**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA ESPANHOLA E
LITERATURAS ESPANHOLA E HISPANO-AMERICANA**

ALESSANDRA BERNARDO ROSEMBERG

**Formação crítico-reflexiva no Ensino Básico: um olhar para os objetos
digitais de livros didáticos de língua espanhola**

São Paulo

2020

ALESSANDRA BERNARDO ROSEMBERG

**Formação crítico-reflexiva no Ensino Básico: um olhar para os objetos
digitais de livros didáticos de língua espanhola**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Língua e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana do
Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como
parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Ferreira Mayrink
O'Kuinghttons

São Paulo

2020

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

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

R788, f
f Rosenberg, Alessandra
Formação crítico-reflexiva no Ensino Básico: um
olhar para os objetos digitais de livros didáticos
de língua espanhola / Alessandra Rosenberg ;
orientadora Monica O'Kuinghttons. - São Paulo, 2020.
146 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São
Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de
concentração: Língua Espanhola e Literaturas Espanhola
e Hispano-Americana.

1. Ensino de língua espanhola. 2. Formação crítico-
reflexiva do aluno. 3. Objetos educacionais
digitais. I. O'Kuinghttons, Monica , orient. II.
Título.

ROSEMBERG, Alessandra Bernardo. **Formação crítico-reflexiva no Ensino Básico: um olhar para os objetos digitais de livros didáticos de língua espanhola.** Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Dedico meu trabalho ao meu querido marido Maurício
David Rosemberg Vilches pelo total apoio nessa
caminhada da vida, e a nossa filha Joana Vitória, que
está por vir, pela energia que me impulsiona a seguir.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, por iluminar-me em todo esse percurso.

À Profa. Dra. Mônica Ferreira Mayrink O'Kuinghttons, pela grande oportunidade de ingresso na pós-graduação, pela serenidade, precisão, dedicação e muita sabedoria, durante toda a trajetória da pós-graduação, mas sobretudo nas orientações.

Às Profas. Dras. Fátima Cabral Bruno (*in memoriam*) e Vani Moreira Kenski, pelas valiosas e enriquecedoras contribuições dadas por ocasião do Exame de Qualificação.

Às professoras da Banca Examinadora, pela atenciosa leitura do meu trabalho.

A todos os professores que, durante as disciplinas cursadas na pós-graduação, contribuíram de alguma forma para a realização desta pesquisa.

Aos queridos amigos conquistados na pós-graduação, Ana Maria, Glória, Juliana e Tiago, por toda a trajetória compartilhada de conhecimentos, realizadas com dedicação, companheirismo e alegria, em especial a Nicole e Mirella, pelas longas e deliciosas conversas, repletas de muita troca de experiências.

À minha querida família por desde sempre acreditar no meu potencial e me incentivar nos estudos. Inicialmente a meus pais, por me ensinarem pelos exemplos de vida, que sempre devemos perseguir nossos objetos com seriedade, persistência e dignidade. Às minhas irmãs que me transmitiram o valor dos estudos, para o meu desenvolvimento como pessoa, em especial a minha irmã-amiga, Prof. Dra. Idalise Bernardo Bagé, por todo incentivo, conselhos primorosos e apoio incondicional durante a minha caminhada na pós-graduação.

A todos os meus amigos e amigas da área da Educação, em especial às professoras Leonor, Nereide, Paula e Sirlene, por juntas e como muito amor, seguirmos lutando por uma educação pública transformadora e de qualidade.

A todos os meus alunos, em especial aos do Projeto de Espanhol, por me impulsionarem a práticas pedagógicas crítico-reflexivas, contribuindo com a sua formação.

A todos...

Muito obrigada!

Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade no mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se, e separando-se podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica.

(FREIRE, Paulo. 2017, p. 124)

RESUMO

ROSEMBERG, Alessandra Bernardo. **Formação crítico-reflexiva no Ensino Básico: um olhar para os objetos digitais de livros didáticos de língua espanhola**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

O objetivo desse estudo é refletir sobre as possibilidades criadas e oferecidas pelos objetos educacionais digitais que acompanham os livros didáticos de ensino da língua espanhola, como contribuição para a formação crítico-reflexiva do aluno. Para o desenvolvimento desta pesquisa, escolhemos analisar os objetos educacionais que acompanham três livros didáticos de ensino da língua espanhola: *Cercanía Español 6*, *Acentos del Español 2* e *Dimensiones* (Ensino Médio). O referencial teórico da pesquisa é desenvolvido em torno de três eixos centrais: a) a formação para o desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva do aluno, com apoio nos estudos desenvolvidos por Freire (1967/2011; 1974/2017), Dewey (1959; 1959) e Joerns (2011); b) a formação para o desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva do aluno nas aulas de língua estrangeira (espanhol), com base nos trabalhos de Rocha e Maciel (2015), Kawachi e Lima (2015) e Walsh (2009), Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006); c) os recursos digitais como subsídios para a aprendizagem crítico-reflexiva do aluno, a partir das contribuições de Braga (2013), Grispun (1999), Silva (2013), Zacharias (2016), Ribeiro (2016), Paiva (2016), Brasil (2013) e São Paulo (2019). A metodologia desse estudo se caracteriza pela abordagem qualitativa, cujo método é a Análise de Conteúdos, definida como um conjunto de técnicas de análise de comunicações (textos), que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de seu conteúdo. A coleta dos dados foi realizada por meio do acesso às plataformas digitais das editoras SM e FTD/EDELVIVES, em que estavam disponíveis os objetos educacionais digitais selecionados para o estudo. A análise dos dados nos permitiu reconhecer o potencial crítico-reflexivo dos objetos educacionais digitais, desde que mediados pelo professor, que, por meio de práticas pedagógicas dialógicas e com o suporte das tecnologias educacionais, pode orientar o aluno para sua formação crítico-reflexiva.

Palavras-chave: Ensino de língua espanhola; Formação crítico-reflexiva do aluno; Objetos educacionais digitais.

ABSTRACT

ROSEMBERG, Alessandra Bernardo. **Critical-reflective education in Basic Education: a look at digital objects of Spanish language textbooks.** Dissertation (Master's Degree) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (College of Philosophy, Languages and Human Sciences, University of São Paulo), São Paulo, 2020.

This study aims at reflecting about the possibilities created and offered by digital educational objects that are enclosed as part of Spanish language teaching textbooks, as contribution to the student critical reflexive education. In order to develop this research, we have chosen to analyze the educational objects that complement three Spanish language textbooks: *Cercanía Español 6*, *Acentos del Español 2* e *Dimensiones* (Ensino Médio). The theoretical framework of this research is developed using three central axes: a) the student critical reflexive awareness development education, supported by the studies of Freire (1967/2011; 1974/2017), Dewey (1959; 1959) e Joerns (2011); b) the education for the development of the critical-reflexive awareness in the foreign language classes (Spanish), based on the academic works of Rocha and Maciel (2015), Kawachi and Lima (2015) and Walsh (2009), on The National Curriculum Parameters (Parâmetros Curriculares Nacionais, BRASIL, 1997) and on the Brazilian national secondary school guidences (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, BRASIL, 2006); c) digital resources as subsidies for the student's critical-reflexive learning, based on the contributions of Braga (2013), Grispun (1999), Silva (2013), Zacharias (2016), Ribeiro (2016), Paiva (2016), Brasil (2013) and São Paulo (2019). This study's methodology is characterized by a qualitative approach, which uses Content Analysis, hereby defined as a set of communication and analysis techniques (texts), which uses systematic and objective procedures to describe its content. Data collection was performed through accessing SM e FTD/EDELVIVES publishers' digital platforms, in which this study's selected digital educational objects were available. Data analysis allowed us to recognize the critical reflexive potential of digital educational objects, provided they were mediated by the teacher, who can guide the student towards his critical reflexive training through dialogical pedagogical practices supported by educational technologies.

Key Words: Spanish Language teaching; Student critical-reflexive education; Digital educational objects.

RESUMEN

ROSEMBERG, Alessandra Bernardo. **Formación crítico-reflexivo en educación básica: una mirada a los objetos digitales de los libros de texto en español**. Disertación (Máster) - Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas, Universidad de São Paulo, São Paulo, 2020.

El objetivo de este estudio es reflexionar sobre las posibilidades creadas y ofrecidas por los objetos educativos digitales que acompañan los libros didácticos de enseñanza de la lengua española, como contribución a la formación crítico-reflexiva del alumno. Para el desarrollo de esta investigación elegimos analizar los objetos educativos digitales que acompañan tres libros didácticos de enseñanza de la lengua española: *Cercanía Espanhol 6*, *Acentos del Español 2* y *Dimensiones* (Enseñanza Media). El marco teórico de este estudio se desarrolla en torno a tres ejes centrales: a) la formación para el desarrollo de la concientización crítico-reflexiva del alumno, con apoyo en los trabajos de Freire (1967/2011; 1974/2017), Dewey (1959; 1959) y Joerns (2011); b) la formación para el desarrollo de la concientización crítico-reflexiva del alumno en las clases de enseñanza de lengua extranjera (español) con base en Rocha y Maciel (2015), Kawachi y Lima (2015), Walsh (2009), Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) y las Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006); c) los recursos digitales como soportes para la formación crítico-reflexiva del alumno, basándonos en las contribuciones de Braga (2013), Grispun (1999), Silva (2013), Zacharias (2016), Ribeiro (2016), Paiva (2016), BRASIL (2013) e SÃO PAULO (2019). La metodología de este estudio se caracteriza por el enfoque cualitativo, cuyo método es el Análisis de Contenido, definido como un conjunto de técnicas de análisis de comunicación (textos), que utiliza procedimientos sistemáticos y objetivos para describir su contenido. La recogida de datos se realizó a través del acceso a las plataformas digitales de las editoriales SM y FTD / EDELVIVES, donde los objetos educativos digitales seleccionados para el estudio estaban disponibles. El análisis de datos nos permitió reconocer el potencial crítico-reflexivo de los objetos educativos digitales, siempre que estén mediados por el profesor, quien, a través de prácticas pedagógicas dialógicas y con el apoyo de tecnologías educativas, puede guiar al estudiante hacia su formación crítico-reflexiva.

Palabras clave: Enseñanza del español; Formación crítico-reflexiva del alumno; Objetos educativos digitales.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Educação autêntica _____	26
Figura 2 - Princípios para o trabalho com as Tecnologias de Aprendizagem _____	37
Figura 3: Ícone de acesso ao objeto educacional digital – Cercanía Español 6 _____	48
Figura 4: Ícone de acesso ao objeto educacional digital – Acentos del Español 2 e Dimensiones _____	48
Figura 5: Primeira página do livro digital Cercanía 6 _____	56
Figura 6: Página do Sumário do livro digital Cercanía Español 6 _____	57
Figura 7: Ícones de acesso aos recursos digitais imagens, atividades e vídeos _____	60
Figura 8: Ícones de acesso ao recurso digital - jogos _____	60
Figura 9: Ícones presentes na primeira página do livro Acentos del Español 2 _____	63
Figura 10: Sumário do livro digital Acentos del Español 2 _____	65
Figura 11: Ícone do áudio _____	68
Figura 12: Relaciona la columnas _____	70
Figura 13: Sopa de letras _____	70
Figura 14: Encuentre los conejos _____	71
Figura 15: ¿Cual es la figura ? _____	71
Figura 16: Memorama _____	72
Figura 17: Acierta o Gana _____	72
Figura 18: Una fiesta inolvidable _____	73
Figura 19: Jogo Diário de Vacaciones _____	78
Figura 20: Jogo La misma persona, diferentes formas de expresarse _____	79
Figura 21: Jogo Revista Bienestar _____	79
Figura 22: Infográfico - Actividades para el tiempo libre _____	85
Figura 23: En la ciudad sostenible _____	86
Figura 24 : Infográfico - En el zoológico _____	87
Figura 25 : Infográfico - Fauna de América del Sur _____	88
Figura 26 - Infográfico - Fiestas y Celebraciones _____	89
Figura 27 - Infográfico - Las profesiones en el tiempo _____	89
Figura 28 - Infográfico – Las mujeres brasileñas en la universidad _____	90
Figura 29- Infográfico - Actividades para el tiempo libre e lista de palavras _____	92
Figura 30 : Infográfico - En la ciudad sostenible e lista de palabras _____	93
Figura 31 : Infográfico - En el Zoológico e lista de palabras _____	93
Figura 32 - Infográfico - Fiestas y celebraciones e lista de palabras _____	94
Figura 33: Infográfico - Fauna de América del Sur _____	96
Figura 34: Infográfico – Profesiones en el tiempo _____	97

Figura 35: Infográfico – Las mujeres en la universidad - tela 1	98
Figura 36: Infográfico – Las mujeres en la universidad - tela 2	99
Figura 37: Vídeo - ¡A comparar los otros conmigo!	103
Figura 38: Vídeo: Medio ambiente	106
Figura 39: Vídeo - Español en el mundo	107
Figura 40: Vídeo – La Cultura Precolombina	107
Figura 41: Vídeo – Me voy de Vacaciones	108
Figura 42: Vídeo – Machismo (Primeira Pergunta)	109
Figura 43: Vídeo: Diversidad Sexual – relação do ser humano com o meio na construção da sexualidade	110
Figura 44: Ícone de representação da presença do recurso digital	112
Figura 45: Ícone de acesso aos objetos educacionais – Dimensiones	113
Figura 46: Vídeo - Medio Ambiente	115
Figura 47: Jogo: ¡A cuidar el Medio Ambiente! - Garrafa de vidro com informações sobre seu tempo de decomposição – Cercanía Espanhol 6	123
Figura 48: Jogo ¿Qué hace un buen cinéfilo? - Dimensiones	124
Figura 49: Jogo ¿Eres un buen ciudadano?- Dimensiones	125
Figura 50: Jogo ¿Eres un consumidor responsable? - Dimensiones	125
Figura 51: Jogo ¡A cuidar del Medio Ambiente! - Material reciclável sendo direcionado ao depósito de orgânicos – Cercanía Espanhol 6	127
Figura 52: Tela inicial do jogo ¿Eres un buen ciudadano?- Dimensiones	129
Figura 53: Jogo ¿Eres un buen ciudadano?- A luta contra a corrupção - Dimensiones	129
Figura 54: Jogo ¿Eres un buen ciudadano? - Meio Ambiente - Dimensiones	130
Figura 55: Jogo ¿Eres un buen ciudadano? – Corrupção na escola - Dimensiones	130
Figura 56: Jogo ¿Eres un buen ciudadano? - Futuro motorista - Dimensiones	131
Figura 57: Jogo ¿Eres un buen ciudadano? - Tela final - Dimensiones	131
Figura 58: Jogo ¿Eres un consumidor responsable? – Primeira tela do jogo - Dimensiones	132
Figura 59: Jogo ¿Eres un consumidor responsable? - Pergunta 2 - Dimensiones	132
Figura 60: Jogo ¿Eres un consumidor responsable? - Pergunta 4 - Dimensiones	133
Figura 61: Jogo ¿Eres un consumidor responsable? - Pergunta 7 - Dimensiones	133
Figura 62: Jogo ¿Eres un consumidor responsable? - Resultado do jogo – Dimensiones	134
Figura 63: Jogo ¿Qué hace un buen cinéfilo? – Tela inicial - Dimensiones	136
Figura 64: Jogo ¿Qué hace un buen cinéfilo? - Seleção dos filmes - Dimensiones	136
Figura 65: Jogo ¿Qué hace un buen cinéfilo? - Primeira pergunta do filme Valentín - Dimensiones	137
Figura 66: Jogo ¿Qué hace un buen cinéfilo? - Segunda pergunta do filme - Dimensiones	137
Figura 67: Jogo ¿Qué hace un buen cinéfilo? - Terceira pergunta do filme - Dimensiones	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Síntese do conceito de consciência crítico-reflexiva e suas práticas pedagógicas	28
Quadro 2: Levantamento dos Livros Didáticos	51
Quadro 3: Pré-análise dos livros didáticos selecionados como corpus da pesquisa	54
Quadro 4: Ícones do livro Cercanía Espanhol 6	56
Quadro 5: Ícones do livro Cercanía Espanhol 6	64
Quadro 6 : As ferramentas do livro digital Acentos del Español 2 e suas funções	67
Quadro 7: Propostas didáticas das unidades do livro Dimensiones	74
Quadro 8:Relação entre as temáticas abordadas nos infográficos e os temas transversais	84
Quadro 9: Vídeos encontrados nos livros analisados	101
Quadro 10: Vídeo - Hasta x Hacia	102
Quadro 11- Relação entre as temáticas abordadas nos vídeos e os temas transversais	104
Quadro 12: Telas do vídeo Derecho y Justicia	111
Quadro 13: Questões motivadoras presentes nos vídeos Medio Ambiente e Machismo	114
Quadro 14: Jogos voltados para a revisão e exploração de conteúdos gramaticais	119
Quadro 15: Exemplos de jogos dos livros Cercanía Español 6, Acentos del Español 2 e	120
Quadro 16: Relação entre as temáticas abordadas nos jogos e os Temas Transversais e OCEM	122

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Objetivo Geral:	19
Objetivos Específicos.....	19
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
1.1. A formação para o desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva do aluno.....	21
1.2. A formação para o desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva do aluno nas aulas de língua estrangeira (espanhol).....	29
1.3. Os recursos digitais como subsídios para aprendizagem crítico-reflexiva do aluno	33
2. METODOLOGIA.....	44
2.1. Natureza da pesquisa.....	44
2.2. Método de Análise.....	45
2.3. Objeto de Estudo	46
2.4. Procedimentos de Coleta e de Análise dos Dados	49
2.5. Etapas de Produção dos Dados	49
2.6. Descrição dos livros didáticos	55
2.6.1. Cercanía Espanhol 6	55
2.6.1.1. O Livro Digital	56
2.6.1.2. Os Recursos digitais	60
2.6.1.2.1. Imagens do Recurso Digital Cercanía Espanhol 6	61
2.6.1.2.2. Vídeos	61
2.6.1.2.3. Jogos	61
2.6.2. Acentos del espanhol 2	62
2.6.2.1. O livro digital	63
2.6.2.2. Os recursos digitais	67
2.6.2.2.1. Áudios	67
2.6.2.2.2. Infográficos.....	68
2.6.2.2.3. Vídeos	69
2.6.2.2.4. Jogos	69
2.6.3. Livro Dimensiones	73
2.6.3.1. O livro digital	74
2.6.3.2. Os recursos digitais	76
2.6.3.2.1. Áudios	76
2.6.3.2.2. Vídeos	77
2.6.3.2.3. Infográficos.....	78
2.6.3.2.4. Jogos	78
3. ANÁLISE	81
3.1. Os Infográficos.....	82
3.1.1. A temática	82
3.1.2. A forma.....	91
3.2. Os vídeos.....	101
3.2.1. A temática	101

3.2.2.	A forma.....	112
3.3.	Os Jogos digitais.....	118
3.3.1.	A temática	119
3.3.2.	A forma.....	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS		140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		144

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea é caracterizada pelo dinamismo, velocidade rápida de transmissão das informações, instantaneidade, brevidade do contato entre as pessoas e pela imensa quantidade de afazeres diários, o que engendra novos tipos de relações e comportamentos entre os indivíduos. Houve uma mudança geral na sociedade, o que é percebido em diversos contextos, como trabalho, educação, meios de transporte, entre outros. Grande parte dessa movimentação se deve à emergência das novas tecnologias de comunicação e informação.

No campo profissional, por exemplo, quanto mais informações as pessoas tiverem sobre a suas funções, mais bem qualificadas elas são, incluindo o conhecimento e domínio dos recursos tecnológicos e a fluência em, no mínimo, um idioma estrangeiro, como inglês, espanhol, francês, italiano e inclusive o mandarim. Além disso, são cobradas criatividade, inovação, criticidade, agilidade, controle emocional diante das pressões que por ventura surgirem, e também capacidade de tomar decisões, bom relacionamento interpessoal etc.

Na vida pública, notam-se mudanças na estrutura familiar. As famílias diminuíram de tamanho, geralmente compostas por três a quatro pessoas que moram em residências cada vez menores. As refeições, muitas vezes, são compradas em restaurantes, shoppings e bares porque não se tem tempo para cozinhar. Cada integrante da família, desde a criança ao mais idoso, na maioria das vezes, tem seu celular com internet e passam horas em redes sociais. Nos restaurantes, por exemplo, muitas vezes, podemos observar encontros familiares em que cada integrante está com seu celular, participando das redes sociais, (Facebook, Whatsapp), enquanto faz suas refeições. Observamos, assim, um novo contexto de interação social.

Qualquer evento se torna público, desde uma caminhada no parque a um show; tudo é postado nas redes sociais. Em um encontro presencial entre amigos, as pessoas, ao mesmo tempo em que conversam, postam fotos, publicam status, comentam publicações de outros amigos que estejam online. Estão totalmente interligadas. Como afirma Castells (2005, p. 23), “[...] as novas formas de comunicação sem fios, desde o telefone móvel ao SMS, o Wifi e o WiMax, fazem aumentar substancialmente a sociabilidade”.

Na vida pessoal, as novas tecnologias de informação e comunicação implementaram o que Castells (2005, p. 23) nomeou como *sociedade dos indivíduos em rede*. Ou seja, cada qual com seu celular, Ipad, ou computador, “ligados ou desligados dependendo das necessidades ou disposições de cada indivíduo”. Se a necessidade é o estudo, pesquisa, entretenimento, informação ou comunicação, o indivíduo entrará em sites ou redes que contemplem seus objetivos específicos, havendo, neste sentido, um “auto seleção” (CASTELLS, 2005, p. 23) das redes de comunicação.

Entretanto, paralelamente a esse avanço tecnológico, vemos uma sociedade que parece retroceder em seu modo de agir, de atuar; uma sociedade em crise. São corriqueiras situações de violência, desrespeito a si e ao próximo, corrupção, preconceito, intolerância em diversas espécies: religiosa, étnica, de gênero, em relação à língua, desestabilidade emocional etc. Observamos uma sociedade que cada vez mais se aperfeiçoa com o tecnológico, mas se desatualiza do seu lado humano.

Nesse sentido, encontramos-nos com um problema: por um lado, o retrocesso humano e pelo outro o avanço tecnológico. Parece faltar ou estar deficitária uma consciência crítica por parte dos indivíduos, o que resulta na falta de ações transformadoras, na condição inerte de opressão e em ações preconceituosas, violentas e desrespeitosas.

Pensando que a aprendizagem pode contribuir com a reconfiguração das ações do sujeito sobre o mundo (JOERNS, 2011), já que através das experiências de aprendizagem o indivíduo pode entrar em contato com informações que lhe possibilitem refletir, conhecer as razões pelas quais está diante de uma determinada realidade e lutar pela mudança, pela transformação, pensamos: os recursos tecnológicos poderiam contribuir com uma aprendizagem mediadora que leve à formação dos sujeitos críticos?

Essa reflexão se articula com a percepção de que as tecnologias de informação e comunicação estão modificando a estrutura da sociedade ou, como afirma Castells (2005, p. 17), a sociedade é que determina, “[...] que dá forma à tecnologia, de acordo com as necessidades, valores e interesses das pessoas que utilizam as tecnologias”. Essas mudanças estão ocupando diferentes espaços e, como não poderia deixar de ser, estão entrando, também, no ambiente de ensino e aprendizagem, o que pode ser positivo na busca de mudanças nas atitudes e posturas dos indivíduos frente à sociedade em que vivem.

No contexto educacional, observam-se transformações na forma de ensinar e aprender, na construção do conhecimento de modo significativo. Devido ao dinamismo que se instaurou em nossa sociedade, alimentado pelo uso das tecnologias, os indivíduos, por exemplo, não têm a predisposição e tempo para estarem durante horas em uma sala de aula. Por esse motivo, a aula se torna mais atraente quanto há um ambiente dialógico com a orientação do docente e o envolvimento e busca dos estudantes pelas informações, e as novas tecnologias, quando utilizadas, podem contribuir significativamente com esse processo.

Entretanto, sabemos que ainda há muita resistência por parte dos profissionais em utilizar as novas tecnologias, por diversos motivos, dentre eles, a falta de habilidade e domínio delas, o que pode ser solucionado pelos cursos de formação direcionados aos profissionais da educação.

Essa “[...] progressiva ampliação e incorporação das tecnologias digitais” (KENSKI 2008, p. 651) passou a fazer parte também, do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e, mais especificamente em relação ao espanhol, observamos um crescente oferecimento do ensino dessa língua amparado pelas plataformas virtuais e ou por recursos digitais.

Centros de línguas particulares, tais como o Instituto Cervantes¹, começaram a desenvolver plataformas virtuais de estudo. Outras instituições de ensino a distância como o Portal da Educação², oferecem cursos de língua estrangeira. Nesses ambientes virtuais de aprendizagem, os alunos estudam o tema, resolvem exercícios online, praticam e postam suas atividades, muitas vezes sendo orientados, à distância, por tutores.

Cursos de espanhol gratuitos são também oferecidos por sites de aprendizagem de língua estrangeira, tais como Livemocha³, Bom Espanhol⁴, Busuu⁵, Duolingo, etc. Programas e blogs são criados, para que as pessoas conversem e interajam, enfim, se comuniquem com as de outros países, buscando conhecimento, estudo e entretenimento.

¹ http://saopaulo.cervantes.es/br/cursos_espanhol/estudantes_espanhol/cursos_a_distancia_espanhol.htm

² <http://www.portaleducacao.com.br/idiomas>

³ <http://cursosgratuitos.pro.br/livemocha-cursos-gratis-de-ingles-espanhol-frances-e-muito-mais/>

⁴ <http://www.bomespanhol.com.br/>

⁵ https://www.busuu.com/pt/learn/start-learning/?pt/?b_source=adwords&b_campaign=br_pt_web_brand_e&b_group=br_pt_web_brand_e&b_subnetwork=sn&b_term=busuu&b_placement=&utm_nooverride=1&gclid=CKeSjuOYj88CFQQFkQodtkeNqQ

Paralelamente, livros didáticos para o ensino de espanhol passam a apresentar não só os CD de áudio ou DVD com vídeos e atividades acompanhando o material impresso, mas também, em sua versão de mercado, são acompanhados com uma senha para ingresso aos objetos educacionais digitais⁶, entendidos como “qualquer recurso digital que pode ser reutilizado para apoiar a aprendizagem” (WILEY, 2000, p. 7 apud MILL, 2018, p. 481). Dentre eles, encontramos os livros que serão objeto de estudo desta pesquisa: *Cercanía Español 6º ano*, editora SM (aprovado no Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, em sua edição de 2017), *Acentos del Español* e *Dimensiones*, ambos das editoras FTD/ EDELVIVES.

Esses livros, quando aprovados pelo PNLD, são distribuídos às escolas públicas apenas em sua versão impressa, como é o caso do *Cercanía*. Já as suas versões digitais ou acompanhadas de recursos digitais estão disponíveis apenas na versão de mercado, aquela adotada pelas escolas particulares. Assim que, quando se compra o livro nessa versão, tanto o aluno como o professor recebem um código que precisa ser ativado na plataforma da editora, para que tenham acesso aos chamados recursos digitais.

Considerando que a aprendizagem se dá em diferentes contextos e instâncias, vemos que o ensino da língua, em geral, e do espanhol em específico, é um espaço que possibilita diálogo, de contato e de reconhecimento de diversidades, posto que pode promover a aproximação não só com a língua falada por outros povos, mas também com os aspectos culturais, costumes, opiniões, posicionamentos diversos que são importantes para a formação social dos indivíduos. Os recursos tecnológicos podem potencializar esse processo, já que podem criar espaços de comunicação, redes de informações, o intercambio intercultural e pluricultural.

Nesse contexto nasceu a proposta de desenvolver uma pesquisa que investigasse o recurso tecnológico como mediador de uma aprendizagem voltada para a formação crítico-reflexiva do aluno. Para tanto, foram elaborados os seguintes objetivos:

⁶ As editoras nomeiam os recursos digitais que acompanham seus livros como *Objetos Educacionais Digitais*, termo que será adotado nesta pesquisa. Porém, encontramos outros sinônimos para o mesmo material: objeto de aprendizagem, recursos digitais, objetos virtuais de aprendizagem.

Objetivo Geral:

Analisar os materiais didáticos digitais dos livros *Cercanía Espanhol 6*, *Acentos del Español 2* e *Dimensiones*, buscando identificar as estratégias de mediação dos recursos digitais neles apresentados, como contribuição para formação crítico-reflexiva do aluno no processo de aprendizagem da língua espanhola.

Objetivos Específicos

1) Identificar quais são as temáticas abordadas nos objetos educacionais digitais dos livros *Cercanía Espanhol 6*, *Acentos del Español 2* e *Dimensiones* e avaliar se elas se relacionam com uma proposta de formação crítico-reflexiva do aluno.

2) Identificar se a forma como os objetos educacionais digitais dos livros *Cercanía Espanhol 6*, *Acentos del Español 2* e *Dimensiones* foram desenvolvidos contribui com a formação crítico-reflexiva do aluno.

Esses objetivos se relacionam com as seguintes perguntas de pesquisa:

1) De que maneira as *temáticas* abordadas nos objetos educacionais digitais se relacionam com uma proposta de formação crítico-reflexiva do aluno?

2) De que maneira a *forma* como os objetos educacionais digitais foram desenvolvidos contribui com a formação crítico-reflexiva do aluno?

Para responder a essas indagações, estudaremos os objetos educacionais digitais presentes nos três livros didáticos de ensino da língua espanhola, anteriormente mencionados: *Cercanía Espanhol 6*, *Acentos del Español 2* e *Dimensiones* (Ensino Médio).

Esta pesquisa pode trazer contribuições significativas para os alunos, professores e equipe responsável pela elaboração do material didático digital porque objetiva ver o estudo da língua espanhola não só como veículo de comunicação, mas voltada para o desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva do aluno, mediada pelas tecnologias. Pode contribuir, também, como mais uma pesquisa que traz o resultado de um contexto de ensino aprendizagem da língua espanhola, subsidiado pelas tecnologias digitais.

Finalmente, o trabalho pretende colaborar com reflexões sobre a formação e atuação dos professores de línguas, na rede pública e particular de ensino, pois trará

informações relevantes sobre métodos, materiais, teorias, situações e práticas de ensino da língua, utilizando ferramentas tecnológicas.

Por todas essas razões, torna-se importante entender como toda essa movimentação se dá em um espaço fora do convencional - no material didático digital -, onde não há um professor-orientador, tampouco um tutor, mas sim sequências pedagógicas prontas que exigem a postura de um aluno autônomo, crítico e curioso para trabalhar com todas as informações disponibilizadas nesse contexto.

Para perseguir os objetivos aqui expostos e responder as perguntas de pesquisa, este trabalho se dividirá em três capítulos. No capítulo 1, **Fundamentação teórica**, apresentaremos e discutiremos conceitos de sustentação para as reflexões que serão desenvolvidas ao longo do estudo. Esse capítulo está dividido em três eixos principais: a) a formação para o desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva do aluno; b) a formação para o desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva do aluno nas aulas de língua estrangeira (espanhol); c) os recursos digitais como subsídios para aprendizagem crítico-reflexiva do aluno. No capítulo 2, **Metodologia da pesquisa**, discorrerei sobre a abordagem metodológica adotada assim como o método de pesquisa, a descrição dos procedimentos de coleta e análise de dados. No capítulo 3, **Descrição e análise de dados**, seguirei com a apresentação e interpretação dos materiais que são objeto de estudo, a fim de responder as perguntas de pesquisa. Nas **Considerações finais**, resgato os caminhos trilhados para o desenvolvimento do estudo, assim como as reflexões evidenciadas a partir da análise dos dados da pesquisa e as **Referências bibliográficas** que fecham o trabalho.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O objetivo deste capítulo é apresentar o referencial teórico de suporte para esta pesquisa. Em um primeiro momento, trago à luz diferentes autores que discutem a educação voltada para o desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva e formação cidadã do aluno. Para tanto, me reportarei a Freire (1967/2011; 1974/2017), Dewey (1959) e Joerns (2011). Na sequência, buscarei as contribuições teóricas que tratam da formação crítico-reflexiva nas aulas de língua espanhola, segundo a perspectiva de Rocha e Maciel (2015), Kawachi e Lima (2015), e Walsh (2009). Por fim, me debruçarei sobre as teorias relacionadas ao uso das tecnologias na educação nas aulas de línguas, como contribuição para o desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva dos alunos, partindo dos trabalhos de Grispun (1999), Silva (2013), Zacharias (2016), Ribeiro (2016), Paiva (2016) e São Paulo (2017).

1.1. A formação para o desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva do aluno

A formação para o desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva é uma necessidade iminente, posto que pode ser geradora de posicionamentos, atitudes, opiniões transformadoras e positivas para a vida do ser humano e, conseqüentemente, para a sociedade.

Essa formação ganha destaque importante quando inserida no contexto escolar, já que ali convivem crianças, jovens e adolescentes de vivências e realidades diversas imergidas em um contexto sócio-político-cultural centralizador, opressor e preconceituoso por natureza.

Para o entendimento da temática ora apresentada, ou seja, a formação da consciência crítico-reflexiva, e posterior tratamento dos dados dessa pesquisa, definimos três eixos centrais de referência, os quais se apoiam nos conceitos de *consciência crítico-reflexiva*, a partir dos estudos de Freire (1967/2011; 1974/2017); *pensamento e práticas pedagógicas reflexivas*, com base em Dewey (1959); e o *processo de aprendizagem reflexivo na reconfiguração do sujeito sobre o mundo*, fundamentado por Joerns (2011).

Para Freire (1974/2017), a consciência crítico-reflexiva se caracteriza pela percepção do sujeito da realidade e dos problemas que o circundam, o que se faz possível

quando ele questiona e reflete sobre a sua posição diante deles e busca respostas, ações que transformem essa realidade. Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, discorre sobre a consciência e a reflexão como condicionantes para que o homem se liberte da condição de oprimido que lhe foi imposta. Ao analisar a situação dos camponeses do interior paulistano, encontra, nesse contexto, uma relação de trabalho caracterizada pela subordinação, em que o empregador assume o papel de opressor diante de seus empregados (os oprimidos).

Para que essa relação seja superada, Freire (1974/2017) aponta para a necessidade de que os oprimidos tenham consciência de sua relação subordinante e reflitam sobre ela, posto que estes são subsídios que lhes permitem posicionar-se como sujeitos ativos histórico-socialmente. Segundo o autor, o homem, ao não ter consciência do seu papel social, ao não julgar sua posição em seu *meio*, vive uma relação de dependência e opressão, e pode chegar a considerar esse contexto como natural. A relação é tão intrínseca que a transfere, inclusive, a seus familiares, assumindo em casa a posição de dominador, ou seja, o opressor passa a operar em si, passando aos familiares a condição de dominados e subalternos (p. 68).

Nesse sentido, o autor defende que a libertação só acontece quando o homem reflete sobre sua condição, quando conhece e reconhece a sua condição de oprimido e o reflexo dessa situação em sua vida. No entanto, para que isso seja possível, e para que possa modificar e superar sua realidade, é necessário analisá-la de forma objetiva, pois essa “superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela.” (FREIRE, 2017, p. 53).

Esse conceito de consciência reflexiva defendido por Freire (1974/2017) dialoga com a perspectiva de Dewey (1959), quando o autor discorre sobre o pensamento reflexivo. Nas primeiras linhas do ensaio intitulado *Como pensamos: como se relaciona o processo reflexivo com o processo educativo, uma reexposição*, o autor afirma que a reflexão resulta da consequência articulada de ideias e pensamentos sequenciais aspirantes de uma solução.

Para Dewey (1959), o pensamento reflexivo surge de contextos que causam dúvidas, inquietações, perplexidades. Nessas situações, surge a necessidade de busca por soluções e respostas para esses problemas. A solução passa a ser, nesse sentido, o “fator básico e orientador em todo o mecanismo de reflexão” (DEWEY, 1959, p. 24).

Para o autor, não há pensamento reflexivo sem investigação, dado que:

para pensar verdadeiramente bem, cumpre-nos estar disposto a manter e prolongar esse estado de dúvida, que é o estímulo para uma investigação perfeita, na qual nenhuma ideia se aceite, nenhuma crença se afirme positivamente, sem que se lhes tenha descoberto as razões justificativas. (DEWEY, 1959, p.25)

Com isso, o autor ressalta a necessidade de que o pensar reflexivo seja um fim educacional, já que essa ação possui valores capazes de fazer com que o homem:

- emancipe-se de sua ação “unicamente impulsiva e rotineira” (DEWEY, 1959, p. 26), o que possibilita que planeje, crie metas e objetivos e o meio de alcançá-los, posto que encontra sentido em suas ações;
- aperfeiçoe-se, combinando “sinais artificiais para indicar-lhe, antecipadamente, consequências, e ao mesmo tempo o modo de conseguilas ou evitá-las” (DEWEY, 1959, p. 27);
- conheça e construa representações e significados dos objetos e fenômenos físicos, deliberando para eles uma relação de sentido real (DEWEY, 1959, p. 29).

Entretanto, Dewey (1959, p.31) afirma que os valores inerentes ao pensamento reflexivo precisam receber “orientação educacional cuidadosa e atenta”, para que não se desenvolvam por caminhos equivocados a “falsas e perigosas crenças”. Alega, inclusive, que é mais perigoso um desenvolvimento inadequado do pensamento reflexivo, do que a falta dele. Logo, reforça a necessidade de orientação, de guia para os pensamentos, que podem ser realizados por meio do processo educativo.

Dewey (1959) reforça que determinadas atitudes engendradas no processo educativo podem conduzir ao pensamento reflexivo: despertar a busca constante pelo novo e o entusiasmo e interesse pelo assunto tratado, e atrelar o que está sendo abordado nesse processo à realidade de mundo dos sujeitos ali envolvidos, de forma a explorá-la até atingir a sua completude, mesmo que isso implique na redução do conteúdo geral a ser trabalhado, pois gera responsabilidade sobre o que se está estudando.

O autor reforça, também, que essas atitudes são “qualidades pessoais, traços de caráter” (p. 42), mas não são únicos dentro desse contexto, e ainda coexistem com os princípios lógicos, ou seja, aqueles baseados em estudos, em pesquisas, em experiências, em informações já construídas sobre eles e que dificultam a formação de “juízo, com base em mero costume, tradição, preconceito ” (p.42).

Nesse sentido, para que ocorra um processo de ensino e aprendizagem reflexivo, torna-se importante não “promover-se uma separação entre os princípios da lógica, impessoais, abstratos e as qualidades morais do caráter. O que cumpre é entrelaçá-los numa unidade” (DEWEY, 1959, p. 42). O autor propõe o trabalho pedagógico com temas atrelados à realidade de mundo dos sujeitos envolvidos nesse processo, e reforça a necessidade de estratégias dinâmicas, que apresentem sempre variedades e novidades, com o intuito de enriquecer o tema principal (p. 61).

Já Freire (1974/2017), quando trata da condução ao pensamento crítico-reflexivo como parte do processo educacional, ressalta que o espaço escolar reforça a condição de não criticidade, de não reflexão e de opressão, quando a relação existente entre educadores e educandos acontece sob uma concepção bancária de educação. Nessa perspectiva criticada por Freire (1974/ 2017, p. 80), os educadores são considerados dotados de conhecimento e depositam, guardam ou arquivam esses saberes em seus educandos, que, segundo essa lógica, nada sabem. Nesse sentido, a consciência, na concepção bancária de educação, é vista como uma peça humana, mecanizada, um compartimento que se enche de conteúdos.

Para o autor, “nessa distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber” (FREIRE, 1974/2017, p. 80) e acrescenta: “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (p. 81).

Assim, defende o conceito de educação problematizadora, libertadora, ou seja, um “ato cognoscente” (p. 94), em que sujeitos cognoscentes estão envolvidos em uma relação dialógica de aprendizagem mediatizados pelo objeto cognoscível. O aprendizado, nesse sentido, acontece entre todos, com a busca, a descoberta, as perguntas, o diálogo, a reflexão.

Nesse tipo de educação defendida pelo autor, o homem se torna consciente de sua realidade de mundo, ansiando por respostas, avanços e transformações desse contexto e com isso pode se libertar da sua condição humana de opressão. A consciência, por sua vez, não é vista como um depósito de conteúdo, mas como própria da essência humana, isto é, que se constitui a partir relação do homem com o mundo (p. 94).

Freire (1967/2011), ao tratar do processo de conscientização em *Educação como Prática da Liberdade*, estabelece três tipos de consciência: a crítica, a ingênua e a mágica.

A consciência crítica se forma quando o homem capta a realidade vivenciada, já que está integrado a ela, e a problematiza, encontrando, conscientemente, as causas da sua condição de subordinação e de opressão. O autor defende que quanto mais o homem compreende a causa de sua condição, mais crítica é sua consciência. Já na consciência ingênua, o homem interpreta sua realidade como algo pronto, estabelecido⁷ dessa forma, e não percebe as causas para essa condição. Finalmente, na consciência mágica, o indivíduo atribui ao poder superior as causas dessa condição e se submete com docilidade⁸, não reagindo diante dessa realidade (FREIRE, 1967/2011, p. 139).

Freire (1967/2011) afirma que as três consciências geram no homem ações que vão refletir suas características, ou seja, o homem agirá conforme o tipo de consciência que tenha. Nesse sentido, defende a tentativa de uma educação

que fosse capaz de colaborar com ele na indispensável organização reflexiva do seu pensamento. Educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica. (FREIRE, 1967/2011, p. 139)

Assim, o próprio autor se questiona sobre como proporcionar uma educação voltada para conscientização crítica, propondo algumas respostas que lhe parecem favoráveis:

- a) num método ativo, dialogal, crítico e criticizador.
- b) na modificação do conteúdo programático da educação
- c) no uso de técnicas como a da redução e da codificação. (FREIRE, 1967/2011, p. 141)

Fundamental para esse processo de conscientização é, segundo o autor, o diálogo que deve ser movido pelo amor existente entre os sujeitos envolvidos, um amor pelo mundo, um amor pelos homens. Um diálogo movido pela humildade, pela aproximação, pela vontade de mudança. Com relação ao processo educativo, esse diálogo é nomeado pelo autor como uma “educação autêntica” (p. 116) de “A com B”, em que educandos e educadores estão em uma relação horizontal, mediatizados pelo mundo, como ilustrado na figura a seguir:

⁷ Freire, P, 1967/2011, p. 138. Compreendo “estabelecido” como aceitar a realidade sem questionar.

⁸ Freire, P, 1967/2011, p. 139.

Figura 1: *Educação autêntica*

Fonte: Elaboração própria

Considerando essa perspectiva de conscientização de forma articulada com a prática pedagógica, noto a importância de que o professor investigue os temas a serem trabalhados, para que estejam intrinsecamente relacionados com a realidade de mundo dos sujeitos envolvidos nesse processo:

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção dessa realidade, a sua visão de mundo, em que se encontram envolvidos seus temas geradores. (FREIRE, 1974/2017, p. 122)

Há, desse modo, segundo Freire (1967/2011), a necessidade de proceder a uma mudança do conteúdo programático a ser trabalhado na escola, já que o mesmo seria atrelado a um “conceito antropológico de cultura” (FREIRE, 2011, p. 142), ou seja, a partir do homem com sua realidade de mundo. A cultura parte do homem, na relação que tem com a natureza: “a cultura como parte do seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador” (p. 142). Estamos acostumados a sermos apresentados à cultura criada pelos outros: escultores, pintores, poetas, músicos. A cultura proposta por Freire (1967/2011) é a que parte do homem em contato com a sua realidade de mundo, que se cria e se modifica, a cultura popular, significativa para aquele contexto em que está inserida. O autor vê a cultura como “toda criação humana” (FREIRE, 2011, p. 143).

Desse modo, o autor propõe a redução do conceito de cultura ao que seja fundamental e codificado pelo contexto em que está inserida, e propõe a sua descodificação, ou seja, que o homem reconheça que aquele código pertence a sua realidade de mundo; não é, portanto, algo externo, mas faz parte dele.

O processo de conscientização crítico-reflexiva se efetiva quando os sujeitos, imersos em um processo dialógico, questionador, contraditório, distanciam-se desse todo (realidade de mundo), objetivando-o, e encontrando os problemas inerentes a ele. Essa problematização, de acordo com Freire, faz com que esses sujeitos se deparem com “situações-limite”, que exigem respostas que provoquem a vontade de superação, impulsionando para ações transformadoras.

Nesse sentido, Freire (2017, p.119) afirma:

Esta prática implica, por isto mesmo, que o acercamento às massas populares se faça, não para levar-lhes uma mensagem salvadora, em forma de conteúdo a ser depositado, mas para, em diálogo, com elas, conhecer não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão.

Em consonância com essa linha reflexiva está Joerns (2011), quando trata da importância do processo de aprendizagem na reconfiguração das ações do sujeito sobre o mundo e, portanto, na mudança da identidade. Para o autor, a aprendizagem constitui um aporte para que o indivíduo desenvolva posicionamentos diante das situações da prática social. Citando Lave e Packer (2008, p.19, apud Joerns, 2011, p.38), afirma que:

El aprendizaje es concebido como una reconstrucción de la manera como un sujeto se involucra en el mundo, de tal manera que el sujeto mismo es reconfigurado, y al mismo tiempo hay una reconfiguración de la producción y reproducción de objetos, sean ellos textos, otras personas, eventos sociales o institucionales.

Joerns (2011) defende ainda que, com a aprendizagem, o sujeito passa a se posicionar diante das situações da prática social: “De manera simple, la reconfiguración implicada en el aprendizaje conlleva a cambios en el repertorio de acción de una persona” (JOERNS, 2011, p.41).

Além disso, para o autor, o processo de aprendizagem pode levar o sujeito a reconhecer seus direitos e a lutar por eles, já que:

implica nuevos posicionamientos o alineamientos de la persona en relación con las divisiones u oposiciones características del sistema de actividad. Ello entraña movilizaciones, en ocasiones sutiles, en los ordenamientos de poder, el entramado de tradiciones y los regímenes de legitimidad. Los posicionamientos producto del aprendizaje pueden reproducir o desafiar dichos ordenamientos, adicionar a las tradiciones o consolidar (o desafiar) regímenes existentes de legitimidad. (JOERNS, 2011, p. 41).

Entretanto, afirma que a aprendizagem é um processo e as mudanças que dela podem originar na identidade dos sujeitos, resultam das “experiências de aprendizagem”⁹.

Portanto, colocando o sujeito em contato com a diversidade, a partir de práticas de aprendizagem, de situações vivenciadas, experimentadas, refletidas, pode fazer com que ele se conheça e se reconheça no mundo, possibilitando sua transformação consciente e positiva.

Para sintetizar os conceitos dos autores apresentados, assim como suas propostas pedagógicas para o desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva, apresentaremos o quadro a seguir:

Quadro 1: Síntese do conceito de consciência crítico-reflexiva e suas práticas pedagógicas

Autores			
	Dewey	Freire	Joerns
Consciência Crítico- Reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> • pensamentos e ideias que busquem uma solução para os problemas vividos • conhecimento e construção de representações e significados dos objetos e fenômenos físicos, deliberando para eles uma relação de sentido real • planejamento, metas e objetivos • aperfeiçoamento para criar soluções e evitar problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • ter consciência de seu papel na sociedade • refletir sobre sua condição de oprimido e não encará-la como natural; fazer uma análise objetiva da realidade • a consciência crítica é intrínseca à natureza humana. 	<ul style="list-style-type: none"> • a aprendizagem leva à mudança das ações dos sujeitos • o processo de aprendizagem contribui para que o sujeito reconheça seus direitos e lute por eles.
Práticas pedagógicas crítico – reflexivas	<ul style="list-style-type: none"> • orientação educacional cuidadosa e atenta • relação entre princípios lógicos e de traços de caráter • temas relacionados à realidade de mundo dos alunos • que o tema seja bem trabalhado • busca de soluções para os problemas 	<ul style="list-style-type: none"> • conceito de educação problematizadora • método ativo, dialogal, crítico e criticizador • temas ligados e articulados com a realidade de mundo dos alunos • modificação do conteúdo programático da educação • uso de técnicas como a da redução e da codificação • valorização da cultura popular • criação de situações-limite que exigem respostas 	<ul style="list-style-type: none"> • experiências de aprendizagem como proposta de prática educacional

Fonte: elaboração própria

⁹ JOERNS, 2011, p.42.

Na próxima seção, discutiremos a necessidade da formação para o desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva nas aulas de espanhol.

1.2. A formação para o desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva do aluno nas aulas de língua estrangeira (espanhol)

A educação para a formação cidadã e desenvolvimento integral dos alunos nas aulas de língua estrangeira, fundamentada por uma perspectiva crítico-reflexiva e de interculturalidade, bem como seu ensino e aprendizagem com o uso das novas tecnologias de comunicação e informação, é uma importante vertente de abordagem de estudos e práticas em língua estrangeira que tem sido discutida por diferentes pesquisadores, tais como Rocha e Maciel (2015), Kawachi e Lima (2015) e Walsh (2009). Além disso, estão também presentes em documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006)¹⁰.

O ensino da língua estrangeira, que, por influência de muitos métodos antes priorizava sua função comunicativa, o saber falar e entender a língua do outro¹¹, passa a dar mais atenção à função social desta, ou seja, às práticas e usos da língua estrangeira que possibilitem o diálogo e discussão sobre temáticas diversas, distintas realidades e culturas, contribuindo não só com a integração significativa entre o estudante e o mundo, mas, também, com o desenvolvimento de sua capacidade de ver o mundo de maneira crítica, buscando transformações e condutas que lhe sejam positivas, reais e emancipatórias.

Ao tratar do papel educativo do ensino de língua estrangeira, as OCEM (BRASIL, 2006, p. 90), já em suas primeiras linhas, ressaltam a necessidade de não confundir “o papel do ensino da língua no âmbito regular e no âmbito do ensino livre”. Desse modo, no contexto regular de ensino, “é fundamental trabalhar as linguagens não apenas como

¹⁰ A preferência pelos documentos oficiais se justifica por estes estabelecerem diretrizes para o ensino da língua estrangeira e, especificamente no caso das OCEM, para o estudo do espanhol na Educação Básica. Aprovada em 2017 para o Ensino Fundamental e 2018 para o Ensino Médio, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), inclui apenas a língua inglesa como língua estrangeira obrigatória no currículo. O documento aponta que as escolas poderão ofertar outras línguas em caráter optativo, preferenciando, entre elas, a língua espanhola, mas não oferece nenhuma orientação específica para seu ensino..

¹¹ É o caso dos métodos Áudio-Lingual, Áudio-Visual, Nocional-Funcional, Abordagem Comunicativa, entre outros.

formas de expressão e comunicação, mas como constituintes de significados, conhecimentos e valores” (BRASIL, 2006, p.131).

No que tange ao processo de ensino- aprendizagem da língua espanhola no âmbito do Ensino Médio, o documento (BRASIL, 2006, p.150) orienta para práticas pedagógicas que reflitam sobre questões relacionadas à política, economia, educação, sociedade, lazer , esportes, informação, línguas e linguagens (“políticas linguísticas e diversidade de línguas presentes em diversos países”).

Essa abordagem de ensino e aprendizagem da língua estrangeira, alinhada a uma perspectiva intercultural, é de extrema relevância para a formação integral do indivíduo. Ao desenvolver práticas pedagógicas que possam promover nos alunos a reflexão sobre questões de relevância social, os docentes contribuem para que os alunos realizem uma leitura crítica do mundo que os cerca.

Essa perspectiva retoma a proposta apresentada pelos PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1997), que definem temas transversais voltados para o tratamento de questões de cunho social nos diferentes componentes curriculares do Ensino Fundamental (inclusive no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira). Desse modo, pretende-se contribuir para a formação do aluno como um cidadão capaz de intervir significativamente na realidade, transformando-a positivamente. Os temas transversais propostos nos PCN são: Ética, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural.

O documento coloca a Ética como norteador dos demais temas, posto que questões de conduta, moral e valores sociais são debatidos nesse contexto. Se o ambiente escolar é capaz de desenvolver um espaço dialógico, reflexivo e com respeito à diversidade, a fim de contribuir para o desenvolvimento da “autonomia moral” (BRASIL, 1997, p. 26) dos alunos, será possível também ampliar o debate sobre os demais temas transversais. “Para isso, foram eleitos como eixos de trabalho quatro blocos de conteúdos: Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo e Solidariedade, valores referenciados no princípio da dignidade do ser humano” (BRASIL, 1997, p. 26).

A relação do homem com o meio ambiente e a reflexão sobre como a sua conduta socioeconômica e cultural interfere no equilíbrio ambiental, qualidade de vida e crescimento cultural é o eixo norteador do tema transversal do Meio Ambiente.

No tema Saúde, o documento orienta para a formação de cidadãos para o autocuidado, valorização e preocupação com a saúde individual e coletiva, e que a compreendam “como direito e responsabilidade pessoal e social” (BRASIL, 1997, p. 28).

Os objetivos propostos como intervenção pedagógica para o tema Orientação Sexual giram em torno da transmissão de informações e discussões “relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados” (BRASIL, 1997, p. 28). Para nortear essa intervenção, o documento apresenta três eixos fundamentais: Corpo Humano, Relações de Gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS, dado que estes propiciam discussões e trazem informações referentes aos cuidados com o corpo, o questionamento sobre estruturas rigidamente estabelecidas pela sociedade e que são geradoras de preconceitos, e a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis.

Em Pluralidade Cultural, o documento também propõe intervenções pedagógicas dialógicas com relação à diversidade etnocultural, a fim de banir preconceitos e discriminações e construir não só na escola, mas na sociedade como um todo, um espaço do “aprender a conviver” (BRASIL, 1997, p. 27) e principalmente do respeito e valorização da diversidade cultural.

Essa última perspectiva também é retomada por Walsh (2009) quando o autor afirma que, a partir do contato com a cultura do outro, desmistifica-se a tendência neoliberal de pautar o multiculturalismo como recolonização, segundo a qual a diferença é incorporada ao contexto, mas de forma neutralizada e despolitizada, mantendo e alimentando desigualdades, atitudes preconceituosas e de ofensa:

Proponho a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. (WALSH, 2009, p. 15)

Kawachi e Lima (2015, p. 92), ao tratarem, especificamente, da interculturalidade nas aulas de língua estrangeira, afirmam que em muitos materiais didáticos a abordagem do aspecto intercultural se dá por meio de curiosidades, em que se descrevem ou apresentam aspectos culturais dos nativos da língua estrangeira em estudo, tais como hábitos, roupas, modos de vida, música etc. Para os autores, essa perspectiva de ensino

da língua é simplificadora, não contribuindo com a aprendizagem intercultural do aluno uma vez que ela “deve ajudar o aluno a orientar-se na cultura do outro” (ALMEIDA FILHO, 2002, apud KAWACHI e LIMA, 2015, p. 92).

O componente cultural, além de apresentado, segundo Kawachi e Lima (2015), de modo simplificador, representa apenas uma vertente da sociedade: a dominante. Há uma “desconsideração de práticas culturais de grupos marginalizados em prol da apresentação somente de expressões culturais legitimadas” (p. 97).

Essa posição simplificadora e reducionista pode refletir uma tendência ideológica e política (KAWACHI e LIMA, 2015, p. 97) de supervalorização de uns e ocultamento de outros, garantindo um controle social para a manutenção de interesses, de exploração e de enriquecimento de um estrato social.

Kawachi e Lima (2015, p. 96) argumentam ainda que

algumas metodologias de ensino parecem não permitir abertura o suficiente para inclusão de conteúdos de preocupação social, de temas abrangentes e transversais, atendo-se ao estudo de estruturas linguísticas em detrimento da formação cidadã do estudante.

Alinhados a essa perspectiva, estão Rocha e Maciel (2015), que defendem, em seu artigo *Língua Estrangeira, Formação Cidadã e Tecnologia: Ensino e Pesquisa como Participação Democrática*, uma educação linguística plural, que “enxergue o mundo por lentes mais plurais” (p. 19).

Segundo os autores, o contexto social fundado e alimentado pela globalização se caracteriza pela relação dualista, homogênea e hegemônica, em que uma classe social domina e se sobrepõe às outras. Esse contexto provoca e alimenta desigualdades, preconceitos e, propositalmente, a validação da classe dominante, aquela com alto poder aquisitivo, em detrimento de outras, e isso se reflete, inclusive, na educação linguística.

Partindo de uma perspectiva intercultural e crítico-reflexiva e pensando de forma particular sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola, nosso contexto de estudo, consideramos que é possível traçar caminhos que permitam que o aluno se abra à pluralidade cultural e linguística que o rodeia e que caracteriza os povos falantes dessa língua.

Portanto, a educação para a formação crítico-reflexiva nas aulas de língua espanhola ganha um importante papel, ao contribuir para o empoderamento de crianças e jovens capazes de desenvolver práticas positivas e de propagar atitudes de transformação

para a construção de uma sociedade que respeita e reconhece a diversidade, e que é mais justa e igualitária. Para tanto, as práticas pedagógicas podem, hoje, se apoiar em recursos digitais que facilitam uma maior abertura para o mundo e para as grandes questões que marcam a sociedade contemporânea.

1.3. Os recursos digitais como subsídios para aprendizagem crítico-reflexiva do aluno

Uma variedade de recursos, como os computadores, *tablets*, celulares, livros digitais, ambientes virtuais, objetos educacionais digitais com suas características e especificidades, são ferramentas tecnológicas que vêm sendo incorporados paulatinamente no ambiente escolar, fazendo parte do processo de aprendizagem dos alunos.

Entretanto, cabe ainda questionar qual seria o papel social dessas ferramentas no ensino. Essas tecnologias apresentam intencionalidades educacionais? As mídias estão associadas ou dissociadas da realidade dos alunos? Seriam esses recursos inovadores ou apenas possibilitam a reprodução digital do impresso? Que possibilidade abrem para a interação, a discussão e o debate que levam à reflexão?

O público adolescente nasceu e cresceu com a era digital, o que favorece o contato e até o domínio das ferramentas tecnológicas que pode ocorrer por meio do celular, pelo computador que pode estar acessível em suas casas, na sala de informática da escola, Lan House, ou ainda nos centros públicos de oferta de internet¹².

Essas tecnologias se fazem presentes na vida dos jovens e adolescentes dos dias atuais, para acesso, em sua maioria, às redes sociais, como Facebook, Instagram, Canais do YouTube, ou a jogos digitais, funcionando como prática social que visa, em sua maioria, ao entretenimento e ao lazer.

Notamos, contudo, que por diferentes fatores, as tecnologias digitais ainda encontram um espaço bastante limitado na escola e no processo de ensino-aprendizagem.

¹² Um exemplo desse tipo de oferta é o programa de inclusão digital *Acessa São Paulo*, do Governo do Estado de São Paulo. Criado em julho de 2000 para oferecer acesso grátis à internet, foi reformulado pelo Decreto N° 62.306/2016, em dezembro de 2016, para oferecer também conteúdos digitais que contribuam para o desenvolvimento pessoal, profissional e comunitário por meio da inclusão digital. Os postos do AcessaSP estão instalados na Capital e em mais de 500 municípios e funcionam em parceria com as prefeituras e outros órgãos públicos (informações da página <http://www.acessasp.sp.gov.br/sobre-o-acessasp/>).

Em se tratando de escolas públicas¹³, por exemplo, essa limitação costuma se dar com a escassez de recursos tecnológicos digitais, uma vez que muitas delas possuem uma única sala de informática, que deve ser dividida entre muitas turmas. Com uma, ou no máximo duas aulas por semana, o professor orientador de sala de informática, precisa ainda lidar com outros fatores que dificultam seu trabalho, tais como o número reduzido de máquinas na sala e o acesso limitado à internet.

Nesse mesmo contexto, encontramos do outro lado professores de diferentes disciplinas que, além de verem seu espaço de sala de aula sendo disputado com os celulares trazidos pelos alunos, observam esses mesmos alunos sendo formados pelas redes sociais, já que nesses espaços são veiculados diferentes tipos de informação.

Deparamo-nos, portanto, com uma escola que está desarticulada do momento social e histórico atual, posto que, de um lado, temos o avanço e disseminação cada vez mais acentuada das tecnologias de informação e comunicação, e, do outro, o ambiente escolar que conta com alunos que cotidianamente se utilizam das tecnologias para entretenimento, e com professores que, muitas vezes, não receberam formação para o uso das tecnologias a favor do ensino.

Esse cenário se contrapõe com as orientações dispostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica, pois o documento acentua a necessidade de se utilizarem as tecnologias de comunicação e informação para fins educacionais (BRASIL, 2013, p. 27), e de se criarem métodos didático-pedagógicos pertinentes para seu uso, posto que, na sociedade atual, uma das condições para o exercício da cidadania é o de ter o domínio e valorização da ciência e da tecnologia (p. 28).

Entretanto, observamos que nem sempre as escolas dispõem de condições favoráveis para a integração das tecnologias aos seus projetos pedagógicos. As escolas públicas, por exemplo, geralmente contam com poucos recursos tecnológicos (computadores, tablets, multimídias, televisores) e, quando disponíveis, estes muitas vezes precisam ser compartilhados entre muitos docentes e discentes, dificultando e inviabilizando, em muitos momentos, seu uso para fins educacionais. O acesso à internet também costuma ser limitado somente à sala de informática, apresentando, muitas vezes, problemas de conexão.

¹³ Refiro-me à escola pública porque é o ambiente em que atuo como professora e que conheço com maior profundidade.

Outro problema observado no contexto do ensino público se refere ao fato de que o próprio governo impõe limitações para a inovação tecnológica na escola, seja pela falta de investimento em infraestrutura, seja pela tomada de decisões que são incompatíveis com as próprias diretrizes curriculares, como se observa na determinação de que os livros didáticos aprovados pelo Plano Nacional de Educação cheguem às escolas públicas acompanhados apenas de CDs de áudio, sem acesso aos objetos educacionais digitais que muitos deles disponibilizam como subsídios para a aprendizagem¹⁴.

Ainda que as escolas superem as limitações impostas pela escassez de recursos tecnológicos digitais, há um outro fator que deve ser considerado a fim de garantir sua inserção satisfatória no ambiente de ensino: a escola precisa pensar as tecnologias digitais a partir de uma perspectiva de *educação tecnológica*, entendendo suas especificidades, suas potencialidades e possibilidades na construção do conhecimento.

Pensando em educação tecnológica, Grispun (1999, p. 62) afirma que, como as tecnologias estão modificando os diferentes espaços sociais e, inevitavelmente, o contexto educacional, cabe a este último criar possibilidades para formar indivíduos que se utilizem das tecnologias para entender o mundo que os cerca.

Para a autora (GRISPUN, 1999, p. 62), temos que “nos educar para aprender a usar as tecnologias, desenvolver e refletir sobre as necessidades dessas tecnologias e fazê-las aliadas e cúmplices do próprio bem-estar do homem e da sociedade”. Com isso, a educação tecnológica passa a assumir, segundo a autora, uma nova perspectiva que é a de possibilitar às pessoas mobilizar as diferentes informações que circundam a sociedade, construindo conhecimento, mas também possibilitando que se tornem capazes de “pensar-refletir-agir” no mundo (GRISPUN, 1999, p. 65).

Também nessa direção, Braga (2013) afirma que as TIC com acesso a internet, ampliam a capacidade de participação social do aluno, já que por meio dela transitam “vozes dos diferentes grupos sociais” (p. 17). Desse modo, a autora defende que o aluno precisa ser educado para o desenvolvimento de “olhares críticos e de habilidades e estratégias que lhe permitam discriminar a natureza de problemas práticos, geralmente particulares a determinados contextos sociais e mutáveis” (BRAGA, 2013, p. 62). Esses

¹⁴ Cabe esclarecer que os livros didáticos costumam dispor de objetos digitais apenas na versão voltada para o mercado, a qual atende escolas da rede privada de ensino. Tal prática colabora para a exclusão tecnológica dos estudantes da rede pública, que ficam restritos ao uso do livro em sua versão impressa e material de áudio em CD.

olhares críticos se desenvolverão a partir de diversas análises de diferentes ângulos sobre um determinado tema, que ocorrem por meio de práticas coletivas e “práticas de estudo autônomas e reflexivas” (p. 62).

Nesse sentido, Braga (2013, p. 62) propõe alguns caminhos que o indivíduo precisa desenvolver para o uso eficiente das tecnologias digitais na aprendizagem: “(i) estratégias de busca de informação e critérios de seleção, (ii) competências para a integração de conhecimentos de áreas diversas, e (iii) senso crítico para saber avaliar as consequências sociais de suas escolhas, de sua posição ideológica”. Para a autora, a realidade de mundo do aluno precisa ser o ponto de partida (2013, p. 62) para o desenvolvimento desses caminhos, já que ele atribui sentido àquilo que conhece, que faz parte de suas vivências, de seus valores e da sua cultura.

A autora reforça que o aluno precisará da ajuda do professor nesse processo, uma vez que este, a partir de suas práticas pedagógicas, pode orientá-lo a utilizar as tecnologias digitais de modo eficiente, e pode conduzi-lo a selecionar, refletir e interpretar as vozes que circulam nas diferentes mídias digitais e a compreender as transformações e efeitos que podem causar em sua vida e na sociedade como um todo.

Para tanto, a autora sugere que, a partir da contextualização da realidade do aluno, o professor intervenha pedagogicamente, instigando-o à “reflexão de natureza ética que vai determinar, em última instância, a natureza de sua participação social” (BRAGA, 2013, p. 64). Ressalta, ainda, que essas intervenções do professor são fundamentais para orientar o aluno no desenvolvimento de uma postura crítica na seleção das informações que encontra na internet. No que se refere à orientação metodológica, Braga (2013) recomenda o desenvolvimento de atividades que sejam centradas no aluno, o que se pode alcançar, por exemplo, com a Aprendizagem Baseada em Casos e a Aprendizagem baseada em problemas¹⁵, as quais promovem situações que instigam os alunos à reflexão.

No que diz respeito ao contexto desta pesquisa, cabe destacar que a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo desenvolveu o Currículo da Cidade – Tecnologias para Aprendizagem, que visa definir o currículo do ensino fundamental das Escolas Municipais da cidade de São Paulo, com a integração das tecnologias de

¹⁵ Tanto a aprendizagem baseada em projetos como a baseada em casos tiveram início na educação superior. Segundo Braga (2013, p. 66), na primeira, o professor traz um problema real de cunho social para que seja resolvido pelos alunos e na segunda traz um caso para que seja discutido pela turma.

comunicação e informação no ambiente escolar, buscando a formação cidadã das crianças e adolescentes da rede.

Partindo da afinidade existente entre o jovem e a tecnologia e do entendimento de que essa relação traz impactos diretos na sua relação consigo e com a sociedade, o documento destaca a importância de se trabalhar a tecnologia na aprendizagem, de modo a orientar o estudante a saber

lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo, identificar dados de uma situação e buscar soluções. (SÃO PAULO, 2017, p. 70)

Para tanto, elabora alguns princípios norteadores no trabalho com as tecnologias para a aprendizagem, conforme ilustra a seguinte figura:

Figura 2 - Princípios para o trabalho com as Tecnologias de Aprendizagem

Fonte: São Paulo (2017, p. 71)

O Currículo da Cidade – Tecnologias de Aprendizagem, baseado em autores da Teoria Construcionista¹⁶, tais como Seymond Papert¹⁷ (1994, 1985, 1980), Almeida (2005)¹⁸ e Valente (1993, 1996, 1999)¹⁹, afirma que as Tecnologias de Comunicação e Informação possibilitam que os alunos façam uso prático de suas aprendizagens, construindo novos conhecimentos. Essa dinâmica, que Valente (1993, 1996, 1999 apud SÃO PAULO, 2017, p. 72) nomeia como “descrição – execução – reflexão - depuração”, favorece, segundo o documento, o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e o senso de coletividade, pois, a partir dessa dinâmica, os alunos investigam, experimentam, criam hipóteses, discutem com os pares, trabalham em grupo, refletem, buscando e compartilhando as soluções desenvolvidas, condições necessárias para a formação de um cidadão crítico, autônomo, consciente, capaz de intervir positivamente na sociedade.

O professor, nesse processo, tem a função de “mediador, facilitador e orientador da aprendizagem do aluno” (SÃO PAULO, 2017, p. 72), ajustando as suas práticas pedagógicas com as ferramentas tecnológicas de modo a fomentar o desenvolvimento desse processo.

O Currículo da Cidade - Tecnologias para a Aprendizagem propõe, ainda, “objetos de conhecimento”²⁰ que são norteadores do trabalho docente, sendo eles: o trabalho com as linguagens midiáticas, apropriação tecnológica, cultura digital, consciência crítica, criativa e cidadã, investigação e pensamento científico. A partir desses objetos de conhecimento, o documento orienta o professor a conduzir o processo de aprendizagem a partir de “um olhar mais compartilhado, que oriente e permita uma participação mais ativa do estudante” (SÃO PAULO, 2017, p. 85), por meio do desenvolvimento de práticas pedagógicas que possibilitem aos alunos conhecer as diferentes mídias digitais que

¹⁶ “Construcionismo é uma forma de conceber e utilizar as tecnologias e informação e comunicação em educação que envolve o aluno, as tecnologias, o professor, os demais recursos disponíveis e todas as inter-relações que se estabelecem, constituindo um ambiente de aprendizagem que propicia o desenvolvimento da autonomia do aluno, não direcionando sua ação, mas auxiliando-o na construção do conhecimento por meio de explorações, experimentações e descobertas”. (ALMEIDA, 2005, p. 25 apud Currículo da Cidade, p. 72).

¹⁷ PAPERT, S. A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. Logo: Computadores e Educação. São Paulo: Brasilienses, 1985.

_____. Mindstorms: Children, Computers and Powerful ideas. Boston: Prentice Hall, 1980

¹⁸ ALMEIDA. MEB Educação, Projetos, Tecnologias e Conhecimento. São Paulo. PROEM, 2ªed., 2005.

¹⁹ VALENTE, J.A. Análise dos Diferentes tipos de Software usados na Educação. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

²⁰ “Objetos do conhecimento são elementos orientadores do currículo e tem a finalidade de nortear o trabalho do professor, especificando de forma ampla os assuntos a serem abordados em sala de aula” (SÃO PAULO, 2017, p. 46).

circulam pela sociedade e o que elas trazem de informação. Ao fazer isso de forma consciente, ou seja, sabendo selecionar, analisar, compartilhar as informações trazidas por essas mídias, passam a entender os impactos positivos e negativos que elas podem causar em sua formação como ser social e na busca do conhecimento.

Corroborando com essas concepções, está Zacharias (2016, p.17), que defende que a escola precisa preparar os alunos para o Letramento Digital, posto que as tecnologias digitais geraram “mudanças nas formas de interação e comunicação das pessoas”. Para a autora, é “necessário incluir no contexto escolar uma pedagogia que valoriza e reconheça o universo multimidiático e multissemiótico marcado pelos ambientes digitais, uma pedagogia que não se restringe à cultura do impresso”.

Zacharias (2016) explica que as tecnologias digitais geraram grandes mudanças nas formas de interação e comunicação e, conseqüentemente, na forma de ler. Por meio da tela dos computadores, celulares e ipads, as pessoas estão em contato com diferentes tipos de textos que mesclam diversas linguagens (imagens, sons, vídeos, palavras), o que, conseqüentemente, interfere na forma de leitura e no tipo de interação do leitor com o texto.

Considerando que os textos que circulam pelas diferentes mídias digitais são multimodais e hipertextuais, faz-se necessário que o leitor desenvolva habilidades que permitam uma interação e leitura altamente diversificada. Para tanto, Zacharias (2016) propõe para o professor o desenvolvimento do *Letramento Digital* como estratégia pedagógica responsiva a essa nova realidade. Para a autora, o leitor, além de lidar com as diferentes habilidades exigidas pelas tecnologias, como, por exemplo, o manuseio do mouse, das teclas do computador, barras de rolagem, ou ainda da modalidade *touch* das telas dos celulares, ipod e ipad, precisa também desenvolver “habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços midiáticos” (ZACHARIAS, 2016, p. 21). Entretanto, a autora afirma que essa multimodalidade é pouco explorada na escola, havendo a necessidade do desenvolvimento de práticas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento de habilidades no aluno que conduzam a uma efetiva interação leitor-textos na modalidade digital.

Zacharias (2016) defende as práticas pedagógicas de orientação construcionista, pois acredita que esse modelo, por ser centrado no aluno, dialógico e colaborativo, “levam o aluno a compartilhar impressões, trocar impressões, aprender com os pares e construir significados partilhados a partir dos textos que leem” (ZACHARIAS, 2016, p. 25).

Propõe, ainda, a navegação por sites e blogs e redes sociais diversas, como forma de valorização e reconhecimento dos diferentes tipos de linguagens. Finalmente, para o trabalho com a hipertextualidade, Zacharias (2016) propõe atividades pedagógicas que estimulem a navegação pelos links, conduzindo o aluno a refletir sobre a função e intenção do autor, ao sugerir a entrada desse recurso em seu texto, ou seja, o estabelecimento da relação existente entre eles, buscando o sentido do texto, a interpretação do que está sendo expresso na mídia digital.

Para a autora, as escolas têm dois grandes desafios a serem superados para o desenvolvimento do letramento digital. Por um lado, o trabalho com a leitura sem simplificações, ou seja, aquela que, além de desenvolver “habilidades cognitivas – tais como inferir, antecipar, comparar, verificar e analisar” (ZACHARIAS, 2016, p. 27), visa que os alunos identifiquem as intenções dos textos e reconheçam as diversidades encontradas nesse espaço, sabendo relacioná-las com a prática social.

O outro desafio é o de não artificializar as tecnologias digitais na escola e, para que isso não aconteça, elas precisam estar atreladas ao contexto social do aluno. Para tanto, defende que as propostas pedagógicas devem visar o protagonismo do aluno, criando situações que possibilitem formas de leitura mais plurais, por meio, por exemplo, da “instauração de experiências para dialogar com as multiplicidades de contextos, perspectivas e possibilidades” (ZACHARIAS, 2016, p. 28) do contexto digital.

Na mesma vertente está Paiva (2016), ao defender a leitura de imagens como objeto de ensino, tanto no meio impresso como no digital. Para o autor, as imagens possuem “regularidades e tipificações no curso do processamento da leitura que podem ser sistematizadas para o ensino” (PAIVA, 2016, p. 46). Além disso, essa atividade possibilita o desenvolvimento de habilidades complexas, tais como o estabelecimento de relações entre a linguagem verbal e não verbal, habilidades necessárias para a leitura de diferentes modalidades de texto.

Nesse sentido, traz os infográficos como objeto de ensino da leitura. Segundo o autor, os infográficos “são textos visuais informativos produzidos com informações verbais e não verbais como imagens, sons, animações, vídeos, hiperlinks, entre outros, em uma mesma forma composicional” (PAIVA, 2016, p. 44).

Para a leitura dessa modalidade de texto, que é veiculado tanto na modalidade impressa como digital, dos jornais, sites etc, o leitor precisa desenvolver habilidades

amplas e específicas de leitura e habilidades complexas. A primeira se refere à capacidade que o leitor apresenta de “localizar informação no modo verbal ou no imagético e localizar e confrontar dados no verbal ou no imagético” (PAIVA, 2016, p. 47). Na habilidade específica, o leitor precisa reconhecer a particularidade do texto midiático, para utilizar os recursos digitais, tais como o mouse ou cursor, para localizar e relacionar informações presentes neste.

Paiva (2016, p. 48) considera que as tecnologias digitais ampliaram a passagem das habilidades amplas e específicas para as complexas, posto que estas apresentam novos formatos de localização, exigências do relacionamento das informações verbais e não verbais, e um entendimento do modo como usamos essas informações. O autor aponta três proposições a serem trabalhadas pelos professores, para que o estudante se torne um leitor competente, seja no meio digital ou não: o navegar-localizar, o relacionar-avaliar e o compreender-usar.

O navegar-localizar se refere à localização das informações presentes no texto apoiando-se na “numeração de páginas, índices, marcadores de páginas, tópicos, títulos e subtítulos, mecanismos de busca, palavras-chave, hiperlinks, menus, abas, legendas” (PAIVA, 2016, p. 48). Desse modo, o leitor precisa saber navegar pelas tecnologias, para que, de acordo com o seu objetivo de leitura, localize e selecione as informações presentes no texto.

Na proposição do relacionar-avaliar, torna-se necessário que o leitor possa estabelecer a relação entre a linguagem imagética e a verbal e avaliar se essa articulação está correta, trazendo sentido para o que está sendo exposto. A terceira habilidade complexa, ou seja, a de compreender-usar, corresponde à habilidade do leitor de poder usar o que depreendeu da leitura para compreender outras informações presentes no texto.

Para o desenvolvimento dessas habilidades específicas e complexas, tanto no meio impresso como no meio digital, a figura do professor é imprescindível. Apoiando-se nas ferramentas e recursos presentes no meio digital e impresso, ele pode implementar práticas pedagógicas que orientem para o desenvolvimento dessas habilidades, a fim de que o aluno se torne um leitor competente, capaz de fazer uso efetivo e consciente da leitura presentes nos mais diversos contextos sociais.

Ribeiro (2016) também afirma que as tecnologias de comunicação e informação têm contribuído para que os indivíduos se ocupem mais da leitura e da escrita em suas

práticas diárias, já que necessitam ler, teclar, escrever, compartilhar mensagens, se comunicar utilizando as ferramentas e recursos digitais. Acredita que a escola ainda está pouco vinculada ao contexto digital e reflete sobre como ela pode explorar o meio digital, a partir dos jogos digitais, como proposta de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Para tanto, defende que os jogos digitais

podem atuar como geradores de motivação intelectual e cognitiva para a formação de bases linguísticas que permitam ao aluno participar de práticas sociais ligadas a leitura e à escrita em diversos ambientes, inclusive o digital. (RIBEIRO, 2012a; RIBEIRO, 2012b, apud RIBEIRO, 2016, p. 166).

Ribeiro (2016, p. 163) se apoia em Vygotsky (1987/ 1998), Gee (2004; 2007), Jones (2004) e Prensky (2006) e frisa que o jogo permite que o aluno se aproprie da experiência social e humana e desenvolva a personalidade, organize pensamentos, seja instigado a enfrentar desafios, exercite suas funções mentais e intelectuais, reconheça e entenda regras. Contribui ainda com a formação da autonomia, da criatividade e da originalidade (RIBEIRO, 2016, p. 165).

Ribeiro (2016) considera, ainda, que o jogo pode promover o desenvolvimento tanto do letramento em geral como também do digital, pois, ao jogar, o aluno além de utilizar a linguagem em suas diferentes modalidades (sons, letras, imagens) para uma determinada prática social e com um fim específico, precisa recorrer, ativar e relacionar conhecimentos linguísticos para compreender, seguir e realizar as etapas do jogo. Ribeiro (2016, p. 174) ainda ressalta que

o jogo contribui para o aprimoramento do letramento digital, uma vez que durante o jogo o jogador precisa manusear elementos gráficos e de navegação, que embora específicos para o jogo, podem ampliar sua condição de letrado digital levando-o a refletir sobre como usar cada um desses elementos e habilitando-o a manipular novas interfaces para participar de outras práticas sociais em ambiente digital.

Silva (2013), por sua vez, considera os jogos digitais como potenciais aplicações pedagógicas para o desenvolvimento de diferentes tipos de letramentos²¹ ou multiletramentos, tais como: letramento crítico, letramento multicultural, letramento de busca, letramento de programador, construção colaborativa que envolve a prática da leitura e da escrita.

Isso se explica quando o jogo coloca situações que representam a realidade do aluno ou contexto social vigente, motivando-o a refletir, questionar, atuar

²¹ Baseada em Lemke (1989 a; 2010), Gee (1990) e Beach e Lundell (1998), a autora conceitua letramentos como “legiões” que consistem “em um conjunto de práticas sociais interdependentes que interligam pessoas, objetos midiáticos e estratégias de construção de significados” (SILVA, 2013, p. 94).

conscientemente diante das etapas que propõe. E esse refletir, quando estimulado a ser feito colaborativamente, por meio de questionamento e posicionamentos, constrói e cria ideias e soluções.

O jogo também pode propiciar o letramento quando exige do aluno a busca pelo conhecimento cultural, geográfico, histórico, por meio de pesquisas em diferentes fontes e culturas (nesses casos, pode promover o letramento cultural e de busca). O jogo pode ainda instigar o estudante a pesquisar programas ou a aprender a lidar com as diferentes ferramentas do meio digital, e todas essas características podem contribuir para que ele desenvolva, no jogo, práticas que podem ser direcionadas para os diferentes contextos sociais por onde circule.

A discussão aqui apresentada a respeito dos diferentes recursos digitais e suas características e multimodalidades se mostra relevante para este estudo porque nos revela a potencialidade desses materiais como subsídios para práticas pedagógicas que visem a formação crítico-reflexiva do aluno. Além disso, serão fundamentais para o tratamento dos dados desta pesquisa, extraídos dos recursos digitais que acompanham os livros didáticos *Cercanía Espanhol*, *Acentos del Español* e *Dimensiones*, os quais apresento no próximo capítulo.

2. METODOLOGIA

O objetivo deste capítulo é apresentar os procedimentos metodológicos de realização desta pesquisa. Para tanto, está dividido em diferentes seções, que apresentarão a natureza de pesquisa, o método adotado e o objeto de estudo. Em seguida, descreveremos os procedimentos de coleta e análise de dados e a descrição dos livros didáticos e objetos educacionais digitais, apresentando suas principais características.

2.1. Natureza da pesquisa

Ao pesquisarmos os Objetos Educacionais Digitais presentes nos três livros didáticos – *Cercanía Espanhol 6º ano*, *Acentos del español 2* (7º ano) e *Dimensiones* (Ensino Médio) -, temos por objetivo verificar de que forma o material digital que os acompanha pode contribuir para que o aprendizado da língua e cultura espanhola e hispano-americana aconteça de modo a levar à formação crítico-reflexiva do aluno.

Considerando as características dos materiais que serão objetos de análise, assim como seu contexto, podemos enquadrar esta pesquisa dentro da abordagem qualitativa, prioritariamente, e na modalidade de Análise de Conteúdo.

Terence e Escrivão Filho (2006, p. 1), afirmam que “a pesquisa qualitativa enfatiza o processo e seu significado”, enquanto a quantitativa preocupa-se em medir quantidades, frequências e “analisar as relações causais entre as variáveis” (TERENCE; ESCRIVÃO FILHO, 2006, p. 7).

Para nosso estudo, identificamos os objetos educacionais constantes nos livros didáticos selecionados e levantamos, inicialmente, a quantidade de materiais que seriam objeto de análise. A quantidade, de certo modo, pode ser significativa e contribuir para a interpretação dos dados.

Entretanto, esta pesquisa não se interessa, especificamente, por analisar quantidades, mas se propõe a:

aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente e contexto social – interpretando-os segundo a perspectiva dos participantes da situação enfocada... (TERENCE; ESCRIVÃO FILHO, 2006, p. 2)

Nesse sentido, podemos enquadrar este estudo na abordagem qualitativa, pois, como afirma Minayo (2002, p. 22):

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, com valores, crenças, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalidade de variáveis.

2.2. Método de Análise

Para perseguir os objetivos estabelecidos para este estudo, adotamos o método de Análise do Conteúdo, posto que trata de “compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto dessas manifestações” (SEVERINO, 2007, p. 121).

Para Bardin (1977, p. 30), a Análise de Conteúdo é um método “muito empírico”, pois depende da especificidade do documento e do objetivo do investigador. Segundo o autor, é um método que busca inferir significados dos conteúdos e expressões que estão presentes nos documentos. Para tanto, caracteriza-se por apresentar as seguintes etapas: organização da análise; codificação; categorização e tratamento dos resultados (inferência e interpretação).

A organização da análise é a fase que consiste em condensar o material de pesquisa. Subdivide-se em três etapas: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados.

A pré-análise, segundo Bardin (1977, p. 95) é a fase das intuições, em que se realiza a “escolha dos documentos a serem submetidos para a análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final”. Já a exploração do material consiste em organizar o material, o que pode ser feito “pelas operações de codificação, desconto ou enumeração” (BARDIN 1977, p. 95). A última fase da organização da análise consiste em tratar os resultados brutos de modo a serem significativos e válidos (BARDIN, 1977, p. 95). Segundo o autor, operações estatísticas, o uso de quadros, figuras e modelos são operações dessa fase que podem evidenciar as informações do texto para análise.

Bardin (1977) também destaca que é importante associar os dados coletados à teoria que fundamenta a pesquisa, a fim de elaborar categorias que possam condensá-los, a partir de suas principais características. Nisso consiste o processo de categorização, que auxilia a evidenciar as características do texto.

A inferência pode ser definida como a interpretação dos dados da pesquisa ou a extração das informações suplementares neles presentes, o que ocorre a partir da relação existente entre os elementos que o constituem. De acordo com Bardin (1977), a inferência pode apoiar-se nos elementos que constituem a comunicação: emissor (produtor da mensagem); receptor (o que recebe a mensagem); a mensagem (o próprio material da comunicação, formado pelo código²² e significação); e o medium, “o canal, o instrumento, o objeto técnico, o suporte material do código” (BARDIN, 1977, p. 136). Desse modo, conhecendo as relações existentes entre esses elementos, é possível inferir as informações que delas resultam.

Severino (2007, p. 121), considera que a Análise de Conteúdo incide sobre documentos. Entretanto, esses documentos estão “sob forma de discursos, pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos”.

No contexto de nossa pesquisa, podemos depreender que os objetos educacionais digitais serão fonte de análise para a consulta, para o estudo, e as informações neles contidas que estão em diversos formatos (enunciados de diversos tipos, que evidenciam resultados de pesquisas, conhecimentos históricos, culturais e sociais, além de imagens e vídeos). Nesse sentido, podemos enquadrá-los na categoria de documentos e, desse modo, empregar as técnicas da Análise do Conteúdo que nos permite “produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada” (BAUER, 2002, p. 191, apud TILIO, 2006, p. 130).

2.3. Objeto de Estudo

Os Objetos Educacionais Digitais que acompanham os livros didáticos *Cercanía Español 6*, *Acentos del Español 2* e *Dimensiones (Ensino Médio)* são nossos objetos de estudo e foram escolhidos para o desenvolvimento dessa porque acreditamos que dispõem de conteúdos passíveis de análise, já que, ao serem inseridos em um contexto de aprendizagem, podem funcionar como elementos mediadores de reflexões e ao estímulo à formação de posicionamentos e atitudes. Desse modo, podem ser interpretados como constituintes de valores e significados.

²² Dentre as várias definições encontradas para essa palavra, consideramos a do campo da Linguística que a define um sistema de sinais que possibilita a transmissão da informação emitida. Ex: língua.

Dentre as várias definições para Objetos Educacionais Digitais, nos apoiaremos naquelas propostas pelos editais do Plano Nacional do Livro Didático relacionados aos anos finais do Ensino Fundamental (PNLD/2014)²³ e ao Ensino Médio (PNLD/2015), dado que esses documentos orientam e norteiam a confecção dos materiais feitos pelas editoras.

O PNLD/2014 – anos finais do Ensino Fundamental - usa o termo Objetos Educacionais para se referir a um conjunto multimídia em que os temas curriculares são utilizados para a aprendizagem. Segundo esse documento:

esses objetos devem ser apresentados nas categorias audiovisual, jogo eletrônico educativo, simulador e infográfico animado; ou congregam todas ou algumas dessas categorias no estilo hipermídia, devendo cada objeto ser identificável individualmente, armazenável em mídia e passível de disponibilização em ambiente virtual. (BRASIL, 2012, p. 2)

O PNLD/2015 – Ensino Médio caracteriza os Objetos Educacionais Digitais como “vídeos, imagens, áudios, textos, gráficos, tabelas, tutoriais, aplicações, mapas, jogos educacionais, animações, infográficos, páginas web e outros elementos” (BRASIL, p. 3, 2015) que acompanham tanto os livros impressos como os digitais. Os dois editais preveem ainda que os conteúdos desses materiais sejam integrados àqueles propostos no conteúdo do livro didático impresso.

No caso das editoras SM e FTD/EDELVIVES, os infográficos, vídeos, áudios e jogos são considerados os objetos educacionais digitais que acompanham os livros didáticos. Esses materiais digitais estão disponibilizados nas respectivas plataformas dos livros didáticos: *Cercanía Español 6* estão disponíveis na plataforma SM, e no caso *Acentos del Español 2* e *Dimensiones (Ensino Médio)*, na plataforma da FTD/EDELVIVES, para todos que comprarem o livro, ou seja, na sua versão de mercado. No caso desses últimos, além do acesso pela plataforma, outro meio possível é baixar no computador o Leitor da FTD. Nesse leitor, após baixar completamente o livro didático digital, consegue-se ter acesso aos objetos educacionais digitais, tanto pelas páginas do respectivo livro digital, como pelo acesso rápido, no link “objetos”.

²³ Embora o PNLD/2014 para ensino fundamental e PNLD/ 2015 para ensino médio possam prever a elaboração dos objetos digitais, nem sempre o Ministério da Educação opta por comprar e enviar esses materiais para as escolas públicas.

Tanto nas páginas do livro impresso, como nas do digital, há um ícone que indica a presença de um objeto educacional digital. No caso do livro *Cercanía Español 6*, a indicação é dada por um ícone, como no exemplo abaixo:

Figura 3: Ícone de acesso ao objeto educacional digital – Cercanía Español 6

Fonte: <http://www.edicoessm.com.br>

Os objetos educacionais da editora FTD/ EDELVIVES são visualizados pelo seguinte ícone:

Figura 4: Ícone de acesso ao objeto educacional digital – Acentos del Español 2 e Dimensiones

Fonte: Visualizador FTD

Entretanto, não há, em nenhuma das plataformas pesquisadas, orientações para o aluno de como utilizar esse material. No caso do livro *Dimensiones*, versão do professor, há sugestões de uso para esse profissional, a partir de propostas pedagógicas a serem trabalhadas com o respectivo objeto educacional em sala de aula.

Feita a descrição de nossos objetos de estudo, passaremos para os procedimentos de coleta e análise de dados.

2.4. Procedimentos de Coleta e de Análise dos Dados

Conhecer o processo em que se desenvolve a pesquisa, é um importante meio para compreender a lógica dos resultados dela extraídos. Sendo assim, a partir das fases da Análise de Conteúdo, propostas por Bardin (1977), definimos os procedimentos de coleta e análise dos dados deste estudo.

Iniciamos com a fase de organização dos dados. Pautadas nas etapas da pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos, escolhemos, examinamos e avaliamos, dentre vários materiais didáticos digitais existentes, os objetos educacionais digitais que acompanham os livros *Cercanía Español 6*, *Acentos del Español 2* e *Dimensiones*, por sinalizarem um processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola, a partir da perspectiva da formação crítico-reflexiva do aluno.

A etapa de pré-análise nos permitiu identificar categorias (no caso de nossa pesquisa, *temática* e *forma*) que nos conduziram, posteriormente, à fase de codificação, o que permitiu a análise mais profunda dos materiais, a partir da interpretação e associação dos dados à teoria que fundamenta a pesquisa. Quanto às categorias identificadas, a *temática* está voltada para os assuntos abordados nos objetos digitais e a *forma* corresponde à maneira como esses objetos são desenvolvidos. A análise, em ambas as perspectivas, permite avaliar se os materiais sinalizam para práticas pedagógicas voltadas para a formação crítico-reflexiva do aluno.

2.5. Etapas de Produção dos Dados

A produção dos dados para este estudo incluiu duas etapas: a) a seleção dos livros didáticos que constituíram o corpus da pesquisa; b) a identificação e quantificação dos objetos educacionais digitais disponibilizados pelos livros selecionados. Essas etapas foram desenvolvidas durante o segundo bimestre de 2017, quando definimos o corpus da nossa pesquisa.

Primeiramente, escolhemos o livro *Cercanía Español 6º ano* (editora SM), pois era o material adotado para o processo de aprendizagem do Projeto de Espanhol de nossa escola. Entretanto, os livros aprovados em PNLD e adotados para as escolas públicas não recebem versão digital, somente a impressa. Como o interesse de pesquisa se volta para as ferramentas digitais, adquirimos o livro didático impresso na versão do aluno, ou seja,

aquela adotada pelas escolas particulares, pois eles são acompanhados da senha de acesso ao livro digital e objetos educacionais.

Os Objetos Educacionais Digitais estão acessíveis na página da editora SM para o público que compra o livro, geralmente alunos de escolas particulares. Ao adquiri-lo, o aluno ou professor adotante dessa versão recebe uma senha de acesso à página da editora e ali deve se cadastrar, ativando essa senha. Após esse processo, o usuário clica na imagem do livro digital e possui acesso aos seus Objetos Educacionais Digitais.

Após o levantamento desse material didático digital, percebemos que seria necessário trabalhar também com outros livros didáticos que disponibilizassem esse tipo de recurso digital, para que pudéssemos conhecer e investigar outras estratégias de mediação utilizadas para a formação crítico-reflexiva do aluno.

Desse modo, fizemos um levantamento de livros destinados ao ensino do espanhol que estavam em duas versões: a impressa e a digital. Consultamos as páginas das diferentes editoras e observamos as propostas apresentadas por elas, para os livros didáticos de ensino de espanhol. O quadro a seguir sintetiza as informações encontradas:

Quadro 2: Levantamento dos Livros Didáticos

Editora	Livro didático		Recursos Digitais	Propostas do Catálogo
	Fundamental II Espanhol	Tecnologia		
Moderna / Santillana	Esencial	Cd	não possui	Ensino Inovador e Diferenciado
	Ventana	MultiROM Livro Digital Interativo	MultiROM Livro Digital Interativo	
Saraiva	Entre líneas	Cd	não possui	Abordagem dinâmica e envolvente
	Entérate	Cd	não possui	
SM	Cercanía Español	CD/ Infográficos/Multimídias	Infográficos / Multimídias/	Formação Integral do Aluno
	Amigos	Recursos Audiovisuais	Recursos Audiovisuais	
FTD/Edelvives	Acentos del Español Dimensiones	CD/ Infográficos/Multimídias Audiovisuais Jogos	Infográficos / Multimídias/ Audiovisuais Jogos	Formação para uma sociedade mais justa, crítica e solidária

Fonte: elaboração própria

Após a análise desses materiais, estabelecemos como critérios para selecionar os livros que comporiam o corpus desta pesquisa: a) a presença dos objetos educacionais digitais; b) a descrição do catálogo quanto à abordagem apresentada, considerando a formação integral e abordagem sociocultural, o que sugere que esses materiais podem ser responsivos aos objetivos da pesquisa em questão.

A editora Moderna, cujo recurso digital acompanha somente o livro didático *Ventana*, apresenta um catálogo que propõe um ensino inovador e diferenciado. Ao navegarmos pelas páginas do livro interativo, observamos que a proposta desse material incide, sobretudo, na interação entre a tecnologia e o aluno, o que se evidencia pelas animações, cores, diversidade de recursos. Entretanto, o material não sinaliza para a aprendizagem voltada para a consciência crítico-reflexiva do aluno.

A editora SM apresenta um catálogo que propõe um ensino voltado para a formação integral do aluno e recursos digitais como suplementos de aprendizagem da língua espanhola. Dessa editora, optamos por selecionar o livro *Cercanía Español 6*, posto que é o livro recebido por nossa escola e portanto, utilizado durante as nossas aulas do Projeto de Espanhol.

Os catálogos da editora FTD/ EDELVIVES demonstraram, na apresentação dos livros voltados para o ensino do espanhol, que propunham um ensino por diferentes perspectivas, dentre elas o social e cultural, buscando o autoconhecimento, a busca de novos horizontes. Apresentava, ainda, essa proposta com apoio de uma gama de diferentes ferramentas digitais: jogos, infográficos, recursos audiovisuais, caça-palavras. A página apresenta ainda a possibilidade de *degustação* dos seus livros. No link *degustação*, acessamos as primeiras páginas do livro *Acentos del español 2* e *Dimensiones* (Ensino Médio). Ao observarmos seus sumários, pudemos conhecer as temáticas que seriam abordadas. Já os primeiros capítulos nos deram uma noção geral da maneira como essas temáticas seriam desenvolvidas. Além disso, observamos que em ambos se colocam os objetos educacionais como forma de diversificação do aprendizado e como introdução do aluno em novos espaços de aprendizagem. Por esse motivo, optamos por incorporar esses livros didáticos ao corpus da pesquisa.

Em síntese, o corpus deste estudo está constituído por três obras: duas destinadas ao ensino de espanhol no Ensino Fundamental II (*Cercanía Español 6* e *Acentos del español 2*) e uma elaborada para o Ensino Médio (*Dimensiones*). A escolha pelos dois

livros do Ensino Fundamental foi feita porque estão relacionados ao público com o qual trabalhamos no Projeto de Espanhol que desenvolvemos na escola pública. Já a escolha de um livro destinado ao Ensino Médio se deve ao interesse de conhecermos também a produção digital para esse seguimento²⁴.

Após a seleção dos livros didáticos que constituiriam o corpus da pesquisa, passamos para a etapa de identificação e quantificação dos objetos educacionais digitais disponibilizados pelos livros. Para tal, dividimos os recursos em:

- ✓ Recursos Audiovisuais: imagens, vídeos e áudios
- ✓ Infográficos
- ✓ Jogos
- ✓ Exercícios escritos²⁵

Os itens selecionados foram quantificados, como mostra o quadro a seguir:

²⁴ Como o livro *Acentos del Español 2* não foi adotado pela nossa escola, a editora não fornece exemplares para apreciação. Dessa forma, tivemos que adquirir o livro impresso na versão do aluno, pois esse é acompanhado da senha de acesso ao livro digital e objetos educacionais. Já o acesso ao livro digital e objetos educacionais do *Dimensiones*, não versão do professor, foram disponibilizados pelos autores para pesquisa.

²⁵ Atividades propostas no programa Word e que são resolvidas pelo aluno na própria página. Para isso, ele precisa salvar o arquivo e ter algum computador para ter acesso ao exercício pronto, pois este não fica salvo na plataforma da editora.

Quadro 3: Pré-análise dos livros didáticos selecionados como corpus da pesquisa

Livros Selecionados	Objetos educacionais digitais							
	Recursos Audiovisuais			Infográficos	Jogos	Exercícios escritos		
	Imagens	Vídeos	Áudios					
Cercanía español 6º ano	50	7	*****	*****	3	*****		
Acentos del español 2	2	2	24	5	20	*****		
Dimensiones	****	6	28	2	31	Aicle ²⁶	Atividades ²⁷ Comunicativas	Extras ²⁸
						18	18	15

Fonte: elaboração própria

²⁶ Aicle: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras. São atividades de imersão em língua estrangeira, a partir da integração de diferentes componentes curriculares.

²⁷ Atividades Comunicativas: são atividades de práticas da oralidade, conversação, debate, entrevistas.

²⁸ Extras: são atividades complementares de interpretação de texto, gramática, articuladas às unidades do livro didático.

Devido à quantidade elevada de Objetos Educacionais Digitais que acompanham os livros didáticos desta pesquisa, optamos por adotar critérios de seleção para decidir quais categorias de materiais digitais seriam objeto de análise.

Optamos pelos vídeos, infográficos e jogos porque esses recursos se caracterizam como multimodais, pela combinação de diferentes linguagens. Esse é um fator importante, considerando a grande circulação de textos multimodais na atualidade.

Um fator determinante para a exclusão de outros tipos de materiais foi o fato de eles apenas reproduzirem os mesmos recursos encontradas no livro impresso ou outra mídia disponível. Os áudios, por exemplo, são os mesmos que acompanham o CD de áudio do livro do aluno, que são utilizados para desenvolver as atividades propostas no livro impresso ou digital. Segundo os editais PNLD/2014 e PNLD/2015, os Objetos Educacionais Digitais devem estar articulados aos livros que acompanham e têm a função de ser recursos complementares para a aprendizagem.

Optamos, ainda, por retirar do processo de análise os Exercícios Escritos, pois nesse tipo de atividade, o aluno precisa baixar o exercício, resolvê-lo em uma página do Word, com a opção de salvá-lo ou imprimi-lo para levá-lo à aula. Embora tenha que, de certa forma, utilizar a tecnologia como recurso, não observamos seu potencial como recurso tecnológico, pois reforça a ideia do impresso.

2.6. Descrição dos livros didáticos

Nesta seção, apresentaremos uma descrição detalhada dos três livros que constituem o corpus deste estudo, a fim de que o leitor possa compreender sua organização e proposta.

2.6.1. Cercanía Espanhol 6

Cercanía Espanhol 6 faz parte de uma coleção didática de livros produzidos pelos autores Ludmila Coimbra, Luíza Santana Chaves e José Moreno Alba, que teve sua primeira edição em 2012, pela editora SM.

Destinado ao ensino da língua espanhola para o 6º ano do Ensino Fundamental II, tem como proposta, uma “aprendizagem [inter]ativa, que valoriza os conhecimentos que os alunos já possuem para inseri-los em um novo mundo de conhecimentos culturais e linguísticos”²⁹.

²⁹ Informações extraídas da resenha presente na contra capa do livro Cercanía Espanhol 6

Tem como proposta, ainda, um convite para que os alunos percebam que estamos rodeados de textos (verbais e não-verbais) e que sua interpretação contribui para sermos “cidadãos mais criativos, autônomos e participativos³⁰”.

O livro apresenta duas versões: impressa e digital, além de ser acompanhado de objetos educacionais digitais. Com relação ao conteúdo, essas versões são idênticas, pois a digital é cópia da impressa. Entretanto, a versão digital está acompanhada de recursos digitais, objetos educacionais digitais, os quais serão descritos a seguir. Como descrito anteriormente, tivemos acesso à versão do aluno.

2.6.1.1. O Livro Digital

Ao acessarmos o livro digital, *Cercanía Espanhol 6*, podemos visualizar, na capa do livro impresso, quatro ícones no canto superior direito e duas setas, como ilustrado na figura abaixo:

Figura 5: Primeira página do livro digital Cercanía 6

Fonte: <http://www.edicoessm.com.br>

Os ícones têm diferentes funções, como mostra o quadro:

Quadro 4: Ícones do livro Cercanía Espanhol 6

³⁰ Idem nota 6.

Ícone	Função
Sumário: dá acesso às unidades, capítulos, seções e páginas do livro digital
Recursos digitais: dá acesso à página dos recursos digitais disponíveis: imagens, jogos e vídeos
Turmas: se houver uma turma cadastrada, esse recurso torna disponível sua visualização
Lupa: possibilita o aumento ou diminuição das páginas do livro digital
Setas: possibilitam a navegação pelo livro digital, mudando e visualizando as páginas do livro.

Fonte: elaboração própria

No Sumário, encontramos a disposição do livro digital. O livro está organizado em unidades que se subdividem em capítulos, que por sua vez se subdividem em seções, como podemos observar na figura a seguir:

Figura 6: Página do Sumário do livro digital Cercanía Espanhol 6

Unidad - 1 - Identidad: ¡a comparar a los otros conmigo!	
Capítulo - 1	9
Capítulo - 2	10
Sección - 1	10
Sección - 2	11
Sección - 3	11
Sección - 4	12
Capítulo - 3	13
Sección - 1	13
Sección - 2	14

Fonte: <http://www.edicoessm.com.br>

Assim como o livro impresso, o livro digital possui 8 unidades, cuja organização aparece sistematizada no *Sumário*. As unidades estão segmentadas em capítulos e estes em seções. Se colocarmos o cursor sobre as unidades, capítulos ou seções, são abertas as páginas do livro

digital. Essas páginas são a reprodução exata do livro impresso, portanto, o próprio livro. Cabe destacar que o material digital não permite que o usuário realize exercícios online, ou seja, na própria página de atividades.

As Unidades do livro digital estão distribuídas em diferentes temas:

Unidad 1: Identidad: ¡a comparar a los otros conmigo!

Unidad 2: Cine en casa: ¡a convivir con la familia y la pandilla!

Unidad 3: Noticias de nuestro entorno: ¡a cuidar el medio ambiente!

Unidad 4: Autoestima en test: ¡a gustarse y a cuidarse!

Unidad 5: Recetas para disfrutar: ¡a distribuir la comida!

Unidad 6: Reglas para un juego limpio: ¡a tener deportividad!

Unidad 7: Derecho y justicia: ¡a protestar en contra de los prejuicios!

Unidad 8: Itinerarios de viaje: ¡a planificar las vacaciones!

Os títulos das unidades sugerem que temas relacionados ao cotidiano da sociedade atual serão desenvolvidos e trabalhados em uma perspectiva reflexiva. No processo de análise que farei posteriormente, verificarei como esse processo se dá e se de fato leva à reflexão.

As unidades estão segmentadas em capítulos, que sugerem a metodologia utilizada no processo de aprendizagem. São eles:

- a) **Para empezar:** a primeira página da unidade apresenta uma breve introdução descritiva, mencionando o que será abordado na unidade. É composta por imagens e perguntas relacionadas à temática proposta. Segundo o guia didático do *Cercanía: español 6*, “la mayoría de esas actividades son orales, aunque en algunas unidades el alumno elabore respuestas escritas”(p. V).
- b) **Lectura:** esse capítulo visa a preparar o aluno para a leitura que irá realizar. Está dividido entre as seções:
 - almacén de ideas: apresenta questionamentos sobre o tema, levantando informações sobre o conhecimento prévio do aluno a respeito da temática abordada na unidade e sobre o gênero textual apresentado;
 - red (con)textual: momento da leitura, em que se criam estratégias na tentativa de levar o aluno à compreensão do texto;
 - tejiendo la comprensión: exploração do texto a partir do tema, sua forma composicional, suporte e contexto de circulação
- c) **Escritura:** é o capítulo em que se desenvolverá a escrita em língua espanhola. Também está dividido em seções:

- conociendo el género: apresenta o gênero textual que será desenvolvido, sua forma composicional, características e funcionalidade no contexto social;
 - taller de escritura: seção em que se desenvolve a produção textual;
 - reescritura: momento em que o aluno reescreve seu texto, a partir de orientações.
- d) **Escucha:** capítulo destinado à prática de compreensão auditiva, em que o aluno entra em contato com diferentes variedades orais em espanhol. Também está dividido em seções:
- qué voy a escuchar: segundo o guia didático, nessa seção, é feito um levantamento prévio sobre o tema do áudio, com propostas de formulação de hipóteses;
 - escuchando la diversidad de voces: momento em que se estuda especificamente o texto oral, com reconhecimento dos sons e pronúncia das palavras e frases e resgate das informações do texto.
 - comprendiendo la voz del otro: nessa seção são realizadas indagações que, de acordo com o guia didático, irão conduzir o aluno à compreensão e reflexão do texto que escutou.
- e) **Habla:** é o momento em que se os alunos irão desenvolver práticas de oralidade. Está dividida em seções:
- Lluvia de ideas: levantamento, através da fala, dos assuntos relacionados à temática da unidade;
 - Rueda Viva: comunicándose: o guia didático menciona que nessa seção é selecionado um gênero oral a fim de explorar a temática desenvolvida na unidade;
 - ¡A concluir!: é o fechamento da temática através de atividades orais. Será levantado o que os alunos compreenderam e refletiram sobre o tema e contribuições que gostariam de acrescentar.

Outros capítulos e seções também apresentam subseções que abordam conceitos relacionados aos aspectos linguísticos (gramática en uso), lexicais (vocabulario en contexto), culturais (cultura en diálogo: nuestra cercanía), Autoavaliação e Glossário (glosario visual), que apresentam palavras e imagens para auxiliar o aluno na compreensão da temática. Entretanto, não fazem parte de todas as unidades do livro didático.

2.6.1.2. Os Recursos digitais

As imagens, vídeos e jogos são os recursos disponíveis no material digital do livro *Cercanía: Español, 6º ano*. Também nesse espaço encontram-se as avaliações e atividades complementares. Entretanto, para que o usuário as realize, precisa imprimi-las porque o material não possui recurso que permita executar a atividade *online*.

As imagens são representadas pelo ícone *paisagem*, as atividades complementares e avaliações pelo ícone *senal de visto*, os vídeos pela seta de *play* e os jogos pelo ícone que representa um *control de videogame*, como ilustram as figuras a seguir:

Figura 7: Ícones de acesso aos recursos digitais imagens, atividades e vídeos

Fonte: <http://www.edicoessm.com.br>

Figura 8: Ícones de acesso ao recurso digital - jogos

Fonte: <http://www.edicoessm.com.br>

A seguir, apresentaremos uma breve descrição dos objetos digitais encontrados no livro.

2.6.1.2.1. Imagens do Recurso Digital Cercanía Espanhol 6

Na página dos recursos digitais, há 50 imagens, todas acompanhadas por seu nome e a página em que estão localizadas no livro digital. Observamos que a página do livro impresso é a mesma do livro digital. Quando clicamos no ícone de imagem, automaticamente essa aparece ampliada. Conforme comentado anteriormente, as imagens correspondem a uma reprodução idêntica daquelas apresentadas no livro impresso, e não serão objeto de análise neste estudo.

2.6.1.2.2. Vídeos

O material apresenta os seguintes vídeos: *Derecho y justicia*, *Hacia x hasta*, *¡A comparar los otros conmigo!* e *¡De vacaciones en Cancún!*.

O vídeo *Derecho y justicia* está presente na unidade de mesmo nome “Derecho y justicia: ¡a protestar en contra de los prejuicios!”. Discute a inserção da mulher no mercado de trabalho e trata também do uso das contrações de preposições e artigos definidos em espanhol. O vídeo *Hacia x hasta*, por sua vez, tem como objetivo específico trabalhar o uso das preposições *hacia* e *hasta*. No vídeo *¡A comparar los otros conmigo!*, presente na primeira unidade do livro, encontramos uma narrativa para trabalhar formas de apresentação pessoal e modos de pedir informações em espanhol. O conteúdo e a forma de apresentação desses três vídeos serão analisados e discutidos no Capítulo 3.

O vídeo *¡De vacaciones en Cancún!*, presente na 8ª unidade do livro didático, não foi acessado, pois, até a finalização deste trabalho, não conseguimos visualizar seu conteúdo.

2.6.1.2.3. Jogos

O livro Cercanía Espanhol 6 digital dispõe de seis jogos a saber:

1. ¡Brigadero ¡la receta que amo!
2. ¡Preparando el viaje!
3. Reglas para un juego limpio
4. ¡A cuidar el medio ambiente!
5. ¡Ayude a Jimena!
6. ¡Te gustan el perro y el gato!

Dos seis jogos, selecionamos dois para análise³¹: um que tem como foco um conteúdo gramatical (*¡Brigadero ¡la receta que amo!*) e outro com maior tendência ao exercício reflexivo (*¡A cuidar el medio ambiente!*). O primeiro deles está presente na unidade 5, intitulada *Recetas para disfrutar: ¡a distribuir la comida!*. Essa unidade tem como objetivo trabalhar a variedade gastronômica dos países que têm como idioma a língua espanhola, assim como o vocabulário relacionado à comida e o gênero receita. O vídeo *¡A cuidar el medio ambiente!* Esse jogo faz parte da unidade 3 (*Noticias de nuestro entorno: ¡a cuidar el medio ambiente!*) cujo objetivo é refletir sobre os danos causados ao meio ambiente devido às diversas atitudes humanas inadequadas.

¡Preparando el viaje! é um jogo que faz parte da unidade 8 do livro *Cercanía español 6* e está proposto como atividade no item *Gramática en Uso*. Esse item tem como objetivo, nessa unidade, trabalhar os heterogênicos (substantivos que coincidem na forma, em português e espanhol, mas possuem gênero diferente). O aluno deve preencher as lacunas com os artigos correspondentes, respeitando gênero da palavra.

Reglas para un juego limpio está presente na unidade 6 (*Reglas de un juego limpio: ¡a tener deportividad!*) e também trata de um item gramatical: o uso dos verbos no modo imperativo afirmativo. O jogo consiste na escolha de verbos adequados para completar frases no imperativo.

¡Ayude a Jimena! está presente na unidade 2 (*Cine en casa: ¡a convivir con la familia y la pandilla!*). O jogo se centra no uso dos pronomes demonstrativos e possessivos. O jogador, a partir de um banco de palavras, deve formar frases.

Finalmente, o jogo *¡Te gustan el perro y el gato!* Se relaciona com a unidade 4 (*¡Autoestima en test: a gustarse y a cuidarse!*) e trata do uso do verbo *gustar*. O jogo tem como proposta relacionar os gostos de cada animal: cachorro e gato.

2.6.2. Acentos del español 2

Acentos del Español 2 faz parte de uma coleção didática de livros produzida pelo autor Arancha Pablos Zuñiga e teve sua primeira edição em 2014, pela editora EDELVIVES/ FTD.

Destinado ao ensino da língua espanhola ao 7º ano do Ensino Fundamental II, tem como proposta aproximar os alunos às realidades do mundo hispânico a partir de “múltiplas perspectivas: linguística, comunicativa, cultural, social”³².

³¹ O conjunto dos três livros selecionados apresentava um grande número de jogos, razão pela qual decidimos selecionar alguns para análise.

³² Informações extraídas da resenha da contra capa do livro *Acentos del Español 2*.

O livro apresenta duas versões: impressa e digital, além de ser acompanhado de objetos educacionais. Com relação ao conteúdo, essas versões são idênticas, pois a digital é cópia da impressa. Entretanto, a versão digital está acompanhada de objetos educacionais digitais, recursos esses que serão descritos nas próximas seções. Conforme descrito anteriormente, vamos analisar os objetos educacionais que acompanham a versão digital do livro do aluno.

2.6.2.1. O livro digital

O livro digital *Acentos del Español 2* está disponível na página da editora FTD digital e na EDELVIVES digital, já que ambas fazem parte do mesmo grupo empresarial.

Para ter acesso a esse material, é necessário um código, recebido quando se compra o livro. Faz-se necessário, também, baixar um leitor de livro digital disponível nas páginas das editoras. Ao baixar o leitor, o livro está disponível nesse programa.

O livro digital apresenta, em sua primeira página, os ícones para acesso ao Sumário, Ferramentas, Folha Simples, Folha Dupla, um recurso que permite ampliar e reduzir as páginas do material, uma caixa de busca dos conteúdos do material e setas de movimentação. Além disso, possui acesso aos objetos educacionais e às notas (recurso que permite ao usuário anotações sobre conteúdo da temática da unidade). A seguir, apresentamos uma ilustração dos ícones presentes na primeira página do material digital:

Figura 9: Ícones presentes na primeira página do livro *Acentos del Español 2*

Fonte: Visualizador FTD

Os ícones têm diferentes funções, como mostra o quadro:

Quadro 5: Ícones do livro Cercanía Espanhol 6

Ícone	Função
Sumário: dispõe da organização do livro digital
Ferramentas do livro digital: possibilitam que se estude diretamente em sua versão digital
Exibir uma única página
Exibir duas páginas
Ampliar a página
Reduzir o tamanho da página
Pesquisar algum item do livro
Navegar pelas páginas do livro

Fonte: elaboração própria

O *Sumário* dispõe a organização do livro digital. O material está composto por oito Unidades, Cuaderno de Actividades, Viaje cultural e Glossário Español-Portugués, como ilustrado na figura a seguir:

Figura 10: Sumário do livro digital Acentos del Español 2

SUMÁRIO	OBJETOS	NOTAS
Libro del Alumno		
UNIDAD 1. ¿Qué sabes de...?		
UNIDAD 2. ¡Viva el tiempo libre!		
UNIDAD 3. Modos de vida		
UNIDAD 4. La ciudad ideal		
UNIDAD 5. ¡Cuidalos!		
UNIDAD 6. Una vida saludable		
UNIDAD 7. Elegir una profesión		
UNIDAD 8. ¡A disfrutar!		
CUADERNO DE ACTIVIDADES		
VIAJE CULTURAL		
GLOSARIO ESPAÑOL-PORTUGUÉS / ...		

Fonte: Visualizador FTD

O livro digital consta de oito unidades:

- Unidad 1 **¡Qué sabes de?:** propõe falar sobre diferentes culturas, ensinar modos de expressar opiniões, pronomes interrogativos, pronomes complementos diretos e indiretos e o gênero textual *teste*.
- Unidad 2: **¡Viva el tiempo libre!:** propõe falar sobre atividades que podem ser feitas no tempo livre, formas de expressar gostos e preferências em espanhol, pronomes complementos indiretos e o gênero textual *programação de atividades*.
- Unidad 3: **Modos de Vida:** propõe estudar o modo de expressar ações e hábitos cotidianos, como perguntar sobre ações diárias, expressar estados de ânimo, as posições dos complementos diretos e indiretos nas frases e o gênero textual *diário pessoal*.
- Unidad 4: **La Ciudad Ideal:** apresenta como proposta que o aluno aprenda a descrever como é a vida na cidade, compare lugares, expresse ações futuras e, como trabalho com o gênero textual, leia e escreva a *chamada de uma notícia*.
- Unidad 5: **¡Cuidalos!:** propõe abordar a temática do cuidado com os animais, além de que o aluno aprenda a expressar condições, obrigações e deveres e como atividades de escrita que se aproprie do gênero textual *cartaz*.

- Unidad 6: **Uma vida saludable**: propõe abordar a temática da saúde e hábitos saudáveis, formas de expressar dor, surpresa, alegria, medo, ensinar a expressar ações habituais no passado e como gênero textual ler e desenhar *folhetos*.
- Unidad 7: **Elegir una profesión**: tem como proposta abordar a temática da área profissional, além de que o aluno aprenda a descrever ações do passado e como gênero textual estudar a *biografía*.
- Unidad 8: **¡ A disfrutar!**: tem como proposta abordar a temática das festas, celebrações e costumes populares, além de trabalhar o passado em espanhol e como gênero textual ler e organizar um *artigo de divulgação científica*.

Essas propostas são sugestivas de temáticas que visem a contribuir com a promoção da consciência crítico-reflexiva do aluno, já que são temas atuais e que primam por boas ações do indivíduo na sociedade diante de diferentes contextos, tais como: saúde, profissão, cuidado com os animais, o que fazer nos momentos livres, etc.

No capítulo de análise, buscaremos entender como essas temáticas se desenvolvem e articulam com os objetos educacionais, buscando o desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva do aluno.

O livro digital também vem acompanhado de um *Cuaderno de Actividades*, que consiste em um anexo que contém exercícios reflexivos sobre os conteúdos desenvolvidos nas unidades. A seção *Viaje Cultural*, por sua vez, apresenta os lugares, os costumes, a população, a variedade cultural dos diversos países que têm o espanhol como idioma oficial. O *Glosario portugués-espanhol / español-portugués* apresenta, no livro digital, um pequeno dicionário de palavras tanto da língua portuguesa como da língua espanhola.

Destacamos, também, que o livro digital apresenta algumas ferramentas que possibilitam que se estude diretamente em sua versão digital. O quadro a seguir apresenta as ferramentas e suas funções:

Quadro 6 : As ferramentas do livro digital Acentos del Español 2 e suas funções

Ferramenta	Função
Marcador de texto: ferramenta que possibilita destacar no próprio livro digital alguma frase ou exercício.
Links: ferramenta que possibilita acessar o link de alguma página sugerida ou recomendada no livro.
Anotação: ferramenta que possibilita que o usuário faça anotações no próprio livro digital.
Rabisco: ferramenta que possibilita que o usuário escreva, circule palavras, sublinhe ou marque algo no próprio livro digital.
Cortina: é uma ferramenta que fecha as páginas do livro que não estão sendo utilizadas.

Fonte: elaboração própria

2.6.2.2. Os recursos digitais

Os recursos digitais são chamados, no livro didático digital, de objetos educacionais digitais e consistem em *Áudios*, *Infográficos* e *Jogos*.

2.6.2.2.1. Áudios

Os áudios são chamados de pistas e trazem textos de diversos gêneros orais: conversa, entrevista, notícia, pronúncia de palavras feitas por nativos da língua espanhola. Estão vinculados a alguma atividade sugerida pelo livro, que necessite a escuta do áudio para, por exemplo, compreensão de textos, resolução de exercícios, identificação da pronúncia etc.

O material apresenta 24 áudios que, no livro digital, são identificados pelo ícone *fone de ouvido*. Quando o usuário aciona esse ícone, automaticamente abre a pista de áudio requisitada, como ilustrado na figura seguir:

Figura 11: Ícone do áudio

Escucha a estas personas hablando sobre sus países. Luego, marca con una X la respuesta correcta.

a) Según la audición, los habaneros son...

☐ tímidos y reservados.	☐ simpáticos y hospitalarios.
---	---

b) El tango argentino...

☐ es un patrimonio cultural intangible.	☐ no es conocido fuera de Argentina.
---	--

c) Los colombianos...

☐ beben café a todas horas.	☐ prefieren el té al café.
---	--

Fonte: Visualizador FTD

2.6.2.2.2. Infográficos

Segundo informações presentes no site da FTD digital, os infográficos “são mapas, ilustrações, animações, linhas do tempo, que provocam a exploração sistemática de informações, de uma maneira fácil de entender”³³.

O material digital possui cinco infográficos³⁴:

1. Actividad para el tiempo libre:
2. En la ciudad sostenible
3. Fauna de América del Sur
4. En el zoológico
5. Fiestas y Celebraciones

No infográfico *Actividad para el tiempo libre*, o aluno pode conhecer o vocabulário e modo de pronúncia em espanhol de palavras e expressões relacionadas a atividades possíveis de serem feitas no tempo livre. Apresenta ilustrações de pessoas realizando ações como ir ao cinema, tomar sol, andar de bicicleta etc.

De forma semelhante ao anterior, o infográfico *En la ciudad sustentable* apresenta ilustrações de ações ou objetos que representam a sustentabilidade (tais como placas de

³³ Informações presentes na seção *Conheça a FTD digital*, no link: <http://digital.ftd.com.br/conheca.php>.

³⁴ Os cinco infográficos serão objeto de análise no Capítulo 3, razão pela qual apresento aqui somente uma breve descrição de cada um deles.

aquecimento solar, horta ecológica, ponto de ônibus etc), a fim de trabalhar palavras e expressões relacionadas a essa temática

No infográfico *Fauna de América del Sur*, temos um mapa da América do Sul com vários ícones de localização que, quando acionados, demonstram a fauna de determinadas regiões e apresentam uma explicação em áudio e escrita das características naturais do ambiente.

Com o objetivo de apresentar vocabulário relacionado a animais e objetos presentes no zoológico, o infográfico *En el zoológico* também traz imagens acompanhadas por números que, quando acionados, ativam o áudio com o nome do animal ou objeto (como: *oso*, *inyección* etc). Essas palavras também estão dispostas em uma lista, para que o usuário conheça a sua forma de escrita.

Fiestas y celebraciones aparece de forma semelhante, apresentando vocabulário relacionado a festas e celebrações populares (ações como dançar, aplaudir, nomes de lugares, vocabulário de comida e outros).

2.6.2.2.3. Vídeos

O livro *Acentos del Español 2* dispõe de um único vídeo, intitulado *La Santa Muerte*, que discorre sobre uma das tradicionais festas hispano-americanas realizada no México: o dia dos mortos. Como se verá no Capítulo 3, o vídeo apresenta aspectos históricos, culturais e sociais associados a essa festa.

2.6.2.2.4. Jogos

Conforme as informações do site da editora FTD digital, os jogos são “objetos lúdicos e interativos que desafiam e testam as competências e conhecimentos dos alunos”³⁵. Estão relacionados às temáticas desenvolvidas nas unidades do livro didático digital, de modo a trabalhar com vocabulário, entendimento da pronúncia das palavras em língua espanhola, escrita, ou a fim de verificar se as informações adquiridas nas unidades do livro foram assimiladas pelos alunos.

³⁵ Informações presentes na seção *Conheça a FTD digital*, no link: <http://digital.ftd.com.br/conheca.php>.

O material apresenta vários jogos. O *Crucigrama*, que consiste no preenchimento de um diagrama de palavras-cruzadas, está relacionado ao conteúdo das unidades 1 e 2 e será comentado no capítulo de análise³⁶. Os demais são apresentados brevemente a seguir.

O jogo *Relaciona las columnas* está associado aos conteúdos das unidades 1, 2 e 3. Vence o jogador que relaciona coerentemente as informações das duas colunas. Trabalha compreensão do contexto, já que o jogador precisa compreender as informações presentes nas fichas para articulá-las de modo coerente:

Figura 12: Relaciona la columnas

Fonte: Visualizador FTD

Sopa de letras se refere às unidades 1 e 2. Apresenta um conjunto de palavras que precisam ser encontradas no caça-palavras:

Figura 13: Sopa de letras

Fonte: Visualizador FTD

³⁶ Como a maioria dos jogos tratavam de conteúdos linguísticos, escolhemos somente um para análise.

No jogo *El que busca encuentra*, vence o jogador que, após percorrer as pistas indicadas, localiza todos os animais da tela.

Figura 14: Encuentre los conejos

Fonte: Visualizador FTD

O jogo *¿Cuál es la figura?* propõe que o jogador relacione o áudio contendo uma palavra com a imagem que lhe corresponde:

Figura 15: ¿Cual es la figura ?

Fonte: Visualizador FTD

Em *Memorama*, o jogador deve encontrar a palavra e a imagem que se correspondam:

Figura 16: Memorama

Fonte: Visualizador FTD

Acierta o Gana consiste em um jogo de tabuleiro com perguntas relacionadas à unidade 8 do livro didático digital. Vence o jogador que, acertando todas as perguntas, chega ao final do tabuleiro.

Figura 17: Acierta o Gana

Fonte: Visualizador FTD

No jogo *Una fiesta inolvidable*, o jogador é inserido em um contexto em que assume a profissão de promotor de eventos. Para tanto, precisa organizar e selecionar os profissionais que trabalharão no evento de seus clientes. Necessita, ainda, via e-mail, apresentar esses

profissionais à sua clientela. Vence o jogador que completar a mensagem usando adequadamente os verbos no pretérito indefinido:

Figura 18: Una fiesta inolvidable

Fonte: Visualizador FTD

2.6.3. Livro Dimensiones

Trata-se de um livro produzido pelos autores Mônica Ferreira Mayrink e John O' Kuingthtttons, lançado em 2016 pela editora FTD/EDELVIVES.

Em volume único, está destinado ao ensino da língua espanhola aos três anos do Ensino Médio. Segundo informações da página *Presentación* do livro impresso, tem como proposta que o aluno não só conheça a língua espanhola, mas também os povos e culturas que falam esse idioma, já que os autores acreditam que, a partir do contato com o outro, é possível conhecer e valorizar a própria cultura.

O livro apresenta duas versões: impressa e digital, além de ser acompanhado de objetos educacionais. Com relação ao conteúdo, essas versões são idênticas, pois a digital é cópia da impressa. Entretanto, a versão digital está acompanhada de recursos que possibilitam ao usuário realizar as atividades no próprio livro digital.

O livro digital *Dimensiones* possui as mesmas ferramentas e objetos educacionais do livro *Acentos del Español 2*, já descrito anteriormente, posto que pertencem às mesmas editoras (FTD/ EDELVIVES). Desse modo, apresenta um *Sumário* que detalha a organização do livro. Ao clicar sobre o número das páginas no sumário, o usuário tem acesso direto a elas. O livro também conta com diferentes ferramentas (marcador de texto, link, rabisco, anotação, cortina, lupas para aumentar e diminuir os tamanhos das páginas, setas para movimentação no livro

digital), que possuem as mesmas funções que tinham no livro *Acentos del Español 2*, tais como escrever, marcar e anotar as informações mais pertinentes, etc. Trata-se, portanto, de uma característica da editora em padronizar seus materiais no âmbito do digital.

Com base nessas informações, passaremos à descrição das propostas abordadas no livro digital *Dimensiones*.

2.6.3.1. O livro digital

O livro digital do *Dimensiones* está composto por dezoito unidades, além das seções *Referencia Gramatical*, *Glosario*, *Proyectos* e *Sugerencias de Ampliación*. A versão do professor possui ainda, uma seção chamada *Guía Didáctica*, com contribuições e referências para o trabalho docente.

Para uma melhor visualização e compreensão das propostas do livro *Dimensiones*, elaboramos um quadro com a descrição dos objetivos e temáticas propostos nas unidades do material³⁷.

As dezoito unidades do livro *Dimensiones* estão assim dispostas:

Quadro 7: Propostas didáticas das unidades do livro *Dimensiones*

Unidade	Objetivos da Unidade/Temática
Unidad 1 Entre nosotros	Refletir sobre os significados desses cumprimentos em diferentes culturas, dado que possuem diferenças quanto à forma de cumprimentar.
Unidad 2 Entre los hábitos y la rutina	Refletir e discutir sobre hábitos pessoais, dentre eles os hábitos dos jovens de hoje.
Unidad 3 Entre amigos	Refletir e discutir sobre o tema da amizade; refletir sobre o respeito aos gostos alheios; falar sobre gostos pessoais; descrever e perguntar sobre as características positivas e negativas da personalidade.
Unidad 4 Entre apariencias	Promover a reflexão e discussão sobre a valorização da aparência física e da personalidade; refletir sobre o conceito de beleza.

³⁷ Para a confecção do quadro, fizemos a tradução para o português dos objetivos e temáticas presentes no item *Vas a aprender* e *Guía Didáctica*, presentes no livro digital.

Unidade	Objetivos da Unidade/Temática
Unidad 5 Entre oficios y profesiones	Promover a reflexão e discussão sobre profissões e ofícios a partir de diferentes pontos de vista (aparência, mercado de trabalho, experiência, profissões que não existem).
Unidad 6 Entre ciencias y culturas del pasado	Refletir sobre o conhecimento científico dos povos pré-colombianos; reconhecer os elementos das culturas pré-colombianas
Unidad 7 Entre familias e histórias	Propiciar a reflexão discussão sobre a temática da família e suas histórias; debater e refletir sobre diferentes configurações familiares.
Unidad 8 Entre espacios turísticos	Refletir sobre os tipos de turismo.
Unidad 9 Entre ocio y esparcimiento	Falar sobre atividades de ócio e entretenimento.
Unidad 10 Entre sabores y salud	Promover a reflexão e discussão sobre alimentação e saúde.
Unidad 11 Entre estereotipos e creencias	Incentivar a discussão e reflexão sobre as diversas formas de preconceito e discriminação.
Unidad 12 Entre cuidados con la salud	Propõe a reflexão sobre a importância da prevenção de doenças e cuidados com a saúde.
Unidad 13 Entre faltas y aciertos	Refletir sobre a conduta e o respeito nos espaços públicos.
Unidad 14 Entre problemas ambientales	Promover a reflexão sobre as problemáticas relacionadas ao meio ambiente.
Unidad 15 Entre mundos de consumo	Promover a reflexão sobre o consumismo e hábitos de consumo.

Unidade	Objetivos da Unidade/Temática
Unidad 16 Entre espacios urbanos y rurales	Promover a reflexão sobre diferentes espaços urbanos e rurais, em um diálogo interdisciplinar com a Sociologia e Geografia.
Unidad 17 Entre valores y decisiones personales	Promover a reflexão e discussão sobre os valores e decisões pessoais a partir dos temas sexualidade e cyber vingança.
Unidad 18 Entre puertas abiertas y oportunidades	Refletir sobre diferentes temas relacionados à educação superior.

Fonte: elaboração própria

O livro digital também conta com a seção *Referencia Gramatical*, que contém um resumo dos conteúdos linguísticos desenvolvidos no livro, além de atividades para sua prática.

O *Glosario* consiste em um banco de palavras retiradas das unidades do livro com sua respectiva tradução para o português. Essa seção também apresenta espaços para que o professor ou alunos possam acrescentar palavras que conheçam.

A seção *Proyectos* tem como objetivo estimular o estudante a fazer pesquisas em grupos sobre diferentes temas que sejam relevantes para a formação de seu conhecimento e aprendizado

Sugerencias de Ampliación apresenta sugestões de sites, livros, filmes relacionados ao mundo hispânico, com o intuito de ampliar o conhecimento do aluno sobre temas diversos.

2.6.3.2. Os recursos digitais

Os tipos de objetos educacionais digitais presentes no livro *Dimensiones* coincidem com aqueles apresentados no livro *Acentos del Español 2*. São áudios, infográficos, jogos e vídeos relacionados à temática da unidade.

2.6.3.2.1. Áudios

O livro didático digital apresenta 28 áudios autênticos, de países que têm o espanhol como idioma oficial. Todas as unidades do livro possuem ao menos um áudio, e a maioria deles

(18) se encontra na seção *Entre Voces*, que se destina à escuta e compreensão de relatos, notícias, programas de rádio ou televisão etc.

A partir desses áudios são propostos, principalmente, exercícios de compreensão, recuperação de informações, identificação de elementos linguísticos, comparação entre textos, reflexão sobre algum conteúdo da unidade etc. Encontramos, também, áudios de brasileiros falando em espanhol.

2.6.3.2.2. Vídeos

O livro digital apresenta diferentes vídeos: *Español en el mundo*, *La cultura precolombina*, *¡Me voy de Vacaciones!*, *Medio Ambiente*, *La Diversidad Sexual* e *Machismo*. Considerando que no capítulo de análise abordaremos cada um deles com detalhes, neste momento apresentaremos somente uma breve descrição de seu conteúdo.

O vídeo *Español en el mundo* apresenta um panorama da língua espanhola no Brasil e no mundo, ou seja, sua história, número de falantes, detalhes da diversidade da língua, expansão.

La cultura precolombina faz um recorte da cultura pré-colombiana (maias, incas e astecas), apresentando sua história, características culturais e sociais, sua localização na América do Sul, assim como suas diferenças que estão relacionadas ao tempo de surgimento desses povos.

¡Me voy de Vacaciones! traça um panorama de Santiago de Compostela e Buenos Aires, apresentando os principais lugares a serem visitados pelos personagens do vídeo.

O vídeo *Medio Ambiente* convida o aluno a refletir sobre o consumo inadequado de água. Para tanto, mostra o resultado de pesquisas em diferentes países, mostrando consequências do uso irresponsável da água, tais como desertificação, degradação, mudança do clima do mundo.

La Diversidad Sexual aborda o tema anunciado em seu título a partir da discussão de características biológicas e da temática da identidade de gênero, reforçando, sobretudo, a questão do respeito que devemos ter com relação à escolha sexual de cada pessoa.

No vídeo *Machismo*, aborda-se, de modo reflexivo, a questão do preconceito de gênero e desvalorização da mulher em nossa sociedade. Observamos que busca levar à consciência da necessidade do respeito entre todos e principalmente do empoderamento da mulher, que deve ser livre para ter suas escolhas e opiniões.

2.6.3.2.3. Infográficos

Dimensiones apresenta dois infográficos, os quais serão analisados com detalhes no próximo capítulo.

Profesiones en el tiempo destaca três profissões (telefonista, astrônomo e programador), mostrando sua importância para a sociedade em determinadas épocas.

Las mujeres brasileñas en la universidad apresenta informações sistematizadas sobre a questão da mulher na sociedade brasileira.

2.6.3.2.4. Jogos

Além de *Crucigramas*, *El que busca encuentra*, *Memoramas* y *¡Acierta y Gana!*, que são as mesmas categorias de jogos presentes no livro *Acentos del Español 2*, o livro *Dimensiones* apresenta também *Diario de Vacaciones*, *La vivienda ideal*, *La misma persona*, *diferentes formas de expresarse*, *¿Eres un buen ciudadano?*, *¿Eres un consumidor responsable?* e *¿Qué hace un buen cinéfilo?* A seguir apresentamos uma breve descrição destes últimos jogos, que se mostram como um diferencial com relação ao livro *Acentos del Español 2*.

No jogo *Diário de Vacaciones*, o jogador tem como meta ajudar o personagem a decidir o que fazer em seus primeiros dias de férias. Para isso, são colocadas opções em que pode escolher qual será sua rotina. A figura a seguir apresenta a tela inicial do jogo:

Figura 19: Jogo Diário de Vacaciones

Fonte: Visualizador FTD

Em *La misma persona, diferentes formas de expresarse*, o jogador precisa ajudar os personagens a atualizarem seus perfis em distintas redes sociais. Com isso, devem completar as lacunas dos perfis, com os verbos no presente do indicativo.

Figura 20: Jogo La misma persona, diferentes formas de expresarse

Fonte: Visualizador FTD

O jogo *La vivienda ideal* propõe que o jogador assuma a profissão de corretor de imóveis. Ao analisar o perfil de seus clientes, deve escolher imóveis que atendam às suas solicitações.

O jogo *Revista Bienestar* consiste na escolha de características físicas de uma pessoa para a montagem de uma capa de revista, como se pode ver na seguinte figura:

Figura 21: Jogo Revista Bienestar

Fonte: Visualizador FTD

O jogo *¿Qué hace un buen cinéfilo?* apresenta ao jogador 12 perguntas relacionadas a atitudes e comportamentos presentes na sociedade. De acordo com sua resposta, é classificado na categoria de bom cidadão ou não. De forma semelhante, em *¿Eres un consumidor responsable?* o jogador responde a 14 perguntas reflexivas sobre a sua conduta como

consumidor. Já em *¿Qué hace un buen cinéfilo?*, o jogador precisa escolher um dos oito tipos de filmes apresentados e associá-los com suas características. Esses três jogos serão explorados com detalhes no próximo capítulo, onde passaremos à análise do corpus completo, objeto de estudo desta pesquisa.

3. ANÁLISE

Neste capítulo, apresentamos a análise realizada dos dados coletados nos Objetos Educacionais Digitais presentes nos três livros didáticos: *Cercanía 6º ano*, *Acentos del español 2* (7º ano) e *Dimensiones* (Ensino Médio), com vistas responder as perguntas de pesquisa propostas para este trabalho, que estão dispostas a seguir:

1. De que maneira as temáticas abordadas nos objetos educacionais digitais se relacionam com uma proposta de formação crítico- reflexiva do aluno?
2. De que maneira a *forma* como os objetos educacionais digitais foram desenvolvidos contribui com a formação crítico-reflexiva do aluno?

A análise será feita com base nos conceitos desenvolvidos no capítulo de Fundamentação Teórica. Sendo assim, para discutir a necessidade da formação da consciência crítico-reflexiva do aluno, nos apoiaremos em Freire (1967/2011; 1974/2017), Dewey (1959; 1959) e Joerns (2011). No que tange à formação crítico-reflexiva do aluno nas aulas de espanhol, seguiremos as perspectivas de Rocha e Maciel (2015), Kawachi e Lima (2015), Walsh (2009), Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) Por fim, debruçar-nos-emos sobre as teorias relacionadas ao uso das tecnologias na educação nas aulas de línguas, como contribuição para o desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva dos alunos, partindo dos trabalhos de Grispun (1999), Braga (2013), Silva (2013), Zacharias (2016), Ribeiro (2016), Paiva (2016) e São Paulo (2019).

Seguindo a metodologia de natureza qualitativa, cujo método será de Análise de Conteúdo, tomaremos como literatura de referência a obra *Análise de Conteúdo*, de Laurence Bardin (1977), que nos apoiará na leitura e interpretação dos temas abordados e conteúdos extraídos dos **infográficos, vídeos e jogos** presentes nos materiais digitais que acompanham os livros analisados.

Como procedimento inicial, fizemos um recorte das informações constantes nos Objetos Educacionais Digitais que acompanham os três livros didáticos, o que nos possibilitou trazer à luz duas categorias que direcionam essa análise: a **temática** e a **forma**, como contribuição para a formação crítico-reflexiva do aluno.

Primeiramente, analisaremos as **temáticas** abordadas nos objetos educacionais, o que trazem de informações, o que possibilitam de práticas pedagógicas e, na sequência, a **forma** como os objetos educacionais digitais, podem, como tecnologia educacional contribuir para formação crítico-reflexiva do aluno.

Os procedimentos da Análise do Conteúdo recairão sobre as informações presentes nesses materiais digitais, e, dessa forma, pretendemos evidenciar de que maneira podem contribuir para a formação de um aluno crítico-reflexivo nas aulas de língua espanhola.

3.1. Os Infográficos

No material digital objeto de análise dessa pesquisa, encontramos sete infográficos sendo que cinco deles estão presentes no livro *Acentos del Español 2* e os outros dois, no livro *Dimensiones*. O livro *Cercanía Espanhol* não apresenta esse tipo de material digital.

O livro *Acentos del Español 2* apresenta os seguintes infográficos:

1. Actividad para el tiempo libre
2. En la ciudad sostenible
3. Fauna de América del Sur
4. En el zoológico
5. Fiestas y Celebraciones

No livro *Dimensiones*, temos os seguintes infográficos:

1. Profesiones en el Tiempo
2. Las Mujeres Brasileñas en la Universidad

Conforme indicamos anteriormente, os infográficos serão analisados, primeiramente, do ponto de vista da temática e, em seguida, da forma.

3.1.1. A temática

Segundo Bardin (1977, p. 103):

Tratar o texto é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas dos dados brutos do texto, transformação esta que por recorte, agregação e enumeração permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto (...).

A codificação possibilita-nos ainda que façamos um recorte de quais elementos do texto podemos considerar, o que pode ser “a nível semântico, o tema, por exemplo, enquanto que outros se efectuam a um nível aparentemente linguístico, como por exemplo a palavra ou frase” (BARDIN, 1977, p.104).

Baseados nessas informações, optamos pelo recorte a nível semântico e organizamos todos os infográficos segundo o critério temático desenvolvido em cada um deles. Assim, observamos como se constituía a articulação existente entre a proposta das unidades dos livros didáticos e as informações trazidas pelos infográficos. Essas ações possibilitaram que fizéssemos a classificação das temáticas abordadas nos infográficos, e as relacionássemos com as propostas pedagógicas dos Temas Transversais e das orientações das OCEM, resultando no quadro síntese a seguir:

Quadro 8: Relação entre as temáticas abordadas nos infográficos e os temas transversais

Infográfico	Unidades do livro didático	Proposta da Unidade	Tema Transversal
Actividad para el tiempo libre	1 e 2 – Acentos del Español	Falar sobre atividades que podem ser feitas no tempo livre.	Saúde
En la ciudad sostenible	3 e 4 – Acentos del Español	Expressar ações e hábitos cotidianos, expressar estados de ânimo; descrever como é a vida na cidade, comparar lugares.	Meio Ambiente
Fauna de América del Sur En el zoológico	5 e 6 - Acentos del Español	Abordar a temática do cuidado com os animais.	
Fiestas y Celebraciones	7 e 8 – Acentos del Español	Abordar a temática das festas, celebrações e costumes populares.	Pluralidade Cultural
Profesiones en el tiempo	5 - Dimensiones	Promover a reflexão e discussão sobre profissões e ofícios a partir de diferentes pontos de vista (aparência, mercado de trabalho, experiência, profissões que não existem).	
Las Mujeres Brasileñas en la Universidad	5 - Dimensiones	Promover a reflexão e discussão sobre profissões e ofícios a partir de diferentes pontos de vista (aparência, mercado de trabalho, experiência, profissões que não existem).	Orientação Sexual e Pluralidade Cultural

Fonte: Elaboração própria

O infográfico *Actividades para el tiempo libre* (Acentos del Español) se apresenta da seguinte maneira:

Figura 22: Infográfico - *Actividades para el tiempo libre*

Fonte: Visualizador FTD – Livro *Acentos del Español*

Como se pode observar, do ponto de vista da temática, o infográfico pode suscitar o desenvolvimento de reflexões sobre o cuidado com a saúde, pois apresenta várias atividades físicas que retratam o cuidado com o corpo e com a mente, tais como práticas esportivas, encontro entre amigos, repouso etc. Ao entrar em contato com a imagem, no entanto, o aluno não recebe nenhuma informação de como trabalhar esse material, o que pode limitar o potencial reflexivo do recurso digital.

O infográfico *En la ciudad Sostenible* representa o que seria a atenção direcionada para os cuidados com o meio ambiente, no contexto de uma cidade sustentável:

Figura 23: *En la ciudad sostenible*

Fonte: Visualizador FTD – Livro *Acentos del Español*

Observamos, na imagem, seu potencial para o desenvolvimento de reflexões sobre ações que podem colaborar com práticas ambientais sustentáveis. Destacamos as seguintes:

- ✓ utilização da energia solar e eólica abastecendo os edifícios e os restaurantes e as pessoas utilizando dessas fontes para seus afazeres diários como, por exemplo, lavar roupa, tomar banho, assistir televisão em família;
- ✓ atividades compartilhadas, tais como brincar em praças, cuidar da horta, divisão do mesmo espaço como salas, dormitórios, o que orienta para o convívio em sociedade, com práticas que podem representar o bem de todos;
- ✓ o incentivo à reciclagem, com os depositórios de resíduos espalhados em vários pontos da cidade e as pessoas fazendo uso dessa prática;
- ✓ poucos automóveis na rua, uso de transporte coletivo e bicicletas;
- ✓ muito verde espalhado por toda a cidade.

A temática abordada no infográfico mostra-se relevante para o trabalho com alunos do Ensino Fundamental e Médio, cuja realidade se configura, em muitos casos, por uma alta exposição e dependência das tecnologias de informação e comunicação, tais como os computadores, celulares, *ipads* e outros dispositivos, os quais podem levar a um maior isolamento e individualismo, se não forem usados com prudência. Vale notar que essas

Figura 25 : Infográfico - *Fauna de América del Sur*

Fonte: Visualizador FTD – Livro *Acentos del Español*

Como se vê, o primeiro infográfico está mais centrado nos cuidados com os animais e a possibilidade de convívio harmonioso entre eles e nós, seres humanos. O tema se revela profícuo para a formação crítica dos alunos, pois retrata práticas positivas e de valorização da relação entre o homem e a natureza.

Já o segundo retrata as diversidades da fauna da América Latina a partir da descrição dos animais que aqui estão e sua relação com seu habitat. A relevância do infográfico reside em ampliar os conhecimentos gerais sobre o tema, dado que demonstra a diversidade da flora e fauna de outros países que têm o espanhol como idioma.

O infográfico *Fiestas y Celebraciones* sugere a reflexão relacionada à temática da pluralidade cultural. Ali observamos uma festa típica com suas várias atrações:

Figura 26 - Infográfico - *Fiestas y Celebraciones*

Fonte: Visualizador FTD – Livro *Acentos del Español*

A temática da pluralidade cultural pode ser explorada criticamente por meio desse infográfico na medida em que o aluno pode abrir-se para a diversidade, por meio do contato com a cultura do outro, possibilitando que amplie seu repertório cultural, e desenvolva práticas de respeito e valorização da diversidade cultural.

Também de forma relacionada à pluralidade cultural, encontramos, no material digital do livro *Dimensiones*, o infográfico *Las profesiones en el tiempo*:

Figura 27 - Infográfico - *Las profesiones en el tiempo*

Fonte: Visualizador FTD - livro *Dimensiones*

O infográfico apresenta a trajetória de algumas profissões (telefonista, astrônomo e programador) que sofreram mudanças no decorrer do tempo. Esse tema se mostra relevante do ponto de vista do desenvolvimento da consciência crítica-reflexiva porque demonstra como a tecnologia pode transformar a relação do homem com o trabalho. Exemplo disso é o caso da profissão de telefonista que, nos dias atuais, é praticamente inexistente, ou a de programador e astrônomos, que se modificam constantemente, inclusive quanto ao ambiente de trabalho que, em decorrência dos avanços da tecnologia, tende a se flexibilizar, pois o trabalho pode ser desenvolvido a distância.

Os temas transversais Pluralidade Cultural e Orientação Sexual podem ser explorados ainda pelo infográfico do livro *Dimensiones: Las mujeres brasileñas en la universidad*:

Figura 28 - Infográfico – *Las mujeres brasileñas en la universidad*

Fonte: Visualizador FTD - livro *Dimensiones*

Por meio da temática das mulheres brasileiras na universidade, o infográfico traça a trajetória da mulher em nossa sociedade, abordando questões relacionadas à escolaridade, emancipação, maternidade, homofobia, agressões, mercado de trabalho e desigualdade racial.

A relevância desse infográfico para a formação crítico-reflexiva do aluno está na transmissão de informações e discussões “relacionadas à sexualidade, incluindo posturas,

crenças, tabus e valores a ela associados” (BRASIL, 1997, p. 28), trabalhando o respeito e banindo preconceitos e discriminações.

Como se observou nos infográficos analisados, todos eles resgatam temas de cunho social, retomando as propostas dos Temas Transversais e das OCEM. Dessa forma, os materiais digitais sinalizam uma preocupação em contribuir com a formação do aluno como cidadão capaz de compreender e intervir significativamente na realidade, transformando-a positivamente.

Além disso, a maioria dos infográficos ilustra atividades compartilhadas, que são realizadas por grupos de pessoas, o que pode indicar uma valorização da importância da socialização, isto é, o reunir-se com o outro para conversar, para se alimentar, para cantar, dançar, brincar, nadar, assistir televisão, ações positivas muito importantes a serem vivenciadas coletivamente, e que muitas vezes estão sendo deixadas à margem pela sociedade, nos dias atuais.

No entanto, devemos pontuar a necessidade de que as representações trazidas pelos infográficos analisados sejam tratadas como parte de um processo pedagógico a ser desenvolvido no contexto da aula de língua estrangeira, e com a mediação do professor. Esta é uma condição importante para que esse material possa, efetivamente, abrir espaço para o diálogo, o encontro com o outro e com a diversidade, estimulando o desenvolvimento, no aluno, da consciência do bem viver como cidadão, capaz de atuar positivamente diante de sua realidade.

Outro aspecto a ser considerado na análise do potencial dos materiais digitais para o trabalho com a reflexão crítica é a *forma* como eles são apresentados e o tipo de ação que possibilitam por parte do aluno.

3.1.2. A forma

A forma do infográfico pode ser definida, inicialmente, pelas especificidades desse tipo de texto. Segundo Paiva (2016), os infográficos são textos “informativos produzidos com informações verbais e não verbais, como imagens, sons, animações, vídeos, hiperlinks, entre outros, em uma mesma forma composicional” (p. 44).

Nos infográficos intitulados *Actividad para el tiempo libre*, *En la ciudad sostenible*, *En el zoológico* e *Fiestas y Celebraciones*, as imagens transmitem as informações, uma vez que

apresentam ilustrações representativas sobre os cuidados com meio ambiente, saúde e aspectos culturais relacionados a festas.

Entretanto, as imagens que compõem esses infográficos são estáticas e parecem funcionar somente como um glossário visual. Como se verá nas figuras a seguir, as ilustrações são acompanhadas por um banco de palavras e/ou expressões que pode ser encontrado ao se clicar no botão *lista de palabras*, disponível no canto superior direito da tela. Desse modo, o aluno pode conhecer as palavras ou expressões correspondentes às imagens que aparecem identificadas com números no infográfico e escutar a sua pronúncia em espanhol:

Figura 29- Infográfico - *Actividades para el tiempo libre e lista de palabras*

The infographic displays a beach scene with 20 numbered activities. The sidebar lists the corresponding Spanish words:

lista de palabras	
1. Bailar capoeira	11. Jugar al voleibol
2. Bucear	12. Leer
3. Cantar	13. Montar en bicicleta
4. Día soleado	14. Montar en patinete
5. Hacer footing	15. Nadar
6. Hacer fotografías	16. Pasear al perro
7. Hacer surf	17. Patinar
8. Ir a la playa	18. Tocar la guitarra
9. Ir al cine	19. Tomar el sol
10. Jugar al balón	20. Visitar una ciudad

Fonte: Visualizador FTD – Livro *Acentos del Español*

Figura 30 : Infográfico - *En la ciudad sostenible* e lista de palabras

En la ciudad sostenible

ocultar números

lista de palabras

volver

lista de palabras

- Aparcamiento de bicis
- Cabina telefónica
- Carril bici
- Cocinar
- Despertarse
- Ducharse
- Energía eólica
- Estudiar
- Hablar por teléfono
- Huerto ecológico
- Lavarse los dientes
- Panel solar
- Parada de autobús
- Paso de peatones
- Planchar
- Poner la lavadora
- Reciclaje
- Semáforo
- Ver la televisión
- Zona deportiva

Fonte: Visualizador FTD – Livro *Acentos del Español 2*

Figura 31 : Infográfico - *En el Zoológico* e lista de palavras

En el zoológico

ocultar números

lista de palabras

volver

lista de palabras

- Águila
- Burro
- Cebra
- Cerdo
- Cocodrilo
- Escayola
- Flamenco
- Fonendoscopio
- Gallina
- Gallo
- Inyección
- Jirafa
- Koala
- Medicamentos
- Mono
- Oso
- Oveja
- Pinguino
- Serpiente
- Tortuga

Fonte: Visualizador FTD – Livro *Acentos del Español*

Figura 32 - Infográfico - *Fiestas y celebraciones* e lista de palavras

O infográfico apresenta uma ilustração vibrante de uma festa noturna com pessoas dançando, comendo e brincando. Sobrepostos à imagem são 20 números circulares, cada um com um ícone de lupa, correspondendo a uma lista de palavras. No topo, há botões para 'ocultar números' e 'lista de palabras'. No canto superior direito, há um botão 'volver' e um ícone de menu.

lista de palabras

1. Algodón dulce	11. Guirnaldas
2. Altavoz	12. Micrófono
3. Aplaudir	13. Peluches
4. Bailar	14. Piñata
5. Caramelo	15. Piruleta
6. Concierto	16. Puesto de comida
7. Escenario	17. Regalo
8. Farolillos	18. Soplar las velas
9. Fuegos artificiales	19. Tarta de cumpleaños
10. Globos	20. Tómbola

Fonte: Visualizador FTD – Livro *Acentos*

Como podemos observar, embora a temática dos infográficos seja relevante do ponto de vista do desenvolvimento da reflexão crítica, a forma como estes são apresentados pode reduzi-los a um recurso que promove a resolução de atividades de cunho meramente linguístico, com a simples associação de imagens, palavras e sons.

Desse modo, um possível trabalho com a diversidade linguística e sócio-histórico-cultural, a partir dos elementos presentes nesses infográficos pode ficar comprometido e se tornar “simplificador, reduccionista e normatizador” (KAWACHI e LIMA, 2015, p. 92), caso não haja uma intervenção direta do professor que amplie a forma de explorar esses recursos. Observamos, por exemplo, que o léxico utilizado nos infográficos, assim como a caracterização das imagens das festas ou as atividades de tempo livre ali presentes parecem estar restritos a grupos sociais específicos, pois não há nenhum elemento que promova, no aluno, uma reflexão sobre outros contextos, o que enriqueceria sua visão sobre a pluralidade cultural, marcada por diferentes costumes, etnias, ambientes etc.

Do mesmo modo, ao saber que cada país ou região possui a sua diversidade natural, flora e fauna, que está relacionado aos aspectos climáticos, de relevo etc, poderíamos supor que o infográfico *En el zoológico* daria destaque a elementos característicos de países falantes do

espanhol. No entanto, aqui também verificamos uma visão reducionista do material, que se propõe apenas a apresentar um léxico que é, em sua maioria, relacionado a animais que costumam ser familiares ao aluno brasileiro.

Não foram observados outros recursos digitais como hiperlinks, por exemplo, que pudessem favorecer o acesso a outras informações, ou ainda que estimulassem a pesquisa ou o diálogo em um processo de aprendizagem mais reflexivo, com o apoio da tecnologia. Nesse sentido, o uso dos infográficos no material digital aproxima-se muito da cultura do impresso. Dessa forma, a forma como o livro propõe o trabalho com os infográficos no material digital parece se distanciar de uma proposta que contribua para o letramento digital dos estudantes, incluindo no “contexto escolar uma pedagogia que valorize e reconheça o universo multimidiático e multissemiótico marcado pelos ambientes digitais [e favorecendo a construção de] habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços midiáticos” (ZACHARIAS, 2016, p. 16) que levem à construção de conhecimento.

Em contrapartida, nos infográficos *Fauna de América de Sur* (presente no material digital do livro *Acentos del Español 2, Profesiones en el Tiempo* e *Las Mujeres en la Universidad* do livro *Dimensiones*), percebemos que a forma como são abordadas as temáticas do meio ambiente, pluralidade cultural e orientação sexual atende à característica primeira do infográfico, que é a de informar por meio de imagens, gráficos, hiperlinks.

Em *Fauna de América del Sur*, podemos acessar as informações referentes à fauna e flora de determinadas regiões pertencentes a países de cultura hispânica, acionando, com auxílio do mouse, o ícone localizador que está sobre cada região do mapa. Dessa forma, é possível ter acesso a novas telas e áudios que permitem conhecer, além elementos lexicais referentes a esse contexto, algumas de suas características e especificidades, favorecendo o contato com a sua diversidade:

Figura 33: Infográfico - *Fauna de América del Sur*

Fonte: Visualizador de FTD – Acentos del Español

Por meio do infográfico *Profesiones en el tiempo*, o aluno pode ter acesso às informações sobre o contexto histórico e principais características das profissões de telefonista, astrônomo e programador. Ao acionar, com o apoio do mouse, o ícone da profissão de interesse, o estudante tem acesso a conhecimentos diversos sobre as profissões mencionadas, o que pode

contribuir para a ampliação de seu repertório cultural. Com a mediação do professor, a temática trazida no infográfico, assim as informações nele constantes, podem possibilitar que o aluno estabeleça relações com as profissões atuais, e reflita a respeito da influência das tecnologias na transformação das profissões contemporâneas. Esse infográfico se mostra mais dinâmico, pois a forma como foi concebido conduz o aluno a estabelecer relações entre diferentes tipos de informações:

Figura 34: Infográfico – *Profesiones en el tiempo*

Fonte: Visualizador de FTD – Acentos del Espanhol

Abordando uma temática extremamente relevante para a sociedade (a questão da mulher), o infográfico *Las Mujeres en la Universidad* possui uma diversidade de links que podem ser acessadas pelo aluno por meio do mouse e que possibilitam o acesso a informações referentes ao ingresso das mulheres aos bancos escolares, ao mercado de trabalho, sua

emancipação e a questões da maternidade. Embora sejam abordados temas como a homofobia, violência contra a mulher e questões raciais, observamos que há um destaque para a valorização da figura feminina na sociedade e o estímulo ao seu empoderamento. O acesso a essas informações, quando mediado por um professor, pode promover a ampliação do conhecimento, o debate e reflexões, contribuindo com a formação crítico-reflexiva do aluno.

Figura 35: Infográfico – *Las mujeres en la universidad* - tela 1

Fonte: Visualizado de FTD – Dimensiones

Figura 36: Infográfico – *Las mujeres en la universidad* - tela 2

Fonte: Visualizado de FTD – Dimensões

Esses infográficos também sinalizam para a possibilidade de desenvolvimento de práticas pedagógicas apoiadas no conceito do letramento digital, dado que, para o acesso às informações, o aluno necessita desenvolver habilidades de manuseio das ferramentas, tais como mouse, *touch* ou teclado, além de suas formas de acesso, dadas por meio dos links etc. Seguindo os conceitos de Paiva (2016), os três infográficos (Fauna de América del Sur, Profesiones en el tempo e Las mujeres en la universidad) possibilitam também práticas pedagógicas que estimulem o desenvolvimento de habilidades amplas e outras mais complexas. A disposição das informações nesses objetos educacionais digitais favorece que os alunos, além de localizarem as informações constantes nas telas (habilidades amplas), estabeleçam a articulação entre textos verbais e não-verbais, podendo avaliá-las e relacioná-las com informações de seu entorno (habilidades complexas).

Cabe ressaltar, novamente, que ainda que as ferramentas presentes nos diferentes objetos educacionais digitais analisados possibilitem o acesso a vários tipos de informações de interesse social, o desenvolvimento da pesquisa e a reflexão e discussão sobre diferentes temáticas, isso não significa que esses materiais alcancem tal objetivo sozinhos. A mediação do professor nesse processo de ensino e aprendizagem mostra-se fundamental, pois, sendo conhecedor de metodologias e estratégias didáticas que favoreçam o letramento digital e a formação integral do aluno, poderá promover o desenvolvimento de sua consciência crítico-reflexiva, de forma aliada aos conhecimentos linguísticos a serem construídos no contexto da disciplina Língua Espanhola.

As representações trazidas pelos infográficos ganham um potencial crítico-reflexivo quando trazidos para o contexto de ensino e aprendizagem, por meio de propostas pedagógicas que permitam construir um espaço dialógico, reflexivo, que estimule a pesquisa e o contato com a diversidade. Nesse sentido, podemos dizer que esses materiais podem ser utilizados de acordo com as propostas de Joerns (2011), que tratam da importância do processo de aprendizagem na reconfiguração das ações do sujeito sobre o mundo e, portanto, na mudança da identidade. Para o autor, o processo de aprendizagem reflexivo, a partir de práticas de aprendizagem, de situações vivenciadas, experimentadas e refletidas, pode fazer com que ele se conheça e se reconheça no mundo, possibilitando sua transformação consciente e positiva.

3.2. Os vídeos

No material digital objeto de análise dessa pesquisa, encontramos um total de dez vídeos, distribuídos da seguinte forma nos livros:

Quadro 9: Vídeos encontrados nos livros analisados

<i>Cercanía Español 6</i>	<i>Acentos del Español 2</i>	<i>Dimensiones</i>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Hacia x hasta ➤ ¡A comparar los otros conmigo! ➤ Derecho y justicia 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La Santa Muerte 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Español en el mundo ➤ La cultura precolombina ➤ ¡Me voy de Vacaciones! ➤ Medio Ambiente ➤ La Diversidad Sexual ➤ Machismo

Fonte: Elaboração própria

Seguindo o procedimento adotado na discussão dos infográficos, os vídeos serão analisados, primeiramente, do ponto de vista da temática e, em seguida, da forma.

3.2.1. A temática

A análise dos vídeos permitiu a identificação de sua temática, associada ao objetivo geral das unidades do livro didático. Isso permitiu sua classificação em duas frentes:

1. vídeos que priorizam a apresentação de um conteúdo gramatical ou comunicativo;
2. vídeos que priorizam uma reflexão sobre um tema específico.

Associamos ao primeiro grupo os vídeos *Hacia x Hasta* e a *¡Comparar los otros Conmigo!*, ambos materiais digitais que acompanham o livro *Cercanía Español*. Os dois vídeos sinalizam para a intenção de abordar um aspecto gramatical ou comunicativo da língua.

O vídeo *Hacia x Hasta* faz parte da unidade 6 - *Reglas para un juego limpio; ¡a tener deportividad!*. A unidade do livro apresenta como proposta temática refletir “sobre el respeto mútuo en la práctica deportiva (...)”; “al final podremos contestar a las preguntas: ¿Conozco y respeto las reglas?” (COIMBRA; CHAVES; ALBA, 2012, p. 113).

O material faz parte das atividades que compõem a seção *Gramática en Uso*, do livro didático, tanto impresso como digital, cuja função é ensinar o uso das preposições em espanhol, dentre elas *hacia* e *hasta*. Para tanto, apresenta várias orações de uso comum em que aparecem essas palavras, a fim de que os alunos entendam e observem em que contexto podem utilizá-las. A figura a seguir, que reúne as telas do vídeo em questão, ilustra a proposta do material:

Quadro 10: Vídeo - *Hasta x Hacia*

Fonte: <https://centrosbr.educamos.sm>

Após análise das telas do vídeo, pudemos depreender que os exemplos que o ilustram estão desarticulados da proposta temática da unidade como um todo. O vídeo não trata de assuntos referentes a práticas esportivas e suas regras e condutas, mas se concentra no ensino das preposições e seus usos em língua espanhola.

O vídeo *¿A comparar los otros conmigo*, por sua vez, faz parte da seção *Vocabulario en contexto*, presente na Unidad 1 do livro *Cercanía Español 6 – Identidad: ¿A comparar los otros conmigo!*. Nessa unidade as propostas são assim discriminadas “conoceremos personalidades del mundo hispánico, reflexionaremos sobre nuestra identidad, aprenderemos a presentarnos y a pedir datos del outro y tendremos el perfil de todos. Al final podremos contestar a las preguntas: ¿Cómo soy yo? ¿Cuáles son mis datos personales?” (COIMBRA; CHAVES; ALBA, 2012, p. 9). A figura a seguir apresenta algumas telas do vídeo:

Figura 37: Vídeo - ¡A comparar los otros conmigo!

Fonte: <https://centrosbr.educamos.sm>

O vídeo conta a história de Ignacio Bechara, um menino argentino que gostaria de conhecer seu primo brasileiro Francisco e, para isso, lhe escreve uma carta com alguns de seus dados (nome, sobrenome, endereço e outros). Francisco, por sua vez, responde a Ignacio, apresentando-se a ele também. Passado um tempo, o garoto brasileiro viaja para conhecer seu primo argentino. A proposta final do vídeo é que os alunos escrevam uma carta se apresentando a alguém que viva em outro país.

Podemos inferir que o vídeo *¡A comparar los otros conmigo!* atende a uma das propostas da unidade, que é a de ensinar o aluno a se apresentar em língua espanhola. Para tanto, oferece algumas informações para auxiliá-lo e sugere que se apresente para alguém de outra nacionalidade. Como se trata da primeira unidade do livro e considerando que o material é destinado a alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, o vídeo se limita a apresentar funções comunicativas relacionadas a esse contexto, para que haja a imersão inicial do aluno em língua espanhola.

A partir do levantamento e análise desses dados, podemos depreender que os dois vídeos acima citados estão voltados para o ensino da língua espanhola, em sua função gramatical e comunicacional, sendo que um deles - *Hasta X Hacia* - está desarticulado da proposta temática da unidade e o outro - *¡A comparar los otros conmigo!* - se encaixa dentro da proposta da

unidade que o acompanha, no que diz respeito a aprender a se apresentar em língua espanhola. A possibilidade de desenvolvimento de reflexões sobre a temática da pluralidade cultural somente parece se dar caso haja uma intervenção direta do professor.

No grupo de vídeos que priorizam a reflexão sobre um tema específico, incluímos: *Derecho y justicia* (*Cercanía Espanhol* 6), *La Santa Muerte* (*Acentos del Español* 2), *Español en el mundo*, *La cultura pré-colombiana*, *Me voy de Vacaciones*, *Medio Ambiente*, *La Diversidad Sexual* e *Machismo* (*Dimensiones*). Esses materiais apontam para o interesse em trazer temáticas de cunho social, cultural e linguístico, caracterizando o processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola “não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituintes de significados, conhecimentos e valores” (BRASIL, 2006, p. 131).

Os vídeos *Medio Ambiente*, *La Diversidad Sexual*, *Machismo*, *La Santa Muerte*, *Español en el Mundo*, *La cultura Precolombina* e *Me voy de Vacaciones* propiciam condições para o trabalho com as propostas pedagógicas dos Temas Transversais e das orientações das OCEM que estão relacionadas ao meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. As relações entre os vídeos e esses documentos estão sintetizadas no quadro a seguir:

Quadro 11- Relação entre as temáticas abordadas nos vídeos e os temas transversais

Vídeo	Unidades do livro didático	Proposta da Unidade	Tema Transversal
Medio Ambiente	Dimensiones -14	Promover a reflexão sobre as problemáticas relacionadas ao meio ambiente.	Meio Ambiente
La Santa Muerte	Acentos del Español 2 – material	Material Complementar da coleção <i>Acentos del Español – Revista estantería de ideas</i> que visa a apresentar varias reportagens, entre elas a do Día de los Muertos	Pluralidade Cultural
Español en el Mundo	Dimensiones – Unidade Introdutória	Unidade introdutória que visa à aproximação entre o aluno e o espanhol.	

Vídeo	Unidades do livro didático	Proposta da Unidade	Tema Transversal
La cultura Precolombina	Dimensiones - 6	Refletir sobre o conhecimento científico dos povos pré-colombianos; reconhecer os elementos das culturas pré-colombianas	Pluralidade Cultural
Me voy de Vacaciones	Dimensiones – Proyectos - Entre tradiciones y fiestas	Conhecer e refletir sobre festas tradicionais de diferentes países falantes de espanhol	
Diversidad Sexual	Dimensiones -17	Promover a reflexão e discussão sobre os valores e decisões pessoais a partir dos temas sexualidade e cyber vingança	Orientação Sexual
Machismo	Dimensiones- 18	Refletir sobre diferentes temas relacionados à educação superior	
Derecho y Justicia	Cercanía - 7	Refletir sobre os direitos humanos, conhecer textos legais, aprender a importância de defender nossos direitos e de cumprir nossos deveres	

Fonte: elaboração própria

Como se vê no quadro, existe uma relação entre as temáticas apresentadas pelos vídeos e os Temas Transversais, o que demonstra um potencial de trabalho com a formação crítico-reflexiva do aluno.

Os vídeos se debruçam sobre temáticas de relevância para a formação cidadã dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio, e têm potencial para o seu desenvolvimento crítico e reflexivo, pois veiculam informações, discursos, resultados de pesquisa, realidade de outros países, conhecimentos históricos, culturais e sociais dos países que têm a língua espanhola como idioma, ampliando o repertório de conhecimentos do aluno e possibilitando que tenha contato com outras realidades. Quando mediados pelo professor, as temáticas possibilitam relações entre culturas, avaliações e reflexões no aluno sobre a sua própria realidade, o que pode contribuir para a sua formação crítico-reflexiva.

No vídeo *Medio Ambiente*, por exemplo, ao tratar do tema do uso indiscriminado da água e trazer informações sobre países diferentes (como os resultados de pesquisas realizadas no México, Argentina, Espanha e Chile), se relaciona ao tema transversal do *Meio Ambiente* pela reflexão que pode possibilitar sobre como a conduta socioeconômica e cultural do homem interfere no equilíbrio ambiental, qualidade de vida e crescimento cultural (eixos norteadores desse tema transversal).

Figura 38: Vídeo: Medio ambiente

Fonte: Visualizador FTD – Dimensiones

Os vídeos *Español en el Mundo*, *La cultura Precolombina* e *Me voy de Vacaciones*, disponibilizados pelo livro *Dimensiones*, e *La Santa Muerte* (*Acentos del Español 2*), ao resgatarem assuntos centrados na história, cultura, tradições, literatura e aspectos físicos e sociais de alguns países que têm o espanhol como idioma, se relacionam com as propostas do tema transversal da *Pluralidade Cultural*. Esse tema prevê o desenvolvimento de intervenções pedagógicas que coloquem o aluno em contato com a diversidade etnocultural, como forma de banir preconceitos e discriminações e de promover a valorização do respeito.

Em *Español en el Mundo*, a diversidade é resgatada pelo panorama traçado no vídeo sobre a língua espanhola no mundo e no Brasil, com foco em sua história, contato entre os povos, número de falantes, o que justifica a grande diversidade linguística que caracteriza esse idioma.

Figura 39: Vídeo - Español en el mundo

Fonte: Visualizador FTD – Dimensiones

Já em *La cultura Precolombina*, a diversidade pode ser observada por meio da veiculação dos conhecimentos históricos dos povos nativos da América Latina, fundamentando a diversidade etnocultural existente nesses países.

Figura 40: Vídeo – La Cultura Precolombina

Fonte: Visualizador FTD – Dimensiones

O tema da diversidade é observada também no vídeo *Me voy de Vacaciones*, que apresenta o roteiro turístico percorrido por seus personagens e, dessa forma, coloca em evidência conhecimentos históricos, culturais e sociais de Santiago de Compostela e Buenos Aires:

Figura 41: Vídeo – Me voy de Vacaciones

Fonte: Visualizador FTD – Dimensiones

A temática central tratada no vídeo *La Santa Muerte - Día de Los Muertos*, além de tratar da diversidade cultural, retrata, sob o ponto de vista da cultura mexicana, a questão da morte. Essa temática tem especial importância porque entra em um campo polêmico sobre várias perspectivas, em especial, a religiosa. Observamos que, de um modo geral, há uma tendência de a sociedade ver com estranheza tudo que foge aos seus conceitos, valores, à sua moral, à sua religião, e isso vai se perpetuando, sendo transmitido entre as gerações. Nesse sentido, trazer para a escola materiais que revelem outras perspectivas de aproximação a temas tão polêmicos, como a morte, por exemplo, podem auxiliar os alunos na abertura para o contato com o novo, com o que está fora da sua normalidade. Ao relacionar esses temas com sua realidade, os estudantes podem crescer em criticidade e desenvolver uma opinião própria, livre de preconceitos.

Os vídeos *Machismo*, *Diversidade Cultural* e *Derecho y Justicia* são enquadrados no tema transversal da Orientação Sexual por retomarem temas que giram em torno da transmissão de informações e discussões “relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados” (BRASIL, 1997, p. 28). Essa temática pode contribuir com a formação

crítico reflexiva do aluno pela possibilidade de promover questionamentos sobre estruturas rigidamente estabelecidas pela sociedade e que são geradoras de preconceitos.

A temática do gênero, abordada no vídeo *Machismo*, se desenvolve com a apresentação da opinião de estudantes jovens mexicanos (uma mulher e um homem), ambos com 21 anos de idade, e de uma professora brasileira, a partir de perguntas relacionadas ao assunto. Essa diversidade de opiniões pode colaborar para o tratamento da temática proposta, pelas diferentes ideias que apresentam a respeito do machismo. Seu potencial crítico-reflexivo pode estar ao favorecer que os envolvidos no processo de aprendizagem entrem em contato com o outro, com o diferente, conhecendo seu modo de pensar sobre o assunto, o que pode colaborar para o desenvolvimento de certas condutas importantes para si e, conseqüentemente, para a sociedade, tais como: o saber escutar, abrir-se para novos conhecimentos e posicionamentos, relacionando, avaliando e refletindo sobre esses conhecimentos, visando à formação da sua identidade.

Figura 42: Vídeo – Machismo (Primeira Pergunta)

Fonte: Visualizador FTD – Dimensiones

Ao tratar a sexualidade como uma questão biológica e, sobretudo, social - uma vez que se relaciona com as vivências de cada pessoa e com a formação de sua identidade-, o vídeo *Diversidade Sexual* pode provocar reflexões sobre a temática que contribuam para banir preconceitos e discriminações.

Quadro 12: Telas do vídeo Derecho y Justicia

Fonte: Fonte: <http://www.edicoessm.com.br>

No entanto, embora o vídeo promova uma articulação entre um conteúdo gramatical e uma temática relevante para a reflexão sobre a situação da mulher na sociedade, essa discussão mais aprofundada somente se desenvolve com a mediação do professor, pois a maneira como o vídeo é apresentado não favorece, de forma imediata, o tratamento da temática em uma perspectiva problematizadora.

Tendo descrito as temáticas abordadas pelos vídeos que compõem o material digital dos livros analisados, passo a discutir se a forma como eles são apresentados tem potencial para favorecer o desenvolvimento crítico e reflexivo do aluno.

3.2.2. A forma

Os vídeos, em geral, se caracterizam como materiais visuais, que podem ser acompanhados por sons e que possuem diferentes utilizações: informação, entretenimento, educação, ciência, trabalho, instrução etc.

No livro *Cercanía Español* 6, versão impressa e digital, a presença de recursos de vídeo é identificada com o seguinte ícone:

Figura 44: Ícone de representação da presença do recurso digital

Fonte: <https://centrosbr.educamos.sm/>

No caso do vídeo *Hacia x Hasta*, presente no livro digital, ao clicar com o mouse na seta, temos acesso ao vídeo que acompanha a unidade. Entretanto, nem no livro impresso nem no material digital foram identificadas propostas de uso desse recurso ou orientações para o aluno. Também não há, nesse material, nenhuma indicação da relação existente entre o conteúdo gramatical ali disposto e a temática da unidade onde está inserido (*Reglas para un juego limpio; ¡a tener deportividad!*).

O vídeo *¡A comparar los otros conmigo!*, também disponível como material digital do livro *Cercanía Español*, embora simule o contato entre duas pessoas de nacionalidades diferentes (argentina e brasileira), não direciona a proposta para o trabalho com a *pluralidade cultural*, temática sugerida pelo título da unidade em que se insere (*Identidad: ¡A comparar los otros conmigo!*). Isso ocorre porque o vídeo não apresenta informações ou atividades motivadoras que caracterizem essa vertente, suscitando uma reflexão sobre aspectos sociais,

culturais, históricos, regionais ou linguísticos, vinculados a algum dos países envolvidos na atividade. O único elemento que poderia ser associado a um componente mais reflexivo seria a proposta apresentada no final do vídeo, de que o aluno conheça pessoas de outros países, por meio de cartas ou mensagens. Porém, essa abertura a um contexto que coloque em evidência a pluralidade cultural e linguística que é própria da realidade do aluno e que caracteriza os povos hispanos só será possível, se houver uma mediação do professor que facilite uma reflexão nessa direção.

O terceiro vídeo disponível como objeto digital do livro *Cercanía Español 6 - Derecho y Justicia* - inclui a representação de mulheres de diferentes idades, etnias, ocupando diferentes espaços: trabalho, lazer, estudos, etc. Nesse sentido, o potencial do vídeo para a formação crítico-reflexiva do aluno reside no fato de trazer a temática da igualdade de gênero de modo positivo, mostrando que a mulher pode ocupar o espaço que ela quiser dentro da sociedade. Para tanto, se utiliza do ensino de um elemento gramatical da língua espanhola (o uso das contrações *al* e *del*, associadas a verbos como *ir* e *volver*), o que pode colaborar para reforçar a ideia de liberdade de escolha, de espaço, de vida, ou seja, de que a mulher *vai* para onde quiser. Desse modo, podemos depreender que a leitura dessas figuras aponta para a compreensão da relação existente entre o aspecto estrutural da língua, o que envolve sua morfologia e sintaxe, com a intenção semântica desta, ou seja, o sentido que se deseja veicular.

Entretanto, cabe ressaltar que a possibilidade real de promover reflexões e articular o elemento gramatical com a temática em foco para reforçar o empoderamento da mulher na sociedade só poderá ser alcançado se houver uma intervenção pedagógica do professor.

Os vídeos que compõem o material digital do livro *Dimensiones* podem ser acessados pelo seguinte ícone:

Figura 45: Ícone de acesso aos objetos educacionais – Dimensiones

Fonte: Visualizador FTD – Dimensiones

No que diz respeito à apresentação dos vídeos *Medio Ambiente* e *Machismo*, do livro *Dimensiones*, estes são acompanhados de elementos motivadores de reflexão sobre as temáticas propostas, conforme destacado a seguir:

Quadro 13: Questões motivadoras presentes nos vídeos Medio Ambiente e Machismo

Vídeo	Questões motivadoras
Medio Ambiente	<p>“¿Ya te has puesto a pensar cuánta agua has desperdiciado hoy? ¿O si las próximas generaciones tendrán agua potable para consumir?”</p> <p>“¿Y tú? ¿Vas a hacer tu parte?”</p>
Machismo	<p>“¿Cuáles son las razones para la existencia del machismo?”</p> <p>“¿Si tus hijos jugaran con muñecas, estarías de acuerdo?”</p> <p>“¿Cómo crees que las mujeres pueden autoempoderarse?”</p> <p>“¿Qué opinas sobre los programas gubernamentales destinados a la protección de los derechos de las minorías?”</p>

Fonte: Elaboração própria

As perguntas destacadas ao longo dos vídeos sobre *Medio Ambiente* e *Machismo* têm como objetivo levar o aluno a refletir sobre essas temáticas, estabelecendo relações com seu contexto. As *Sugestões de uso para o professor*³⁹, apresentadas pelo livro digital *Dimensiones*, propõem duas formas de uso dos vídeos: que o material seja apresentado aos alunos de modo compartilhado por meio de Datashow, ou que estes sejam assistidos pelos alunos individualmente, em um primeiro momento, para que depois seja proposto um debate em grupo.

Além das perguntas motivadoras, é possível estabelecer relações entre a linguagem verbal e não-verbal, que podem direcionar para um processo de aprendizagem crítico-reflexivo, por expandir a possibilidade de leitura da temática proposta. Um exemplo é a última tela do vídeo *Meio Ambiente*, em que nos deparamos com a imagem do dedo indicador direito apontando para a tela, acompanhado da pergunta *¿Y tú?* como ilustrado a seguir:

³⁹ No livro *Dimensiones* digital, localizamos o material *Sugestões de uso para o professor*, cujo intuito é demonstrar os objetivos pedagógicos e as sugestões de uso para o professor dos vídeos que pertencem a esse livro.

Figura 46: Vídeo - Medio Ambiente

Fonte: Visualizador FTD

A leitura dessa imagem nos possibilita compreender que a relação da linguagem verbal e não-verbal, dada pela frase e imagem do dedo indicador direito, nos incita à chamada para a realidade, daí o seu potencial crítico-reflexivo. Em outras palavras é como se estivesse dizendo: “E você já fez a sua parte?”.

Entretanto, esse potencial se expande se colocado em uma prática pedagógica mediada pelo professor que possibilite que os alunos realizem uma leitura crítica da imagem, relacionando os dois tipos de linguagem (verbal e não-verbal), e extraindo dela compreensões que lhe façam refletir sobre sua posição e da sua sociedade sobre o problema da água no mundo, buscando medidas para tentar resolvê-la, ou seja, a busca pela transformação da realidade, realizada de modo consciente, como defende Freire (1967/2011).

O vídeo *La Diversidad Sexual* recebe a mesma orientação das *Sugestões de uso para o professor*, apresentadas pelo livro digital *Dimensiones*, quanto à forma de trabalho com os alunos, mas, diferentemente dos vídeos anteriores, não apresenta perguntas de motivação. Em seu lugar, encontramos duas afirmações que sinalizam a preocupação em frisar que a relação entre as pessoas deve estar pautada no respeito, independentemente de suas escolhas. São elas: “Lo que cada uno vive con su cuerpo es una construcción individual que se debe respetar” e “Todas las personas merecen que se le respeten sus derechos”.

O vídeo, inicialmente, esclarece, a partir de conceitos pautados na biologia humana, como se forma o ser humano e, na sequência, como ele se constrói socialmente, a partir do contato com o outro, das suas vontades e dos seus valores, sendo que a relação biológica e conduta social são independentes.

Esclarecendo a questão da formação biológica e social humana em relação à sexualidade, o vídeo termina com frases que se destacam pelas expressões “debe respetar” e “merecen que se le respeten sus derechos”, que nos remetem ao campo semântico do *dever*, ou seja, não há questionamentos em relação à retirada ou não-cumprimento dos direitos; é um dever respeitá-los.

Os vídeos *Español en el Mundo*, *La cultura Precolombina* e *¡Me voy de Vacaciones!*, também disponibilizados pelo livro *Dimensiones*, exploram temáticas voltadas para a *pluralidade cultural*, conforme já apontamos na seção anterior. Além de apresentar objetivos diretamente relacionados com essa temática, encontramos também outras propostas pedagógicas para esses materiais:

- ✓ Exercitar a compreensão auditiva e leitora
- ✓ Estimular a produção oral e escrita
- ✓ Relacionar a linguagem verbal e não-verbal

O material *Sugestões de uso para o professor*, que acompanha os vídeos, sugere que estes sejam reproduzidos individualmente, cada aluno em seu computador, ou coletivamente, ou seja, projetados em uma tela para toda a turma.

Desse modo, ao observar os objetivos pedagógicos propostos para os vídeos *Español en el mundo*, *La Cultura Precolombina* e *¡Me voy de Vacaciones!*, podemos depreender que apontam para práticas que propiciem que os alunos conheçam e explorem a história e cultura de outros povos, possibilitando que entrem em contato com a diversidade cultural e étnica.

Nesse sentido, retomam as perspectivas de interculturalidade crítica propostas por Walsh (2009), quando o autor defende que o contato com a cultura do outro:

visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. (WALSH, 2009, p. 15)

Outro aspecto relevante a ser destacado é a proposta específica do vídeo *La Cultura Precolombina*, que apresenta o contexto histórico e social indígena dos povos maias, astecas e incas. Essa perspectiva se mostra compatível com o disposto na Lei 11.645, de 10 março de 2008, que apresenta a seguinte redação:

Art. 1º O art. 26-A da [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), passa a vigorar com a seguinte redação:

“[Art. 26-A](#). Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Embora essa lei esteja mais relacionada aos aspectos históricos e indígenas nacionais, podemos relacioná-la com a proposta do vídeo, pelo fato de trazer a temática dos povos originários da formação da sociedade hispanoamericana, apresentando seus aspectos históricos, culturais, sociais etc, desmontando a ideia de sempre centralizar, no processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola, a vertente da cultura espanhola europeia.

O vídeo *La Santa Muerte*, material digital que acompanha o livro *Acentos del Español 2*, também se abre à reflexão sobre a pluralidade cultural, ao trazer como temática o *Día de Los Muertos*. Por meio de suas caracterizações e conceitos, ou seja, desvelando sobre o significado dessa celebração, o vídeo suscita práticas pedagógicas que direcionam o aluno a se colocar diante da cultura do outro, tendo um olhar mais plural e livre de preconceitos.

As temáticas de ordem histórica, cultural, social veiculadas pelos vídeos aqui analisados e a forma como os materiais são apresentados evidenciam seu potencial crítico-reflexivo. No entanto, enfatizamos a necessidade da mediação do professor, a fim de que este possa caminhar, junto com os alunos, em direção a uma educação linguística plural, que “enxergue o mundo por lentes mais plurais” (ROCHA e MACIEL, 2015, p. 19). Dessa forma, poderão desconstruir preconceitos e discriminações e construir, não só na escola, mas na sociedade como um todo, um espaço do “aprender a conviver” (BRASIL, 1997, p. 27) e, principalmente, do respeito e valorização da diversidade cultural.

Freire (1967/2011, p. 141) defende a necessidade de uma educação voltada para conscientização crítica, a partir de um “método ativo, dialogal, crítico e criticizador”. Desse modo, as práticas pedagógicas que podem ser desenvolvidas com o apoio desses materiais podem estimular o debate em sala de aula, possibilitando que o aluno conheça o modo de pensar de outras pessoas, refletindo e construindo posicionamentos perante as temáticas propostas. Tais práticas, orientadas nessa direção, se mostram coerentes com os pressupostos de Freire (1967/2011) e Dewey (1959) e Braga (2013), que defendem que os temas a serem abordados

na escola sejam articulados e relacionados à realidade de mundo dos alunos, a fim de serem problematizados, visando à solução para os problemas vividos.

3.3. Os Jogos digitais

Ribeiro (2016)) considera os jogos digitais como potenciais ferramentas no processo de aprendizagem para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Silva (2013) vê essa potencialidade voltada para o desenvolvimento de diferentes tipos de letramentos ou multiletramentos, tais como: letramento crítico, letramento multicultural, letramento de busca, letramento de programador, construção colaborativa que envolve a prática da leitura e da escrita.

Percebemos que os autores coincidem com a ideia de que, colocados em uma situação de representação da prática social, esses recursos digitais podem estimular o aluno para que, diante das atividades do jogo, possa recorrer e ativar conhecimentos linguísticos, históricos, geográficos, etc. Também têm o potencial de motivá-los a refletir, questionar, atuar conscientemente diante das etapas que podem, inclusive, serem desenvolvidas coletivamente, criando aberturas para o saber escutar, avaliar e considerar a opinião do outro, criando soluções para os problemas propostos.

A partir dos conceitos desses autores, faremos a leitura dos jogos digitais que acompanham os livros didáticos: *Cercanía Español 6*, *Acentos del Español e Dimensiones*, buscando encontrar a relevância desses materiais no desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva do aluno, a partir da promoção de práticas pedagógicas voltadas para a leitura e escrita.

Considerando a técnica de codificação, pudemos separar os jogos digitais em dois grandes grupos: aqueles que estão voltados a explorar e revisar conteúdos linguísticos (lexicais, ortográficos, sintáticos e fonéticos da língua espanhola) relacionados às unidades a que correspondem, e os que sinalizam para a promoção da consciência crítico-reflexiva do aluno.

Seguindo o procedimento adotado na discussão dos infográficos, os jogos serão analisados, primeiramente, do ponto de vista da *temática* e, em seguida, da *forma*, categorias que emergiram dos dados desta pesquisa.

3.3.1. A temática

A análise dos diferentes materiais digitais revelou um conjunto de jogos que estão voltados para o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas na revisão e exploração de conteúdos gramaticais. Fazem parte dele os seguintes recursos digitais:

Quadro 14: Jogos voltados para a revisão e exploração de conteúdos gramaticais da língua espanhola

<i>Cercanía Espanhol 6</i>	<i>Acentos del Español 2</i>	<i>Dimensiones</i>
<ul style="list-style-type: none"> • ¡ Brigadero! La receta que amo! • ¡Preparando el viaje! • Reglas para un juego limpio • ¡Ayude a Jimena! • ¡Te gustan el perro y el gato! 	<ul style="list-style-type: none"> • Crucigramas • Relaciona las Columnas • Sopa de Letras • ¡El que busca encuentra! • ¿Cuál es la figura? Memorama⁴⁰ • ¡Acierta y Gana! • Una fiesta inolvidable 	<ul style="list-style-type: none"> • Crucigramas • Relaciona las Columnas • ¡El que busca encuentra! • Memorama • ¡Acierta y Gana! • La Vivenda Ideal • Diario de Vacaciones • La misma persona, diferentes formas de expresarse • Revista Bienestar

Fonte: elaboração própria

Cabe ressaltar que os libros *Acentos del Español 2* e *Dimensiones*, por pertencerem a mesma editora Edelvives/ FTD, apresentam cinco jogos da mesma categoria: *crucigramas*, *relaciona las columnas*, *¡el que busca encuentra!*, *memorama*, *¡acierta y gana!* e todos eles são voltados para o conhecimento linguístico.

Sobre o aspecto temático, observamos que esses jogos estão vinculados às unidades correspondentes por retomarem os conteúdos ali presentes. Desse modo, se a unidade pretende abordar a temática da culinária dos países hispano-americanos, ou atividades a serem desenvolvidas em tempo livre ou, ainda, se tratarem de profissões, características pessoais, o corpo humano etc, haverá um jogo digital que estará relacionado ao mesmo assunto, seja por meio de palavras cruzadas, jogo da memória, jogos de perguntas e respostas, completar as

⁴⁰ Jogo da Memória

lacunas, relacionar as imagens com as palavras correspondentes, montar as palavras a partir da junção das letras que a compõem etc.

Como temos uma grande quantidade de jogos, para ilustrar essa articulação entre o jogo e o conteúdo temático da unidade a que se relaciona, seleccionamos um jogo de cada livro como exemplo:

Quadro 15: Exemplos de jogos dos livros *Cercanía Español 6*, *Acentos del Español 2* e *Dimensiones* e sua relação com a temática

Livro e temática da Unidade	Jogo Digital
<p><i>Cercanía Español 6</i></p> <p>Unidade 5: Recetas para disfrutar: ¡a distribuir la comida!</p> <p>Conhecer o mundo dos sabores, a partir das receitas de cozinha</p> <p>Instrução de como fazer os pratos típicos hispano-americanos.</p>	<p>¡Brigadero, la receta que amo!</p>
<p><i>Dimensiones</i></p> <p>Unidade 2: ¡Viva el tiempo libre!</p> <p>Falar sobre atividades que podem ser feitas no tempo livre, formas de expressar gostos e preferências em espanhol, pronomes complementos indiretos e o gênero textual “programação de atividades”.</p>	<p>Crucigrama</p>

<p>Acentos del Español 2</p> <p>Unidades 7 e 8</p> <p>Descrever uma ação habitual no passado.</p> <p>Falar de profissões de hoje e de ontem.</p> <p>Falar de festas e celebrações populares.</p> <p>Contar os fatos ocorridos no passado.</p>	<p style="text-align: center;">Una fiesta inolvidable</p>
---	--

Fonte: Elaboração Própria

O primeiro jogo (*¡Brigadero, la receta que amo!*), aborda o uso dos verbos no imperativo afirmativo. O segundo jogo (*Crucigrama*) retoma o vocabulário em espanhol dentro do contexto de atividades a serem feitas no tempo livre e o terceiro (*Una Fiesta Inolvidable*) trata do uso dos verbos no passado.

Desse modo, observamos que os jogos destacados retomam conteúdos lexicais, de vocabulário, sintaxe, morfologia da língua espanhola. As associações que o aluno precisa fazer para atender aos desafios do recurso digital estão voltadas para o conhecimento linguístico, ou seja, a conjugação de verbos, o uso de preposições, o conhecimento do significado de palavras e de seus sinônimos ou antônimos, o conhecimento da ortografia. É necessário que o aluno se aproprie desse conteúdo linguístico para superar as etapas do jogo.

Desse modo, nessa categoria de jogos, não identificamos atividades que estimulem o aluno à reflexão e ao questionamento no que diz respeito a temáticas relacionadas a uma formação cidadã e crítica, mas sim que o direcionam para práticas pedagógicas voltadas para a compreensão e prática do conteúdo linguístico da unidade a que corresponde, associada à sua temática.

Entretanto, há um pequeno grupo de jogos que se debruçam sobre o trabalho com temáticas que têm o potencial de desenvolver a consciência crítico-reflexiva do aluno. De todos

os jogos que acompanham os livros *Cercanía Español 6*, *Acentos del Español 2* e *Dimensiones*, somente quatro caminham nessa direção: *¡A cuidar el medio ambiente!* (*Cercanía Español 6*); *¿Eres un buen ciudadano?*, *¿Eres consumista?* e *¿Qué hace un buen cinéfilo?* (*Dimensiones*).

Enquadramos esses jogos na categoria de recursos digitais potencialmente reflexivos, porque abordam temas relacionados à realidade de mundo dos alunos ou a problemáticas que envolvem a sociedade (tais como consumismo, práticas cidadãs ou pluralidade cultural). Por essas razões, podem ser também relacionados aos Temas Transversais e OCEM, como visualizado no quadro a seguir:

Quadro 16: Relação entre as temáticas abordadas nos jogos e os Temas Transversais e OCEM

Jogo	Unidades do livro didático	Proposta da Unidade	Tema Transversal
<i>¡A cuidar el medio ambiente!</i>	Cercanía Español 6- unid. 3	Refletir sobre os impactos da ação humana no meio ambiente.	Meio Ambiente
<i>¿Qué hace un buen cinéfilo?</i>	Dimensiones- Proyecto 3-	Conhecer e refletir por meio de filmes, sobre processos políticos vividos por diferentes países hispânicos e pelo Brasil	Pluralidade Cultural
<i>¿Eres un buen ciudadano?</i>	Dimensiones- unid. 13	Refletir sobre a conduta e o respeito nos espaços públicos.	Ética
<i>¿Eres consumista?</i>	Dimensiones- unid. 15	Promover a reflexão sobre o consumismo e hábitos de consumo.	

Fonte: Elaboração Própria

Os jogos citados no quadro podem ser relacionados aos Temas Transversais e OCEM, ao abordarem temáticas de cunho social relacionadas aos cuidados com o meio ambiente, à política, repertório cultural e condutas que podem influenciar na vida do aluno e, consequentemente, da sociedade.

A partir do tema da reciclagem, o jogo *¡A cuidar el Medio ambiente!* incentiva ações positivas a serem realizadas que podem contribuir com o meio ambiente, uma vez que o desafio do jogo consiste na colocação, com o mouse, da imagem que representa os materiais recicláveis em seus devidos depósitos. Desse modo, orienta para o tema transversal *Meio Ambiente*, ao

demonstrar a relação do homem com o meio, e as consequências de suas ações nesse processo, que é um dos eixos norteadores desse tema.

O jogo pode contribuir com a formação crítico-reflexiva do aluno, ao trazer informações relacionadas ao tempo de composição dos materiais recicláveis e incentivar prática da reciclagem, que é dada por suas etapas. Dessa forma, o aluno pode trazer o contexto do jogo para a sua realidade, sendo um cidadão que recicla o lixo. Entretanto, só é possível que o tema seja ampliado se houver uma mediação do professor, que, além de orientar o jogo, pode promover reflexões associando a realidade do aluno e suas práticas ao tema tratado.

Figura 47: Jogo: *¿A cuidar el Medio Ambiente!* - Garrafa de vidro com informações sobre seu tempo de decomposição – *Cercanía Espanhol 6*

Fonte: <http://www.edicoessm.com.br>

Por sua vez, o jogo *¿Qué hace un buen cinéfilo?* propõe um trabalho que pode ser associado ao tema transversal da *Pluralidade Cultural*. Por meio dos filmes, o aluno pode entrar em contato com outras realidades, culturas e conhecimentos diversos, o que pode contribuir com sua formação crítico-reflexiva. O desafio proposto é que o aluno demonstre seu conhecimento sobre vários filmes que abordam o tema da diversidade.

Figura 48: Jogo *¿Qué hace un buen cinéfilo?* - Dimensiones

Fonte: Visualizador FTD

¿Eres un buen ciudadano? e *¿Eres consumidor responsable?* são jogos que podem contribuir com a formação crítico-reflexiva do aluno ao trazerem a temática de práticas cidadãs e do consumismo para a reflexão. Podem, ainda, ser associados ao tema da Ética por abordarem questões de conduta, moral e valores sociais que são as vertentes desse tema transversal. As figuras a seguir apresentam telas dessas dois jogos:

Figura 49: Jogo ¿Eres un buen ciudadano?- Dimensiones

Fonte: Visualizador FTD

Figura 50: Jogo ¿Eres un consumidor responsable? - Dimensiones

Fonte: Visualizador FTD

3.3.2. A forma

Conforme discutimos na seção anterior, o primeiro grupo de jogos identificado nos materiais digitais que acompanham os livros impressos em estudo se caracteriza por trabalharem conteúdos linguísticos específicos. Estruturalmente, são jogos que estão mais voltados para a objetividade, para respostas rápidas e prontas. Do ponto de vista técnico, exigem que o aluno tenha um domínio básico de digitação, do uso do mouse ou touch para clicar, por exemplo, nas alternativas corretas. Em alguns jogos, como o *Relaciona las columnas*, é estabelecido um tempo para a resolução da atividade e, no caso do *Memorama*, a visualização rápida das imagens.

Desse modo, a forma como os jogos desse primeiro grupo são elaborados tem relação com objetivos linguísticos pontuais a serem alcançados, e seus procedimentos facilitam o envio de respostas automáticas ao aluno, o que limita qualquer possibilidade de um exercício reflexivo mais elaborado, voltado à temática geral da unidade. Percebe-se, também, que esses jogos tendem a reproduzir dinâmicas próprias de exercícios mais estruturais (completar lacunas, relacionar colunas, encontrar palavras, entre outras).

No que se refere ao segundo grupo de jogos, estes se revelam potencialmente reflexivos, porque direcionam para práticas pedagógicas que abordam temas relacionados à realidade de mundo dos alunos ou a problemáticas que envolvem a sociedade (tais como consumismo, práticas cidadãos ou pluralidade cultural). Além disso, fazem uso de ferramentas digitais que permitem que o aluno se envolva em *experiências de aprendizagem*, como proposto por Joerns (2011), e também em um contexto que propicia o debate, a reflexão ou que estimula a retomada de conhecimentos culturais, por exemplo.

O jogo: *¡A cuidar el medio ambiente!* (Figura 47) recurso digital do livro *Cercanía Español 6*, é um material que pode direcionar para práticas educacionais que incluam as experiências como formas de aprendizagem, retomando as propostas de Joerns (2011). Segundo o autor, a aprendizagem constitui um aporte para que o indivíduo desenvolva posicionamentos diante das situações da prática social, podendo contribuir para a reconfiguração das ações do sujeito sobre o mundo. A partir da simulação de um piquenique, o jogo desenvolve a temática da reciclagem. Nele, é possível que o aluno conheça algumas características dos produtos, materiais e alimentos que passam pelo processo de reciclagem, tais como o tempo de decomposição e a categoria a que pertencem (materiais orgânicos, metais, plásticos, vidros, papel).

Como *experiência* em um processo de aprendizagem que pode promover a reconfiguração das práticas do sujeito sobre o mundo, percebemos que o jogo pode levar o aluno a refletir sobre sua conduta e suas ações relacionadas aos cuidados com o meio ambiente, ao trazer um contexto alinhado à sua realidade de mundo (fazer piquenique ou compartilhar momentos de refeição com familiares e amigos, seja em um ambiente externo, tais como, shoppings, lanchonetes, restaurantes, ou até mesmo no ambiente escolar ou em sua própria casa).

Do ponto de vista da forma como isso é possibilitado pelo recurso digital, o aluno precisa, durante o jogo, somente do mouse para direcionar o alimento ao depósito correspondente (como se ele estivesse levando o alimento com a própria mão ao lugar indicado). Nesse sentido, podemos inferir que o jogo está promovendo uma experiência que pode ser vivenciada, em que o aluno está praticando ações positivas e, conseqüentemente, se posicionando de modo consciente diante da temática do meio ambiente.

A ilustração a seguir indica o momento da experiência de aprendizagem, quando, com o mouse, o jogador direciona o alimento ao depósito reciclável:

Figura 51: Jogo *¡A cuidar del Medio Ambiente!* - Material reciclável sendo direcionado ao depósito de orgânicos – *Cercanía Español 6*

Fonte: <http://www.edicoessm.com.br>

Nesse jogo, ganha quem consegue colocar todo o material reciclável em seu respectivo depósito. Esse desafio também pode indicar o potencial crítico-reflexivo do jogo, dado que pode conduzir à reflexão de que todos podemos ganhar ao cuidar do meio-ambiente; perde quem não dispõe dessa prática. Entretanto, entendemos que o potencial reflexivo desse recurso

digital se evidencia se mediado pelo professor, por meio de um processo de aprendizagem dialógico que oriente o aluno, tanto em relação às regras do jogo, seus desafios e à forma de jogar (no livro digital não consta nenhuma informação que o oriente), como também em relação a uma possível reflexão sobre os cuidados com o meio ambiente. Se não houver a mediação do professor, a proposta do jogo se esvazia do sentido que possibilita promover, tornando-se algo automático, ou seja, apenas facilita o direcionamento de algumas imagens em relação a outras imagens.

Em relação aos jogos *¿Eres um buen ciudadano?* e *¿Eres consumista?*, ambos apresentam um potencial crítico-reflexivo ao possibilitarem práticas de aprendizagem que exigem do aluno reflexão diante de temáticas sociais, como, por exemplo, a cidadania e o consumismo. Os dois jogos consistem em práticas de perguntas e respostas sobre o que o aluno entende por “ser um bom cidadão”, ou “ser um consumidor responsável”. O aluno terá a possibilidade de selecionar respostas que mais se aproximam ao que ele pensa sobre as temáticas propostas e receberá uma pontuação por cada uma delas.

Ao final do jogo, conforme a pontuação atingida, o aluno recebe uma mensagem síntese, avaliativa, que o considera um bom cidadão ou um consumidor responsável.

Selecionamos algumas telas de ambos os jogos para a ilustração dessa dinâmica como mostramos a seguir:

Figura 52: Tela inicial do jogo *¿Eres un buen ciudadano?*- Dimensiones

Fonte: Visualizador FTD

Figura 53: Jogo *¿Eres un buen ciudadano?*- A luta contra a corrupção - Dimensiones

Fonte: Visualizador FTD

Figura 54: Jogo *¿Eres un buen ciudadano?* - Meio Ambiente - Dimensiones

Fonte: Visualizador FTD

Figura 55: Jogo *¿Eres un buen ciudadano?* – Corrupção na escola - Dimensiones

Fonte: Visualizador FTD

Figura 56: Jogo ¿Eres un buen ciudadano? - Futuro motorista - Dimensiones

Fonte: Visualizador FTD

Figura 57: Jogo ¿Eres un buen ciudadano? - Tela final - Dimensiones

Fonte: Visualizador FTD

Figura 58: Jogo *¿Eres un consumidor responsable?* – Primeira tela do jogo - *Dimensiones*

Fonte: Visualizador FTD

Figura 59: Jogo *¿Eres un consumidor responsable?* - Pergunta 2 - *Dimensiones*

Fonte: Visualizador FTD

Figura 60: Jogo *¿Eres un consumidor responsable?* - Pergunta 4 - Dimensiones

Fonte: Visualizador FTD

Figura 61: Jogo *¿Eres un consumidor responsable?* - Pergunta 7 - Dimensiones

Fonte: Visualizador FTD

Figura 62: Jogo *¿Eres un consumidor responsable?* - Resultado do jogo – Dimensiones

Fonte: Visualizador FTD

A partir da técnica da inferência, proposta por Bardin (1977), tentamos identificar as informações suplementares que a linguagem textual nos trouxe nesses jogos. Dessa forma, debruçamo-nos sobre as perguntas dos jogos e também nas respostas por esses configuradas.

As perguntas dos jogos, que são formadas por expressões do tipo “¿Cuál crees que...?; ¿Qué haces?; ¿Qué es lo que piensas?; ¿Es posible?; ¿Es una conducta inadecuada?; Lo defiendes?; ¿Es reprochable?” nos levam a compreender que estão voltadas para a reflexão do aluno, questionando sobre o seu posicionamento e motivando a expressão de sua opinião.

Além disso, mediados por um professor, por meio de um processo de ensino-aprendizagem dialógico, os jogos podem promover práticas de letramento, pois o aluno, em todas as fases do jogo, precisa ativar e relacionar conhecimentos linguísticos para compreender, seguir e realizar essas etapas (RIBEIRO, 2016). O conhecimento básico da língua espanhola se faz necessário para entender a pergunta; desse modo, coloca em prática habilidades de leitura, compreensão e interpretação.

As respostas sugeridas pelos jogos se constituem de afirmações do que seria ser um bom cidadão ou um consumidor consciente, ou então da avaliação de ações que justificam a postura cidadã ou consciente, em situações da prática social. Dessa forma, segundo as repostas do jogo, ser um bom cidadão é aquele que: respeita os sinais de trânsito e tem um bom comportamento ao conduzir, respeita os vizinhos, não cola na prova, tem práticas de sustentabilidade, refletindo

seus cuidados com o meio ambiente, é cordial, não comete plágio, luta por seus direitos e contra a corrupção

No que se refere a *ser um consumidor consciente*, as respostas do jogo apontam para o indivíduo que considera a decisão de compra como importante, compara preços, sabe a diferença entre consumo e consumismo, sobrepõe seus gostos sobre as marcas, reclama dos preços abusivos, compra somente quando necessário, exige seus direitos como consumidor, conhece o conceito de ser um consumidor responsável, se preocupa em reciclar e reutilizar os produtos e seleciona lugares para comer pela limpeza e variedade de cardápio e não pela fama do restaurante.

Ainda que sejam prontas, isto é, o aluno não pode alterá-las, as respostas das perguntas dos jogos estão escritas, em sua maioria, tanto em primeira pessoa do singular, como do plural, com o léxico e expressões do tipo “pienso que; tenemos que, sabemos que, no me parece, compro lo que..., me encanta, prefiero, no me dejo, me quejo, no sé, no me importa”, criando possibilidades de aproximação e de posicionamento do aluno diante das respostas.

Quando mediadas por um professor, as respostas dadas pelos jogos também têm potencial para promover a prática do letramento crítico, conforme defende Ribeiro (2016), pois podem criar possibilidades de que o aluno faça a leitura dessas respostas, levantando as informações nelas presentes, relacionando-as com a sua realidade e avaliando cada uma de suas propostas a partir dessa perspectiva.

Finalmente, o jogo *Qué hace un buen cinéfilo?* do livro *Dimensiones* caracteriza-se por ser um recurso digital que pode criar possibilidades para que o aluno reflita sobre outras áreas do conhecimento, como o campo das artes, por exemplo.

Para tanto, o aluno seleciona, primeiramente, o filme a partir do qual gostaria de avaliar seus conhecimentos e em seguida inicia o desafio, que consiste em responder a três perguntas referentes ao filme. Dependendo da quantidade de acertos que o aluno tenha, é considerado um bom cinéfilo ou amante de cinemas. As figuras a seguir ilustram a dinâmica do jogo:

Figura 63: Jogo ?*Qué hace un buen cinéfilo?* – Tela inicial - *Dimensiones*

Fonte: Visualizador FTD

Figura 64: Jogo ?*Qué hace un buen cinéfilo?* - Selección dos filmes - *Dimensiones*

Fonte: Visualizador FTD

Figura 65: Jogo ?*Qué hace un buen cinéfilo?* - Primeira pergunta do filme *Valentín* - *Dimensiones*

Fonte: Visualizador FTD

Figura 66: Jogo ?*Qué hace un buen cinéfilo?* - Segunda pergunta do filme - *Dimensiones*

Fonte: Visualizador FTD

Figura 67: Jogo *¿Qué hace un buen cinéfilo?* - Terceira pergunta do filme - *Dimensiones*

Fonte: Visualizador FTD

Ao observarmos a sequência de telas do jogo, vemos que as perguntas buscam avaliar somente o conhecimento do aluno em relação ao filme, como por exemplo, se a sinopse está adequada, ou se conhece a sequência das cenas. A terceira pergunta do filme pressupõe que o aluno possa avaliar diferentes tipos de críticas, mas acaba se resumindo ao estudo de um item gramatical: o uso dos verbos no passado em espanhol. Desse modo, podemos concluir que o jogo tenta resgatar o conhecimento dos alunos em relação ao filme, mas seu potencial crítico-reflexivo parece ser esvaziado, sendo alcançado somente com a mediação do professor, por meio intervenções pedagógicas que propiciem aos alunos explorar mais o material, a partir da reflexão sobre a temática abordada, relacionando o contexto do filme com a sua realidade.

A análise dos quatro jogos aqui comentados nos leva a perceber que o potencial crítico-reflexivo desses jogos se dá pela combinação da temática abordada com a forma como são veiculados. Como foi possível constatar, para um processo de aprendizagem ser crítico-reflexivo, é necessário que as práticas pedagógicas nele desenvolvidas estejam relacionadas à realização de atividades que estabeleçam relações entre as temáticas focalizadas e a realidade de mundo dos alunos e às problemáticas que acometem a sociedade, tais como meio ambiente, diversidade sexual, questões raciais, entre outras. No entanto, conforme destacamos ao longo da análise de nossos dados, para se alcançar essa formação crítica é condição essencial a

mediação do professor, que poderá promover um processo dialógico, questionador, reflexivo, que possibilite que o aluno entre em contato com a opinião do outro, a relacione com o seu contexto, avalie e construa a sua própria posição diante da temática proposta.

Com relação ao recurso digital, a proposta do desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva, apoiada por esses materiais, pode ser direcionada quando possibilita, por meio de suas ferramentas (mouse, teclado, touch), que o aluno tenha acesso a diferentes tipos de linguagens – sons, imagens, palavras, frases – promovendo o contato com informações, discursos diversos, e estimulado o aluno à pesquisa, ao debate, à retomada de diferentes conhecimentos, à reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo é fruto dos nossos anseios de promover, na sala de aula, práticas pedagógicas dialógicas reflexivas, capazes de fomentar nos alunos a leitura crítica do mundo, possibilitando que tenham consciência do seu papel social, lutem por seus direitos e coloquem em práticas os seus deveres, assumindo posturas cidadãs.

Inicialmente, vários questionamentos e hipóteses foram criados a respeito de qual campo da pesquisa iríamos adentrar. Após muitas leituras e reflexões, encontramos no processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola apoiado pelas tecnologias, um campo fértil para desenvolver este estudo, já que, por meio dele, poderíamos abrir caminhos para o trabalho com a diversidade, o contato com o outro, com novas culturas e pensamentos.

Pensando que o material didático é a ferramenta em que o se apoia o professor, caminhamos um pouco mais além, buscando encontrar esse recurso no âmbito das tecnologias educacionais. Foi assim que nos deparamos com os livros didáticos digitais para o ensino da língua espanhola e, mais especificamente, com os objetos educacionais digitais que os acompanham. Nesses últimos, encontramos um potencial objeto de estudo, dado que incorporam as tecnologias de informação e comunicação ao processo de ensino-aprendizagem da língua. Avaliando as propostas dos catálogos de diversas editoras, selecionamos livros digitais que evidenciavam possibilidades de um processo de ensino e aprendizagem sob a perspectiva de formação crítico-reflexiva do aluno: os livros *Cercanía Español 6*, *Acentos del Español 2* e *Dimensiones* (Ensino Médio).

Diante desse contexto, definimos as perguntas que direcionariam a pesquisa e o referencial teórico que lhe serviria de suporte, trazendo à luz diferentes autores que discutem a educação voltada para o desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva e formação cidadã do aluno. As leituras também possibilitaram reflexões importantes a respeito do uso das tecnologias nesse contexto, com um potencial suporte para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a interculturalidade, letramento, construção do conhecimento, pensamento reflexivo e protagonismo do aluno.

A metodologia de abordagem qualitativa, a partir dos procedimentos da Análise de Conteúdo propostos por Bardin (1977), permitiu-nos identificar as temáticas abordadas nos objetivos educacionais digitais, assim como a forma como eles são elaborados, a fim de possibilitarem práticas pedagógicas que possam levar à formação crítico-reflexiva do aluno.

Observamos que as **temáticas** abordadas nos objetos educacionais digitais se relacionam, em sua grande maioria, com as propostas das unidades dos livros didáticos que os acompanham. Muitas delas possibilitam o desenvolvimento de discussões que podem contribuir com a formação cidadã do aluno em uma perspectiva crítico-reflexiva, na medida em que abordam questões de cunho social, tais como meio ambiente, saúde, cuidados com os animais, pluralidade cultural, mercado de trabalho, o ingresso da mulher na universidade, consumismo, machismo etc.

Entretanto, identificamos a ausência de objetos educacionais digitais que tratassem da discriminação racial, tão presente em nossa sociedade. Apenas no livro *Dimensiones*, a unidade 11, intitulada *Entre estereotipos e creencias*, incentiva a discussão e reflexão sobre as diversas formas de preconceito e discriminação. No entanto, o livro não possui objetos educacionais digitais referentes a essa temática. A ausência da abordagem da questão racial nos materiais digitais vai de encontro às propostas de Woginski (2018) que, pautado nos conceitos de letramento crítico de Mattos (2011), Coradim (2008) e D’Almas (2011), e de letramento racial e crítico de Mosley (2010) e Ferreira (2015), defende a reconstrução de práticas pedagógicas voltadas para o combate da discriminação em geral, e da discriminação racial em particular.

O autor entende que o processo de aprendizagem das línguas estrangeiras em geral, e do espanhol, especificamente, são também “responsáveis por explorar as temáticas que oportunizem o diálogo crítico-reflexivo visando à visibilidade, valorização e igualdade étnico-racial” (WOGINSKI, 2018, p. 55). Para tanto, propõe a reconstrução de práticas pedagógicas a partir da inserção, nas aulas de língua espanhola, de gêneros textuais diversos e circulantes na sociedade que tratem das questões étnicas. Defende como imprescindível esse trabalho para que o aluno não veja a discriminação como algo posto, natural, pertencente à estrutura da sociedade, porque uma vez que tem essa consciência crítica, pode se opor e lutar contra o preconceito e discriminação.

Outros autores como Masgo (2018), Couto e Fraga (2018), Silva (2018) e Enevan (2018), que compõem o livro *As identidades e as relações étnicos raciais no ensino da Língua Espanhola* (WOGINSKI et al, 2018), defendem que as aulas de língua estrangeira são também espaços para discussões relacionadas às questões de etnia, gênero, identidade e classe, como forma de resistência e combate ao preconceito e discriminação.

No que tange ainda as temáticas abordadas nos objetos educacionais digitais analisados, observamos o potencial crítico-reflexivo que pode ser alcançado com um trabalho cuidadoso do professor, que conduza os alunos a explorarem com maior profundidade e criticidade os

conteúdos apresentados (como poderiam fazer, por exemplo, com os infográficos *Actividad para el tiempo libre*, *En la ciudad sostenible*, *En el zoológico* e *Fiestas y Celebraciones*). O mesmo objetivo pode ser atingido com os discursos, opiniões, resultados de pesquisas e conhecimentos históricos, culturais e sociais que circulam pelos vídeos *Derecho y justicia*, *La Santa Muerte*, *Español en el mundo*, *La cultura pré-colombiana*, *Me voy de Vacaciones*, *Medio Ambiente*, *La Diversidad Sexual* e *Machismo*. As temáticas abordadas nesses vídeos podem auxiliar na promoção de um processo pedagógico que vise a sua compreensão reflexiva, ao colocar o aluno em contato com informações ou opiniões externas, e nesse caso, provenientes de outros países, expandindo seu repertório de conhecimento e também criando abertura ao acesso a novas opiniões, formas de pensar e realidades, tão importantes para a formação crítica do aluno.

Em contrapartida, observamos que muitos dos materiais (como os vídeos *Hacia x Hasta* e *¡A comparar los otros conmigo!* ou os jogos *¡Brigadero!*, *¡La receta que amo!*, *Una fiesta inoivable* e *Crucigrama*, por exemplo) são esvaziados do seu potencial reflexivo, uma vez que são direcionados somente para o ensino da língua espanhola, priorizando aspectos gramaticais, fonológicos, lexicais.

No que diz respeito à **forma** como os objetos educacionais digitais são desenvolvidos, observamos que os infográficos, vídeos e jogos podem contribuir para apresentar informações, discursos, opiniões, resultados de pesquisas, conhecimentos históricos, culturais e sociais dos povos falantes de espanhol e contribuir para a formação crítico-reflexiva do aluno.

No caso dos infográficos *Las profesiones en el tiempo*, *Fauna de América del Sur* e *Las mujeres en la Universidad*, são os **hiperlinks** que dão acesso a informações sobre o papel da mulher na universidade, mercado de trabalho e diversidade da flora e fauna da América Latina. O manuseio desse recurso, que é próprio dos textos que circulam no mundo digital, pode abrir portas para novos conhecimentos e descobertas que extrapolam o aprendizado da língua.

Observamos, também, que muitos dos jogos analisados são desenvolvidos de uma forma que pode conduzir o aluno a ser protagonista de um processo reflexivo, ao oferecerem estímulos para que ele se posicione diante de temáticas que envolvem a sociedade (como em *¿Eres un consumidor responsable?* e *¿Eres un buen ciudadano?*).

Por outro lado, não foram identificados, nos objetos educacionais digitais analisados, possibilidades de acesso a outras fontes de pesquisa (além daquelas oferecidas pelos próprios materiais), ou indicações de sites ou páginas por onde os alunos pudessem navegar (como, por

exemplo, páginas de museus, laboratórios de pesquisa, bibliotecas, canais e blogs que circulam no meio digital).

Cabe ressaltar, entretanto, que tanto a temática como a forma dos objetos educacionais digitais somente poderão ter seu potencial crítico-reflexivo plenamente desenvolvido, se houver a mediação do professor, que poderá promover práticas pedagógicas dialógicas, que incentivem a reflexão, debate e construção de conhecimentos e de opiniões. O recurso digital, por si só, não dispõe dessa possibilidade e tem sua potencialidade reflexiva esvaziada, se não houver a intervenção do professor, pois, como pontuamos ao longo da análise, os próprios objetivos educacionais não dispõem de informações claras para o aluno de como desenvolver as atividades neles disponibilizadas.

Nesse sentido, esperamos que as discussões levantadas neste estudo contribuam para o entendimento das tecnologias educacionais como *potenciais ferramentas de apoio* ao professor no desenvolvimento de práticas pedagógicas construtivas, reflexivas e críticas.

Novos estudos podem ser desenvolvidos a fim de colaborar com o avanço na elaboração de materiais que promovam a inserção das tecnologias no contexto escolar. Paralelamente, destacamos a importância da concepção de cursos de formação de professores que os preparem cada vez mais para o exercício de práticas pedagógicas que favoreçam o exercício reflexivo articulado com o uso de tecnologias educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, Lda, 1977.

BRAGA, D. **Ambientes Digitais**: reflexões teóricas e práticas. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. **Edital de convocação 01/2013-CGPLI**, de 16/01/2013. Dispõe sobre o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD/2015- ensino médio das escolas públicas. Disponível em www.fnde.gov.br. Acesso em 05/08/2019.

BRASIL. **Edital de convocação 06/2011-CGPLI**, de 07/11/2011. Dispõe sobre o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD/2014 – ensino fundamental anos finais das escolas públicas. Disponível em www.fnde.gov.br. Acesso em 05/08/2019.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras; Conhecimentos de Espanhol. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006, p.127-156. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CASTELLS, M. A. **Sociedade em Rede: do Conhecimento à Política**. In: Conferência promovida pelo Presidente da República. Centro Cultural de Belém. Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2005.

COIMBRA, L; CHAVES, L; ALBA, J. **Cercanía**: Espanhol, 6ª ano. 2012. Objetos Educacionais e Livro Digital. Disponível em: <<http://www.edicoessm.com.br>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

COIMBRA, L; CHAVES, S.L. e BARCIA, L.P. **Cercanía**: espanhol, 6º ano. São Paulo. SM. 2012.

DEWEY, J. **Como pensamos**. Lexington: D.C Heath and Company, 1933/1959.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 14.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 64ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GRINSPUN, M.P.S (org). **Educação Tecnológica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1999, p.25-67.

JOERNS, J. **Aprendizaje como reconfiguración de Agencia**. In: Revista de estudios sociales. Nº. 40, 2011, pags. 33-43. Disponível em <http://www.scielo.org.co/>. Acesso em 15/03/2018.

KAWACHI, G; LIMA, A. Aspectos culturais e formação cidadã em um livro didático de inglês para crianças. In: ROCHA, C; MACIEL, R. **Língua estrangeira e formação cidadã: Por entre discursos e práticas**. 2.ed. Campinas. Pontes Editores. 2015.

- KENSKI, V. **Educação e comunicação**: interconexões e convergências. Educ. Soc., Campinas, vol.29, n.104 - Especial, 2008, p.647 -665.
- MAYRINK, M; KUINGHTTTONS, J. **Dimensiones**. 2016. Objetos Educacionais Digitais e Livro Digital. Disponível em: <<http://digital.ftd.com.br>>. Acesso em: 15 abr. 2017.
- MAYRINK, M; O' KUINGTHHTTONS, J. **Dimensiones**: São Paulo: FTD. 2016.
- MILL, D (org). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas: Papirus, 2018.
- MINAYO, M et al (Org.). Pesquisa Social: Teoría, Método e Criatividade, 21ed. Petrópolis: Vozes,2002.
- PAIVA, F. Leitura de Imagens em Infográficos. In: COSCARELLI, C (org). **Tecnologias para aprender**. 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- RIBEIRO, A. Jogos Online no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. In: COSCARELLI, C (org). **Tecnologias para aprender**. 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- ROCHA, C; MACIEL, R. Língua Estrangeira formação cidadã e tecnologia: ensino e pesquisa como participação democrática. In: ROCHA, C; MACIEL, R. **Língua estrangeira e formação cidadã**: Por entre discursos e práticas.2ªed. Campinas. Pontes Editores. 2015.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal da Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Tecnologias para a Aprendizagem**. São Paulo: SME/COPED, 2017.
- SEVERINO, A, J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23.ed.rev e atual. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, D. Jogo de Interface Textual: práticas de letramento em MUD. In: ROJO, R (org). **Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICS**. 1ed. São Paulo: Parábola,2013.
- STRECK, D; REDIN, E; ZITKOSKI, J (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 3.ed.1reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- TERENCE, A; ESCRIVÃO FILHO, E. **Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais**. Anais. Fortaleza, CE: [s.n.], 2006.Disponível em: www.abepro.org.br. Acesso em 05/02/2018.
- TILIO, R. **O livro didático de inglês em uma abordagem sóciodiscursiva: culturas, identidades e pós-modernidade** / Rogério Casanovas Tilio; orientadora: Lúcia Pacheco de Oliveira. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Letras, 2006.
- WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir, re-viver. In: CANDAU, V.(org). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções tensões e propostas. 1ºed. Rio de Janeiro. 7 Letras.2009.
- WOGINSKI, G. Práticas pedagógicas em LEM-Espanhol: Contribuições para as reflexões étnicos-raciais vias gêneros textuais e letramento racial crítico. In: WOGINSKI, G; COUTO, L; SOUZA, R. **As identidades e as relações étnicos –raciais no ensino da língua espanhola**. Campinas. Pontes Editores. 2018.

ZACHARIAS, V. Letramento Digital: desafios e Possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, C (org). **Tecnologias para aprender**. 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ZÚÑIGA, A. **Acentos del Español**, volume 2. 1ed. São Paulo: FTD, 2014.

ZÚÑIGA, A. **Acentos del Español**, volume 2. 2014. Objetos Educacionais Digitais e Livro Digital. Disponível em: <<http://digital.ftd.com.br>>. Acesso em: 04 maio 2017.