



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Kadhiny Mendonça de Souza Policarpo

¡Proyctemos! Um diálogo entre livros didáticos e aplicativo móvel
nas aulas de língua espanhola.

Florianópolis

2020

Kadhiny Mendonça de Souza Policarpo

¡Proyctemos! Um diálogo entre livros didáticos e aplicativo móvel
nas aulas de língua espanhola.

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a
obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Profa. Dra. Juliana Cristina Faggion Bergmann

Florianópolis

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Policarpo, Kadhiny Mendonça de Souza
¡Proyectemos! : Um diálogo entre livros didáticos e
aplicativo móvel nas aulas de língua espanhola. / Kadhiny
Mendonça de Souza Policarpo ; orientadora, Juliana
Cristina Faggion Bergmann, 2020.
141 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Recurso didático . 3. Língua estrangeira
. 4. Aplicativo móvel . 5. Aprendizagem móvel . I. Faggion
Bergmann, Juliana Cristina . II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Título.

Kadhiny Mendonça de Souza Policarpo

¡Proyctemos! Um diálogo entre livros didáticos e aplicativo móvel
nas aulas de língua espanhola.

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora
composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Dra. María Vicenta González Argüello
Universitat de Barcelona

Prof.(a) Dra. Luciana Maria Almeida de Freitas
Universidade Federal Fluminense

Prof.(a) Dra. Daniela Karine Ramos
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado
adequado para obtenção do título de mestre em Educação.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof.(a) Dra. Juliana Cristina Faggion Bergmann
Orientadora

Florianópolis, 2020.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à UFSC pela educação pública, gratuita e de qualidade. Agradeço também à agência de fomento CAPES por investir nesta pesquisa.

Agradeço à minha família (mãe, vó, tias, pai, padrasto, primos e a Laura meu novo amor infinito) por sempre estarem ao meu lado, por sempre investirem e acreditarem em mim, e por sempre tentarem proporcionar oportunidades para que eu possa seguir na carreira que escolhi e que tanto amo, e o mais importante, para que eu sempre esteja em busca da felicidade.

Agradeço aos meus amigos, minha segunda família e os barrados, por sempre estarem comigo em todas as etapas desse processo, seja nos momentos de comemorações, seja nos momentos de lamentações. Agradeço também ao Container Pantanal, por ser o nosso refúgio.

Agradeço em especial às minhas parceiras desta jornada: À Gabriela Nunes por sempre ser a minha dupla, seja de graduação, de mestrado, de vida ou de alma. À Fabíola Missel por ser uma das melhores descobertas nesta minha pesquisa no PPGE e por todas as manhãs, tardes e noites na BU, ou na sala de nossas casas, em frente ao computador, nos apoiando mutuamente nesta jornada. À Professora Dra. Juliana Bergmann por todos os ensinamentos desde a época da graduação, por todos os puxões de orelha, por toda a motivação e inspiração que ela transmite ao exercer os papéis de profissional e orientadora, com quem tenho prazer e orgulho de trabalhar conjuntamente por tantos anos. Ao Grupo de Pesquisa Tema Didático por todo os encontros, por todas as discussões, por todo o apoio e trabalho que viemos fazendo de maneira conjunta durante todos esses anos.

RESUMO

Com o crescimento exponencial da utilização de smartphones, quando conectados à internet, é possível ter acesso e fazer a descarga (download) de uma grande quantidade de softwares, chamados de aplicativos ou Apps, de uma forma fácil e rápida. Isso contribuiu para a popularização dos Apps na realização de inúmeras atividades e para diversas finalidades. Dentro das plataformas virtuais de descarga de aplicativos, uma das categorias mais acessadas é a “educacional”, e dentro dela, os aplicativos que mais se destacam são aqueles com a proposta de ensino de língua estrangeira. Porém, quando falamos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira no ensino formal, a utilização desses recursos digitais é deixada de lado, e, na grande maioria dos casos, o único e principal material é o livro didático. Sendo assim, este trabalho tem como objetivo principal propor um aplicativo denominado *de ¡Proyectemos!* para as aulas de língua espanhola do primeiro ano do ensino médio, para ser utilizado como recurso pedagógico digital. Esse recurso associado aos livros didáticos do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) tem como principal objetivo potencializar algumas habilidades comunicativas que apenas com o uso do livro didático não podem ser alcançadas, de maneira que ambos possam dialogar e se complementar.

Palavras-chave: Língua estrangeira. Aprendizagem móvel. Recurso didático.

ABSTRACT

With the exponential growth in the use of smartphones, when connected to the internet, it is possible to access and download a large amount of software, called applications or apps, in an easy and fast way. This contributed to the popularization of apps in carrying out activities and for several purposes. Within the virtual platforms for downloading applications, one of the most accessed categories is “educational”, and the applications that stand out the most are those with a proposal for teaching a foreign language. However, when we speak of foreign language teaching and learning in formal education, the use of digital resources is left out, and in the vast majority of cases, the only and main material is the textbook. Therefore, this investigation has as main objective the proposal of an application called ¡Proyectemos! for Spanish language classes in the first year of high school, to be used as a digital teaching resource. This resource associated with the PNLD textbooks (National Textbook Program) has as main objective to enhance communication skills that cannot be achieved only with the use of the textbook, so that both dialogue and complement each other.

Keywords: Foreign language. Mobile learning. Pedagogical resource.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - App High Fly Learning	43
Figura 2 - Exemplo de atividade de compreensão oral - Cercanía.....	52
Figura 3 - Exemplo de atividade de compreensão escrita - Cercanía	53
Figura 4 - Exemplo de atividade de expressão oral - Cercanía.....	54
Figura 5 - Exemplo de atividade de expressão escrita - Cercanía.....	54
Figura 6 - Exemplo de atividade de interação - Cercanía	55
Figura 7 - Exemplo de atividade de mediação - Cercanía	55
Figura 8 - Gráfico do resultado do livro Cercanía - Volume 1	59
Figura 9 - Exemplo de atividade de compreensão oral - Confluencia	61
Figura 10 - Exemplo de atividade de compreensão escrita - Confluencia.....	61
Figura 11 - Exemplo de atividade de expressão oral - Confluencia	62
Figura 12 - Exemplo de atividade de expressão escrita - Confluencia	62
Figura 13 - Exemplo de atividade de interação - Confluencia	63
Figura 14 - Exemplo de atividade de mediação - Confluencia.....	63
Figura 15 - Gráfico do resultado do livro Confluencia - Volume 1	68
Figura 16 - Exemplo de atividade de compreensão oral - Sentidos	69
Figura 17 - Exemplo de atividade de compreensão escrita - Sentidos.....	70
Figura 18 - Exemplo de atividade de expressão oral - Sentidos	70
Figura 19 - Exemplo de atividade de expressão escrita - Sentidos	70
Figura 20 - Exemplo de atividade de interação - Sentidos.....	71
Figura 21 - Gráfico do resultado do livro Sentidos - Volume 1	75
Figura 22 - Gráfico das habilidades comunicativas trabalhadas em todas as obras do PNLD.....	80
Figura 23 - Página de apresentação do App Proyectemos	84
Figura 24 - Menu do App	84
Figura 25 - Página inicial do Proyecto UNO.....	86
Figura 26 - Etapa 1/Atividade.....	85
Figura 27- Etapa 1/ Atividade 2	87
Figura 28 - Etapa 1 / Atividade 2 (2)	87
Figura 29 - Etapa 2 / Atividade 1	88
Figura 30 - Etapa 2 / Atividade 2	88
Figura 31 - Etapa 2 / Atividade 1	88
Figura 32 - Etapa 2 / Atividade 3 (2)	89
Figura 33 - Etapa 2 / Atividade 3	89
Figura 34 - Etapa 2 / Atividade 3	89
Figura 35 - Etapa 3.....	90
Figura 36 - Etapa 3 / Atividade 1 (2)	91
Figura 37 - Etapa 3 / Atividade 1	91
Figura 38 - Etapa 3 / Interação com o professor	92
Figura 39 - Etapa 4 / Atividade 1	93
Figura 40 - Etapa 4 / Atividade 1 (1).....	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparação dos principais aspectos dos documentos oficiais.....	26
Quadro 2 - Linguagens digitais relacionadas com as habilidades comunicativas.....	45
Quadro 3 - Livros, divididos por coleção e unidades com suas respectivas temáticas.	49
Quadro 4 - Resultado da análise da Unidade 1 do livro Cercanía - Volume 1	56
Quadro 5 - Resultado da análise da Unidade 2 do livro Cercanía - Volume 1	57
Quadro 6 - Resultado da análise da Unidade 3 do livro Cercanía - Volume 1	58
Quadro 7 - Resultado do livro Cercanía - Volume 1	59
Quadro 8 - Resultado da análise da Unidade 1 do livro Confluencia - Volume 1	64
Quadro 9 - Resultado da análise da Unidade 2 do livro Confluencia - Volume 1	65
Quadro 10 - Resultado da análise da Unidade 3 do livro Confluencia - Volume 1	66
Quadro 11 - Resultado da análise da Unidade 4 do livro Confluencia - Volume 1	66
Quadro 12 - Resultado do livro Confluencia - Volume 1	67
Quadro 13 - Resultado da análise da Unidade 1 do livro Sentidos - Volume 1	71
Quadro 14 - Resultado da análise da Unidade 2 do livro Sentidos - Volume 1	72
Quadro 15 - Resultado da análise da Unidade 3 do livro Sentidos - Volume 1	73
Quadro 16 - Resultado da análise da Unidade 4 do livro Sentidos - Volume 1	73
Quadro 17 - Resultado do livro Sentidos - Volume 1	74
Quadro 18 - Divisão das temáticas nos livros.....	76
Quadro 19 - Conteúdos linguísticos nas obras.....	77
Quadro 20 - Projetos propostos nas obras.....	78
Quadro 21 - Resultado de todas as coleções.....	78
Quadro 22 - Organização do aplicativo	81
Quadro 23 - Ícones do aplicativo.....	82
Quadro 24 - Conteúdos dos livros no Proyecto UNO	85
Quadro 25 - Organização do Proyecto UNO.....	85
Quadro 26 - Conteúdos dos livros no Proyecto DOS	94
Quadro 27- Organização do Proyecto DOS	94
Quadro 28 - Conteúdos dos livros no Proyecto TRES	95
Quadro 29 - Organização do Proyecto TRES.....	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

App	Aplicativo Móvel
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNTD	Banco Nacional de Teses e Dissertações
CE	Compreensão Escrita
CO	Compreensão Oral
EE	Expressão Escrita
EO	Expressão Oral
ERIC	Educational Resources Information Center
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IN	Interação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
MEC	Ministério da Educação
ME	Mediação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares do Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
TDIC	Tecnologia Digital de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA	14
1.2 OBJETIVOS.....	14
1.2.1 Objetivo Geral.....	14
1.2.2 Objetivos Específicos	14
1.3 JUSTIFICATIVA.....	14
1.4 METODOLOGIA	15
2 DOCUMENTOS OFICIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA	19
2.1 ABORDAGEM ACIONAL	22
3 RECURSOS DIDÁTICOS.....	27
3.1 LIVRO DIDÁTICO	27
3.1.1 Programa Nacional do Livro Didático	28
3.1.2 Competências Comunicativas nos livros didáticos.....	30
3.2 RECURSOS DIDÁTICOS DIGITAIS.....	31
3.2.1 Aprendizagem Móvel / <i>M-learning</i>	32
3.2.2 Aplicativos móveis	34
3.2.3 Competência comunicativa no <i>m-learning</i>	41
4 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DOS LIVROS DIDÁTICOS PNLD 2018	46
4.1 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DOS LIVROS DIDÁTICOS PNLD	50
4.1.1 Coleção <i>Cercanía</i> - Volume 1	51
4.1.2 Coleção <i>Confluencia</i> - Volume 1.....	59
4.1.3 Coleção <i>Sentidos</i> - Volume 1	68
4.2 PONTOS DE CONVERGÊNCIA E DIVERGÊNCIA DAS OBRAS	75
5 PROPOSTA.....	79
5.1. ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	81
5.2 APLICATIVO ¡PROYECTEMOS!.....	83
5.2.1 Proyecto UNO	84
5.2.2 Proyecto DOS	93

5.2.3 <i>Proyecto TRES</i>	95
5.2.4 Outras funcionalidades	96
6 CONCLUSÃO	97
7 REFERÊNCIAS	100
APÊNDICE	106

1 INTRODUÇÃO

Estamos imersos na chamada "Era digital", definida por muitos autores (BANNEL et al., 2016; PÉREZ GÓMEZ, 2015; SCHMIDT; COHEN, 2013; VEEN; VRAKING, 2009), como a era das tecnologias digitais, as quais estão provocando mudanças no perfil cognitivo, social, de produção e de expressão dos indivíduos que nela se inserem. Esses artefatos, quando conectados à internet, se convertem em uma biblioteca viva onde se pode ter um espaço de interpretação e ação, associado a intercâmbios, colaborações e interações com o que está próximo e/ou distante (PÉREZ GÓMEZ, 2012). Essas características se intensificaram ainda mais com as chamadas tecnologias digitais móveis (smartphones e tablets), que atualmente são as principais fontes de acesso à internet. De acordo com o cetic.br (2019), 97% dos usuários acessam a internet pelo celular, enquanto apenas 65% pelo o computador.

Com essa significativa mudança no panorama tecnológico, os olhares se voltaram para o celular, e, inevitavelmente refletem na educação, pois, de acordo com Bourdieu (2001), a escola é um microcosmo da sociedade e toda transformação que nela ocorre é também refletida no âmbito educacional. Passou-se, então, a chamar de aprendizagem móvel o processo de inclusão educacional pelo qual passou o celular, como afirma e assegura a Unesco (2012) em suas *Diretrizes de Políticas para Aprendizagem Móvel* na qual legitima esta prática, visto que estes aparelhos permitem a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer local. Essa questão espacial-temporal, no Brasil intitulada por Santaella (2007) de “ubiquidade”, cria espaços híbridos que permitem a interação do mundo virtual com o mundo físico, e em muitos momentos, essa interação se mescla, e o que é virtual e físico se confundem. A comunicação bidirecional também é uma característica dos dispositivos móveis, o emissor e o receptor comunicam-se através de um mesmo dispositivo, algo que antes não era possível, por exemplo, na época em que a televisão atuava como a única e principal tecnologia de comunicação e informação. Outras características importantes dos dispositivos móveis, de acordo com Santos, Maddalena e Rossini (2016) é que são hipermediáticos, ou seja, convergem diferentes tipos de mídias: sonoras, visuais e verbais, além de serem hipertextuais e combinarem diferentes tipos de linguagens.

Quando conectamos esses dispositivos móveis à internet, é possível ter acesso a *softwares*, chamados de aplicativos móveis (Apps), que nos permitem utilizar o *smartphone* e/ou *tablet* com inúmeras finalidades. Ao acessar as lojas de aplicativos (*Google Play*, *APP Store*, etc...) nos deparamos com uma grande quantidade de aplicativos com as mais diferentes finalidades e

funções. Nessas plataformas, eles são divididos por áreas de interesse e, entre elas, há a categoria "Educação", que dispõe de inúmeros aplicativos.

Quando acessamos a categoria "Educação", nas lojas *online*, os aplicativos que aparecem em destaque, sendo os mais procurados e baixados, são os de aprendizagem de língua estrangeira. Analisando-os sob uma perspectiva linguística, Gavarrri (2016) diz que a maioria dos aplicativos móveis atuais de aprendizagem de língua estrangeira estão deixando a desejar na questão comunicativa, já que as orações e vocábulos se apresentam de maneira descontextualizada, e sem a pluralidade de significados que possuem. Porém, mesmo assim, continuam sendo os aplicativos mais procurados para uma aprendizagem em um contexto não-formal.

Quando passamos a falar do ensino de línguas estrangeiras dentro de um contexto formal e sobre os recursos didáticos disponíveis, geralmente, nos deparamos com a dicotomia do impresso-digital, na qual o impresso ainda se sobressai e tem a maior aceitação que o digital. O livro didático, recurso impresso presente em praticamente todas as salas de aula do ensino básico, tem como característica a linearidade, a filosofia racionalista e analítica, que privilegia a capacidade de análise e concentração, a reflexão individual, o raciocínio lento, linear, sequencial (PÉREZ GÓMEZ, 2012) e a atenção profunda (BANNEL et al., 2016). Já o mundo digital, por outro lado, tem como característica o pensamento circular, simultâneo, multilateral, rápido e cambiante, em uma realidade de cultura digital, de hipertexto, de pensamento coletivo, conectado e disperso, como aponta Pérez Gómez (2012). A Era Digital também requer da chamada hiperatenção (BANNEL et al, 2016), que está caracterizada por se distribuir "[...] entre diferentes objetos e estímulos ao mesmo tempo" (BANNEL et al., p.71, 2016).

Os alunos que nascem e crescem no mundo digital, quando chegam à escola, se deparam com recursos estruturados e fundamentados na linearidade, como o livro didático. Ao mesmo tempo, os artefatos digitais que estão bastante presentes em sua vida cotidiana são colocados à margem e muitas vezes vistos como vilões, levando-os, assim, a um desinteresse pela escola. Por conta disso, muitas vezes, as atividades nas aulas de língua estrangeira ficam restritas à escrita e à leitura por inúmeras condições: carga horária reduzida, aulas superlotadas, materiais didáticos restritos ao giz e ao livro didático.

Entretanto, quando buscamos nos documentos oficiais atuais, a concepção linguística é mais ampla do que a apontada, mas na prática é limitada para facilitar o trabalho e para restringir o acesso a um único recurso didático na sala de aula, o livro. Se os alunos já estão inseridos no

mundo tecnológico digital, por que não utilizamos esses recursos para melhorar e potencializar a aprendizagem e a prática pedagógica?

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Considerando a potencialidade dos aplicativos, o fato de a maioria deles serem App-dependentes e a dificuldade de se trabalhar as quatro habilidades comunicativas nos livros didáticos, emerge o problema de pesquisa: como um aplicativo poderia ser elaborado de forma a potencializar as habilidades comunicativas nas aulas de língua estrangeira através do uso de aplicativos móveis?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Compreender quais elementos são fundamentais para que um aplicativo possa ser utilizado como recurso didático complementar aos livros didáticos nas aulas de línguas estrangeiras na educação básica;

1.2.2 Objetivos Específicos

- Mapear o uso dos aplicativos móveis nas aulas de língua estrangeira na educação básica;
- Mapear quais habilidades comunicativas são desenvolvidas nos livros do PNLD;
- Identificar quais habilidades podem ser potencializadas com o uso de aplicativos.

1.3 JUSTIFICATIVA

A dificuldade em se trabalhar com eficiências as quatro habilidades linguísticas nas aulas de línguas estrangeiras é um dos pontos que justificam esta pesquisa. Nos documentos que norteiam a educação básica, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) vigentes até 2010, estava claro que o ensino de LE deveria se dar através do desenvolvimento de competências comunicativas, visto que a concepção linguística se pautava em questões de compreensão de conhecimentos teóricos e de conhecimentos necessários para usar a língua para construir significados no mundo social (Brasil, 1998). Entretanto, o mesmo documento se contradiz quando defende uma maior ênfase na leitura por conta da realidade das escolas brasileiras: carga horária

pequena para as aulas de LE, classes sem infraestrutura, materiais didáticos resumidos ao quadro, giz e livro didático, e a falta de formação do professor quanto a competências orais. Sendo assim, é notória a dificuldade em se trabalhar e abordar as quatro habilidades comunicativas nas salas de aula da educação básica brasileira.

A segunda justificativa, tendo em vista que o material didático é geralmente restrito apenas ao livro didático, e ao apoio que o atual documento intitulado de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) concebe à utilização da tecnologia como recurso didático, abrem-se oportunidades para que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) atuem como mediadoras nesse processo. Seu uso é válido desde que se adote uma atitude crítica e que não seja uma mera reprodução do que já é feito sem a tecnologia. De acordo com a BNCC, a cultura digital faz parte da cultura e dos contextos de vivência dos alunos, de maneira que a aprendizagem por esses meios pode tornar-se significativa para os alunos. Nesse sentido, é necessário pensar e desenvolver novas práticas pedagógicas para a utilização dessas tecnologias, visando um processo de ensino-aprendizagem potencializado e significativo (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2011). Por outro lado, a BNCC não completa a língua espanhola pois foi retirada do currículo, desta maneira, esta pesquisa é mais uma forma de resistência à esta regressão curricular brasileira.

Além disso, a tecnologia móvel, o celular e os aplicativos são uma parte da realidade da sociedade atual e a escola não pode colocá-los à margem ou ignorar a sua existência, e influência, sobre os indivíduos que compõem o espaço escolar, em principal, os alunos. Ignorar esses artefatos é ignorar a realidade, e quanto mais real e conectado com a vida dos alunos for o processo de ensino-aprendizagem, mais significativo será.

1.4 METODOLOGIA

A abordagem metodológica desta pesquisa será baseada na *Design Science*, por ser a que mais se adequa ao objetivo geral, visto que esse método adere conceitos ligados às tecnologias de informação e comunicação, de maneira a criar e a desenvolver artefatos para resolver problemas complexos do mundo real (SIMON, 1996), os quais envolvem múltiplos atores e escassa literatura sobre o tema. O método fundamenta e operacionaliza a condução da pesquisa quando o objetivo é prescrever ou desenvolver artefatos para a realização de objetivos, sendo o artefato entendido como algo que é construído pelo homem, ou objetos artificiais que cumprem objetivos, funções, adaptações, e que se relaciona com ambiente no qual funciona (SIMON, 1996). As pesquisas na

Design Science, além de proporem soluções para problemas práticos, também contribuem para aprimorar teorias. De acordo com Dresch et al (2015, p.57) "A teorização ocorre com uma nova ideia ou como um conceito para uma nova tecnologia, que poderá fundamentar a solução de algum problema." Esse método também é utilizado de maneira a aproximar a teoria da prática.

O método científico utilizado será o abdução, com o qual se estuda fatos e propõe-se uma teoria para compreender uma situação ou problema, a partir do processo criativo que cria hipóteses para determinado fenômeno ou situação. É o único método científico que permite a introdução de uma nova ideia (FISCHER, 2015). Quanto à análise de dados, esta pesquisa é caracterizada como qualitativa, pois utiliza-se de análise e interpretação de dados bibliográficos, e também quantitativa, pois considera que a qualificação dos dados revela informações importantes para a compreensão do tema em estudo.

Esta pesquisa resultará na elaboração de um artefato (proposta de aplicativo móvel) considerado do tipo *design preposition*, pois será de contribuição teórica, para que o conhecimento gerado por ele possa "[...] ser aplicado em diversas situações similares, desde que consideradas suas particularidades." (DRESCH et al, 2015, p. 113)

Para a condução desta pesquisa, algumas etapas foram adaptadas da metodologia proposta por Dresch, Lacerda e Antunes Júnior (2015), para que se possa alcançar o objetivo geral.

- Identificação do problema: nesta etapa será apresentada a importância do estudo, sendo a questão de pesquisa formalizada e contextualizada por meio da introdução, da justificativa e da fundamentação teórica da pesquisa nos capítulos iniciais.
- Conscientização do problema: nesta etapa foi realizada uma busca de informações e pesquisas bibliográficas relacionadas à Era Digital, recursos didáticos digitais e aplicativos móveis, além de documentos como leis e diretrizes da educação de língua estrangeira no ensino básico do país.
- Revisão sistemática da literatura: nesta etapa foi realizada uma revisão sistemática com o objetivo de constatar o estado da arte e de localizar estudos que já tenham desenvolvido artefatos (aplicativos) similares ao proposto pela presente pesquisa, acessando uma parcela significativa de conhecimentos necessários para o desenvolvimento do futuro artefato. Esta etapa visava, também, ter acesso a conhecimentos e procedimentos já existentes referentes ao desenvolvimento de Apps que tinham o mesmo objetivo que esta pesquisa, para que,

com base nos logros e falhas dos trabalhos antecessores, um novo artefato pudesse ser elaborado de maneira mais satisfatória.

- Identificação dos artefatos e configuração das classes de problemas: a partir da revisão sistemática da etapa anterior, identificou-se aplicativos já existentes para auxiliar no desenvolvimento do artefato em questão de maneira mais assertiva, além de compreender e definir as soluções que poderão ser consideradas satisfatórias no que diz respeito ao seu desempenho.
- Proposição de artefatos para a resolução do problema específico: nesta etapa serão definidas as categorias necessárias para a criação do artefato, visando todo o referencial teórico encontrado para melhor assertividade em sua elaboração, considerando a realidade, o contexto de atuação e a viabilidade de seu uso. Serão analisadas as atividades dos livros didáticos de língua espanhola do PNLD através das categorias estabelecidas (competências comunicativas), para que, então, se possa mapear quais as competências menos trabalhadas nos livros didáticos e, a partir dessas, ter uma base para o desenvolvimento futuro do aplicativo.
- Projeto e desenvolvimento do artefato: esta etapa consistirá em descrever os procedimentos de construção do artefato. O artefato, neste caso, consistirá na proposta de um aplicativo móvel complementar aos livros didáticos do PNLD 2018 de língua espanhola. O aplicativo não será desenvolvido de maneira efetiva, será apenas um desenho de como ele poderia ser para alcançar os objetivos propostos, visto que é um artefato do tipo *design proposition*. Como aponta Venable (2006), “o desenvolvimento do artefato não necessariamente será o desenvolvimento de um produto, mas pode ser para gerar conhecimento que seja aplicável e útil para a solução de problemas, melhorias de sistemas existentes e criação de novos artefatos”. De acordo com a metodologia do Design Science (DRESCH et al, 2015), o processo de desenvolvimentos de artefatos conta com quatro etapas:

Viabilidade do artefato: mostrar se o artefato é de realmente viável de realização.

Utilidade do artefato: demonstrar os benefícios e a razão pela qual será desenvolvido da maneira escolhida. Esta etapa e a anterior consistem nas partes teóricas discutidas nos capítulos iniciais.

Representação do artefato: Segundo Dresch et al (2015, p.109) a representação “pode ser gráfica ou por meio de algoritmo, dentro outras maneiras, tem o objetivo de determinar

qual é o formato mais adequado para comunicar os conceitos do artefato para os usuários.” Esta etapa consistirá determinar quais aspectos serão levados em consideração para o desenho do App.

Construção do artefato: a partir das temáticas da etapa anterior será elaborada uma versão demo do App.

Uso do artefato: esse passo consiste em preparar o artefato para a implementação em ambiente real. Esta etapa será realizada em trabalho futuros, pois, no momento, o propósito do artefato é de que sirva como teoria para pesquisas posteriores, por conta de sua natureza de design *preposition*.

- **Explicitação das aprendizagens e conclusão:** para finalizar, essa etapa pretende assegurar que a pesquisa realizada possa servir de referência e como subsídio para a geração de conhecimentos, tanto no campo prático como no teórico, através de pontos de sucessos e de insucessos da pesquisa.

2 DOCUMENTOS OFICIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

A constituição brasileira garante o acesso de todos à educação básica. Entretanto, a mesma não rege como isso será estabelecido, o que cabe à Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que foi criada para definir e regularizar o sistema de educação brasileiro, com base nos princípios trazidos pela constituição (LDB, 1996). Em 1971, com a atualização da LDB, e ao tratar das disciplinas ofertadas nos currículos das escolas de educação média, a lei estabeleceu que haveria disciplinas obrigatórias e optativas (MARCHELLI, 2007). Dessa forma, no que diz respeito às disciplinas de línguas estrangeiras, que foram estabelecidas como optativas, o ensino caiu drasticamente em relação à sua oferta, já que as escolhas de disciplinas optativas ficavam de acordo com cada instituição e seus interesses. Logo, muitas escolas retiraram a oferta de língua estrangeira, ou, quando esta era oferecida, sua carga horária não ultrapassava mais de uma hora semanal. (LEFFA, 1999; MARCHELLI, 2007)

Quanto à questão metodológica naquele período, vigorava o nocional-funcional, ou seja, o uso exclusivo da língua estrangeira em sala de aula, evitando-se a tradução; o ensino da gramática passou a ser de forma indutiva, através de práticas intensas utilizando-se de perguntas e respostas sobre textos para que se fixassem as estruturas apresentadas. De acordo com as autoras Messias e Norte (2011), “embora direcionado para o uso funcional, essa abordagem ficava limitada à estrutura formal da língua, e sempre dentro de contexto artificial de sala de aula”.

Em 1996, a nova e mais atual LDB apontou a necessidade de a língua estrangeira estar no currículo do ensino fundamental já a partir da quinta série, deixando a escolha da determinação da língua a cargo da comunidade escolar, de acordo com sua realidade, contexto e interesses. Já para o ensino médio, indica-se uma língua estrangeira de caráter obrigatório e outra língua de caráter optativo. No que diz respeito à questão metodológica, a ideia de um único método certo é abandonada, deixando para trás o método nocional-funcional, até então instaurado, pois o ensino passou a ser ministrado considerando-se o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”.

No sistema educacional brasileiro, há documentos oficiais que orientam e norteiam os currículos e seus conteúdos, e todos são previstos e devem ser executados em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases (Lei n 9.394/1996), de modo que, juntos, possam assegurar a formação básica. Dentre esses documentos, desde 1997, estão os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN),

que são parâmetros não obrigatórios para o ensino fundamental elaborados a nível Federal e que abrangem a rede pública e privada de educação.

Os PCN foram elaborados com o intuito de servir como referência nacional comum para o processo educativo em todas as regiões do Brasil (BRASIL, 1998) e, dessa forma, servir de apoio a discussões relacionadas ao desenvolvimento de projetos, ao planejamento de aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos didáticos. No início do documento, são apresentados seus objetivos educativos gerais, em que se espera que os alunos sejam capazes de utilizar as diferentes linguagens como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação, e de saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos.

Esse mesmo documento, com relação à seção que trata de língua estrangeira, traz um viés sociointeracional como parte da prática pedagógica, com orientações de como trabalhar a compreensão oral e escrita, entendendo-se "compreender" como a percepção da relação internacional entre quem fala, o que, para quem, por quê, quando e onde, igualmente com orientações para a expressão oral e escrita nas aulas de língua estrangeira. Sendo assim, por mais que a LDB apresente um posicionamento a favor do pluralismo de ideias metodológicas, os PCN já trazem uma perspectiva sociointeracional.

Além disso, por seu caráter mais específico, o documento apresenta e discute as questões do ensino específico da disciplina sob uma outra perspectiva e cita algumas dificuldades encontradas na hora de lecionar, como a carga horária reduzida, as classes superlotadas diante do considerado ideal para o ensino de línguas estrangeiras, o pouco domínio das habilidades orais por parte de muitos professores, o material didático resumido ao giz e livro didático, entre outros pontos, dificuldades estas que podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, os PCN apresentam como válida a justificativa pautada em manter o foco na leitura, tendo em vista as condições existentes, mesmo não havendo interação com o interlocutor, característica apoiada pelo mesmo documento. Esse fato foi, e segue sendo, muito questionado e rejeitado, como menciona Silva (2015), diferentes fatores apontaram tal proposta como uma maneira de não viabilizar o acesso a uma formação completa, visto que a habilidade oral é uma das mais valorizadas no contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Os PCN, anteriormente, se restringiam ao ensino fundamental, pois em 1999 foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) para dar conta do ensino médio. Entretanto, esses parâmetros foram alvo de muitas críticas, como aponta Silva (2015), referentes ao modo como apresentavam as propostas. Para a autora, elas eram muito teóricas, sendo consideradas pouco operacionais justamente por conta da linguagem apresentada. Em 2002, publicaram o PCN + Ensino Médio, como tentativa de ampliação e atualização dos PCNEM; entretanto, a tentativa foi falha novamente. Segundo Szundy & Nicolaides (2013, p. 38)

Essa iniciativa também foi ineficiente, visto que o documento acabou dando espaço a um currículo consolidado, priorizando uma abordagem enciclopédica e contradizendo os PCNs originais no que diz respeito ao trabalho com a linguagem a partir de uma base discursiva.

Sendo assim, esse documento foi perdendo a visibilidade ao longo do tempo, gerando, assim, a necessidade da criação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), em 2006. Além de preencher as lacunas antes não abordadas pelos PCN e pelos PCN + Ensino Médio, as novas orientações também trouxeram temas como: tecnologias, hipertexto, letramento, multiletramento, multimodalidade, formação cidadã e inclusão social, que antes não eram abordados. Sobre a tecnologia, as OCEM destacam que com as novas tecnologias de informação e comunicação vieram novas formas de comunicação e novos conhecimentos. Oportunizar acesso a essas novas tecnologias representam gerar acesso a novos conhecimentos, significa democratizar a informação e a tecnologia, para que, assim, todos possam ter acesso, desenvolver as mesmas oportunidades e participação social. O documento também cita o projeto Proinfo da época, que tinha como objetivo introduzir as TICs nas escolas públicas para serem utilizadas como ferramentas de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, (BRASIL, 2006). Nenhum documento oficial até então tinha citado ou apoiado a utilização das TICs no ensino básico brasileiro.

Quanto às línguas estrangeiras, as OCEM reforçam o ensino das quatro habilidades atrelado à cultura, mas não de maneira norteadora como feita pelos parâmetros citados anteriormente, e de forma que respeitasse a autonomia do professor para que pudesse desempenhar seu papel e desenvolver a prática discursiva no aluno, principalmente como um aluno-leitor-cidadão crítico (SILVA, 2015). Desse modo, o documento apresenta como comunicação oral, leitura e prática escrita as propostas de habilidades a serem desenvolvidas nos anos referentes ao ensino médio; porém, com uma visão sócio culturalmente contextualizada (OCEM, 2006). As

orientações reforçam que "todas essas habilidades comunicativas sejam trabalhadas ao longo dos três anos do ensino médio" (OCEM, 2006, p. 111). A questão da comunicação oral é trazida pelas OCEM como uma novidade no programa de línguas estrangeiras, e menciona que nos últimos tempos se questionou a relevância dessa habilidade, muito provavelmente por conta das críticas aos PCN, que tinham como foco principal o desenvolvimento da habilidade da leitura.

Já a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se utiliza tanto das fontes legais – a LDB, quanto dos parâmetros – os PCN – e das orientações – as OCEM, unifica e operacionaliza o processo de conjunto de conhecimentos que todos os alunos devem aprender desde a educação infantil até o ensino médio. A BNCC é a centralização e a unificação de todos os documentos anteriores.

Com a BNCC muitas mudanças foram vistas, principalmente com relação ao currículo. No âmbito da língua estrangeira, o inglês passou a ser o único idioma obrigatório para ser ensinado de maneira formal no currículo escolar a partir do 6º ano do ensino fundamental, em detrimento de todas as outras línguas estrangeiras, deixando o espanhol como língua opcional, como cita o documento:

IX - língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino (Resolução CNE/CEB no 3/2018, Art. 11, § 4o).

Outro ponto referente à língua estrangeira que se destaca na Base em relação aos documentos precedentes é a consideração das práticas sociais, além do entorno social e contexto, incluindo essas práticas igualmente no mundo digital, com ênfase nos multiletramentos e nas potencialidades que a cultura digital pode proporcionar:

Assim, propostas de trabalho que potencializem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que, direta ou indiretamente, impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social e despertam seu interesse e sua identificação com as TDIC. Sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes. (p.487)

2.1 ABORDAGEM ACIONAL

Quando falamos de ensino de língua estrangeira, o documento mais atualizado e referenciado é o Quadro Comum Europeu de Referências de Línguas, documento essencial do projeto de políticas linguísticas do Conselho da Europa, que tem desenvolvido e trabalhado em uma tentativa de unificar as diretrizes para o ensino-aprendizagem de línguas dentro do contexto europeu, após a criação da União Europeia. O Quadro Comum teve como objetivo servir de base comum para o desenvolvimento de novos currículos, materiais didáticos, exames, e para todos os envolvidos no processo de aprendizagem de línguas como: os professores, os alunos, as autoridades de educação, os avaliadores, os autores, as editoras de livros, entre outros. O documento descreve as necessidades do aprendiz para que possa se comunicar em língua estrangeira, e define quais conhecimentos e capacidades são necessários para desenvolver esta ação.

Com a implantação do Quadro Comum, percebe-se de maneira clara a preocupação da União Europeia em melhorar a comunicação entre os cidadãos europeus falantes das mais diversas línguas, visto que melhorar a comunicação provoca uma maior compreensão e colaboração entre os diferentes países. Para chegar ao objetivo principal, esse documento foi elaborado em nove capítulos que servem para guiar o leitor desde o entendimento do documento, sua aplicação e a sua avaliação.

1. O Quadro Europeu Comum de Referência no seu contexto político e educativo
2. Abordagem adotada
3. Níveis Comuns de Referência
4. O uso da língua e o utilizador/aprendiz
5. As competências do utilizador/aprendiz
6. Aprendizagem e ensino de línguas
7. As tarefas e o seu papel no ensino das línguas
8. Diversificação linguística e currículo
9. Avaliação

Por mais que ele tenha sido elaborado no e para o contexto europeu, muitas das questões nele apresentadas e discutidas podem ser de grande utilidade para o âmbito das línguas estrangeiras fora do continente em questão. Esse documento é o mais atual (2002) a abordar as questões de políticas públicas relacionadas à competência linguística e aprendizagem de línguas estrangeiras, diferente dos PCNs que, além de serem mais antigos (1998), não tratam especificamente da

abordagem metodológica para a língua estrangeira, conforme citado anteriormente. A tendência internacional, com base no Quadro Comum, é de fomentar a aprendizagem próxima aos contextos reais de comunicação, ao que o documento chama de Abordagem Acional, orientada para a ação do sujeito. Todavia, esta tendência ainda não é percebida nos documentos brasileiros que tratam da língua estrangeira, apesar de a maioria dos livros didáticos de línguas estrangeiras existentes também serem pautados no Quadro Comum, da mesma forma que os institutos particulares de idioma, e visto que é o documento referência para o ensino, aprendizagem e avaliação das línguas estrangeiras em uma perspectiva mundial.

O Quadro Europeu Comum de Referências de Línguas compreende o uso da língua como o conjunto de ações realizadas por agentes sociais e que desenvolvem uma série de competências tanto gerais como comunicativas. A definição de competência, de acordo com Zabala (2010) é o domínio, o exercício e o conhecimento de três elementos: habilidades, atitudes e conhecimentos, para que o indivíduo possa ser capaz de agir de modo competente. As pessoas utilizam as competências que estão ao seu alcance, em diferentes contextos, a fim de realizar diversas atividades (CONSEJO DE EUROPA, 2002; ZABALA, 2010).

Já as competências comunicativas são as que possibilitam que um indivíduo atue utilizando meios linguísticos (CONSEJO DE EUROPA, 2002) e são divididas em habilidades que colocam a língua em funcionamento na realização de atividades:

- Compreensão (auditiva, leitura ou audiovisual): a compreensão é um processo primário já que é necessário para a interação. As atividades que a envolvem são no âmbito da leitura em silêncio, no ato de prestar atenção nos meios de comunicação, em consultas a materiais.
- Expressão (oral ou escrita): desempenham funções importantes em muitos campos sociais, acadêmicos e profissionais em textos orais ou escritos. Juntamente com a compreensão, são primários para a interação.
- Interação (oral ou escrita): participação de dois indivíduos em um intercâmbio, onde a compreensão e a expressão se alternam.
- Mediação (oral ou escrita): possibilita a comunicação entre pessoas que por algum motivo não conseguem se comunicar diretamente. Permite reformular e reprocessar textos já existentes. A tradução e o resumo são considerados atividades de mediação.

A língua, quando em funcionamento, está inserida em contextos, em esfera de ação e em áreas de interesse que organizam a vida social, sendo esses, de acordo com o Conselho de Europa (2002) e Zabala (2010) definidos como “âmbito”. O documento divide os âmbitos em quatro, de forma mais geral: âmbito público, âmbito pessoal, âmbito educativo e âmbito profissional. São nesses âmbitos, de maneira generalizada, que as atividades de língua podem ser desenvolvidas na sociedade. A competência comunicativa também está ligada à realização de tarefas de maneira competente. Para a realização dessas tarefas, dentro de um âmbito, utiliza-se de habilidades, sejam elas de compreensão, de expressão, de interação ou de mediação, a partir de textos orais ou escritos. (CONSEJO DE EUROPA, 2002).

Em 2018, o Quadro Comum Europeu teve uma publicação de atualização de documento na qual retoma alguns aspectos de maneira mais detalhada, e também com o acréscimo de informações. No que diz respeito a essa pesquisa, os pontos importantes nos quais foram apresentadas mudança foram nas competências de interação e mediação. Na interação, além das atividades de escrita e oralidade, foi adicionada a interação online. Essa consiste em conversas, discussões, orientações e transações online, essa mudança sinaliza que o Council of Europe (2018) também leva em consideração a presença na sociedade e os potenciais das tecnologias digitais. Já as atividades de mediação tiveram uma nova subdivisão: mediação de texto, mediação de conceitos e medição de comunicação.

A maior diferença entre o Quadro Comum e os documentos existentes no Brasil é que o Quadro Comum não é destinado a ser utilizado apenas para a elaboração de currículo no contexto de educação formal, como são os PCNs ou BNCC, mas para tudo que rodeia o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, desde a criação de currículo, passando pela elaboração de material didático e chegando até a atuação do professor em sala de aula. No Brasil, não há registro de um documento, parâmetro ou base para a elaboração de materiais didáticos de língua estrangeira, enquanto um dos objetivos do Quadro Comum é exatamente auxiliar na elaboração de materiais didáticos e, para isso, o Quadro enfoca mais no objetivo e nos conteúdos de ensino, já que sublinha que não quer pretende dizer aos profissionais o que fazer e como fazer.

Abaixo um quadro comparativo com os documentos citados neste capítulo.

Quadro 1 - Comparação dos principais aspectos dos documentos oficiais

Documento	Ano	Nível Educacional	Abordagem Metodológica	Habilidades	TIC / TDIC
PCN	1998	Ensino fundamental	Sócio Internacional	Compreensão oral Compreensão escrita Expressão oral Expressão escrita	Não
PCNEM	1999	Ensino médio	Competência Comunicativa	Compreensão oral Compreensão escrita Expressão oral Expressão escrita	Não
PCN +	2002	Ensino médio	Competência Comunicativa	Compreensão oral Compreensão escrita Expressão oral Expressão escrita	Não
OCEM	2006	Ensino médio	Sociocultural	Compreensão oral Compreensão escrita Expressão oral Expressão escrita	Sim
BNCC	2017	Ensino fundamental e médio	Intercultural	Compreensão oral Compreensão escrita Expressão oral Expressão escrita	Sim
Quadro Comum Europeu de Referências para as Línguas	2001	Todos os sistemas educativos da Europa	Abordagem Acional	Compreensão oral Compreensão escrita Expressão oral Expressão escrita Interação Mediação	Sim
Quadro Comum Europeu de Referências para as Línguas	2018	Todos os sistemas educativos da Europa	Abordagem Acional	Compreensão oral Compreensão escrita Expressão oral Expressão escrita Interação Mediação	Sim

Fonte: Elaborado pela própria autora (2020)

A partir dessas observações, a pesquisa se guiará pelo Quadro Comum Europeu, pois, apesar de ele não ter nenhum direcionamento ou efeito determinante para a realidade brasileira, há uma influencia indireta, já que todos os livros didáticos e provas de proficiência de línguas aplicadas mundialmente são baseadas no Quadro e em sua classificação de nível de língua (A1, A2, B2, B2, C1, C2). Sendo assim, cria-se toda uma referência de ensino mundial de línguas a partir do Quadro que, embora não atue como uma legislação, atua com um caráter moral na temática da língua estrangeira.

3 RECURSOS DIDÁTICOS

Recursos didáticos são todos e quaisquer materiais utilizados pelos professores de maneira a facilitar e intermediar o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos. O que determina que um objeto seja ou não um recurso didático é a ação de planejamento do docente, que estabelece os meios de maneira consciente para que se possa alcançar um objetivo educacional (EITERER e MEDEIROS, 2010).

De acordo com Eiterer e Medeiros (2010), há uma diferenciação entre os tipos de recursos. Há os que foram pensados e elaborados para a construção de um conhecimento específico, como: livros, blocos geométricos, atlas, globo terrestre, modelos anatômicos, *softwares* educacionais, jogos educacionais, entre outros. Já em um outro grupo, são também considerados recursos didáticos aqueles materiais que, mesmo não sendo produzidos com a finalidade específica de mediar a aprendizagem, são trazidos a contextos educacionais e utilizados com finalidade pedagógica, como materiais recicláveis, utensílios domésticos, televisão, celular, rádio ou computador, por exemplo.

A escolha do recurso didático pelo professor é um processo no qual, além do objetivo pedagógico, é importante que se pense no público-alvo, no caso, os alunos, quanto à escolha dos materiais, para que possam ser utilizados de maneira pertinente ao conteúdo, e também a fatores extrínsecos e contextuais que são importantes e devem ser levados em consideração, como: a idade dos alunos, a quantidade de alunos, o ambiente no qual se desenvolverá a atividade, o interesse dos alunos e a disponibilidade dos recursos. Pensar no aluno, no seu perfil e em seus interesses é um dos principais cuidados que o docente tem que ter nesse processo de escolha do recurso didático, entretanto, muitas vezes isso não é feito, e pode resultar no desinteresse e no insucesso da atividade proposta. Quando motivamos os estudantes com uma proposta com a qual eles têm afinidade, prazer e pela qual têm curiosidade, é muito mais provável que a atividade seja concluída com satisfação e o processo de ensino-aprendizagem ocorra de maneira mais natural, eficaz e facilitada.

3.1 LIVRO DIDÁTICO

O livro didático, muitas vezes, é o único material de acesso ao conhecimento, tanto por parte dos alunos, como um material de pesquisa e de atividades, quanto por parte dos professores, como um material de apoio às suas aulas, além de um guia de conteúdos a serem explorados por

ambos os agentes em sala de aula (CORACINI, 1999). Esse recurso tem recebido uma grande importância no país, visto que 47,54% do mercado editorial do Brasil se refere aos livros didáticos (THE NIELSEN COMPANY, 2020).

De acordo com Paiva (2009), o primeiro livro didático que foi propriedade do aluno, (anteriormente este objeto estava apenas na mão dos professores), foi utilizado por volta de 1578, quando foi lançada uma gramática do hebraico para que os alunos pudessem estudar em casa sem o professor. Desde então, os livros didáticos vêm seguindo o seguinte padrão: capítulos divididos por temas, ilustrações, conteúdos sequenciais, entre outros. Como qualquer nova tecnologia, havia quem defendesse o uso dos livros didáticos e também aqueles que os proibiam em sala de aula, pois, de acordo com os mais resistentes, esse material deveria ser utilizado apenas em casa para preparação de aula e para estudar, já que dentro de sala a autoridade e o detentor de saber era o professor, e o livro, dentro de sala de aula tornava-se uma ameaça a esta figura.

Hoje, essa relação professor-livro já mudou, tanto o professor como o livro, têm uma certa autoridade no contexto escolar. No entanto, o livro é o responsável em criar paradigmas norteadores da transmissão do conhecimento, além de dar forma ao conhecimento no sentido de selecionar e hierarquizar o saber (CORACINI, 1999). Como afirma Coracini, "o livro didático é um elemento constitutivo do processo educacional brasileiro" (1999, p.28). Embora ele continue recebendo muitas críticas, e sendo alvo de quem o defende e de quem o critica fortemente, não se pode deixar de admiti-lo como o objeto de grande importância e que norteia o saber via escola, como aponta Coracini (1999).

3.1.1 Programa Nacional do Livro Didático

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), oferecido pelo Governo Federal, tem como objetivo ofertar a alunos e professores de escolas públicas livros didáticos de qualidade e gratuitos para apoio ao processo de ensino-aprendizagem, de maneira que o livro didático passe de única referência do trabalho do docente a um instrumento auxiliar. O programa surgiu em consonância com o ministério da Educação (MEC), em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), como forma de avaliar, adquirir e distribuir os livros didáticos que são utilizados no ensino básico. Esse programa conta com a aderência de 98% dos municípios brasileiros (GALZERANO, 2016).

Os livros ofertados por essa iniciativa passam por uma seleção através de uma equipe de avaliadores, com o objetivo de eleger obras que ajudem na construção de processos educativos de acordo com os critérios gerais. Após a seleção prévia feita pelos especialistas, cada escola pode escolher, entre as obras incluídas no programa, junto ao seu corpo docente de maneira democrática, a que mais se adapta ao projeto político pedagógico da escola e aos trabalhos que os professores desenvolvem em seu cotidiano escolar, a partir de um Guia do Livro Didático que é elaborado com a resenha de cada obra aprovada na etapa de seleção.

Esse processo de avaliação e seleção pelo qual os livros didáticos passam é de suma importância. O MEC o justifica pautando-se no fato de que o livro didático é um instrumento auxiliar importante e, muitas vezes, o principal ou único recurso de trabalho em sala de aula, visto a ausência de materiais complementares e a falta de acesso do aluno a outras fontes de estudo e pesquisa (CORACINI, 1999, p. 58). Sendo assim, é essencial entregar às escolas um material de qualidade e condizente com os documentos oficiais, visto que esse recurso pode ser o único a compor as atividades em uma sala de aula. O programa disponibiliza livros para todas as disciplinas regulares da educação básica, incluindo as línguas estrangeiras modernas, inglês e espanhol, sendo este último não mais presente no edital de 2021.

Em relação aos livros de línguas estrangeiras modernas, as obras adotadas pelo PNLD são de origem brasileira e feitas para os brasileiros, uma questão curiosa a ser pontuada: considerando que muitos dos livros em circulação em livrarias, escolas de idioma e escolas particulares são produzidos e publicados no exterior, o público-alvo não se delimita a uma nacionalidade específica, sendo utilizado por estudantes da língua estrangeira no geral. Fato que pode ser muito interessante, pois, quando um material é fabricado no seu país de uso, o contexto que nele é inserido, as temáticas de discussão e os textos são muito mais condizentes com a realidade daquela região do que os livros que são produzidos fora. Entretanto, como qualquer outra obra impressa, os livros estão em constante desatualização, visto que os livros são renovados a cada três anos, mas nesta Era digital (PÉREZ GÓMEZ, 2012) tudo é muito cambiante e rápido, os textos e temáticas podem cair em desuso com mais rapidez.

Por outro lado, quanto à questão metodológica, os livros do PNLD utilizam do que consta nas diretrizes brasileiras, no que diz respeito aos conteúdos, temáticas e metodologias. Entretanto, nenhum desses documentos fala especificamente de material didático, e sim de currículo escolar. Visto isto, e comparando com os de outros países, como por exemplo os da Europa, lugar no qual

o âmbito editorial já é mais solidificado e onde utilizam o Quadro Comum, que direciona quanto às questões de elaboração de materiais didáticos, os livros brasileiros não seguem nenhuma orientação específica e destoam, também, na questão avaliativa de nível de língua, já que, para isso, o Quadro Comum é utilizado como referência quase que mundialmente.

3.1.2 Competências Comunicativas nos livros didáticos

De acordo com o Guia do PNLD, o ensino de língua estrangeira nas escolas está ligado a três fatores – língua, cultura e identidade – visto que "os sujeitos que aprendem uma nova língua aprendem também novos modos de socialização e de interação, podendo tornar-se pessoas melhores, ampliadas, cujas identidades se abrem para dialogar com o outro" (PNLD, 2017, p. 10), ou seja, nesta concepção a língua é vista como uma prática social (SANTOS, 2016).

A visão de língua apoiada pelos PCN e utilizada pelo PNLD é como atividade entre sujeitos e entre mundos culturais diferentes, um lugar de interação, de prática social, ou seja, nesta concepção, o aprendiz deve ser direcionado a produções e interações com outras culturas, etnias, regiões e distintas variedades linguísticas (SANTOS, 2016). Desta forma, faz-se referência à abordagem sociointeracionista.

Sendo assim, os livros didáticos devem considerar uma grande variedade de gêneros do discurso, orais, escritos e verbo-visuais, de maneira que as práticas de ler, falar, escutar e escrever sejam realizadas de forma significativa, que estejam em sintonia com o contexto social, linguístico e cultural do aluno. É importante que o aluno seja "conduzido a contextos reais de uso da língua, com aspectos comunicativos" (SANTOS, 2016, p.48)

Um dos critérios de avaliação de um edital referente aos livros de LE, para que eles pudessem entrar no programa, é que as coleções teriam que apresentar linguagem contextualizada e inserida em práticas discursivas, de maneira que os alunos pudessem ler e escrever textos coerentes em LE, além de falar e compreender a língua em diferentes situações comunicacionais, em vários contextos e em situações da vida real, sendo esses elementos integrados à gramática e vocabulário no ensino das quatro habilidades comunicativas (MEC/FNDE/SEB, 2010).

Quando falamos dos livros didáticos de línguas estrangeiras, eles geralmente seguem um padrão, assim como a maioria dos livros. A hierarquia na seleção e organização dos conteúdos é evidente, eles estão divididos em níveis, os níveis estão divididos por unidades ou lições, e as lições vão dos conteúdos ditos menos complexos para os mais complexos. Sendo assim, essa interdependência norteia e delimita as ações pedagógicas dos docentes em sala de aula.

Uma das críticas é que esse material impresso ainda apresenta resquícios do automatismo do behaviorismo, que ainda está presente nos livros didáticos, de maneira que os exercícios ainda apresentam certo caráter formal, estruturalista, favorecendo um comportamento passivo e mecânico ao aluno (CORACINI, 1999), e isso se dá também por conta de se tratar de um material impresso e essas serem suas características intrínsecas de utilização.

O material de LE do PNLD de 2018 recebido pelos alunos é composto pelo livro didático impresso e por um CD, que, juntos, pretendem auxiliar na aprendizagem do desenvolvimento das quatro habilidades de língua. Contudo, para o CD ser utilizado é necessário um aparelho que o reproduza, um rádio ou um computador (equipado com caixas de som), o que já impõe uma primeira dificuldade para a utilização do recurso. Além do mais, o CD não possibilita nenhum tipo de interação, visto que o único tipo de atividade que ele poderá proporcionar será de compreensão auditiva.

Ainda, há um pouco de dificuldade em se utilizar o livro para trabalhar as competências comunicativas voltadas à oralidade, visto que esse tipo de material não apresenta as características necessárias para tal objetivo. Os livros são recursos impressos, dotados de linearidade, que requerem a filosofia racionalista e analítica, privilegiam a capacidade de análise e de concentração, a reflexão individual, o raciocínio lento, linear e sequencial (PÉREZ GÓMEZ, 2012). Por sua concepção os livros didáticos não têm como dar conta de questões que estão ligadas ao momentâneo, à oralidade, que é algo rápido, que muda constantemente, que não é linear e que diverge da racionalidade dos recursos impressos.

3.2 RECURSOS DIDÁTICOS DIGITAIS

Os alunos que nasceram nessa Era Digital (PÉREZ GOMÉZ, 2012), que cresceram e se desenvolvem com as tecnologias digitais, quando em sala de aula, se veem obrigados a se distanciarem dos aparatos que fazem parte de sua vida e de seu contexto, pois dentro do ambiente escolar as tecnologias digitais ainda são vistas como vilãs. Contudo, esses recursos têm mostrado que podem ser mediadores no processo de ensino-aprendizagem de maneira significativa e potencializadora, podendo, assim, reafirmar a concepção de escola como um microcosmos da sociedade (BOURDIEU, 1983) e não como um lugar no qual nada tem sentido e está desconectado da vida dos alunos, como afirma Coracini (1999, p, 115) "só é significativa, só é aprendizagem

verdadeira aquela que aproxima o estudante de sua própria experiência, permitindo-lhe aprofundar sua experiência".

As novas tecnologias não descartam as antigas, da mesma forma que não é necessário utilizá-las a todo momento e em todas atividades, mas se os alunos já estão habituados a usá-las e se elas realmente podem ter um potencial dentro de sala de aula, é importante que se pense a respeito de seu uso. Os próprios aparelhos digitais dos alunos, que muitas vezes provocam momentos de irritabilidade do professor, podem ser tirados desse papel e ser incorporados nas aulas, desde que estejam em consonância com a atividade.

3.2.1 Aprendizagem Móvel / *M-learning*

O telefone celular se tornou o dispositivo tecnológico mais importante da sociedade, pois é o objeto que sempre nos acompanha, e, como consequência, é o objeto ao qual prestamos mais atenção (MARQUÉZ, 2019). A partir dele podemos escutar música, tirar fotos, escrever, ler, anotar, reproduzir vídeos, gravar voz, entre outras atividades que fazem desse dispositivo a tecnologia de convergência da nossa era (MARQUÉZ, 2019). De acordo com Derrick de Kerckve (apud MARQUÉZ, 2019), o *smartphone* é a convergência dos principais meios de comunicação da história da humanidade, desde a palavra oral, da escrita, até o telefone, cinema, televisão, computador, e-mail e as comunicações por satélite, como o GPS e a internet. Sendo assim, os autores passam a chamar esse recurso de um novo tipo de metamídia, ou seja, uma plataforma que reúne muitos meios e tecnologias existentes, ao mesmo tempo em que permitem que novas tecnologias surjam a partir dele.

Quando um dispositivo móvel é utilizado como apoio a um processo de aprendizagem, pode-se classificá-lo como *m-learning* ou aprendizagem móvel. *M-learning*, de acordo com Unesco (2013) e Saccol, Schlemmer e Barbosa (2011), é a aprendizagem que envolve a utilização de tecnologias móveis, a qual tem como característica principal permitir a aprendizagem a qualquer hora e a qualquer lugar, estando os aprendizes diante uns dos outros em espaços formais de educação ou em espaços não-formais. Esta mobilidade se destaca pois "[...] nos possibilita trabalhar o espaço como fluxo e o tempo de forma maleável, de maneira que esse conjunto de possibilidades fornece a plasticidade necessária para que um conhecimento possa ser construído em uso" (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2011 p.14) e pela conversão midiática.

A aprendizagem móvel está conectada tanto com práticas pedagógicas que contribuam para uma aprendizagem mais personalizada e individualizada, quanto com práticas e metodologias

voltadas para a colaboração e cooperação entre os alunos. Ambas as práticas vão depender de como o professor pretende mediar este processo (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2011).

Em uma pesquisa desenvolvida em Montréal, no Canadá, por Karsenti e Fiévez (2014), com o *m-learning*, *iPads* foram levados para dentro da sala de aula como recurso didático. A pesquisa também elencou quinze benefícios do *iPad* no contexto da educação. No presente texto, estes benefícios serão apresentados visando os dispositivos móveis em geral (*smartphones*, *tablet*, *iPad*), pois as características convergem com as do *iPad*, por se tratar de um dispositivo móvel. Dentro desses benefícios, serão destacados os mais relevantes no que se refere à sua utilização frente aos recursos impressos:

- Aumenta a motivação do aluno;
- Facilita o acesso à informação;
- Portabilidade;
- Permite ao estudante criar e entregar apresentações de alta qualidade;
- Promove a criatividade;
- Suporta uma ampla variedade de recursos (imagem, vídeo, Apps, etc.);
- Permite que os estudantes trabalhem no seu próprio ritmo;

O que possibilita a efetivação das características citadas acima são as tecnologias incorporadas nos dispositivos móveis, que nos permitem realizar diferentes ações, que podem ser utilizadas de maneira integrada e devem estar de acordo com o objetivo didático-pedagógico. De acordo com Saccol, Schlemmer e Barbosa (2011) esses pontos são:

- Captura de informações: *webcam*, máquina fotográfica digital, gravador de áudio, vídeo, microfone, entre outros, que permitem ao sujeito capturar informações em situação de mobilidade.
- Busca e armazenamento de informações: repositórios de arquivos, biblioteca de *links*, de figuras, de imagens, de sons, de referências e textos, de objetos de aprendizagem, de teleconferências, os quais são facilitados também pela mobilidade.
- Compartilhamento de conhecimentos, ideias e experiências (possibilidades que exigem um nível maior de interação): fóruns, *chats*, lista de discussão, videoconferências, diários de bordo problematizados que podem estar presentes, por exemplo, em um Ambiente Virtual de Aprendizagem Móvel (AVAM) acessado em qualquer tempo e espaço pelos sujeitos em processo de *m-learning*.
- Construção colaborativa e cooperativa: possibilidades que exigem elevado nível e interação, como, por exemplo, *softwares* para apoiar o desenvolvimento de projetos, a

resolução de caos, desafios, problemas, comunidades virtuais de aprendizagem e de prática, as quais também podem estar integradas num AVAM. Existem ainda ferramentas para construção e manipulação e 'mapas mentais', 'mapas conceituais', que constituem uma boa opção para auxiliar o sujeito na organização de seu pensamento, de sua aprendizagem e de seu conhecimento. (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2011, p. 11-12)

Por mais que os alunos estejam inseridos na Era Digital (PÉREZ GÓMEZ, 2012), os professores ainda excluem as tecnologias digitais das aulas, visto que, quando se trabalha com dispositivos móveis, vai-se além de apenas uma ferramenta modernizada, pois é um meio que permite a construção crítica do conhecimento (SONEGO; BEHAR, 2015) que é possibilitada, principalmente, pelo compartilhamento de conhecimento, ideias, experiências e pela construção colaborativa e cooperativa, como citadas anteriormente. (PORTO; OLIVEIRA; GAMA NETO, 2016, p. 130) aponta:

A realidade em que os estudantes estão inseridos difere da realidade apresentada na sala de aula tradicional. Pensar em alcançar esse aluno que encontra a informação com a ponta dos polegares, que consegue estar em contato com pessoas de culturas e de realidades diferentes e que domina uma lógica de pensamento que foge da ordenação tradicional para a educação é um desafio.

A captura, busca e armazenamento de informações mostra a autonomia e o papel de criador que essa nova geração está acostumada a desenvolver. Eles passaram de meros receptores de aulas expositivas para produtores de seu próprio conteúdo. Saccol, Schlemmer e Barbosa (2011) exemplificam isso através dos jogos eletrônicos. Os alunos querem agir, querem produzir, seja de maneira individual ou em grupo, eles querem compartilhar. E essa produção não necessariamente se limita a textos escritos, mas também se utiliza de diferentes mídias, como: imagem, som, vídeo, animação, etc.

3.2.2 Aplicativos móveis

Juntamente com os dispositivos móveis estão presentes *softwares* que foram construídos especialmente para esses tipos de plataformas móveis e que podem ser facilmente instalados em *smartphones* e *tablets* (SONEGO, BEHAR, 2015). Esses softwares funcionam como um atalho para inúmeras atividades cotidianas, e o mercado desses produtos é atualmente visto também como um mercado em ascensão, de acordo com Sonego e Behar (2015). Segundo o *The Statistics Portal* (2019), as plataformas *online* para *download* como o *Google Play* e o *AppStore* de aplicativo

possuem cerca de 2,4 e 1,8 milhões de aplicativos, respectivamente. Esses índices demonstram a abrangência e a importância de se discutir esse tipo de recurso, já que, tendo sido feitos ou não com intenções educacionais, podem perpassar e adentrar os muros da escola.

Os aplicativos convergem diferentes tecnologias e mídias, e são esses recursos que trazem potencialidades para que o uso de um aplicativo móvel faça sentido no contexto selecionado. Igualmente, para que possamos criar e trabalhar habilidades e cognições que não são possíveis de se desenvolver em um material impresso.

Para Manovich (2005) o dispositivo móvel, que ele nomeia de metamídia inclui três tipos de mídias: as que simulam os meios físicos já existentes (como livro, jornal, revista, caderno e etc.); as que adicionam novas propriedades relacionadas à linguagem digital (interatividade, hipertextualidade, multimídias, etc.) e; um novo tipo de meio sem precedentes físicos e que constitui efetivamente “novas mídias” (videogame, mundo virtual, realidade virtual, realidade aumentada). Com isso, o autor aponta que nos dispositivos móveis nos deparamos com mídias que são traduzidas para a linguagem digital, e outras que nascem especificamente em meio digital no contexto da *cibercultura*. (SUÁREZ, GRANÉ, TARRAGÓ; 2019). Assim, algumas tecnologias que foram criadas em e para o contexto digital e que não podem ser produzidas em meio impresso, ou físico, serão discutidas a seguir.

3.2.2.1 Interatividade

Uma das características mais consolidadas e importantes das tecnologias digitais é a comunicação, caracterizada nas TDIC pela flexibilidade, plasticidade e velocidade de transmissão (LUCENA; PEREIRA; OLIVEIRA, 2016, p.113). Por conta disso, a interatividade fez-se tão importante, pois ela é caracterizada por essa possibilidade de intervenção e de participação na comunicação. Conceituando o termo “interatividade” Silva (2000, p.20) nos coloca que é uma

Disponibilização consciente de um mais comunicacional de modo expressivamente complexo, ao mesmo tempo atentando para as interações existentes e promovendo mais e melhores interações seja entre usuários e tecnologias digitais ou analógicas, seja nas relações ‘presenciais’ ou ‘virtuais’ entre seres humanos.

O fato de os aplicativos nos permitirem uma comunicação bidirecional, diferente do que acontecia em algumas tecnologias precedentes e unidirecionais, como a televisão por exemplo, foi um grande fator para que a interatividade obtivesse tal importância. Dentro dessa perspectiva, não

há mais exclusividade na função de emissor, nem de receptor: “todo emissor é um receptor e vice-versa” (LUCENA; PEREIRA; OLIVEIRA, 2016 p.120).

Os aplicativos podem proporcionar a interatividade a partir de elementos que ativem as demandas educativas e sociais atuais, principalmente ao proporcionar atividades que desenvolvam as competências comunicativas do momento (GONZÁLEZ ARGÜELLO, MONTMANY MOLINA, PUJOLÀ, 2014). Para isso, há alguns recursos nos aplicativos que facilitam e conectam os interlocutores e geram essas interatividades, são eles: o *feedback* que segundo o dicionário Oxford (2004) seria “uma resposta, ou seja, comentários na forma de opiniões e reações a algo com o propósito de fornecer informações úteis para futuras decisões e desenvolvimento”. O *feedback* exerce um papel importante nas relações humanas, pois quando interagimos precisamos que o outro demonstre de alguma maneira que está nos escutando, concordando ou discordando, isso é mais precisamente o feedback presencial. Quando em ambiente virtual/digital Stemler (1997 apud PAIVA, 2003) o define como

output geralmente visualizada na tela, para informar aos alunos sobre o grau de sucesso na solução de problemas ou para prover informações sobre a qualidade de suas respostas a eventos semelhantes a testes.

Quando em ambiente virtual, o *feedback* torna-se ainda mais importante, pois como não há o contato visual, não é possível saber como os interlocutores estão reagindo. Alguns *feedbacks* são emitidos pelos *softwares* para nos fornecer informações diversas, como uma correção automática da palavra digitada, uma imagem visual que indica que uma ação está sendo completada, um som emitido quando uma operação não é permitida ou completada, avisos confirmando se uma operação foi realizada ou não, entre outros. O *feedback* pode, então, aparecer na forma de “áudio, tátil, verbal, visual ou combinações destes” (ROGERS; SHARP; PREECE, 2013, p.27). Fora o *feedback* emitido pelo o próprio software, há os que são realizados pelos próprios interlocutores, nesse caso, os *feedback* professor-aluno, aluno-aluno e aluno-professor. De acordo com Paiva (2003), “na interação virtual todos podem propor questões e todos podem comentar ou dar *feedback* em resposta a uma mensagem”.

O **Chat de mensagem de texto** é um ambiente de conversação instantânea para que os alunos possam comunicar-se em língua estrangeira, além de favorecer a colaboração na realização das tarefas. Além disso, é um ambiente para praticar e demonstrar a interação através da habilidade e capacidade de sustentar uma conversa, entender e intercambiar significados que giram em torno

de situação comunicativas específicas. Coloca o aluno e a língua em situação real de uso e de comunicação.

A chamada de áudio é uma ligação via web, muito similar a uma chamada telefônica, a única diferença é o meio de transmissão, que não feito pelos cabos telefônicos, mas pela web e satélites. Na chamada de áudio, os interlocutores conseguem interagir através da fala e da escuta instantaneamente. Já a **Chamada de vídeo** é um dos meios que mais se aproxima de uma interatividade presencial. Os interlocutores conseguem se ver, se escutar, falar e interagir de maneira instantânea. O fato de os interlocutores poderem se ver e se escutar de maneira simultânea agrega os componentes linguísticos corporal à interação.

Fórum: Os fóruns de discussão são um espaço extraclasse que proporcionam a interação, a discussão e o debate. Os assuntos são organizados por tópicos para que a discussão, a ajuda ou a troca de informação sobre determinada temática ocorra naquele espaço. Assim como o chat, é um ambiente que requer a habilidade de sustentar uma discussão e de troca de experiências, conhecimento, informação, links e materiais extra, entretanto, nesse ambiente, os interlocutores são todos os indivíduos que compõem o grupo e, não apenas uma única pessoa. Ainda, a interação no fórum é menos instantânea se comparada ao chat.

3.2.2.2 Hipertextualidade

Hipertexto, de acordo Whitehead (1996), é uma forma mais flexível, mais generalizada e não linear de apresentação de um assunto, ou de uma leitura. Isso ocorre motivado pelo fato de, como enfatiza o autor, muitas vezes não pensarmos em sequências lineares, mas em espirais e com notas de rodapé. Sendo assim, muitas vezes nos expressamos de uma maneira hipertextual. Se dois leitores iniciarem a leitura de um texto na web, um texto em uma revista online, por exemplo, o primeiro leitor pode se interessar mais por um termo que está empregado no primeiro parágrafo e abrir outro link para aprofundar seus conhecimentos a respeito desse termo. Por outro lado, o segundo leitor, pode se interessar em buscar uma imagem da cidade à qual o texto está se referindo e, a partir desses links, os leitores podem fazer outras conexões e chegar nos mais variados links. Dessa maneira, as leituras desses dois indivíduos irão terminar em situações completamente diferentes, por mais que eles tenham partido do mesmo texto. O hipertexto vem a ser justamente essa navegação, não linear, entre as informações e links. O hipertexto pode ser observado de maneira física; entretanto, no meio digital e com suas tecnologias, esse tipo de leitura foi facilitado.

No meio digital, esse hipertexto pode ter possibilidades midiáticas limitadas pelo papel, como áudio, imagem, vídeo, *gifs*, imagens 3D, *hyperlinks* para websites, entre outros. Alguns recursos que nos possibilitam a navegação hipertextual são: O *hyperlink*, que é uma palavra ou um texto colorido ou sublinhado que, ao clicarmos, nos direcionam a páginas da web. Eles estabelecem conexões entre arquivos e informações, o que pode ser importante para o aprofundamento em assuntos, de maneira que o usuário possa navegar e mover-se com autonomia de acordo com as informações que deseja acessar.

Os códigos *Quick Response (QR code)*, também chamados de códigos de barras de resposta rápida são utilizados para armazenar e ler informações. (OLIVEIRA e MERCADO, 2016, p.219). Ao apontar a câmera dos *smartphones* ao código, ele permite acessar a conteúdos das mais diversas mídias, áudio, imagem, vídeo, textos, link e etc. O *QR code* é um *hyperlink* em formato de imagem e utilizado como uma forma de hipertexto, criando um espaço híbrido, no qual o físico e o virtual se misturam, proporcionando aos estudantes a obtenção de informações acerca de lugares ou objetos, físicos ou não. O interessante desse recurso é que o código é em formato de imagem e pode ser colocado em qualquer lugar que permita adicionar imagem, sendo esse local físico ou digital. Como exemplo, o QR code abaixo direciona para o site do grupo de pesquisa responsável pelo desenvolvimento deste trabalho. Se você está lendo esta dissertação em meio físico, ou em meio digital, poderá utilizar este QR code em qualquer um dos dois meios.



3.2.2.3 Multimídia

Os smartphones, como uma tecnologia da convergência (JENKINS, 2009), foram desenvolvidos de maneira a permitir concentração de várias funcionalidades em um mesmo aparelho, como a captura e reprodução de áudio, vídeo e imagem. Esses recursos possibilitam ter

um acesso mais completo e mais crítico às formas de expressão e comunicação com a língua estrangeira. O **arquivo de áudio** em um aplicativo educacional pode ser utilizado de muitas maneiras. Tarouco e colaboradores (2009) nos trazem algumas possibilidades de utilizações como suporte no aplicativo: através de áudio redundante, que é o que vem acompanhado de outras mídias e descreve exatamente a mensagem que elas transmitem. O áudio complementar que é utilizado para completar ou fornecer detalhes adicionais ao material utilizado. “Ainda é importante considerar que o efeito narrativo traz uma dimensão afetiva, de forma a agregar valor à informação, criando uma maior empatia no aluno.” (TAROUCO et al., 2009). Além desses recursos como forma de suporte oral, há o áudio como material principal da atividade e, além disso, existe a possibilidade de captura desse áudio, ou seja, como uma gravação de voz feita pelo usuário. De maneira mais didático-pedagógica, os áudios em um App podem ser utilizados para criar atividade de compreensão e expressão oral. **Arquivo de imagem** possibilita a representação, interpretação e comunicação visual, também possibilita desenvolver ações variadas visto que muitas atividades em um aplicativo móvel partem de imagens e ícones. Por ser uma tecnologia bidirecional, o App também possibilita a captura e inserção de imagem que, além de receber informações imagéticas, coloca o usuário em uma posição de fazer, criar, enviar e compartilhar imagens, dando-lhe grande potencialidade. **O vídeo** é uma mídia audiovisual que une imagens e sons. Ele possibilita ao aluno um contato maior com a língua estrangeira visto que esse material pode muitas vezes ser autêntico e ajudar a aproximar o aluno do uso real da língua e da fala de um nativo, já que se trata de uma representação da linguagem oral coloquial. Ainda, de acordo com Xavier (2018) "o recurso audiovisual é um suporte significativo para abordar aspectos linguísticos e culturais, pois os diálogos, o cenário, a temática são construídos pelos falantes nativos da língua-alvo".

3.2.2.4 Novo tipo de meio

Esses são os recursos que foram criados especificamente para o meio digital e que são impossíveis de serem reproduzidos em meio analógico. Como exemplo, há a **realidade virtual**, que é uma imersão virtual, geralmente auxiliada por dispositivos acoplados ao corpo do usuário para efetivação dessa experiência. Na realidade virtual, o usuário sente e vivencia outra realidade, outra experiência sensorial, auditiva e visual. A **Realidade aumentada** é um sistema que funciona com o cadastro de uma imagem compositora de um ambiente físico que, ao ser detectado pelas lentes do dispositivo móvel, gera um conteúdo virtual em um mesmo espaço mesclando elementos

físicos e virtuais. “O usuário não se mantém imerso no ambiente de realidade virtual, ele mantém o sentido de presença do mundo físico e dos objetos/ações virtuais auxiliados por um mecanismo que irá sobrepor virtual e físico de forma combinada” (PORTO; OLIVEIRA; GAMA NETO, 2016, p.133), ou seja, possibilita ao usuário a inserção de vídeo e imagem em qualquer material impresso disponível no meio físico (PORTO; OLIVEIRA; GAMA NETO, 2016, p.128).

3.2.2.5 Outras funcionalidades

Algumas outras funcionalidades são interessantes e auxiliam para um melhor desempenho do aplicativo, todavia, são questões mais ligadas à interface e ao design, aspectos que não têm muita relevância na presente pesquisa, mas que são importantes e precisam ser levados em consideração para o prosseguimento desta pesquisa e para futuros trabalhos. Como **fazer download das atividades**, visto que a realidade social e de infraestrutura nas escolas varia de região para região, essa funcionalidade ajudaria um pouco em relação aos problemas com a conexão. Se a escola tiver internet e os alunos não tiverem em casa, pode-se pedir que baixem as atividades solicitadas na escola para serem realizadas em casa, ou vice-versa. É também muito importante que se pense nas questões de **acessibilidade** para que um aplicativo possa alcançar a maior parte de usuários possível e integrar os que apresentam necessidades especiais. Algumas deficiências, inclusive, vão se beneficiar muito mais com um aplicativo do que com o livro didático, como por exemplo os deficientes visuais que podem usufruir dos áudios presentes no aplicativo.

3.2.2.6 App capacitador e App dependente

Levando todas essas características e recursos dos aplicativos discutidos anteriormente, quando passamos a falar dos aplicativos desenvolvidos com objetivos educacionais, Gardner e Davis (2014) apontam, através de seus estudos, que a maioria dos aplicativos educativos fomentam a consecução de objetivos e logros educacionais tradicionais através de meios digitais, ou seja, velhas metodologias com novas tecnologias. A partir disso, Gardner e Davis (2014) dividem os aplicativos em dois tipos: os aplicativos que levam as pessoas a serem dependentes, App-dependentes e os aplicativos que levam as pessoas a tornarem-se capacitadas, App-capacitador.

Os App-dependentes são os aplicativos que limitam e determinam as escolhas, atos e objetivos dos usuários, que induzem a consecução de objetivos educacionais tradicionais por meios

digitais. Como exemplo, pode-se mencionar um aplicativo de Jogo da Força, que não traz nenhuma potencialidade que o dispositivo móvel pode proporcionar, ele é apenas a transposição de uma folha de caderno para a tela do celular, salvo o fato de que se pode jogar sozinho, pois o aplicativo gera as palavras substituindo um segundo jogador, fora isso, nenhuma característica proveniente do dispositivo móvel foi utilizada de maneira a potencializar essa utilização via aplicativo. A utilização de App ou de qualquer outro recurso tecnológico por essa lógica é de acordo com Oliveira Neto, Versuti e Vaz (2016), para mascarar uma modernização no processo de ensino-aprendizagem. Nas palavras dos autores:

As TIC são de fato estratégias de grande potencial para a aprendizagem, entretanto, sozinhas podem representar apenas ou mascarar uma modernização na aparência das aulas tradicionais, mas que não se configura em uma transformação em sua essência, em sua prática pedagógica de maneira profunda. (APP-LEARNING, p.231)

Os App-capacitadores, por sua vez, são os que permitem e estimulam a buscar novas possibilidades, a imaginar, a criar, a publicar, a produzir e combinar (GARDNER; DAVIS, 2014). São aqueles tipos de aplicativos em que o usuário é o criador do conteúdo, onde pode se desafiar, utilizar da criatividade para construir algo novo, onde pode compartilhar sua criação com outros usuários ou colegas, e onde não fica limitado dentro de certas possibilidades, mas que pode utilizar a imaginação e sua personalidade para criar. Essa concepção demonstra que o aplicativo pode ser potencializador de processos, e não apenas uma mera utilização da tecnologia por ela mesma, pois apresenta potencial para ser explorado na área da educação.

3.2.3 Competência comunicativa no *m-learning*

A utilização da aprendizagem móvel para o desenvolvimento de competências, como apontam Saccol, Schlemmer e Barbosa (2011), é de fato potencializadora, já que coloca o aluno em situação real para que assim ele possa desempenhar determinada competência, e avaliá-la, a partir de seu desempenho.

A aprendizagem móvel se articula muito bem com o Quadro Comum, visto que muito do que esse documento requer, através da abordagem orientada para ação, é que o aluno consiga se comunicar nas diferentes situações, que possa interagir e mediar em contextos reais de utilização da língua. Com a utilização de dispositivos móveis, por conta de suas características tecnológicas e potencialidades já discutidas, pode-se alcançar essas atividades de interação e mediação de maneira facilitada, além de utilizar as tecnologias como uma nova linguagem.

A interação através dos dispositivos móveis é facilitada, pois na Era digital deixamos de estar conectados para sermos conectados (PÉREZ GÓMEZ, 2012). Dessa forma, a interação emissor-receptor atravessa os limites do tempo-espaço, aumentando e facilitando a interação. Essa combinação do App com o ambiente formal de ensino também cria momentos e ambientes híbridos de aprendizagem, que misturam os momentos presenciais físicos com os momentos presenciais digitais virtuais (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2011).

Já a mediação através das TDICs passa a ser de todos os envolvidos no processo pedagógico, não apenas do professor como no modelo tradicional. Saccol, Schlemmer e Barbosa (2011) apontam:

No contexto de intermediação pedagógica múltipla todos os participantes podem propor desafios, apresentar soluções, sugerir novos caminhos a partir das pesquisas que desenvolvem e das discussões e reflexões que realizam. Assim, todos são ora pesquisadores, ora aprendizes, ora mediadores pedagógicos.

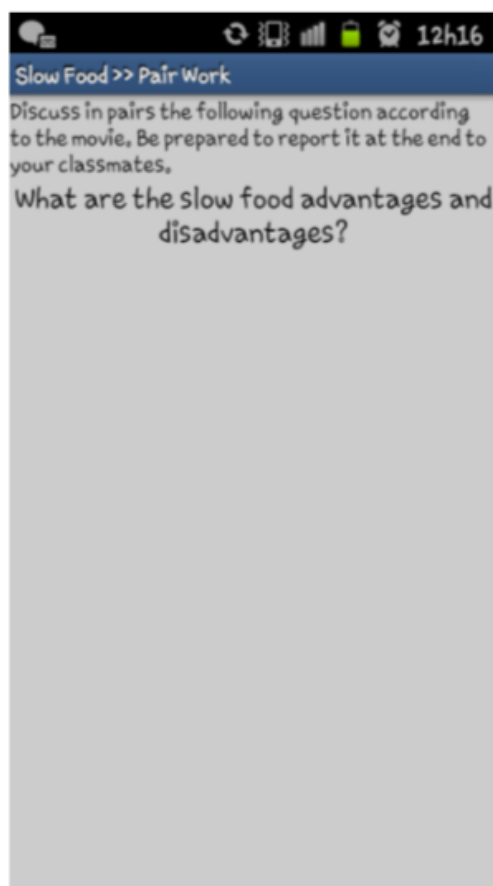
Dessa maneira, a aprendizagem mediada por todos pode ser feita através de *chats*, *fóruns*, *wikis*¹, ou até mesmo presencialmente. Oportunizando a todos serem "[...] corresponsáveis e coautores da produção coletiva de conhecimento e todos auxiliam uns aos outros em cada produção individual." (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2011, p.79). Outro exemplo é o *feedback*, um tipo de mediação pertencente aos aplicativos que muitas vezes podem aparecer e ajudar em momentos nos quais não é possível essa mediação interpessoal, por exemplo, facilitando, ajudando e potencializando o processo de aprendizagem do usuário. Todos esses artifícios do *m-learning* contribuem para que o material possa ter uma interação e que fique mais intensa seja com o professor, seja com outros estudantes ou com o próprio conteúdo, o que produz melhores resultados em termos de aprendizagem como aponta Leffa (2008).

Entretanto, há aplicativos que por mais que fomentem e apresentem em seus objetivos o desenvolvimento das habilidades comunicativas, não conseguem lográ-las por não saber utilizar e disfrutar das potencialidades que o *m-learning* oferece. Como exemplo, temos o *App High Fly Learning* (LIZ, 2015) que foi desenvolvido com os objetivos de “[...]auxiliar o ensino de língua inglesa no Ensino Médio; aplicar o protótipo em sala de aula; relatar os aspectos positivos e

¹ Uma *wiki* é um *website* no qual dois ou mais utilizadores editam colaborativamente o texto escrito diretamente do *web browser*.

negativos da proposta e analisar a participação dos alunos e da professora regente durante a aplicação” (LIZ, 2015, p.). Este App foi aplicado em uma turma de 1ano do ensino médio e teve como objetivo linguístico trabalhar a produção escrita, a compreensão oral, e a produção oral. Entretanto, quando passamos a analisar as habilidades de produção escrita no aplicativo, ele apresenta algumas que podem ser facilmente desenvolvidas em um livro didático, ou em qualquer material impresso, pois não utiliza de nenhuma potencialidade que o aplicativo possa proporcionar, como os fatores midiáticos. Desse modo, essa atividade seria classificada com App-dependente, como exemplificado na figura 1 abaixo.

Figura 1 - App High Fly Learning



Fonte: Elaborada pela própria autora (2019)

Uma proposta de atividade de produção escrita de maneira tradicional como o exemplo acima, poderia ter sido desenvolvida exatamente da mesma maneira no livro didático ou no próprio caderno do aluno, pois as atividades de produção escritas tendem a ser muito bem abarcadas pelas obras didáticas, como se notará no capítulo seguinte. Por outro lado, uma atividade de produção

escrita pode ser realizada em um App de uma maneira completamente diferente das que conseguiríamos desenvolver em um material impresso, como a adição de imagens, links e hipertextos, por exemplo.

Visto esse exemplo, no qual não usufruí dos recursos que os aplicativos móveis nos oferecem, o quadro 2 a seguir irá apresentar de que forma cada um dos componentes e dos recursos do aplicativo discutidos no tópico anterior se relacionarão com as habilidades comunicativas como apresenta o Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas. Na primeira coluna, encontra-se o tipo de linguagem digital, na segunda, o tipo de recurso, na terceira, com quem este recurso se relaciona, na quarta, como esse recurso pode ser desempenhado e na última, quais as habilidades trabalhadas nesse recurso. Todos os elementos que compõem este quadro já foram discutidos nos capítulos anteriores.

Quadro 2 - Linguagens digitais relacionadas com as habilidades comunicativas

LINGUAGEM DIGITAL	RECURSO	INTERLOCUÇÃO	FUNCIONAMENTO	HABILIDADES
Interatividade	Feedback	Interface - aluno	Sonoro e visual para que o aluno saiba que conseguiu completar o download da atividade	Compreensão oral Compreensão escrita
		Professor - aluno	Correção de atividades	Interação
	Chat de mensagem de texto	Professor-aluno Aluno - professor	Para que os alunos possam tirar alguma dúvida pontual com o professor, de alguma atividade ou de algum conteúdo	Compreensão escrita Expressão escrita Interação Mediação
		Aluno - Aluno	Os alunos podem comunicar-se para sanar dúvidas ou para trabalhos conjuntos	Compreensão escrita Expressão escrita Interação Mediação
	Chamada de vídeo	Aluno-Aluno	Os alunos podem comunicar-se para sanar dúvidas ou para trabalhos conjuntos	Compreensão oral Expressão oral Interação Mediação
	Chamada de áudio	Aluno - Aluno	Os alunos podem comunicar-se para sanar dúvidas ou para trabalhos conjuntos	Compreensão oral Expressão oral Interação Mediação
	Fórum	Aluno-aluno Aluno – professor Professor - aluno	Postar comentário, responder comentário	Compreensão escrita Expressão escrita Interação Mediação
Hipertextualidade	<i>Hyperlink</i>	Interface - aluno	Direcionamento para outra página, podendo ser um texto, um vídeo, um áudio ou uma imagem	Compreensão oral Compreensão escrita
	QR code	Interface - aluno	Direcionamento para outra página, podendo ser um texto, um vídeo, um áudio ou uma imagem	Compreensão oral Compreensão escrita
Multimídia	Arquivo de áudio	Interface - aluno	Produção de áudio pelo aplicativo	Compreensão oral
		Aluno - interface	Gravação de voz pelo aluno	Expressão oral
	Arquivo de vídeo	Interface - aluno	Produção de vídeo pelo aplicativo	Compreensão oral e audiovisual
		Aluno - interface	Criação de vídeo pelo aluno	Expressão oral e audiovisual
	Arquivo de Imagem	Aluno - atividade	Criação de imagem pelos alunos, traves de fotos tiradas pelas câmeras do celular. Imagem elaborada em editor de fotos	Expressão oral Expressão escrita Mediação
		Atividade - Aluno	Imagem apresentada pela atividade	Compreensão escrita e audiovisual

O quadro acima demonstra que os recursos disponíveis em um aplicativo móvel podem ser relacionados e podem ser utilizados para trabalhar com a maioria das habilidades comunicativas. Nenhuma habilidade foi deixada à margem e foi possível abranger tanto aquelas de caráter oral quando aquelas de caráter escrito.

4 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DOS LIVROS DIDÁTICOS PNLD 2018

Este capítulo se encarregará de analisar os livros didáticos e suas atividades quanto às habilidades por elas desenvolvidas. As categorias para a análise das atividades foram definidas a partir das seis competências comunicativas apontadas pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR): expressão escrita (EE), expressão oral (EO), compreensão escrita (CE), compreensão oral (CO), interação (IN) e mediação (ME). De acordo com o QECR, entende-se que cada uma dessas habilidades pode ser apresentada nas atividades dos livros didáticos de língua espanhola do PNLD 2018 das seguintes maneiras:

As atividades de **expressão escrita** são aquelas nas quais os alunos possam se expressar de maneira escrita e tomar a posição de autores. Para que esse tipo de atividade seja bem desenvolvido é importante que haja clareza no que se quer comunicar, coesão e coerência, visto que os textos escritos podem ser lidos por um ou mais leitores. As atividades de expressão escrita, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas (2002, p.64), podem ser desempenhadas através de:

- Completar formulários e questionários;
- Escrever artigos, etc.;
- Produzir cartaz;
- Escrever informes, memorandos, etc.;
- Fazer anotações para usar como referências futuras;
- Escrever uma mensagem ditada;
- Escrever cartas pessoais ou profissionais, etc.;
- Expressão escrita em geral;
- Informes e redações.

A habilidade de **expressão oral** pode ser desempenhada em atividades que requerem que o aluno possa se expressar oralmente e não apenas repetir sentenças orais, de modo que tenha uma prática comunicativa efetiva, pois sem ela, a comunicação pode ser prejudicada, como aponta Leffa (2007, p. 109) “[...] uma vez que uma produção oral inadequada pode potencialmente comprometer a inteligibilidade no processo comunicativo, podendo até gerar mal-entendidos no discurso das partes envolvidas”. O Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas (2002, p.61) traz alguns exemplos de atividades para a expressão oral, abaixo há algumas delas:

- Realizar comunicados (informação, instrução, etc.);

- Dirigir-se a um público;
- Ler em voz alta um texto escrito;
- Falar com auxílio de notas, em um texto escrito ou, elementos visuais (imagens, gráficos, e etc.);
- Falar espontaneamente;
- Monólogo (descrição de experiências, argumentação);
- Expressão oral em geral.

Já nas atividades de **compreensão escrita** o aluno, como leitor, recebe e processa informações de textos escritos. Sendo cada uma dessas atividades orientadas por um objetivo de compreensão do texto, que pode ser: de captar a ideia geral, de conseguir uma informação específica, de conseguir uma compreensão detalhada, etc. Essas atividades, de acordo com Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas (2002, p. 71), podem se apresentar das seguintes maneiras:

- Leitura para compreensão geral;
- Leitura para obtenção de informações;
- Leitura para seguir instruções;
- Leitura por prazer.

Já as atividades de **compreensão oral** são as que envolvem receber e processar uma informação recebida de maneira oral. Assim como as atividades de compreensão escrita, na compreensão oral também se estabelece objetivo para cada atividade, visto que o aluno pode estar escutando para: captar a essência do que foi dito, para conseguir uma informação específica, para conseguir uma compreensão detalhada ou para captar possíveis implicações (CONSEJO DE EUROPA, 2002, p. 68). Então é importante que objetivo dessa escuta seja explicitado na atividade para que se tenha um melhor aproveitamento. De acordo com Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas (2002, p. 68) as atividades de compreensão oral incluem:

- Escutar declarações (informação, instruções, avisos, etc.);
- Escutar meios de comunicação (rádio, televisão, gravações, cinema);
- Escutar conversas, etc.

Nas atividades de **interação** o aluno atua na posição de falante e de ouvinte, intercalando essas funções com o(s) seu(s) interlocutor(es). A compreensão e a expressão, seja oral ou escrita, estão presentes de maneira conjunta nas atividades de interação. O Quadro Europeu Comum de

Referências para as Línguas (2002, p. 75) comenta que há estratégias cognitivas e de colaboração nas atividades de interação, visto que algumas ações são importantes para um bom desempenho de atividades de interação como: perceber a sua vez de fala, ceder a fala, estabelecer um enfoque dentro de um tema, avaliar soluções, recapitular o que foi dito, resumir o que foi dito, etc. São alguns exemplos de atividades de interação, de acordo com o QECR (2002, p. 75):

- Conversa casual;
- Conversa formal;
- Debate;
- Entrevista;
- Negociação;
- Planejamento conjunto;
- Intercambiar anotações;
- Responder mensagens, e-mail, etc.

As atividades de **mediação** são aquelas em que o usuário da língua se torna o intermediário entre os interlocutores, podendo sê-lo de maneira oral ou escrita. Com o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (COUNCIL OF EUROPE, 2018), a competência de mediação teve uma mudança na divisão das suas atividades se comparada ao documento de 2002. As atividades de mediação então foram divididas em: mediação de texto (explicar informações de maneira oral ou escrita, tomar notas, retransmitir informações de maneira oral ou escrita, tradução de texto escrito), a mediação de conceitos (colaboração em um grupo, facilitar a interação entre os pares, liderar um grupo, administrar as interações), a última subdivisão é a mediação de comunicação (facilitação de espaços pluriculturais, atuar como intermediário em situações informais, facilitar a comunicação em delicadas situações e em desentendimento).

O QECR, mesmo não sendo um documento oficial no Brasil, com relação às questões legais e de currículo, foi escolhido como norteador desta análise por sua importância internacional no mundo editorial de ensino de línguas estrangeiras. Ele é um documento criado para dar diretrizes para o ensino de línguas estrangeiras, o que engloba, também, orientações para a elaboração de materiais didáticos, algo que não temos no Brasil; além disso, é documento o mais recente a discutir as questões da língua estrangeira de uma maneira orientada para a ação, colocando-a em uso, utilizando as competências comunicativas com a finalidade de lograr uma comunicação; e interfere no Brasil indiretamente quanto às questões de nível de língua, pois a

maioria dos testes de proficiência de língua que geram certificação internacional para atestar o nível de língua são pautados no QECR.

Então, a partir das categorias preestabelecidas se analisarão os livros didáticos do primeiro ano do ensino médio das coleções aprovadas no PNLD de 2018. Optou-se por escolher os livros do primeiro ano do ensino médio para poder focar diretamente em uma proposta de aplicativo voltado para esse nível escolar, visto que abarcar todas as coleções de maneira completa necessitaria de mais tempo de pesquisa e de elaboração.

Para isso, serão analisadas todas as unidades de cada um dos livros didáticos que compõem os selecionados pelo PNLD 2018 de língua espanhola, são eles: *Confluencia* Volume 1 (PINHEIRO-CORREA, LAGARES, ALONSO, SANTOS, GARBERO, 2016) da editora Moderna, *Sentidos en lengua española* Volume 1 (COSTA e FREITAS, 2016) da editora Richmond e *Cercanía Joven* Volume 1 (COUTO, COIMBRA E CHAVES, 2016) da editora Edições SM. Dessa maneira, será possível observar, mapear e ter um panorama das perspectivas e das abordagens utilizadas em cada coleção, além de observar quais as habilidades menos exploradas pelos materiais, que servirão como objetivos norteadores para a proposta do aplicativo que se apresentará nesta pesquisa. Também será possível observar se há uma divergência na ênfase de habilidades entre as coleções analisadas.

A seguir, no Quadro 3, estarão especificadas as temáticas de cada unidade que compõe cada livro didático do PNLD 2018 de língua espanhola, que serão analisados na continuação.

Quadro 3 - Livros, divididos por coleção e unidades com suas respectivas temáticas.

Coleção Confluência		Coleção Sentidos		Coleção Cercanía	
Unidade	Temática	Unidade	Temática	Unidade	Temática
1	Juntos	1	Una lengua, muchos pueblos.	1	El mundo hispanohablante: ¡Viva la pluralidad!
2	Medios	2	Derecho a la identidad.	2	El arte de los deportes: ¡Salud en acción!
3	Cuerpo	3	Diversidad sí, desigualdad no.	3	El mundo es político: ¡Que también sea ético!
4	(Des)Cortesías	4	(Des)encuentros en la		

			historia de Hispanoamérica.	
--	--	--	-----------------------------	--

Fonte: Elaborado pela própria autora (2019)

Será desenvolvida uma análise a partir das atividades dos livros com o intuito de mapear quais as habilidades comunicativas os materiais didáticos impressos trazem com mais ênfase e quais são menos favorecidos. As atividades serão analisadas de maneira na qual se identifique e se registre, através de um quadro, qual a principal habilidade trabalhada em cada atividade. Essa análise será pautada sob os critérios e concepções do QECR sobre cada uma das habilidades comunicativas.

Os livros que foram escolhidos para compor parte do programa também passaram por uma análise presente no Guia de Livros Didáticos PNLD 2018 (2017). Esta análise foi pautada em perguntas que orientam o processo de avaliação divididos em oito blocos. Entretanto, quanto às questões das habilidades, o documento só apresenta quatro delas como critérios avaliativos: compreensão escrita, produção escrita, compreensão oral e produção oral. Essas habilidades são avaliadas apenas quanto à presença de atividade que trabalhe aquela habilidade na obra, ou seja, não importa a quantidade de vezes que um tipo de atividade é oferecido, ou a proporção entre os tipos de atividades. Se há apenas uma ocorrência, considera-se que aquela obra trabalha aquela habilidade específica, por mais que apresente um número insuficiente ou desproporcional daquele tipo de habilidade em comparação com as demais.

Considerando-se que essa análise feita pelo PNLD não abrange as seis habilidades comunicativas propostas pelo QECR, e que não leva em conta a disparidade dos tipos de atividades presentes nas obras, este trabalho não levará essa ficha de análise em consideração.

4.1 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DOS LIVROS DIDÁTICOS PNLD

Para a análise das atividades dos livros didáticos de língua espanhola aprovados pelo PNLD do ano de 2018, será utilizado um quadro para cada unidade da obra no qual constará o número de cada atividade e as respectivas páginas nas linhas; nas lacunas, constarão as categorias de competências comunicativas adotadas para essa análise. Será registrada para cada atividade a habilidade principal desenvolvida na cor azul escura. Esse material de análise está localizado nos apêndices do presente trabalho.

4.1.1 Coleção *Cercanía Joven* - Volume 1

As unidades dentro da obra *Cercanía Joven*– Volume 1 são divididas por seções, e são essas seções que serão apresentadas e analisadas a seguir. A unidade inicia com a seção *para empezar*, na qual traz imagens e perguntas como forma de dar início à discussão da temática. Após, apresenta uma das quatro divisões do capítulo e que são pautadas nas habilidades comunicativas: *lectura, escritura, escucha e habla*. Dentro da seção *escucha* há perguntas prévias, seguidas da escuta de alguma música, entrevista ou notícia. Geralmente apresenta o mesmo texto que foi escutado, na forma escrita, e também apresenta muitas atividades para produção escrita sobre o que foi escutado. Na sessão *escritura*, começa com a apresentação do gênero discursivo que será trabalhado, também há várias pequenas atividades sobre o gênero e a temática, até finalmente chegar a atividades de escrita referente ao gênero trabalhado.

Na parte de *lectura*, se assemelha muito com seção de escritura, inicia com perguntas sobre gênero discursivo e a temática trabalhada, há também algumas atividades, e em seguida, uma atividade de leitura do gênero em pauta, e de perguntas de interpretação. Na seção denominada *habla*, estão presentes atividades, não necessariamente de produção oral, mas que trazem gêneros discursivos orais. Há também atividades que simulam um contexto específico para que o aluno se comunique de forma oral naquela determinada situação. A parte *Vocabulario en contexto* traz léxicos trabalhos na unidade, assim como apresenta algumas de suas variações no mundo hispânico. Em *Gramática en uso* são apresentadas explicações e pequenas atividades gramaticais, são esses os aspectos gramaticais apresentados: *Verbos haber, estar, tener; artículos; los numerales; presente del indicativo, pronombres interrogativos, ir + preposición, pretérito simple, pretérito compuesto, pretérito imperfecto, puntuación (rayas, comillas), las horas, futuro simple, futuro imperfecto, perífrasis de futuro, muy/mucho, todavía/aún e, comparativos*.


Na seção *Cultura en diálogo* se apresentam imagens e/ou textos que fazem refletir sobre a cultura dos países hispânicos e também sobre a brasileira, sendo esta última, por meio da arte, da música, dos costumes, das crenças, etc. *Lo se todo*, é a parte de auto avaliação, para os alunos, dos conteúdos e temáticas apresentados na unidade em questão. Depois, na parte de *Proyectos*, há propostas de trabalhos interdisciplinares que empregam a língua espanhola, com o objetivo de desenvolver atividades como: folheto, antologia e produzir um repertório musical temático.

Considerando esse panorama sobre a obra, e antes da apresentação dos resultados da análise das atividades, exemplifico, abaixo, atividades que foram analisadas com relação a

trabalharem cada habilidade comunicativa levando em consideração os critérios do QECR. Como exemplo de uma atividade de **compreensão oral** foi escolhida a atividade 4 da página 47. Essa atividade apresenta um trecho de uma entrevista em formato de áudio e pede-se que os alunos identifiquem determinadas informações no texto oral. Esta é uma atividade recorrente na obra quando o objetivo é trabalhar a compreensão oral. Como mostra a figura 2 abaixo:

Figura 2 - Exemplo de atividade de compreensão oral - Cercanía

4. Vas a escuchar el fragmento de una entrevista concedida por Julio Cortázar al periodista español Joaquín Soler Serrano en 1977, en el programa *A Fondo*, transmitido por TVE (Televisión Española), en la que el escritor habla de los cronopios, los famas y las esperanzas. Escucha y escribe en tu cuaderno los nombres del entrevistador y del entrevistado donde corresponda.



Disponible en: <<http://www.youtube.com/watch?v=A7-...>> Consultado el 16 de febrero de 2016.

Julio Cortázar, en 1977.

Como exemplo de uma atividade de **compreensão escrita**, pode-se apontar a atividade 4 da página 30, que apresenta um texto escrito, neste caso, uma tirinha, e em seguida, pede que os alunos respondam questões de interpretação textual, como mostra a figura 3 abaixo. O exemplo foi escolhido justamente por ser uma atividade que se destaca, visto que a tirinha não é algo recorrente na obra analisada. Há mais ocorrências de atividades de compreensão escrita a partir de textos tirados de jornais, revistas e livros.

Figura 3 - Exemplo de atividade de compreensão escrita - Cercanía

4. Lee la siguiente historieta sobre Burocracia, la mascota tortuga de Mafalda:

¡HOLA, ME DIJO SUSANITA QUE TENES UNA TORTUGA Y VENGO A CONOCERLA, ¿QUÉ NOMBRE LE PUSISTE?

BUROCRACIA

¿BUROCRACIA? PERO CHE, MIRÁ QUE PONERLE BUROCRACIA! ¿POR QUÉ BUROCRACIA? ¿EH? ¿POR QUÉ?

BUENO, ¿Y?

Y, YA ESTÁ ENCERRADA, TAL VEZ SI HUBIERAS VENIDO ANTES....

¡CÓMO! ¿Y HOY YA NO? ¿ES UNA BARBARIDAD, YO VINE ESPECIALMENTE!

LO SIENTO, TENDRÁ QUE SER MAÑANA. HOY YA ES IMPOSIBLE

¿Y MAÑANA DENTRO DE QUÉ HORARIO, MÁS O MENOS?

Y, MUY BIEN NO SABRÍA INFORMARTE

AJHA... ¡BUEN!... VOLVERÉ MAÑANA

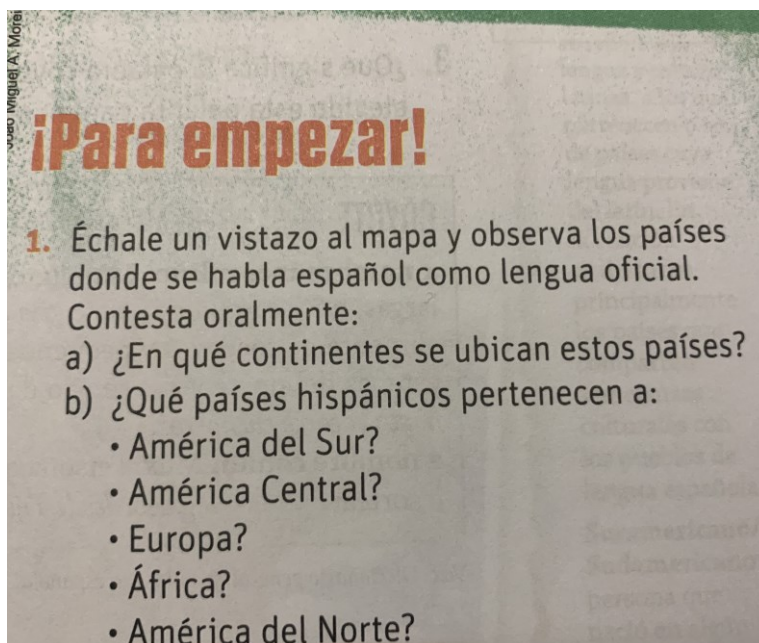
Y AL FINAL NO ME ENTERÉ POR QUÉ LE PUSO ESE NOMBRE

QUINO. Toda Mafalda. Buenos Aires: Ediciones de La Flor, 1998. p. 380.

- En la primera viñeta, Miguelito le pregunta a Mafalda qué nombre le había puesto a la tortuga. ¿A él le gustó el nombre Burocracia? ¿Por qué? Investiga el significado de esta palabra y explica tu respuesta.
- En la tercera viñeta, Mafalda le contesta a Miguelito que la tortuga está encerrada. ¿Qué elemento visual comprueba eso?
- Al final, Miguelito no se enteró del nombre de la tortuga de Mafalda. ¿Por qué?
- El dibujante Quino hace una crítica a la burocracia en los órganos de atención al ciudadano. ¿Cómo se construye el humor en la viñeta a partir del significado de ese término?
- ¿Has pasado alguna vez por una situación burocrática referente a documentación? Cuéntales a tus compañeros qué pasó.

Com relação às atividades de **expressão oral** da obra *Cercanía* – Volume 1, pode-se tomar como exemplo a atividade 11 da página 01. Nesta atividade, pede-se aos alunos que respondam oralmente as perguntas selecionadas sobre a temática em questão. Esse tipo de atividade é empregado quando essa habilidade é trabalhada. Como mostra a figura 4 a seguir:

Figura 4 - Exemplo de atividade de expressão oral - Cercanía



Um exemplo de atividade que preza pela **expressão escrita** pode ser observado na atividade 7 da página 104, em que se pede que o aluno elabore uma produção textual sobre a temática em questão. Muitas das atividades que enfocam a expressão escrita levam em consideração textos trabalhados anteriormente ou as opiniões pessoais dos alunos, como mostra a figura 5 abaixo.

Figura 5 - Exemplo de atividade de expressão escrita - Cercanía

7. En un párrafo, escribe en tu cuaderno tus planes para el futuro.

A atividade 2 da página 128 é um exemplo de atividade de **interação**, pois pede-se que os alunos interajam entre si para o planejamento e elaboração de uma Mostra de cinema na turma. As interações com os colegas partir de debate, discussões ou criação de algo é um tipo de atividade recorrente quando o objetivo é trabalhar a referida habilidade. Na figura 6 abaixo, o exemplo de atividade

Figura 6 - Exemplo de atividade de interação - Cercanía

2. Planea junto con tu clase una muestra de cine con un ciclo de debates en el que se proyecte alguna de estas películas: ¿cuál de ellas te gustaría ver?

Sobre as atividades de **mediação**, a atividade 1c (denominada assim pois é a terceira atividade 01 da página) da página 136 foi considerada como pertencente à essa categoria porque solicita que o aluno faça uma pesquisa. Para a realização dessa pesquisa, estão relacionadas questões como: realizar uma busca, selecionar e interpretar informações para, então, responder à questão. As atividades referentes à mediação têm, geralmente, esse perfil, de pesquisa, e muitas vezes, através de meios digitais. A figura 7 abaixo é um exemplo disso:

Figura 7 - Exemplo de atividade de mediação - Cercanía

Escucha: Letra de canción

1. La melodía para el poema “Te quiero” la compuso Alberto Favero. Hay varias versiones de diversos cantantes, siendo las más clásicas las de Nacha Guevara y de Sandra Mihanovich. Con el poema musicalizado, Benedetti burla el filtro de la censura para llevar un mensaje al público que en la época comprendió perfectamente la dimensión política de la canción. Sin embargo, en la dictadura, muchas canciones fueron censuradas. Mira la portada de un CD de Mercedes Sosa (1935-2009) con canciones que no se podían escuchar. ¿Conoces alguna canción brasileña que fue censurada en la dictadura militar? ¿Cuál? Si no conoces ninguna, investiga.

A seguir, a análise das atividades da obra *Cercanía* – Volume 1, dividida por unidades, e, ao final, uma análise da visão geral do livro.

Unidad 1 - El mundo hispanohablante ¡Viva la pluralidad!

Essa unidade tem como temática transversal a pluralidade cultural e apresenta informações e materiais sobre países hispanófonos. Quanto aos aspectos gramaticais, a unidade aborda o presente do indicativo (regular e irregular), os numerais e os pronomes interrogativos.

A unidade em análise é composta por 88 atividades, dentre as quais cinco trabalham a compreensão oral como habilidade principal, 11 se relacionam à compreensão escrita, cinco trabalham a expressão oral, 58 a expressão escrita, três tratam de interação e seis atividades indefinidas. No Quadro 7, pode ser observada a distribuição e categorização das atividades, juntamente com a porcentagem de cada habilidade nas atividades da unidade.

No início dos capítulos, existem atividades que são, algumas vezes, intituladas de *reflexiona*, as chamadas "pré-atividades" para ativar o conhecimento prévio, são perguntas que não têm um direcionamento concreto quanto à execução da resposta, se oral ou escrita; sendo assim, cabe ao professor decidir como será executada. Essas atividades não foram avaliadas no quadro de análise e foram classificadas como 'indefinidas'. O quadro de análise está presente no Apêndice 1 desta pesquisa.

Foram registradas apenas três atividades de interação. O foco dessas atividades consiste em 'comentar com o colega' sobre a temática estudada naquele momento. Houve apenas uma atividade, a atividade de número 10 da página 33, que menciona o uso de alguma TIC, neste caso, o enunciado dizia para dirigir-se até a sala de informática para que, em duplas, os alunos pudessem realizar um exercício de preenchimento de lacuna com verbos através de um *site online*.

Quadro 4 - Resultado da análise da Unidade 1 do livro Cercania - Volume 1

Tipo de atividade	Número	Porcentagem
Compreensão oral	5	5,6 %
Compreensão escrita	11	12,5 %
Expressão oral	5	5,6 %
Expressão escrita	58	65,9 %
Interação	3	3,4 %
Mediação	0	0 %
Indefinidas	6	6,8 %
Total	88	100%

Fonte: Elaborado pela própria autora (2019)

Unidad 2 - El arte de los deportes: ¡Salud en acción!

A temática transversal da unidade é sobre saúde, esportes e drogas, aborda como o esporte influencia na saúde e há reflexões sobre vícios e o combate as drogas. Com relação às questões gramaticais, a unidade aborda o pretérito perfeito simples, o pretérito perfeito composto, o pretérito imperfeito e o uso de aspas e travessão.

A segunda unidade do livro, por sua vez, apresenta 66 atividades no total, sendo quatro direcionadas à habilidade de compreensão oral, 22 relacionadas à compreensão escrita, duas à expressão oral, 35 à expressão escrita, três à interação, e nenhuma atividade foi classificada como sendo de mediação ou como indefinida. Como ocorre na unidade anterior, as atividades de expressão escrita representam mais da metade das atividades ofertadas. O quadro de análise deste capítulo está localizado no Apêndice 2.

Quadro 5 - Resultado da análise da Unidade 2 do livro Cercanía - Volume 1

Tipo de atividade	Número	Porcentagem
Compressão oral	4	6 %
Compressão escrita	22	33,33 %
Expressão oral	2	3 %
Expressão escrita	35	53 %
Interação	3	4,5 %
Mediação	0	0 %
Indefinidas	0	0 %
Total	66	100 %

Fonte: Elaborado pela própria autora (2020)

Unidad 3 - El mundo es político: ¡Qué también sea ético!

A terceira unidade do livro *Cercanía* – Volume 1 tem como temática transversal a ética e a cidadania. A unidade aborda as ditaduras militares na América Latina, a luta por direitos e liberdade. Na questão gramatical, a unidade abrange o tempo verbal futuro imperfeito, o uso de advérbios, de “todavía” e “aún”.

A terceira unidade da obra conta com 96 atividades sendo elas: 11 de compreensão oral, 48 de compreensão escrita, três de expressão oral, 23 de expressão escrita, uma de interação, uma de mediação e nove indefinidas. O quadro de análise pode ser encontrado no Apêndice 3.

A única atividade que foi considerada como sendo de mediação está localizada na página 136 e tem como instrução que aluno faça uma pesquisa online sobre canções censuradas na ditadura militar, assunto tratado no capítulo. De acordo com o Quadro Comum Europeu de Referências para as Línguas (2018), essa atividade pode ser considerada como uma atividade de mediação escrita, já que resume o essencial de artigos de revistas e jornais, entre a língua materna e a segunda língua.

Quadro 6 - Resultado da análise da Unidade 3 do livro Cercanía - Volume 1

Tipo de atividade	Número	Porcentagem
Compressão oral	11	11,4 %
Compressão escrita	48	50 %
Expressão oral	3	3,1 %
Expressão escrita	23	23,9 %
Interação	1	1 %
Mediação	1	1 %
Indefinidas	9	9,3 %
Total	96	100 %

Fonte: Elaborado pela própria autora (2020)

Visão Geral – *Cercanía Joven* Volume 1

A obra *Cercanía* Volume 1, no âmbito geral, tem como predominância as habilidades escritas, notadamente, de compreensão e expressão. A compreensão escrita é vista em 32,4% das atividades e a expressão escrita em 46,4% das atividades, o que representa, no total, 78,8% das atividades de todo o livro. Esses dados reafirmam e reforçam algumas colocações de autores que apontam que os livros didáticos priorizam as habilidades escritas (CORACINI, 1999). Abaixo, no

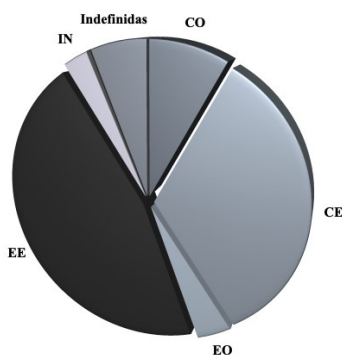
quadro 7, está presente o resultado da análise da obra, seguido de um gráfico em pizza dividido pelas habilidades de acordo com a análise do livro *Cercania* – Volume 1.

Quadro 7 - Resultado do livro Cercania - Volume 1

Tipo de atividade	Número	Porcentagem
Compreensão oral (CO)	20	8 %
Compreensão escrita (CE)	81	32,4 %
Expressão oral (EO)	10	4 %
Expressão escrita (EE)	116	46,4 %
Interação (IN)	7	2,8 %
Mediação (ME)	1	0,4 %
Indefinidas	15	6 %
Total	250	100 %

Fonte: Elaborado pela própria autora (2020)

Figura 8 - Gráfico do resultado do livro Cercania - Volume 1



Fonte: Elaborado pela própria autora (2020)

4.1.2 Coleção *Confluencia* - Volume 1

Cada unidade do livro conta com uma organização interna, sendo esta dividida em nove seções: *Apertura de la unidad*, na qual acontece a apresentação do tema, do projeto, dos objetivos

da unidade e de uma fotografia que serve de motivação e introdução à unidade. *Para entrar en materia*, é a seção que apresenta e aprofunda o tema da unidade, compõe atividades com dois ou mais textos escritos e um texto oral, sendo divididos em *prelectura/pre audición* e *pos lectura/pos audición*. *Para investigar el género* é uma seção em que se propõe uma pesquisa sobre o gênero discursivo proposto pela unidade para a realização do projeto. Na seção *para pensar y debatir* são apresentados, novamente, dois ou mais textos escritos e um oral, com as mesmas subdivisões da sessão *para entrar en materia*, com o objetivo de ampliar a reflexão e o debate sobre o tema proposto.

Em *Para escribir* há uma apresentação, explicação e etapas para a produção escrita de um texto referente ao gênero discursivo estudado na unidade. A seção *Para movilizar mi entorno* apresenta ideias e propostas para a realização de um projeto para que se possa intervir no entorno do aluno e da escola, como: cena teatral, exposição fotográfica e de cartazes informativos. Em *Autoevaluación*, há um quadro com perguntas para auxiliar o aluno a avaliar a sua relação com o tema da unidade, com sua aprendizagem e a sua participação com o projeto. Na seção *Para disfrutar*, há enunciados artísticos para apreciação e pesquisa. Por fim, na última seção, *Comentario Lingüístico*, alguns aspectos linguísticos dos textos apresentados durante as unidades são comentados, dentre eles: *Gentilicios, sujeto inclusive, variación lingüística: norma y uso, pronombres interrogativos, pronombre sujeto, orden de palabras, marcadores de texto, verbo gustar, articulo neutro “lo”, presente indicativo, futuro imperfecto, diminutivo, acentuación*. Após esse panorama sobre a divisão da obra, e antes da apresentação dos resultados da análise das atividades, exemplifico, abaixo, algumas atividades da obra que foram categorizadas como atividades que trabalham cada habilidade comunicativa, levando em consideração os critérios do QECR.

Um exemplo de atividade de **compreensão oral** na obra *Confluencia – Volume 1* é a atividade 2b da página 19, em que se pede que os alunos escutem uma música e que respondam perguntas de interpretação referentes à canção. As atividades que trabalham essa habilidade são muitas vezes pautadas por músicas, ou vídeos, o que justifica a escolha desta atividade como exemplo. A atividade consta na figura 9 abaixo.

Figura 9 - Exemplo de atividade de compreensão oral - Confluencia

Audición

2 Escucha la canción “Cada día somos más”. Luego realiza en tu cuaderno las actividades a continuación.

León Gieco (Cañada Rosquín, Provincia de Santa Fe, 1951), músico y cantautor popular argentino, es considerado uno de los más importantes de su país y de Latinoamérica. Mezcla el género folclórico con el rock argentino, y sus canciones se caracterizan por defender los derechos humanos, los campesinos y pueblos originarios, además de apoyar a los discapacitados y los marginados en general.

Como exemplo de atividade de compreensão escrita, pode-se destacar a atividade número 1 da página 27. Nesta, pede-se que os alunos leiam um texto e que respondam perguntas de interpretação sobre o que foi lido. Este é um tipo de atividade recorrente quando se trata da habilidade de compreensão escrita na obra *Confluencia – Volume 1*. A atividade pode ser examinada na figura 10 abaixo.

Figura 10 - Exemplo de atividade de compreensão escrita - Confluencia

Lectura

A continuación, vas a leer un texto sobre la convivencia entre ancianos y niños. Luego contesta las preguntas en tu cuaderno.

mayormente.com MAGAZINE BLOGS CHOCAROS CINEAS CURIOS

EN BOSCA | ESTILO DE VIDA | VIAJES | SALUD Y BELLEZA | VER Y LEER | FAMILIA | TIEMPO LIBRE | HOGAR | TECNOLOGIA | EMPLEA TU TIEMPO | EN LA RED | DEPENDENCIA

Ancianos y niños forman un “Presente Perfecto”

La **residencia** Providence Mount St. Vincent en Seattle (Estados Unidos) ha impulsado el conocido “Centro de Aprendizaje Intergeneracional”, gracias al cual han instalado una **guardería** dentro de una residencia de **personas mayores**. **La idea no sólo* ha sido brillante sino que ha proporcionado beneficios infinitos tanto a niños como a ancianos.**

Y es que, **los mayores, muchas veces, nos sentimos solos, inútiles y hasta una carga.** Causas que pueden llevarnos a la depresión o a un notable decaimiento físico y mental. Con los niños nos animamos a jugar, a comer, a aprender, a leer y, por supuesto, a divertirnos muchísimo, en ocasiones por entretenerles a ellos, otras porque no nos queda más remedio ya que son tan pequeños que aún nos necesitan y otras, muchas, porque nos hacen absolutamente felices.

Fragmento de <http://mayormente.com/ancianos-y-ninos-forman-un-presente-perfecto/>. Acceso el 10 ag. 2015
* Sobre el uso de la tilde en la palabra “solo”, consulta el apartado 4 del **Comentario lingüístico** referente a esta unidad.

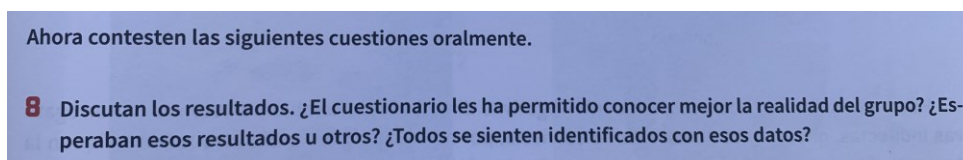
GLOSARIO

residencia en este caso, establecimiento donde viven personas de edad avanzada.
guardería establecimiento educativo en el que se cuida a los niños que todavía no tienen edad de ir a la escuela.
persona mayor anciano.
anciano persona de edad avanzada. Término respetuoso para designar a una persona vieja.

1 ¿Qué iniciativa cuenta esta breve noticia?

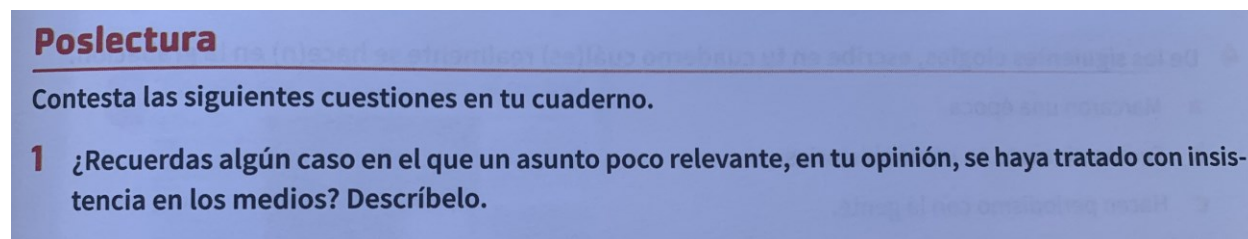
A atividade 8 da página 81 é um exemplo de atividade que trabalha a habilidade de **expressão oral**, em que se pede que os alunos respondam oralmente as perguntas selecionadas. Essa atividade foi selecionada como um exemplo por conta de seu caráter recorrente na obra quando se trata da habilidade de expressão oral. A atividade mencionada consta na figura 11 abaixo.

Figura 11 - Exemplo de atividade de expressão oral - Confluencia



A atividade 1b da página 43 exemplifica as atividades consideradas de **expressão escrita** na obra aqui analisada, já que pede que os alunos respondam a pergunta selecionada. As atividades consideradas de expressão escrita na obra seguem aproximadamente este padrão exemplificado e ilustrado pela figura 12 abaixo.

Figura 12 - Exemplo de atividade de expressão escrita - Confluencia



A atividade 2 da página 74 é um exemplo de atividade de **interação**, já que se pede que os alunos integrem por meio de um debate sobre a temática em questão. As atividades referentes a essa habilidade seguem esse padrão, de interação com os colegas a partir de discussões, debates, criações, etc., como ilustrado na figura 13 abaixo.

Figura 13 - Exemplo de atividade de interação - Confluencia

2 En 2014 se publicó en el periódico *O Globo*, de Río de Janeiro, una noticia con el siguiente titular:

Meninos do colégio Pedro II vão à escola de saia em apoio a colega transexual

Estudiante transgénero havia sido repreendida por usar uniforme feminino, e amigos decidiram protestar

Disponível em <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/meninos-do-colegio-pedro-ii-vao-escola-de-saia-em-apoio-colega-transexual-13893794>> Acesso el 22 sept. 2015

Si lo desean, pueden leer la noticia completa y ver la foto de los estudiantes usando faldas en la página web <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/meninos-do-colegio-pedro-ii-vao-escola-de-saia-em-apoio-colega-transexual-13893794>> (acceso el 22 sept. 2015). La versión dada en la noticia no coincide exactamente con otras que circulan en internet sobre lo sucedido.

Realicen un debate entre todos sobre las siguientes cuestiones.

- Una persona transgénero es alguien que no se identifica con el género que le fue asignado desde su nacimiento y que en un momento de su vida adopta formas de vestir y actuar socialmente identificadas con el otro género. ¿Piensan que ese estudiante transgénero tiene derecho a vestirse de la forma que desee?
- ¿Qué les parece la actitud adoptada por los amigos del estudiante transgénero?
- Pónganse en el lugar de los compañeros y las compañeras de un estudiante transgénero. ¿Apoyarían su derecho a vestirse como desea o no? ¿Por qué?

A atividade 4b da página 70 é um exemplo de atividade de **mediação** da obra *Confluencia* – Volume 1, devido ao fato de solicitar aos alunos que façam uma busca em um dicionário ou na internet para compreender melhor um determinado conceito, para então, poder seguir com outras atividades. As atividades que trabalham essa habilidade seguem esse padrão na obra, como é ilustrado na figura 14 abaixo.

Figura 14 - Exemplo de atividade de mediação - Confluencia

4 Igualmente, el texto habla del concepto de igualdad de género, bastante difundido en nuestra sociedad hoy día. Busca en un diccionario o en internet la definición de ese concepto, que te ayudará a leer bien el texto.

A seguir, a análise das atividades da obra *Confluencia* – Volume 1, dividida por unidades e, ao final, uma análise da visão geral do livro.

Unidad 1 – Juntos.

Essa unidade tem como temática as configurações familiares, formas de convivência, histórias de vida, campo/cidade e mudanças de vivenda. Ao final de cada unidade, há uma proposta de elaboração de projeto, e a proposta da referente unidade é sobre uma campanha de convivência na escola.

A unidade em questão é composta por 66 atividades, sendo 12 de compreensão oral, 22 de compreensão escrita, 26 de expressão escrita, sete de interação, duas de mediação e nenhuma de expressão oral. Ao final da unidade, havia uma “*autoevaluación*” referente ao desempenho do aluno na unidade que não foi considerada na análise. A distribuição e categorização das atividades podem ser visualizadas no Quadro 8 juntamente com a porcentagem de cada habilidade nas atividades da unidade. O quadro de análise está localizado no Apêndice 4 do presente trabalho.

Quadro 8 - Resultado da análise da Unidade 1 do livro Confluencia - Volume 1

Tipo de atividade	Número	Porcentagem
Compreensão oral	12	17,3%
Compreensão escrita	22	31,8%
Expressão oral	0	0%
Expressão escrita	26	37,6%
Interação	7	10,1%
Mediação	2	2,8%
Indefinidas	0	0%
Total	69	100%

Fonte: Elaborado pela própria autora (2020)

Unidad 2 – Medios

A segunda unidade da obra tem como temáticas os meios de comunicação e comportamento, teledramaturgia, público vs. privado e individualidade. O projeto da referida unidade é a proposta de uma exposição fotográfica.

A unidade 2 do livro *Confluencia* é constituída por 52 atividades, sendo elas dídas em: 11 atividades de compreensão oral, 18 de compreensão escrita, 19 de expressão escrita, quatro de interação e nenhuma atividade de expressão oral e de mediação. No quadro 9, abaixo, são apresentados esses dados da análise, juntamente com a porcentagem dos tipos de atividades. O quadro de análise está localizado no Apêndice 5.

Quadro 9 - Resultado da análise da Unidade 2 do livro Confluencia - Volume 1

Tipo de atividade	Número	Porcentagem
Compreensão oral	11	21,2%
Compreensão escrita	18	34,6%
Expressão oral	0	0%
Expressão escrita	19	36,5%
Interação	4	7,6%
Mediação	0	0%
Indefinidas	0	0%
Total	52	100%

Fonte: Elaborado pela própria autora (2020)

Unidad 3 – Cuerpos

A unidade 3 com o título “Cuerpos” traz discussões relacionadas à sexualidade, à ditadura da academia, às modificações corporais, à hipervalorização da beleza e da juventude, à alimentação, à saúde, ao sexismo e à publicidade. O projeto proposto é sobre uma exposição sobre a diversidade na escola.

A terceira unidade da obra conta com 77 atividades sendo elas: 12 de compreensão oral, 21 de compreensão escrita, duas de expressão oral, 31 de expressão escrita, 10 de interação e uma de mediação. O quadro 10, logo abaixo, apresenta os dados na análise, juntamente com as porcentagens de cada tipo de habilidade desempenhado pelas atividades. O quadro de análise está localizado no Apêndice 6 deste trabalho.

Quadro 10 - Resultado da análise da Unidade 3 do livro Confluencia - Volume 1

Tipo de atividade	Número	Porcentagem
Compreensão oral	12	15,5%
Compreensão escrita	21	27,2%
Expressão oral	2	2,5%
Expressão escrita	31	40,2%
Interação	10	12,9%
Mediação	1	1,2%
Indefinidas	0	0%
Total	77	100%

Fonte: Elaborado pela própria autora (2020)

Unidad 4 – (Des)cortesías

A Unidade 4 apresenta como conteúdo temático as formas de tratamento, indelicadezas, má comunicação e reflexões sobre formas de interação na língua espanhola. O projeto da unidade é uma proposta de apresentação teatral.

A quarta e última unidade da obra *Confluencia* é composta pelo total de 59 atividades, sendo elas divididas em sete atividades de compreensão oral, 25 de compreensão escrita, 21 de expressão escrita, seis de interação e nenhuma atividade de expressão oral e de mediação. O quadro 11, abaixo, mostra esses dados em conjunto com a porcentagem de cada habilidade presente na unidade. O quadro de análise está localizado no Apêndice 7 desta pesquisa.

Quadro 11 - Resultado da análise da Unidade 4 do livro Confluencia - Volume 1

Tipo de atividade	Número	Porcentagem
Compreensão oral	7	11,8%
Compreensão escrita	25	42,3%

Expressão oral	0	0%
Expressão escrita	21	35,5%
Interação	6	10,1%
Mediação	0	0%
Indefinidas	0	0%
Total	59	100%

Fonte: Elaborado pela própria autora (2020)

Visão Geral – *Confluencia* Volume 1

A obra *Confluencia* no seu âmbito geral conta com 257 atividades sendo elas divididas em 42 atividades de compreensão oral que representa 16,3% das atividades do livro, 86 e compreensão escrita resultando em 33,4%, duas de expressão oral representando 0,7%, 97 de expressão escrita 33,7%, 27 de interação 10,5%, e três de mediação 1,1%. O número de atividades e sua distribuição entre as quatro unidades é equilibrado. As atividades de expressão oral são quase nulas, no entanto, as de interação estão mais presentes mais nessa obra, considerando que na interação praticamos a expressão oral.

O livro não conta com atividades indefinidas, quase sempre antes de cada bloco de atividade é explicado como desempenhar atividades ali presentes. Geralmente, a maioria desses blocos vêm precedidas pelo enunciado “*contesta las siguientes cuestiones en tu caderno*”, uma exigência do PNLD, já que os alunos não podem escrever nos livros. Dessa maneira, fica ainda mais evidente o grande número de atividades de expressão escrita.

Abaixo, o quadro 12 mostra o panorama geral das atividades apresentadas pela obra *Confluencia* Volume 1, seguido de um gráfico da divisão das habilidades trabalhadas na obra.

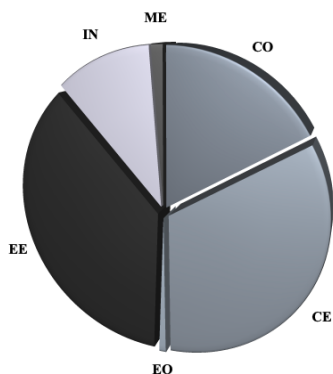
Quadro 12 - Resultado do livro Confluencia - Volume 1

Tipo de atividade	Número	Porcentagem
Compreensão oral (CO)	42	16,3%
Compreensão escrita (CE)	86	33,4%

Expressão oral (EO)	2	0,7%
Expressão escrita (EE)	97	37,7%
Interação (IN)	27	10,5%
Mediação (ME)	3	1,1%
Indefinidas	0	0%
Total	257	100%

Fonte: Elaborado pela própria autora (2020)

Figura 15 - Gráfico do resultado do livro *Confluencia - Volume 1*



Fonte: Elaborado pela própria autora (2020)

4.1.3 Coleção *Sentidos en lengua española* - Volume 1

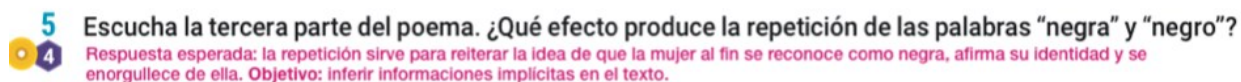
A obra *Sentidos en lengua española* – Volume 1 conta uma subdivisão dos seus capítulos que será apresentada a seguir. A unidade inicia com uma página de abertura na qual apresenta o título e os objetivos da unidade, juntamente com imagens que remetem à temática trabalhada. Em seguida, a seção *En foco* apresenta uma primeira reflexão sobre o tema e os gêneros discursivos que serão trabalhados na unidade. Após essa primeira parte, há uma diferença entre as unidades, a primeira unidade apresenta uma divisão diferente das outras três. Na unidade 1, a divisão das atividades não tem um título fixo e se dá pelas temáticas, os títulos das seções fazem menção ao tema a ser tratado, e geralmente apresentam textos, áudios e imagens, seguidos pela sessão *Desafío*, na qual são disponibilizadas mais atividades. Já nas demais unidades, 2, 3 e 4, a

subdivisão das atividades é feita pelas quatro habilidades comunicativas, intituladas: *lee, escucha, escribe e habla*, cada uma delas apresentando a sua própria subdivisão.

Diferente das outras duas obras analisadas anteriormente, não é toda unidade que conta com um *Proyecto*, apenas as unidades 1 e 3 tem essa proposta, sendo elas: a apresentação de um país hispanofalante e a elaboração de uma campanha na escola sobre o *bullying*. A seção *Autoevaluación* está presente em todas as unidades, e é composta por questões relativas à compreensão e à produção dos gêneros da unidade, além de uma reflexão sobre o tema que foi desenvolvido. A seção *Estilo del género* está localizado ao final e cada unidade e trata de apresentar questões sobre vocabulário e gramática, relacionados ao gênero discursivo trabalhado na unidade, como: *pronombres interrogativos, imperativo afirmativo, imperativo negativo, presente indicativo, pretérito indefinido, pretérito imperfecto*. Após esse panorama que apresenta a divisão da obra em capítulos, e antes da apresentação dos resultados da análise das atividades, exemplifico, abaixo, algumas atividades do livro que foram consideradas em cada habilidade comunicativa, levando em consideração os critérios do QECC.

Como exemplo de atividade de **compreensão oral**, foi selecionada a atividade 5 da página 02, na qual pede-se que os alunos escutem um poema e que respondam perguntas de interpretação sobre ele. Esse tipo de atividade segue esse padrão, de escutar um áudio, uma canção, ou um vídeo e, posteriormente, responder perguntas referentes à interpretação. A atividade pode ser visualizada na figura 16 abaixo.

Figura 16 - Exemplo de atividade de compreensão oral - Sentidos



A atividade 1d da página 29 foi categorizada como uma atividade que trabalha a compreensão escrita, já que se pede que os alunos leiam um fragmento de texto e, em seguida, respondam à pergunta referente ao texto lido. Este exemplo foi selecionado pois trata-se de uma atividade recorrente para trabalhar esse tipo de habilidade na obra *Sentidos en lengua española – Volume 1*, como é possível visualizar na figura 17 abaixo.

Figura 17 - Exemplo de atividade de compreensão escrita - Sentidos

d Laura Esquivel nació en México, es escritora y guionista. Sus libros más conocidos son *Como agua para chocolate* y *Malinche*. En la primera novela, el personaje principal es Tita, una chica que no puede casarse porque es la hija menor y, por eso, debe hacerse cargo de su madre en la vejez. Cada capítulo empieza con una receta de la gastronomía mexicana. La segunda es una novela de reconstrucción histórica y narra la aventura de Malinalli, la Malinche, intérprete del conquistador español Hernán Cortés y acusada de traicionar a los aztecas. Lee el siguiente fragmento de *Malinche* y reflexiona: ¿qué visión de los conquistadores tenía la Malinche? **Respuesta esperada: una visión positiva, parecían enviados por el dios Quetzalcóatl.**

A atividade 1 da página 104 foi considerada uma atividade de **expressão oral**, já que o que se exige é que os alunos respondam à pergunta selecionada de forma oral. As atividades referentes a essa habilidade seguem esse padrão, que pode ser examinado na figura 18 abaixo.

Figura 18 - Exemplo de atividade de expressão oral - Sentidos

1 Un resumen puede ser escrito, pero también puede ser oral. ¿Ya has hecho un resumen oral, sea para la escuela o para contar una historia a alguien? Cuenta tu experiencia a los compañeros.

As atividades de expressão escrita podem ser exemplificadas pela atividade 5 da página 63, que pede que os alunos reescrevam o enunciado e, em seguida, completem o texto escrito. As atividades referentes a essa habilidade na obra *Sentidos – Volume 1* seguem esse padrão, ilustrado na figura 19 abaixo.

Figura 19 - Exemplo de atividade de expressão escrita - Sentidos

5 Reescribe el enunciado siguiente en el cuaderno y complétalo. Luego compara tu respuesta con las de los demás compañeros. **Respuesta personal. Respuestas posibles: somos todos iguales; somos iguales en la diversidad; la diversidad nos hace iguales; somos iguales a pesar de las diferencias. Objetivo: comprender globalmente el texto.**

El lema de la campaña, "Yo soy tú", significa que...

USTAVO MORALES

A atividade 3 da página 73 é um exemplo de atividade de interação na qual se solicita que os alunos interajam com todos os companheiros do grupo para discutir quais os passos para a organização de uma campanha. As atividades referentes a essa habilidade seguem esse padrão de debate, discussão e criação entre os alunos. A atividade aparece ilustrada na figura 20 abaixo.

Figura 20 - Exemplo de atividade de interação - Sentidos

- 3** Una campaña tiene que ser planificada, pues hay algunos pasos que se deben seguir antes de la divulgación. Entre todos del grupo, piensen en cuáles serían dichos pasos y anoten sus conclusiones.

Na obra em questão, *Sentidos en lengua española* – Volume 1 não foi identificada nenhuma atividade que trabalhasse a habilidade de **mediação**. Logo, não há uma atividade que possa ser usada para exemplificar esse tipo de habilidade.

A seguir, a análise das atividades da obra *Sentidos en lengua española* – Volume 1 dividida por unidades e, ao final, uma análise da visão geral do livro.

Unidad 1 – Una lengua, muchos pueblos.

A unidade em análise é composta por 47 atividades, uma unidade com um número inferior de atividades se comparadas às próximas. Dessas, 10 trabalham a compreensão oral como habilidade principal, 20 estão relacionadas à compreensão escrita, nenhuma atividade contempla a expressão oral, 14 contemplam a expressão escrita, três se relacionam à interação e nenhuma atividade foi considerada de mediação e indefinida. Como podem ser observadas no Quadro 13 juntamente com a porcentagem de cada habilidade nas atividades da unidade. Ao final de cada unidade há uma auto-avaliação que não foi considerada como atividade. O quadro de análise está localizado no Apêndice 8 do presente trabalho

Quadro 13 - Resultado da análise da Unidade 1 do livro Sentidos - Volume 1

Tipo de atividade	Número	Porcentagem
Compreensão oral	10	21,2%
Compreensão escrita	20	42,5%
Expressão oral	0	0%
Expressão escrita	14	29,7%
Interação	3	6,3%
Mediação	0	0%

Indefinidas	0	0%
Total	47	100 %

Fonte: Elaborado pela própria autora (2020)

Unidad 2 – Derecho a la identidad.

A segunda unidade da obra conta com 76 atividades. Foram encontradas quatro atividades que contemplam a compreensão oral, 43 a compreensão escrita, nenhuma de expressão oral, 22 de expressão escrita, sete de interação, e nenhuma de mediação ou indefinida. No quadro 14, abaixo, esses dados são apresentados juntamente com a porcentagem de cada habilidade nesta unidade. O quadro de análise está localizado no Apêndice 9 desta pesquisa.

Quadro 14 - Resultado da análise da Unidade 2 do livro Sentidos - Volume 1

Tipo de atividade	Número	Porcentagem
Compreensão oral	4	5,2%
Compreensão escrita	43	56,5%
Expressão oral	0	0%
Expressão escrita	22	28,9%
Interação	7	9,2%
Mediação	0	0%
Indefinidas	0	0%
Total	76	100 %

Fonte: Elaborado pela própria autora (2020)

Unidad 3 – Diversidad sí, desigualdad no

Essa unidade conta com 78 atividades, sendo elas distribuídas em: oito atividades que desempenham a compreensão oral, 37 que se relacionam à compreensão escrita, uma à expressão oral, 23 a expressão escrita, nove de interação, e nenhuma atividade foi considerada de mediação ou indefinida. Abaixo o quadro 15 com os dados desta análise. O quadro de análise está localizado no Apêndice 10 deste trabalho.

Quadro 15 - Resultado da análise da Unidade 3 do livro Sentidos - Volume 1

Tipo de atividade	Número	Porcentagem
Compreensão oral	8	10,2%
Compreensão escrita	37	47,4%
Expressão oral	1	1,2%
Expressão escrita	23	29,4%
Interação	9	11,4%
Mediação	0	0%
Indefinidas	0	0%
Total	78	100 %

Fonte: Elaborado pela própria autora (2020)

Unidad 4 – (Des)encuentros en la historia de Hispanoamérica.

A quarta e última unidade do livro apresenta o total de 76 atividades. Sendo assim, duas atividades tinham como objetivo a compreensão oral, 47 a compreensão escrita, quatro a expressão oral, 20 de expressão escrita, três de interação, nenhuma de mediação e nenhuma indefinida. No quadro 16 abaixo os dados desta análise. O quadro de análise está localizado no Apêndice 11.

Quadro 16 - Resultado da análise da Unidade 4 do livro Sentidos - Volume 1

Tipo de atividade	Número	Porcentagem
Compreensão oral	2	2,6%
Compreensão escrita	47	61,8%
Expressão oral	4	5,2%
Expressão escrita	20	26,3%
Interação	3	3,9%

Mediação	0	0
Indefinidas	0	0
Total	76	100 %

Fonte: Elaborado pela própria autora (2020)

Visão Geral – *Sentidos en lengua española* Volume 1

Assim como ocorreu nas demais obras, as habilidades que tiveram mais destaque foram aquelas que trabalham a escrita, ou seja, compreensão escrita e expressão escrita, ambas com 53% e 28,5% de aparição, respectivamente. Juntas, somam 81,2% de todas as atividades do livro, 225 das 277 atividades disponíveis. A obra não apresenta atividade de mediação, mas compõe as obras do PNLD, pois, como mencionado anteriormente, a análise de seleção desses livros preza apenas pelas quatro habilidades comunicativas, não são levadas em consideração as habilidades de interação e de mediação.

O que chama a atenção nesse exemplar é o grande número de atividades de interação, a grande maioria deles focados na interação com os colegas de sala, abarcando 7,5% das atividades. É um percentual baixo, porém, é maior do que os percentuais desse tipo de atividade encontrados nos outros livros. Já a expressão oral teve uma decaída em relação as outras obras, apenas 1,8% das atividades tem como essa habilidade o objetivo principal. Mas a expressão oral pode ser praticada também nas atividades de interação, o que justifica um pouco a diminuição de uma e o aumento da outra.

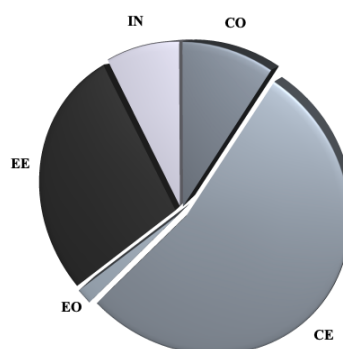
Quadro 17 - Resultado do livro Sentidos - Volume 1

Tipo de atividade	Número	Porcentagem
Compreensão oral (CO)	24	8,6%
Compreensão escrita (CE)	146	53%
Expressão oral (EO)	5	1,8%
Expressão escrita (EE)	79	28,5%
Interação (IN)	21	7,8%
Mediação (ME)	0	0%

Indefinidas	0	0%
Total	277	100 %

Fonte: Elaborado pela própria autora (2020)

Figura 21 - Gráfico do resultado do livro *Sentidos - Volume 1*



Fonte: Elaborado pela própria autora (2020)

4.2 PONTOS DE CONVERGÊNCIA E DIVERGÊNCIA DAS OBRAS

Nesta seção, serão apresentados os pontos de convergência e de divergência observados na análise dos livros de língua espanhola do PNLD 2018, detalhada neste capítulo, na seção anterior. É importante que sejam observadas as similaridades para que as decisões sobre o aplicativo a ser desenvolvido possam ser tomadas, visto que a proposta é que seja um aplicativo voltado para as três obras do PNLD 2018. Alguns pontos serão discutidos de forma mais detalhada aqui, como: temáticas, conteúdos linguísticos e tipo de atividades.

Os três livros disponíveis para o primeiro ano do ensino médio apresentam temáticas semelhantes, algumas divergem no que diz respeito ao enfoque, mas o tema geral é recorrente nas três obras. Entre as obras, a da coleção *Confluencia* é a que mais diverge do padrão das temáticas apresentadas. Como se pode notar, os livros das coleções *Sentidos* e *Cercanía* têm mais temáticas em comum do que a obra *Confluencia*. Sobre as temáticas, o quadro 18 abaixo mostra como são divididas em cada livro e as cores representam as convergências de temáticas.

Quadro 18 - Divisão das temáticas nos livros

Coleção <i>Confluencia</i>		Coleção <i>Sentidos</i>		Coleção <i>Cercanía</i>	
Unidade	Temática	Unidade	Temática	Unidade	Temática
1	Juntos	1	Una lengua, muchos pueblos.	1	El mundo hispanohablante: ¡Viva la pluralidad!
2	Medios	2	Derecho a la identidad.	2	El arte de los deportes: ¡Salud en acción!
3	Cuerpo	3	Diversidad sí, desigualdad no.	3	El mundo es político: ¡Que también sea ético!
4	(Des)Cortesías	4	(Des)encuentros en la historia de Hispanoamérica.		

Fonte: Elaborado pela própria autora (2020)

Como pode ser visto na tabela, as unidades que estão no quadro em cor amarela são as seções relacionadas ao mundo hispânico, à cultura da língua espanhola e a informações sobre os 21 países que falam a língua. As unidades em cor azul tratam da saúde e do corpo, relacionando-o aos esportes e aos padrões de beleza. As temáticas na cor rosa, por sua vez, são as que falam da sociedade em relação às desigualdades, à política e aos direitos dos cidadãos. A temática destacada em cor laranja trata dos meios de comunicação, enquanto a temática em vermelho trata da conquista da América pelos europeus. Por fim, a temática em azul escuro está relacionada à formalidade na língua espanhola, como formas de tratamento e usos linguísticos dos pronomes pessoais.

Com relação aos conteúdos linguísticos, há poucos pontos de intersecção, como é possível observar no quadro 19 abaixo. Os conteúdos que estão presentes nas três obras do PNLD estão destacados:

Quadro 19 - Conteúdos linguísticos nas obras

<i>Cercanía</i>	<i>Confluencia</i>	<i>Sentidos</i>
Verbos haber, estar, tener Artículos Los numerales Presente indicativo Pronombres interrogativos Ir + preposición Pretérito simples Pretérito compuesto Pretérito imperfecto Puntuación (rayas, comillas) Futuro simples Futuro imperfecto Perífrasis de futuro muy/mucho Todavía, aún Comparativos	Gentilicios Sujeto inclusivo Variación lingüística Pronombres interrogativos Pronombre sujeto Orden de palabras Marcadores de texto Verbo gustar Artículo neutro “lo” Presente indicativo Futuro imperfecto Diminutivo Acentuación	Pronombres interrogativos Imperativo afirmativo Imperativo negativo Presente indicativo Pretérito Indefinido Pretérito imperfecto

Fonte: Elaborado pela própria autora (2020)

Há uma grande variedade de conteúdos abordados nos livros do PNLD 2018. Apenas dois conteúdos puderam ser encontrados integralmente nas três obras, que foram: *presente del indicativo* e *pronombres interrogativos*. Considerando a quantidade de conteúdos linguísticos que são abordados, pode-se dizer que o número de conteúdos similares entre as três obras é baixo.

Todas as três obras apresentam projetos ao final de suas unidades, com a exceção da obra *Sentidos* que apresenta esse tipo de atividade em somente duas das quatro unidades que compõem o livro. Entretanto, de qualquer maneira, essa é uma seção presente em todas as obras, já que é também um requisito do Edital do PNLD (2017).

Esses projetos são diversificados, tanto quanto às temáticas ou quanto ao produto final. Alguns são até livres, seja na questão da temática, seja na questão do produto a ser projetado. Contudo, há interseções entre as coleções quando isolamos os projetos, com relação a um desses dois pontos que os direcionam. No quadro 20, abaixo, são apresentadas as propostas de projetos de cada obra. As interseções estão destacadas e serão examinadas mais detidamente na sequência.

Quadro 20 - Projetos propostos nas obras

<i>Cercanía</i>	<i>Confluencia</i>	<i>Sentidos</i>
1. Folheto turístico com ajuda de textos literários sobre a temática viagem (contos)	1. Exposição de cartaz pela escola de tema livre, sobre o que gostaria de comunicar o entorno	1. Apresentar informações sobre um país hispanofalante (meio de apresentação livre)
2. Antologia ilustrada com ajuda de textos literários sobre a temática futebol (crônicas)	2. Exposição fotográfica (temática livre)	2. Campanha na escola sobre o bullying (cartaz, site...)
3. Repertório musical sobre ditadura	3. Exposição de cartaz com o resultado das preferências dos estudantes de um questionário	
	4. Cena de teatro sobre cortesia, respeito e relações pessoais.	

Fonte: Elaborado pela própria autora (2020)

No que se trata do resultado das análises das atividades desenvolvidas previamente, nota-se um padrão entre as obras. As habilidades que têm mais destaque nos livros são as mesmas para as três coleções. O mesmo ocorre com as habilidades menos trabalhadas, as três coleções apresentam um índice menor de atividades das mesmas categorias. Já as menos trabalhadas são as de expressão oral, interação e mediação, como pode ser visto no quadro 21 abaixo:

Quadro 21 - Resultado de todas as coleções

Tipo de atividade	Número de atividades da obra <i>Cercanía</i>	Número de atividades da obra <i>Confluencia</i>	Número de atividades da obra <i>Sentidos</i>	Total de todas as obras
Compreensão oral	20	42	24	86
Compreensão escrita	81	86	147	314
Expressão oral	10	2	5	17
Expressão escrita	116	97	79	292
Interação	7	27	22	56
Mediação	1	3	0	6
Indefinidas	15	0	0	15
Total	250	257	277	784

Fonte: Elaborado pela própria autora (2020)

5 PROPOSTA

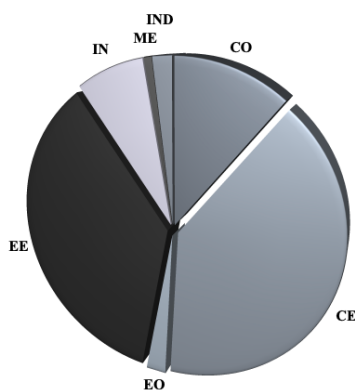
Neste capítulo será desenvolvida a proposta de um aplicativo móvel para a aprendizagem de língua espanhola, complementar ao primeiro ano do ensino médio, apoiando-se nas habilidades comunicativas menos desenvolvidas pelos livros didáticos do PNLD 2018, assim como nas características de um App-capacitador (GARDNER e DAVIS, 2014), para que, dessa forma, ele possa mediar de maneira potencializadora o ensino-aprendizagem das habilidades comunicativas em língua estrangeira.

Para o desenvolvimento dessa proposta, busca-se compreender quais elementos são fundamentais para que esse App possa ser utilizado como recurso didático digital nas aulas de língua espanhola do primeiro ano do ensino médio como complementar ao uso do livro didático adotado pela escola. Especialmente por uma questão de tempo, o desenvolvimento do *software* não ocorrerá de forma efetiva; ele será apenas uma versão demo, o que significa que no presente estudo serão analisados e propostos somente os elementos fundamentais que comporiam o aplicativo como forma de auxiliar o ensino da língua estrangeira junto ao livro didático.

Para a efetivação da proposta, algumas categorias foram selecionadas com base nos aportes teóricos e nas discussões dos capítulos anteriores desta presente pesquisa, sendo elas: habilidades comunicativas, divisão de conteúdo e recursos tecnológicos. Essas discussões anteriores auxiliaram na elaboração da proposta, visto que o processo de produção de materiais didáticos “[...] se inicia com uma análise das necessidades dos alunos” segundo Leffa (2007, p.11). Após a apresentação das decisões tomadas em cada categoria, e considerando as discussões teóricas anteriores e a análise dos livros didáticos de língua espanhola do PNLD 2018, será apresentada a proposta do aplicativo.

A partir da análise dos livros didáticos do primeiro ano do ensino médio do PNLD 2018, constatou-se [Conferir Capítulo 4] que as habilidades comunicativas menos contempladas pelos materiais são: compreensão oral, expressão oral, interação e a mediação. Todas essas quatro habilidades juntas representam apenas 20,7% de todas as atividades analisadas nos três livros disponíveis pelo PNLD para o primeiro ano do ensino médio, enquanto as habilidades de caráter escrito, como a compreensão e a expressão escrita, juntas, formam 77,1% de todas as atividades. Abaixo, um gráfico demonstra essas porcentagens:

Figura 22 - Gráfico das habilidades comunicativas trabalhadas em todas as obras do PNLD



Fonte: Elaborado pela própria autora (2020)

Como visto na figura 22 acima, as habilidades de expressão oral, de compreensão oral, de interação e de mediação, são as menos desempenhadas nos livros didáticos analisados. Dessa forma, o aplicativo projetado tem como objetivo suprir as lacunas referentes a essas habilidades, visto que elas têm um caráter mais oral, podendo ser trabalhadas de maneira eficiente através de um aplicativo móvel, por conta de sua característica multimidiática.

Sobre a divisão de conteúdos no aplicativo, como discutido no capítulo anterior, os livros têm mais pontos de intersecção referente às temáticas e aos projetos do que os conteúdos linguísticos. Sendo assim, a proposta é uma organização pautada pelos projetos, visto que através dessa abordagem é possível integrar e/ou aprofundar os gêneros discursivos propostos por cada uma das obras em um único projeto. Outro motivo é que através das metodologias ativas, que, neste caso, é baseada por projeto, os recursos tecnológicos são vistos como grandes aliados, já que auxiliam no planejamento, na mediação e no desenvolvimento do artefato final. Além disso, a quantidade de informação já disponível nos meios digitais e a facilidades que as tecnologias oferecem na sua utilização também evidenciam essa metodologia (VALENTE, 2019). Os próprios livros didáticos, também, aconselham a utilização das TDICs durante o desenvolvimento dos projetos.

Considerando esses fatores, a organização do aplicativo se apresentará de acordo com o quadro 22 abaixo:

Quadro 22 - Organização do aplicativo

Obras	Unidade	Gênero	Temáticas	Divisão no App
Cercanía	Unidade 1	Folheto	Viagem	Projeto 1
Confluencia	Unidade 1	Cartaz	Livre	
Sentidos	Unidade 1	Livre	Países hispano falantes	
Cercanía	Unidade 2	Antologia	Futebol	Projeto 2
Confluencia	Unidade 2	Exposição fotográfica	Livre	
Confluencia	Unidade 3	Cartaz	Preferência dos alunos	
Cercanía	Unidade 3	Repertório	Ditadura	Projeto 3
Confluencia	Unidade 4	Teatro	Cortesia	
Sentidos	Unidade 3	Cartaz	Bullying	

Fonte: Elaborado pela própria autora (2020)

O quadro acima mostra a proposta de organização do App. Ele será composto por três grandes projetos, os quais são organizados em projetos menores, inspirados em cada uma das três obras do PNLD 2018 de língua espanhola. Optou-se pelo total de três projetos considerando-se que esse é o número médio entre os apresentados em cada obra (a obra *Cercanía* conta com três, a obra *Confluencia* com quatro e a obra *Sentidos* com dois).

Quanto aos recursos tecnológicos, a presente proposta de aplicativo visará as mídias que se relacionam e que nasceram no meio digital, já que as que foram traduzidas do mundo físico às telas podem ser utilizadas igualmente em meio impresso. No caso da presente pesquisa, o meio físico é o livro didático. Sendo assim, para o futuro aplicativo é importante que levemos em consideração o que não podemos desempenhar nesse meio físico e que, ao se privilegiar o digital, ampliam-se a potencialidade e a inovação no ponto de vista metodológico e no que concerne o âmbito do fazer, da ação, e do desenvolver.

5.1. ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Assim como nos livros didáticos, as orientações metodológicas tem o objetivo de guiar um melhor uso e desempenho do aplicativo por parte do professor. Sendo esse professor um orientador nesse processo de elaboração de projetos, já que é ele quem constrói as pontes e que emprega sentido para que o aluno possa criar sua trajetória (MORAN, 2018, p.9).

O aplicativo nomeado de *¡Proyectemos!* É norteado pela metodologia ativa de aprendizagem baseada em projetos na qual "[...] os alunos se envolvem com tarefas e desafios para

resolver um problema ou desenvolver um projeto que tenha ligação com a sua vida fora da sala de aula" (MORAN, 2018). O pensamento crítico e criativo, a capacidade de realização de tarefas de maneiras distintas, a flexibilidade cognitiva, a tomada de decisões, a superação do automatismo e ter a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, são algumas das competências necessárias e desenvolvidas por esta metodologia (MORAN, 2018, p.2).

Este processo apresenta diversos momentos, alguns mais individualizados, nos quais os alunos atuam sozinhos; outros mais compartilhados, em que tomam decisões em equipe, sendo alguns desses momentos mediados e tutorados por um professor. O aplicativo apresenta ícones para sinalizar esses momentos, de atividades individual, em dupla, grupo ou de tutoria. O quadro 23 abaixo apresenta os ícones mencionados:

Quadro 23 - Ícones do aplicativo

Atividades individuais	
Atividades em dupla	
Atividades em grupo	
Tutoria/Mediação pelo professor	

Fonte: Elaborado pela própria autora (2020)

Para que os projetos do aplicativo *¡Proyectemos!* façam sentido no contexto de ensino-aprendizagem no qual será aplicado, é preciso que o aluno tenha uma alguma compreensão do contexto prévio. Para isso, é fundamental que o professor crie conexões ao início e ao final dos projetos, conectando-o aos conteúdos prévios e subsequentes, estabelecendo pontes entre as informações para que possam tornar-se conhecimento. Moran (2018) sinaliza que os professores são e sempre serão fundamentais para que os alunos possam avançar no seu processo de aprendizagem, pois "eles ajudam a desenhar roteiros interessantes, problematizam, orientam, ampliam os cenários, as questões, os caminhos a serem percorridos" (p. 9).

Durante esse processo, os alunos poderão atuar a partir de uma postura mais autônoma, através de pesquisas constantes, de questionamentos, de criação, de experimentação, de reflexão e de compartilhamento (MORAN, 2018, p.13). A partir do uso do aplicativo *¡Proyectemos!* todos esses movimentos e processos são facilitados, levando em consideração a criação de artefatos que não podem ser desenvolvidos em meio físico.

5.2 APLICATIVO *¡PROYECTEMOS!*

O aplicativo proposto por esta pesquisa foi nomeado *¡Proyectemos!*, ou “projetamos” em português, pois é através dos projetos que a conexão entre os conteúdos dos livros e o aplicativo móvel acontecerá. É também através dos projetos que se pretende preencher as lacunas dos livros didáticos referentes às habilidades comunicativas e utilizar dos recursos digitais como potencializadores nesse processo. Sendo assim, os dois recursos (livro e aplicativo) dialogarão juntos, sem que um exclua a presença do outro.

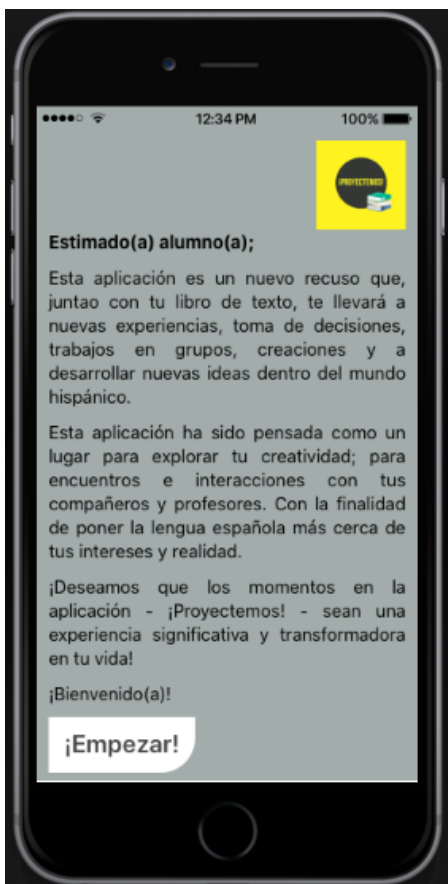
Para facilitar a referência do professor à obra específica com a qual está trabalhando, cada um dos livros do ícone do App recebeu uma cor relacionada à cor da capa das obras em formato impresso. Dessa forma, a obra *Cercanía Joven* está representada pela cor verde, a obra *Confluencia* pela cor amarela e *Sentidos en lengua española* pela cor azul.

Atualmente o aplicativo *Proyectemos* pode ser acessado pelo link <https://creator.ionic.io/share/b7eb0fb4ed0a> ou pelo *QR code* ao lado, tanto pelo celular quanto pelo computador. Neste momento, por ser uma versão demo, ainda não é possível avaliá-lo ou utilizá-lo. Ele está disponível apenas para a visualização.



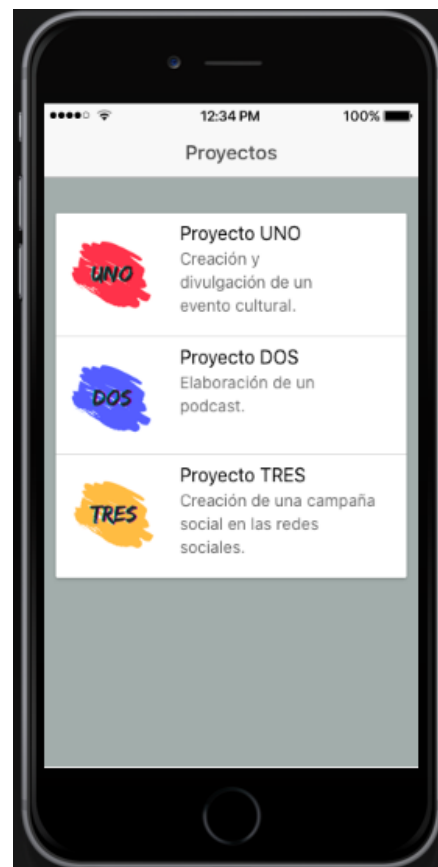
Ao acessar o aplicativo, ele inicia com uma página de apresentação e, logo após, apresenta o menu de entrada para os projetos disponíveis, como discutido nos tópicos anteriores: Proyecto UNO, Proyecto DOS, e Proyecto TRES, como exemplificados nas figuras 23 e 24 a seguir:

Figura 23 - Página de apresentação do App *Proyectemos*



Fonte: Elaborado pela própria autora (2020)

Figura 24 – Menu do App



Fonte: Elaborado pela própria autora (2020)

Cada um dos projetos que compõem o App *¡Proyectemos!* serão apresentados e explicados nos tópicos a seguir.

5.2.1 Proyecto UNO

O primeiro projeto, chamado de *Proyecto UNO*, tem como objetivo a elaboração de um vídeo de divulgação. Esse vídeo divulgará um evento criado pelos próprios alunos e terá como meio de circulação as redes sociais. O projeto terá 04 etapas com aproximadamente 02 horas/aula de duração cada. A criação do vídeo de divulgação partiu dos gêneros indicados nos projetos das

obras, considerando que seguem a mesma tipologia, a informativa. A obra *Cercanía Joven* – Volume 1 apresenta a proposta de um folheto e a *Confluencia* – Volume 1 de cartaz, ambos informativos, como pode ser observado no quadro 24 abaixo:

Quadro 24 - Conteúdos dos livros no Proyecto UNO

Obras	Unidade	Gênero	Temáticas	Divisão no App
<i>Cercanía</i>	Unidade 1	Folheto	Viagem	Projeto 1
<i>Confluencia</i>	Unidade 1	Cartaz	Livre	
<i>Sentidos</i>	Unidade 1	Livre	Países hispano falantes	

Fonte: Elaborado pela própria autora (2020)

Sendo assim, um terceiro gênero do tipo informativo é proposto no aplicativo. Por ter um caráter complementar, dialoga com as três obras, visto que esse gênero não aparece em nenhuma delas. Além disso, o vídeo é um recurso que só pode ser elaborado em meio digital, o que também justifica a utilização do aplicativo para o seu desenvolvimento. Outro fator importante é que o vídeo de divulgação pelas redes sociais apresenta uma linguagem informal e digital na qual está presente no contexto dos jovens na era digital. Abaixo, o quadro 25 apresenta as etapas do *Proyecto UNO* seguido da figura 25, que é o menu inicial do *Proyecto UNO* com as respectivas etapas e os tipos de interações que cada atividade irá proporcionar apresentadas pelas imagens. Após serão apresentadas as atividades do *Proyecto UNO* que foram desenvolvidas para servir como uma versão demo e para melhor exemplificação do que o App propõe.

Quadro 25 - Organização do Proyecto UNO

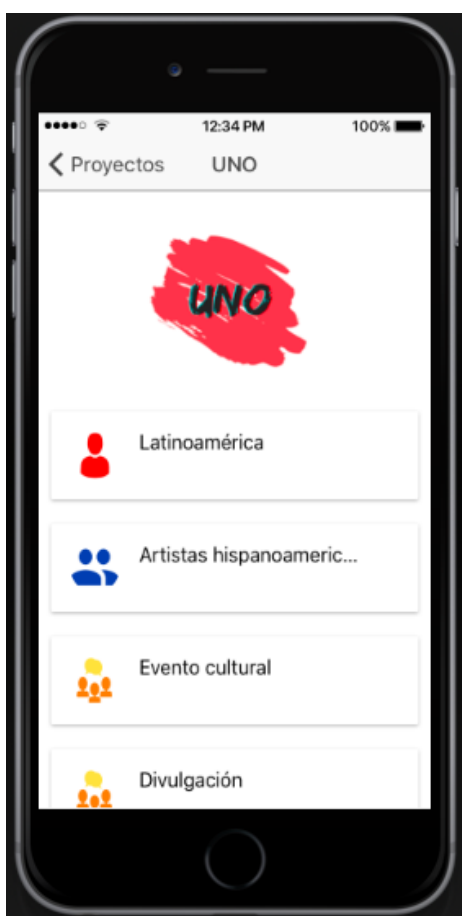
ETAPA	1	2	3	4
TEMA	Países Hispânicos	Artistas hispânicos	Criação do evento	Criação do vídeo
OBJETIVO	Introduzir a temática, resgatar os conhecimentos prévios e pensar sobre as características e questões culturais dos países hispânicos	Introduzir a temática, resgatar os conhecimentos prévios, apresentar artistas hispânicos	Criar um evento de um artista hispânico a partir das indicações	Criar um vídeo de divulgação do evento criado anteriormente, para ser publicado nas redes sociais.

Fonte: Elaborado pela própria autora (2020)

Etapa 1 – *Latinoamérica*

Essa primeira parte do projeto conta com uma atividade individual e de resgate dos conhecimentos prévios sobre a temática tratada, a América Latina. A atividade é iniciada com a música *300 kilos* de grupo *Los coyotes*, precedida de perguntas de pré-visualização. Como apresenta a figura 26 abaixo:

Figura 25 - Página inicial do Proyecto UNO



Fonte: Elaborado pela própria autora (2020)

Figura 26 - Etapa 1/Atividade



Fonte: Elaborado pela própria autora (2020)

A escolha desse vídeo de exemplificação para esse momento é baseada no fato de o vídeo ter sido citado na obra *Cercanía – Voume 1* e por se tratar de uma música que fala sobre a temática da presente etapa. A utilização dessa música tem um caráter apenas ilustrativo e exemplificador,

pois essa questão só poderá ser resolvida quando houver o desenvolvimento efetivo por conta dos direitos autorais. Após a visualização do vídeo, há algumas perguntas de interpretação referentes à letra da música e às imagens que aparecem no vídeo. A última pergunta dessa parte é a atividade central desta etapa, na qual pede-se aos alunos que selecionem 10 imagens que representam a América Latina para eles, que as justifiquem e que publiquem suas escolhas para os colegas, como consta nas figuras 27 e 28 abaixo:

Figura 27- Etapa 1/ Atividade 2



Fonte: Elaborado pela própria autora (2020)

Figura 28 - Etapa 1 / Atividade 2 (2)



Fonte: Elaborado pela própria autora (2020)

Etapa 2 – *Artistas Latino-americanos*

Após trabalhar com os países latino-americanos e a imagem que os alunos têm da América Latina, a segunda etapa tratará de trabalhar com os artistas latino-americanos que compõem a

cultura de cada país e da região como um todo. Para iniciar, o App apresenta algumas obras de Frida Kahlo e um pequeno texto sobre a pintora; em seguida, faz algumas perguntas referentes à artista mexicana e sobre o que os alunos conhecem sobre artistas hispânicos em geral. Para utilizar os recursos disponíveis por um aplicativo e para trabalhar a expressão oral, essas perguntas terão que ser respondidas por meio de áudio, como mostram as figuras 29 e 30 a seguir:

Figura 30 - Etapa 2 / Atividade 2



Fonte: Elaborado pela própria autora (2020)

Figura 29 - Etapa 2 / Atividade 1

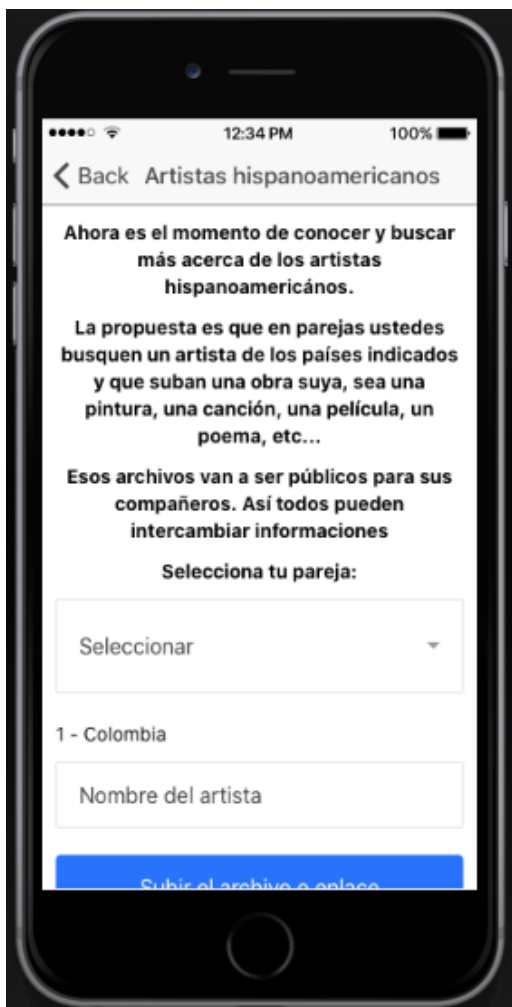


Fonte: Elaborado pela própria autora (2020)

Em seguida, pede-se que os alunos, em duplas, busquem sobre outros artistas hispano-americanos com o intuito de ampliar o seu repertório e de conhecer mais acerca de outras personalidades. Então, o próprio aplicativo vai gerar quatro países diferentes para cada dupla, para que eles pesquisem informações sobre esses artistas e carreguem no aplicativo uma obra dos

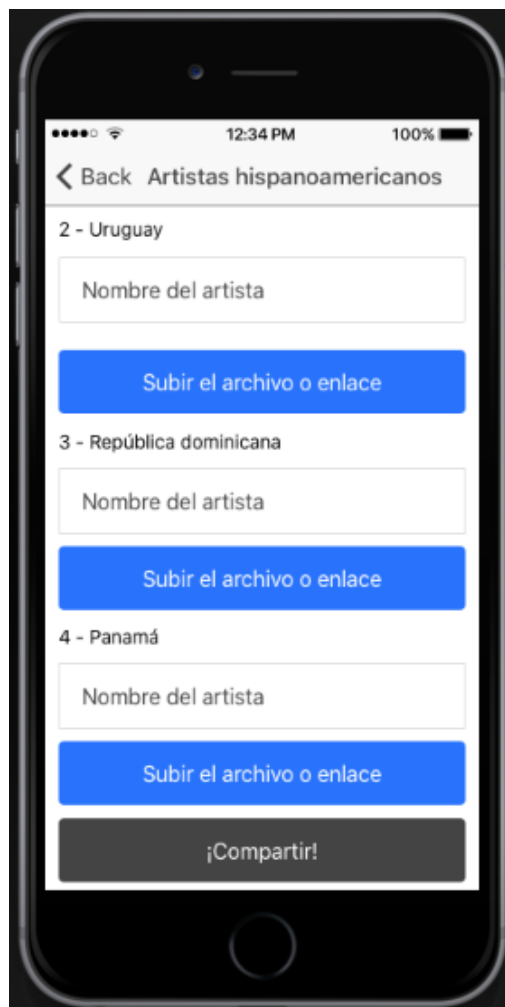
artistas seleccionados, de maneira a criar um espaço de troca de informações com os colegas, como consta nas imagens 32 e 33 a seguir:

Figura 33 - Etapa 2 / Atividade 3



Fonte: Elaborado pela própria autora (2020)

Figura 32 - Etapa 2 / Atividade 3 (2)



Fonte: Elaborado pela própria autora (2020)

Etapa 3 – Evento cultural

Essa etapa apresenta dois ambientes. O primeiro, “Creación de um evento”, é a atividade em si; já “La propuesta del evento” foi concebida como um momento de mediação com o professor. Como conta na figura 35 abaixo:

Figura 35 - Etapa 3

Fonte: Elaborado pela própria autora (2020)

Essa etapa é o início do desenvolvimento do artefato do projeto UNO; se refere à criação de um evento cultural e será realizada em grupos. Essa parte está indicando e direcionando os alunos para o que se deve apresentar e conter na proposta do evento cultural, que em seguida, será enviada ao professor(a) para que possa avaliá-la e auxiliá-los neste processo, atuando como um mediador, como representado nas imagens 36 e 37 abaixo:

Figura 37 - Etapa 3 / Atividade 1



Fonte: Elaborado pela própria autora (2020)

Figura 36 - Etapa 3 / Atividade 1 (2)



Fonte: Elaborado pela própria autora (2020)

Após a elaboração da proposta, o momento seguinte será aquele em que o professor vai poder direcionar, guiar e orientar os projetos dos alunos.

Figura 38 - Etapa 3 / Interacción con o professor



Fonte: Elaborado pela própria autora (2020)

Etapa 4 – *Divulgación*

Essa etapa também será desenvolvida em grupos e tem como proposta a divulgação em meio digital do evento previamente elaborado, através de um vídeo que circulará nas redes sociais, como apresentam as figuras 39 e 40 abaixo:

Figura 39 - Etapa 4 / Atividade 1



Fonte: Elaborado pela própria autora (2020)

Figura 40 - Etapa 4 / Atividade 1 (1)



Fonte: Elaborado pela própria autora (2020)

5.2.2 Proyecto DOS

O segundo projeto, intitulado *Proyecto DOS*, tem como objetivo a criação de um *podcast*. Considerando-se os pequenos projetos e cada uma das unidades referentes a cada livro didático que compõe esse grande projeto, o gênero textual em destaque é o gênero jornalístico. Na unidade 2 da obra *Cercanía* – Volume 1 há várias entrevistas jornalísticas, na unidade 2 da obra *Confluencia* – Volume 1 há atividades com capas de jornais, títulos e legenda de fotos de

reportagens, já na Unidade 3 da mesma obra, há a presença de reportagens jornalísticas e entrevista com os colegas. Como pode ser visto no quadro 26 abaixo

Quadro 26 - Conteúdos dos livros no Proyecto DOS

Obras	Unidade	Gênero	Temáticas	Divisão no App
<i>Cercanía</i>	Unidade 2	Antologia	Futebol	Projeto 2
<i>Confluencia</i>	Unidade 2	Exposição fotográfica	Livre	
<i>Confluencia</i>	Unidade 3	Cartaz	Preferência dos alunos	

Sendo assim, um novo formato de gênero jornalístico é proposto a partir do aplicativo, o *podcast*. O *podcast*, por ser um arquivo de áudio, pode alcançar alguns objetivos linguísticos propostos pelo presente aplicativo, como trabalhar as habilidades orais, tanto de expressão quanto de compreensão. Além disso, um *podcast* é um recurso que nasceu em meio digital, então é impossível produzi-lo de maneira física, o que justifica a utilização do aplicativo para a elaboração deste projeto.

Quadro 27- Organização do Proyecto DOS

ETAPA	1	2	3	4
TEMA	Apresentação de um <i>podcast</i>	Criação do <i>podcast</i>	Criação do <i>podcast</i>	Gravação e divulgação do <i>podcast</i>
OBJETIVO	Introduzir a temática, resgatar os conhecimentos, conhecer um <i>podcast</i> .	Elaboração de etapas do <i>podcast</i> : - Temática - Nome - Descrição - Capa - Título do episódio - Pauta	- Pesquisar sobre a opinião dos colegas sobre algo relacionado a temática do <i>podcast</i> - Responder os questionários dos colegas	- Gravar o episódio - Editar o episódio - Divulgar o episódio entre os colegas

O *podcast* será de tema livre, sendo o trabalho do professor fazer essa amarração. Pode-se propor que o tema seja algo que foi trabalhado durante o trimestre, deixando a critério dos alunos a escolha da temática de acordo com o que mais se identificam. Outra opção é delimitar o tema, pode-se utilizar algum ponto que precise ser aprofundado ou que despertou a curiosidade dos alunos e que possa ser trabalhado de forma mais detalhada por meio deste projeto. Deixar a

temática desse grande projeto de maneira um pouco mais aberta pode facilitar as conexões com o que foi visto em aula para que, assim, o projeto possa fazer mais sentido e que haja conexões criadas a partir da mediação feita pelo professor.

5.2.3 *Proyecto TRES*

O terceiro projeto, nomeado de *Proyecto TRES*, tem como temática os movimentos sociais, e foi escolhido por ser uma temática transversal às temáticas apresentadas nos capítulos e nos pequenos projetos dos livros didáticos que compõem este projeto maior (ditadura militar, *bullying*, preconceito e cortesia). Dessa maneira, os alunos poderão ampliar e aprofundar os seus conhecimentos sobre as temáticas trabalhadas anteriormente por meio dos livros didáticos através do projeto 3 do aplicativo *Proyctemos!*

Quadro 28 - Conteúdos dos livros no Proyecto TRES

Obras	Unidade	Gênero	Temáticas	Divisão no App
<i>Cercanía</i>	Unidade 3	Repertório	Ditadura	Projeto 3
<i>Confluencia</i>	Unidade 4	Teatro	Cortesia	
<i>Sentidos</i>	Unidade 3	Cartaz	Bullying	

Quadro 29 - Organização do Proyecto TRES

ETAPA	1	2	3	4
TEMA	Ditadura, preconceito, <i>bullying</i> e desrespeito	Expressões de movimentos sociais que ocorreram online. (<i>Numana a menos</i> , <i>Vidas negras importam</i> , <i>adia ENEM...</i>)	Projeto: Campanha social online	Projeto: Campanha social online
OBJETIVO	Discutir e refletir sobre pontos em comum	Pesquisar e conhecer sobre os movimentos online que ocorram nos últimos anos	Analisar o contexto social no qual estão inseridos (escola, bairro, cidade, estado, país)	Elaborar uma campanha social online de acordo com o contexto inserido

O projeto 3 tem como o objetivo a criação de uma campanha social online, através das redes sociais. Esse tipo de movimento vem crescendo na sociedade atual, já que os movimentos

sociais passaram a ocupar, além das ruas, as redes. Dessa maneira, o projeto 3 propõe para que os alunos conheçam, compreendam e se aprofundem nessas expressões dos movimentos sociais que ocorreram nos últimos tempos e que tomaram lugar nas redes sociais, como exemplo: Vidas negras importam, *ni una a menos*, adia ENEM, entre outras. A compreensão desse tipo de expressão é importante para os próximos passo do projeto: análise do contexto social no qual os alunos estão inseridos e elaboração de uma campanha social online para este contexto. Os alunos terão que analisar o contexto social no qual estão inseridos e compreender que campanha seria relevante para tal realidade. Após essa etapa de reconhecimento, começará a elaboração da campanha, que poderá ser veiculada de diferentes formas: imagens, vídeos, memes, *hashtag*, entre outros.

5.2.4 Outras funcionalidades

Além das questões metodológicas e didático-pedagógicas, é importante que o aplicativo apresente algumas funcionalidades tendo como objetivo uma melhor usabilidade do aluno, para que, dessa forma, ele consiga alcançar os objetivos pedagógicos de maneira facilitada.

É importante a presença de um ambiente para **o compartilhamento dos projetos finais**, como pode ser visto no *Proyecto UNO*, onde todos os alunos possam ver todas as criações feitas pelos seus colegas, e também por todos aqueles que já fizeram o uso do aplicativo, criando um ambiente de conexão, troca e compartilhamento com o mundo além dos muros da escola. Dessa forma, o aplicativo oportuniza ampliar os horizontes dos alunos, o contato com entornos reais e a interação com diversos contextos diferentes do seu (MORAN, 2018, p.2).

A possibilidade de utilização do aplicativo a partir da **função off-line** também é um fator importante a ser levado em consideração na hora do desenvolvimento do aplicativo *¡Proyctemos!* Por mais que as pesquisas apresentem que 64% (TIC EDUCAÇÃO, 2019) das escolas têm conexão à internet, disponível aos alunos, sabemos que quando se trata de tecnologia sempre temos que ter um segundo plano, pois alguns fatores podem fugir de nosso controle em decorrência de elementos como: uma conexão de baixa velocidade, problemas na distribuição da conexão, ou até mesmo a falta de energia. Além disso, infelizmente, essa porcentagem de conexão a internet ainda é baixa e não é algo uniforme nas escolas brasileiras. Dessa forma, ofertar a funcionalidade de utilização do App sem a conexão à internet, poderá ajudar a alcançar e a oportunizar acesso àqueles que não dispõem de uma conexão à rede.

6 CONCLUSÃO

Com a evolução das tecnologias digitais, a sociedade se adaptou e se apropriou delas, incorporando-as em muitas atividades cotidianas, principalmente o *smartphone*, aparelho que se converteu em uma extensão de nossas mãos. Por outro lado, quando entramos no ambiente escolar essa questão e essa mudança parece ser esquecida, e as tecnologias digitais são muitas vezes rechaçadas e tachadas como de uso exclusivo para o lazer, que não podem ser incorporadas no processo pedagógico dentro da escola.

Entretanto, muitos autores (BANNELL, 2016; GARDNER e DAVIS, 2014; KARSENTI e FIÉVEZ, 2014; PÉREZ GÓMEZ, 2012; SACCOL, SCHILEMMER e BARBOSA, 2011; UNESCO, 2013) já mostraram que as tecnologias móveis podem ser incorporadas como recursos digitais mediadores no processo de ensino-aprendizagem desde que estejam de acordo com os objetivos pedagógicos, ou seja, desde que o objetivo requisite o uso do recurso, não ao contrário.

Quando passamos a falar sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeiras no ensino básico, foram observadas brechas, lacunas, para que os aplicativos móveis fossem utilizados de maneira potencializadora e complementadora dessas lacunas. Ao analisar os livros didáticos do PNLD 2018 de língua espanhola no primeiro ano do ensino médio, muitas vezes o único recurso didático dentro de sala de aula, notou-se que os livros priorizam as atividades voltadas às habilidades escritas, visto que é um material impresso e que a sua origem e características priorizam a escrita. Sendo assim, observou-se nessa análise que 77,1% das atividades estão ligadas à escrita, sendo 39,9% de compreensão escrita e 37,2% de expressão escrita. Já as demais habilidades, como expressão oral, compreensão oral, interação e mediação, compõem apenas 20,7% do total das atividades nos três livros ofertados pelo PNLD. A partir disso, constatou-se a existência de uma lacuna na qual o aplicativo móvel poderia ser introduzido de modo a trazer benefícios e potencializar o processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola no primeiro ano do ensino médio na rede pública de ensino.

Os aplicativos móveis, por serem uma metamídia (SUÁREZ, GRANÉ, TARRAGÓ; 2019) e uma tecnologia da convergência (JENKINS, 2008), apresentam todas as mídias e recursos disponíveis, como som, imagem, audiovisual, hipertexto, feedback, etc. Por conta dessas tecnologias, há uma oralidade muito mais presente nele se comparado a um material impresso, por exemplo.

Sendo assim, este trabalho apresentou uma proposta de aplicativo móvel complementar às obras do PNLD 2018 de língua espanhola do primeiro ano do ensino médio, para potencializar e complementar as habilidades de expressão oral, compreensão oral, interação e mediação que são as menos trabalhadas nas obras. Esse aplicativo foi intitulado de *¡Proyectemos!*, pois tem como objetivo a elaboração de projetos que se articulam com as três obras do PNLD, de maneira a potencializar as habilidades comunicativas citadas acima, e de proporcionar um recurso didático que tenha como pano de fundo uma metodologia ativa. O aplicativo conta com três projetos, divididos em quatro etapas, sendo que em cada etapa os projetos apresentam diferentes momentos de interação: individuais, em pequenos grupos, em grandes grupos e de mediação por parte do professor. Para exemplificar essa proposta, foi criada uma versão demo do aplicativo *¡Proyectemos!* que pode ser acessada através do link ou do QR Code abaixo:

<https://creator.ionic.io/share/b7eb0fb4ed0a>



Alguns pontos foram levados em conta para que se pensasse nessa proposta de inserir um aplicativo como recurso didático de forma conjunta com o livro: além da potencialização da aprendizagem das competências comunicativa como um todo, a questão da inclusão de uma tecnologia móvel como forma de aproximar os momentos em sala de aula ao contexto digital do século XXI mostra ser fundamental. Também se considerou a facilidade de atualização e o baixo custo de atualização do material, visto que no PNLD 2018 foi gasto 879.770.303,13 reais (BRASIL, 2020) apenas para a compra de exemplares de ensino médio. O uso de um aplicativo poderia fazer com que esse custo caísse significativamente.

A pesquisa também apontou que a integração de recursos didáticos digitais alinhados à uma metodologia ativa que coloca o aluno como autônomo, ativo no seu processo de aprendizagem, de maneira que esteja diante de situações em que possa criar, desenvolver novas ideias e artefatos, tomar decisões, trabalhar em grupos, entre outros, pode ser significativo em comparação com aulas de caráter mais expositivo nas quais os alunos desempenham um papel

mais passivo. Além disso, o uso das tecnologias nesse cenário pode facilitar a aprendizagem colaborativa, entre colegas próximos e distantes. Destaca-se também a importância da comunicação entre pares, entre os alunos, que podem trocar informações, participar de atividades em conjunto, resolver desafios, realizar projetos e avaliar-se mutuamente (MORAN, 2018 p. 11), porém sempre mediados pela figura do professor.

A compreensão do papel no professor nesse processo é essencial, visto que ele passa do papel de transmissor do saber para um mediador/orientador/mentor de projetos, como destaca Moran (2018, p. 21). O caminho para a implementação da metodologia ativa perpassa a criação de ambientes de aprendizagem que possam promover a construção de conhecimento e que permitam a integração das tecnologias digitais nas atividades curriculares, como aponta Valente (2018, p. 28), entretanto, há muito o que se repensar e mudar, para que seja possível que os alunos tenham acesso às tecnologias de forma efetiva e igualitária. A infraestrutura escolar e o currículo são pontos que poderão representar possíveis impasses na aplicação efetiva desse aplicativo em sala, visto que, para que o recurso digital possa ser incorporado de forma plena e em 100% das escolas, é importante uma infraestrutura que não é encontrada uniformemente nas salas de aulas da rede pública no país.

A presente proposta foi pensada especificamente no ensino-aprendizagem de língua espanhola, mas pode ser replicada igualmente e facilmente para outras línguas estrangeiras. Para trabalhos futuros, espera-se que o aplicativo seja efetivamente desenvolvido, que se pense em questões ligadas ao design e usabilidade, que sejam aprofundadas as questões de acessibilidade pensando nos alunos com necessidades especiais para os quais o App tem grande potencialidade de utilização.

Para finalizar, pensando-se em um panorama mais amplo, espera-se que o cenário atual da pandemia do novo coronavírus, além de provocar uma reflexão a respeito da relação entre escola e a sala de aula com as TDICs, possa também proporcionar uma mudança efetiva nas políticas públicas para que todos os alunos possam ter acesso às tecnologias e para que sejam incluídos no mundo digital de maneira igualitária. Espera-se que também tenha propiciado, de maneira mais individual, uma reflexão sobre a prática e a visão que se tem perante as tecnologias digitais, deixando de lado o uso instrumental em busca de um uso voltado para as suas potencialidades.

7 REFERÊNCIAS

GONZÁLEZ ARGÜELLO, Maria Vicenta; MONTMANY MOLINA, Begoña; PUJOLÀ, Joan-Tomàs. LEE, Completa y aprende. Análisis de las instrucciones en el material interactivo digital para la enseñanza de lenguas. *Edu2012-38049*. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/323526195_LEE_COMPLETA_Y_APRENDE_ANALISIS_DE_LAS_INSTRUCCIONES_EN_EL_MATERIAL_INTERACTIVO_DIGITAL_PARA_LA_ENSEÑANZA_DE_LINGUAS_disponible_en_httpscvccervanteseslenguaeaeslapdf0144pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

BANNELL, Ralph Ings. et al. Educação no século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens. Petrópolis: Vozes. Rio de Janeiro: Editora PUC, 2016

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *PNLD 2018 - Valores de aquisição por editora*. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos> Acesso em: 11 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. *PNLD 2018: espanhol – guia de livros didáticos – Ensino Médio*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017. p.76 Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/pnld-2018/> Acesso em: 22 jun. 2019

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Língua Estrangeira Moderna. Ensino Fundamental Anos Finais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Ed.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

CETIC. *Celular torna-se o principal dispositivo de acesso a internet*. 2015. Disponível em: <https://www.cetic.br/noticia/celular-torna-se-o-principal-dispositivo-de-acesso-a-internet-aponta-cetic-br/>. Acesso em: 26 jun. 2019.

CGI NIC, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), *Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios 2018*.

CONSEJO DE EUROPA. *Marco Común Europeo de Referencia*. Centro Virtual Cervantes. Instituto Cervantes, 2002.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins; FREITAS, Luciana Maria Almeida de. *SENTIDOS EN LENGUA ESPAÑOLA: volume 1*. São Paulo: Richmond, 2016.

COUNCIL OF EUROPE. *Common European Framework of References for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume.* Council of Europe, Strasbourg, February 2018. Disponível em: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>. Acesso em: 18 de maio 2020.

COUTO, Ana Luiza; COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luíza Santana. *CERCANÍA JOVEN: volume 1.* 2. ed. São Paulo: Sm, 2016.

DICIO. *Dicionário Online de Português*, definições e significados de mais de 400 mil palavras. Todas as palavras de A a Z. Disponível em: <https://www.dicio.com.br> Acesso em: 20 jul. 2020.

DRESCH, Aline; LACERDA, Daniel Pacheco; ANTUNES JÚNIOR, José Antônio Valle. *Design Science Research: método de pesquisa para o avanço da ciência e tecnologia.* Porto Alegre: Bookman, 2015.

EITERER, C.L.; MEDEIROS, Z. Recursos pedagógicos. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.* Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

FISHER, C. *Designing games for children: developmental, usability, and design considerations for making games for kids.* USA: Focal Press, 2015.

GARDNER, Howard; DAVIS, Katie. *La generación app: cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2014.

GAVARRI, S.L. El aprendizaje de lenguas extranjeras mediado por las TIC: Aprender Inglés con Duolingo. *El Toldo de Astier*, 7 (12), 56-65. En Memoria Académica. 2016. Disponível em: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7199/pr.7199.pdf Acesso em: 09 de março de 2019.

HICKEY. Learning the Duolingo – how one app speaks volumes for language learning. The Guardian News and Media Limited. 2015. <http://www.theguardian.com/business/2015/mar/08/learning-the-duolingo-how-one-app-speaks-volumes-for-language-learning> Acesso em: 09 de março 2019.

JENKINS, Henry. *Cultura da Convergência.* 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KARSENTI, Thierry; FIÉVEZ, Aurélien. *The iPad at School: from adoption to innovation.* Laval (Québec): Éditions Grand Duc, 2014.

LDB. *Leis de Diretrizes e Bases.* Lei n. 9.394. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein_9394.pdf Acesso em junho de 2019.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

_____. (Org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. 2. ed. Pelotas: Educat, 2007.

LIZ, Nevton. *Tecnologia móvel no ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, 2015. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2168/1/LD_PPGEN_M_Liz%2C%20Nevton%20de_2015.pdf Acesso em: 11 de mar. 2019

LUCENA, Simone; PEREIRA, Socorro Aparecida Cabral; OLIVEIRA, Arlene Araujo Domingues. Redes e fluxos na iniciação à docência: o WhatsApp Messenger como espaço tempo de formação no Programa Institucional de Iniciação à Docência. In: COUTO, Edvaldo; PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa (org.). *App-learning: experiências de pesquisa e formação*. experiências de pesquisa e formação. Salvador: Edufba, 2016. p. 109-126.

MANOVICH, L. (2005). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación: la imagen en la era digital*. Barcelona: Paidós.

MARCHELLI, Paulo Sergio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. *E-curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03, p.1480-1511, out. 2014.
MÁRQUEZ, Israel. El móvil como metamedio. In SUÁREZ, R. GRANÉ, M. e TARRAGÓ, A (ed.) APPSCAV: creación audiovisual con dispositivos móviles. Colección Transmedia XXI. Barcelona: LMI, 2019. p. 13-28 Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/334561026_Apps4CAV_Creacion_audiovisual_con_dispositivos_moviles Acesso em: 21 abr. 2020

MENEGAZZO, Maria Alice. *Os PCNEM E PCN+ De língua estrangeira: sugestões aplicáveis?* 2006. 170f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2006.

MESSIAS, Rozana Aparecida Lopes; NORTE, Mariângela Braga. Abordagens métodos e perspectivas sócio-interacionistas no ensino de Língua Inglesa. São Paulo: Unesp. 2011. Especialização em Língua Inglesa. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40350/3/2ed_ing_m1d1.pdf Acesso em: 07 out. 2019

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2-25.

OLIVEIRA, João Batista Araújo; GUIMARÃES, Sônia Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus; Campinas: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

OLIVEIRA, Carloney Alves; MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Ensino de matemática utilizando o aplicativo QR code no contexto das tecnologias móveis. In: COUTO, Edvaldo; PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa (Org.). *App-learning: experiências de pesquisa e formação*. Salvador: Edufba, 2016. p. 211-226.

OLIVEIRA NETO, Antônio; VERSUTI, Andrea; VAZ, Wesley F.. Perspectivas para o uso do WhatsApp messenger no estímulo à aprendizagem dos sujeitos. In: COUTO, Edvaldo; PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa (org.). *App-learning: experiências de pesquisa e formação*. Salvador: Edufba, 2016. p. 227-244.

OXFORD. *Oxford advanced learner's dictionary*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. História do Material Didático de Língua Inglesa no Brasil. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 17-56.

_____. Vera Lúcia Menezes Oliveira In: LEFFA, V. (Org.) *Interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2003. p. 219- 254.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira; NASCIMENTO, Milton do. Hipertexto e Complexidade. *Linguagem em (dis)curso*, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 519-547, set. 2009.

PÉREZ GÓMEZ, Angél I. *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata, 2012.

PINHEIRO-CORREA, Paulo; LAGARES, Xoán Carlos; ALONSO, Cecilia; SANTOS, Lílian Reis dos; GARBERO, Maria Fernanda. CONFLUENCIA: volume 1. São Paulo: Moderna, 2016.

PORTO, Cristiane de Magalhães; OLIVEIRA, Kaio Eduardo de Jesus; GAMA NETO, Edilberto Marcelino da. Realidade aumentada e a potencialidade educacional do aplicativo MAR. In: COUTO, Edvaldo; PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa (org.). *App-learning: experiências de pesquisa e formação*. experiências de pesquisa e formação. Salvador: Edufba, 2016. p. 127-144.

ROGERS, Yvonne; SHARP, Helen; PREECE, Jennifer. *Design de Interação: além da interação humano-computador*. 3. ed. São Paulo: Grupo A, 2013.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática x Revisão narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, v. 20, n. 2, 2007.

SACCOL, Amarolinda; SCHLEMMER, Eliane; BARBOSA, Jorge. *M-learning e U-learning: novas perspectivas da aprendizagem móvel e ubíqua*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

SANTAELLA, Lucia. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, Edméa; MADDALENA, Tania Lúcia; ROSSINI, Tatiana Stofella Sodré. Diário Hipertextual On-line de Pesquisa: uma experiência com o aplicativo Everynote. In: COUTO, Edvaldo; PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa (Org.). *App-learning: experiências de pesquisa e forma o*. Salvador: Edufba, 2016. p. 93-108.

SCHON, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SIMON, Herbert A. *The sciences of the artificial*. USA: MIT Press, 1996

SILVA, Flavia Matias. Dos PCN LE  s OCEM: o ensino de língua inglesa e as políticas linguísticas educativas brasileiras. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, [s.l.], v. 2015, n. 1, p.1-18, 29 jun. 2015. Faculdades Católicas. <http://dx.doi.org/10.17771/pucrio.pdpe.24801>.

SILVA, M. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SONEGO, A. H. S.; BEHAR, P. A. M-learning: reflexões e perspectivas com o uso de aplicativos educacionais. In: XX Congresso Internacional de Informática Educativa (TISE). 2015. p. 521-526.

SZUNDY, Paula Tatianne Carr ra; NICOLAIDES, Christine Siqueira. A “ensinagem de línguas no Brasil sob a perspectiva da linguística aplicada: um paralelo com a história da ALAB. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; et al. (Orgs.). *Linguística aplicada e ensino: língua e literatura*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 15-46, 2013.

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach et al. *Multim dia Interativa: Princípios e Ferramentas. Novas Tecnologias na Educa o*, Porto Alegre, v. 1, n. 7, p. 1-9, 2009.

THE NIELSEN COMPANY. PRODU O E VENDAS DO SETOR EDITORIAL BRASILEIRO: Ano Base 2019. 2020. Disponível em: https://snel.org.br/wp/wp-content/uploads/2020/06/Produ o_e_Vendas_2019_imprensa_.pdf. Acesso em: 6 nov. 2020.

THE STATISTICS PORTAL. *Number of apps available in leading app stores as of 3rd quarter 2019*. 2019. Disponível em: <https://www.statista.com/statistics/276623/number-of-apps-available-in-leading-app-stores/> Acesso em: 29 out. 2019.

TIC EDUCA O, Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informa o e Comunica o nas Escolas Brasileiras 2018. São Paulo: Comit  gestor da Internet no Brasil, 2019. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/216410120191105/tic_edu_2018_livro_eletronico.pdf Acesso em 05 nov. 2020.

UNESCO. Organiza o das Na es Unidas para a Educa o, a Ciência, e a Cultura. *Diretrizes de Políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel*. Publicado em 2013. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf> Acesso em: 10 mar. 2019.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do Ensino personalizado: uma experiência com a gradua o em midialogia. In: BACICH, Lilian; MORAN, José

(org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26-44.

XAVIER, Larissa Pinheiro. Recursos audiovisuais nas aulas de espanhol como língua estrangeira: uma experiência realizada com alunos do IFPB - Cajazeiras. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, [s.l.], v. 2018, n. 1, p. 1-11, 13 jun. 2018. Faculdades Católicas.
<http://dx.doi.org/10.17771/pucrio.pdpe.34137>

WHITEHEAD, J. *Orality and hypertext: an interview with Ted Nelson*. 1996. Disponível em:
http://www.ics.uci.edu/~ejw/csr/nelson_pg.html Acesso em: 3 set. 2020

APÊNDICE

Apêndice 1 - Coleção *Cercania* / Volume 1 / Unidade 1

Atividade - página	Compreensão Oral	Compreensão Escrita	Expressão Oral	Expressão Escrita	Interação	Mediação
1 - 11						
2 - 11						
1 - 12						
2 - 12						
3 - 12						
1b - 12						
2 - 13						
3 - 13						
1 - 14						
2 - 14						
3 - 14						
4 - 14						
5 - 14						
6 - 14						
7 - 14						
8 - 14						
1 - 15						
2 - 15						
3 - 15						
1 - 16						
2 - 16						
1b - 16						

2b - 16						
3 - 17						
1 - 20						
2 - 20						
3 - 20						
1 - 21						
2 - 21						
3 - 21						
4 - 22						
5 - 22						
6 - 22						
7 - 22						
1 - 24						
2 - 24						
3 - 24						
4 - 24						
1 - 26						
2 - 26						
3 - 26						
4 - 26						
5 - 26						
6 - 26						
7 - 26						
8 - 27						
9 - 27						

1 - 28						
1 - 29						
2 - 29						
3 - 29						
4 - 30						
1 - 31						
2 - 31						
3 - 32						
4 - 32						
5 - 32						
6 - 32						
7 - 33						
8 - 33						
9 - 33						
10 - 33						
1 - 34						
2 - 34						
3 - 34						
1 - 35						
2 - 35						
1 - 36						
2 - 37						
1 - 38						
2 - 39						
3 - 40						

4 - 40						
5 - 40						
1 - 44						
2 - 45						
1 - 46						
2 - 46						
3 - 47						
4 - 47						
5 - 48						
1 - 48						
2 - 48						
3 - 49						
1 - 50						
2 - 50						
1 - 51						
2 - 51						

Fonte: Elaborado pela própria autora (2019)

Apêndice 2 - Coleção *Cercania* / Volume 1 / Unidade 2

Atividade - página	Compreensão Oral	Compreensão Escrita	Expressão Oral	Expressão Escrita	Interação	Mediação
1 - 55						
2 - 55						
3 - 55						
4 - 55						
1 - 56						
2 - 56						
3 - 56						
1 - 60						
2 - 60						
3 - 60						
4 - 60						
5 - 60						
6 - 60						
1b - 60						
2b - 60						
3b - 60						
1 - 61						
2 - 61						
1 - 62						
2 - 63						
1 - 64						
2 - 65						
1 - 66						

2 - 67						
1 - 67						
2b - 67						
1 - 68						
2 - 69						
3 - 69						
1 - 69						
1 - 70						
2 - 70						
3 - 70						
4 - 70						
1b - 70						
2b - 70						
3b - 70						
1 - 71						
1 - 72						
2 - 73						
3 - 73						
1 - 74						
2 - 75						
3 - 75						
4 - 75						
1 - 76						
2 - 76						
3 - 77						

1 - 78						
2 - 78						
3 - 78						
1 - 86						
2 - 86						
1 - 88						
2 - 88						
3 - 88						
4 - 88						
1b - 88						
2b - 88						
1c - 88						
2 - 89						
3 - 89						
1 - 89						
2b - 89						
1 - 90						
2 - 90						

Apêndice 3 - Coleção *Cercania* / Volume 1 / Unidade 3

Atividade - página	Compreensão Oral	Compreensão Escrita	Expressão Oral	Expressão Escrita	Interação	Mediação
1 - 95						
2 - 95						
3 - 95						
4 - 95						
1 - 96						
2 - 96						
3 - 96						
1 - 99						
2 - 99						
3 - 100						
4 - 100						
5 - 100						
6 - 100						
7 - 100						
8 - 100						
1 - 100						
1 - 101						
2 - 101						
1b - 101						
2 - 102						
3 - 102						
4 - 103						
5 - 103						

6 - 104						
7 - 104						
8 - 105						
9 - 105						
10 - 105						
11 - 105						
1 - 106						
2 - 107						
3 - 107						
4 - 107						
5 - 107						
1 - 107						
2b - 107						
3b - 107						
4b - 107						
5b - 107						
1 - 108						
2 - 108						
1b - 108						
2 - 109						
3 - 109						
4 - 109						
1 - 110						
2 - 111						
1 - 114						

2 - 114						
3 - 114						
1 - 115						
2 - 115						
3 - 115						
4 - 115						
5 - 115						
6 - 115						
1 - 116						
1 - 118						
2 - 118						
3 - 118						
4 - 118						
1b - 118						
2b - 118						
1 - 119						
2 - 120						
3 - 120						
1 - 122						
2 - 122						
1 - 126						
2 - 128						
1 - 131						
2 - 132						
3 - 133						

4 - 133						
1 - 134						
2 - 134						
3 - 134						
4 - 134						
5 - 134						
6 - 134						
1b - 134						
2b - 134						
3b - 134						
1 - 135						
2 - 135						
3 - 135						
4 - 135						
5 - 135						
1b - 135						
1 - 136						
2 - 136						
3 - 136						
1b - 136						
2b - 136						
1c - 136						
2 - 137						

Apêndice 4 - Coleção *Confluência* / Volume 1 / Unidade 1

Atividade - página	Compreensão Oral	Compreensão Escrita	Expressão Oral	Expressão Escrita	Interação	Mediação
1 - 12						
2 - 12						
3 - 12						
4 - 12						
5 - 12						
1b - 12						
2b - 12						
3b - 12						
1 - 14						
2 - 14						
3 - 14						
4 - 14						
5 - 14						
6 - 14						
1b - 14						
2b - 14						
3b - 14						
1c - 14						
2c - 14						
3 - 15						
1 - 17						
2 - 17						
3 - 17						

4 - 17						
5 - 17						
1 - 18						
2 - 18						
3 - 18						
1 - 19						
2 - 19						
2b - 19						
1 - 20						
2 - 20						
3 - 20						
4 - 20						
5 - 20						
6 - 20						
1b - 20						
1 - 21						
2 - 24						
1 - 25						
2 - 25						
3 - 25						
4 - 25						
1 - 26						
2 - 26						
1b - 26						
2b - 26						

3 - 26						
4 - 26						
1 - 27						
2 - 27						
3 - 27						
4 - 27						
5 - 27						
1 - 28						
2 - 28						
3 - 28						
1b - 28						
2b - 28						
3b - 28						
3c - 28						
1 - 29						
2 - 29						
3 - 29						
4 - 29						
5 - 29						
6 - 29						
1b - 29						

Apêndice 5 - Coleção *Confluência* / Volume 1 / Unidade 2

Atividade - página	Compreensão Oral	Compreensão Escrita	Expressão Oral	Expressão Escrita	Interação	Mediação
1 - 38						
2 - 38						
3 - 38						
1 - 39						
2 - 40						
3 - 40						
4 - 40						
1 - 41						
2 - 41						
3 - 41						
4 - 41						
5 - 42						
1 - 43						
2 - 43						
3 - 43						
1b - 43						
2b - 43						
1c - 43						
2c - 43						
1 - 44						
2 - 44						
3 - 44						
4 - 44						
5 - 44						
6 - 44						

7 - 44						
1b - 44						
1 - 47						
2 - 47						
1b - 47						
1 - 49						
1b - 49						
2 - 50						
3 - 50						
1 - 50						
2b - 50						
3b - 50						
1 - 51						
1b - 51						
1 - 52						
2 - 52						
3 - 52						
4 - 52						
5 - 52						
1b - 52						
2b - 52						
1c - 52						
1 - 53						
2 - 53						
3 - 53						
4 - 53						
1b - 53						

Apêndice 6 - Coleção Confluência / Volume 1 / Unidade 3

Atividade - página	Compreensã o Oral	Compreensã o Escrita	Expressão Oral	Expressão Escrita	Interação	Mediação
1 - 64						
2 - 64						
3 - 64						
4 - 64						
1 - 65						
2 - 66						
3 - 66						
1 - 68						
2 - 68						
3 - 68						
4 - 68						
5 - 68						
6 - 68						
7 - 68						
1b - 68						
2 - 69						
3 - 69						
4 - 70						
1 - 70						
2 - 70						
3 - 70						
4b - 70						
1 - 72						
2 - 72						

3 - 72						
4 - 72						
5 - 73						
6 - 73						
7 - 73						
1 - 73						
2 - 74						
1 - 74						
1 - 75						
2 - 75						
3 - 75						
4 - 75						
5 - 75						
6 - 75						
1b - 75						
2b - 75						
1 - 76						
2 - 76						
3 - 76						
4 - 77						
5 - 77						
6 - 77						
7 - 81						
8 - 81						
9 - 81						
1 - 81						
2 - 81						

1b - 81						
2 - 82						
3 - 82						
4 - 82						
1 - 83						
2 - 83						
3 - 83						
4 - 83						
1 - 85						
2 - 85						
3 - 85						
4 - 85						
1b - 85						
2b - 85						
1c - 85						
2c - 85						
3c - 85						
1 - 86						
2 - 86						
3 - 86						
4 - 86						
5 - 86						
6 - 86						
7 - 86						
8 - 86						
1b - 86						

Apêndice 7 - Coleção Confluência / Volume 1 / Unidade 4

Atividade - página	Compreensã o Oral	Compreensã o Escrita	Expressão Oral	Expressão Escrita	Interação	Mediação
1 - 96						
2 - 96						
3 - 96						
4 - 96						
1b - 96						
2b - 96						
3 - 97						
4 - 97						
5 - 97						
1 - 98						
2 - 98						
3 - 98						
1 - 99						
2 - 99						
3 - 99						
1b - 99						
1c - 99						
2b - 99						
3b - 99						
4 - 99						
1 - 101						
2 - 101						
3 - 101						
4 - 101						

5 - 101						
1b - 101						
2b - 101						
3 - 102						
4 - 102						
1 - 102						
1 - 104						
2 - 104						
3 - 104						
4 - 105						
5 - 106						
1 - 107						
2 - 107						
3 - 107						
1b - 107						
1c - 107						
2b - 107						
3b - 107						
1 - 109						
2 - 109						
3 - 109						
4 - 109						
1 - 110						
2 - 110						
1 - 111						
2 - 111						
3 - 111						

1b - 111						
1c - 111						
1 - 112						
2 - 112						
3 - 112						
4 - 112						
1b - 112						
2b - 112						

Apêndice 8 - Coleção *Sentidos* / Volume 1 / Unidade 1

Atividade - página	Compreensão Oral	Compreensão Escrita	Expressão Oral	Expressão Escrita	Interação	Mediação
1 - 10						
2 - 11						
1 - 11						
2b - 11						
3 - 12						
4 - 12						
5 - 12						
6 - 12						
7 - 12						
8 - 12						
9 - 12						
10 - 12						
11 - 12						
1 - 12						
1 - 13						
2 - 14						
3 - 15						
4 - 15						
5 - 15						
1 - 16						
2 - 16						
3 - 16						
1 - 17						

1 - 18						
2 - 19						
3 - 19						
4 - 19						
5 - 19						
6 - 20						
1 - 20						
1 - 21						
2 - 21						
3 - 21						
4 - 21						
5 - 21						
6 - 21						
1 - 22						
1b - 22						
2 - 22						
3 - 23						
4 - 24						
5 - 24						
6 - 24						
1a- 26						
1b - 27						
1c - 27						
1d - 29						

Apêndice 9 - Coleção *Sentidos en lengua española* / Volume 1 / Unidade 2

Atividade - página	Compreensã o Oral	Compreensã o Escrita	Expressão Oral	Expressão Escrita	Interação	Mediação
1 - 32						
2 - 32						
3 - 33						
4 - 33						
5 - 33						
1 - 33						
2 - 33						
3b - 33						
4b - 33						
5 - 34						
1 - 34						
1 - 35						
2 - 35						
3 - 35						
4 - 35						
5 - 35						
6 - 35						
7 - 36						
8 - 36						
9 - 36						
10 - 36						
1 - 36						
2 - 37						
1 - 38						

2 - 38						
1b - 38						
2b - 38						
3 - 39						
4 - 39						
5 - 39						
6 - 39						
7 - 40						
8 - 40						
9 - 40						
10 - 40						
11 - 40						
12 - 40						
13 - 40						
14 - 40						
1 - 41						
2 - 41						
3 - 41						
1 - 42						
2 - 42						
3 - 42						
1b - 42						
2 - 43						
1 - 43						
2b - 43						
3 - 44						
1 - 44						

2 - 44						
3 - 44						
4 - 44						
5 - 45						
1 - 46						
1b - 46						
1 - 47						
2 - 47						
3 - 47						
1b - 47						
2b - 47						
3b - 47						
4 - 47						
1 - 48						
2 - 48						
1b - 48						
1 - 49						
2 - 49						
3 - 49						
1 - 50						
2 - 52						
3 - 53						
4 - 53						
5 - 54						
6 - 55						

Apêndice 10 - Coleção *Sentidos en lengua española* / Volume 1 / Unidade 3

Atividade - página	Compreensã o Oral	Compreensã o Escrita	Expressão Oral	Expressão Escrita	Interação	Mediação
1 - 58						
2 - 59						
1 - 59						
2b - 59						
3 - 61						
4 - 61						
1 - 61						
1 - 62						
2 - 63						
3 - 63						
4 - 63						
5 - 63						
6 - 63						
1 - 63						
2 - 64						
3 - 64						
1 - 66						
2 - 66						
3 - 66						
4 - 66						
1b - 66						
2b - 66						
3b - 66						
4b - 66						

5 - 67						
6 - 67						
7 - 68						
8 - 68						
9 - 68						
10 - 68						
11 - 68						
1 - 68						
2 - 69						
3 - 69						
4 - 69						
1 - 69						
2b - 69						
3 - 70						
1 - 70						
2 - 70						
3 - 70						
1 - 71						
2 - 71						
3 - 71						
4 - 72						
5 - 72						
1 - 72						
2 - 72						
3 - 73						
4 - 73						
5 - 73						

1 - 74						
2 - 75						
1 - 75						
1b - 75						
2b - 75						
3 - 76						
4 - 76						
1 - 76						
2 - 76						
1b - 76						
1 - 77						
1 - 78						
2 - 79						
3 - 79						
1 - 79						
2b - 79						
1 - 80						
2 - 81						
3 - 81						
4 - 82						
5 - 82						
6 - 82						
7 - 82						
8 - 83						
9 - 83						
10 - 83						
11 - 83						

Apêndice 11 - Coleção *Sentidos en lengua española* / Volume 1 / Unidade 4

Atividade - página	Compreensã o Oral	Compreensã o Escrita	Expressão Oral	Expressão Escrita	Interação	Mediação
1 - 86						
2 - 86						
3 - 86						
4 - 87						
5 - 87						
1 - 89						
2 - 89						
3 - 89						
4 - 89						
1b - 89						
1 - 90						
2 - 91						
3 - 91						
4 - 91						
5 - 91						
6 - 91						
7 - 91						
8 - 91						
9 - 92						
10 - 92						
1 - 92						
2 - 93						
3 - 94						

1 - 95						
2 - 95						
1b - 95						
2b - 95						
3 - 96						
4 - 97						
5 - 97						
6 - 97						
7 - 97						
8 - 97						
9 - 98						
10 - 98						
11 - 98						
12 - 98						
13 - 98						
1 - 98						
2 - 98						
3 - 99						
1 - 99						
2 - 99						
3 - 100						
4 - 101						
5 - 101						
6 - 101						
1 - 101						
2 - 101						
1b - 101						

2b - 101						
3b - 101						
4 - 102						
1 - 102						
2 - 102						
3 - 102						
4b - 102						
1 - 103						
1b - 103						
1 - 104						
2 - 104						
3 - 104						
1b - 104						
2b - 104						
3b - 104						
4 - 105						
1 - 105						
1 - 106						
1 - 107						
2 - 107						
3 - 107						
1 - 108						
2 - 108						
3 - 109						
4 - 111						
5 - 111						