

Como andam as Tecnologias da Informação e da Comunicação no livro didático para o ensino de Espanhol?

¿Cómo van las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en el libro didáctico para la enseñanza del español?

Wagner Barros Teixeira¹
Santiago Javier Galan²

Resumo

Este trabalho é um recorte de pesquisa de Mestrado realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas, baseado em investigação bibliográfica e documental de cunho quali-quantitativo, que tem como *corpora* o *Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação para o PNL D 2018 LEM Espanhol* e a coleção *Cercanía Joven*. Para este artigo, apresentamos resultados sobre a abordagem destinada às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) nos documentos que compõem a pesquisa, justificada pelo fato de a BNCC para o ensino médio, aprovada em 2018, colocar em evidência as Tecnologias da Informação e da Comunicação – TIC, recomendando sua aplicação no processo de ensino-aprendizagem, além da relação entre as TIC e o cotidiano da sala de aula. Os principais investigadores que embasam este trabalho são Mantovani (2009), Galan e Teixeira (2012), Galan (2016), Teixeira (2017 e 2018), e Barros, Marins-Costa e Freitas (2018). Os resultados preliminares apontam que o edital PNL D 2018 apresenta alguns critérios que podem ser efetivados por meio das TIC, apesar de não mencionar explicitamente o uso desses recursos tecnológicos e que, além disso, na coleção avaliada, há pouca variedade nas propostas de utilização dos recursos tecnológicos, predominância de práticas orientadas a serem realizadas fora de sala de aula, progressão nos níveis de dificuldade das propostas por meio das TIC e, também, a predominância de atividades que utilizam CD.

Palavras-chave: Língua Espanhola. Livro didático. PNL D. TIC.

Resumen

Este trabajo, parte de investigación de Maestría realizada en el *Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas*, se basa en investigación bibliográfica y documental cuantitativa-cualitativa, y tiene como *corpora* el *Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação para o PNL D 2018 LEM Espanhol* y la colección *Cercanía Joven*. Para este artículo, presentamos resultados sobre el abordaje destinado a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en los documentos que componen la investigación, justificada por el hecho de que la BNCC para secundaria, aprobada el 2018, evidencia las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), recomendando su uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de la relación entre las TIC y el cotidiano de sala de clase. Los principales investigadores que le dan soporte a este trabajo son Mantovani (2009), Galan y Teixeira (2012), Galan (2016), Teixeira (2017 y 2018), y Barros, Marins-Costa y Freitas (2018). Los resultados preliminares señalan que la convocatoria PNL D 2018 presenta criterios que se pueden cumplir a partir de las TIC, aunque no se mencione explícitamente el uso de esos recursos tecnológicos y que, además, en la colección evaluada, hay poca variedad en las propuestas de uso de los recursos tecnológicos, predominancia de prácticas orientadas para fuera de la sala de clase, progresión en los niveles de dificultad de las propuestas apoyadas por las TIC y predominancia de actividades que usan CD.

Palabras clave: Lengua Española. Libro didáctico. PNL D. TIC.

¹ Doutor em Letras Neolatinas. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0235-8025>. E-mail: wagbarteixeira@hotmail.com

² Mestrando em Letras. Colégio Militar de Manaus/UFAM, Manaus, Amazonas, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1096-1142>. E-mail: santiago_javier@hotmail.com

1 Introdução

Cada vez mais, de maneira geral, a sociedade interage cotidianamente por meio de novas tecnologias. Vivemos em um mundo de acesso fácil a esse conjunto de ferramentas e recursos, usados desde os primeiros anos de vida nas diversas atividades diárias, de tal forma que Prensky (2001) caracteriza o aluno atual como um nativo digital e considera o docente um imigrante digital, uma vez que seu acesso às tecnologias se iniciou na fase pós-infância.

Apesar dessa diferença geracional, professor e aluno interagem na mesma sociedade, repleta de tecnologia em seu cotidiano; por isso, não se pode afirmar que exista um choque de gerações (GALAN, 2016).

Esse crescimento da presença da tecnologia em nossas vidas trouxe consigo muitas contribuições, inclusive para o ensino. Porém, mesmo com todas as vantagens que a tecnologia pode aportar à relação didático-pedagógica, “[...] parece haver certo descompasso presente na realidade vivenciada por professores e alunos nas escolas públicas para a sua inserção nas práticas escolares.” (MODROW; SILVA, 2013, p. 3). Corroborando, estudos apontam para várias razões pelas quais o uso da tecnologia fica limitado em sala de aula. Entre elas está o fator tempo, tanto para planejar, quanto para preparar e aplicar alguma estratégia de ensino por meio das Tecnologias da Informação e da Comunicação – TIC (GALAN; TEIXEIRA, 2012), além da falta de capacitação de professores para lidar com esses recursos tecnológicos (CARDOSO, 2015). Contudo, esses não são os únicos fatores que limitam o uso desses recursos.

Assim, este trabalho se torna relevante, pois foca em outro componente do processo de ensino-aprendizagem, o material didático e, de forma especial, o livro didático.

Considerando nossa área de atuação, é um estudo importante, pois, apesar de existirem pesquisas relacionadas ao ensino das Línguas Portuguesa e Inglesa (PARAQUETT, 2009), existem poucas pesquisas voltadas à relação entre as TIC e o material didático na área de ensino de Língua Espanhola – LE, foco deste trabalho, como, por exemplo, as realizadas no Estado do Amazonas, em projetos de iniciação científica, em pesquisas em nível de pós-graduação e em eventos realizados no âmbito da Universidade Federal do Amazonas (TEIXEIRA, 2018).

De forma especial, é um trabalho que também se justifica por contribuir para as pesquisas sobre o livro didático do componente de LEM, uma vez que, segundo Daher, Freitas e Sant’anna (2013, p. 423), existe uma “[...] reduzida produção acadêmica sobre o tema”.

No âmbito acadêmico, é uma temática que temos perseguido e investigado desde nossa formação inicial, passando pela continuada e, ainda, pela experiência docente, na formação de professores e de pesquisadores.

Enfatizamos que abordar e pesquisar sobre temas relacionados ao ensino da LE no Brasil têm sido formas de resistência contra as ações glotopolíticas desfavoráveis à pluralidade linguística, sendo muito relevante na atual conjuntura, diante da preocupação 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), convertida na *Lei n° 13.415* (BRASIL, 2017), que alterou o Ensino Médio, determinando uma única língua estrangeira moderna – LEM a ser ensinada de forma obrigatória.

Na sequência, tratamos de forma pontual a relação entre as TIC e o ensino de línguas.

2 As TIC no ensino de línguas

Entrar em contato com a língua do outro, historicamente, sempre foi uma necessidade da humanidade. Germain (1993 *apud* CORREA, 2014) destaca 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. até por volta do ano 2350 a.C. E, desde então, a tecnologia continuamente tem estado presente em suas variadas formas: papiros, plumas, madeiras com impressos, giz, chegando a recursos mais recentes, conhecidos como TIC.

Segundo Thompson (2011), as TIC são potencializadoras da mídia que 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.

Hoje em dia “[...] 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” (BIZELLI; GERALDI, 2016, p. 118).

Costa e Souza (2017) afirmam que as TIC assumiram um papel importante como instrumento pedagógico, porém aconselham que só funcionam se seu uso didático for cuidadosamente planejado e

controlado, para se livrar de possíveis prejuízos de tempo e de recursos financeiros. Nesse conceito, identifica-se uma crítica ao emprego das TIC em atividades realizadas improvisadamente, como, por exemplo, com objetivos de apenas cumprir carga horária de alguma disciplina ou de apenas passar o tempo para substituir algum docente.

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).

Enfim, as definições apresentadas evidenciam que as TIC são tecnologias contemporâneas que, quando utilizadas adequadamente, possibilitam transformações na sociedade, e a escola está inserida nesse cenário.

Entre as principais TIC presentes no cotidiano da sociedade, destacamos algumas que também estão – ou deveriam estar – presentes nas salas de aula: televisão, *tablets*, celulares, computadores pessoais e/ou portáteis, telas digitais e interativas, *Webcams*, suportes para guardar e portar dados, tecnologias de acesso remoto, tecnologias digitais de captação e tratamento de imagens e de sons, e diversos tipos de aplicativos educacionais.

A utilização dos recursos tecnológicos com fins educacionais em uma língua estrangeira, segundo Galan e Teixeira (2012), vem acontecendo com maior intensidade desde o período da Segunda Guerra Mundial, quando os estadunidenses usaram as TIC disponíveis para maximizar o tempo a aprendizagem de suas tropas referente à língua do oponente.

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). Após essa inserção em sala de aula, a utilização das TIC se fez cada vez mais frequente e variada, favorecida principalmente pelas novas descobertas e pelas melhorias das tecnologias relacionadas ao ensino de línguas, e, ainda, pelo surgimento e pelo fortalecimento do método áudio-lingual, baseado no uso de recursos como o retroprojetor, o gravador, o rádio gravador e o toca-fitas.

Com o surgimento e a massificação da televisão, surgiram os métodos audiovisuais. Segundo Marques (2001 *apud* TEIXEIRA, 2017), até a década de 60, esse recurso tecnológico fazia parte das salas de aula de ensino de língua estrangeira, correlacionado a outros como o projetor de cinema e de vídeo, tendo como resultados o surgimento e o fortalecimento de laboratórios de idiomas.

Assim, durante aproximadamente 20 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 tecnológica, influenciando a sociedade de forma geral, e, por consequência, o processo de ensino-aprendizagem.

Nessa conjuntura, a partir da década de 70, incorporou-se ao processo de ensino de línguas o computador, e, nos anos 80, TIC correlatas como os *PC* multimídias, os *CD*, os vídeos interativos, os *CD-Rom* (GALAN & TEIXEIRA, 2012).

Considerando a realidade dos dias atuais, é importante evidenciar que esse desenvolvimento tem uma continuidade constante e um crescimento consistente. Desde a década de 90, com a concretização da *Internet* no processo de ensino-aprendizagem, e, mais especificamente, nos últimos anos, com avanços como a *web*, a TV a cabo, o uso de telas e de lousas digitais interativas, os *notebooks*, os *tablets*, os diversos aplicativos usados no ensino de línguas nos celulares, as TIC têm aberto um leque de possibilidades que podem trazer diferencial ao processo de ensino-aprendizagem, sendo fundamentais na atual conjuntura de pandemia devido à *Covid-19*.

Considerando o elo intrínseco entre as TIC e o processo de ensino-aprendizagem de línguas, bem como documentos e normativas que regem esse processo, levantamos dois questionamentos: o que os documentos oficiais expressam sobre as TIC? Os livros didáticos refletem esse elo?

Considerando o disposto na *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (BRASIL, 2018) sobre as competências gerais da Educação Básica, duas mencionam com mais importância questões referentes à inovação e à tecnologia no desenvolvimento de habilidades humanas.

A quarta competência orienta para o uso das diversas linguagens, incluindo a digital, com vistas a compartilhar e a manifestar informações.

De natureza semelhante, a quinta competência estabelece o emprego e a elaboração de tecnologias digitais de forma crítica, reflexiva e ética.

A competência específica de Linguagens e suas Tecnologias de número sete ressalva 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).

Pelo exposto, entendemos que, em alguma medida, esse documento oficial orienta para a utilização das TIC no processo de ensino-aprendizagem.

Como o foco deste artigo, recorte de uma pesquisa maior de mestrado, repousa sobre a presença das TIC no livro didático de ensino de Espanhol, a seguir, abordamos de forma breve a temática.

3 Algumas considerações sobre o Livro Didático – LD

Quando se fala em LD, pesquisadores, professores, estudantes e outros envolvidos no processo educativo não são unânimes (FARIAS, 2018), pois se trata de um assunto que é analisado sobre diferentes óticas, as quais buscam atender a determinados objetivos.

Batista (2009, p. 41) afirma que é “[...] aquele livro [...] empregado pela escola, para o desenvolvimento de um processo de ensino ou de formação” na Educação Básica brasileira que chega de forma gratuita para o aluno, custeada por recursos do Governo Federal.

De acordo com o portal do MEC,

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, 2018).

Para Bittencourt (2010), o LD é um instrumento feito para o professor e tem estreita relação com o uso que o docente faz dele. No entanto, esse vínculo pode fazer com que o docente se torne dependente dessa ferramenta de ensino, atribuindo ao LD um papel central no contexto de sala de aula, considerado como única alternativa didática.

É uma definição que foca na importância do LD como recurso central utilizado em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem, podendo substituir estratégias pedagógicas tradicionalmente utilizadas como o ditado e cópias na lousa.

Corroborar 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. (SILVA, 2018, p. 66).

Por outro lado, é 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 (2009, p. 24), ao afirmar que “[...] espera-se que os livros didáticos sejam uma ferramenta pedagógica que auxilia no processo de formação social e política do indivíduo.” Esses valores e visões de mundo estão expressos nos critérios do edital de chamada do PNLD.

Quanto a 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).

De qualquer maneira, seja qual for a definição considerada, o LD tem se firmado como importante ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem no Brasil.

Considerando o viés econômico, é um produto chave para as políticas públicas, gerando expectativas de vendas e lucros, principalmente para grandes editoras. Soares (2007) afirma que essa perspectiva se concretiza 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, focando no PNLD, como consequência desse processo, o Governo Brasileiro passou a ser considerado o maior comprador de livros do país (SOARES, 2007, p. 10).

De maneira cronológica, em relação às políticas acerca do LD, destacamos que, em 1929, foi criado e implementado o Instituto Nacional do Livro, que, entre outras incumbências, deveria promover medidas necessárias para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no Brasil, bem como para facilitar a importação de livros estrangeiros. Em 1930, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública que, posteriormente, transformou-se no Ministério da Educação.

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). Porém esse programa foi bastante criticado, visto que o Governo Brasileiro exercia unicamente as funções de financiamento e de execução, deixando o controle de todo o processo à Usaid, ente estrangeiro que gerenciava os conteúdos dos livros didáticos veiculados nas escolas públicas do Brasil (TEIXEIRA, 2018).

Outros episódios se deram em

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 [...].

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. [...]. 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 a consolidação do Mercosul, e por questões econômicas consequentes, aumenta no Brasil o interesse pelo Espanhol, “[...] embora o interesse pela oferta do Espanhol nunca foi o forte das políticas governamentais, apesar de estarmos rodeados por países hispanofalantes” (SOUZA, 2005, p. 184). A expansão do ensino do Espanhol também se deveu ao estabelecimento de diversas empresas espanholas no país após 1996, o que transformou a Espanha no segundo maior investidor no Brasil (MORENO FERNÁNDEZ, 2005). Atento a essa situação, o mercado editorial buscou acompanhar a demanda por LD de Espanhol.

Nessa esteira histórica, destacamos dois momentos que impulsionaram a produção de LD de Espanhol no Brasil: a aprovação da Lei do Espanhol 11.161/2005 (BRASIL, 2005), e a inclusão do componente curricular LEM, Espanhol e Inglês, no PNLD 2011 (BARROS; MARINS-COSTA; FREITAS, 2018).

O Programa Nacional do Livro Didático no Brasil teve sua criação em 1985, por meio do *Decreto nº 91.542*, em substituição ao Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental, PLIDDEF, 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 de pesquisadores no processo.

No que concerne especificamente ao PNLD LEM Espanhol, o primeiro edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e de seleção de coleções didáticas data de 2011, destinado às séries finais do Ensino Fundamental e, posteriormente, em 2012, para o Ensino Médio. Em ambos os editais, o Espanhol apareceu juntamente com o Inglês, fazendo parte do componente Línguas Estrangeiras Modernas – LEM. O mesmo ocorreu em 2014, edital para o Ensino Fundamental, e em 2015, edital para o Ensino Médio.

Em 2016 aconteceu o início de uma das etapas mais desfavoráveis para pluralidade e para a oferta de línguas estrangeiras no Brasil. Durante o governo do presidente Michel Temer, quando foi instituída a *Medida Provisória 746/16* (BRASIL, 2016), estabeleceu-se a determinação da obrigatoriedade da oferta uma única língua estrangeira no Ensino Médio, desconsiderando as especificidades geográficas, socioculturais e linguísticas do Brasil, um país continental, com comunidades falantes de diversos idiomas. Meses mais tarde, a *MP 746/16* foi convertida na *Lei nº 13.415* (BRASIL, 2017), o que ratificou a exclusão da obrigatoriedade da oferta do Espanhol que outrora havia sido garantida pela *Lei 11.161/05* (*op. Cit.*) e a efetivação de novas (velhas) políticas de apagamento linguístico.

Como consequência, em 2018, um novo edital para a seleção de livros didáticos PNLD para o Ensino Médio apresentou uma alteração significativa e preocupante, a separação do componente curricular Língua Estrangeira Moderna em duas áreas: LEM (Inglês) e LEM (Espanhol), o que significou “[...] o enfraquecimento da área de Línguas Estrangeiras Modernas, em especial do Espanhol, separado do Inglês” (TEIXEIRA, 2018, p. 341). Naquele edital, as três coleções de LD de LEM Espanhol selecionadas foram *Cercanía Joven* (COUTO; COIMBRA; CHAVES, 2016), *Sentidos en Lengua Española* (FREITAS & COSTA, 2016) e *Confluencia* (PINHEIRO-CORRÊA et al., 2016), uma das quais é parte dos *corpora* da pesquisa que fundamenta este artigo.

Nos editais seguintes, para 2020 e 2021, o componente curricular de Espanhol não constou mais do processo, infelizmente confirmando o presságio sobre as políticas de apagamento linguístico supramencionadas.

A seguir, apresentamos os *corpora* e dados preliminares de nossa análise.

4 De que maneiras as TIC constam no PNLD?

Nesta parte do artigo, apresentamos dados em relação à presença das TIC na coleção *Cercanía Joven*. Em se tratando de recorte de uma pesquisa em andamento, os dados se concentram em números coletados de capítulos, unidades e volumes para, então, quantificá-los, tabelá-los, e analisá-los, focando no recorte da progressão em relação à complexidade, à variedade, às propostas e à presença das TIC em atividades no LD em estudo.

Para tanto, adotamos a pesquisa de cunho quali-quantitativo, sendo os *corpora* os volumes do Manual do Professor da coleção *Cercania Joven (op. Cit.)* e o *Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação para o PNLD 2018*.

No que concerne ao Edital, foi escolhido por ser o documento que normatiza o processo de escolha do LD, devendo ser seguido por autores e editoras interessados em fazer parte do PNLD.

Focamos na observação e na análise dos critérios didático-pedagógicos por meio de recortes do edital PNLD 2018 relacionados às propostas de uso das TIC. No edital, tais critérios estão presentes e classificados como: a) critérios comuns a todas as áreas, b) critérios e princípios na área de linguagens, e c) critérios e princípios no componente curricular Língua Estrangeira Moderna, Espanhol.

Os mencionados recortes do edital foram selecionados por meio de fichas de citações, “[...] reprodução fiel de frases ou sentenças consideradas relevantes ao estudo em pauta.” (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 48). A análise dos recortes evidencia que há menção/relação às TIC no edital de chamada PNLD 2018 para LEM, Espanhol conforme o seguinte:

Na página 33, em relação à legislação, às diretrizes e às normas do Ensino Médio, 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)

Para exibir filmes durante as aulas, faz-se necessário o uso de recursos tecnológicos. Não se trata de uma orientação, é uma exigência que deve ser seguida pelas obras aprovadas pelo PNLD. Dessa forma, as TIC são necessárias para contemplar essa exigência.

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 práticas sociais ações do cotidiano, podendo ser apoiadas pelas mais diversas TIC presentes no cotidiano da sociedade. Ao se mencionar práticas musicais e visuais, mais uma vez, implicitamente o Edital abre espaço para o suporte das TIC.

O item 3.1.2, que versa sobre os “Princípios e objetivos gerais para o Componente Curricular Língua Estrangeira Moderna no ensino médio”, exige o compromisso de propostas de aprendizagem que

“[...] **b.** favoreçam o acesso a múltiplas linguagens e gêneros de discurso (orais, escritos, visuais, híbridos) produzidos em distintas épocas e espaços”. (BRASIL, 2015).

O item que trata especificamente dos critérios eliminatórios para o componente curricular LEM (Inglês e Espanhol) observa se a obra:

- [...] **c.** contempla variedade de gêneros do discurso, concretizados por meio de linguagem verbal, não verbal ou verbo-visual, caracterizadora de diferentes formas de expressão na língua estrangeira e na língua nacional; [...]
- 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).

Nos princípios e critérios exigidos no edital, conforme visto nos trechos selecionados, não há menção explícita às TIC, porém é possível relacionar esses fragmentos ao apoio desses recursos tecnológicos, principalmente no tocante ao uso de diferentes linguagens e à promoção de atividades de fala e de escuta voltadas para aspectos de pronúncia e de prosódia, trabalhados muitas vezes com o apoio de recursos tecnológicos de áudio.

No que concerne aos critérios comuns a todas as áreas, no item 2.1.1, que trata da legislação, das diretrizes e das normas oficiais relativas ao ensino médio, há uma exigência no subitem b.7 de exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica.

Ressaltamos que, conforme constatado no levantamento de dados sobre as TIC no Edital de Convocação PNLD 2018, a abordagem desses recursos é tratada de forma tímida, com pouca menção à tecnologia visando ao processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, não se pode constatar a mesma situação ao se comparar com editais anteriores, que regeram os processos de seleção de LD para os anos de 2014, 2015 e 2017, uma vez que, naqueles editais, havia mais espaço para as TIC de forma explícita.

Como exemplos, em 2014, publica-se o PNLD com a primeira inclusão das TIC representada pelos Objetos Educacionais Digitais – 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 e RUAS, 2018, p. 114). Em 2017, “[...] os critérios sofreram modificações motivadas pelo novo foco dado aos OED, voltado exclusivamente para uso do professor” (GALVÃO e RUAS, 2018, p. 114).

Especificamente, para fins do presente estudo, segue o levantamento da coleção *Cercanía Joven*, volumes 1, 2 e 3, focando na abordagem da progressão quanto à complexidade das propostas concretizadas por meio do uso das TIC, em relação à frequência das TIC nos gêneros discursivos, e no tocante às atividades.

O primeiro passo foi realizar uma análise com o intuito de identificar atividades que tivessem propostas a serem realizadas com o suporte de alguma TIC. Para efetuar essa seleção, recorreu-se a duas estratégias bastante utilizadas em leitura de textos em língua estrangeira, *Skimming* e *Scanning*, sobre os quais se afirma que

[...] o *Skimming* que basicamente consiste em observarmos o texto de maneira rápida apenas detectando o assunto geral do mesmo, sem se preocupar com os detalhes; [...] o *Scanning* que consiste em observar o texto rapidamente até encontrar a informação desejada [...]" (MOREIRA, 2012, p. 17).

Na primeira leitura, observou-se a presença das TIC na atividade. Identificada essa presença, realizou-se a descrição específica de cada uma das propostas com as TIC nas respectivas páginas e nos capítulos dos três volumes da coleção didática analisada.

O resultado parcial dessa averiguação é apresentado na sequência.

5 A progressão das TIC na coleção *Cercanía Joven*

A didatização do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira precisa de uma organização que disponha de recursos, variedade e complexidade de 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 existir ativação de conhecimentos prévios, indispensáveis para abordar novos assuntos e avançar no desenvolvimento na língua meta.

Esse processo de progressão também deve ser realizado quando se aborda o tema das TIC no LD. A complexidade das propostas das TIC deve seguir a sequenciação de recursos tecnológicos mais simples, em níveis iniciantes, aos mais complexos, em níveis mais avançados. E, nesse sentido, deve-se considerar o acréscimo da presença das propostas com as TIC em sala de aula, à medida que os volumes da coleção vão mudando; além disso, deve-se atentar para o aumento do nível de dificuldade das propostas didático-pedagógicas com o suporte do uso das TIC no LD.

Para realizar a análise dos pontos mencionados, apresentamos a seguinte tabela com os dados coletados do LD em estudo.

	<i>Cercanía Joven 1</i>	<i>Cercanía Joven 2</i>	<i>Cercanía Joven 3</i>
Número total de gêneros	12	11	11
Tipos de gêneros e quantitativo por gênero.	<ul style="list-style-type: none"> - Letra de canção (2); - Postal/documento (1); - Entrevista (4); - Convite (2); - Discurso político (1); - Notícia (1); - Debate (1). 	<ul style="list-style-type: none"> - 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). 	<ul style="list-style-type: none"> - Spot de campanha (1); - Vinheta (1); - Editorial (1); - Chamada telefônica (1); - Conversa (2); - Argumentário (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

Tabela 1. Gêneros e TIC na coleção *Cercanía Joven*

Fonte: Os autores.

Após o levantamento dos dados, procedeu-se à divisão dos resultados em três partes para, em seguida, realizar sua análise e interpretação.

5.1 Progressão com as TIC nos gêneros e nas propostas para sala de aula

No estudo das propostas de uso das TIC no LD, foi feita análise da progressão em 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 e para fora dela.

Para realizar a primeira análise, se considerou como *corpora* os gêneros presentes em cada volume do LD estudado. O volume 1 conta com 12 gêneros, dos quais somente 4 dão suporte para que

sejam utilizadas as TIC nas atividades de ensino. O volume 2 possui 11 gêneros, dos quais 6 estão relacionados às TIC como suporte para as atividades. O volume 3 conta com 11 gêneros, dos quais 6 se relacionam ao uso das TIC.

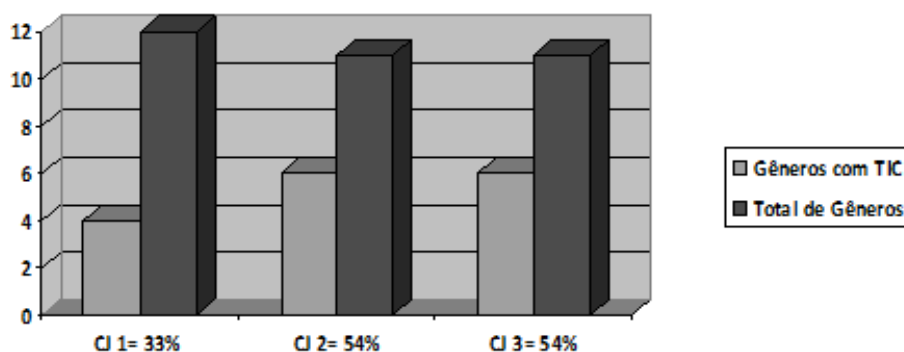


Gráfico 1. Gêneros com TIC por volume.
Fonte: Os autores.

Analisando a progressão dos gêneros, considerando a sequência do volume 1 para o 2 e, em seguida, para o 3, chegamos à constatação de 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. No volume 2, esse percentual aumenta para 54%. No último volume da coleção, essa proporção se mantém também em 54%. Contudo, ao analisarmos a coleção como um todo, os números mostram que menos da metade dos gêneros abordados estão relacionados a atividades que propõem e abordam o uso das TIC, conforme o seguinte gráfico:

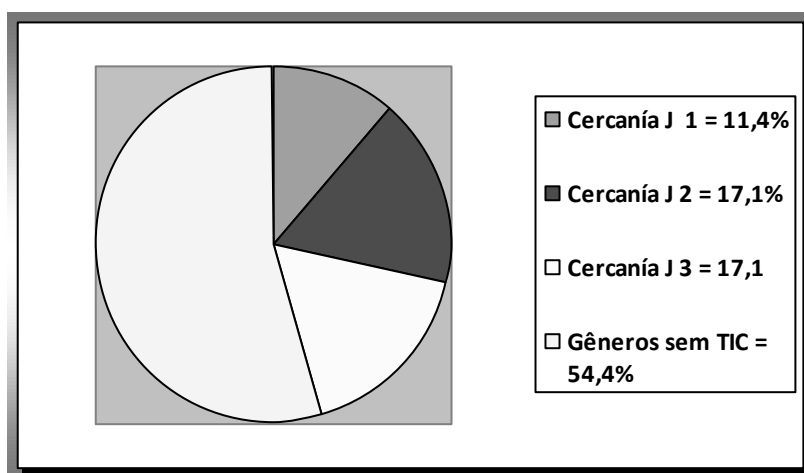


Gráfico 2. Gêneros relacionados ao uso das TIC na coleção.
Fonte: Os autores.

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

No que concerne às pesquisas sobre as atividades que usam as TIC voltadas para a sala de aula e para fora dela, foi feita contagem das atividades, resultando em 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 três colunas, sendo a primeira, da esquerda para a direita, a que representa as propostas de atividades relacionadas ao uso de CD para sala de aula, a coluna do meio correspondendo às propostas de uso de TIC para sala de aula e a maior da direita configurando orientações com o suporte das TIC para casa.

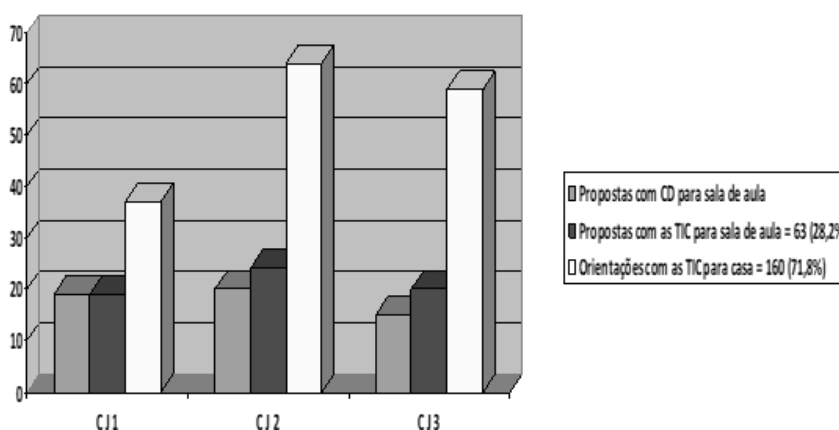


Gráfico 3. Propostas de uso das TIC para sala de aula
Fonte: Os autores.

Os resultados dos dados levantados indicam que quase a totalidade de atividades propostas com o suporte das TIC consideram o uso de CD. Além disso, ficou evidenciado que há uma porcentagem muito alta de atividades que usam as TIC (71,8%) destinadas para casa, sendo quase sua totalidade materializada por meio de *links* e de *sites* da *Internet*. Menos de um terço (28,2%) são propostas orientadas para a sala de aula.

Diante desses números, a modo de reflexão para futuras investigações, destacamos o fato de haver grande quantidade de *links* indicados no livro, principalmente para atividades orientadas 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 o recurso e não o que você faz com esse recurso? De que maneiras é feito o acompanhamento da utilização dessas tecnologias para a realização fora da sala de aula das atividades propostas? São perguntas que merecem atenção e, quiçá, possam compor novas investigações sobre a temática em tela.

5.2 Progressão das TIC quanto à complexidade e à variedade

Para verificar o nível de dificuldade das propostas relacionadas ao uso das TIC no LD, fizemos o levantamento das atividades que utilizam *CD*, o recurso tecnológico mais presente nos três volumes da coleção analisada.

Em grande parte, o uso das TIC na coleção se dá por meio de atividades de compreensão auditiva de músicas, entrevistas, repetição de palavras etc., por meio do uso de *CD*. Essa constatação nos fez pensar em novos questionamentos: seria essa predominância da utilização de *CD* uma forma de abordagem limitadora das potencialidades que as TIC possuem? Há uma justificativa mercadológica que sustenta essa constatação, haja vista que a produção de uma mídia digital em *CD* implica em custos para o comprador das coleções e, dessa forma, em lucro para os vendedores? Existem outros recursos tecnológicos que pode(ria)m ser utilizados em conjunto com o/substituição ao *CD*? De que maneiras? Deixamos essas novas perguntas para um olhar mais atento em futuras investigações.

Por fim, para tentar mensurar o nível de dificuldade e sua gradação na coleção, embasamo-nos 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 o estudante

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, o nível cognitivo da ‘avaliação’ 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 adotamos a avaliação de alguns fatores técnicos presentes nas atividades com foco no uso de CD – TIC predominante na coleção. As condicionantes verificadas foram a velocidade das falas, a dicção dos participantes e a interferência do ambiente na compreensão das práticas auditivas.

Com a junção dessas duas linhas de medição, uma teórica e outra técnica, chegamos aos seguintes resultados, apresentados de forma geral na coleção por meio da Tabela 2, e de forma específica para cada volume do LD que compõe a coleção no Gráfico 4:

Níveis de dificuldade	Cercania J 1	Cercania J 2	Cercania J 3
Fácil	13 (68,4%)	5 (25%)	2 (13,3%)
Médio	5 (26,3%)	9 (45%)	5 (33,3%)
Difícil	1 (5,3%)	6 (30%)	8 (53,4%)

Tabela 2. Progressão da dificuldade das propostas relacionadas ao uso de CD na Coleção.

Fonte: Os autores.



Gráfico 4. Níveis de dificuldade nas propostas relacionadas ao uso de CD em sala de aula nos LD

Fonte: Os autores.

Os resultados mostram que, considerando o nível de dificuldade, na coleção em estudo, há um processo de progressão que acontece espaçadamente em um volume e equilibradamente em outro volume. Assim, no volume 1, mais de dois terços (68%) das propostas podem ser consideradas de nível Fácil. No volume 2, o percentual desse nível de dificuldade indica 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.

No outro extremo, no nível Difícil, há uma gradação de aumento mais equilibrada, partindo de 5,3% no volume 1, passando para 30% no volume 2, e terminando em 53,4% no volume 3.

Pelo exposto, constatamos que, apesar de o Edital de Convocação PNLD 2018 não mencionar de forma específica as TIC, diferindo do ocorrido em editais anteriores, esses recursos tecnológicos estão presentes em cada volume do LD e na coleção didática analisada como um todo.

No entanto, como não se exige explicitamente no edital a utilização das TIC, abre-se a possibilidade de o LD contemplar seu uso de formas variadas. Assim, 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 de avanços tecnológicos que o aluno vive em seu cotidiano fora de sala de aula e a realidade com a qual se depara na escola.

Outro aspecto preocupante verificado é o fato de haver um alto índice de propostas de atividades para casa com o suporte de TIC, sem o devido acompanhamento do professor, havendo apenas a indicação de *links* de *sites* na *Internet* e do *CD*.

Como última ressalva, além de nos parecerem extremamente preocupantes as políticas de silenciamento perpetuadas, considerando o atual contexto político educacional brasileiro, bem como as práticas de letramento perpetuadas na coleção, entendemos haver um descompasso entre o que se espera no documento norteador vigente e a realidade vivida dentro da escola, sendo necessários maiores estudos e um olhar atento para que ajustes sejam feitos no processo.

Considerando a temática desenvolvida aqui, como linguistas aplicados que somos, não poderíamos terminar este artigo sem manifestar nossa 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 no Brasil 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. Esperamos 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 que, essencialmente, sempre foi a característica real no Brasil.

Referências

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>. Acesso em: 20 mai. 2019.

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

BATISTA, A. A. G. O conceito de "livros didáticos". In: BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. de O. *Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 41-73.

BITTENCOURT, C. Livros didáticos de História: práticas e formação docente. In: DALBEN, A.; DINIZ, L.; LEAL, L.; SANTOS, L. (orgs.). *Coleção didática e prática de ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 544-563.

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>. Acesso em: 02 jan. 2019.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/152598/farias_an_me_rcla.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 25 jun. 2019.

BRASIL. *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.fnede.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/7932-pnld-2018>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

BRASIL. *Lei* 11.161 (2005). Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=08/08/2005>>. Acesso em: 31 jul. 2012.

BRASIL. *Lei nº 13.415*, (2017). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 05 jan. 2019.

BRASIL. *Medida Provisória nº 746*, (2016). Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>. Acesso em 02 jan. 2019.

BRASIL. *PNLD*. ca. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

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.

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

CORREA, E. F. S. de. *A língua materna e a tradução no ensino-aprendizagem de língua não-materna: uma historiografia crítica*. Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2014. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/24443/24443.PDF>>. Acesso em: 15 de junho de 2019.

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.

COUTO, A. L.; COIMBRA, L.; CHAVES, L. S. *Cercania Joven*. 2. 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 PNLD. *EUTOMIA: Revista de Literatura e Linguística*, vol. 11, n. 1, p. 407-426, 2013.

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.

FREITAS, L. M. A. de; COSTA, E. G. de M. *Sentidos en Lengua Española*. São Paulo: Moderna, 2016.

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.; 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 PUCRio. 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.

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.

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

MODROW, E. S.; SILVA, M. B. da. A escola e o uso das TIC: limites e possibilidades. In: *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor*. Artigos 2013. Versão *On-line* ISBN 978-85-8015-076-6. Secretária da Educação, Governo do Estado do Paraná. Cadernos PDE, 2013. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uep_g_ped_artigo_elizabeth_santanna_modrow.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

MONTEIRO I. G.; TEIXEIRA, K. R. M. de; PORTO, R. G. *Os níveis cognitivos da Taxonomia de Bloom: existe necessariamente uma subordinação hierárquica entre eles?* In: XXXVI Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro/RJ – 22 a 26 de setembro de 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.

MORENO FERNÁNDEZ, F. *El Español en Brasil*. In SEDYCIAS, J. (Org.) *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

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.

PARAQUETT, M. O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/ELE) no Brasil. *Cadernos de Letras da UFF*, v. 38, p. 123-138, 2009.

PINHEIRO-CORRÊA, P. *et al.* *Confluência*. São Paulo: MODERNA, 2016.

PRENSKY, M. *Digital Natives, Digital Immigrants*. MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001. Disponível em: <<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 15 set. 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.

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). Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1307.pdf>. Acesso em: 13 jul. 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. 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. *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>. Acesso em: 10 mai. 2019.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

Data de submissão: 20/04/2020. Data de aprovação: 23/10/2020.