão confirma algumas previsões de pesquisadores do tema, como Teixeira (2018) e Freitas e Guimarães (2018), quando antecipavam a grande possibilidade que a disciplina fosse retirada no PNLD. Considerando a temática desenvolvida e como linguista aplicado que sou, manifesto minha profunda preocupação com o atual panorama glotopolítico nacional no que concerne ao ensino de línguas no Brasil, em especial no tocante ao ensino do Espanhol, idioma de relevância internacional, língua oficial na maior parte de nossos vizinhos sul-americanos, e presente em diferentes comunidades nas regiões do País que, infelizmente, assim como outros importantes idiomas, tem sido colocado em segundo plano, como parte das políticas linguísticas de invisibilização que insistem em se perpetuar na cena brasileira. A esperança é que novos atores glotopolíticos entrem em cena e que novas propostas sejam implementadas para garantir a visibilidade e, principalmente, o respeito e o espaço para a pluralidade linguística no Brasil.

No decorrer da pesquisa, muitas reflexões e questionamentos acerca do tema foram surgindo. Deixou na sequência duas dessas inquietações, como forma de encaminhamento para que em futuros estudos sejam investigados e respondidos e que, assim, se possa dar prosseguimento à discussão aqui levantada.

- a) Até que ponto a inserção de *links* ou páginas web no LD é proveitosa para o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, em vista de que não há o acompanhamento da abordagem das TIC nas atividades propostas para serem realizadas fora da sala de aula?
- b) Por que há um domínio quase hegemônico do CD no LD, proposto no planejamento com abordagens das TIC para sala de aula?

No que tange às contribuições acadêmicas da presente investigação, destaco o estudo da progressão, especificamente na minha pesquisa, em relação à presença das TIC no LD, às propostas com as TIC no MP e à variedade dos recursos tecnológicos, visto que encontrei estudos com o tema da progressão, porém essas poucas pesquisas se encontram somente em outras áreas de estudo. Outra contribuição que considero importante, de cunho político e também econômico, é o fato de apresentar a problemática da inexistência ou indisponibilidade de diversos *links* citados (ver anexos A, B e C), como endereços eletrônicos para realizar alguma atividade do LD. Como consequência disso, o alto investimento com o programa

federal do LD fica em parte comprometido, visto que o programa compra um produto das editoras e ele vem incompleto, considerando que nesses *links* estão atividades e práticas que deveriam ser realizadas pelos alunos. Também devo manifestar que o estudo apresenta reflexões e discussões para docentes que precisem conhecer, fiscalizar e analisar o LD com abordagens das TIC, pensando no aluno e no professor, usuários e atores das novas tecnologias.

Entre as contribuições de cunho pessoal e profissional, destaco que ao final da pesquisa me considero um docente mais crítico, uma vez que à medida que a investigação ia avançando, os resultados me mostravam que o LD, em sala de aula, precisava de um olhar mais reflexivo e transformador, ressignificando, com isso, minha prática docente.

Como última ressalva, além de sentir uma extrema preocupação pelas políticas de silenciamento perpetuadas, considerando o atual contexto político educacional brasileiro, bem como as práticas e propostas perpetuadas na coleção, concluo haver um descompasso entre o que se espera em relação às TIC no LD, visto que vivemos em mundo tecnológico e a realidade apresentada dentro desse material didático, sendo necessários maiores estudos e um olhar atento para que ajustes sejam feitos no processo.

## REFERÊNCIAS

AMAZONAS (AM). **Edital nº 01, de 13 de junho de 2014 – Nível Superior**. Governo do Estado do Amazonas: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO QUALIDADE DO ENSINO (SEDUC). Junho de 2014.

AMAZONAS (AM). **Ofício 001/2018**. ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL DO AMAZONAS (APE/AM). Manaus, AM, 15 maio 2018. Disponível em: <https://eleapeam.wordpress.com/2018/05/19/oficio-001-2018-a-seduc-pedindo-ampliacao-de-vagas-de-espanhol-no-concurso-de-2018/?fbclid=IwAR28y5lXu0EHhVn90Tzwmi451A7UAf94GkzwOxYuBoXl2loybtFLelL4xms>. Acesso em: 17 mai. 2020.

BARBIERI, B. M. **A incidência de recursos tecnológicos em livros didáticos de geografia de 6º a 9º ano do ensino fundamental da rede pública**. Londrina, 2016. Disponível em: [http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/7469/1/LD\\_ENT\\_II\\_2016\\_03.pdf](http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/7469/1/LD_ENT_II_2016_03.pdf). Acesso em: 20 mai. 2019.

BATISTA, A. A. G. O conceito de "livros didáticos". In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 41-73. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/152598/farias\\_an\\_me\\_rcla.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/152598/farias_an_me_rcla.pdf?sequence=3&isAllowed=y). Acesso em: 20 jun. 2019.

BIZELLI, J. L.; GERALDI, L. M. A. **Tecnologias da informação e comunicação na educação: conceitos e definições**. São Paulo, 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/301229975\\_Tecnologias\\_da\\_informacao\\_e\\_comunicacao\\_na\\_educacao\\_conceitos\\_e\\_definicoes](https://www.researchgate.net/publication/301229975_Tecnologias_da_informacao_e_comunicacao_na_educacao_conceitos_e_definicoes). Acesso em: 02 jan. 2019.

BRASIL. **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações**. Universidade Federal do Amazonas, TEDE, 2020. Disponível em: [www.tede.ufam.edu.br](http://www.tede.ufam.edu.br). Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 91.542, de 19 de agosto 1985**. Institui o Programa Nacional do Livro Didático dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=91542&ano=1985&ato=f1aUzYU5EMBPWT2c0>. Acesso em: 13 mai. 2020.

BRASIL. LDB – **Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996**. Disponível em: <https://proplan.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/7/2014/09/LEI-nº-9.394-de-20-de-dezembro-de-1996.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 05 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm). Acesso em: 17 jan. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória n. 746 de 2016**. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em 02 jan. 2019. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/152598/farias\\_an\\_me\\_rcla.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/152598/farias_an_me_rcla.pdf?sequence=3&isAllowed=y). Acesso em: 25 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial em nível superior e para a formação continuada**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/legislacoes/resolucao-cnecp-no-02-de-01-de-julho-de-2015-diretrizes-curriculares-nacionais-para>. Acesso em: 01 dez. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2018**. Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2015. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/7932-pnld-2018>. Acesso em: 13 dez. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2011**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico/editais/item/3014-editais-anteriores>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2014**. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico/editais>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2017**. Edital de convocação 02/2015 – CGPLI. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>. Acesso em: 13 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em 16/05/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: espanhol – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://www.fn-de.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/11148-guia-pnld-2018>. Acesso em: 12 jan. 2019.

BRASIL. **Scientific Electronic Library Online**. SciELO Brazil, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 12 abr. 2020.

BRASIL. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n 11.161 de 5 de agosto de 2005**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm). Acesso em: 13 jul. 2019.

BRUZZI, D. Uso da tecnologia na educação, da história à realidade atual. **Revista Polyphonia**, v. 27/1, jan./jun. 2016, p. 475-483. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/42325>. Acesso em: 13 dez. 2019.

CALVET, L. J. **As Políticas Linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial/IPOL, 2007.

CARDOSO, A. C. **Formação Inicial de Professores de Inglês para o Uso das Tecnologias Digitais: uma Pesquisa-ação no Contexto do Estágio Supervisionado**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. Clayton Christensen Institute, 2013. [S. l: s.n]. Disponível em: [https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido\\_uma-inovacao-disruptiva.pdf](https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf). Acesso em: 01 set. 2020.

COELHO, A. F. **Estratégias de leitura em Língua Espanhola: a construção de sentido a partir da teoria da argumentação na língua**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras, Porto Alegre, RS, 2015. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7448/1/000471459-Texto%2bCompleto-0.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

COLL, C; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COSTA, E. G. de M.; FREITAS, L. M. A. **Sentidos em lengua española**. 1ª ed. Rio de Janeiro, Richmond, 2016.

COSTA, M. P.; SOUZA, M. A. S. O uso das TICs no processo ensino e aprendizagem na Escola Alternativa “Lagos dos cisnes”. **Revista Valore**, Volta Redonda, 2 (2): 220-235, ago./dez. 2017. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Espírito Santo, Cachoeiro do Itapemirim, ES – Brasil. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/70>. Acesso em: 02 abr 2019.

COUTINHO, C. P. TPACK: Em Busca de um Referencial Teórico para a Formação de Professores em Tecnologia Educativa. **Revista Paidéi@**. UNIMESVIRTUAL, Vol.2, Número 4, JUL. 2011. Disponível em: <http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br>. Acesso em 05 ago. 2013.

COUTO, A. L.; COIMBRA, L.; CHAVES, L. S. **Cercania Joven**. 2ª ed. São Paulo: SM, 2016.

DAHER, D. C.; FREITAS, L. M. A; SANT'ANNA, V. L. A. Breve trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNL. **EUTOMIA: Revista de Literatura e Linguística**, vol. 11, n. 1, p. 407-426, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/234/224>. Acesso em: 15 jul. 2019.

DIB V. A. *et al.* **Confluência**. 1ª ed. MODERNA, 2016.

DUTRA, D. **O que é URL? Entenda o endereço de sites mobile e portais da Internet**. TechTudo, 2020. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2020/02/o-que-e-url-entenda-o-endereco-de-sites-mobile-e-portais-da-internet.ghtml>. Acesso em: 10 ago. 2020.

FARIAS, A. N. **Livro Didático e as TIC: Limites e possibilidades para as aulas de Educação Física do município de Caucaia/CE**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologia) Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/152598>. Acesso em: 30 jun. 2019.

FLICK, U. **Introdução à Metodologia da Pesquisa. Um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013. Disponível em: <https://www.ets.ufpb.br/pdf/2013/2%20Metodos%20quantitativ%20e%20qualitativ%20-%20IFES/Bauman,%20Bourdieu,%20Elias/Livros%20de%20Metodologia/Flick%20-%20Introducao%20a%20Metodologia%20da%20Pesquisa.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148p. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2019.

FREITAS, L. M. A. **Entre lembranças e esquecimentos: relato humorístico sobre o ensino do Espanhol no Rio de Janeiro**. HISPANISTA – Vol XII nº 46 – Julio - Agosto - Septiembre de 2011. Disponível em: <http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/348.pdf>. Acesso em: 14 mar 2019.

FREITAS, L. M. A.; GUIMARÃES, A. Memória do livro didático de espanhol no Brasil: um panorama. In: BARROS, C. *et al.* (Orgs.) **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 15-33.

GALAN, S. J. A integração do professor à realidade do aluno em sala de aula por meio das TICS. In: BRANCO, A. V. C. *et al.* (Orgs.) **Per summa capita: sucintas reflexões e experiências na docência V. II**. Rio de Janeiro: Educandário Edições, 2016.

GALAN, S. J. **Aula de espanhol na universidade:** uma reflexão sobre a aula expositiva num curso de Letras Língua Espanhola em Manaus. 2007. Artigo de TCC de Pós Graduação (Metodologia do Ensino Superior) Escola Superior Batista do Amazonas, Manaus 2007.

GALAN S. J.; TEIXEIRA, W.B. **Barreras al uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la enseñanza de Lenguas.** Pesquisas em Discurso Pedagógico 2012.1 Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20009/20009.PDF>. Acesso em: 10 de jul. 2018.

GALVÃO, J. A. M.; RUAS, M. F. O processo de avaliação dos conteúdos multimídia no PNLD: desafios vs. avanços. In: BARROS, C. *et al.* (Orgs.) **O livro didático de espanhol na escola brasileira.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 107-119.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas:** a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GARRIDO, M. C. M. História que os livros didáticos contam depois do PNLD: História da África e dos Afro-brasileiros por intermédio dos editais de convocação do PNLD. **Histórias e Perspectivas**, Uberlândia (54): 239-268, jan./jun. 2016.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (organizadoras). **Métodos de Pesquisa.** 1ª Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa.** 4º ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GONZÁLEZ, F.J.; LANG, A.M.R. A proposta teórica do conhecimento tecnológico pedagógico de conteúdo e a (sub)utilização das TIC na educação básica. CONGRESO IBEROAMERICANO DE CIENCIA, TECNOLOGÍA, INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN, 2014, **Anais...**, Buenos Aires. Disponível em: <https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/1283.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2019.

HEUFEMANN, F. M. C. **Políticas Linguísticas e o Ensino da Língua Espanhola em Manaus à luz da Glotopolítica.** 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2019. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7537>. Acesso em: 05 jul. 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010. Disponível em: [file:///C:/Users/Santiago/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge\\_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/920-157-1540-1-10-20170901%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Santiago/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/920-157-1540-1-10-20170901%20(1).pdf). Acesso em: 12 dez. 2018.

JALI, S. A.; PROCAILO, L. Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: Perspectivas e reflexões sobre métodos, abordagens e o pós-método. IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. 2009, **Anais...**, PUCPR. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2044\\_2145.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2044_2145.pdf). Acesso em: 20 jul.2019.

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

LEMOS, S. **Nativos digitais x aprendizagens: um desafio para a escola.** Senac, Rio de Janeiro, v. 35, n.3, set./dez. 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Didática Velhos e novos temas.** Goiânia: Ed. Cortes, 2002. Disponível: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=forums&srcid=MTYxMzkwMTQxMjAyODI3Mzg4ODYBMTc5MDg0MTQ2NDIyODkzODg1MTYBb093U0pNdXVBd0FKATAuMQEBdjl> Acesso em: 13 ago. 2020.

LOPES, A. O. Aula Expositiva: superando o tradicional. *In:* VEIGA, Ilma P.A. (org.) **Técnicas de Ensino: por que não?** 2ª. ed. Papirus, 1993.

MACHADO, V. **Uma análise preliminar das atividades TIC presentes nos livros didáticos escolhidos pelos PNLD 2011 e 2012 para o ensino de E/LE para brasileiros.** Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação/Secretaria de Educação do Distrito Federal. Texto livre Linguagem e Tecnologia. Periódicos Letras – Ano 2011, volume 4, número 1. UFMG, 2011.

MANTOVANI, K. P. **O Programa Nacional do Livro Didático - PNLD impactos na qualidade do ensino público.** 2009 126f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-24112009-152212/pt-br.php>. Acesso em: 5 mar. 2019.

MARCHETTO, G. **Compreensão Oral Em Língua Inglesa Via Moodle: Possibilidades E Perspectivas (Trabalho de Conclusão de Curso).** Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados-MS, 2016. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/compreensao-oral-lingua-inglesa-via-moodle-possibilidades-perspectivas.htm>. Acesso em: 10 set. 2020.

MARISCAL, M. C. **Revisión de los diferentes enfoques y métodos existentes a lo largo de la historia para la enseñanza de lenguas extranjeras.** Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Jaen, Jaen 2014. Disponível em: [http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/890/7/TFG\\_CabreraMariscal,Marta.pdf](http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/890/7/TFG_CabreraMariscal,Marta.pdf). Acesso em: 13 nov. 2018.

MARQUES, C. T. **Potencialidades e Limitações da aplicação simultânea de aromas e de pigmentos sensíveis ao calor e à luz em artigos de moda praia.** 2004. Dissertação (Mestrado em Design e Marketing), Departamento de Engenharia Têxtil, Escola de Engenharia, Universidade do Minho, Guimarães, 2004. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/899/1/A-Elementos%20pré-textuais.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

MIRANDA, G. L. **Limites e possibilidades das TIC na educação.** Sísifo: Revista de Ciências da Educação, 03, p. 41-50, mai/ago 2007. Disponível em: <http://ticsproeja.pbworks.com/f/limites+e+possibilidades.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2019.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. **Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge.** Teachers College Record, 108(6), 1017-1054, 2006. Disponível em: [http://one2oneheights.pbworks.com/f/MISHRA\\_PUNYA.pdf](http://one2oneheights.pbworks.com/f/MISHRA_PUNYA.pdf). Acesso em: 07 ago. 2018.

MONTEIRO, I. G.; PORTO, G. R.; TEIXEIRA, K. R. M de. **OS NÍVEIS COGNITIVOS DA TAXONOMIA DE BLOOM: EXISTE NECESSARIAMENTE UMA SUBORDINAÇÃO HIERÁRQUICA ENTRE ELES?** XXXVI Encontro da ANPAD, 2012. Rio de Janeiro, RJ. 2012. Disponível em: [http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012\\_EPQ1887.pdf](http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_EPQ1887.pdf). Acesso em: 13 set. 2020.

MORAN, J. M.; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 4ª ed. Campinas: Papyrus, 2001.

MORAN, J. M.; MASSETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. Campinas, SP. Papyrus, 2012.

MOREIRA, A. C. **A utilização da leitura instrumental como ferramenta principal na aprendizagem de LI**. 2012. 40 p. Trabalho de conclusão de Curso (Graduação). Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Departamento de Educação Campus XIV, Colegiado de Letras inglês, Conceição do Cote, 2012. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/BPJCA/a-utilizacao-da-leitura-instrumental-como-ferramenta-principal-na-aprendizagem-de-li>. Acesso em: 05 set. 2019.

MOREIRA, J. N. de B.; GIANOTTO, D. E. P.; JUNIOR, C. A. de O. M. TIC: uma investigação através dos documentos oficiais na Formação de Professores de Química. Universidade Estadual de Maringá, Brasil. **Revista Brasileira de Ensino Superior**. Passo Fundo, vol. 4, n. 1, p. 57-77, jan. mar. 2018. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/2341>. Acesso em: 28 nov. 2018.

MORENO F. F. El Español en Brasil. In SEDYCIAS, J. (Org.) **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/284072243\\_El\\_espanol\\_en\\_Brasil](https://www.researchgate.net/publication/284072243_El_espanol_en_Brasil). Acesso em 05 mar. 2019.

MORESI, E. **Metodologia da Pesquisa**. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação. Pró-Reitoria de Pós-Graduação – PRPG, Universidade Católica de Brasília – PRPG. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.inf.ufes.br/~pdcosta/ensino/2010-2-metodologia-de-pesquisa/MetodologiaPesquisa-Moresi2003.pdf>. Acesso em: 02 jul.2019.

NETO, O. T. **Métodos e Técnicas de Pesquisa**. Universidade Comunitária da região de Chapecó. Chapecó, SC: Argos, 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/325857576\\_Metodos\\_e\\_Tecnicas\\_de\\_Pesquisa](https://www.researchgate.net/publication/325857576_Metodos_e_Tecnicas_de_Pesquisa) Acesso em: 29 jun. 2019.

NICOLAU, R. M. SAMR.br: um modelo para análise de usos educativos de tecnologias da Era Digital. VI CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (CBIE 2017); **Anais do XXIII Workshop de Informática na Escola (WIE 2017)**. Departamento de Engenharia de Computação - Faculdade Presidente Antônio Carlos. Conselheiro Lafaiete, MG. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/7233>. Acesso em: 10 jan. 2019.

NOVAIS, F. S. P. **O Processo de aprendizagem de língua inglesa retratado em narrativas de crianças e adolescentes camponeses: o caso da Escola Estadual Rural Taylos Egidio**.

2011 148f. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia 2011. Disponível em: <http://erte.com.br/site/wp-content/uploads/2018/05/Dissertação-FANNIE-SAMPAIO-PEREIRA-NOVAIS-1.pdf>. Acesso em: 12 Mar. 2019.

OLIVEIRA, C. de; *et al.* TIC'S na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. **Pedagogia em ação**, PUC Minas, Belo Horizonte, v. 7 n. 1, jan. 2015. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/issue/view/741>. Acesso em: 13 abr. 2019.

OLIVEIRA, M. A. A. de; SILVA, L. C. V. da. O manual do professor: orientações para o ensino e a avaliação da leitura em livros didáticos do ensino fundamental II. **Entretextos**, Londrina, v. 17, n. 1, p. 123 -154, jan./jun. 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/325374567\\_O\\_manual\\_do\\_professor\\_orientacoes\\_para\\_o\\_ensino\\_e\\_a\\_avaliacao\\_da\\_leitura\\_em\\_livros\\_didaticos\\_do\\_ensino\\_fundamental\\_II/link/5b08b5600f7e9b1ed7f56b39/download](https://www.researchgate.net/publication/325374567_O_manual_do_professor_orientacoes_para_o_ensino_e_a_avaliacao_da_leitura_em_livros_didaticos_do_ensino_fundamental_II/link/5b08b5600f7e9b1ed7f56b39/download). Acesso em: 05 abr. 2019.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2012.

PASCHOARELLI *et al.* Características Qualitativas, Quantitativas e Quali-quantitativas de Abordagens Científicas: estudos de caso na subárea do Design Ergonômico. **Revista de Design, Tecnologia e Sociedade**, v. 2, p. 65-78, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/design-tecnologia-sociedade/article/view/15699/14030> - Acesso em: 17 ago. 2019.

PINTO, J. O ensino de línguas baseado em tarefas e o foco na forma: contributos para uma didática do PL2 em cabo verde. **L I N G V A R V M A R E N A** – v.2, p. 27-41. 2011. Disponível em: [http://www.clul.ulisboa.pt/files/jorge\\_pinto/Jorge\\_Pinto\\_Artigo\\_Linguarum\\_Arena.pdf](http://www.clul.ulisboa.pt/files/jorge_pinto/Jorge_Pinto_Artigo_Linguarum_Arena.pdf). Acesso em: 12 fev. 2019.

PIZZANI, L. et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteca e Ciência da Informação**. Campinas, v. 10, n. 1, p. 53-66, jul./dez. 2012. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/267367863\\_A\\_arte\\_da\\_pesquisa\\_bibliografica\\_na\\_busca\\_do\\_conhecimentoThe\\_art\\_of\\_literature\\_in\\_search\\_of\\_knowledge](https://www.researchgate.net/publication/267367863_A_arte_da_pesquisa_bibliografica_na_busca_do_conhecimentoThe_art_of_literature_in_search_of_knowledge). Acesso em: 02 fev.2019.

PRIETO, Teresa R.; BLANCO, Ángel L.; BRERO, Vito-Batista P. **La Progresión en el aprendizaje de dominios específicos**: Una propuesta para la investigación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga. Campus de Teatinos. Article in Enseñanza de las Ciencias, March 2002, 20 (1), 3-14. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/39151454\\_La\\_progresion\\_en\\_el\\_aprendizaje\\_de\\_dominios\\_especificos\\_una\\_propuesta\\_para\\_la\\_investigacion](https://www.researchgate.net/publication/39151454_La_progresion_en_el_aprendizaje_de_dominios_especificos_una_propuesta_para_la_investigacion). Acesso em: 23 set. 2020.

PUENTEDURA, R. R. **SAMR and Bloom's Taxonomy**: assembling the puzzle, 2014. Disponível em: <https://www.common sense.org/education/articles/samr-and-blooms-taxonomy-assembling-the-puzzle>. Acesso em: 28 dez. 2019.

PUENTEDURA, R. R. **Transformation, Technology, and Education**. (2006). Disponível em: <http://hippasus.com/resources/tte/>. Acesso em: 15 ago. 2018.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1996.

RUIZ, J. A. **Metodologia Científica**: guia para eficiências nos estudos. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: [https://kupdf.net/download/jo-atilde-o-aacute-lvaro-ruiz-metodologia-cient-iacute-fica\\_589f32ee6454a7f44cb1e8d2\\_pdf](https://kupdf.net/download/jo-atilde-o-aacute-lvaro-ruiz-metodologia-cient-iacute-fica_589f32ee6454a7f44cb1e8d2_pdf). Acesso em: 15 jan. 2019.

SANTOS, Ari de Sousa. ESMERALDO, Guilherme Álvaro Rodrigues Maia. FERRAZ, Jairo Menezes de. O professor e a tecnologia: O Impacto do Uso das TIC's no Processo de Ensino-Aprendizagem. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 01, Vol. 06, pp. 205-217. Janeiro de 2020. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/professor-e-a-tecnologia>. Acesso em: 11 ago. 2019.

SANTOS, F. P. G. dos; TEIXEIRA, W. B. Dez anos da Lei do Espanhol no Amazonas. In: BARROS, C. et al. (Orgs.) **Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015)**. FALE/UFMG, Belo Horizonte: Viva Voz, 2016. Disponível em: [http://www.letras.ufmg.br/padrao\\_cms/documentos/eventos/vivavoz/Dez%20anos%20da%20Lei%20do%20Espanhol.pdf](http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/vivavoz/Dez%20anos%20da%20Lei%20do%20Espanhol.pdf). Acesso em: 02 jul. 2019.

SANTOS, J. L. G. de; *et al.* Integração entre dados quantitativos e qualitativos em uma pesquisa de métodos mistos. **Texto Contexto Enferm.**, 2017; 26(3):e1590016. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Saúde. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tce/v26n3/0104-0707-tce-26-03-e1590016.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2020.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I – Número I – julho de 2009. Disponível em: <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6>. Acesso em: 27 dez. 2018.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. In: **Harvard Educational**. 1987, p. 1-22, 1987. Disponível em: [http://www.nathansmithonline.com/blog/blog\\_references/shulman.pdf](http://www.nathansmithonline.com/blog/blog_references/shulman.pdf). Acesso em: 15 jan. 2020.

SIGNIFICADO DE LINK. **Meus Dicionários**. 2017. Disponível em: <https://www.meusdicionarios.com.br/link/>. Acesso em: 15 ago. 2020.

SILVA, A. J. H. da. **Metodologia de pesquisa**: conceitos gerais. Guarapuava: Editora UNICENTRO, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/841/1/Metodologia-da-pesquisa-cientifica-conceitos-gerais.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2019.

SILVA, C. A. M. O livro didático de espanhol no Brasil: da concepção de falsos amigos à entrada no PNLD. In: BARROS, C. *et al.* (Orgs.) **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 66.

SOARES, R. P. **Compras governamentais para o Programa Nacional do Livro Didático: uma discussão sobre a eficiência do governo.** Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2007. (Textos para Discussão, nº 1307).

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017. Issn 0102 6801. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099/21313>. Acesso em: 15 set. 2019.

SOUZA, S. A. F. de. **O movimento dos sentidos sobre línguas estrangeiras no Brasil: Discurso, História e Educação.** Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas; Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. 2005, Disponível em: <http://www.respositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270711>. Acesso em: 05 mar. 2019

TEIXEIRA, W. B. **Formação de Leitores: A pré-leitura no ensino de línguas.** Manaus: EDUA – UFAM, 2017.

TEIXEIRA, W. B. Panorama (Gloto)político sobre o livro didático e o ensino de espanhol no Brasil. In: BARROS, C. et al. (Orgs.) **O livro didático de espanhol na escola brasileira.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 331-342.

TEIXEIRA, W. B. **Presença e funções do espanhol no Alto Rio Negro/AM: considerações políticas e históricas.** 2014. 335f. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: [https://www.academia.edu/30037979/PRESEN%C3%87A\\_E\\_FUN%C3%87%C3%95ES\\_DO\\_ESPANHOL\\_NO\\_ALTO\\_RIO\\_NEGRO\\_AM\\_considera%C3%A7%C3%B5es\\_pol%C3%ADticas\\_e\\_hist%C3%B3ricas\\_WAGNER\\_BARROS\\_TEIXEIRA](https://www.academia.edu/30037979/PRESEN%C3%87A_E_FUN%C3%87%C3%95ES_DO_ESPANHOL_NO_ALTO_RIO_NEGRO_AM_considera%C3%A7%C3%B5es_pol%C3%ADticas_e_hist%C3%B3ricas_WAGNER_BARROS_TEIXEIRA). Acesso em: 12 jan. 2019.

TEIXEIRA, W. B. **Tecnologia da Informação e Comunicação e o Ensino de Línguas.** Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, EDUA, 2017. Disponível em: [http://ecoemlivros.ufam.edu.br/attachments/article/2/Tecnologias\\_da\\_Informaco\\_e\\_da\\_Comunicacao.pdf](http://ecoemlivros.ufam.edu.br/attachments/article/2/Tecnologias_da_Informaco_e_da_Comunicacao.pdf). Acesso em: 10 mai. 2019.

VAZQUEZ, R. P. **PNLD 2011 de Língua Estrangeira: sentidos de docência, ensino e língua.** Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras Doutorado em Letras Neolatina. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br/pgneolatinas/media/bancoteses/renatovazquezdoutorado.pdf>. Acesso em 14 jul. 2019.

VIEIRA, M. C. **Docência em tempos digitais: análise do perfil e da ação do professor frente às tecnologias em cenários escolares.** Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias da Educação. Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/170331/001052253.pdf?sequence=1>. Acesso em: 25 set. 2018.

VIEIRA, R. S. **O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação: um estudo sobre a percepção do professor/aluno.** Formoso - BA: Universidade Federal do Vale

do São Francisco (UNIVASF), 2011. v. 10. Disponível em:  
<http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/233/111> Acesso em: 05 jan. 2019.

**APÊNDICE A – DISPONIBILIDADE DOS LINKS DAS PROPOSTAS COM AS TIC NO  
CERCANÍA JOVEN 1**

<i>Capítulos y proyectos</i>	Em <i>links</i> para sala de aula. Disponibilidade.	Audiovisual e lectura em <i>links</i> para fora de sala de aula. Disponibilidade.
1		1: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/dg086">http://linkte.me/dg086</a> 2: Página web com conteúdo diferente do mencionado no LD, em: <a href="http://linkte.me/dg8w1">http://linkte.me/dg8w1</a> 3: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/w7op1">http://linkte.me/w7op1</a> 4: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/q18u6">http://linkte.me/q18u6</a>
2	1: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/f3r45">http://linkte.me/f3r45</a>	1: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/mugd3">http://linkte.me/mugd3</a> 2: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/pfazd">http://linkte.me/pfazd</a> 1: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/n4kk5">http://linkte.me/n4kk5</a>
<i>Proyecto 1</i>		1: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/ttren">http://linkte.me/ttren</a> 2: Página web inexistente em: <a href="http://linkte.me/uvelu">http://linkte.me/uvelu</a> 3: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/yous7">http://linkte.me/yous7</a>
3		
4	1: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/fc224">http://linkte.me/fc224</a> 2: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/ong15">http://linkte.me/ong15</a>	1: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/m5560">http://linkte.me/m5560</a> 2: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/au5e4">http://linkte.me/au5e4</a> 3: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/au5e4">http://linkte.me/au5e4</a> 4: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/eee4v">http://linkte.me/eee4v</a> 5: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/b7mj6">http://linkte.me/b7mj6</a>
<i>Proyecto 2</i>	1: Página web inexistente em: <a href="http://linkte.me/ovw88">http://linkte.me/ovw88</a> 2: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/i1t7g">http://linkte.me/i1t7g</a> 3: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/e63ke">http://linkte.me/e63ke</a> 4: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/q6r2m">http://linkte.me/q6r2m</a>	1: Página web inexistente em: <a href="https://linkte.me/ql2wf">https://linkte.me/ql2wf</a> 2: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/fxek6">http://linkte.me/fxek6</a> 3: Conteúdo disponível em: <a href="https://linkte.me/v5k8e">https://linkte.me/v5k8e</a> 4: Conteúdo disponível em: <a href="https://linkte.me/n9v9b">https://linkte.me/n9v9b</a> 5: Conteúdo disponível em: <a href="https://linkte.me/odhw9">https://linkte.me/odhw9</a>
5		
6		1: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/uhymv">http://linkte.me/uhymv</a> 2: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/">http://linkte.me/</a> 3: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/ictqa">http://linkte.me/ictqa</a> 4: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/m31d0">http://linkte.me/m31d0</a>
<i>Proyecto 3</i>		1: Página web inexistente em: <a href="http://linkte.me/pv44t">http://linkte.me/pv44t</a>

		2: Página web inexistente em: <a href="http://linkte.me/ngy8g">http://linkte.me/ngy8g</a> 3: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/oz91d">http://linkte.me/oz91d</a> 4: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/qhnws">http://linkte.me/qhnws</a> 5: Conteúdo inexistente em: <a href="http://linkte.me/bwri6">http://linkte.me/bwri6</a> 6: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/b49a8">http://linkte.me/b49a8</a> 7: Página web inexistente em: <a href="http://linkte.me/bt311">http://linkte.me/bt311</a> 8: Conteúdo indisponível em: <a href="http://linkte.me/z6o3h">http://linkte.me/z6o3h</a>
--	--	--

Fonte: O autor

**APÊNDICE B – DISPONIBILIDADE DOS LINKS DAS PROPOSTAS COM AS TIC NO  
CERCANÍA JOVEN 2**

<i>Capítulos y proyectos</i>	Em <i>links</i> para sala de aula. Disponibilidade.	Audiovisual e leitura em <i>links</i> para fora de sala de aula. Disponibilidade.
1	1: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/u3099">http://linkte.me/u3099</a>	1: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/sqpi5">http://linkte.me/sqpi5</a> 2: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/bc526">http://linkte.me/bc526</a> 3: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/ayu71">http://linkte.me/ayu71</a> 4: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/zszz7">http://linkte.me/zszz7</a> 5: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/l6bvi">http://linkte.me/l6bvi</a> 6: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/o27bb">http://linkte.me/o27bb</a> 7: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/ha9t4">http://linkte.me/ha9t4</a> 8: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/ek369">http://linkte.me/ek369</a>
2		1: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/mpc04">http://linkte.me/mpc04</a> 2: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/lb6ad">http://linkte.me/lb6ad</a> 3: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/ghwt3">http://linkte.me/ghwt3</a> 4: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/t8bve">http://linkte.me/t8bve</a> 5: Página web inexistente em: <a href="http://linkte.me/v08nw">http://linkte.me/v08nw</a> 6: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/k4oqu">http://linkte.me/k4oqu</a> 7: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/p20v3">http://linkte.me/p20v3</a> 8: Conteúdo indisponível em: <a href="http://linkte.me/uaay2">http://linkte.me/uaay2</a>
<i>Proyecto 1</i>		1: Conteúdo indisponível em: <a href="http://linkte.me/w2o88">http://linkte.me/w2o88</a> 2: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/n9r49">http://linkte.me/n9r49</a> 3: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/g4pj7">http://linkte.me/g4pj7</a> 4: Conteúdo indisponível em: <a href="http://linkte.me/ri6xu">http://linkte.me/ri6xu</a> 5: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/e88d6">http://linkte.me/e88d6</a> 6: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/p4z8a">http://linkte.me/p4z8a</a> 7: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/nzu50">http://linkte.me/nzu50</a> 8: Página web inexistente em: <a href="http://linkte.me/lw7ie">http://linkte.me/lw7ie</a> 9: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/q0n6b">http://linkte.me/q0n6b</a> 10: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/g6vzo">http://linkte.me/g6vzo</a>

		11: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/vut2r">http://linkte.me/vut2r</a> 12: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/laj45">http://linkte.me/laj45</a> 13: Conteúdo indisponível em: <a href="http://linkte.me/k2o55">http://linkte.me/k2o55</a>
3		
4		1: Página web inexistente em: <a href="http://linkte.me/s1026">http://linkte.me/s1026</a>
<i>Proyecto 2</i>		1: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/179md">http://linkte.me/179md</a> 2: Página web inexistente em: <a href="http://linkte.me/rrgih">http://linkte.me/rrgih</a> 3: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/wk51d">http://linkte.me/wk51d</a> 4: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/d6sdj">http://linkte.me/d6sdj</a> 5: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/wzh0r">http://linkte.me/wzh0r</a> 6: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/ep3u3">http://linkte.me/ep3u3</a> 7: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/y1862">http://linkte.me/y1862</a> 8: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/zvo68">http://linkte.me/zvo68</a> 9: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/k2svr">http://linkte.me/k2svr</a> 10: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/ey7w6">http://linkte.me/ey7w6</a>
5		1: Conteúdo indisponível em: <a href="http://linkte.me/f0s9c">http://linkte.me/f0s9c</a>
6		1: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/c7l6t">http://linkte.me/c7l6t</a> 2: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/iq3t6">http://linkte.me/iq3t6</a>
<i>Proyecto 3</i>		1: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/1950f">http://linkte.me/1950f</a> 2: Conteúdo indisponível em: <a href="http://linkte.me/m537m">http://linkte.me/m537m</a> 3: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/v6lm5">http://linkte.me/v6lm5</a> 4: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/g0246">http://linkte.me/g0246</a> 5: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/gjj06">http://linkte.me/gjj06</a> 6: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/y1689">http://linkte.me/y1689</a> 7: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/z0x51">http://linkte.me/z0x51</a> 8: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/d7in2">http://linkte.me/d7in2</a> 9: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/m94y3">http://linkte.me/m94y3</a> 10: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/r4j9i">http://linkte.me/r4j9i</a>

Fonte: O autor

**APÊNDICE C – DISPONIBILIDADE DOS LINKS DAS PROPOSTAS COM AS TIC NO  
CERCANÍA JOVEN 3**

<i>Capítulos y proyectos</i>	Em <i>links</i> para sala de aula. Quantit.	Audiovisual e lectura em <i>links</i> para fora de sala de aula. Quantit.
1		1: Conteúdo indisponível em: <a href="http://linkte.me/i123q">http://linkte.me/i123q</a>
2	1: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/h634f">http://linkte.me/h634f</a>	1: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/bc0lk">http://linkte.me/bc0lk</a> 2: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/rvg10">http://linkte.me/rvg10</a> 3: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/i9175">http://linkte.me/i9175</a> 4: Conteúdo indisponível em: <a href="http://linkte.me/tqxi2">http://linkte.me/tqxi2</a>
<i>Proyecto 1</i>	1: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/wxno4">http://linkte.me/wxno4</a> 2: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/cl8m7">http://linkte.me/cl8m7</a>	1: Conteúdo indisponível em: <a href="http://linkte.me/i9175">http://linkte.me/i9175</a> 2: Página web inexistente em: <a href="http://linkte.me/g1pgv">http://linkte.me/g1pgv</a> 3: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/c47us">http://linkte.me/c47us</a> 4: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/cs3nh">http://linkte.me/cs3nh</a> 5: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/h36j7">http://linkte.me/h36j7</a> 6: Página web inexistente em: <a href="http://linkte.me/k3wb6">http://linkte.me/k3wb6</a> 7: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/r5323">http://linkte.me/r5323</a> 8: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/ui39c">http://linkte.me/ui39c</a> 9: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/wmdm0">http://linkte.me/wmdm0</a> 10: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/s7762">http://linkte.me/s7762</a> 11: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/lqy42">http://linkte.me/lqy42</a> 12: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/x7oce">http://linkte.me/x7oce</a>
3		1: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/lbj85">http://linkte.me/lbj85</a> 2: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/lbj85">http://linkte.me/lbj85</a> 3: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/rz50c">http://linkte.me/rz50c</a>
4	1: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/yrwf5">http://linkte.me/yrwf5</a>	1: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/z1a88">http://linkte.me/z1a88</a> 2: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/r606z">http://linkte.me/r606z</a> 3: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/a1i93">http://linkte.me/a1i93</a> 4: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/x9y23">http://linkte.me/x9y23</a> 5: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/ejt1m">http://linkte.me/ejt1m</a> 6: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/t39f6">http://linkte.me/t39f6</a>

		7: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/xa0dv">http://linkte.me/xa0dv</a>
<i>Proyecto 2</i>	1: Conteúdo indisponível em: <a href="http://linkte.me/h24sn">http://linkte.me/h24sn</a> 2: Conteúdo indisponível em: <a href="http://linkte.me/rg4h6">http://linkte.me/rg4h6</a>	1: Página web inexistente em: <a href="http://linkte.me/va16if">http://linkte.me/va16if</a> 2: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/x993i">http://linkte.me/x993i</a> 3: Página web inexistente em: <a href="http://linkte.me/je7ni">http://linkte.me/je7ni</a> 4: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/rcf0t">http://linkte.me/rcf0t</a> 5: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/y4kx1">http://linkte.me/y4kx1</a>
5		1: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/n13gl">http://linkte.me/n13gl</a> 2: Página web inexistente em: <a href="http://linkte.me/am49m">http://linkte.me/am49m</a>
6		1: Página web inexistente em: <a href="http://linkte.me/t3x30">http://linkte.me/t3x30</a> 2: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/m2u31">http://linkte.me/m2u31</a> 3: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/yq6t1">http://linkte.me/yq6t1</a> 4: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/av69t">http://linkte.me/av69t</a>
<i>Proyecto 3</i>	1: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/x9i6g">http://linkte.me/x9i6g</a> 2: Conteúdo indisponível em: <a href="http://linkte.me/mc6vf">http://linkte.me/mc6vf</a> 3: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/u68kv">http://linkte.me/u68kv</a>	1: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/lfl34">http://linkte.me/lfl34</a> 2: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/i6t3b">http://linkte.me/i6t3b</a> 3: Página web inexistente em: <a href="http://linkte.me/ra93f">http://linkte.me/ra93f</a> 4: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/w9l75">http://linkte.me/w9l75</a> 5: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/n019c">http://linkte.me/n019c</a> 6: Conteúdo indisponível em: <a href="http://linkte.me/r2nv1">http://linkte.me/r2nv1</a> 7: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/ugw40">http://linkte.me/ugw40</a> 8: Conteúdo inexistente em: <a href="http://linkte.me/w1pap">http://linkte.me/w1pap</a> 9: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/pxk69">http://linkte.me/pxk69</a> 10: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/eocm5">http://linkte.me/eocm5</a> 11: Conteúdo inexistente em: <a href="http://linkte.me/x5nw5">http://linkte.me/x5nw5</a> 12: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/vi06w">http://linkte.me/vi06w</a> 13: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/hoyj4">http://linkte.me/hoyj4</a> 14: Conteúdo disponível em: <a href="http://linkte.me/w66i1">http://linkte.me/w66i1</a> 15: Conteúdo inexistente em: <a href="http://linkte.me/k890v">http://linkte.me/k890v</a> 16: Conteúdo inexistente em: <a href="http://linkte.me/pgcdi">http://linkte.me/pgcdi</a>

Fonte: O autor