

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE

LUANNA MELO ALVES

**PROMOÇÃO DO LETRAMENTO DIGITAL NO ENSINO DE ESPANHOL:
ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO**

MOSSORÓ-RN
2019

LUANNA MELO ALVES

**PROMOÇÃO DO LETRAMENTO DIGITAL NO ENSINO DE ESPANHOL:
ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO**

Dissertação apresentada ao Programa Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO – associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFRN) como requisito para a obtenção do título de mestrado em Ensino.

Orientador: Dr. Samuel de Carvalho Lima.

MOSSORÓ-RN
2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca IFRN – Campus Mossoró

A474 Alves, Luanna Melo.
Promoção do letramento digital no ensino de espanhol : análise do livro didático / Luanna Melo Alves – Mossoró, RN, 2019.
111 f.

Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2019.
Orientador: Dr. Samuel de Carvalho Lima.

1. Ensino de Espanhol. 2. Letramento digital. 3. Livro didático.
I. Título.

CDU: 37:811.134.2

LUANNA MELO ALVES

**PROMOÇÃO DO LETRAMENTO DIGITAL NO ENSINO DE ESPANHOL:
ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO**

Dissertação apresentada ao Programa Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO – associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFRN) como requisito para a obtenção do título de mestra em Ensino.

Dissertação apresentada e aprovada em ____/____/____, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Samuel de Carvalho Lima, Dr. – Presidente
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Mário Gleisse das Chagas Martins, Dr. – Examinador
Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Carlos Felipe da Conceição Pinto, Dr. – Examinador
Universidade Federal da Bahia

Dedico este trabalho aos meus pais Bianor Alves (in memoria) e Maria Letícia; à minha amada filha, Valentina Alves, minha estrela da sorte; a Lucas Duarte (Bem) e à minha tia Lindaura dos Anjos que foi um pouco pai e mãe para mim e meus irmãos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, Pai celestial e provedor de minha força e sabedoria. Sem a fé que tenho no Senhor, meu Deus, não teria trilhado os caminhos até chegar aqui.

Aos meus pais, que em meio às dificuldades e falta de oportunidades sabiam que só através dos estudos poderíamos transformar a nossa realidade. Em especial, minha infinita gratidão à minha mãe, Maria Letícia. Embora tenha se deparado com muitas adversidades na vida, nunca desanimou ou se sentiu vitimizada. Negra, pobre e viúva aos 33 anos, educou seis filhos sozinha. Quatro deles, pós-graduados e um com a graduação em andamento.

Ao meu orientador, Samuel de Carvalho Lima, pela confiança e contribuições riquíssimas a este trabalho e pela nossa amizade, que ultrapassou o engessado mundo da pesquisa.

À banca de qualificação, nas pessoas de Simone Rocha e Mário Gleisse, pelas observações ao texto preliminar. Vocês me nortearam, cortaram arestas e me fizeram refletir até ganhar novo impulso para o que ainda faltava desbravar. Obrigada, mestres.

Ao programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) e às instituições que o promovem: IFRN, UERN e UFRSA.

Ao IFRN, instituição da qual me orgulho de fazer parte do quadro de servidores há mais de 10 anos e que me concedeu liberação para me dedicar a esta pesquisa.

Aos meus colegas de trabalho do IFRN - Campus Avançado Lajes, minha lotação atual, em especial a João Batista, Inalma Rangel e Patrícia Maia, meus queridos, muito obrigada por me ouvirem nos momentos de angústia que antecederam a qualificação.

A Bem, Lucas Duarte, por escutar diversas vezes a leitura de cada capítulo deste trabalho. Obrigada por suas sugestões, sabedoria e paciência nos meus momentos de angústia e isolamento.

À minha filha Valentina Alves e aos meus sobrinhos Maria Eduarda e Marcus Vinícius, vocês revigoraram meus dias tensos de escrita solitária.

Aos meus irmãos, Isaac, Leila e Lívia, e aos meus cunhados, Raimundo Nonato e Valmir José, embora um pouco distantes do processo, sempre me escutam, torcem por mim e, de alguma forma, acompanharam a produção deste trabalho através de meus relatos.

Aos meus queridíssimos colegas da Linha 2 POSENSINO-2017: Érika Guimarães, Hilma Liana, Juliana de Macêdo, Ana Rafaella, Agápito Torres, João Batista e Gibson Melo. Muito obrigada pelas orientações, apoio, paciência, contribuições em cada seminário e trabalho e, principalmente, obrigada pela amizade para a vida inteira.

Às pessoas que direta ou indiretamente foram colaboradores nesta pesquisa, e alguns talvez, nem saibam que foram tão importantes. Destaco com imensa gratidão João Batista, por seu olhar de pesquisador experiente e o comprometimento de uma grande amizade; Davi Tintino (compadre), que em conversas informais, foi luz no surgir dos primeiros vocábulos e ideias da introdução deste trabalho. E a Bruno Rafael, inspiração na escolha da proposta inicial da pesquisa e torcida por minha aprovação no programa.

“Por fin, dedico esta investigación a las profesoras y profesores de Lengua española de Brasil que siguen luchando rotundamente por la valoración de nuestra profesión; y a la gente que lucha incesantemente por Latinoamérica más unida, desarrollada, libre y ecuanime.”

A todos vocês, dedico este trabalho de dissertação.

Leer y escribir son construcciones sociales.
Cada época y cada circunstancia histórica dan
nuevos sentidos a esos verbos.

(Emilia Ferreiro, 2001, p. 13)

RESUMO

Dadas as práticas contemporâneas de leitura e escrita, fazem-se necessários estudos e reflexões teórico-metodológicos sobre a aprendizagem nesses espaços de multiletramentos, visto que essas práticas envolvem múltiplas semioses, textos multimodais que se cruzam com os aspectos interculturais trazidos pelos leitores e escritores que refletem, desse modo, na construção dos significados (ROJO, 2012). Diante disso, apresentamos um estudo investigativo sobre o ensino de espanhol na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tendo em vista os aspectos relativos ao letramento digital presentes no Livro Didático (LD), aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2017, com vigência para os anos 2018, 2019 e 2020. À luz de categorias do letramento digital no contexto de ensino de línguas (FORTE-FERREIRA; LIMA; LIMA-NETO, 2012; DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016; HAGUE; PAYTON, 2010), analisamos as propostas de atividades de uma coleção didática de espanhol adotada em um instituto de EPT, localizado no Estado do Rio Grande do Norte. Assim, categorizamos e refletimos sobre as possibilidades de promoção do letramento digital através das propostas de atividades para o desenvolvimento das habilidades comunicativas. Em face de nossos objetivos, nossa investigação se configura como uma pesquisa exploratória e descritiva. Como técnica de pesquisa tomamos a documentação como procedimento operacional, tendo em vista que nosso *corpus* de análise foi coletado em LD. Os dados apontaram que a coleção didática analisada, promove letramentos digitais, de nível tecnológico categorizado em versão alta tecnologia, nível de letramento de médio a alto e contempla uma ampla diversidade de letramentos digitais. Desse modo, o material didático está em consonância com os documentos norteadores da Educação Básica no Brasil que são base de nossa análise (BRASIL, 1996, 2000, 2006, 2013), como também o Projeto Político Pedagógico (2012) de uma instituição que oferta cursos da ETP. Nossa ressalva quanto ao material didático refere-se ao maior número de atividades para a promoção dos letramentos digitais concentrado em tópicos extras do LD. Acreditamos que a distribuição dessas propostas ao longo de todas as unidades didáticas do material favorece a promoção dos letramentos, proporcionando, ainda mais, eventos e práticas de letramentos associados aos conteúdos apresentados nas unidades didáticas do material.

Palavras-chave: Letramento digital. Ensino de espanhol. Livro didático.

RESUMEN

Dadas las prácticas contemporáneas de lectura y escritura, se hacen necesarios estudios y reflexiones teórico-metodológicos acerca del aprendizaje en esos espacios de literacidades, ya que esas prácticas envuelven múltiples signos, textos multimodales que se cruzan con los aspectos interculturales traídos por los lectores y escritores que, reflejan, de este modo, en la construcción de los significados (ROJO, 2012). En este sentido, presentamos un estudio investigativo sobre la enseñanza de español en la Educación Profesional y Tecnológica (EPT), teniendo en cuenta los aspectos relativos a la literacidad digital resentes en el Libro Didáctico (LD), aprobado por el Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD) en 2017, con vigencia para los años 2018, 2019 y 2020. A la luz de las categorías de la literacidad digital en el contexto de enseñanza de idiomas (FUERTE-FERREIRA; LIMA; LIMA-NETO, 2012; DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016; HAGUE; PAYTON, 2010), analizamos las propuestas de actividades de una colección didáctica de español adoptada en un instituto de EPT, ubicado en Rio Grande do Norte. Así, categorizamos y reflexionamos sobre las posibilidades de promoción de la literacidad digital a través de las propuestas de actividades para el desarrollo de las habilidades comunicativas. En vista de nuestros objetivos, nuestro trabajo se configura como una investigación exploratoria y descriptiva, como técnica de investigación, tomamos la documentación como procedimiento operacional, teniendo en vista que nuestro *corpus* de análisis fue seleccionado en una colección didáctica. Los datos apuntaron que la colección didáctica analizada, promueve literacidades digitales, de nivel tecnológico, categorizado en versión alta tecnología, nivel de literacidad de medio a alto y contempla una amplia diversidad de literacidades digitales. En este sentido, el material didáctico está en consonancia con los documentos orientadores de la Educación Básica en Brasil que son base de nuestro análisis (BRASIL, 1996, 2000, 2006, 2013) como también, el Proyecto Político Pedagógico, 2012, de una institución que ofrece cursos de la ETP. Nuestra ponderación en cuanto al material didáctico se refiere al mayor número de actividades para la promoción de las literacidades digitales concentrado en tópicos extras del LD. Creemos que la distribución de esas propuestas a lo largo de todas las unidades didácticas del material, favorece la promoción de las literacidades, proporcionando, aún más, eventos y prácticas de literacidades relacionados con los contenidos presentados en las unidades didácticas del material.

Palabras clave: Literacidad informática. Enseñanza de español. Libro didáctico.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Quadro dos letramentos digitais	41
Figura 2 - Componentes do letramento digital	43
Figura 3 - Apresentação da primeira unidade didática do Livro 1 - <i>Cercanía Joven</i>	51
Figura 4 - Exemplo de atividade que se utiliza de recurso tecnológico	51
Figura 5 - Exemplo de atividade que se utiliza de recurso tecnológico	51
Figura 6 - Sumário – Livro 1	54
Figura 7 - Sumário – Livro 1 (segunda parte)	55
Figura 8 - Entrevista do escritor argentino Julio Cortázar disponível no <i>Youtube</i>	57
Figura 9 - Entrevista da desportista sevilhana, Blanca Mancchón, publicada em um <i>site</i> de notícias	57
Figura 10 - Modelo de atividade que promove letramento digital em potencial	58
Figura 11 - Atividade RTD que pressupõe interatividade	65
Figura 12 - Atividade RTD que não pressupõe interatividade	66
Figura 13 - Atividade que promove os letramentos em pesquisa e informação	69
Figura 14 - Atividade para o desenvolvimento do letramento em hipertexto e letramento impresso online	70
Figura 15 - Atividade que desenvolve o letramento intercultural	71
Figura 16 - Atividade que desenvolve o letramento em multimídias	72
Figura 17 - Atividade que desenvolve o letramento em filtragem	72
Figura 18 - Atividade que desenvolve o letramento em rede e o letramento pessoal	73
Figura 19 - Nível de letramento: Nível 1 (N1)	77
Figura 20 - Nível de letramento: Nível 2 (N2)	77
Figura 21 - Nível de letramento: Nível 3 (N3)	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Livros didáticos analisados	55
Quadro 2 - Habilidades necessárias aos letramentos digitais	75
Gráfico 1 – Percentual de atividades de toda a coleção didática, conforme primeira categoria analisada	64
Gráfico 2 – Habilidades comunicativas identificadas no <i>corpus</i>	81

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Atividades que fazem relação com as tecnologias digitais do Livro 1	61
Tabela 2 - Atividades que fazem relação com as tecnologias digitais do Livro 2	62
Tabela 3 - Atividades que fazem relação com as tecnologias digitais do Livro 3	63
Tabela 4 - Atividades que fazem relação com as tecnologias digitais em toda a coleção didática analisada	63
Tabela 5 - Relação entre atividades RTD e a promoção do letramento digital - Livro 1	65
Tabela 6 - Relação entre atividades RTD e a promoção do letramento digital - Livro 2	67
Tabela 7 - Relação entre atividades RTD e a promoção do letramento digital - Livro 3	67
Tabela 8 - Tipos de letramentos: Coleção didática Cercanía Joven (2016)	68
Tabela 9 - Níveis de letramentos: Coleção didática Cercanía Joven (2016)	76
Tabela 10 - Níveis de letramentos digitais	76
Tabela 11 - Dimensões tecnológicas: Coleção didática Cercanía Joven (2016)	79
Tabela 12 - Dimensões comunicativas: Coleção didática Cercanía Joven (2016)	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LD	Livro Didático
ELE	Espanhol como Língua Estrangeira
LE	Língua Estrangeira
EaD	Educação a Distância
IFRN	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
ETP	Educação Profissional e Tecnológica
PPP	Projeto Político Pedagógico
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
GNLDEM	Guia Nacional do Livro Didático Ensino Médio
LEM	Línguas Estrangeiras Modernas
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	ENSINO DE ESPANHOL: DO PROCESSO HISTÓRICO AO LIVRO DIDÁTICO	23
2.1	PANORAMA HISTÓRICO DO ENSINO DE ESPANHOL EM ÂMBITO NACIONAL E LOCAL	23
2.1.1	Documentos norteadores para o ensino de línguas e o livro didático de espanhol	27
3	TECNOLOGIAS E PROMOÇÃO DO LETRAMENTO DIGITAL NO ENSINO DE ESPANHOL/LE	32
3.1	LINGUAGEM, ENSINO E TECNOLOGIAS	32
3.1.1	Letramentos, multiletramentos e letramento digital	37
3.1.1.1	Livro didático de Espanhol e as propostas de atividades para a promoção do letramento digital no ensino de espanhol/LE na EPT	45
4	PERCURSO METODOLÓGICO	53
4.1	TIPO E NATUREZA DA PESQUISA	53
4.1.1	Contexto e descrição do <i>corpus</i>	54
4.1.1.1	Procedimentos de coleta e análise dos dados a partir das categorias	58
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	61
5.1	RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS	61
6	CONCLUSÃO	84
	REFERÊNCIAS	90
	APÊNDICE A - Relação entre atividades RTD e a promoção do letramento digital – Livro 1 - Quadro completo	96
	APÊNDICE B - Relação entre atividades RTD e a promoção do letramento digital – Livro 2 - Quadro completo	98
	APÊNDICE C Relação entre atividades RTD e a promoção do letramento digital – Livro 3 - Quadro completo	100
	APÊNDICE D - Grelha de análise de seis atividades que envolvem tecnologias digitais – Livro 1 - Quadro detalhado 1	102
	APÊNDICE E - Grelha de análise das atividades que envolvem tecnologias digitais – Livro 1 - Quadro detalhado 2 (cont.)	104

APÊNDICE F - Grelha de análise das atividades que envolvem tecnologias digitais –	
Livro 2 - Quadro detalhado 3	106
APÊNDICE G - Grelha de análise das atividades que envolvem tecnologias digitais –	
Livro 2 – Quadro detalhado 4 (Cont.)	108
APÊNDICE H - Grelha de análise das atividades que envolvem tecnologias digitais –	
Livro 3 - Quadro detalhado 5	109
APÊNDICE I - Grelha de análise das atividades que envolvem tecnologias digitais –	
Livro 3 - Quadro detalhado 6 (Cont.)	111

1 INTRODUÇÃO

A escola, compelida em seu papel de apontar caminhos para a construção do conhecimento e motivar seus aprendizes a seguir na busca constante do saber, é responsável, também, pela formação integral do indivíduo, tornando-o sujeito ativo e participante da sociedade, como bem destaca Freire (1996, p. 145): “A prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos”.

Em um contexto mais recente, deparamo-nos com uma aprendizagem plural, não se resumindo apenas à tríade docente, discente e livro didático. Os locais deixaram de ser seguros, o universo está na palma da mão do aluno e o mestre, muitas vezes, encontra-se sem norte, porque o aluno, em determinados momentos, torna-se mais vivaz no tocante ao domínio dos recursos tecnológicos. Em contrapartida, vem a grande carga de informações, mudanças e transformações constantes a que os aprendizes são submetidos e que, mesmo tendo mais acesso à informação, necessitam de orientação didático-pedagógica para o desenvolvimento das habilidades que os contextos contemporâneos de conhecimento estabelecem.

Em meio a esse universo de informações e visualizando novas práticas de leituras e escritas nos diversificados ambientes interativos digitais, destacamos, neste trabalho de pesquisa, a promoção do letramento digital como condição necessária para que a escola contemporânea atue de forma eficaz na formação integral dos alunos, inserindo-os como sujeitos atuantes em todo e qualquer campo de comunicação. Entendemos, pois, que letrar digitalmente é possibilitar condições favoráveis para o desenvolvimento de competências necessárias à inserção efetiva dos sujeitos nos meios de comunicação e informação das diversas mídias digitais em contextos escolares e não escolares.

Nessa perspectiva, Bagno e Rangel (2005) assinala que a criação de tais condições é tarefa primordial de qualquer projeto de educação linguística, destacando que:

O conceito de letramento vem se mostrando tão produtivo que seu uso tem sido ampliado para referir-se ao domínio das diversas funções sociais e das habilidades de uma pessoa em outros campos culturalmente estratégicos, além do campo da leitura/escrita de textos propriamente ditos. Fala-se, então, por exemplo, do *letramento digital* – as práticas sociais relativas ao uso das tecnologias da informática [...] (BAGNO; RANGEL 2005, p. 70, grifo do autor).

Os estudos sobre os letramentos vêm sendo amplamente discutidos nas reflexões teórico-metodológicas para a formulação de propostas de ensino tanto de Língua Materna (LM) como também inerentes ao ensino de Línguas Estrangeiras (LE).

Diante do exposto, sentimo-nos impulsionados a investigar a adoção de abordagens pedagógicas que contemplem de forma eficaz e objetiva o uso das tecnologias digitais na educação, numa perspectiva da promoção do letramento digital dos alunos em aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE). Nosso empreendimento científico contempla um olhar voltado para a maneira como essas perspectivas de ensino prepara os sujeitos para os desafios propostos pela complexidade do mundo contemporâneo. Nesse sentido, corroboramos com o pensamento de Kenski (2007, p. 66):

A escola deve, antes, pautar-se pela intensificação das oportunidades de aprendizagem e autonomia dos alunos em relação à busca de conhecimento, da definição de caminhos, da liberdade para que possam criar oportunidades e serem os sujeitos da própria existência.

Complementa a autora que é preciso inventar e descobrir de forma criativa usos da tecnologia educacional que inspirem mestres e aprendizes a gostar de aprender para sempre. Nessa perspectiva, vincularemos nossa atuação como professora de Língua Espanhola na Educação Básica, nossa experiência na elaboração de material didático em formato digital para o Ciência Sem fronteiras¹ e nossa missão como professora de Língua espanhola da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) à contribuição para a formação do perfil esperado do aluno do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), que versa sobre a constituição do sujeito autônomo e que acompanhe a dinamicidade das mudanças sociais, como bem está destacado no Projeto Político Pedagógico (PPP) do ano de 2012 da instituição:

O perfil discente esperado deve abarcar os seguintes aspectos: capacidade de (re) construção do conhecimento sistematizado historicamente, além de saber aplica-lo, adequadamente, em situações reais do cotidiano e do exercício profissional, solucionando problemas e tomando decisões de forma responsável; capacidade de inserção nos processos educacionais, como agente participativo e crítico da prática educativa, demonstrando autonomia intelectual e responsabilidade quanto ao que se refere à construção de seu próprio conhecimento; Interesse pelo trabalho em equipe, desenvolvendo a criatividade, a comunicação, a responsabilidade e a solidariedade; interesse em aprendizagem contínua, atualizando-se nos saberes científicos e tecnológicos, como parte da cultura que está em constante desenvolvimento; capacidade de aplicação dos conhecimentos formais para resolução de problemas de seu cotidiano [...] (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 95).

¹ Ciência sem Fronteiras é um programa do Governo Federal, via Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e Ministério da Educação (MEC), que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional (Portal CSF Ciência Sem Fronteira). Disponível em: <http://cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>. Acesso em: 7 jun.2018

A partir dessas reflexões, nosso objetivo é, portanto, dadas algumas concepções sobre o uso das tecnologias digitais no ensino de ELE, identificar e refletir sobre a promoção do letramento digital em propostas de atividades apresentadas no Livro Didático (LD) utilizado nas aulas de ELE na EPT no IFRN.

A justificativa para este trabalho encontra-se, pois, na necessidade de contribuir com o processo de ensino de ELE e, principalmente, sobre a promoção do letramento digital do aluno, com vistas a promover o perfil de aluno esperado no PPP do IFRN. Acreditamos que a promoção do letramento digital dos alunos do IFRN possa ser um fator condicionante para que eles mesmos se tornem técnico-cidadãos mais autônomos e participativos na sociedade em que atuam. Sabemos que a promoção do letramento digital em uma instituição dessa dimensão poderia ser realizada de diversas formas, através da atuação do professor em sala de aula ou das diversas atividades culturais e científicas de engajamento dos alunos e professores nos variados programas da instituição. Nosso recorte limita-se, no entanto, à análise do livro didático, material consumível recebido pelo aluno no quarto e último ano do curso técnico de nível médio integrado. É com esse material que o aluno pode interagir de maneira independente, para além do acompanhamento que se faz em sala de aula, cumprindo a função de organização dos conteúdos e apoio tanto para o professor quanto para o aluno.

Nosso estudo é relevante pelo fato de que é necessário levar o aluno de LE a compreender e a produzir enunciados nos mais variados espaços de ensino-aprendizagem, propiciando ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência comunicativa capaz de permitir-lhe acesso a diferentes informações e, sobretudo, tornar-se um agente de sua própria aprendizagem, letrado digitalmente.

Dada a relevância das práticas de leitura e escrita nos contextos sociais, não é difícil de entender o porquê de, nos últimos anos, depararmos com uma multiplicidade de trabalhos de pesquisas e estudos sobre o ensino de línguas com enfoque na área dos letramentos. Logo, destacamos o trabalho de Carvalho (2016), Fernandes (2016), Rosa (2016), Lima e Lima (2016), Gutierrez e Storto (2018).

Dentre os trabalhos citados, o que mais se assemelha à nossa proposta de investigação é o trabalho de Gutierrez e Storto (2018), pois, além de abordar a temática do letramento digital, também tem por base a análise de LD de língua espanhola do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Porém, as autoras fazem um paralelo entre duas coleções didáticas de forma bem sucinta, até mesmo pela proposta do artigo. Elas partem da discussão sobre o gênero discursivo e o gênero digital, quantificando-os e analisando se a proposta de trabalho com esses gêneros vai além da leitura decodificada. Contrapondo a essa investigação, a nossa pesquisa

centraliza seu estudo na análise de uma coleção de LD de língua espanhola quanto à promoção, especificamente, dos letramentos digitais, assinalando cada letramento digital encontrado de acordo com suas peculiaridades e predominância de características. Desse nosso modo, será avaliado o potencial do material didático quanto a esse letramento.

Os outros trabalhos citados se diferenciam do nosso pelos seguintes aspectos: alguns, embora abordem as práticas de letramentos, não especificam o letramento. Tratam-no de forma geral, como o de Fernandes (2016) e Rosa (2016). Em outros, essas práticas referem-se ao ensino de língua materna, como é o caso de Carvalho (2016). Temos também a pesquisa de Lima e Lima (2016), que se caracteriza como um estado do conhecimento.

Tendo em vista o grande enfoque dado aos letramentos/multiletramentos no ensino de línguas, fizemos um levantamento sobre o *quê* e o *como* se tem pesquisado acerca do ensino de espanhol, material didático de língua espanhola e a sua relação com a promoção dos letramentos digitais. O levantamento foi desenvolvido no primeiro trimestre do ano de 2018, tendo como repositório o catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como também fizemos o levantamento em outros repositórios, contemplando, pois, os artigos científicos. Nesse levantamento, verificamos que entre os anos 2010 e 2017 houve um grande número de publicações no campo das práticas de leitura e escrita na perspectiva dos multiletramentos.

No primeiro momento da busca no catálogo de dados da CAPES, utilizamos, sem nenhum filtro, as palavras-chave “ensino de espanhol e letramento digital”, o que resultou no aparecimento de 987.212 trabalhos. Em seguida, empregamos alguns filtros² de que o repositório dispõe e o número de trabalhos reduziu para 880. Depois dessa etapa, fizemos uma filtragem a partir das leituras dos títulos de cada tese e dissertação, no intuito de selecionarmos apenas os trabalhos mais próximos ao nosso objeto de investigação e à nossa área de pesquisa. Concluída a leitura dos títulos, a pesquisa resultou em 48 trabalhos que tratam dos multiletramentos no ensino de línguas, e esses foram publicados de 2013 a 2017, e mais 10 trabalhos sobre o LD de espanhol com temáticas variadas.

Quanto aos trabalhos que tratam de questões da língua espanhola no LD, identificamos uma maior recorrência de temáticas voltadas para a análise de aspectos culturais, etnias e

² Filtros utilizados para a busca no repositório: 1. Ano: 2010 a 2017 / 2. Grande área de conhecimento: Linguística, letras e artes / 3. Área de conhecimento: Ensino, Letras, Linguística, Linguística aplicada, Língua estrangeira moderna / 4. Área de avaliação: Letras, Linguística e Ensino / Área de concentração: Educação básica, Ensino, Linguística, Estudos da linguagem, Ensino e aprendizagem de línguas, Leitura e linguagens, Letras, Linguagem e educação, Linguagem, interação e processos de aprendizagem, Linguagem: língua e literatura, Linguagem: práticas e contextos. Linguística e práticas sociais, Língua espanhola e literaturas, Processos discursivos e tecnologias. / Nome do programa: Letras, Linguística, Linguística aplicada e Estudos da linguagem.

identidade, com um total de quatro produções, das 10 pesquisas analisadas; outras temáticas identificadas foram: análise crítica na compreensão leitora, gêneros textuais no LD de ELE para fins específicos, expressões idiomáticas no LD livro, textos multimodais no LD, ensino do léxico no LD e Oralidade e letramento no LD, sendo apenas uma ocorrência para cada tema citado.

Dos 48 trabalhos resultantes da busca e que abordam a questão dos multiletramentos, os dados nos revelam que, no campo das linguagens, a área de língua portuguesa é a que mais desenvolve pesquisas sobre os letramentos e multiletramentos, com um total de 42 trabalhos, seguido de língua inglesa, com três. Também encontramos dois trabalhos que versam sobre língua estrangeira de forma geral, sem especificar a língua; e um único sobre língua espanhola. Esse estudo que aborda o ensino de espanhol restringe sua análise ao letramento crítico no ensino de espanhol instrumental (DAMASSEN, 2016).

Ainda sobre os dados do estado do conhecimento que desenvolvemos, destacamos: 1) dentre os vários tipos específicos de letramentos, os mais recorrentes são o letramento digital e o letramento acadêmico, cada tipo com 10 aparições; 2) alguns trabalhos não especificam o tipo de letramento, os letramentos eram mencionados de forma geral (12 trabalhos nessa perspectiva); 3) outros tipos de letramentos que identificamos foram: letramento crítico, letramento intercultural, letramento visual e letramento em design de game; 4) houve cinco pesquisas que relacionam os letramentos à educação de pessoas com necessidades especiais; 5) apesar de podermos considerar que houve um *boom* em pesquisas do tipo teses e dissertações sobre os letramentos ou multiletramentos no ensino de línguas nos últimos cinco anos, esse desenvolvimento acelerado está centralizado no ensino-aprendizagem de LM, com pouquíssimas ocorrências em LE, e dentre esses trabalhos, poucos de ELE.

Diante da lacuna apresentada, temos por enfoque neste trabalho de investigação o letramento digital, especificamente o ensino de ELE relacionado à promoção do letramento digital identificado através da análise de LD utilizado na EPT, em particular no IFRN.

No que tange a nossa motivação pessoal e profissional, a temática do ensino de ELE e a promoção dos letramentos digitais estão presentes em nossa prática docente, lecionando a disciplina de língua espanhola no ensino presencial há mais de 15 anos e, mais recentemente, como professora e autora de material didático para Educação a Distância (EaD). Nessa experiência como autora de material (SILVA; ALVES; LUSTOSA, 2014) desenvolvemos um material didático, a priori, para EaD, porém esse LD também está sendo utilizado no ensino presencial. Desse modo, temos conteúdos e propostas de atividades dinâmicas e interativas que foram pensadas para espaços virtuais no ensino a distância, mas também são exequíveis em

contextos de ensino presencial. A partir dessa experiência, pensamos em fazer análise do LD de ELE, tendo em vista as atividades que fazem referência às tecnologias digitais e promovem, em potencial, o letramento digital.

Mesmo o suporte sendo o impresso, avaliamos se o material didático está acompanhando a dinamicidade das práticas sociais, pois os nossos estudantes estão imersos nessas práticas e, conseqüentemente, fazendo uso de gêneros que estão emergindo no contexto das tecnologias digitais que, para Marcuschi (2010. p. 15), “[...] são relativamente variados, mas a maioria deles tem similares em outros ambientes, tanto na oralidade quanto na escrita”.

Diante desse contexto, formulamos a seguinte questão central de pesquisa: Como o material didático de espanhol, no tocante às atividades para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, pode contribuir para a promoção dos letramentos digitais em aulas de ELE? Essa questão central se desdobra em duas questões específicas: Em que atividades o livro didático relaciona o desenvolvimento de habilidades comunicativas às tecnologias digitais? De que forma as atividades que se relacionam às tecnologias digitais promovem, em potencial, práticas de letramento digital?

Para alcançarmos respostas plausíveis às nossas indagações, traçamos o seguinte objetivo geral: Interpretar condições favoráveis para promoção dos letramentos digitais na aprendizagem da língua espanhola por meio de atividades do LD que se utilizam das tecnologias digitais. Como forma de organizar o nosso trabalho, fragmentamos esse objetivo maior em dois objetivos específicos: 1) Identificar propostas de atividades para o desenvolvimento de habilidades comunicativas que estabeleçam relação com as tecnologias digitais; 2) Caracterizar a relação entre atividades que se ancoram em tecnologias digitais e a promoção do letramento digital;

Para o desenvolvimento desta pesquisa, além da presente seção de introdução, trazemos mais duas seções que correspondem à fundamentação teórica e estão estruturadas da seguinte maneira: na primeira parte da segunda seção, um breve panorama histórico sobre o ensino de espanhol em âmbito nacional e local; na segunda parte, trazemos reflexões contidas nos documentos norteadores da educação, especialmente sobre a questão do livro didático e os letramentos no ensino de LE, o que preconizam sobre essas temáticas: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNEB), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEN) e o Guia Nacional do Livro Didático Ensino Médio (GNLDEM). Ao longo da terceira seção, composta por três partes, primeiramente abordamos a relação linguagem, ensino e tecnologias; na segunda parte, a

relação letramentos, multiletramentos e letramento digital. Por fim, na terceira parte do terceiro capítulo, destacamos o LD de Espanhol e a promoção do letramento digital no ensino de língua espanhola.

Na quarta seção, apresentamos os procedimentos metodológicos de nossa pesquisa: tipo e natureza da pesquisa, contexto e descrição do *corpus*, procedimentos de coleta e análise dos dados. Na quinta e última seção, discorremos sobre os resultados e discussão dos dados e, por fim, apresentamos nossas considerações finais sobre a pesquisa.

2 ENSINO DE ESPANHOL: DO PROCESSO HISTÓRICO AO LIVRO DIDÁTICO

Nesta seção, discorreremos sobre o ensino de Espanhol no Brasil e abordamos a discussão voltada aos apontamentos presentes nos documentos norteadores da Educação Básica para o ensino de línguas, especialmente sobre o ensino de ELE, letramento digital e o LD de Espanhol.

Como introdução à nossa temática principal, iniciamos com uma alusão histórica sobre fatos relevantes para a construção da trajetória do ensino de Espanhol no Brasil até chegarmos ao nosso *corpus* de análise, o LD. Em seguida, já na perspectiva do caminho ao nosso objeto de estudo, apresentaremos o que e como a LDBEN, PCNEM, OCEM e DCNEB ponderam sobre a relação do ensino de ELE e a promoção do letramento digital na Educação Básica.

Sabemos que o LD também acompanha a trajetória do ensino de ELE, porém destacaremos esse recurso didático de forma mais enfática na segunda parte deste capítulo.

2.1 PANORAMA HISTÓRICO DO ENSINO DE ESPANHOL EM ÂMBITO NACIONAL E LOCAL

O contato com falantes nativos de língua espanhola no Brasil inicia-se a partir da colonização com a chegada dos europeus em terras brasileiras. Ademais da cultura e de muitos outros aspectos, também fomos imersos em um emaranhado de línguas e dialetos estrangeiros. Dentre essas línguas, encontra-se o idioma castelhano. Entretanto, para Fernández (2005), a influência mais marcante entre Espanha e Brasil se sucedeu durante os últimos cem anos, devido ao grande fluxo imigratório:

O fluxo migratório da Espanha foi uma consequência das graves crises econômicas sofridas desde meados do século XIX, com especial incidência nas regiões menos prósperas e industrializadas, como a Galícia e a Andaluzia, fato que coincidiu com a necessidade de substituir a população escrava no Brasil por uma mão de obra barata, principalmente nas plantações de café. O destino da maioria desses imigrantes foram os territórios do Sul e do Sudeste, que, junto com a proximidade dos países hispânicos, contribuíram para que os espanhóis adquirissem uma presença apreciável e convertessem, especialmente nas regiões do sul, em uma linguagem próxima e familiar, embora não necessariamente usada, em todos os tipos de relacionamentos (FERNÁNDEZ, 2005, p. 17-18, tradução nossa).

No que se refere ao ensino da língua espanhola no Brasil, Paraquett (2009) assinala ser de consenso que o ano de 1919 iniciou a história do ensino de Espanhol no Brasil com a institucionalização dessa disciplina no Colégio Dom Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro. Segundo a mesma autora, 1941 é o segundo momento mais importante desse processo histórico,

quando ocorre a implantação do curso de Letras Neolatinas na Universidade Federal do Rio de Janeiro. A instituição formava professores de Espanhol, Francês e Italiano. Pela primeira vez, o espanhol era uma língua estrangeira estudada em um curso de formação de professores. Outro fato bastante relevante nessa mesma década foi que, com a reforma de Capanema, deu-se uma expressiva relevância às línguas clássicas (Latim e Grego) e modernas (Inglês, Francês e Espanhol). Um conjunto de medidas para reestruturação da educação nacional foi tomado. Tivemos, em 1942, a primeira legislação educacional que incluiu a língua espanhola como disciplina obrigatória no Ensino Médio, ao lado do Português, Latim, Grego, Francês e Inglês. Para Leffa (1999), com a reforma de Capanema, as décadas de 1940 e 1950 foram os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, segundo Leffa (1999), comparada à reforma Capanema, dá-se o começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras, pois é retirada a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras, deixando a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação (CEEs).

Rodrigues (2010) destaca que a disciplina Língua Espanhola praticamente desapareceu dos currículos das escolas brasileiras depois da LDB de 1961 e voltou a ser debatida apenas com a aprovação da Lei nº 11.161, de 2005. A autora enfatiza “[...] podemos dizer que desde a LDB de 1961 nenhuma língua estrangeira específica pode ser declarada “obrigatória” nos currículos escolares pela legislação nacional e a obrigatoriedade da disciplina passou a estar condicionada a sua escolha pelos CEEs”. (RODRIGUES, 2010, p. 18).

Outros momentos importantes para a história do ensino de língua espanhola no Brasil, segundo Paraquett (2009), foram em 1980, quando a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro optou por Espanhol, juntamente com Inglês e Francês, como língua estrangeira a ser oferecida nos Centros de Estudos Supletivos (CES), o que hoje, segundo a autora, corresponde à Educação de Jovens e Adultos (EJA); e em 1981, mais uma vez o pioneirismo do Estado do Rio de Janeiro, quando é fundada a primeira Associação de Professores de Espanhol no Brasil, a APEERJ.

A partir do início da década de 1990, percebemos que houve um grande crescimento do interesse pela língua espanhola no Brasil. Um dos fatores para isso foi a expansão das relações comerciais entre o Brasil e os países da América Latina. Paraquett (2009) destaca que, com o Tratado de Assunção³³ firmado entre Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, em 26 de março de

³³ Este acordo serviu de instrumento jurídico fundamental para a criação do Mercosul, tornou oficial a criação do grupo, tendo por objetivo estabelecer o livre comércio entre países, eliminando barreiras comerciais, políticas e

1991, o que resultou no Acordo do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), alteraria expressivamente o rumo do ensino de Espanhol nas escolas brasileiras. Conforme Sedycias (2005, p. 35), “aprender espanhol deixou de ser um luxo intelectual para se tornar praticamente uma emergência. Além do Mercosul, que já é uma realidade, temos ao longo de toda nossa fronteira um enorme mercado, tanto do ponto de vista comercial como cultural”.

Ademais das relações econômicas com os países vizinhos e a Península, é possível destacar outras razões por que os brasileiros devem aprender a língua espanhola: a importância do Espanhol como língua mundial; uma das línguas mais faladas como língua estrangeira; importância para o turismo e estudos (ler textos no original, sem recorrer Às traduções).

O ensino de Espanhol no Brasil começou a ter mais destaque e visibilidade a partir da publicação da Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, conhecida como Lei do Espanhol. Com a sanção dessa lei, as escolas de Educação Básica, tanto da rede pública como da rede privada de todo o país teriam a obrigação de ofertar a disciplina Língua Espanhola no Ensino Médio de forma gradativa e de matrícula facultativa por parte do aluno e em caráter opcional para o Ensino Fundamental. As escolas dispunham de cinco anos para sua adaptação, a partir da data da publicação, não sendo possível cumpri-la de imediato, pois carecia de um grande número de professores para atender à demanda.

No ano de 2017, após 11 anos da publicação da Lei do Espanhol, professores de língua espanhola, estudantes e comunidade escolar veem com bastante preocupação o ensino de Espanhol no Brasil retroceder com as medidas apresentadas na reforma do Ensino Médio, consolidadas através da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a qual, em seu último artigo, apresenta: “Art. 22. Fica revogada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005”. (BRASIL, 2005, p. 1)

Com essa reforma, a Lei nº 11.161, de 2005, sancionada pelo então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, torna-se sem efeito. Com isso, pretere o ensino da língua espanhola no Ensino Médio como opção atrelada à disponibilidade dos sistemas de ensino. Se a escola oferecer apenas uma LE, essa língua será obrigatoriamente a língua inglesa; ofertando mais de uma língua estrangeira, a segunda língua, preferencialmente, deverá ser o Espanhol, mas não sendo obrigatória.

Não nos parece positiva a restrição do ensino de línguas estrangeiras modernas à exclusivamente uma língua. Todo um projeto de integração da América Latina, de valorização de identidades e de povos vizinhos, formação integral do aluno e qualificação em suas

respectivas carreiras está comprometido em alguma medida. Na contramão dessas reformulações no Ensino Médio está o pensamento de Sedycias (2005, p. 36):

A posição que a língua espanhola ocupa no mundo hoje é de tal importância que quem decidir ignorá-la não poderá fazê-lo sem correr o risco de perder muitas oportunidades de cunho comercial, econômico, cultural, acadêmico ou pessoal. O espanhol é de suma relevância para a comunidade mundial da atualidade, não somente pelo fato de ser a língua-mãe de mais de 332 milhões de pessoas, na sua maioria concentradas em dois dos mais importantes continentes da nossa era (Europa e América), mas também por desempenhar um papel crucial em vários aspectos do mercado mundial contemporâneos. Depois do inglês, o espanhol é a segunda língua mais usada no comércio internacional, especialmente no eixo que liga a América do Norte, Central e do Sul.

A trajetória histórica, em âmbito nacional, revela-nos que o ensino de Espanhol no Brasil é marcado por “silenciamento” e voz, progressos e rupturas e, mais recentemente, por lutas e, sobretudo, pela reflexão sobre nosso presente e os passos a seguirmos adiante em meio a tamanho retrocesso. É uma questão de sobrevivência, de valorização dos profissionais, de valorização de culturas e povos que também fazem parte de nossa história e, sobretudo, preservação de fontes riquíssimas de conhecimento para a formação integral de nosso aluno.

Em meio a essa trajetória histórica, em um cenário mais local, temos um longo caminho de êxito do ensino da língua espanhola nos institutos federais. Nesse sentido, trataremos, pois, exclusivamente, da trajetória do ensino de Espanhol no IFRN, instituição onde atuamos e de importância crucial para a seleção do material que utilizaremos como *corpus* de investigação, coleção didática utilizada em nossas aulas de Espanhol na ETP.

O IFRN foi pioneiro na implantação das licenciaturas em Espanhol na capital e região metropolitana, tanto no ensino presencial aprovado através da Resolução nº 23/2005-CD, de 23 de novembro de 2005, como na EaD, projeto aprovado pela Resolução nº 13/2012-CONSUP/IFRN, de 1º de março de 2012.

A instituição passou a ofertar a disciplina de Espanhol na Educação Básica desde o período de implantação dos cursos técnicos de nível médio integrados, no ano de 2005, à luz do decreto nº 5.154, de 2004 (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 31): “[...] A orientação advinda desse Decreto teve como maior destaque a reestruturação da educação profissional e tecnológica em cursos e programas, possibilitando o retorno à oferta de cursos técnicos integrados à educação básica”.

Dessa forma, a partir de 2005 tivemos a oferta de língua espanhola na ETP nos mais variados cursos da Educação Básica técnica e tecnológica, nos campi Natal Central e Campus

Mossoró. Apenas nessas duas cidades, pois a instituição só contava com essas duas unidades nesse período. Atualmente, a instituição dispõe de 21 campi distribuídos pela capital Natal, na região metropolitana e no interior do Estado.

Atualmente, há oferta da disciplina de Espanhol em todo o Ensino Médio integrado de todas as unidades da instituição. Nesse contexto de ensino-aprendizagem de Espanhol na ETP, todos os alunos recebem material didático, os quais utilizamos em nossas aulas, coleção didática aprovada pelo PNLD, embora em algumas situações tenhamos que adaptar outros materiais para atender a algumas necessidades específicas, como, por exemplo, associar o ensino de ELE à área profissional e tecnológica, mas a nossa referência básica, quase sempre, é o LD.

Segundo Oliveira (2014), o LD atua como orientador e, em muitos casos, norteador de conteúdos e procedimentos didáticos em aulas de LE, para alguns docentes, é o único recurso de que dispõe em suas aulas. Destacaremos, de forma mais enfática, em um tópico específico, a importância do trabalho com LD na segunda parte do segundo capítulo.

A partir de tamanha importância que ainda se preza ao LD e também por uma necessidade do contemporâneo, passamos a refletir sobre as propostas de atividades do LD que envolvem as tecnologias digitais para as aulas de ELE, o quanto elas podem prescrever um caminho inovador para o ensino de LE e apresentar possibilidades de um ensino mais significativo. E desse modo começar a ampliar espaços de aprendizagem, promovendo os letramentos digitais a partir de atividades propostas pelo próprio material didático.

Para situarmos nossa pesquisa, iniciamos com esse panorama histórico sobre os primeiros contatos da língua espanhola no Brasil, cenário de ensino no IFRN, até chegarmos ao nosso objeto de análise, que é o LD de língua espanhola utilizado na ETP no IFRN. Nossa investigação também se ancora em fundamentos e princípios presentes nos documentos norteadores da educação, sobre o que eles discorrem acerca do ensino de ELE, letramento digital e LD, temática que abordaremos no tópico a seguir.

2.1.1 Documentos norteadores para o ensino de línguas e o livro didático de Espanhol

Introduzimos esta segunda parte do primeiro capítulo com a seguinte indagação: por que o LD impresso de Língua espanhola apresentaria atividades que se relacionam as tecnologias digitais?

Tendo em vista que a nossa problemática de pesquisa está centralizada nas propostas de atividades do LD de ELE que se utilizam das tecnologias digitais, especificamente o que elas promovem em potencial de letramento digital, explanaremos, pois, o nosso respaldo para

elaborado questionamento. De maneira mais relevante, ele foi formulado a partir de apontamentos presentes no PPP do IFRN citado anteriormente⁴ e também por meio das orientações que constam dos documentos que regem o ensino básico. Visto que, para a aprovação desses materiais didáticos no PNL D, a coleção de livros deve seguir alguns critérios comuns a todas as áreas, e um desses é estar em consonância com os documentos que regem a educação no Brasil, tal como está posto no GNLDEM – Espanhol - PNL D 2018:

Este é o Guia que pretende auxiliar o processo de escolha do livro didático de Língua Estrangeira Moderna (doravante LEM) para o ano de 2018 em sua escola. [...] Fundamenta-se nos princípios que orientam a educação em nosso país, conforme constam da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, doravante LDBEN) e de demais documentos oficiais complementares, os quais também inspiraram o projeto político-pedagógico que está em vigor em sua instituição de ensino (BRASIL, 2017b, p. 8).

Segundo orientado no referido guia, o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM), no caso, Espanhol e Inglês, deverá se ancorar em propostas de reflexão crítica a serem desenvolvidas a partir de temáticas de relevância social, histórica, política e cultural, vinculado a três grandes eixos: formação para a cidadania, inclusão social de jovens do Ensino Médio e interdisciplinaridade e transversalidade. Identificamos, em um dos eixos citados, diversos apontamentos ao trabalho com os gêneros digitais⁵, no caso, o segundo eixo temático “inclusão social de jovens do Ensino Médio”, destacamos:

[...] aprender uma língua estrangeira, e nela aperfeiçoar-se, torna-se indispensável, já que hoje as fronteiras do conhecimento e da atuação do sujeito vão muito além do contexto geograficamente mais próximo. A inserção social deve também considerar o mundo digital e, por conseguinte, globalizado (BRASIL, 2017b, p. 13).

Como também, no seguinte ponto:

A experimentação de formas diversificadas de comunicação/interação na língua estrangeira tem o intuito de conferir ao(à) estudante a capacidade de atuar, com desenvoltura, em vários contextos. Contribui, assim, com a possibilidade de prática social em novas situações interacionais que venham a se apresentar no decorrer de sua vida, tanto em sua própria comunidade, como também em outras, dentre essas a comunidade digital globalizada (BRASIL, 2017b, p. 13-14).

⁴ Citado na Introdução, página 17

⁵ O nosso *corpus* é constituído de atividades que envolvem as tecnologias digitais. Esse tipo de atividade está sempre atrelada a pelo menos um gênero digital. Para a identificação desses gêneros, Marcuschi (2010) apresenta algumas características centrais, como: a alta interatividade, possibilidade cada vez mais comum de inserção de elementos visuais no texto (imagens, fotos) e sons (músicas, vozes), podendo chegar a uma integração desses recursos semiológicos.

O GNLDEM - PNLD 2018/Espanhol descreve claramente a indicação de tarefas para que os alunos se familiarizem com os gêneros digitais e desenvolvam as atividades de maneira colaborativa, explorando o mundo do conhecimento de forma autônoma:

Tendo em vista a importância cada vez maior do universo digital na vida cotidiana do(a) estudante do Ensino Médio, tão marcada, atualmente, pelas formas de socialização em redes digitais, o componente curricular LEM tem aí um papel crucial [...]. Abrir espaços para tarefas por meio das quais os(as) jovens estudantes possam expandir a familiarização com os mais diversos gêneros digitais nos idiomas estrangeiros, e também produzi-los, é essencial. O livro didático de LEM, portanto, tem como uma de suas finalidades pedagógicas fornecer material diversificado o suficiente para que o(a) docente tenha em mãos um elenco de escolhas a serem feitas em conjunto com os(as) estudantes, de modo que possa trabalhar de maneira colaborativa, auxiliando-os(as) a exercitar sua desenvoltura no uso de tais gêneros digitais nos idiomas estrangeiros. Ao promover a experimentação com a diversidade textual disponibilizada na internet, o(a) professor(a) está também garantindo que seus(suas) estudantes do Ensino Médio desenvolvam uma autonomia cada vez maior para explorar o mundo do conhecimento, nas mais diversas áreas, traçando seus próprios caminhos de descoberta (BRASIL, 2017b, p. 14).

Desse modo, o ensino das LEM, a partir da integração à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, teve maior destaque e relevância, contrário ao ensino que era meramente complementar às outras disciplinas, como enfatizado nos PCNEM:

Ao figurarem inseridas numa grande área – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias -, as Línguas Estrangeiras Modernas assumem a função intrínseca que, durante muito tempo, esteve camuflada: a serem veículos fundamentais na comunicação entre os homens. Pelo seu caráter de sistema simbólico, como qualquer linguagem, elas funcionam como meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida (BRASIL, 2000, p. 26).

A indicação de tarefas no LD envolvendo as tecnologias é uma orientação que está em consonância com os princípios e as finalidades que orientam o Ensino Médio presentes nas DCNEB, dentre as quais apontamos: “IV – a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática” (BRASIL, 2013, p. 39). Essa IV (quarta) finalidade compreende o último princípio norteador do Ensino Médio. Destacamo-la por entender que essa finalidade também abarca o nosso objeto de investigação, indicando a relação que devemos estabelecer entre as práticas de ensino e as tecnologias.

As OCEM, no tocante ao ensino de línguas, apontam também como objetivo a sugestão de trabalho com as novas tecnologias, às quais nos referimos nesta investigação como tecnologias digitais. Orientação esta que bem se destaca no seguinte fragmento:

As orientações curriculares para Línguas Estrangeiras têm como objetivo: retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas (BRASIL, 2006, p. 87).

Ademais desses apontamentos quanto à presença de atividades relacionadas aos gêneros digitais, também destacamos os critérios eliminatórios específicos para o componente curricular LEM presente no GNLDEM – PNLD 2018/Espanhol para aprovação do LD pelo PNLD. Foram analisadas as obras inscritas com vistas a verificar se a coleção atendia a 25 pontos, dos quais ressaltamos quatro deles:

[...] 3. Contempla variedade de gêneros do discurso, concretizados por meio de linguagem verbal, não verbal ou verbo-visual, caracterizadora de diferentes formas de expressão na língua estrangeira e na língua nacional; 4. Inclui textos que circulam no mundo social, oriundos de diferentes esferas e suportes representativos das comunidades que se manifestam na língua estrangeira; 5. Expõe elementos de contextualização social e histórica dos textos selecionados, de modo que se possa compreender suas condições de produção e circulação; 21. Vincula o trabalho intelectual às atividades práticas ou experimentais, no que concerne à apropriação de conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e advindos da experiência, intermediados pela aprendizagem da língua estrangeira (BRASIL, 2017b, p. 17-18).

No que diz respeito ao Manual do Professor, também há critério de avaliação das obras. Foi verificado se a coleção:

5. Oferece referências suplementares (sítios de internet, livros, revistas, filmes, outros materiais) que apoiem atividades propostas no livro do estudante; 6. Apresenta atividades complementares para o desenvolvimento tanto da compreensão como da produção em língua estrangeira, mantendo-se os critérios de diversidade de gêneros de discurso, suportes, contextos de circulação (BRASIL, 2017b, p. 19).

E no que se refere aos textos, além de outros critérios, verificou-se se a coleção atendia às seguintes orientações: “40. Apresenta textos que circulam no mundo social, oriundos de diferentes esferas (científica, jornalística, publicitária, entre outras) 41. Apresenta textos que

circulam no mundo social, oriundos de diferentes suportes (impresso, digital, entre outros)” (BRASIL, 2017b, p. 20-21).

Por fim, destacamos a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996, não paginado) relativa aos seus princípios e fins da Educação Nacional quando apresenta o “Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”. E no Capítulo II destinado à Educação Básica, na Seção I, das disposições gerais, destacamos: “Art. 22º. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, não paginado).

Conjecturamos a mesma indicação de trabalho com vistas à promoção do letramento digital, desde a relação posta no Art. 3º entre escola, trabalho e as práticas sociais, do mesmo modo no Art. 22º, onde aponta o fornecimento de caminhos para se desenvolver no trabalho e nos estudos posteriores. A nosso ver, sinaliza para o desenvolvimento da autonomia dos educandos com o intuito de seguir os estudos depois de se cumprir calendário acadêmico da modalidade de ensino em questão.

Por conseguinte, os documentos e leis que fundamentam a Educação Básica no Brasil apresentam o ensino das LEM como possibilidade ao aluno de ampliar o espaço de atuação na sociedade a que pertence e, desse modo, desenvolver-se como ser humano e cidadão.

Em face do exposto, respondemos à nossa indagação inicial. Compreendemos que, para se adequarem ao PNLD, os LDs aprovados propõem atividades que se relacionam às tecnologias digitais, pois devem estar em consonância com os princípios norteadores presentes nos documentos que regem a Educação Básica no Brasil, constatação essa relatada neste tópico.

Diante dessa comprovação, nossa análise se concentra no *quê* e *como* as atividades do LD Cercanía Joven, objeto de estudo selecionado, necessitam e/ou promovem o letramento digital dos alunos.

A partir da verificação sobre o respaldo apresentado pelos documentos norteadores da Educação Básica sobre a presença das tecnologias digitais relacionadas aos estudos de ELE, a próxima seção discorre sobre a relação linguagem, ensino e tecnologias, passando por algumas reflexões e conceitos-chave acerca dos letramentos, multiletramentos e o letramento digital e a presença das tecnologias relacionadas ao desenvolvimento das habilidades comunicativas no LD de Espanhol com vistas à promoção do letramento digital dos discentes.

3 TECNOLOGIAS E PROMOÇÃO DO LETRAMENTO DIGITAL NO ENSINO DE ESPANHOL/LE

A seção anterior serviu de base para nossa reflexão principal. Apresentamos alguns fatos relevantes sobre a história do ensino de Espanhol no Brasil e ponderações presentes nos documentos que regem a Educação Básica, especificamente sobre o ensino das Línguas Estrangeiras Modernas LEM (Espanhol e Inglês) no tocante à presença do trabalho com as tecnologias digitais.

Nesta terceira seção, refletiremos sobre a temática central da dissertação, a promoção do letramento digital no LD. Na primeira parte, discorreremos sobre a relação linguagem, ensino e tecnologias; na segunda, os conceitos e possibilidades de trabalho com os letramentos, multiletramentos e letramento digital e, na terceira e última parte, questões relativas ao ensino de ELE tendo por suporte atividades do LD e a mediação do professor para a promoção do letramento digital no ensino de ELE na EPT.

3.1 LINGUAGEM, ENSINO E TECNOLOGIAS

A linguagem é um bem cultural que faz parte das relações humanas, permite ao sujeito comunicar-se com seus semelhantes, expressar seus sentimentos, refletir sobre o mundo que o rodeia, compreender a realidade e perpetuar-se através do tempo, mediante os relatos orais e o legado das produções escritas, cumprindo, desse modo, uma das muitas funções da linguagem, que é ser instrumento para a comunicação humana (ARGENTINA, 2007).

O meio que conduz as relações no contexto da comunicação humana é a linguagem, por meio de situações materializadas nas produções escritas e/ou orais, de forma impressa ou em ambientes virtuais.

Concebemos, desse modo, a linguagem como evento social e cultural que se desenvolve por meio das interações entre os indivíduos, tal como Vygotsky (1978, p. 130, tradução nossa) assinala: “A linguagem é fonte da unidade das funções comunicativas e representativas do nosso meio e esta função se adquire por meio da relação entre o ser humano e seu entorno”. Também nessa perspectiva, o autor considera a linguagem como o instrumento mais importante do pensamento, pois forma parte, segundo o autor, das funções cognitivas superiores⁶.

⁶ São ações mentais que apresentam certa complexidade, utilizadas para desempenhar habilidades como ler, escrever, calcular, analisar, dentre outras, em especial, as socioculturais (VIGOTSKI, 1978).

As relações de comunicação foram afetadas diretamente com uso dos recursos tecnológicos, pois esses recursos se expandiram na sociedade de maneira acelerada. Quase que indispensável a qualquer situação, essas mudanças nas relações de comunicação fizeram surgir, conseqüentemente, outras práticas comunicativas, segundo Cassany (2006, p. 173-174, tradução nossa):

[...] surgem novas práticas comunicativas, com novos gêneros (email, bate-papo ou chat, página ou site), estruturas (hipertexto, intertextualidade), registros (digitados, coloquiais) e formas linguísticas. A partir dessas práticas, os processos cognitivos envolvidos na leitura e escrita também evoluem. Emergem mudanças significativas na cultura e nas formas de pensar das sociedades

Ocorreram muitas transformações nos processos de interação social, as quais afetaram desde as nossas atividades diárias como também provocaram mudanças na educação, na maneira de ensinar e de aprender.

As tecnologias digitais adentraram em nosso cotidiano e são responsáveis por mudanças expressivas na nossa forma de lidar com o mundo e de compreendê-lo, como bem sinalizou Dertouzos (1997) sobre os modos como o mercado da informação transformaria as relações:

[...] transformará a maneira como vivemos, trabalhamos e nos divertimos, como acordamos pela manhã, fazemos compras, investimos dinheiro, escolhemos nossos entretenimentos, criamos arte, cuidamos da saúde, educamos os filhos, trabalhamos e participamos ou nos relacionamentos com as instituições que nos empregam, vendem algo, prestam serviços à comunidade [...] (DERTOUZOS, 1997, p. 153).

Na educação também encontramos o reflexo desse novo contexto tecnológico. As relações entre os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem sofreram modificações e adequações. Sobre o ensino em ambientes virtuais, Leffa (2003b) destaca que o educador poderá desempenhar um trabalho muito importante durante o processo de ensino, como incentivador, mas afirma que é no manuseio com o objeto (máquina) que a aprendizagem ocorre. Ainda reitera o autor que é como andar de bicicleta, a presença de um adulto é necessária, observando e orientando, só que é imprescindível ter a bicicleta para treinar.

Estamos vivendo uma explosão tecnológica em todos os seguimentos de nossas vidas, e na educação, não menos expressiva. É tarefa quase impossível propor atividade individual ou em equipe, sendo desenvolvida em sala de aula ou fora dela, sem que os alunos não recorram aos diversos buscares de pesquisa online, sites e homepages relacionadas à questão investigada, valer-se de redes sociais e canais de interação para ajustes e discussão sobre a tarefa em desenvolvimento. No caso de LE, a consulta aos dicionários eletrônicos. Para Dowbor (2013),

a educação já não pode mais seguir sem se articular com dinâmicas mais amplas que extrapolam a sala de aula:

A conectividade permanente de todos com todos, e de todos com todo o conhecimento humano digitalizado, veio para ficar. A educação tradicional, sentada em cima deste vulcão de transformações, começa a sentir um calor crescente. Por enquanto, apenas acomoda-se o melhor possível. Mas as transformações terão de ser sistêmicas (DOWBOR, 2013, p. 4).

Deparamo-nos com o docente frente à organização e sistematização de toda essa conectividade em sala de aula para que o aluno faça bom uso e se aproprie do conhecimento, acompanhando a dinamicidade das práticas sociais e, ao mesmo tempo, não se desconectando do seu mundo. Ressaltamos que isso não significa dizer que o professor deverá saber tudo, mas que tenha o papel de organizador desse conhecimento.

Destacamos a importância da intercessão docente no processo de ensino-aprendizagem, pois é por meio dessa mediação e da interação entre os colegas e objetos envolvidos que a aprendizagem ocorre: “[...] Já não basta hoje trabalhar com propostas de modernização da educação. Trata-se de repensar a dinâmica do conhecimento no seu sentido mais amplo, e as novas funções do educador como mediador deste processo” (DOWBOR, 2013, p. 6).

O professor precisa se atualizar constantemente, e com esse papel de intercessor, saber onde buscar novas formas de ensino, porque, muitas vezes, o sujeito jovem hoje sabe mais onde buscar e se atualizar em termos de fontes, porém necessita de orientação para sistematizar, delimitar e refletir sobre os conteúdos investigados. Nesse contexto, está constatado que o papel do professor não se extingue, apenas está em constante processo de ampliação. O mestre está diante do desafio de abrir uma página de um LD impresso e se deparar com uma enxurrada de links e memes retirados de redes sociais, indicações de vídeos, sites de pesquisa, tarefas de compreensão auditiva, leitura de imagens e animações a partir de vídeos no Youtube e tantos outros recursos que estão presentes nos LD da atualidade. O docente terá que dominá-los para poder então utilizá-los a seu favor na explanação dessas propostas e garantir o envolvimento de seus aprendizes a partir de tarefas do livro e, conseqüentemente, em favor da aprendizagem, como bem destacamos na segunda parte do primeiro capítulo sobre a necessidade dessas ferramentas indicadas no LD pelos próprios documentos que orientam o Ensino Básico no Brasil.

Tendo por alicerce a abordagem sócio-construtivista de Vygotsky, Koll (2010) afirma que o desenvolvimento individual acontece em um espaço social determinado e na relação com

o outro, nas inúmeras esferas e níveis da atividade humana. É o que Vygotsky (1998) define como Zona de Desenvolvimento Proximal:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

Koll (2010) destaca que a intervenção pedagógica nas relações entre desenvolvimento e aprendizagem promove forte interação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sociocultural e com sua situação de organismo que não se desenvolve completamente sem o apoio de outros sujeitos de sua espécie.

A mediação do professor e a interação entre os outros indivíduos também envolvidos no processo de ensino-aprendizagem são práticas fundamentais ao desenvolvimento de habilidades necessárias para o manuseio das tecnologias digitais nos novos ambientes de aprendizagem.

O contato com as tecnologias digitais é uma exigência posta pelo mundo contemporâneo. Os estudantes, principalmente os jovens, usam o computador e outros aparelhos eletrônicos como ferramenta essencial de estudo e, na condição de aprendiz, precisam saber lidar com essa realidade. Se não tiverem o letramento digital promovido, poderão comprometer o processo de estudos e, conseqüentemente, em alguma medida, a sua formação.

Dowbor (2013) ressalta que as transformações que estão ocorrendo vão além de uma mudança de tecnologias, porém as tecnologias digitais desempenham um papel crucial no processo:

[...] E na medida em que a educação não é uma área em si, mas um processo permanente de construção de pontes entre o mundo da escola e o universo que nos cerca, a nossa visão tem de incluir estas transformações. Não é apenas a técnica de ensino que muda, incorporando uma nova tecnologia. É a própria concepção do ensino que tem de ser repensada (DOWBOR, 2013, p. 5).

Nesse contexto de transformações tecnológicas, Baptista e Pereira (2015, p. 77) assinalam que as práticas de linguagens também sofreram alterações nesse processo: [...] “As linguagens passaram por um processo de redimensionamento tanto do ponto de vista semiótico quanto dos suportes e da usabilidade, proporcionando o aparecimento de novos e diversificados eventos e práticas de letramentos”. As autoras também ressaltam a necessidade de rever paradigmas, principalmente os relacionados aos múltiplos contextos das práticas de linguagem

nos processos formais de letramento para uma formação dos alunos em sintonia com as necessidades sociais e práticas discursivas contemporâneas.

A era global disseminou a quebra de muitos paradigmas, inclusive o linguístico, modificando, conseqüentemente, a forma como se aprende LE. Ao longo dos anos, vem sendo disseminadas as escolas de idiomas virtuais, como também o uso de aplicativos para essa finalidade. Atualmente, o sujeito tem acesso à informação e, conseqüentemente, possui certa autonomia, a qual não se imaginava há 30 anos, como na década de 1980, por exemplo.

Cabe ressaltar que não basta apenas inserir as tecnologias digitais nos espaços escolares e utilizá-las de forma mecânica e reprodutora. É preciso pensar nas potencialidades desses recursos e como se pode usá-los a serviço de nossos objetivos de ensino. Sobre essa inquietação, Gabbiani (2010, p. 159, tradução nossa) expõe:

[...] assusta-me o fetiche tecnológico e a concepção mágica de que colocando computadores em cada escola mudaríamos o mundo. Mudaríamos muito, e penso que isso é bom, com a presença massiva dos computadores, mas não sei se é a mudança que estamos procurando, ou se é uma mudança que pode ser demasiadamente perturbadora para algumas pessoas diretamente envolvidas. Acredito que é crucial pensar na inserção pertinente das tecnologias nos âmbitos educativos, e a análise das funções dos docentes e dos alunos nos novos ambientes de aprendizagem. As tecnologias nos permitem superar muitos obstáculos (a distância, a falta de tempo para assistir as aulas, etc.) e nos confrontam as novas formas de mediação. Uma transposição automática das práticas tradicionais ao computador nas aulas e lares não é suficiente para avançar na inclusão.

Além da preocupação com relação apenas à inserção de recursos tecnológicos nas escolas, como bem destacou Gabbiani (2010), Dowtor (2013) apresenta uma dualidade no processo de ensino no contexto das tecnologias relacionada ao desafio e, ao mesmo tempo, a oportunidade, sendo esse um desafio ao mundo da educação e uma grande oportunidade de aprendizagem, como bem destaca:

[...] o universo de conhecimentos está sendo revolucionado tão profundamente, que ninguém vai sequer perguntar à educação se ela quer se atualizar. A mudança é hoje uma questão de sobrevivência, e a contestação não virá de “autoridades”, e sim do crescente e insustentável “saco cheio” dos alunos, que diariamente comparam os excelentes filmes e reportagens científicos que surgem na televisão e na internet, com as mofadas apostilas e repetitivas lições da escola (DOWBOR, 2013, p. 5).

Sobre esse processo de mutação ocorrido após o ano 2000, Lévy (1999) afirma que, por sua dimensão e ritmo, não são previsíveis como essas transformações afetarão o universo digitalmente. Como um dos exemplos, o autor cita a questão da tradução de conteúdo das antigas mídias para o ciberespaço (o telefone, a televisão, os jornais, os livros) e afirma que,

“quando o digital comunica e coloca em um ciclo de retroalimentação processos físicos, econômicos ou industriais anteriormente estanques, suas implicações culturais e sociais devem ser reavaliadas sempre” (LÉVY, 1999, p. 25).

Voltando-nos para o ensino de ELE no contexto das tecnologias, acreditamos que atividades que promovem o letramento digital e a interatividade entre os sujeitos do processo precisam ser contempladas na dinâmica de tarefas cotidianas em sala de aula.

Para Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), é necessário relacionar o ensino da linguagem tradicional com o dos letramentos já incorporados nas práticas habituais.

Também nessa perspectiva, Oliveira (2010) sugere projetos de letramentos com propostas que contextualizem a leitura e a escrita, possibilitando trabalhar os gêneros textuais/discursivos⁷ não como um “fim”, mas como um “meio”, ou seja, ensinar com os gêneros e não sobre os gêneros, o que significa considerá-los como o componente organizador da ação de ensinar e promover um indivíduo mais crítico.

Para Braga (2013), as discussões linguísticas e iniciativas de ensino devem estar necessariamente atreladas à elucidação das condições de produção e recepção textual – quem fala, por quê, para que e em que situação social. Segundo a autora, essas condições são fundamentais para entendermos os “eventos de letramento”. Estes, diferente de práticas que exploravam de forma recorrente apenas as tipologias textuais, centrando as discussões nos tipos de textos descritivos, narrativos e argumentativos.

Abordaremos no item subsequente conceitos e possibilidade de trabalho na perspectiva de favorecimento dos eventos de letramentos, de forma enfática, os letramentos digitais.

3.1.1 Letramentos, multiletramentos e letramento digital

Com a incorporação dos novos suportes textuais, outras reflexões mais profundas frente às práticas de leitura e escrita se fizeram necessárias, a partir das quais surgiram novas possibilidades de uso e manuseio das tecnologias digitais. Com isso, transformou-se também a concepção de leitor passivo para a de leitor ativo, sendo dever da escola construir a ponte na qual o sujeito passe de leitor aprendiz a leitor especialista (LEÓN, 2016).

⁷ Para as práticas discursivas materializadas nos contextos de uso da linguagem, Bakhtin (2003) as denominam gêneros do discurso. Enquanto Marcuschi (2008) utiliza a nomenclatura “gênero textual”, porém ressalta que todas essas expressões podem ser usadas intercambialmente, exceto em momentos que se pretende, de forma clara, destacar algum fenômeno de modo específico.

Com a modificação dos portadores textuais são modificadas também, consequentemente, as práticas de letramentos as quais Street (2014) as define como eventos de letramentos. Para o autor, são eventos que dão ênfase às mesclas de traços orais e letrados nas relações cotidianas, e cita “palestras” como um clássico evento de letramento. No caso das práticas de letramentos, o autor se refere não apenas ao evento em si, “mas a concepções do processo de leitura e escrita que as pessoas sustentam quando engajadas no evento” (STREET, 2014, p. 147).

Nessa perspectiva, apresentamos a concepção de letramento que norteia nosso trabalho, partindo do conceito do termo letramento que, de acordo com Soares (2003), originou-se em consequência das mudanças sociais em curso, e isso ocasionou novas perspectivas e novas concepções. Dessa forma, também foi modificado o significado e concepção do termo alfabetizado, percebendo-se, assim, que o letramento vai além do ato de ler e de escrever, referindo-se, na verdade, ao uso que se faz da leitura e da escrita socialmente.

Partindo da etimologia do termo letramento até chegarmos à expressão letramento digital, foco de nosso estudo, trazemos a explanação de Soares (2003) sobre a origem da palavra:

[...] a palavra literacy vem do latim littera (letra), com o sufixo - cy, que denota qualidade, condição, estado, fato, de ser [...] educado, especialmente, capaz de ler e escrever. Ou seja: literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la. [...] (SOARES, 2003, p. 17).

Cassany (2006) assinala que o termo *literacy* vem da língua inglesa, no francês se usa *lettrisme* e em português letramento, porém resultou complexa a tradução para a língua espanhola, visto que se propuseram muitos outros termos para se aproximar ao termo do inglês, dentre eles: *escrituridad*, *literidad*, *literacia* e *escribalidad*, até chegar à denominação *literacidad*. Segundo o autor, alguns dos termos propostos careciam de substantivos correspondentes, outros não eram suficientes para abarcar as questões de alfabetização e capacidades de raciocínio associadas à escrita. E ressalta que em *literacidad* (letramento) estão inclusos: as regras linguísticas que normatizam a escrita (ortografia, sintaxe, morfologia, parágrafos), os gêneros discursivos, os funções do autor e leitor, as formas de pensamento (ponto de vista, enfoque método), a essência e status como sujeito (poder, valores, reconhecimento) e, por fim, os valores e as representações culturais:

O termo *literacidad* evita estes problemas. É mais transparente, neutro e equivalente às denominações de outros idiomas. Não é estranho ao ouvido porque o castelhano também usa verbetes como *literato*, *literal* o *literario*. Além disso, pode-se usar no plural (*literacidades*) para dar ideia de diversidade e em formas como *biliteracidad* (ler e escrever em dois idiomas) ou *multiliteracidad* (em vários) (CASSANY, 2006, p. 43, grifo do autor, tradução nossa.)

Marinho (2012) chama a atenção para a abundância de termos postos em volta de “letramento” na América Latina: alfabetização/“alfabetización”, letramento, letrisme e “written culture”, a autora argumenta que esses termos não são sinônimos, mas conceitos sociais diferentemente de leitura e escrita.

Street (2014) afirma que as práticas letradas são singulares ao contexto político e ideológico, variando, desse modo, suas consequências de acordo com a situação. O autor cita alguns critérios objetivos que se estabeleciam ao longo da história e de culturas diferentes para conferir o rótulo de letrado ou “iletrado”:

Na Inglaterra medieval, por exemplo, a capacidade de ler latim conferia o rótulo de *literatus*; em períodos anteriores, o teste principal era a capacidade de ler uma oração religiosa; [...] em vários países em desenvolvimento os dados estatísticos para as agências internacionais calcularem a taxa de alfabetização de uma nação repousam no número de crianças que concluem os primeiros três, ou cinco, anos de escolarização. No Reino Unido também, as metas têm variado e o que se considerava letramento adequado na virada do século XIX para o XX merecia o rótulo de “iletrado” pelos padrões atuais da “grande divisão” (STREET, 2014, p. 40).

Outra definição dos letramentos que também destacamos é a perspectiva de Bagno (2005):

[...] *letrar* não é simplesmente “ensinar a ler e a escrever”, mas criar condições para que o indivíduo ou o grupo possa exercer a leitura e a escrita de maneira a se inserir do modo mais pleno e participativo na sociedade tipicamente letrada que é a nossa, especialmente no que diz respeito aos espaços mais institucionalizados do convívio republicano [...] (BAGNO, 2005, p. 69, grifo do autor).

As novas práticas contemporâneas de ler e escrever apontam novos desafios aos letramentos que abrangem a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na construção de sentido para os textos multimodais da atualidade, como também envolvem a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos (ROJO, 2013a). Desse modo, a autora apresenta o conceito de multiletramentos articulado pelo Grupo de Nova Londres que assinala, por meio do prefixo “multi”, dois tipos “múltiplos” que as práticas de letramentos envolvem.

Resumindo esse pensamento, Kerch e Coscarelli (2016) assinalam que o trabalho com os multiletramentos “[...] remete a duas perspectivas: o uso de (novas) tecnologias e a

diversidade linguística e cultural, em que o local dialoga com o global” (KERCH; COSCARELLI, 2016, p. 11).

Dentre o conjunto de novos letramentos, o letramento digital será, especificamente, o foco de nossa análise, visto que analisaremos propostas de atividades em material didático de Espanhol com vistas ao uso de recursos tecnológicos para a promoção do letramento digital.

Para se utilizar de maneira eficiente as ferramentas digitais, atualmente tão presentes na dinâmica cotidiana, é imprescindível o domínio dos letramentos digitais que, para Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17), são “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”. Os autores reiteram que todos os segmentos da sociedade apelam para a promoção de competências próprias do século XXI, tais como: “criatividade e inovação, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração e trabalho em equipe, autonomia e flexibilidade, aprendizagem permanente” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016 p. 17) e afirmam que no centro dessas habilidades está o manuseio das tecnologias digitais.

Sobre as habilidades necessárias à promoção dos letramentos digitais, Zacharias (2016) assinala que se inicia de um pluralismo de competências, “[...] exige tanto a apropriação das tecnologias, como usar o mouse, o teclado, a barra de rolagem, ligar e desligar os dispositivos, quanto o desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços multimidiáticos” (ZACHARIAS, 2016, p. 21).

Para nossa análise neste trabalho investigativo, uma de nossas escolhas teóricas é a identificação dos tipos de letramentos digitais em atividades que se utilizam de recursos tecnológicos. Consequentemente, uma gama de letramentos digitais é necessária aos trabalhos desenvolvidos com as tecnologias. Apresentamos, pois, na Figura 1 tipos de letramentos digitais elaborados por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), sendo essa classificação a base para a identificação dos tipos de letramentos em nosso *corpus* de estudos.

Figura 1 - Quadro dos letramentos digitais.

	Primeiro foco: Linguagem	Segundo foco: Informação	Terceiro foco: Conexões	Quarto foco: (Re)desenho
Complexidade crescente ↓ ↓	Letramento impresso			
	Letramento em SMS			
	Letramento em hipertexto	Letramento classificatório		
		Letramento em pesquisa	Letramento pessoal	
	Letramento em multimídia	Letramento em informação	Letramento em rede	
		Letramento em filtragem	Letramento participativo	
	Letramento em jogos		Letramento intercultural	
	Letramento móvel			
	Letramento em codificação			Letramento remix

Fonte: Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 21).

Os letramentos digitais apresentados na Figura 1 foram distribuídos de acordo com a complexidade exigida por cada um. Foram conciliadas exigências tecnológicas e conceituais para estabelecer os letramentos digitais em uma ordenação aproximada de complexidade crescente em torno de quatro pontos focais: linguagem, informação, conexões e (re) desenho. Os que são menos tecnológicos e conceitualmente complexos recebem uma estrela (*) e os classificados como mais complexos recebem cinco estrelas (*****).

Segundo os autores, a complexidade geral das atividades depende tanto da complexidade das tecnologias quanto dos letramentos envolvidos. Para reiterar, afirmam que classificamos uma tarefa mais desafiadora que outra quando raramente a executamos. Diferentemente de algo que está presente em nosso cotidiano, como é caso de atualizações em redes sociais, que são práticas bem mais comuns entre os estudantes. Nessa perspectiva, também comparam o letramento em pesquisa e informação ao letramento remix. Expressando-se tecnologicamente, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) afirmam que este é apresentado como um macroletramento, pois exige uma combinação complexa de atividades, enquanto aqueles constituem-se práticas mais empregadas no cotidiano dos alunos.

Nas mais variadas atividades que se relacionam às tecnologias digitais, os aprendizes podem se deparar com a necessidade de desenvolvimentos de variados tipos de letramentos digitais. Destacamos aqui alguns dos letramentos apresentados por Dudeney, Hockly e Pegrum

(2016)⁸: letramento em **hipertexto**: “habilidade de processar hiperlinks apropriadamente e de usá-los para incrementar com eficiência um documento ou artefato” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM., 2016, p. 27); letramento em **multimídias**: que segundo os autores, é a competência de decodificar e de elaborar, efetivamente, textos em múltiplas mídias contendo imagens, sons e vídeos; letramento em **pesquisa**: em algumas situações, o mais exigido nos contextos de ensino, consiste em escolher palavras-chave mais apropriadas, identificar as diversas apresentações de resultados e o alcance e a confiabilidade dos buscadores; letramento (crítico) em **informação**: os autores definem como uma habilidade de avaliar documentos e artefatos tecendo indagações críticas, comparando fontes e monitorando as origens da informação; letramento em **filtragem**: habilidade de reduzir a sobrecarga de informação utilizando recursos de triagem; letramento **pessoal**: uso de ferramentas digitais para construir e publicizar a identidade online desejada; letramento em **rede**: para os autores, consiste na organização de redes profissionais e sociais, comunicar e informar, conquistar colaboradores e apoiadores, desenvolver uma reputação e exercer influência.

Dudeny, Hockly e Pegrum (2016) destacam a importância do desenvolvimento do letramento **intercultural** para a apreciação de artefatos de outras culturas e a negociação na comunicação efetiva com sujeitos de outras culturas. Por fim, destacamos o letramento **impresso online**, mencionado pelos autores como sendo a compreensão e produção de múltiplos textos escritos, abrangendo conhecimentos gramaticais, lexicais e discursivos concomitante com as habilidades de leitura e escrita, porém em contexto online nos ambientes virtuais. Para Dudeny, Hockly e Pegrum (2016), o letramento impresso ou letramento analógico perdeu um pouco de sua importância offline e recebeu algum destaque online.

Outra categoria estabelecida pelos autores e que também está presente em nossa análise refere-se ao nível tecnológico da proposta. Segundo Dudeny, Hockly e Pegrum (2016), essa categoria caracteriza o uso das ferramentas tecnológicas segundo os níveis de tecnologias: versão alta tecnologia (A), professor e alunos utilizando equipamentos em sala de aula conectados à internet; versão baixa tecnologia (B), apenas o professor conectado à internet; versão zero tecnologia (0), mesmo que o professor tenha utilizado a internet em casa para elaborar e imprimir material, na sala de aula não há computador ligado à internet disponível.

⁸ Existem outros letramentos digitais que necessitam de outros tipos de habilidades, também apresentados pelos autores citados, além dos destacados aqui, porém, restringimo-nos apenas aos letramentos identificados no nosso *corpus* de análise, os quais estão presentes em nossa grelha de análise, descrita e apresentada no terceiro capítulo, Percorso metodológico.

Também na mesma perspectiva de eleição de nossas escolhas teóricas, destacamos a apresentação de um conjunto de competências para o desenvolvimento dos letramentos digitais *components of digital literacy*, componentes do letramento digital, elaborados por Hague e Payton (2010):

Figura 2 - Componentes do letramento digital.



Fonte: Elaborado pela autora.

As competências apresentadas na Figura 2 são suporte para a estruturação de mais uma categoria de análise nesta pesquisa, os níveis de letramentos. Após identificado o tipo de letramento (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016), avaliamos o nível de letramento demandado pela proposta de atividade. Para a elaboração dessa categoria de análise, utilizamos as oito habilidades para a promoção do letramento digital (HAGUE; PAYTON, 2010) a saber: as habilidades funcionais, a criatividade, o pensamento crítico e avaliação, o entendimento social e cultural, a colaboração, a habilidade de encontrar e selecionar informações, a comunicação efetiva e a segurança eletrônica. Segundo as autoras, essas competências formam um conjunto de práticas essenciais envolvidas para a inserção efetiva do sujeito na cultura digital.

A partir das oito competências citadas anteriormente, formulamos três níveis de letramento digital: Nível Mínimo (NMI), atividade que necessita de até três competências do quadro referido; Nível Médio (NME), atividade que necessita de entre quatro e seis competências, e Nível Máximo (NMA), atividade que necessita de entre sete e oito

competências. Esses níveis estão inseridos como categoria em nossa grelha de análise. Cabe salientar que a estruturação dos letramentos digitais pensadas por níveis é uma organização que planejamos e definimos para uso nesta pesquisa. As autoras que desenvolveram o quadro de competências não esboçam e nem sinalizam para esse tipo de caracterização.

De acordo com Hague e Payton (2010), a concepção do letramento digital não deve partir, apenas, da compreensão ou uso das tecnologias. Segundo as autoras, o entendimento de questões sociais e culturais, o pensamento crítico e a criatividade fazem parte de um conjunto de práticas que os alunos precisam envolver em torno do manuseio dos recursos ou necessidade para sua inserção efetiva em qualquer tipo de cultura, sendo, desse modo, fatores indispensáveis para a promoção do letramento digital.

Seguindo essa compreensão de letramento digital de forma mais ampla, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 19) destacam que precisamos desenvolver o ensino e a aprendizagem de nossos discentes a partir das novas circunstâncias. Assinalam que para o ensino de línguas permanecer relevante, nossas aulas têm que envolver uma ampla gama de letramentos, que vão bastante além do letramento impresso tradicional, e reiteram que ensinar língua apenas por meio do letramento impresso⁹ é, nos dias atuais, fraudar nossos alunos no seu presente e em suas necessidades futuras.

Com o uso das tecnologias digitais sendo pensado também na perspectiva dos letramentos, podemos explorar o trabalho com textos de modo que leve o aluno a compreender e refletir sobre as propostas e temas apresentados, favorecendo a interação entre os indivíduos e objetos envolvidos.

Também na perspectiva do desenvolvimento de competências necessárias ao desenvolvimento dos letramentos digitais, tomamos por base para a nossa grelha de análise mais duas categorias pensadas por Forte-Ferreira, Lima e Lima-Neto (2012), uma referente à habilidade comunicativa e outra que faz alusão à habilidade tecnológica. Os autores assinalam que em uma proposta de atividade do tipo online no contexto de ensino-aprendizagem de LE, há, no mínimo, duas habilidades a se dominar: uma comunicativa e uma tecnológica. Destacam, ainda o fato de que o aprendiz de uma língua que não dominar as habilidades exigidas pelas ferramentas tecnológicas (habilidades tecnológica), nas quais estão inseridas estas atividades,

⁹ Para Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 23), o letramento impresso é a “habilidade de compreender e criar uma variedade de textos escritos que abrange o conhecimento de gramática, vocabulário e características do discurso simultaneamente com as competências da leitura e da escrita”. Os autores assinalam que o ensino de língua está tradicionalmente voltado para esse tipo de letramento, porém perdeu um pouco de seu destaque off-line e até ganhou relevância online.

pode ser prejudicado, mas não pelo fato de não saber o conteúdo (habilidade comunicativa), mas por não dominar a habilidade tecnológica exigida na atividade online.

Com isso, depreendemos que o professor de ELE, tendo consciência das potencialidades interativa da web e de outros recursos tecnológicos, pode explorar e/ou adaptar, mais facilmente, propostas didático-pedagógicas com esse tipo de abordagem apresentada no LD de Espanhol e, desse modo, promover o letramento digital em uma perspectiva de formação de um sujeito autônomo, capaz de compreender e gerenciar informações em qualquer portador digital nas mais diversas situações, transpondo esse conhecimento aos espaços escolares e não escolares, refletindo sobre as informações, interagindo com seus pares sobre elas e seguir buscando, constantemente, outras fontes de conhecimento nos ambientes virtuais.

Na investigação que aqui apresentamos, nossas reflexões estão pautadas em uma necessidade do mundo contemporâneo. Destacamos a necessidade de promoção dos multiletramentos e, especificamente, os letramentos digitais, posto que estamos imersos no mundo tecnológicos para uma melhor comunicação, sobretudo, atualmente, quando devemos acompanhar a dinamicidade das práticas sociais.

Nessa perspectiva, destacamos as principais escolhas teóricas para a formulação de nossa grelha de análise: Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), Hague e Payton (2010) e Forte-Ferreira, Lima e Lima-Neto (2012). Os demais teóricos servem de base para a construção de nosso aporte teórico e também para nossa análise, porém não são apresentados em categorias específicas.

No tópico a seguir, ponderamos sobre a importância do LD para o ensino-aprendizagem de ELE, como também a presença de atividades que se utilizam das tecnologias digitais para a promoção do letramento digital na coleção de livros *Cercanía joven*, da editora Edições SM.

3.1.1.1 O livro didático de Espanhol e as propostas de atividades para a promoção do letramento digital no ensino de espanhol/LE na EPT

No momento em que muitos acreditam em uma tendência de se eliminar a cultura de uso do LD em sala de aula, destacamos aqui algumas razões para validação desse instrumento pedagógico como material de apoio às tarefas escolares.

O LD pode ser utilizado como fonte riquíssima de conhecimento, material norteador de conteúdos e projetos, auxiliando o professor na sistematização de procedimentos didáticos e no seu planejamento. Ademais, pontuamos também a importância desse material por questões ecológicas, de preservação ao meio ambiente, já que os materiais didáticos distribuídos nas

escolas públicas são reaproveitados ao longo de três anos, no caso dos LDs aprovados pelo PNLD, evitando, desse modo, o empilhamento de papel fotocopiado ao fim de cada ano escolar.

Conceber o LD como um sinalizador de rumos e possíveis práticas sistematizadas não significa encará-lo como um guia fechado de procedimentos didático-pedagógicos.

Salientamos que os materiais didáticos também apresentam suas fragilidades, visto que nem sempre é possível selecionar um LD de acordo com as especificidades do público-alvo de cada espaço escolar. Alguns livros apresentam determinados conteúdos em excesso e outras temáticas não são contempladas no material.

Trabalhamos com LDs de ELE há mais de 15 anos, e a partir dos materiais que adotamos em nossas aulas, podemos dizer que determinados materiais priorizam algumas variantes linguísticas¹⁰ em detrimento de outras. Em alguns casos, ocultam as variantes ou são apresentadas apenas de forma ilustrativa, o que acreditamos ser um grande prejuízo para a formação do aluno, empobrecendo, por conseguinte, suas possibilidades de uso da língua. Sobre o aspecto do favorecimento de determinadas variantes nos LDs, Silva (2015) assinala:

A Espanha é o grande mercado editorial de livros de espanhol, e por uma questão histórica e de preconceito linguístico, as variantes hispano-americanas acabaram sendo desmerecidas em detrimento das variantes peninsulares, principalmente nos LD e nos cursos de formação para professores de espanhol oferecidos por esse país (SILVA, 2015, p. 35).

O fato da não valorização da diversidade linguística é um dos pontos que destacamos como dificuldade ao adotar o LD como fonte fechada de informação para o planejamento de aulas de ELE, e nesta pesquisa enfatizaremos o trabalho com o ensino de ELE em uma perspectiva desafiadora, a de relação com as tecnologia digitais, a partir do LD, favorecendo, por conseguinte, a apresentação da língua de maneira global em sua pluralidade por meio das tecnologias.

Sobre o âmbito dos conteúdos apresentados nos LDs impressos, Kenski (2012) assinala que são restritos às informações e ações previstas no momento de sua organização, não podendo ser modificados, expandem-se ou se atualizam apenas em uma nova edição. A autora reitera

¹⁰ O Espanhol é idioma oficial em 21 países e, atualmente, falado por mais de 400 milhões de pessoas no mundo. Cada país ou região tem suas particularidades de uso da língua, como é o caso dos sotaques, expressões típicas, gírias e alguns termos particulares de cada localidade. Esse conjunto de aspectos são frutos de influências de povos e culturas distintas que se cruzaram ao longo da História e deixaram marcas de seus dialetos, línguas autóctonas e formas particulares de se comunicar, e essas marcas se configuram na formação de “variantes linguísticas”. Temos, por exemplo, um caso de variante lexical: a palavra *ônibus*, que na Espanha se fala “*autobus*”; em Cuba, “*guagua*”; na Argentina, “*colectivo*”, e na Colômbia, “*buceta*”. É importante ressaltar que os 21 países falam uma mesma língua, o Espanhol/Castelhano, porém, cada um com suas particularidades e que, por isso, nenhuma variante é mais importante ou mais “correta” ou merece mais destaque.

que esses materiais didáticos fazem uma síntese de dois tipos de livros, os de leitura sequenciadas e os para consultas, contendo textos, imagens e atividades em um contexto finito, sendo utilizado de maneira sequencial ou não.

É imprescindível postarmos em constante reflexão sobre os conceitos, práticas e propostas apresentadas no LD através da dinâmica de sua elaboração.

É fundamental, portanto, reconhecer o que está por trás de uma metodologia, de um manual, de um material didático para poder, em consequência, não apenas dialogar com esses pressupostos, mas também para não ser presa do último modelo da moda e de interesses puramente comerciais (BRASIL, 2006, p. 155).

Cabe ao mestre trabalhar de forma crítica e criativa, atento à possibilidade de flexibilização de seu planejamento, com vistas à necessidade de complementação do material ou à adaptação de tarefas à aplicabilidade do contexto de sua sala de aula. Corroboram com essa perspectiva Emmel e Araújo (2012, p. 1): “Diversas pesquisas em Educação têm propiciado a construção de uma visão crítica de docentes e alunos, no processo de formação profissional, sobre a qualidade dos livros didáticos, bem como seus limites e possibilidades de uso”.

Mesmo com os entraves apresentados, pontuamos que o LD continua sendo um grande aliado do mestre na condução de suas aulas, sobretudo porque os materiais didáticos para serem inseridos no PNLD passam por criteriosa avaliação sob diversos aspectos, como mencionado na segunda parte do primeiro capítulo.

Rojo (2013b) assinala que o PNLD só passou a avaliar e distribuir os LDs de línguas estrangeiras somente em 2011. Antes disso, os professores recorriam a diferentes meios para selecionar, adaptar ou montar seu material didático impresso. Por muitos anos, os docentes levaram seus próprios livros às aulas na rede pública, visto que a maioria dos estudantes não tinha condições financeiras para comprá-los. Os mestres se valiam de materiais publicados por autores nacionais ou estrangeiros, mas preferiam as publicações de autores brasileiros por estarem mais próximos da realidade dos alunos.

Os LDs de língua espanhola ganham mais destaque a partir dos anos 2000, por meio do PNLD. Em 2006, o programa fez sua primeira seleção de obras de Espanhol para a Educação Básica, distribuídas aos docentes que já lecionavam na rede pública de ensino.

Segundo Paraquett (2012), as coleções selecionadas eram de autores que tinham realizado seus estudos no Brasil, ou mesmo professores de universidades públicas brasileiras, onde atuavam como orientadores e pesquisadores na pós-graduação. Foram as seguintes coleções: *El arte de leer en español* (2005), de Deise Cristina de Lima Picanço e Terumi Koto

Bonnet Villalba; Síntesis (2007), de Ivan Rodríguez Martín; Hacia el español (1997), de Fátima Cabral Bruno e Maria Angélica Mendoza; Español Ahora (2003), de Gretel Eres Fernández, Ana Isabel Briones e Eugenia Flavian.

Para os anos de 2018, 2019 e 2020, foram selecionadas três coleções, sendo elas: Sentidos en lengua española, de Elzimar Goettenauer de Marins Costa e Luciana Maria Almeida de Freitas; Confluencia, de Amanda Verdan Dib, Cecilia Alonso, Lílían Reis dos Santos, Maria Fernanda Garbero, Paulo Pinheiro-Correa, Xoan Carlos Lagares Diez, e Cercanía Joven, de Ana Luiza Couto, Ludmila Coimbra e Luíza Santana Chaves, esta última sendo a coleção por que optamos analisar em nossa pesquisa, visto que é o material selecionado em 2017 para as aulas de ELE em quase todos os campi do IFRN.

Apesar de a última reforma do Ensino Médio por meio da Medida Provisória n° 746, de 2016, não apresentar o Espanhol como LE obrigatória, temática que discutimos na segunda parte do primeiro capítulo, a permanência das coleções de língua espanhola no Guia PNLD 2018 sinaliza para a continuidade do ensino de ELE no Ensino Médio, pelo menos para os próximos anos.

O aspecto que destacamos nesta pesquisa está relacionado à questão da dinamicidade das práticas sociais, até que ponto o material didático vem acompanhando as novas práticas de letramentos como uma constante para a elaboração das atividades do LD, sobretudo, na apresentação de propostas em que os alunos exercitarão as destrezas linguísticas, visto que, essas práticas simulam situações reais de uso da língua ou até poderão inspirar uma situação legítima do contexto dos alunos, tendo em vista que os novos ambientes de produção escrita e leitora não sendo levados em consideração no LD podem se tornar tarefas enfadonhas e sem nenhum sentido para os alunos, com pouquíssimo acréscimo ao conhecimento ou nenhum à aprendizagem significativa.

Aliar os estudos de LE às novas práticas contemporâneas é também consolidar em seu planejamento propostas em que o trabalho com o LD e as tecnologias digitais seja recurso indissociável para o uso efetivo da língua adicional. É uma proposta desafiadora, mas de grande impacto para a promoção de um ensino mais colaborativo, motivador, significativo, dinâmico, criativo e consonante com a realidade dos nossos alunos.

Sobre o suporte no qual a língua vai ser apresentada ao aluno, Leffa (2003a) afirma que, tradicionalmente, o mais comum é o impresso, porém:

A introdução do computador parece demandar uma nova alfabetização, ou literacia, com a exigência de novas competências, incluindo a capacidade de trabalhar com arquivos eletrônicos (saber como salvar um arquivo, copiá-lo de um computador para

outro, compactá-lo e descompactá-lo, enviá-lo pela Internet, navegar na rede, localizar arquivos em qualquer ponto do planeta, instalar e desinstalar programas, usar antivírus etc.). O computador, na realidade, representa uma convergência de diferentes tecnologias, incluindo textos, imagens, sons e movimentos (LEFFA, 2003a, p. 30).

E nessa perspectiva de produção de material didático para o ensino de línguas, Leffa (2003a) destaca que, para quem detém as competências necessárias aos novos letramentos, os quais o autor usa o termo “nova literacia”, os recursos para o desenvolvimento de materiais de aprendizagem nunca foram tantos, tão simples de usar e bastante acessíveis. “Muitos recursos que há alguns anos só estavam disponibilizados para grandes empresas, com altos custos de produção, agora podem ser acessados por praticamente qualquer indivíduo, a um custo irrisório ou inexistente” (LEFFA, 2003a, p. 30).

Devemos entrar no ritmo do novo aluno. É preciso propor atividades que motivem o aprendiz e com as quais possamos prender sua atenção para que se tornem pessoas ativas no mundo, capazes de enfrentar os múltiplos desafios da contemporaneidade. Vetromille-Castro (2007, p. 147) destaca:

Acreditamos que atividades via Internet sejam capazes de apresentar tais características, uma vez que o número de *hyperlinks* pode acelerar a atuação dos aprendizes, o uso de imagens prende a atenção, e a navegação para pesquisa ou o uso de e-mails são atividades presentes no dia-a-dia de nossa sociedade – sendo, portanto, procedimentos relevantes. Esses são alguns exemplos de ações mediadas por computador que podem ser adaptadas para fins pedagógicos e desencadear um processo de mudança nas atuações docente e discente.

Sobre as transformações na sociedade contemporânea a partir da evolução das tecnologias de informação e comunicação, Rojo e Barbosa (2015), bem como Kersch e Coscarelli (2016), destacam que essas mudanças não acontecem de forma rápida no contexto escolar, visto que as pesquisas acadêmicas e a prática docente necessitam estar em consonância com os documentos oficiais, livro didático e outras fontes que fazem parte do espaço escolar. Kersch e Coscarelli (2016, p. 16) assinalam:

A produção de materiais mais próximos da prática e da realidade dos alunos poderia auxiliar o professor a realizar um trabalho voltado para os multiletramentos. Uma abordagem assim implica repensar a informação de texto, trazendo para ela a noção de multimodalidade e trabalhando com situações comunicativas variadas.

Conforme assinala Zacharias (2016), esse contexto de transitoriedade de textos digitais requer proposições didáticas que favoreçam o desenvolvimento nos alunos de habilidades para lidar com o universo de práticas letradas. Afirma também que a grande quantidade de

linguagens em um mesmo suporte textual descentraliza a função das práticas escritas e abre espaço às várias formas de produzir sentido durante a leitura com a combinação de diferentes semioses.

Não há rupturas entre texto e hipertexto ou entre multimodalidade no impresso e no digital. O que precisamos são atos comunicativos imbricados em processos históricos, culturais, sociais e interacionais dos usuários de uma língua em constante transformação (ZACHARIAS, 2016, p. 24).

Em consonância com esse pensamento, identificamos e, posteriormente, na análise de dados, caracterizamos as atividades do LD *Cercanía Joven*, que são a base de nosso estudo observacional, partindo do princípio de que, por fazer parte do PNLD, a coleção didática selecionada apresenta atividades que se relacionam com as tecnologias digitais, sendo o trabalho com os gêneros digitais associados às práticas de linguagens e o uso das tecnologias como um dos critérios avaliados por esse programa de livros.

No primeiro momento de seleção e observação do *corpus*, de forma preliminar constatamos que a coleção didática selecionada segue uma sequência estruturada, porém estruturas bem diferentes das que eram comuns no mercado editorial há alguns anos. Geralmente, apresentavam sequências do tipo: na introdução de cada capítulo apresentavam texto-diálogo ou vice-versa, ou só apenas texto ou só apenas diálogo; em seguida, atividades, e ao final das unidades didáticas, aspectos culturais e curiosidades.

Percebemos que os LDs da atualidade dialogam mais com o aprendiz, a partir de propostas dinâmicas baseadas em questionamentos desde a introdução de cada capítulo. Mesmo antes de apresentar um conteúdo sistematizado, já lançam as perguntas ao aprendiz. Apresentam muito mais atividades, não expondo os conteúdos de maneira estruturada em blocos temáticos, mas por meio de indagações.

Os questionamentos ao aluno são apresentados desde a primeira página da unidade, de forma mais direta, com perguntas simples sobre aspectos globais da língua, como também exercícios mais estruturados e mais complexos.

A coleção de LD *Cercanía Joven* segue o padrão descrito acima. Avaliamos de forma positiva esse aspecto do material. Porém, no primeiro momento de contato com o material, pareceu-nos complexa a distribuição das atividades em nossa primeira tabela de análise, pois existem atividades em todas as páginas das unidades didáticas, da primeira página da unidade à última. Desse modo, dificultou a identificação da primeira parte da análise do nosso corpus, só no primeiro momento, em virtude da grande quantidade de atividades. Destacamos na Figura

3 a seguir a apresentação da primeira unidade do Livro 1 e, como mencionamos, as propostas sempre partindo de indagações:

Figura 3 - Apresentação da primeira unidade didática do Livro 1 - Cercanía Joven.



¡Para empezar!

1. Échale un vistazo al mapa y observa los países donde se habla español como lengua oficial. Contesta oralmente:

a) ¿En qué continentes se ubican estos países?

b) ¿Qué países hispánicos pertenecen a:

- América del Sur?
- América Central?
- Europa?
- África?
- América del Norte?

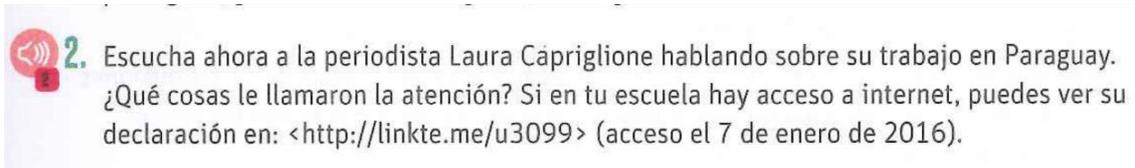
2. El español, por diversas razones, ha ganado espacio. ¿Cuáles son tus intereses en el estudio del español? ¿Por qué es importante para ti aprenderlo? Coméntalo oralmente con tus compañeros.

a) Hablar con hispanohablantes y hacer nuevos amigos.

Fonte: Coimbra e Chaves (2016a, p. 11).

Além das apresentações sempre partindo de questionamentos, também é notória a presença dos gêneros digitais no material didático analisado. Identificamos a apresentação desses gêneros prontamente, como por exemplo, nas atividades dispostas nas Figura 4 e 5:

Figura 4 - Exemplo de atividade que se utiliza de recurso tecnológico.



2. Escucha ahora a la periodista Laura Capriglione hablando sobre su trabajo en Paraguay. ¿Qué cosas le llamaron la atención? Si en tu escuela hay acceso a internet, puedes ver su declaración en: <<http://linkte.me/u3099>> (acceso el 7 de enero de 2016).

Fonte: Coimbra e Chaves (2016b, p. 19).

Figura 5 - Exemplo de atividade que se utiliza de recurso tecnológico.

RUEDA VIVA: COMUNICÁNDOSE

En parejas, vas a tratar de convencer a tu amigo a hacer un trabajo voluntario en Chile. Algunas reglas antes de practicar lo que vas a decir:

- Para saber más sobre el tipo de trabajo que harán, accede a la página web de Chile Inside (<<http://linkte.me/rz50c>>; acceso el 26 de febrero de 2016). Se pueden buscar otros sitios electrónicos de trabajo voluntario en Chile, tales como el de EcoChile o de Greenpeace, si tu foco es realizar actividades volcadas al medio ambiente, por ejemplo:
- Es importante usar las expresiones que significan ayudar a alguien: echar una mano, echar un cable, dar la mano, arrimar el hombro...
- Debes hacer uso de las estructuras del presente de subjuntivo que has aprendido.

Fonte: Coimbra e Chaves (2016c, p. 67).

Porém, avaliaremos durante a análise e coleta de dados se esse tipo de atividade promove o letramento digital em potencial ou se a presença do gênero é meramente ilustrativa com funcionalidade apenas mecânica.

Consideramos, para nossa análise, se a tecnologia digital referida na atividade é necessária de fato para o desenvolvimento da proposta ou se é apenas um recurso ilustrativo, como forma de contemplar esse tipo de gênero discursivo/textual no material. Além do aspecto técnico, sendo a competência de manusear os recursos tecnológicos, avaliaremos na perspectiva das habilidades necessárias à promoção dos letramentos digitais pensadas por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), se a tarefa requer do aprendiz algumas das competências elencadas pelos autores, tais como: criatividade, inovação, pensamento crítico, capacidade de resolução de problemas, colaboração, trabalho em equipe, autonomia, flexibilidade e aprendizagem permanente. Com a identificação de algumas dessas competências na proposta, consideraremos, pois, que a atividade tem por objetivo, também, letrar digitalmente.

Na próxima seção, apresentamos cada passo de nossa investigação, discorremos sobre a caracterização do corpus, procedimentos metodológicos, análise e discussão dos dados.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta quarta seção, apresentamos as escolhas metodológicas delineadas para alcançarmos os objetivos propostos na pesquisa. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 14), “a metodologia é a aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade”.

Iniciamos este capítulo com a descrição da tipologia e natureza da pesquisa. Em seguida, contexto e caracterização do corpus e, por fim, procedimentos de coleta e análise dos dados a partir de categorias que norteiam nossa pesquisa.

4.1 TIPO E NATUREZA DA PESQUISA

Em face de nossos objetivos, nossa investigação se configura como uma pesquisa exploratória, que, para Gil (2008, p. 41), “estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito [...]”, e também caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, visto que uma das características mais significativas desse tipo de investigação, segundo o mesmo autor, é a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados e a observação sistemática.

Como técnica de pesquisa, tomamos a documentação como procedimento operacional, visto que o nosso objeto de estudo é o LD, também considerado como um documento. Respaldados na conceituação dessa técnica por Severino (2007, p. 124), que a define como “[...] toda forma de registro e sistematização de dados, informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador”. O autor caracteriza e cita objetos que são configurados como documentos em ciência:

[...] documento é todo objeto (livro, jornal, estátua, escultura, edifício, ferramenta, túmulo, monumento, foto filme, vídeo, disco, CD etc.) que se torna suporte material (pedra, madeira, metal, papel etc.) de uma informação (oral, escrita, gestual, visual, sonora etc.) que nele é fixada mediante técnicas especiais (escritura, impressão, incrustação, pintura, escultura, construção etc.). Nessa condição, transforma-se em fonte durável de informação sobre os fenômenos pesquisados (SEVERINO, 2007, p. 124, grifo nosso).

Nosso *corpus* de análise foi coletado em LD do PNLD 2017 adotado por várias instituições públicas de ensino no Brasil, caracterizando assim, quanto aos procedimentos

técnicos, como uma pesquisa documental, pois esse tipo de pesquisa “se vale especialmente de material impresso fundamentalmente para fins de leitura” (GIL, 2008, p. 41).

4.1.1 Contexto e descrição do corpus

O livro *Cercanía Joven*, da editora Edições SM, é o material didático adotado por todos os *campi* do IFRN para as aulas da disciplina de Espanhol para os anos de 2018, 2019 e 2020, nos cursos técnicos de nível médio integrados. A obra está dividida em três unidades didáticas, e cada unidade composta por dois capítulos, perfazendo um total de seis capítulos; ao final de cada unidade são apresentados tópicos extras com temáticas culturais, indicações de leituras e sites e um projeto de trabalho interdisciplinar envolvendo a literatura e outras áreas do conhecimento. Dados conforme sumário ilustrado nas Figuras 6 e 7 a seguir:

Figura 6 - Sumário – Livro 1.

SUMARIO	
UNIDAD 1 EL MUNDO HISPANOHABLANTE: ¡VIVA LA PLURALIDAD!	10
Transversalidad – Pluralidad cultural	11
Interdisciplinaridad – Geografía	11
¡Para empezar! – Mapa del mundo hispánico	11
CAPÍTULO 1 CULTURA LATINA: ¡HACIA LA DIVERSIDAD!	12
• Escucha – Género: Letra de canción/ Tema: El mundo latino	12
• ¿Qué voy a escuchar? – “300 kilos”, Los Coyotes	12
• Escuchando la diversidad de voces – Objetivo: Identificar los países hispanohablantes	12
• Comprendiendo la voz del otro – Actividades pos escucha	14
• Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes – El acento	15
• Vocabulario en contexto – Países y nacionalidades	16
• Gramática en uso – Verbos ser y estar y presente de indicativo	16
• Escritura – Género: Postal/Tema: Viaje	18
• Conociendo el género – ¿Qué caracteriza una postal?	18
• Planeando las ideas – Modelos de postales (Honduras, Nicaragua, Colombia y España)	19
• Taller de escritura – Objetivo: mandar noticias y comentar un viaje	20
• Revisión y reescritura – Actividades y orientaciones para revisar la postal	20
• Vocabulario en contexto – Saludos y despedidas; abreviaciones	20
• Gramática en uso – Verbos haber, estar y tener	21
CAPÍTULO 2 TURISMO HISPÁNICO: ¡CONVIVAMOS CON LAS DIFERENCIAS!	24
• Lectura – Género: Cédula de identidad, pasaporte y visa/Tema: Los viajes de paso y de inmigración	24
• Almacén de ideas – Preparación para la lectura de los documentos oficiales	24
• Red (con)textual – Objetivo: Identificar los datos personales en los documentos	25
• Tejiendo la comprensión – Actividades de lectura	26
• Después de leer – Actividades poslectura	28
• Vocabulario en contexto – Estado civil, nombres, apellidos y apodos, meses del año	29
• Gramática en uso – Los numerales; presente de indicativo	31
• Habla – Género: Entrevista/Tema: Viajes de estudio	34
• Lluvia de ideas – Preparación para el habla	34
• Gramática en uso – Pronombres interrogativos	35
• Vocabulario en contexto – Tipos de alojamiento, medios de transporte	36
• Rueda viva: comunicándose – Objetivo: hacer un curso de español en España	37
• ¡A concluir! – Reflexión de cierre	37
• CULTURAS EN DIALOGO: AQUÍ Y ALLÁ, TODOS EN EL MUNDO Canción cubana “Guantanamera”, de José Martí, y canción brasileña “Aquarela do Brasil”, de Ary Barroso	38
• ¿DÓNDE ESTOY? – Cuadro de autoevaluación del aprendizaje	41
• ¡PASA RAPIDO! ¡NO LEAS, ESCUCHA Y MANDA!	41
• PROFESIONES EN ACCIÓN	42
• PROYECTO! Literatura y espacio urbano: las palabras que emanan del entorno; producción de folleto turístico bilingüe	44
UNIDAD 2 EL ARTE DE LOS DEPORTES: ¡SALUD EN ACCIÓN!	54
Transversalidad – Salud; deportes y drogas	55
Interdisciplinaridad – Educación Física	55
¡Para empezar! – Fotos del ciclista Lance Armstrong	55
CAPÍTULO 3 VIVIR BIEN: ¡SI AL DEPORTE, NO A LAS DROGAS!	56
• Lectura – Género: Entrevista periodística/ Tema: Deporte	56
• Almacén de ideas – Preparación para la lectura de dos entrevistas a Blanca Marchán	56
• Red (con)textual – Objetivo: Identificar el título de dos entrevistas	57
• Tejiendo la comprensión – Actividades de lectura	60
• Después de leer – Actividades poslectura	60
• Vocabulario en contexto – Expresiones eñor de mema, cien por cien, ¡qué así!, llevar en la sangre, extrañar, añorar, ¡qué raro!	61
• Gramática en uso – Pretéritos perfecto simple, perfecto compuesto e imperfecto de indicativo	61
• Escritura – Género: Entrevista periodística/ Tema: Deporte y drogas	64
• Conociendo el género – ¿Qué caracteriza una entrevista periodística?	64
• Planeando las ideas – Discusión sobre el dopaje y el deporte limpio	64
• Taller de escritura – Objetivo: crear preguntas y organizar la entrevista escrita	66
• Revisión y reescritura – Actividades y orientaciones para revisar la entrevista periodística	66
• Gramática en uso – La ropa y las comidas	66
• Vocabulario en contexto – Sustancias químicas	67
CAPÍTULO 4 MUNDO FÚTBOLERO: ¡FANÁTICOS DESDE LA CUNA!	68
• Escucha – Género: Entrevista periodística/ Tema: Fútbol	68
• ¿Qué voy a escuchar? – Entrevista a Messi, en el Canal Barça TV	68
• Escuchando la diversidad de voces – Objetivo: comprender los asuntos principales	69
• Comprendiendo la voz del otro – Actividades pos escucha	70
• Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes – El algarín y la letra y	70
• Vocabulario en contexto – Posiciones del fútbol	71
• Gramática en uso – Pretérito perfecto simple de indicativo	72
• Habla – Género: Invitación/Tema: Deportes	74
• Lluvia de ideas – Preparación para el habla	74
• Vocabulario en contexto – Tipos de deportes	74
• Gramática en uso – La hora	74
• Rueda viva: comunicándose – Objetivo: invitar a un compañero a ver un partido	77
• ¡A concluir! – Reflexión de cierre	77

Fonte: Coimbra e Chaves (2016a, p. 8).

Figura 7 - Sumário – Livro 1 (segunda parte).

<ul style="list-style-type: none"> • CULTURAS EN DIALOGO: AQUÍ Y ALLÁ, TODOS EN EL MUNDO Narración del gol del equipo argentino Boca Juniors frente al equipo brasileño Fluminense, baritos de Buenos Aires, equipos de fútbol brasileños 78 • ¿DÉ SE TROBÓ? - Cuadro de autoevaluación del aprendizaje 81 • ¡PARA ANIMAR!: VER, LEER, ESCUCHAR Y NAVEGAR. 81 • PROFESIONES EN ACCIÓN 82 • PROYECTO 2 Literatura y fútbol: los pies que inspiran las manos; producción de una antología ilustrada 84 	<ul style="list-style-type: none"> • Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes - La z, la s, la c + r/l 118 • Gramática en uso - Todavía, aún 118 • Habla - Género: Debate/ Tema: Voto obligatorio x voto voluntario 119 • Lluvia de ideas - Preparación para el habla 119 • Vocabulario en contexto - Glosario de derecho electoral 121 • Gramática en uso - Comparativos de igualdad, superioridad e inferioridad 122 • Rueda viva: comunicándose - Objetivo: debatir voto obligatorio x voto voluntario 123 • 2X cantidad - Reflexión de cerre 125
<ul style="list-style-type: none"> • UNIDAD 3 EL MUNDO ES POLÍTICO: ¡QUE TAMBIÉN SEA ÉTICO! 94 Transversalidad - Ética y ciudadanía 95 Interdisciplinariedad - Historia 95 ¡Para empezar! - Imágenes de la película <i>El gran dictador</i>, de Charles Chaplin 95 	<ul style="list-style-type: none"> • CULTURAS EN DIALOGO: AQUÍ Y ALLÁ, TODOS EN EL MUNDO Cine latinoamericano: <i>La historia oficial</i>, de Luis Puenzo; <i>El año que mis padres se fueron de vacaciones</i>, de Cao Hamburger y <i>En el tiempo de las mariposas</i>, de Mariano Barroso 126 • ¿DÉ SE TROBÓ? - Cuadro de autoevaluación del aprendizaje 129 • ¡PARA ANIMAR!: VER, LEER, ESCUCHAR Y NAVEGAR. 129 • PROFESIONES EN ACCIÓN 130 • PROYECTO 3 Quiero decir tu nombre, libertad!: la narrativa y los versos que inspiran canciones; producción de un repertorio musical temático 132
<ul style="list-style-type: none"> • CAPÍTULO 5 DISCURSO: ¡CON MIS PALABRAS ENTRENAR EN LA HISTORIA! 96 • Lectura - Género: Discurso político/ Tema: Dictadura chilena 96 • Almacén de ideas - Preparación para la lectura del discurso de Salvador Allende 96 • Red (con)textual - Objetivo: identificar a quienes se dirige Allende 98 • Tejiendo la comprensión - Actividades de lectura 99 • Después de leer - Actividades postlectura 100 • Vocabulario en contexto - Frases de protesta 101 • Gramática en uso - Futuro imperfecto de indicativo y gerundio de futuro <i>ir + a</i> infinitivo 101 • Escritura - Género: Infográfico/Tema: Dictadura chilena 106 • Conociendo el género - ¿Qué caracteriza un infográfico? 106 • Planeando las ideas - Investigación sobre la dictadura militar chilena 107 • Taller de escritura - Objetivo: informar sobre los hechos de la dictadura militar chilena 107 • Repetición y reescritura - Actividades y orientaciones para revisar el infográfico 107 • Vocabulario en contexto - Diferencia entre dictadura militar y régimen militar 108 • Gramática en uso - Cuantificadores <i>may/mucho</i> 108 	<ul style="list-style-type: none"> • LA LECTURA EN EL LÍNEA Y EN LOS SELECTIVADORES 140 • CONJUNTO LINGÜÍSTICO: ¡NO TE VAN A PEGAR! • Pronombres personales sujeto 150 • Artículos 150 • Números cardinales y ordinales 151 • Presente de indicativo 151 • Verbos pronominales 154 • Por qué/por qué/porqué/porque 155 • Dónde/donde/adónde/abónde 155 • Los parados (1) 156 • Signos de puntuación 157 • Los parados (2) 158 • Las horas 158 • Estar + gerundio 158 • Futuro imperfecto de indicativo 159 • Ir + a + infinitivo 159 • Adverbios (enough/very, tanto/tan, grande/gran) 160 • Adverbios de tiempo 161 • Los comparativos 161 • Los superlativos 161 • PARA TOCAR LA GUITARRA 162 • GLORIANO 169 • SÍTIOS ELECTRÓNICOS PARA INFORMACIÓN, ESTUDIO E INVESTIGACIÓN 173 • REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 175

Fonte: Coimbra e Chaves (2016a, p. 9).

Analizamos, pois, os três livros que compõem a coleção didática desse referido material:

Quadro 1 – Livros didáticos analisados.

Nível	Editora	Título	Autores	Extensão
1ª série (Ensino Médio)	Edições SM	Cercanía joven: español 1	Ludmila Coimbra Luíza Santana Chaves Ana Luíza Couto (editora responsável)	272 páginas
2ª série (Ensino Médio)	Edições SM	Cercanía joven: español 2	Ludmila Coimbra Luíza Santana Chaves Ana Luíza Couto (editora responsável)	272 páginas
3ª série (Ensino Médio)	Edições SM	Cercanía joven: español 3	Ludmila Coimbra Luíza Santana Chaves Ana Luíza Couto (editora responsável)	272 páginas

Fonte: Elaborado pela autora.

Cada livro tem 272 páginas, constituído por três unidades didáticas, e em cada unidade, dois capítulos, perfazendo um total de 6 capítulos por livro. Assim, temos 18 capítulos analisados. Com relação às habilidades comunicativas, o material as apresenta de forma bem destacada, visto que na apresentação de cada seção, encontra-se grifado que habilidade linguística é desenvolvida. Na seção “*Lectura*” é composta pelos tópicos: “*almacén de ideas*”, “*red (con)textual*”, “*tejiento la comprensión*” e “*después de leer*”; na seção “*Escritura*”, temos os tópicos: “*conociendo el género*”, “*planeando ideas*”, “*taller de escritura*” e “*revisión y reescritura*”; na seção “*Escucha*”, encontramos os tópicos: “*¿qué voy a escuchar?*”, “*escuchando la diversidad de voces*”, “*comprendiendo la voz del otro*” e “*oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes*”, e na seção “*Habla*”, estão os tópicos: *lluvia de ideas*, “*rueda viva: comunicándose*” e “*¡a concluir!*”

Nosso *corpus* está constituído de atividades voltadas para o desenvolvimento das habilidades comunicativas em língua espanhola (ler, falar, ouvir e escrever). Atividades estas que se utilizam de algum recurso tecnológico ou mídia digital para a sua mediação. Consideramos, pois, para esta investigação como tecnologias digitais os seguintes recursos: computador, tablet, celular, CD, DVD, pen drive, lousa digital e projetor multimídia. Para essa primeira seleção, portanto, realizamos uma análise extensiva dos livros em função da localização e seleção das atividades que pressupunham a relação com as tecnologias digitais.

Salientamos que as atividades que se relacionam com as tecnologias não necessariamente promovem e/ou necessitam do letramento digital. Algumas atividades que mencionam os recursos tecnológicos ou sua estrutura foram produzidas baseadas em um gênero discursivo digital ou suporte digital. Porém, tal como estão postas no LD, não necessitam do recurso tecnológico para o seu desenvolvimento, como é o caso de uma atividade elaborada a partir de vídeo no Youtube contendo uma entrevista com o escritor argentino Julio Cortázar e outra com a desportista sevilhana Blanca Manchón, publicada em uma página de notícias. No entanto, as entrevistas estão transcritas na íntegra no próprio corpo da tarefa, conforme podemos observar nas Figuras 8 e 9:

Figura 8 - Entrevista do escritor argentino Julio Cortázar disponível no Youtube.

3. Formula hipótesis: ¿qué serán o (quiénes serán) los cronopios y los famas, mencionados en el título de la obra?

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



Disponible en: <www.20minutos.es/noticia/8133227/0/cortazar/14/11/1977/>. Acceso el 14 de febrero de 2015.

Julio Cortázar, en 1977.

■ : Hablemos ahora de *Historias de Cronopios y de Famas*, que es otro libro que aparece en 1962 alternando el relato breve, la simple viñeta, el ensayo lírico. En este libro es donde se encuentra el famoso manual de instrucciones, instrucciones... en fin, para subir una escalera, las propiedades raras como la de ese sillón especial para morir y las historias de los cronopios que, quizá convendría aprovechar para que tú explicases un poco qué es efectivamente el cronopio...

■ : Sí, bueno, el problema conmigo, ya te has dado cuenta de que cuando me piden explicaciones es a pura pérdida, porque a mí me cuesta mucho explicar cosas que no me las explico yo mismo. Lo que te puedo decir es cómo nacieron los cronopios. Yo estaba en París en 1952, creo, y fui a un concierto en el teatro de Champs-Élysées, donde había un gran homenaje a Igor Stravinsky, músico que es uno de los músicos que también me ha marcado a lo largo de mi vida y yo estaba muy conmovido viendo por primera vez a Stravinsky, que dirigía la orquesta, y estaba Jean Cocteau, otra... otra gran presencia en mi juventud, que era el recitante en una de las obras, y vino el entreacto y todo el mundo salió a tomar café y yo estaba solo, y no tuve ganas de salir, y me quedé solo ahí en una de esas localidades, las más baratas, ¿no? Y me quedé completamente solo en ese inmenso teatro, entonces, de golpe, me acuerdo muy bien de eso, de golpe, tuve un poco como la sensación de que había en el aire así, personajes indefinibles, unas especies de globos que yo los veía un poco de color verde, que es... muy cómicos, muy muy divertidos y muy amigos, que andaban por ahí, circulaban y, su nombre era cronopios, se llamaban cronopios, venían así. Más tarde los críticos han buscado las explicaciones críticas, es decir cronos, el tiempo, pero tú que conoces el libro sabes que, que no es defendible, porque el tiempo, bueno, ellos tienen su tiempo como todo el mundo, un tiempo un poco especial pero no es un detalle esencial en su manera de ser. Vino así. El nombre y la imagen. Y por eso es que al principio cuando se los define se busca la definición, en el mismo libro.

Fonte: Coimbra e Chaves (2016a, p. 47).

Figura 9 - Entrevista da desportista sevilhana Blanca Manchón, publicada em um site de notícias.

ENTREVISTA 1

www.20minutos.es/noticia/8133227/0/manchon/sevilla/sangre/

FCO.PELAYO, 14.09.2010 - 08.12h

A principios de septiembre, la sevillana se proclamó en Dinamarca campeona del mundo de RS-X, la modalidad olímpica del windsurf, redondeando así un año perfecto, donde también conquistó la Copa del Mundo. Su próximo reto ya tiene fecha: Londres 2012.

A sus 23 años es ya una coleccionista de títulos, ¿cómo logra mantener la motivación?
Año el deporte y desde que era pequeña siempre he querido y soñado con una medalla de oro olímpica. Ese sueño es el que me motiva cada día para entrenar y luchar contra todos los problemas.

¿Qué significan para usted los Juegos de 2012 en Londres?
Es un sueño y una realidad cada vez más cercanos.

Proviene de una familia de deportistas, ¿qué parte de responsabilidad tienen de sus éxitos?
Siempre han apoyado en los buenos momentos y en los malos. Si no fuese por ellos, no estaría donde estoy.

¿Ha sacrificado muchas cosas para estar en la élite?
Tengo la suerte de que mi familia y mi novio me acompañan a varios campeonatos al año y los veo a menudo, pero, claro, dejas atrás a tus amigos y tu casa... ¡¡¡y mis animales!!

Explíqueme algo, ¿por qué hay tan buenas windsurristas en Sevilla si no hay playa?
Porque Sevilla tiene mucho arte y eso también se lleva en la sangre al competir.

El mar también es peligroso, ¿ha vivido alguna situación límite?
Cuando te pasas tantas horas en el mar te vas acostumbrando, pero lo más peligroso que me ha pasado fue un día de tormenta y temporal en Cádiz que caían rayos enormes, ¡y yo con mi palo de carbonol!

¿Admira a algún deportista español?
A Rafa Nadal. Me parecen impresionantes su fuerza, su carácter y su saber estar.

¿Suele firmar autógrafos?
¡Qué va!

¿A quién le pediría uno?
A los protagonistas de la saga Crepúsculo.

¿Cómo sería su día perfecto?
Playa, sol, un bikini... y óptas para surfear.

¿Cuál es su rincón favorito de Sevilla?
El barrio de El Arenal, que es donde vivo en Sevilla.

¿Qué aficiones tiene fuera del agua?
Soy capaz de ir al cine tres veces a la semana, me encantan también la fotografía, la moda y los animales.



BIO
SEVILLANA DE 23 AÑOS. MIDE 1,65 CM Y PESA 58 KG. DOS VECES CAMPEONA MUNDIAL (2005 Y 2010). TAMBIÉN HA GANADO DOS COPAS DEL MUNDO (2009 Y 2010).

Disponible en: <www.20minutos.es/noticia/8133227/0/manchon/sevilla/sangre/>. Acceso el 5 de noviembre de 2015.

Fonte: Coimbra e Chaves (2016a, p. 57).

Para o desenvolvimento das referidas atividades, o aluno pode ou não recorrer à mídia digital, pois é possível executar a tarefa apenas com o texto transcrito na página do livro. Diferentemente de uma atividade que está relacionada à mídia digital, com a qual se estabelece de modo interativo. Nesse caso, para o desenvolvimento da proposta, o aluno necessariamente tem que recorrer a um equipamento conectado à internet e efetuar a tarefa de modo online, promovendo de fato tipos de letramentos digitais.

A Figura 10 a seguir exemplifica as propostas de atividades que compõem o nosso corpus de análise. O seu desenvolvimento está pautado na conectividade do tipo online entre alunos-máquina:

Figura 10 - Modelo de atividade que promove letramento digital em potencial.

Planeamiento

Ahora les toca a ustedes. En tríos, van a producir un folleto turístico bilingüe que describa los lugares de visitación de la ciudad donde viven.

Los productos que se confeccionarán... un folleto turístico con los tipos de paseos que agradarían a viajeros que se asemejan a los famas, a los cronopios y a las esperanzas.

Los materiales que se necesitarán... una computadora con internet para buscar y bajar los textos y las fotografías turísticas que se pueden descargar gratuitamente (hay muchas que ya están permitidas); una impresora con tinta; guías turísticas de la ciudad; cámara fotográfica (si se quiere, en lugar de seleccionar fotografías, sacar las fotos de los espacios públicos); diccionario bilingüe portugués y español.

Fonte: Coimbra e Chaves (2016c, p. 151).

Dada a caracterização e contextualização de nosso objeto de análise, apresentamos, no tópico seguinte, os procedimentos de coleta e análise dos dados a partir de categorias estabelecidas para esta pesquisa.

4.1.1.1 Procedimentos de coleta e análise dos dados a partir das categorias

Adotamos para a nossa investigação os seguintes procedimentos metodológicos: 1) Acesso ao material didático (Coleção *Cercanía Joven*, 2016); 2) Identificação das propostas de atividades para o desenvolvimento de habilidades comunicativas que estabelecem Relação com as Tecnologias Digitais (RTD); 3) Após identificarmos a relação da proposta de atividade às tecnologias digitais, iniciamos a segunda etapa do procedimento de análise. Nessa etapa da pesquisa, identificamos a disposição da proposta no LD, o recurso tecnológico necessário, a interatividade entre os aprendizes e objetos envolvidos e a finalidade da proposta. A partir

desses pontos, verificamos as atividades RTD promotoras de letramentos digitais. A finalidade da proposta está baseada nas seguintes descrições: (RTD) Proposta baseada na audição de música e/ou texto narrado presentes em CD que acompanha o material. Apesar de ser necessário o uso de um recurso tecnológico, a atividade não se configura como promotora de letramentos digitais por não haver interação sujeito-máquina e sujeito-máquina-sujeito; (RTD/LD) Atividade em contexto online, promove algum tipo de letramento. Será investigado, de forma mais detalhada, o tipo e o nível de letramento e outros aspectos relacionados a essas categorias na etapa subsequente da pesquisa; (RTD/LD/O) Atividade apresenta link para acesso à internet, porém transcreve na íntegra o texto de estudo exposto na mídia digital, podendo o aluno recorrer ou não à mídia indicada. Desse modo, não a definimos como uma proposta promotora de letramento digital, já que o uso do recurso tecnológico é opcional. Desse modo, as atividades que utilizaremos para a etapa subsequente da pesquisa são as propostas do tipo RTD/LD.

4) Caracterização das atividades em função da grelha de análise elaborada para esta investigação. Como último procedimento, 5) Análise e discussão dos dados coletados. Para tornar a discussão dos dados mais esclarecedora, em algumas categorias dispusemos determinadas informações em tabelas e gráficos; em outras, a discussão está apresentada apenas de maneira textual.

Para nossa grelha de análise, desenvolvemos algumas categorias baseadas em categorias já existentes, como as elencadas por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) e também por Forte-Ferreira, Lima e Lima-Neto (2012). Nestes, categorias referentes às habilidades comunicativas e tecnológicas; enquanto naqueles, habilidades didático-pedagógicas, estruturais e também tecnológicas. Quanto ao nível de letramento nos baseamos em quadro desenvolvido por Hague e Payton (2010).

Por meio de nossa grelha de análise, avaliamos, pois a **1) distribuição da proposta na unidade didática, capítulo do livro e seções extras**, em que seção do material didático a proposta se encontra; **2) objetivos** de cada atividade; **3) tópico**, temática predominante na proposta; **4) recurso tecnológico**, referente ao tipo de equipamento utilizado para o desenvolvimento da atividade; **5) nível tecnológico** (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016); **6) gênero discursivo/repositório digital**; **7) habilidade comunicativa** (FORTE-FERREIRA; LIMA; LIMA-NETO, 2012); **8) habilidade tecnológica** (FORTE-FERREIRA; LIMA; LIMA-NETO, 2012); **9) tipo de interatividade**, se há interatividade entre os sujeitos e objetos envolvidos (aluno-aluno e aluno-máquina) durante o desenvolvimento da proposta ou apenas aluno-máquina; **10) tipo de letramento digital** (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM,

2016); **11) nível de letramento**, categoria que desenvolvemos para esta pesquisa baseada em competências estabelecidas por Hague e Payton (2010).

Essas 11 categorias compõem a nossa grelha de análise. As categorias de 1 a 9 formam um conjunto de elementos subjacentes às nossas categorias principais: “tipos de letramentos” e “níveis de letramentos”, dispostas na grelha nos itens 10 e 11. Por exemplo, o “tipo de letramento” está diretamente relacionado ao item 2, “objetivos”, o que executar na tarefa revela o letramento em questão; o item 3 está em consonância com o Entendimento Social e Cultural (ESC), uma das competências necessárias aos níveis de letramentos, na AT13, Quadro 3, livro 1, a temática central é a “ditadura militar”, necessitando, desse modo, do ESC. Outra categoria que também está relacionada aos itens 10 e 11 é o gênero discursivo, pois também está associado ao tipo de letramento, revela portadores textuais nas mídias digitais, sendo configurado como gênero digital ou gêneros resignificados aos novos repositórios digitais; existem outras constatações sobre a relação entre as categorias principais e as outras categorias que compõem a nossa grelha, porém tomamos apenas essas três como exemplo.

A partir do mapeamento dessas categorias, avaliaremos o potencial do material didático quanto aos eventos de letramentos digitais flagrados nesses tópicos de análise.

Desse modo, com as categorias apresentadas anteriormente, constituímos a tabela principal que norteia a nossa pesquisa.

Dados os estudos e apontamentos sobre a promoção do letramento digital por meio de propostas de atividades em LD de ELE para a Educação Básica, apresentamos nossa metodologia de pesquisa nossos procedimentos para análise do *corpus* selecionado. Na próxima seção, quinta e última da dissertação, exibimos os resultados desta pesquisa documental e discutimos esses dados a partir da visão holística do processo.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresentamos os resultados de nossa investigação em três etapas: a relação entre LD e atividades que se utilizam dos recursos tecnológicos; relação entre atividades que se utilizam de recursos tecnológicos e a promoção dos letramentos digitais e, por fim, elucidação de categorias interpretativas (tipos e níveis de letramentos digitais) e categorias descritivas (dimensões tecnológicas e dimensões comunicativas) das atividades que promovem letramentos digitais em potencial.

5.1 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No nosso primeiro filtro, centralizamo-nos em identificar e selecionar as atividades que fazem relação com as tecnologias digitais presentes no LD para ensino de ELE, material impresso, utilizado no contexto da EPT.

No Livro 1 identificamos 92 atividades dispostas nos mais variados tópicos das habilidades comunicativas. Dessas, 32 (35%) fazem relação com as tecnologias digitais, conforme a Tabela 1 a seguir:

Tabela 1 – Atividades que fazem relação com as tecnologias digitais do Livro 1.

UNIDADE	CAPÍTULO	RTD	TOTAL
I	I	7	10
I	II	2	10
I	Cultura en diálogo	1	1
I	Proyecto de lectura 1	5	9
II	III	0	9
II	IV	6	8
II	Cultura en diálogo	1	1
II	Proyecto de lectura 2	2	11
III	V	1	10
III	VI	3	11
III	Proyecto de lectura 3	4	11
III	Culturas en diálogos	0	1
Livro 1	Total de atividades	32	92

Fonte: Elaborado pela autora.

No Livro 2, identificamos 89 atividades, também distribuídas entre os tópicos das habilidades comunicativas. Das 89 analisadas, 25 (28%) fazem relação com as tecnologias digitais, apresentadas conforme a Tabela 2 a seguir:

Tabela 2 – Atividades que fazem relação com as tecnologias digitais do Livro 2.

UNIDADE	CAPÍTULO	RTD	TOTAL
I	I	2	10
I	II	4	12
I	Cultura en diálogo	1	1
I	Proyecto de lectura 1	3	6
II	III	0	12
II	IV	3	11
II	Cultura en diálogo	0	1
II	Proyecto de lectura 2	2	7
III	V	1	11
III	VI	3	11
III	Cultura en diálogo	0	1
III	Proyecto de lectura 3	2	6
Livro 2	Total de atividades	21	89

Fonte: Elaborado pela autora.

No Livro 3, identificamos 101 atividades. Dessas, 22 (22%) fazem relação com as tecnologias digitais e estão distribuídas conforme a Tabela 3:

Tabela 3 – Atividades que fazem relação com as tecnologias digitais do Livro 3.

UNIDADE	CAPÍTULO	RTD	TOTAL
I	I	4	12
I	II	0	11
I	Cultura en diálogo	0	1
I	Proyecto de lectura 1	3	10
II	III	4	11
II	IV	0	12
II	Cultura en diálogo	1	1
II	Proyecto de lectura 2	3	8
III	V	1	12
III	VI	2	11
III	Cultura en diálogo	0	1
III	Proyecto de lectura 3	2	11
Livro 3	Total de actividades	20	101

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da distribuição e caracterização da primeira categoria, atividades RTD, constatamos que as propostas RTD são apresentadas de forma regressiva e conforme dados expostos nas Tabelas 3, 4 e 5, identificamos que as atividades RTD aparecem ao longo dos três LDs.

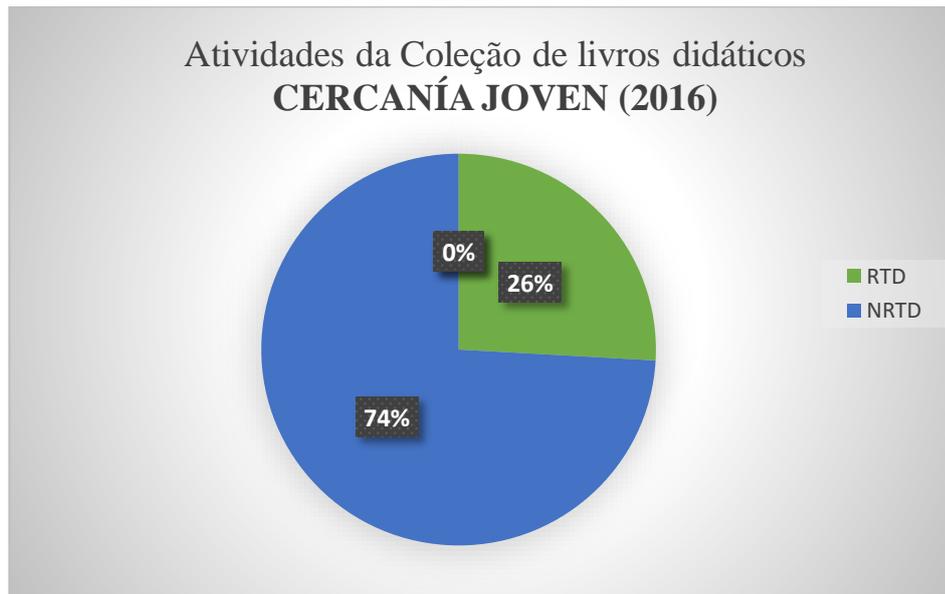
A partir dessa etapa, selecionamos categoricamente o nosso *corpus* de análise: identificamos um total de 282 atividades em toda a coleção, sendo 73 atividades que, de alguma forma, estão relacionadas às tecnologias digitais e por essa característica compõem o objeto de estudo de nosso *corpus* de análise. Dados dispostos na Tabela 4 e no Gráfico 1:

Tabela 4 - Atividades que fazem relação com as tecnologias digitais em toda a coleção didática analisada.

ATIVIDADES DO LIVRO "CERCANÍA JOVEN"	L1	L2	L3	Total
Atividades que fazem relação com as tecnologias digitais	32	21	20	73
Total geral de atividades em cada livro	92	89	101	282

Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 1 – Percentual de atividades de toda a coleção didática, conforme primeira categoria analisada.



Fonte: Elaborado pela autora.

Vale salientar que essas atividades não necessariamente são responsáveis pela promoção do letramento digital, foco de análise do nosso segundo objetivo específico. Na próxima seção, portanto, identificamos se a atividade RTD promove o letramento digital ou se o recurso tecnológico é utilizado apenas de forma mecânica e reprodutora de ações, sem promover a interação entre os sujeitos e objetos envolvidos e sem necessitar das competências essenciais à promoção do letramento digital, isto é, se as atividades que mobilizam a utilização de ferramentas digitais o fazem de forma nuclear ou de forma periférica: “Na primeira forma, o recurso tem centralidade na realização da atividade, tornando-se indispensável para a sua realização, enquanto que na segunda forma ele é utilizado de modo periférico, sendo dispensável na realização da atividade” (EGITO; RAFAEL, 2017, p. 29).

Dado esse primeiro momento de identificação de atividades, RTD, passamos à etapa subsequente, identificação de categorias mais específicas. A partir da análise apenas de propostas que se relacionam às tecnologias digitais, quais atividades promovem tipos de letramentos, conforme é demonstrado na Tabela 5 a seguir, nas atividades identificadas com “sim” no item interatividade e com “não” nas atividades que são necessárias às tecnologias digitais, porém não apresentam nenhum tipo de interatividade:

Tabela 5 – Relação entre atividades RTD e a promoção do letramento digital - Livro 1¹¹.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE ¹²	TOTAL	RECURSO TECNOLÓGICO ¹³	INTERATIVIDADE
1. (RTD)	18	CD/Aparelho de som	Não
2. (RTD/LD)	13	Computador conectado à internet	Sim
3. (RTD/LD/O)	01	CD/ Aparelho de som/ Computador conectado à internet	Não
LIVRO - 1	32		

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme observado na Tabela 5, 13 atividades RTD pressupõem interatividade, promovendo, em tese, letramentos digitais. A seguir, ilustramos com uma atividade presente no Livro 3, a qual para o seu desenvolvimento é necessária a interação aluno-máquina em um contexto online. Desse modo, configura-se como uma atividade interativa e, conseqüentemente, promove letramento digital:

Figura 11 - Atividade RTD que pressupõe interatividade.

Investigación

Para saber más sobre el beso en las artes se puede acceder a los siguientes sitios (accesos el 4 de marzo de 2016):

- <<http://linkte.me/n019c>>
Dossier temático de la revista *Atticus* dedicado al tema del beso en la historia del arte.
- <<http://linkte.me/w6611>>
Canción "Bésame mucho", de Consuelo Velázquez. Intérprete: Luis Miguel.
- <<http://linkte.me/r2nv1>>
Capítulo 7 de la novela *Rayuela*, de Julio Cortázar, en la voz del autor.
- <<http://linkte.me/ugw40>>
Obra *Rayuela*, disponible en línea.
- <<http://linkte.me/w1pap>>
Cuento "De qué color son los besos", de Elisenda Queralt.
- <<http://linkte.me/pxk69>>
Cuento "El beso de la Luna", de Elvis Eberth Huanca Machaca.
- <<http://linkte.me/eocm5>>
Cuento "La noche de los feos", de Mario Benedetti.
- <<http://linkte.me/k890v>>
Canción "El beso", de Pedro Aznar.
- <<http://linkte.me/x5nw5>>
Texto dramático *No hay que complicar la felicidad*, de Marco Denevi.
- <<http://linkte.me/vi06w>>
Poema "Caricias", de Gabriela Mistral. Trata sobre los besos y las caricias maternales.

Para leer, ver y escuchar poemas, videopoemas y audiopoemas se puede acceder a los siguientes sitios (accesos el 4 de marzo de 2016):

- <<http://linkte.me/x916g>>
Sitio con varios videopoemas disponibles gratuitamente.
- <<http://linkte.me/mc6vf>>
Sitio con audio y videopoemas de poetas actuales.
- <<http://linkte.me/u68kv>>
Sitio con texto, audio y videopoemas de poetas ya consagrados.

Fonte: Coimbra e Chaves (2016c, p. 150).

¹¹ As tabelas com os dados detalhados desta etapa da pesquisa estão expostas nos Apêndice A, B e C.

¹² 1. (RTD) Atividades que se relacionam às tecnologias digitais de forma periférica; 2. (RTD/LD) Atividades que se relacionam às tecnologias digitais e pressupõem interatividade, conseqüentemente, promovem letramentos digitais; 3. (RTD/LD/O) Atividades que se relacionam às tecnologias digitais, porém o uso do recurso tecnológico é opcional.

¹³ Além dos recursos tecnológicos identificados nessa etapa da investigação, também identificamos outros recursos indicados em algumas tarefas, porém expomos na tabela apenas os recursos que predominam na proposta e/ou recursos que podem ser substituídos pelos mencionados nesse item da tabela.

Vale salientar que há uma quantidade significativa de atividades RTD que não pressupõem interatividade. Nessas, as tecnologias digitais são periféricas, desnecessárias para a resolução da atividade, conforme pode ser observado na Figura 12 a seguir:

Figura 12 - Atividade RTD que não pressupõe interatividade.

ESCUCHANDO LA DIVERSIDAD DE VOCES

1. Vas a escuchar una noticia y una invitación a un evento (disponibles en: <<http://linkte.me/v60zg>> y <<http://linkte.me/z2p0w>>, accesos el 30 de noviembre de 2015). ¿Cuál es la invitación? ¿Y la noticia?

I. ¿Cuáles son las respuestas correctas? Justifica tu opinión en tu cuaderno:
 Texto 1: ¿Invitación o noticia?
 Texto 2: ¿Invitación o noticia?

II. ¿Cuál es la temática central de los audios? Justifica tu respuesta con fragmentos de los textos.

A. Fundación Mario Benedetti, 2016.



C. Hija de Diego Maradona, 2012.



B. Desaparecidos de la dictadura, 1982.



D. Abuelas de Plaza de Mayo, 2016.



Fonte: Coimbra e Chaves (2016a, p. 114).

Embora a Figura 12 esteja relacionada às mídias digitais com a indicação de um link para acesso a uma entrevista e a um convite, no entanto, também está disponível na proposta o áudio com narração dos dois textos. Desse modo, o acesso ao link é opcional e a escuta da narração não se configura como promoção de letramentos digitais, visto que não estabelece interatividade entre os sujeitos e os objetos envolvidos.

Contudo, das 32 atividades, selecionamos do Livro 1, 13 que se relacionam às tecnologias de forma interativa, ou seja, para o seu desenvolvimento, necessitam de interações online entre os sujeitos envolvidos no processo ou o sujeito e os recursos digitais.

A mesma categorização fazemos com as atividades dos Livros 2 e 3, conforme observamos nas Tabelas 6 e 7 a seguir:

Tabela 6 – Relação entre atividades RTD e a promoção do letramento digital - Livro 2.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	TOTAL	RECURSO TECNOLÓGICO	INTERATIVIDADE
1. (RTD)	09	CD/Aparelho de som	Não
2. (RTD/LD)	08	Computador conectado à internet	Sim
3. (RTD/LD/O)	04	CD/ Aparelho de som/ Computador conectado à internet	Não
LIVRO - 2	21		

Fonte: Elaborado pela autora.

No Livro 2, das 21 atividades selecionadas, de acordo com a Tabela 6, oito promovem letramentos digitais em potencial.

Tabela 7 – Relação entre atividades RTD e a promoção do letramento digital - Livro 3.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	TOTAL	RECURSO TECNOLÓGICO	INTERATIVIDADE
1. (RTD)	08	CD/Aparelho de som	Não
2. (RTD/LD)	11	Computador conectado à internet	Sim
3. (RTD/LD/O)	01	CD/ Aparelho de som/ Computador conectado à internet	Não
LIVRO - 3	20		

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme a Tabela 7, das 20 atividades identificadas no Livro 3, 11 pressupõem interatividade, em tese, presumindo desse modo, tipos de letramentos digitais.

Dado este segundo momento de análise, em que identificamos atividades que se relacionam às tecnologias digitais de forma interativa, seguimos para o terceiro passo da pesquisa. Apresentamos nossa grelha de análise com as 32 atividades que promovem letramentos digitais detalhadas por categorias.

As propostas estão distribuídas por livros, de acordo com as unidades didáticas e capítulos, como também a caracterização conforme a adaptação de categorias pré-estabelecidas por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), Hague e Payton (2010) e categorias postas por Forte-Ferreira, Lima e Lima-neto (2012).

Por questões de organização e melhor visualização dos dados das grelhas de análises, eles foram distribuídos em seis quadros detalhados, de modo que os dados de cada livro da

coleção didática estão apresentados em dois quadros, ou seja, Livro 1 - corresponde aos Quadros 1 e 2; Livro 2 - Quadros 3 e 4, e Livro 3, Quadros 5 e 6. Esses quadros estão dispostos do Apêndice D ao I.

Apresentamos nas tabelas a continuação, os dados principais de nossa pesquisa. Eles foram identificados a partir de categorias descritivas (dimensões tecnológicas e dimensões comunicativas) e categorias interpretativas (tipos e níveis de letramentos digitais), conforme grelha de análise dispostas nos apêndices.

Sobre os tipos de letramentos e níveis de letramentos, nessas categorias detemo-nos de forma mais extensiva a fim de elucidá-las de maneira satisfatória.

A classificação quanto aos tipos de letramentos está relacionada diretamente aos objetivos das atividades: “investigar”, “comparar”, “produzir” “pesquisar”, “acessar”, “elaborar”, dentre outras ações. “O que executar” está relacionado diretamente ao tipo de letramento digital.

Algumas propostas envolvem mais de um tipo de letramento, por isso uma quantidade maior no número de letramentos em apenas 32 atividades que fazem parte de nosso objeto de estudo.

Apresentamos, na Tabela 8 a seguir, os tipos de letramentos digitais identificados nas atividades analisadas:

Tabela 8 – Tipos de letramentos: Coleção didática Cercanía Joven (2016).

(continua)

Tipos de letramentos digitais	Atividades	Total	Frequência %
Letramento em pesquisa	L1: AT 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13 L2: AT 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8 L3: AT 2, 4, 5, 6, 7, 9, 10 e 11	26	81%
Letramento em informação	L1: AT 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13 L2: AT 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, L3: AT 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 10 e 11	26	81%
Letramento em hipertexto	L1: AT 3, 5, 6, 11, 12 e 16 L2: AT 1, 2, 3, 4, 6 e 8 L3: AT 2, 4, 9 e 10	13	40%
Letramento impresso online	L1: AT 2, 4, 6, 10 e 13 L2: AT 1, 2, 3 e 4 L3: AT 3, 8 e 9	12	37%

Tabela 8 – Tipos de letramentos: Coleção didática *Cercanía Joven* (2016).

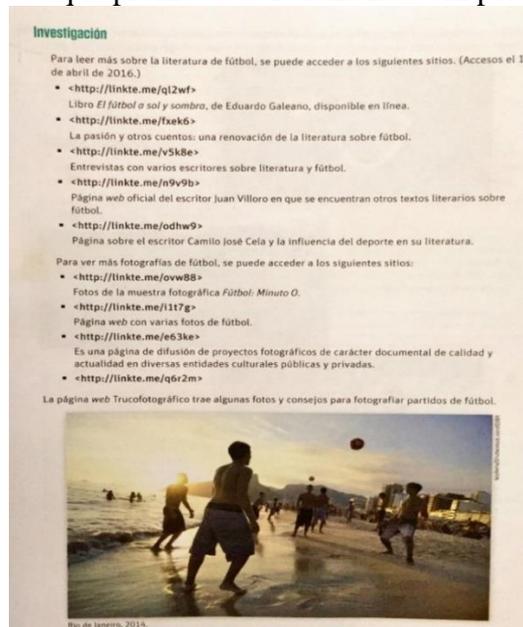
(Conclusão)

Tipos de letramentos digitais	Atividades	Total	Frequência %
Letramento intercultural	L1: AT 1, 7, 8, 9, 10, 11, 12, L2: AT 1, 2, 3, L3: sem ocorrências	10	37%
Letramento em Multimídias	L1: sem ocorrências L2: AT 3 e 7 L3: AT 1, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11,	10	37%
Letramento em rede	L1: 4 L2: sem ocorrências L3: sem ocorrências	1	3,1%
Letramento pessoal	L1: 4 L2: sem ocorrências L3: sem ocorrências	1	3,1%

Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos que os letramentos em pesquisa e informação são os mais recorrentes nas propostas avaliadas e, quase sempre, um está atrelado ao outro em virtude da proposição da tarefa. Bem compreensivo o dado, visto que esses tipos de letramentos permeiam quase todo o contexto de atividade escolar como também são suporte e canal para o desenvolvimento de outras atividades que envolvem outros tipos de letramentos.

Figura 13 - Atividade que promove os letramentos em pesquisa e informação.



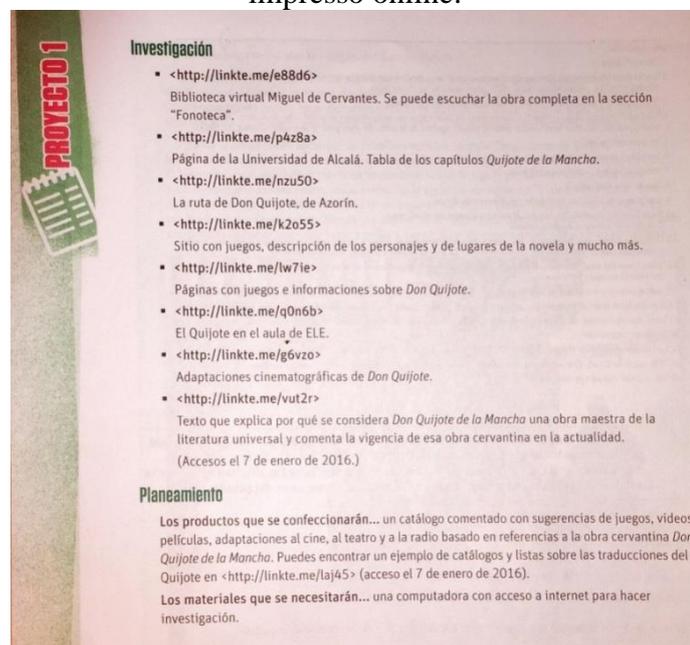
Fonte: Coimbra e Chaves (2016a, p. 91).

Na Figura 13 temos uma atividade que categorizamos como promotora de letramentos em pesquisa e informação. A proposta faz parte do projeto 2 de leitura do Livro 1 e disponibiliza uma série de endereços eletrônicos para que o aluno possa acessar páginas de pesquisa e obter informações confiáveis sobre a temática central do projeto.

Na sequência, temos o letramento em hipertexto, capacidade de processar e compreender textos estruturados a partir de hiperlinks, formato de texto bem recorrente nos ambientes digitais. Para Kenski (2012, p. 135), “um hipertexto é um ‘supertexto’, ou seja, uma sequência de documentos interligados”. Os dados nos revelam que esse letramento quase sempre vincula-se aos dois mais recorrentes, o letramento em pesquisa e informação, aparecendo 16 vezes.

O letramento impresso online foi identificado em 12 propostas. Esse tipo de letramento está voltado para as produções textuais dos alunos envolvendo as competências de leitura e escrita no contexto das tecnologias digitais, práticas também bem recorrentes no contexto escolar, as quais identificamos em atividades do tipo: participação dos alunos em fórum virtual por meio de publicação de comentários; produção de folhetos turísticos a partir de pesquisa em página da web da própria cidade do aluno; elaboração de antologia ilustrada de textos literários; produção de encarte contendo repertório de músicas da época da ditadura militar, dentre outras produções textuais. Na Figura 14 a seguir, temos um exemplo de atividade para o desenvolvimento dos letramentos em hipertexto e letramento impresso online:

Figura 14 - Atividade para o desenvolvimento do letramento em hipertexto e letramento impresso online.



PROYECTO 1

Investigación

- <<http://linkte.me/e88d6>>
Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. Se puede escuchar la obra completa en la sección "Fonoteca".
- <<http://linkte.me/p4z8a>>
Página de la Universidad de Alcalá. Tabla de los capítulos *Quijote de la Mancha*.
- <<http://linkte.me/nzu50>>
La ruta de Don Quijote, de Azorín.
- <<http://linkte.me/k2o55>>
Sitio con juegos, descripción de los personajes y de lugares de la novela y mucho más.
- <<http://linkte.me/lw7ie>>
Páginas con juegos e informaciones sobre *Don Quijote*.
- <<http://linkte.me/q0n6b>>
El Quijote en el aula de ELE.
- <<http://linkte.me/g6vzo>>
Adaptaciones cinematográficas de *Don Quijote*.
- <<http://linkte.me/vut2r>>
Texto que explica por qué se considera *Don Quijote de la Mancha* una obra maestra de la literatura universal y comenta la vigencia de esa obra cervantina en la actualidad.
(Accesos el 7 de enero de 2016.)

Planeamiento

Los productos que se confeccionarán... un catálogo comentado con sugerencias de juegos, videos, películas, adaptaciones al cine, al teatro y a la radio basado en referencias a la obra cervantina *Don Quijote de la Mancha*. Puedes encontrar un ejemplo de catálogos y listas sobre las traducciones del Quijote en <<http://linkte.me/laj45>> (acceso el 7 de enero de 2016).

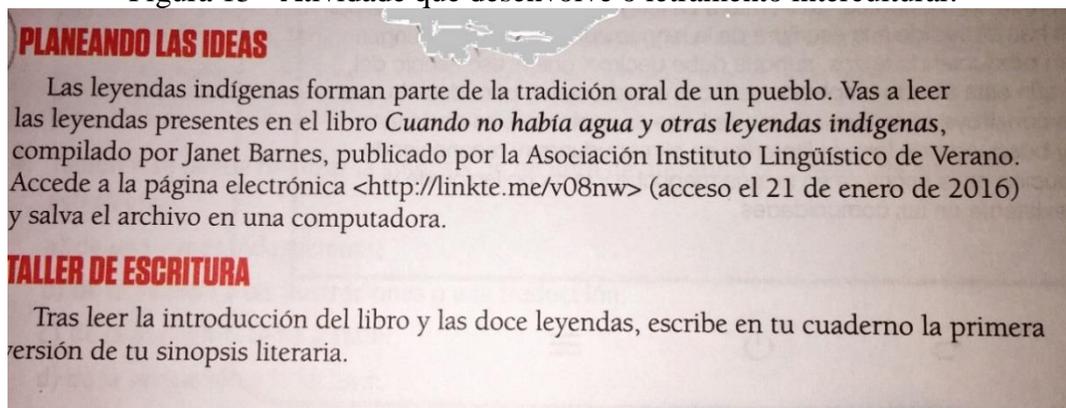
Los materiales que se necesitarán... una computadora con acceso a internet para hacer investigación.

Fonte: Coimbra e Chaves (2016b, p. 60).

No modelo de atividade destacado anteriormente, temos a contemplação dos letramentos em hipertexto e letramento impresso online, além de outros tipos de letramentos. A atividade sugere a elaboração de um catálogo comentado, com sugestões de jogos, filmes e vídeos baseados em referências da obra cervantina. Essa proposta deve ser executada a partir da escrita de texto para ser disponibilizado em mídias digitais. Desse modo, os hiperlinks estarão presentes nessa produção como também a construção de textos por meio de recursos virtuais, configurando-se, desse modo, os letramentos digitais em hipertexto e impresso online.

Em seguida, o letramento intercultural, com 10 identificações. Sobre esse tipo de letramento, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) assinalam que a ampla gama de conexões globais por meio das redes digitais destaca as habilidades dos educadores de línguas, pois o trabalho desses mestres está pautado na construção de relações transculturais criativas. Esse letramento foi reconhecido em proposições que envolviam aspectos socioculturais dos povos de países de língua espanhola ressaltados na coleção didática. As propostas abordam temáticas interculturais, tais como: literatura, gastronomia, movimentos sociais e as viagens. Para exemplificar, temos uma atividade baseada na leitura de lendas indígenas por meio de um repositório digital:

Figura 15 - Atividade que desenvolve o letramento intercultural.



Fonte: Coimbra e Chaves (2016b, p. 41).

Na proposta mencionada na Figura 15, os alunos devem fazer a leitura de algumas lendas indígenas e elaborar uma sinopse literária. A temática da interculturalidade permeia a discussão central da atividade, caracterizando-se como atividade promotora de letramento intercultural.

O quinto letramento mais identificado foi o letramento em multimídias, no qual o aluno produz ou interpreta textos multimodais tendo como suporte múltiplas mídias,

consequentemente fazendo uso de sons, imagens e vídeos. Como por exemplo, a produção de um trailer baseado em uma obra discutida na unidade didática, elaboração de vídeo-poema e áudio-poema. Um total de 10 propostas se desenvolvem a partir desse tipo de letramento. Destacamos uma proposta de atividade de elaboração de um vídeo-poema e áudio-poema:

Figura 16 - Atividade que desenvolve o letramento em multimídias.

Planeamiento

Ahora te toca a ti. Vas a producir un videopoema y un audiopoema con la temática de amor. Puedes usar poemas de tu propia autoría y/o seleccionar poemas de escritores hispanohablantes. Tus tareas las harás en conjunto con todos los compañeros de clase. Los dos videos los producirá todo el grupo del aula.

Los productos que se confeccionarán... un videopoema y un audiopoema para publicar en el *blog* de los alumnos de la clase o de la escuela.

Los materiales que se necesitarán... una computadora con acceso a internet y una filmadora. En caso de que no sea posible el uso de la computadora, los alumnos pueden hacer dibujos y *collage*, luego grabarlas en movimiento. En caso de que tampoco sea posible editar el videopoema con un programa de edición de video y audio, los alumnos pueden crear una presentación gráfica en multimedia.

Fonte: Coimbra e Chaves (2016c, p. 151).

Nessa atividade, o aprendiz, a partir da temática “amor”, deve produzir uma apresentação gráfica de um vídeo-poema e um áudio-poema de sua própria autoria e/ou selecionar poemas de escritores hispanófonos para publicar no blog da escola ou da sala de aula. O uso das multimídias e a predominância de textos multimodais nessa proposta de atividade a torna promotora de letramento em multimídias.

Em seguida, temos o letramento em filtragem, estratégia usada para reduzir e rastrear a grande quantidade de notícias e informações. Essa modalidade se repete oito vezes ao longo das atividades analisadas.

Figura 17 - Atividade que desenvolve o letramento em filtragem.

CULTURAS EN DIÁLOGO: aquí y allá, todos en el mundo

c) Además del equipo de fútbol argentina Boca Juniors, ¿conoces otros equipos de fútbol de América Latina? Investiga en internet.

d) Lee el siguiente artículo académico, completándolo en tu cuaderno con las palabras del recuadro. Luego, haz un análisis con tus compañeros sobre la importancia del fútbol para América Latina: ¿qué representa ese deporte para la mayoría de los latinoamericanos? ¿Por qué?

diferencias – identidad – pionero – Latinoamérica – social – estilos – espectáculo – sudamericanos – Europa – partidos

Fonte: Coimbra e Chaves (2016a, p. 80).

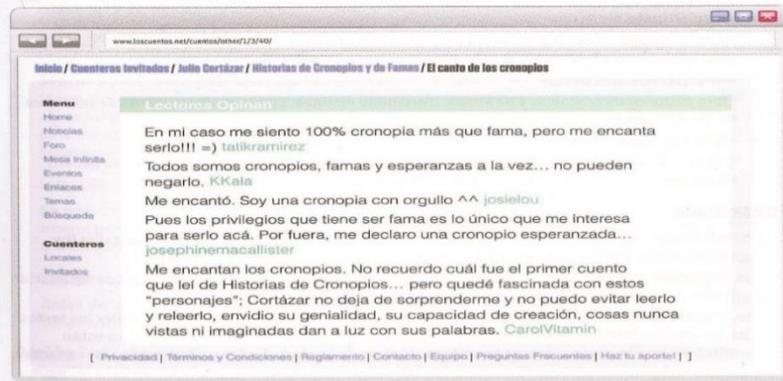
Pesquisa e, conseqüentemente, seleção de informações sobre equipes de futebol da América Latina são as tarefas da atividade apresentada na Figura 17 como referência ao letramento em filtragem.

Por último, temos o letramento em rede e o letramento pessoal, ambos na mesma atividade e se configuram na participação dos alunos em um fórum virtual, por meio do acompanhamento de postagens e, em seguida, elaboração de nome de usuário e publicação de comentário sobre uma obra trabalhada no projeto de leitura. Desse modo, caracteriza-se como letramento em rede pelo caráter comunicativo e informativo a outrem, através de colaboração e apoio. E quanto ao letramento pessoal, pela projeção da identidade online que se deseja, identificamos características no gênero chat, conforme a Figura 18 a seguir:

Figura 18 - Atividade que desenvolve o letramento em rede e o letramento pessoal.

Reflexión 3: Los lectores y las lecturas de *Historias de cronopios y de famas*

1. En un chat de discusiones literarias, algunos lectores del libro opinan sobre los personajes "famas", "cronopios" y "esperanzas".
Con quién(es) te identificas tú cuando sales de viaje: ¿con los famas, los cronopios o las esperanzas? ¿Por qué? ¿Qué características tienes en común con estos personajes? Coméntalo con un(a) compañero(a).
2. Lee lo que dicen algunos lectores de *Historias de cronopios y de famas*. Luego, crea un nombre de usuario que te identifique y escribe un comentario semejante en este foro virtual:



Disponble en: <<http://www.loscuentos.net/cuentos/other/1/3/40/>>. Acceso el 30 de noviembre de 2015.

Fonte: Coimbra e Chaves (2016a, p. 51).

A atividade que usamos como modelo de letramento em rede e de letramento pessoal, basicamente se resume à criação de um nome de usuário para a participação em um fórum de opinião sobre as características dos personagens de uma obra de Júlio Cortazar.

Na sequência das categorias em nossa grelha de análise, temos os níveis de letramento, categoria que, comparando com as outras, pareceu-nos um pouco mais complexa de se estabelecer, visto que quando se fala em promoção dos letramentos digitais, para alguns são apenas habilidades funcionais, como manusear e entender os sistemas computacionais. Essas ações são importantes, porém a promoção vai muito além disso e requer uma ampla avaliação de muitas habilidades subjacentes, desse modo complexas para serem ajuizadas.

Hague e Payton (2010) apresentam um quadro com habilidades necessárias à promoção do letramento digital, que são: habilidades funcionais, criatividade, pensamento crítico e avaliação, entendimento social e cultural, colaboração, habilidade de encontrar e selecionar informações, comunicação efetiva e segurança eletrônica. As autoras afirmam que tais competências são indissociáveis, pois uma sobrepõe a outra, porém para o nosso estudo, associamo-las aos aspectos presentes nas atividades e de ligação direta à habilidade referida. Mesmo sabendo que uma reforça a outra, estabelecemos esses critérios para nossa análise neste trabalho de pesquisa. Desse modo, elaboramos os níveis de letramentos descritos na segunda parte do primeiro capítulo.

Consideramos que a proposta requer Habilidades Funcionais (HF) se for desenvolvida por meio de algum equipamento tecnológico, habilidade identificada em todas as 32 atividades, visto que esse é um critério principal para compor o nosso *corpus*.

O item seguinte é a Criatividade (C), a qual apareceu 13 vezes. Consideramos a atividade como criativa se for uma proposta que faça com que o aluno produza, adapte ou recrie algo, como é caso da elaboração de folheto turístico, produção de contos curtos e, posteriormente, sua publicação no blog da escola, editar texto para dramatização, produzir vídeo-poema e áudio-poema, dentre outros. Uma atividade que não a caracterizamos como criativa é AT2, Quadro 3, Livro 1. A proposta se resume ao desenvolvimento de atividades gramaticais online de um site indicado pelo próprio material didático.

O Pensamento Crítico e Avaliação (PCA) foi identificado em propostas que necessitavam de um pensamento mais reflexivo por parte do aluno, como é o caso das ações de pesquisar, ampliar conhecimento, comparar descrições, ler opiniões e manifestar o pensamento. Identificamo-no em 29 atividades. Temos o exemplo da AT11, Quadro 4, Livro 1: a atividade propõe ao aluno pesquisa sobre músicas que foram censuradas na época da Ditadura Militar.

Entendimento Social e Cultural (ESC), competência bastante necessária ao estudo de qualquer língua, seja LE ou vernácula. O ESC está relacionado às questões de interculturalidade. Identificamos 30 atividades que estão relacionadas a essa competência e que estão norteadas por temáticas voltadas às manifestações culturais e de identidade dos povos hispanófonos. AT1, Quadro 3, Livro 1 propõe a identificação do tipo de turismo (histórico, religioso, rural, dentre outros) que se pratica em cada localidade exposta por meio de imagens desses locais na atividade. Desse modo, configura-se como uma atividade que necessita de ESC.

A Colaboração (COL) está para o desenvolvimento da proposta estabelecida a partir de duas ou mais pessoas em situações de processos colaborativos. Temos o exemplo da AT5, Quadro 6, Livro 2, que consiste em produzir saraus para apresentar na escola e outro modelo

em versão virtual. A proposta necessita de mais de um indivíduo para ser desenvolvida. Apesar de ser uma competência bastante necessária à promoção dos letramentos digitais, a identificamos em apenas 13 propostas.

A Habilidade de Encontrar e Selecionar Informações (HESI), competência bastante recorrente nas atividades, foi identificada em 32 atividades no *corpus*. Esse dado se justifica pela questão dos letramentos mais identificados serem o letramento em pesquisa e o letramento em informação. A HESI se restringe a procedimentos investigativos, busca de informações relevantes para a pesquisa. Em nossa análise consideramos que a atividade requer HESI se estiver relacionada a um trabalho de pesquisa na web, como é caso da AT4, Quadro 7, Livro 3: pesquisa em página da web do Chile sobre trabalho voluntário.

Quanto à Comunicação Efetiva (CE), caracterizamos as propostas que haja interação online entre os participantes ou interação entre duas ou mais pessoas para a elaboração das tarefas determinadas. Foi identificado um total de 28 atividades. Exemplo: AT4, Quadro 3, Livro 1: ler opiniões em fórum virtual e em seguida criar um nome de usuário, publicar comentário sobre uma obra literária estudada no projeto de leitura.

Por último, temos a Segurança Eletrônica (SE). Consideramos como atividades que se relaciona à competência SE. As que apresentam indicações eletrônicas de busca apresentam referências confiáveis e de credibilidade para que os alunos façam suas pesquisas e se sintam seguros com as informações. Essa competência foi identificada em 28 atividades.

Como ressaltamos anteriormente, essas habilidades foram pensadas e apresentadas por Hague e Payton (2010). Tais competências são definidas de forma bem mais ampla e abrangente pelas autoras na obra referenciada, porém para esta pesquisa, apresentamo-las de forma mais objetiva e com ações pontuais, com o propósito de encaminharmos nosso trabalho investigativo de forma mais pragmática.

O total dos dados referentes às habilidades necessárias aos letramentos digitais está disposto no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 - Habilidades necessárias aos letramentos digitais.

Habilidades necessárias aos letramentos digitais	Quantidade
HF	32
C	13
PCA	29
ESC	30
COL	13
HESI	30

CE	28
SE	28

Fonte: Elaborado pela autora.

Após identificação das habilidades necessárias aos letramentos digitais, avaliamos os níveis de letramentos de acordo com o número de habilidades necessárias a cada proposta: Habilidades Funcionais (HF), Criatividade (C), Pensamento Crítico e Avaliação (PCA), Entendimento Social e Cultural (ESC), Colaboração (COL), Habilidade de Encontrar e Selecionar Informações (HESI), Comunicação Efetiva (CE) e a Segurança Eletrônica (SE). A partir dessas oito habilidades, adotamos a postura de caracterização da proposta em três níveis de letramento digital: Nível 1 (N1), atividade que necessita de até três habilidades citadas anteriormente; Nível 2 (N2), atividade que necessita de entre quatro e seis habilidades, e Nível 3 (N3), atividade que necessita de entre sete e habilidades. Sobre esses níveis de letramentos, discorreremos ao longo da discussão dos dados.

Tabela 9 – Níveis de letramentos: Coleção didática *Cercanía Joven* (2016).

Níveis de letramentos	Atividades identificadas	TOTAL
N 1	Livro 1: AT 2 e 8	2
N 2	Livro 1: AT 1, 3, 5, 7, 9, 10, 11 e 12 Livro 2: AT 2, 4, 6, 7 e 8 Livro 3: AT 2, 6, 7 e 10	17
N 3	Livro 1: AT 4, 6 e 13 Livro 2: AT 1, 3 e 5 Livro 3: AT 1, 3, 4, 5, 8, 9 e 11	13

Fonte: Elaborado pela autora.

Consideramos, pois, o nível de letramento digital das atividades que constituem o nosso *corpus* de análise entre o Nível 2 e o Nível 3, enquanto o Nível 1 foi identificado em apenas duas atividades do Livro 1, conforme observamos na Tabela 10 a seguir:

Tabela 10 – Níveis de letramentos digitais.

LIVRO	Níveis de letramentos digitais		
1	N1 - 2	N2 - 8	N3 - 3
2	N1 - 0	N2 - 5	N3 - 3
3	N1 - 0	N2 - 4	N3 - 7
Coleção didática	N1 - 2	N2 - 17	N3 - 13

Fonte: Elaborado pela autora.

Consideramos como atividades tipo Nível 1 as que apresentam entre uma e duas das competências estabelecidas para esse nivelamento. Temos como exemplo uma atividade do Livro 1 em que o desenvolvimento consistia na resolução de questões gramaticais disponíveis em um site indicado na própria atividade, conforme a Figura 19 a seguir:

Figura 19 – Nível de letramento: Nível 1 (N1).

10. ¿Sabías que en internet hay varios sitios en los que se pueden hacer actividades gramaticales para practicar la forma de los verbos? En el aula de informática, van a hacer actividades en parejas en el sitio *Cajón de sastré*. Hay 5 series de 20 ejercicios cada para rellenar los huecos con verbos regulares en presente de indicativo. Accede a la dirección electrónica a continuación y haz los ejercicios: <<http://linkte.me/n4kk5>> (acceso el 30 de noviembre de 2015).

Fonte: Coimbra e Chaves (2016a, p. 20).

A proposta apresentada na Figura 19 apresenta apenas três competências: “Habilidade funcional”, que consiste no manuseio dos equipamentos em contexto online: “Segurança eletrônica”, visto que a proposta indica o link de acesso à atividade, e a “Colaboração”, pois a tarefa é para ser desenvolvida em dupla.

A seguir, temos um modelo de nível de letramento: Nível 2 (N2):

Figura 20 – Nível de letramento: Nível 2 (N2).

c) Investiga más sobre el lugar que elegiste en la actividad anterior:

- A quien quiera visitar Granada, en Nicaragua, buscará informaciones en el sitio electrónico <<http://linkte.me/dg086>>.
 - A quien quiera visitar Santa Lucía, en Honduras, buscará informaciones en el sitio electrónico <<http://linkte.me/dg8w1>>.
 - A quien quiera visitar Cartagena, en Colombia, buscará informaciones en el sitio electrónico <<http://linkte.me/w7op1>>.
 - A quien quiera visitar Santiago de Compostela, en España, buscará informaciones en el sitio electrónico <<http://linkte.me/q18u6>>.
- (Accesos el 24 de noviembre de 2015.)

Fonte: Coimbra e Chaves (2016a, p. 20).

Nesse exemplo, temos uma proposta de atividade que só não apresenta as competências “Criatividade” e “Colaboração”, tendo em vista que a proposta não sinaliza para o trabalho em equipe como também não há um momento em que o aluno possa elaborar ou adaptar algo, pois se resume à identificação do tipo de turismo (histórico, rural, religioso) que se pratica em cada lugar exposto na tarefa. Em seguida, é feita a escolha de um desses tipos e, por fim, uma pesquisa mais aprofundada na internet sobre o lugar escolhido.

Como exemplo de nível de letramento Nível 3, apresentamos o seguinte modelo de atividade:

Figura 21 – Nível de letramento: Nível 3 (N3).

Reflexión 4: A pensar en los tipos de viajeros y turistas

Mira las siguientes opciones turísticas. Seguramente los cronopios intentarán divertirse en los dos viajes y a las esperanzas les dará igual viajar o no... Ahora, piensa: ¿cuál de esos paquetes de viaje agrada más a un fama? Elige un paquete y justifica tu respuesta.

The image shows a screenshot of a travel agency website. At the top, there is a banner with a colorful, pixelated background and a yellow diamond-shaped warning sign with a black silhouette of a person carrying a backpack. Below the banner, the text reads "EL RINCON DEL MOCHILERO" in large, bold, white letters on a green background. To the right of the banner, there is a small "blogspot.com" logo. Below the banner, there is a navigation menu with the following items: "Home", "Quiénes Somos", "Términos y Condiciones", and "Contáctenos". To the right of the menu, there is a button that says "Documentación para viajar". Below the menu, there is a list of destinations: "ARGENTINA", "URUGUAY", "BRASIL", "CARIBE", "ESTADOS UNIDOS", and "EUROPA". To the right of the list, there are two buttons: "Centro (5411) 4000.1000" and "Sur (5411) 4000.1001". The website also features several small images of travel destinations and a sidebar with a search bar and a list of categories.

Investigación

- <<http://linkte.me/ttren>>
Trabajo filmico del máster de Teoría y Práctica del proyecto de Arquitectura en la UPC, disponible en *YouTube*. Trata de cómo viajan los cronopios y los famas.
- <<http://linkte.me/uvelu>>
Libro *Historias de cronopios y de famas*, disponible en línea, con todos los cuentos de esta obra de Julio Cortázar.
- <<http://linkte.me/yous7>>
Se encuentran modelos de folletos turísticos para visualizar distintas formas de ese género discursivo. (Accesos el 30 de noviembre de 2015.)

Planeamiento

Ahora les toca a ustedes. En tríos, van a producir un folleto turístico bilingüe que describa los lugares de visitación de la ciudad donde viven.
Los productos que se confeccionarán... un folleto turístico con los tipos de paseos que agrada a los viajeros que se asemejan a los famas, a los cronopios y a las esperanzas.
Los materiales que se necesitarán... una computadora con internet para buscar y bajar los textos y las fotografías turísticas que se pueden descargar gratuitamente (hay muchas que ya están permitidas); una impresora con tinta; guías turísticas de la ciudad; cámara fotográfica (si se quiere, en lugar de seleccionar fotografías, sacar las fotos de los espacios públicos); diccionario bilingüe portugués y español.

Fonte: Coimbra e Chaves (2016a, p. 52).

A atividade na Figura 21 apresenta todas as competências necessárias aos letramentos digitais. Consiste na elaboração de folheto turístico com pontos da própria cidade do aluno e, ao final, a produção de minicontos semelhantes aos de Júlio Cortázar, “Histórias de cronópios e famas”. Identificamos, pois, a Habilidade Funcional, manuseio dos equipamentos, comum a todas as atividades que promovem letramentos digitais; a Criatividade está para a tarefa de elaborar e ilustrar os contos; o Pensamento Crítico e Avaliação, são identificados na tarefa de ponderar que lugar seria mais interessante para cada tipo de família do conto de Cortázar; o Entendimento Social e Cultural é perceptível por meio das descrições dos lugares e pessoas de uma determinada localidade; a Colaboração está para o processo de colaboração entre os participantes ao longo do desenvolvimento da proposta, visto que há uma indicação para um trabalho em equipe; identificamos a Habilidade Encontrar e Selecionar Informações na indicação de pesquisas em páginas da municipalidade para selecionar imagens e descrição de lugares; a Comunicação Efetiva se encontra nos diálogos entre os participantes nas interações de produção e, por fim, também identificamos a Segurança Eletrônica, a atividade apresenta diversos links para busca e pesquisa, dando confiabilidade ao acesso às informações.

Ainda sobre os níveis de letramentos, pontuamos a importância do desenvolvimento do aluno em cada nível e como etapas sistemáticas e progressivas do processo. Desse modo, destacamos que uma atividade que desenvolve todas as habilidades que compõem os níveis de letramentos não necessariamente é mais importante que uma atividade que desenvolva apenas duas ou três habilidades. Nessa perspectiva, assinalamos que o Nível 1 de letramento digital foi identificado apenas no Livro 1, e o Nível 3 com mais recorrência no Livro 3. Isso indica, também, o nível de complexidade exigido pela proposta de atividade e o desenvolvimento progressivo estabelecido por cada proposta distribuída de maneira sequenciada na coleção didática.

A seguir, apresentamos a Tabela 11 com dados das categorias descritivas referentes às dimensões tecnológicas, que compreendem os recursos tecnológicos, níveis tecnológicos, habilidades comunicativas e tipo de interatividade.

Tabela 11 – Dimensões tecnológicas: Coleção didática *Cercanía Joven* (2016).

Dimensões tecnológicas	Tipos	Atividades identificadas	TOTAL
Recurso tecnológico	Computador ou celular conectados à internet	Todas	32
Nível tecnológico	Alta tecnologia (A)		
	Baixa tecnologia (B)	(A) Todas	32
	Zero tecnologia (())		
Habilidade tecnológica	Manuseio da máquina (MM)	(MM) todas	32
	Pesquisa na Web (PW)	(PW) 31	31
	Uso de software (US)	(US) 5	5
Tipo de interatividade	Sujeito-sujeito (SS)	(SS) 1	1
	Sujeito-máquina (SM)	(SM) 31	31

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto aos Recursos tecnológicos, os equipamentos utilizados em todas as atividades foram computador e celular conectados à internet. Não identificamos nenhuma atividade em que fosse necessário o uso da lousa digital, gravador de voz, equipamento de som, dentre outros recursos, visto que, com o computador e o celular podemos executar muitas funções antes restritas a outros aparelhos.

Sobre o Nível tecnológico, essa categoria está relacionada diretamente ao uso dos equipamentos tecnológicos devidamente conectados à internet. Categoria esta também definida por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), a qual apresentamos na segunda parte do terceiro capítulo deste trabalho. As 32 propostas que constituem o nosso *corpus* configuram-se em Nível (A), versão alta tecnologia, ou seja, para o desenvolvimento de tais propostas, é necessário que os aprendizes tenham acesso a computadores ou dispositivos móveis conectados à internet.

Quanto às Habilidades tecnológicas, as mais recorrentes são: manuseio da máquina, pesquisa na web e uso de software. Essas habilidades estão em conformidade com os tipos de letramentos digitais identificados e discutidos anteriormente.

Na categoria Interatividade, identificamos que a interação entre os sujeitos de forma online só foi identificada em apenas uma proposta de atividade das 32 avaliadas, predominando, desse modo, a relação “sujeito-máquina”, embora tenhamos identificado que algumas atividades necessitem de interação entre os participantes, no entanto, não se configura em contexto online.

Na sequência, apresentamos os dados referentes às dimensões comunicativas, que compreendem o desenvolvimento das habilidades comunicativas, no caso, a Compreensão leitora, a Produção escrita, a Compreensão oral e a Produção oral.

Tabela 12 – Dimensões comunicativas: Coleção didática *Cercanía Joven* (2016).

Habilidade comunicativa	Atividades identificadas	TOTAL
Compreensão leitora	L1: todas / L2: 1, 2, 3, 4, 6, 7 e 8/ L3: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11	30
Produção escrita	L1: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 13/ L2: 1, 2, 3, 4, 5 e 6/ L3: 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 1.	27
Compreensão oral	L1: 11 e 13/ L2: 5/ L3: 1, 3, 6, 7, 8, 10 e 11	10
Produção oral	L3: 3, 4, 5, 8 e 11	5

Fonte: Elaborado pela autora.

As atividades que tomamos como objeto de estudo seguem a linha de muitos materiais didáticos no tocante à prioridade que se destina ao desenvolvimento da leitura e da escrita em detrimento à fala e à escuta. Os dados nos revelam que a compreensão leitora está presente em 30 propostas de atividades. Em seguida, vem a produção escrita, com 27 propostas; depois, a compreensão oral, com 10 atividades e, por último, a produção oral, que só aparece em cinco atividades.

Refletindo sobre os dados, um fato que nos chamou bastante a atenção foi sobre o suporte de desenvolvimento. Mesmo sendo o digital, as propostas de atividades ainda se concentram, em sua grande parte, no desenvolvimento de competências comuns ao letramento impresso tradicional. A seguir, o Gráfico 2, com a porcentagem referente a dados das habilidades comunicativas identificadas:

Gráfico 2 – Habilidades comunicativas identificadas no *corpus*.



Fonte: Elaborado pela autora.

Na primeira etapa de análise, concluímos que as atividades para a promoção do letramento digital estão distribuídas, predominantemente, em seções extras do LD *Cultura en diálogo* e nos *Proyectos*. O nosso recorte de apreciação elucidou, a partir de algumas categorias, a identificação dos seguintes dados: das 32 atividades analisadas, apenas sete estão presentes em tópicos dos capítulos. As demais atividades, um total de 25, estão distribuídas em seções extras do material. Tal constatação nos chama a atenção, pois como são seções extras, seções de apoio ou reforço, os professores podem ou não desenvolvê-las juntamente com seus alunos. Muitas vezes, em virtude do tempo, essas seções não são desenvolvidas em sala de aula e tampouco fora dela, e desse modo o mestre já segue adiante seu planejamento, passa para o

capítulo seguinte e, conseqüentemente, o docente que só se utiliza do LD como norteador de conteúdo deixará passar essa oportunidade de contemplar em suas aulas a promoção do letramento digital dos seus discentes.

Seguindo a análise dos dados, no que se refere à distribuição dessas atividades na coleção didática, identificamos que as seções com mais recorrência de atividades que promovem o letramento digital são as de *Proyectos*, com 23 propostas; em seguida, *Conociendo el género-planeando las ideas*, com três atividades, *Cultura en diálogo*, com duas; na sequência, com uma em cada seção: *Gramática en uso*, *Rueda comunicándose*, *Vocabulario en contexto* e *Lluvia de ideas*.

Quanto aos objetivos das atividades, eles são bem claros e quase todos sinalizam para a elaboração e/ou interpretação de um gênero discursivo (cartão-postal, fórum virtual, guia turístico, documentos oficiais em homepage, filme, romance, antologia literária, dentre outros). Quanto ao tópico discursivo, no Livro 1, a temática “viagens” e “localização” norteia toda a Unidade I; já nas Unidades II e III, “esportes”, “futebol”, “literatura e futebol” e a “ditadura militar” são as temáticas que permeiam o contexto das atividades. No Livro 2, “literatura” é o tema central de todas as unidades, desdobrada a partir dos subtópicos: lendas indígenas, o clássico da literatura universal “Don Quijote de la Mancha” na atualidade, narrativas de memória, denúncia social e a relação literatura e gastronomia. E, por fim, no Livro 3, os temas centrais são: “novas tecnologias”, “jovens e mundo do trabalho”, “violência contra a mulher” e “poemas de amor”. As temáticas são variadas e apresentadas de maneira interdisciplinar, o que sinaliza para um trabalho mais abrangente, significativo e desafiador.

Os gêneros propostos nas atividades são diversificados e estão em consonância com os suportes os quais devem ser executados. O tipo de atividade mais recorrente são as propostas por meio de textos online que constam das referências assinaladas na atividade para pesquisa mais aprofundada sobre o tema abordado na tarefa. Textos informativos para a identificação de conhecimentos pontuais ou gerais sobre determinado assunto, como também textos publicados em blogs, homepage, campanhas publicitárias na web, dentre outros. Esse tipo de proposta foi identificada 11 vezes, o que se justifica pelo letramento digital mais encontrado no *corpus*, letramento em pesquisa e informação.

Identificamos nas atividades alguns gêneros discursivos que favorecem o desenvolvimento de práticas orais, o que é bastante positivo, como é o caso do trabalho com poesias, curtas-metragens, entrevista, trailer, vídeo-poema e áudio-poema, porém as proposições voltadas para o aprimoramento da competência oral são bem tímidas, se

comparadas com a quantidade de propostas para o desenvolvimento da competência leitora e escrita. Das 32, em apenas seis atividades se propõe a praticar a produção e compreensão oral.

6 CONCLUSÃO

Ao enveredarmos pelos caminhos da pesquisa acadêmica, sempre tivemos presente que seria uma jornada de grande complexidade e, ao mesmo tempo, de imensurável crescimento profissional e pessoal. Tomamos a decisão de optar por um trabalho investigativo que tivesse em conexão direta com a nossa prática em sala de aula. O LD como objeto de pesquisa foi a abertura que encontramos para que, por meio de um dos viés do ensino-aprendizagem de ELE, pudéssemos perscrutar as relações mestres-alunos-recursos didático-pedagógicos.

De modo conseqüente ao exposto anteriormente, o nosso trabalho investigativo teve como objetivo geral interpretar condições favoráveis para a promoção dos letramentos digitais na aprendizagem da língua espanhola por meio de atividades do LD que utilizam tecnologias digitais. Esse questionamento principal foi desmembrado a partir de duas indagações mais pontuais. Primeiro, identificamos as atividades que direcionam o desenvolvimento de habilidades comunicativas às tecnologias digitais e, segundo, de que forma as atividades que se relacionam às tecnologias digitais promovem práticas de letramentos.

Os dados expostos aqui compreendem a análise de todas as propostas de atividades que fazem relação com as tecnologias digitais e promovem de algum modo tipos de letramentos digitais nos seus mais variados níveis, propostas identificadas nos três livros que compõem a coleção didática selecionada.

Para não nos determos sob pontos já apresentados, destacamos aqui como considerações finais uma reflexão pautada em alguns aspectos da pesquisa, mesmo tendo presente que todas as categorias são de grande relevância para o favorecimento da promoção dos letramentos digitais. Dada a sua complexidade quanto aos fatores subjacentes que estão relacionados ao desenvolvimento de competências linguísticas (conteúdo) e competências funcionais (manuseio da máquina), refletiremos, neste momento, sobre as categorias mais abrangentes, ou seja, as que englobam mais fatores determinantes aos letramentos. No caso, ponderaremos sobre a distribuição das atividades RTD na coleção didática, habilidades comunicativas mais desenvolvidas, gêneros discursivos apresentados nas propostas, tipos de letramentos identificados e níveis de letramentos.

Em primeiro lugar, no que concerne ao material didático impresso, no caso o LD avaliado, tínhamos presente, pela estrutura como se apresenta o material, na forma impressa, que evidentemente flagraríamos neste recorte um maior número de propostas de atividades que não fazem relação com as tecnologias, porém o nosso objetivo não é de criticar o material quanto a esse aspecto, mas de identificar como se apresentam as atividades que promovem

algum tipo de letramento digital. E desse modo, elucidarmos outra questão bem relevante, que é a identificação de até que ponto o material didático está acompanhando a dinamicidade das práticas sociais e as novas formas de comunicação no contexto das tecnologias.

Com isso, depreendemos que, a partir do *corpus* selecionado, identificamos a promoção do letramento digital no material didático. No entanto, cabe salientar que essas propostas estão quase em sua totalidade em seções extras do material didático, não garantindo, assim, que sejam desenvolvidas pelo aluno em sala de aula. Acreditamos que esse tipo de proposta pudesse estar, também, presente ao longo das unidades didáticas do livro, podendo assim haver uma probabilidade maior de essas atividades serem desenvolvidas em sala de aula.

Nesse primeiro ponto destacado, racionalizando sobre a quantidade maior de atividades que promovem letramentos digitais serem apresentadas em seções extras do material, entendemos que, apesar de grande parte ser apresentada em seções fora dos capítulos das unidades didáticas, a coleção contempla exigências postas pelos documentos que regem a Educação Básica referentes à introdução das teorias sobre a linguagem e a sua relação com as tecnologias digitais.

Outra questão acerca desse primeiro ponto, não sabemos se a intenção das autoras foi a de não correr o risco de apresentar uma gama de atividades que requerem o manuseio e propriedade dos recursos tecnológicos que não acompanham a realidade do cotidiano de muitos de nossos alunos e de algumas escolas brasileiras, principalmente as mais afastadas dos grandes centros. Dessa forma, possivelmente, muitas dessas propostas não seriam executadas por causa de questões estruturais e funcionais. A distribuição das atividades do tipo RTD como então apresentadas fica a cargo do mestre executá-las ou não, de acordo com o seu planejamento, disponibilidade de aparelhos tecnológicos na escola ou de executá-las a partir de equipamentos dos próprios alunos, quando possível.

Sobre a predominância das competências de leitura e escrita no *corpus* analisado, mesmo sendo atividades que poderiam explorar mais os recursos multimodais, como áudio, vídeo, animações, dentre outros, como também fazer uso desses recursos através dos diversos canais de comunicação de que a web dispõem, comungamos com a explanação de Rojo (2013b) sobre os resultados de estudos que apontam a função estruturadora e cristalizadora de currículos desempenhados pelo LD e outras matérias: “[...] embora busquem se adequar a referenciais e propostas curriculares mais recentes, mantêm-se ligados a certa ‘tradição’ na abordagem de seus objetos de ensino” (ROJO, 2013b, p. 164).

Apesar de a produção de textos escritos e a compreensão leitora permanecerem no centro das atividades analisadas, mesmo sendo atividades em contexto que favorecem também

o desenvolvimento de outras habilidades comunicativas, percebemos que houve por parte das autoras a intenção de diversificar os gêneros discursivos apresentados nas propostas. Mesmo havendo a predominância de gêneros discursivos típicos do letramento impresso em situações de ressignificação, também identificamos uma significativa quantidade de gêneros comuns às mídias digitais e que deram abertura para o desenvolvimento da produção e compreensão oral, tais como os seguintes gêneros: jogos digitais, trailer de filmes, vídeos e curta-metragem.

Sobre os tipos de letramentos identificados em nossos dados, avaliamos que estão em consonância com os gêneros discursivos mais recorrentes nas atividades e que houve uma predominância de letramentos, digamos, comuns ao contexto escolar e correspondentes às tarefas a serem executadas, tais como os letramentos em pesquisa, informação, hipertexto, impresso online, intercultural e filtragem. O letramento em multimídias foi identificado em 10 atividades, porém por seu potencial de favorecer o desenvolvimento de todas as habilidades comunicativas, acreditamos que ainda pudesse ser mais explorado no material.

Os letramentos em rede e pessoal foram identificados, ambos em apenas uma atividade em seção extra do LD. Tendo em vista a presença marcante cotidianamente dos nossos jovens em redes sociais e comunidades virtuais, acreditamos que no ambiente escolar o aluno possa também ser orientado a projetar sua imagem e fazer bom uso da linguagem nesses canais de comunicação, visto que, além de situações informais, os estudantes também se utilizam desses canais como ferramenta de estudo ou para compartilhar informações referentes aos estudos entre seus pares. Uma apresentação desses dois tipos de letramentos pareceu-nos insuficiente.

No que se refere aos níveis de letramentos que a atividade apresenta, primeiro destacamos o caráter inédito desse tipo de verificação apontada por esta pesquisa. Lançamo-os como aspecto relevante a ser discutido e possivelmente em contexto de outras pesquisas adaptando-a segundo a necessidade. E, segundo, especificamente sobre os dados dessa categoria, observamos como ponto positivo, pois apesar de a coleção inteira contar com apenas 32 atividades para o desenvolvimento de letramentos digitais em potencial, essas propostas, em sua grande maioria, vão do nível médio (NME) ao nível máximo (NMA) de promoção de letramentos determinados.

Nossa última ressalva sobre pontos específicos do material avaliada refere-se, especificamente, às Unidades 2 e 3 do Livro 3, que mesmo tendo por temática central “informação”, “comunicação” e “tecnologias”, esses capítulos não expõem ao aluno nenhuma atividade que promova algum letramento digital, apenas atividades que se utilizam de recursos tecnológicos de maneira periférica, ficando mais uma vez a cargo do professor propor ou não as atividades para esse fim identificadas nas seções extras do material. De forma oposta, temos

o “Proyecto 1”, do Livro 1, p. 44-53, em que percebemos o que seria uma temática mais distanciada das tecnologias digitais, no caso “Literatura e espaços urbanos”, porém apresenta as atividades com maior número de tarefas que exploram as tecnologias digitais e também com mais diversidades de letramentos.

Os dados de nossa pesquisa convidam os autores de materiais didáticos como também os docentes a terem um olhar mais criterioso quanto à elaboração de atividades que favoreçam a inserção dos alunos nos novos contextos de práticas de letramentos, como também a distribuição dessas atividades ao longo de todas as unidades didáticas para que não sejam tratadas como ilustração do material ou como atividades de apoio.

Em suma, tomando por base os documentos que serviram de suportes para o nosso diálogo nesta dissertação, como também as reflexões estabelecidas a partir dos textos referenciados, ponderamos que a promoção do letramento digital é um caminho para alcançarmos muitos dos objetivos educacionais no ensino-aprendizagem de ELE. Apresenta-se dessa forma como uma possibilidade para que o aluno desenvolva o papel de sujeito atuante no processo a partir de proposições didático-pedagógicas promovidas pelo LD e, desse modo, o aluno possa também portar-se de maneira autônoma, colaborativa, questionadora e, conseqüentemente, ser sujeito produtor de conhecimento.

Não podemos negligenciar ou ficarmos indiferentes aos aspectos tão arraigados à cultura de nossos jovens estudantes, pois em seus momentos de lazer ou em outras situações fora do contexto escolar agem digitalmente em quase todas as circunstâncias, porém em sala de aula, predominantemente, lidam com práticas analógicas.

O digital não é só equipamentos e comandos, “[...] trata-se de muito mais do que simplesmente dar textos a ler em um novo suporte ou colocar em tablets, PDFs de livros impressos: trata-se de novas relações com o mundo, o trabalho, a produção e o consumo [...]” (ROJO, 2013, p. 188), bem como evidenciamos ao longo de todo este trabalho de pesquisa.

O digital é uma nova cultura desmaterializada, é um pensar diferente e, conseqüentemente, agir diferente. A cultura digital muda comportamentos e dita novos hábitos, e a Educação básica precisa acompanhar essas mudanças, seja na metodologia do docente, seja nos materiais didáticos de que se utiliza em sala de aula ou seja nas interações construídas ao longo do processo escolar. Caso contrário, a nossa prática corre o risco de ficar obsoleta e contribuir para a desmotivação de nossos estudantes no processo de construção do conhecimento.

Corroboramos com o pensamento de Kersch e Coscarelli (2016) quando afirmam ser necessária a desconstrução de que todos os estudantes são nativos digitais e que por esse fato

pressupõe-se o bom desempenho de suas produções escritas e orais em contexto online. De fato, eles dominam alguns recursos tecnológicos e comandos na web. Para determinadas ferramentas, às vezes, muito mais que o próprio professor. Porém, as novas práticas sociais não exigem apenas comandos e manuseios, devem ser trabalhadas de forma sistemática, como conhecimento necessário à formação do aluno e componente auxiliador nos conteúdos estudados, e não reproduzir o engano que se cometeu com o tratamento dado à competência oral em sala de aula, para a qual por muitos anos não foi dada a atenção necessária como habilidade extremamente importante para a formação do aluno com o pressuposto de que eles já traziam essa competência desenvolvida quando chegavam à fase escolar. Diferentemente da atenção dada à produção escrita, que quase sempre é iniciada da fase zero na escola.

Há muito a ser ensinado e discutido quando pensamos em tecnologias no contexto do ensino-aprendizagem de línguas, quando pensamos em práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de atividades mais apropriadas à formação cidadã na atualidade.

Repensando essas questões, a partir de pesquisas como esta, e na constatação de que em coleção de LD impresso há promoção de letramentos digitais, embora de forma ainda limitada, observamos que a escola está saindo da contagem de quantas máquinas existem nos laboratórios de informática e, pelo menos, pensando e discutindo sobre como explorar esses equipamentos, não apenas de maneira funcional, mas para que a escola participe do novo contexto de construção das práticas sociais.

Por outro lado, concordamos com Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), quando atentam para a importância de se ressaltar que o uso das tecnologias, apesar de todos os seus benefícios, e na educação, como suporte de aprendizagem para o ensino, tal como destacamos nas discussões aqui estabelecidas, também podem acarretar efeitos colaterais para a saúde, tanto física quanto mental. Como reflexão sobre o nosso papel enquanto mediadores do conhecimento, imersos na sobrecarga de informação e comunicação, destacamos a seguinte ponderação: “[...] Podemos encorajar nossos estudantes a terem uma perspectiva mais equilibrada em seu uso da tecnologia, inclusive desconectando-se de vez em quando, enquanto moldamos nossa própria perspectiva” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 59).

Desse modo, acreditamos que alcançamos os nossos objetivos de pesquisa, que eram compreender se o LD impresso promove algum tipo de letramento digital e como esse letramento é apresentado ao longo das atividades que se propõem a desenvolver as habilidades comunicativas.

Por conseguinte, esperamos que nossa pesquisa também sirva de inspiração a outras investigações com o mesmo eixo temático, tendo em vista que esta apenas provoca e reflete

sobre alguns dos aspectos que relacionam os letramentos ao ensino-aprendizagem de ELE e que, apesar de a temática “letramentos” estar em alta, porém associada ao ensino de Espanhol, como apresentamos através de dados de estado do conhecimento na introdução desta dissertação, há poucas pesquisas. Temos presente que ainda há um longo caminho a se pensar, descobrir e contribuir, visto que o conhecimento está em constante mutação, e nas áreas de tecnologias digitais e ensino de línguas, então...

REFERÊNCIAS

- ARGENTINA. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación. **Lengua y comunicación**: narración, descripción e instructivos: Nivel secundario para adultos: módulo de enseñanza semipresencial. 1. ed. Buenos Aires, 2007.
- BAGNO, Marcos; RANGEL. Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 69-70, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v5n1/04.pdf>. Acesso em: 8 set. 2018.
- BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAPTISTA, L. M.T. R.; PEREIRA, E. C. A tecnologia educacional e o letramento digital: algum estranho no ninho? **Revista Matranga**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 36, p. 76-94, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matranga/article/view/17048>. Acesso em: 28 maio 2018.
- BRAGA, Denise Bértoli. **Ambientes digitais**: reflexões teóricas e práticas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC: SEB: DICEI, 2013.
- BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 ago. 2005. Disponível em: <<http://bit.ly/2w7rLPz>>. Acesso em: 5 jun. 2018.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 17 fev. 2017a. Disponível em: <http://www.normaslegais.com.br/legislacao/Lei-13415-2017.htm>. Acesso em: 1 jun. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018**: espanhol: guia de livros didáticos Ensino Médio. Brasília, DF: MEC: SEB, 2017b. 76 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12637-guias-do-programa-nacional-do-livro-didatico>. Acesso em: 18 set. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio: Linguagem, códigos e suas tecnologias: Língua estrangeira moderna. Brasília. DF: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 25 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC: SEB, 2006. v. 1.

BRASIL. O que é? **Ciências sem fronteiras**. [Brasília, DF], [201-]. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>. Acesso em: 2 dez. 2017.

CARVALHO, Geovana Lourenço de. **Letramento digital em livros didáticos de Português do ensino médio**. 2016. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4757506. Acesso em: 9 maio 2018.

CASSANY, Daniel. **Tras las líneas**: Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006. 294 p.

COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luíza Santana. **Cercanía joven**: espanhol, 1º ano: ensino médio. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2016a.

COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luíza Santana. **Cercanía joven**: espanhol, 2º ano: ensino médio. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2016b.

COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luíza Santana. **Cercanía joven**: espanhol, 3º ano: ensino médio. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2016c.

CONEJO, Cássia Rita. O estruturalismo e o ensino de línguas. *In*: COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, 3., 2007, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: CELLI, 2009, p. 1233-1244.

DAMASSENIO, Amanda Pinheiro. **A perspectiva do letramento crítico no ensino de espanhol instrumental**: discutindo caminhos para a criação de materiais de ensino. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3976143. Acesso em: 9 maio 2018.

DERTOUZOS, Michael Leonidas. **O que será**: como o novo mundo da informação transformará nossas vidas. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do conhecimento**: os desafios da educação. São Paulo: [s. n.], 2013. Disponível em: dowbor.org/blog/wp-content/uploads/2001/01/13-TecnDoCnh2013.doc. Acesso em: 9 jun. 2018.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nick; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Tradução de Marcos Marcionilo. 1. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2016.

EGITO, Guilherme Arruda do; RAFAEL, Edmilson Luiz. Utilização de recursos tecnológicos em atividades de produção de texto oral no livro didático de português. **Leia Escola**, Campina Grande, v. 17, n. 2, p. 21-31, 2017.

EMMEL, R.; ARAÚJO, M. C. P. de. A pesquisa sobre o livro didático no Brasil: contexto, caracterização e referenciais de análise no período 1999-2010. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*. 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais** [...]. Caxias do Sul: ANPED, 2012. p. 1-12.

FERNANDES, Samara de Souza. **Questões de interlíngua ou de letramento em produções escritas de estudantes intercambistas?** 2016. 256 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4455793. Acesso em: 9 maio 2018.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. El español en Brasil. *In: SEDYCIAS, João. (org.). O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 14-34.

FERREIRO, Emilia. **Cultura escrita y educación: Conversaciones com Emilia Ferreiro**. México: FCE, 1999.

FORTE-FERREIRA, Elaine; LIMA, Samuel de Carvalho; LIMA-NETO, Vicente de. Propostas de atividades e habilidades comunicativas e tecnológicas no ensino de língua espanhola online no Instituto UFC Virtual. *In: CARVALHO, Tatiana Lourenço de (org.). Espanhol e ensino: relatos de pesquisas*. Mossoró: UERN, 2012. p. 119-127.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GABBIANI, Beatriz. Las tecnologías de la comunicación y la educación ¿nuevas formas de mediación? *In: GIMENEZ, Telma; MONTEIRO, Maria Cristina de Góes. Formação de Professores de Línguas na América Latina e transformação social*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. v. 4.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUTIERREZ, Alessandra Pires; STORTO, Letícia Jovelina. Gêneros Textuais Digitais em Livros Didáticos de Espanhol (2018). **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**. Londrina, v. 19, n. 1, p. 44-51, 2018. Disponível em: <http://pgsskroton.com.br/seer/index.php/ensino/article/view/4114/4078>. Acesso em: 1 dez. 2018.

HAGUE, Cassie; PAYTON Sarah. **Digital literacy across the curriculum: a future lab handbook**. [S. l.: s. n.], 2010. Disponível em: <https://www.nfer.ac.uk/publications/FUTL06/FUTL06.pdf>. Acesso em: 12 set. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto político pedagógico do IFRN: uma construção coletiva: documento-base**. Natal: IFRN, 2012.

KENSKI, Moreira Vani. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

KENSKI, Moreira Vani. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Bruneti (org.). **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes Editores, 2016.

KOLL, Marta de Oliveira. **Vygotsky**: aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

LEÓN, Elvia Azucena Walteros. **Hipertextos digit@les**: un desafío en la formación de lectores, 2016. 209 f. Dissertação (Mestrado em Pedagogia da Língua Materna) - Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, 2016. Disponível em: <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2682/1/Elvia%20%20Azucena%20Walteros%202016.pdf>. Acesso em: 28 set. 2018.

LIMA, Samuel de Carvalho; LIMA, Fernanda Medeiros de. Interfaces entre ensino de espanhol e tecnologias digitais em pesquisas stricto sensu no Brasil. **Revista Ensino Interdisciplinar**, [S. l.], v. 2, n. 4, mar. 2016. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1800/974>. Acesso em: 9 jun. 2018.

LEFFA, Vilson J. Como produzir materiais para o ensino. *In*: LEFFA, J. Vilson (org.). **Produção de materiais de ensino**: Teoria e prática. Pelotas: Educat, 2003a. p. 15-42.

LEFFA, Vilson J. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. *In*: NICOLAIDES, Christine; MOZZILLO, Isabella; PACHALSKI, Lia; MACHADO, Maristela; FERNANDES, Vera. (org.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: UFPEL, 2003b.

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

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In*: XAVIER, Antônio C.; MARCUSCHI, Luiz Antônio. (org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual**: análise de gênero e compreensão. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

MARINHO, Marildes. The local and the global in literate practices in traditional communities. *In*: KALMAN, Judy; STREET, Brian V. **Literacy and numeracy in Latin America**: Local Perspectives and Beyond. Londres: Routledge, 2012.

OLIVEIRA, Bárbara Caroline de. **Representações culturais no livro didático de Língua Estrangeira (Espanhol)**. 2014. 91 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15928/1/2014_BarbaraCarolineOliveira.pdf. Acesso em: 9 maio 2018.

OLIVEIRA, Maria do Socorro de. Gêneros textuais e letramento. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.

PARAQUETT, Márcia. A América Latina e materiais didáticos de espanhol como língua estrangeira. *In*: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 380-403.

PARAQUETT, Márcia. O papel que cumprimos os professores de espanhol como Língua estrangeira (E/LE) no Brasil. **Cadernos de letras da UFF – Dossiê: Diálogos interamericanos**, [S. l.], n. 38, p. 123-137, 2009. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/38/artigo7.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. *In*: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. (coord.) **Espanhol**: ensino médio. Brasília, DF: MEC, 2010. p. 13-24. (Coleção explorando o ensino, v. 16).

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gênero discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane (org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013a.

ROJO, Roxane. Materiais didáticos no ensino de línguas. *In*: LOPES, L. P. M. (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013b.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e delinguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

ROSA, Ana Amélia Calazans da. **Novos letramentos, novas práticas?** um estudo das apreciações de professores sobre multiletramentos e novos letramentos na escola. 2016. 207 f Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3668850. Acesso em: 9 maio 2018.

SEDYCIAS, João. Por que os brasileiros devem aprender espanhol? *In*: SEDYCIAS, João. (org.) **O Ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 35-52.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Bruno Rafael Costa Venâncio da. **Diversidade linguística em textos literários de livros didáticos de espanhol**. 2015. 142 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2366425. Acesso em: 11 set. 2018.

SILVA, B. R. C. V. da; ALVES, L. M.; LUSTOSA, W. E. A. M. . **Español**: módulo 01: cuaderno 01. 1. ed. Pelotas: IFSul, 2014. v. 1. 115 p.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VETROMILLE-CASTRO, Rafael. O professor como facilitador virtual: considerações teórico-práticas sobre a produção de materiais para a aprendizagem via web ou mediada por computador. *In*: LEFFA, J. Vilson (org.). **Produção de materiais de ensino**: Teoria e prática. Pelotas: Educat, 2003. p. 145-172.

VYGOTSKY, L. S. **Desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Madrid: Ed. Crítica: Grupo Grijalbo, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In*: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

APÊNDICE A – Relação entre atividades RTD e a promoção do letramento digital - Livro 1 -
Quadro completo

LIVRO 1 - ATIVIDADES	UNIDADE/ CAPÍTULO/PÁGINA	RECURSO TECNOLÓGICO	INTERATIVIDADE	Descrição da atividade
AT - 01	Unid.I/ Cap. 1/ Pág. 12 Qué voy a escuchar?	CD/Aparelho de som	Não	1. (RTD)
AT - 02	Unid.I /Cap.1/ Pág. 12-13 Escuchando la diversidad de voces	CD/ Aparelho de som	Não	1. (RTD)
AT - 03	Unid.I / Cap. 1/ Pág. 14 Comprendiendo la voz del otro	CD/ Aparelho de som	Não	1. (RTD)
AT - 04	Unid.I / Cap. 1/ Pág. 15 Oído perpicaz	CD/ Aparelho de som	Não	1. (RTD)
AT - 05	Unid.I / Cap. 1/ Pág. 16 Vocabulario en contexto	CD/ Aparelho de som	Não	1. (RTD)
AT - 06	Unid.I / Cap. 1/ Pág. 16 Gramática en uso	CD/ Aparelho de som	Não	1. (RTD)
AT - 07	Unid.I /Cap. 1/Pág. 19-20 Planeando ideas	Computador conectado à internet	Sim	2. (RTD/LD)
AT - 01	Unid.I /Cap. 2/Pág. 28-29 Después de leer	CD/ Aparelho de som	Não	1. (RTD)
AT - 02	Unid.I /Cap. 2/Pág. 31-33 Gramática en uso	CD/Computador conectado à internet	Sim	2. (RTD/LD)
AT-01	Unid. I/ Cultura en diálogo/ Pág.38-40	CD/ Aparelho de som	Não	1. (RTD)
AT - 01	Unid. I /Projeto Leitura 1/ Pág. 47 Contextualización	Computador conectado a internet	Não	3. (RTD/LD/O)
AT - 02	Unid. I /Projeto Leitura 1/ Pág. 50 Reflexión 2	Computador conectado à internet	Sim	2. (RTD/LD)
AT - 03	Unid. I /Projeto Leitura 1/ Pág. 51 Reflexión 3	Computador conectado à internet	Sim	2. (RTD/LD)
AT - 04	Unid. I /Projeto Leitura 1/ Pág. 52 Investigación	Computador conectado à internet	Sim	2. (RTD/LD)
AT - 05	Unid. I /Projeto Leitura 1/ Pág. 52 Planeamiento	Computador conectado à internet	Sim	2. (RTD/LD)
AT - 01	Unid. II/ Cap.4/ Pág.68 ¿Qué voy a escuchar?	CD	Não	1. (RTD)
AT - 02	Unid. II/ Cap.4/ Pág.69 – Escuchando la diversidad de voces	CD	Não	1. (RTD)
AT - 03	Unid. II/ Cap.4/ Pág.70 Comprendiendo la voz del otro	CD	Não	1. (RTD)
AT - 04	Unid. II/ Cap.4/ Pág.70 Oído perspicaz	CD	Não	1. (RTD)
AT - 05	Unid. II/ Cap.4/ Pág.72 - Gramática en uso	CD	Não	1. (RTD)

AT - 06	Unid. II/ Cap.4/ Pág.74-75 -Lluvia de ideas	Computador conectado a internet	Sim	2. (RTD/LD)
AT - 01	Unid. II/ Cultura en diálogo/ Pág.78-80	CD/Computador conectado a internet	Sim	2. (RTD/LD)
AT - 01	Unid. II/ Projeto de leitura 2/ Pág.84-93 – Investigación	Computador conectado a internet	Sim	2. (RTD/LD)
AT - 02	Unid. II/ Projeto de leitura 2/ Pág.84-93 – Planeamiento	Computador conectado a internet, Câmera fotográfica e impressora	Sim	2. (RTD/LD)
AT - 01	Unid. III/ Cap.5/ Pág.101-105 - Gramática en uso	CD	Não	1. (RTD)
AT - 01	Unid. III/ Cap.6/ Pág.114 - escuchando la diversidad de voces	CD	Não	1. (RTD)
AT - 02	Unid. III/ Cap.6/ Pág.116 - Vocabulario en contexto	CD	Não	1. (RTD)
AT - 03	Unid. III/ Cap.6/ Pág.118 - Oído perpicaz	CD	Não	1. (RTD)
AT - 01	Unid. III/ Projeto de leitura 3/ Pág.132-139 – Lectura 2	CD	Não	1. (RTD)
AT - 02	Unid. 3/ Projeto de leitura 3/ Pág.137 – Escucha	CD / Computador conectado a internet	Sim	2. (RTD/LD)
AT - 03	Unid. 3/ Projeto de leitura 3/ Pág.138 – Investigación	Computador conectado a internet	Sim	2. (RTD/LD)
AT - 04	Unid. 3/ Projeto de leitura 3/ Pág.139 – Planeamiento	Computador conectado a internet e impressora	Sim	2. (RTD/LD)

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE B - Relação entre atividades RTD e a promoção do letramento digital - Livro 2 -
Quadro completo

LIVRO 2 - ATIVIDADES	UNIDADE/ CAPÍTULO/PÁGINA	RECURSO TECNOLÓGIC O	INTERATIVIDADE	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE
AT - 01	Unid.I/ Cap. 1/ Pág. 19 Después de leer	CD/Aparelho de som / Computador conectado a internet	Não	3. (RTD/LD/O)
AT - 02	Unid.I /Cap.1/ Pág. 28 Luvia de ideas	CD/ Aparelho de som / Computador conectado a internet	Não	3. (RTD/LD/O)
AT - 01	Unid.I / Cap. 2/ Pág. 33 Escuchando la diversidade de voces	CD/ Aparelho de som/ Computador conectado a internet	Não	3. (RTD/LD/O)
AT - 02	Unid.I / Cap. 2/ Pág. 36 Oído perspicaz	CD/ Aparelho de som	Não	1. (RTD)
AT - 03	Unid.I / Cap. 2/ Pág. 38 Gramática en uso	CD/ Aparelho de som	Não	1. (RTD)
AT - 04	Unid.I / Cap. 2/ Pág. 41 Planeando las ideas	Computador conectado à internet	Sim	2. (RTD/LD)
AT - 01	Unid.I / Culturas en diálogo / Pág. 49	CD/ Aparelho de som	Não	1. (RTD)
AT - 01	Unid.I / Projeto de leitura 1 / Pág. 55 Contextualización	CD/ Aparelho de som	Não	1. (RTD)
AT -02	Unid.I / Projeto de leitura 1 / Pág. 60 Investigación	Computador conectado à internet	Sim	2. (RTD/LD)
AT - 03	Unid.I / Projeto de leitura 1 / Pág. 60 Planeamiento	Computador conectado à internet	Sim	2. (RTD/LD)
AT - 01	Unid.II / Cap. 4/ Pág. 77 Escuchando la diversidade de voces	CD/ Aparelho de som	Não	1. (RTD)
AT - 02	Unid. II/ Cap.4/ Pág.79 Comprendiendo la voz del otro	CD/ Aparelho de som	Não	1. (RTD)
AT - 03	Unid. II/ Cap.4/ Pág.84 Comprendiendo la voz del otro	CD/ Aparelho de som	Não	1. (RTD)
AT - 01	Unid.II / Projeto de leitura 2 / Pág. 104 Investigación	Computador conectado à internet	Sim	2. (RTD/LD)
AT - 02	Unid.II / Projeto de leitura 2 / Pág. 104 Planeamiento	Computador conectado à internet	Sim	2. (RTD/LD)
AT - 01	Unid.III / Cap. 5 / Pág. 116 Vocabulario en contexto	Computador conectado à internet	Sim	2. (RTD/LD)
AT - 01	Unid.III / Cap. 6 / Pág. 123 Qué voy a escuchar	CD/ Aparelho de som	Não	1. (RTD)

AT -02	Unid.III / Cap. 6/ Pág. 125 Escuchando la diversidad de voces	CD/ Aparelho de som/ Computador conectado à internet	Não	3. (RTD/LD/O)
AT -03	Unid.III / Cap. 6/ Pág. 127 Oído perspicaz	CD/ Aparelho de som	Não	1. (RTD)
AT -01	Unid.III / Projeto de leitura 3 / Pág. 143 Reflexión	Computador conectado à internet	Sim	2. (RTD/LD)
AT - 02	Unid.III / Projeto de leitura 3 / Pág. 144 Investigación	Computador conectado à internet	Sim	2. (RTD/LD)

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE C – Relação entre atividades RTD e a promoção do letramento digital - Livro 3 -
Quadro completo

LIVRO 3 - ATIVIDADES	UNIDADE/ CAPÍTULO/PÁGINA	RECURSO TECNOLÓGICO	INTERATIVIDADE	RESUMO DA ATIVIDADE
AT - 01	Unid.I/ Cap. 1/ Pág. 13 Escuchando la diversidade de voces	CD/Aparelho de som /	Não	1. (RTD)
AT - 02	Unid.I /Cap.1/ Pág. 15 Comprendiendo la voz del otro	CD/ Aparelho de som	Não	1. (RTD)
AT - 03	Unid.I/ Cap. 1/ Pág. 19 Oído perspicaz	CD/ Aparelho de som	Não	1. (RTD)
AT - 04	Unid.I/ Cap. 1/ Pág. 24 Planeando las ideas	CD/ Aparelho de som/ Computador conectado a internet	Não	1. (RTD)
AT - 01	Unid.I / Projeto de leitura 1 / Pág. 53 Lectura 2	Computador conectado a internet	Sim	2. (RTD/LD)
AT - 02	Unid.I / Projeto de leitura 1 / Pág. 54 Investigación	Computador conectado a internet	Sim	2. (RTD/LD)
AT - 03	Unid.I / Projeto de leitura 1 / Pág. 55 Planeamiento e Acción	Computador conectado a internet	Sim	2. (RTD/LD)
AT -01	Unid.II/ Cap. 3/ Pág. 59 Escuchando la diversidade de voces	CD/ Aparelho de som	Não	1. (RTD)
AT - 02	Unid. II/ Cap.3/ Pág.59 Comprendiendo la voz del otro	CD/ Aparelho de som	Não	1. (RTD)
AT - 03	Unid.II/ Cap. 3/ Pág. 65 Oído perspicaz	CD/ Aparelho de som	Não	1. (RTD)
AT - 04	Unid. II/ Cap.3/ Pág.67 Rueda comunicándose	CD/ Aparelho de som / Computador conectado a internet	Sim	2. (RTD/LD)
AT - 01	Unid.II / Culturas en diálogo / Pág. 82	Computador conectado a internet	Sim	2. (RTD/LD)
AT - 01	Unid.II / Projeto de leitura 2 / Pág. 97 Reflexión 2	Computador conectado a internet	Sim	2. (RTD/LD)
AT - 02	Unid.II / Projeto de leitura 2 / Pág. 98 Investigación	Computador conectado a internet	Sim	2. (RTD/LD)
AT - 03	Unid.II / Projeto de leitura 2 / Pág. 99 Planeamiento	Computador conectado a internet	Sim	2. (RTD/LD)
AT - 01	Unid.III/ Cap. 5 / Pág. 117 Taller de escritura	Computador conectado a internet	Sim	2. (RTD/LD)
AT - 01	Unid.III / Cap. 6/ Pág. 121 Escuchando la diversidade de voces	CD/ Aparelho de som/ Computador conectado a internet	Não	3. (RTD/LD/O)
AT - 02	Unid.III / Cap. 6 / Pág. 130 Oído perspicaz	CD/ Aparelho de som	Não	1. (RTD)

AT -01	Unid.III / Projeto de leitura 3 / Pág. 150 Investigación	Computador conectado a internet	Sim	2. (RTD/LD)
AT -02	Unid.III / Projeto de leitura 3 / Pág. 151 Planeamiento e Acción	Computador conectado a internet	Sim	2. (RTD/LD)

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE D – Grelha de análise de seis atividades que envolvem tecnologias digitais -
Livro 1 - Quadro detalhado 1

Livro 1	Unid- I CAP- 1	Unid-I CAP- 2	Unid-I - Proyecto de lectura 1	Unid-I Proyecto de lectura 1	Unid-I - Proyecto de lectura 1	Unid-I Proyecto de lectura 1
Categorias	AT1	AT2	AT3	AT4	AT5	AT6
1. Atividade / Seção do livro	-Escritura- Planeando las ideas (p.19-20)	-Lectura- Gramática en uso (p.33)	Projeto 1 - Literatura Reflexão 2 (p.50)	Projeto 1 - Literatura Reflexão 3 (p.51)	Projeto 1 Literatura Investigación (p.52)	Projeto 1 Literatura Planeamiento/ Acción (p.52)
2. Objetivos	Identificar o tipo de turismo (histórico, rural, religioso...) que se pratica em cada lugar exposto nas imagens da atividade, escolher um, em seguida, pesquisar mais na internet sobre o lugar escolhido.	Desenvolver atividades gramaticais <i>online</i> de site indicado. A atividade deverá ser executada em dupla	Comparar a descrição do lugar apresentado na obra de Cortázar e a localização deste lugar no site oficial de turismo de Buenos Aires.	Ler opiniões em fórum virtual para leitores da obra Histórias de cronópios e famas de Julio Cortázar e em seguida, criar um nome de usuário e escrever um comentário neste fórum virtual.	Pesquisar em <i>sites</i> indicados, pontos turísticos de acordo com o perfil dos personagens de Júlio Cortázar na obra: “Histórias de cronópios e famas.	Elaborar folheto turístico com pontos da cidade do aluno e ao final, produzir minicontos semelhantes aos de Júlio Cortázar “Histórias de cronópios e famas. Pesquisar na página web da municipalidade.
3. Tópico	Viagens	Verbos- presente do indicativo	Localizaçã o de espaços de Buenos Aires	Opiniões sobre a obra Histórias de cronópios e famas de Julio Cortázar	Tipos de viajantes e turistas	Pontos turísticos
4. Recurso tecnológico	Computador ou celular conectados à internet	Computad or ou celular conectados à internet	Computad or ou celular conectados à internet	Computador ou celular conectados à internet	Computador ou celular conectados à internet	Computador ou celular conectados à internet
5. Nível tecnológico	A	A	A	A	A	A
6. Gênero discursivo	Cartão Postal	Atividade / homepage	Referência espacial - Texto online	Fórum virtual	Texto online	Folheto turístico
7. Habilidade comunicativa	Compreensã o leitora /	Compreensã o leitora /	Compreensã o leitora /	Compreensão leitora /	Compreensão leitora /	Compreensão leitora /

	Produção escrita	Produção escrita	Produção escrita	Produção escrita	Produção escrita	Produção escrita
8. Habilidade tecnológica	Manuseio da máquina/Pesquisa na Web	Manuseio da máquina	Manuseio da máquina/Pesquisa na Web	Manuseio da máquina/Pesquisa na Web	Manuseio da máquina/Pesquisa na Web	Manuseio da máquina/Pesquisa na Web / uso de software
9. Interatividade de entre os sujeitos e sujeito-máquina	Sujeito-máquina	Sujeito-máquina	Sujeito-máquina	Sujeito-sujeito / Sujeito-máquina	Sujeito-máquina	Sujeito-máquina
10. Letramento	Letramento em pesquisa / Letramento intercultural	Letramento impresso <i>online</i>	Letramento em informação / pesquisa / hipertexto	Letramento em rede/ Letramento pessoal/ Letramento impresso <i>online</i>	Pesquisa hipertexto/Informação/Filtragem	Pesquisa / hipertexto/Informação/Filtragem / Letramento impresso <i>online</i>
11. Nível de letramento¹⁴	NME - 6 HF (sim) C (não) PCA (sim) ESC (sim) COL (não) HESI (sim) CE (sim) SE (sim)	(NMI) - 3 HF (sim) C (não) PCA (não) ESC (não) COL (sim) HESI (não) CE (não) SE (sim)	(NME) - 6 HF (sim) C (não) PCA (sim) ESC (sim) COL (não) HESI (sim) CE (sim) SE (sim)	(NMA) - 8 HF (sim) C (sim) PCA (sim) ESC (sim) COL (sim) HESI (sim) CE (sim) SE (sim)	(NME) - 6 HF (sim) C (não) PCA (sim) ESC (sim) COL (não) HESI (sim) CE (sim) SE (sim)	(NMA) 8 HF (sim) C (sim) PCA (sim) ESC (sim) COL (sim) HESI (sim) CE (sim) SE (sim)

Fonte: Elaborado pela autora.

¹⁴ Os níveis de letramentos digitais são avaliados a partir da necessidade das seguintes habilidades: Habilidades Funcionais (HF), Criatividade (C), Pensamento Crítico e Avaliação (PCA), Entendimento Social e Cultural (ESC), Colaboração (COL), Habilidade de Encontrar e Selecionar Informações (HESI), Comunicação Efetiva (CE) e a Segurança Eletrônica (SE). A partir dessas oito (8) habilidades, adotamos a postura de caracterização da proposta em três níveis de letramento digital: Nível 1 (N1), atividade que necessita até três (3) habilidades citadas anteriormente; Nível 2 (N2), atividade que necessita entre quatro (4) e seis (6) habilidades e Nível 3 (N3), atividade que necessita entre sete (7) e (8) habilidades. Sobre esses níveis de letramentos discorreremos ao logo da discussão dos dados.

APÊNDICE E – Grelha de análise das atividades que envolvem tecnologias digitais - Livro 1
- Quadro detalhado 2 (cont.)

Livro 1	Unid-II CAP - 4	Unid-II Cultura em diálogo	Unid II Projecto de lectura 2	Unid-II Projecto de lectura 2	Unid-III Projecto de lectura 3	Unid-III Projecto de lectura 3	Unid-III Projecto de lectura 3
Categorias	AT7	AT8	AT9	AT10	AT11	AT12	AT13
1. Atividade / Seção do livro	-Habla- Lluvia de ideas (p.74-75)	Cultura en diálogo (p.80)	Projeto 2 Literatura - Investigaci ón (p.92)	Projeto 2 Literatura- Planeamien to/Acción (p.93)	Projeto 3 Literatura Reflexión 2b(p.136)	Projeto 3 Literatura Investigaci ón (p.138)	Projeto 3 Literatura Planeamien to/Acción (p.139)
2. Objetivos	Pesquisar sobre os esportes que fizeram parte das Olimpiad as de 2016	Pesquisar sobre equipes de futebol da América Latina	Investigar textos literários em espanhol cuja temática seja o futebol	Produzir antologia ilustrada de textos literários (crônicas, poemas, contos...) sobre o futebol. Literatura e futebol	Pesquisar sobre canções que foram censuradas na época da ditadura.	Acessar sites indicados e pesquisar mais sobre canções censuradas na época da ditadura.	Produzir encarte contendo repertório de músicas da época da ditadura e informaçõe s básicas sobre seus compositor es e cantores.
3. Tópico	Esportes	Futebol	Futebol	Literatura e futebol	Ditadura militar	Ditadura militar	Ditadura militar
4. Recurso tecnológico	Computa dor ou celular conectad os à internet	Computado r ou celular conectados à internet	Computado r ou celular conectados à internet	Computado r ou celular conectados à internet	Computado r ou celular conectados à internet	Computad or ou celular conectados à internet	Computado r ou celular conectados à internet
5. Nível tecnológico	A	A	A	A	A	A	A
6. Gênero discursivo	Texto online	Texto online	Texto online	Antologia ilustrada	Texto online	Letras de músicas	Encarte de músicas
7. Habilidade comunicativa	Compree nsão leitora / Produção escrita	Compree nsão leitora / Produção escrita	Compree nsão leitora / Produção escrita	Compree nsão leitora / Produção escrita	Compree nsão leitora / Produção escrita / Compree nsão oral	Compree nsão leitora	Compree nsão leitora / Produção escrita / Compree nsão oral
8. Habilidade tecnológica	Manuseio da máquina/ P	Manuseio da máquina/ P	Manuseio da máquina/P	Manuseio da máquina/P	Manuseio da máquina/P	Manuseio da máquina/P	Manuseio da máquina/P

	Pesquisa na Web	Pesquisa na Web	esquisa na Web	esquisa na Web / uso de software	esquisa na Web	esquisa na Web	esquisa na Web / uso de software
9. Interatividade entre os sujeitos e sujeito-máquina	Sujeito-máquina						
10. Letramento	Informação/pesquisa / Filtragem / Letramento intercultural	Informação /pesquisa / Filtragem / Letramento intercultural	Informação /pesquisa / Filtragem / Letramento intercultural	Informação / pesquisa / Letramento intercultural / Letramento impresso <i>online</i>	Pesquisa / hipertexto/ Informação/ Filtragem / Letramento intercultural /	Pesquisa / hipertexto/ Informação/ Filtragem / Letramento intercultural	Pesquisa / hipertexto/ Informação/ Filtragem / Letramento impresso <i>online</i>
11. Nível de letramento	(NME) HF (sim) C (não) PCA (sim) ESC (sim) COL (não) HESI (sim) CE (sim) SE (sim)	(NMI) HF (sim) C (não) PCA (não) ESC (não) COL (não) HESI (não) CE (não) SE (não)	(NME) HF (sim) C (não) PCA (sim) ESC (sim) COL (não) HESI (sim) CE (sim) SE (sim)	(NME) HF (sim) C (não) PCA (sim) ESC (sim) COL (não) HESI (sim) CE (sim) SE (sim)	(NME) HF (sim) C (não) PCA (sim) ESC (sim) COL (não) HESI (sim) CE (sim) SE (não)	(NME) HF (sim) C (não) PCA (sim) ESC (sim) COL (não) HESI (sim) CE (sim) SE (sim)	(NMA) HF (sim) C (sim) PCA (sim) ESC (sim) COL (sim) HESI (sim) CE (sim) SE (sim)

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE F – Grelha de análise das atividades que envolvem tecnologias digitais - Livro 2
- Quadro detalhado 3

Livro 2	Unid-I CAP 2	Unid-I Proyecto de lectura 1	Unid-I Proyecto de lectura 1	Unid-II Proyecto de lectura 2
Categorias	AT1	AT2	AT3	AT4
1. Atividade/ Seção do livro	-Escrita- “Escritura- conociendo el género” Planeando las ideas (p. 41)	Investigación (p.60)	Planeamiento (p.60)	Investigación (p.104)
2. Objetivos	Ler lendas indígenas em uma página eletrônica e em seguida, elabora sinopses literária	Pesquisar em páginas indicadas na atividade mais informações, adaptações e materiais sobre a obra “ <i>Don Quijote de la Mancha</i> ”	Elaborar catálogo comentado com sugestões de jogos, vídeos, filmes, adaptações para o cinema, teatro e rádio baseado em referências a obra cervantina “ <i>Don Quijote de la Mancha</i> ”	Pesquisar em páginas indicadas na atividade mais informações sobre saraus literários virtuais (<i>Twitteratur</i>) e na escola
3. Tópico	Lendas indígenas	Obra literária “ <i>Don Quijote de la Mancha</i> ”	“ <i>Don Quijote</i> ” e a atualidade	Narrativas de memória
4. Recurso tecnológico	Computador ou celular conectados à internet	Computador ou celular conectados à internet.	Computador ou celular conectados à internet	Computador ou celular conectados à internet
5. Nível tecnológico	A	A	A	A
6. Gênero discursivo	Lendas indígenas/Páginas na internet	Novela de cavalaria e jogos digitais/ Páginas na internet	Catálogo	Sarau poético
7. Habilidade comunicativa	Compreensão leitora / Produção escrita	Compreensão leitora / Produção escrita /	Compreensão leitora / Produção escrita /	Compreensão leitora / Produção escrita
8. Habilidade tecnológica	Manuseio da máquina/Pesquisa na Web	Manuseio da máquina/Pesquisa na Web	Manuseio da máquina/Pesquisa na Web / uso de software	Manuseio da máquina/Pesquisa na Web
9. Interatividade de entre os sujeitos e sujeito- máquina	Sujeito-máquina	Sujeito-máquina	Sujeito-máquina	Sujeito-máquina
10. Letramento	Pesquisa/ informação/ hipertexto / Letramento impresso <i>online</i> /	Pesquisa/ informação/ hipertexto / Letramento impresso <i>online</i> / Letramento Intercultural	Multimídias/ pesquisa/ informação/ hipertexto/ Letramento impresso <i>online</i> / Letramento Intercultural	Informação/pesquis a/hipertexto Letramento impresso <i>online</i>

	Letramento Intercultural			
11. Nível de letramento	(NMA) - 7 HF (sim) C (sim) PCA (sim) ESC (sim) COL (não) HESI (sim) CE (sim) SE (sim)	(NME) - 6 HF (sim) C (não) PCA (sim) ESC (sim) COL (não) HESI (sim) CE (sim) SE (sim)	(NMA) - 8 HF (sim) C (sim) PCA (sim) ESC (sim) COL (sim) HESI (sim) CE (sim) SE (sim)	(NME) - 6 HF (sim) C (não) PCA (sim) ESC (sim) COL (não) HESI (sim) CE (sim) SE (sim)

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE G – Grelha de análise das atividades que envolvem tecnologias digitais - Livro 2
– Quadro detalhado 4 (Cont.)

Livro 2	Unid-II Projecto de lectura 2	Unid -III Cap. 5	Unid-III Projecto de lectura 3	Unid-III Projecto de lectura 3
Categorias	AT5	AT6	AT7	AT8
1.Atividade / Seção do livro	Planeamiento (p.104)	Vocabulário en contexto (p.116)	Reflexión (p.143)	Investigación (p.144)
2. Objetivos	Produzir sarau para apresentar na escola e outro modelo em versão virtual.	Ampliar conhecimentos sobre temática abordada na unidade didática	Pesquisar fotografias e livros de Sebastião Salgado.	Pesquisar em <i>sites</i> indicados poesias de Neruda relacionadas a temática da cozinha, mesa e gastronomia.
3. Tópico	Sarau literário (tema livre)	Mamíferos	Denúncia social	Literatura e gastronomia
4. Recurso tecnológico	Computador ou celular conectados à internet	Computador ou celular conectados à internet.	Computador ou celular conectados a internet	Computador ou celular conectados à internet
5. Nível tecnológico	A	A	A	A
6. Gênero discursivo	Sarau poético	Texto informativo <i>online</i> em página na internet	Livros e fotografias <i>Textos online</i> .	Poesia/ <i>Textos online</i> .
7.Habilidade comunicativa	Produção escrita / Compreensão oral	Compreensão leitora / Produção escrita /	Compreensão leitora	Compreensão leitora
8. Habilidade tecnológica	Manuseio da máquina/Pesquisa na Web			
9.Interatividade de entre os sujeitos e sujeito-máquina	Sujeito-máquina	Sujeito-máquina	Sujeito-máquina	Sujeito-máquina
10. Letramento	Pesquisa	Pesquisa/informação/ hipertexto	Multimídias/ informação	Informação/pesquisa/ hipertexto
11. Nível de letramento	(NMA) - 8 HF (sim) C (sim) PCA (sim) ESC (sim) COL (sim) HESI (sim) CE (sim) SE (sim)	(NME) - 4 HF (sim) C (não) PCA (não) ESC (sim) COL (não) HESI (sim) CE (sim) SE (não)	(NME) - 6 HF (sim) C (não) PCA (sim) ESC (sim) COL (não) HESI (sim) CE (sim) SE (sim)	(NME) - 6 HF (sim) C (não) PCA (sim) ESC (sim) COL (não) HESI (sim) CE (sim) SE (sim)

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE H – Grelha de análise das atividades que envolvem tecnologias digitais - Livro 3
- Quadro detalhado 5

LIVRO 3	Unid-I Proyecto de lectura 1	Unid-I Proyecto de lectura 1	Unid-I Proyecto de lectura 1	Unid-II CAP-3	UNI-II Cultura en diálogo	UNI-II Proyecto de lectura 2
Categorias	AT1	AT2	AT3	AT4	AT5	AT6
1. Atividade	Lectura 2 Curta metragem 1 e 2 (p. 53-54)	Investigación (p.54)	“Planeamiento” e “acción” (p.55)	Rueda comunicándose (p.67)	Cultura en diálogo (p.82)	Proyecto de lectura 2 – Reflexión 2 (p.97)
2. Objetivos	Ver dois curtmetragens em página indicada na atividade e em seguida realizar atividade de interpretação sobre a obra cinematográfica.	Pesquisar sobre vida e obra do escritor Juan José Millás e os diretores dos curtas.	Elaborar conto curto sobre aparelhos tecnológicos, em seguida, publicá-lo na página <i>web</i> da escola ou em um <i>blog</i> e por fim, transformá-lo em um curta metragem.	Pesquisar em página <i>web</i> do Chile sobre trabalho voluntário, em seguida, convencer um amigo a desenvolver um desses tipos de trabalhos.	Acessar página eletrônica e pesquisar sobre as obras de Guayasamín, depois, escolher as que gostou mais e explicar aos companheiros por quê.	Fazer comparativo entre trailer do filme “El método”, sinopse, resenha e resumo da obra.
3. Tópico	Literatura e novas tecnologias	Novas tecnologias	Novas tecnologias	Trabalho voluntário (ajudar ao próximo)	Mundo do trabalho	Jovens e o mundo do trabalho
4. Recurso tecnológico	Computador ou celular conectados à internet	Computador ou celular conectados à internet	Computador ou celular conectados à internet	Computador ou celular conectados à internet	Computador ou celular conectados à internet	Computador ou celular conectados à internet
5. Nível tecnológico	A	A	A	A	A	A
6. Gênero discursivo	Curta metragem	Notícias e entrevistas	Conto curto / roteiro / curta metragem	Notícia/ texto <i>online</i>	Arte pictórica/ Notícia/ texto <i>online</i>	Trailer/ resenha/resumo/ sinopse
7. Habilidade comunicativa	Compreensão leitora / Produção escrita / Compreensão oral	Compreensão leitora	Compreensão leitora / Produção escrita / Compreensão oral / Produção oral	Compreensão leitora / Produção escrita / Produção oral	Compreensão leitora / Produção escrita / Produção oral	Compreensão leitora / Produção escrita / Compreensão oral /

8. Habilidade tecnológica	Manuseio da máquina/Pesquisa na Web	Manuseio da máquina/Pesquisa na Web	Manuseio da máquina/Pesquisa na Web / uso de software	Manuseio da máquina/Pesquisa na Web	Manuseio da máquina/Pesquisa na Web	Manuseio da máquina/Pesquisa na Web
9. Interatividade entre os sujeitos e sujeito-máquina	Sujeito-máquina	Sujeito-máquina	Sujeito-máquina	Sujeito-máquina	Sujeito-máquina	Sujeito-máquina
10. Letramento	Multimídias/informação/	Pesquisa/informação/hipertexto	Multimídias/Impresso <i>online</i>	Informação/pesquisa/hipertexto	Informação/pesquisa	Informação/pesquisa/Multimídias
11. Nível de letramento	NMA - 8 HF (sim) C (sim) PCA (sim) ESC (sim) COL (sim) HESI (sim) CE (sim) SE (sim)	NME - 5 HF (sim) C (não) PCA (sim) ESC (sim) COL (Não) HESI (sim) CE (não) SE (sim)	NMA - 8 HF (sim) C (sim) PCA (sim) ESC (sim) COL (sim) HESI (sim) CE (sim) SE (sim)	NMA - 8 HF (sim) C (sim) PCA (sim) ESC (sim) COL (sim) HESI (sim) CE (sim) SE (sim)	NMA - 7 HF (sim) C (não) PCA (sim) ESC (sim) COL (sim) HESI (sim) CE (sim) SE (sim)	NME - 6 HF (sim) C (sim) PCA (sim) ESC (sim) COL (não) HESI (sim) CE (não) SE (sim)

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE I – Grelha de análise das atividades que envolvem tecnologias digitais - Livro 3 -
Quadro detalhado 6 (Cont.)

LIVRO 3	Unid-II Projecto de lectura 2	Unid-II Proyecto de lectura 2	Unid-III CAP- 5	Unid-III Projecto de lectura 3	Unid-III Projecto de lectura 3
Categorias	AT7	AT8	AT9	AT10	AT11
1.Atividade / Seção do livro	Projecto de lectura 2 – Investigación (p.98)	Projecto de lectura 2 – “Planeamiento” e “acción” (p.99)	-Escritura- Conociendo el género (p.114-117)	Projecto de lectura 3 – Investigación (p.150)	“Planeamiento” e “acción” (p.151)
2. Objetivos	Pesquisar mais sobre a obra cinematográfica transpostas a outras mídias	Assistir trailer do filme trabalhado na unidade didática e em seguida produzir texto para dramatização.	Observar folheto educativo de campanha em página oficial de Canarias/Espanha e baseado nesse mesmo folheto, elaborar um folheto educativo contra a violência a mulher.	Pesquisar mais sobre literatura em áudio e vídeo sobre a temática do beijo.	Produzir vídeo poema e áudio poema.
3.Tópico	Jovens e mundo do trabalho	Jovens e mundo do trabalho	Violência contra a mulher	Poemas de amor	Poemas de amor
4. Recurso tecnológico	Computador ou celular conectados à internet	Computador ou celular conectados à internet.	Computador ou celular conectados à internet	Computador ou celular conectados à internet	Computador ou celular conectados à internet
5. Nível tecnológico	A	A	A	A	A
6. Gênero discursivo	Trailer / Resenha	Trailer / roteiro de peça teatral	Folheto educativo	Poemas de amor	Vídeo poema e áudio poema
7. Habilidade comunicativa	Compreensão leitora / Produção escrita/ Compreensão oral	Produção escrita / Compreensão oral/ Produção oral	Compreensão leitora / Produção escrita	Compreensão leitora / Compreensão oral	Compreensão leitora / Produção escrita Compreensão oral / Produção oral
8. Habilidade tecnológica	Manuseio da máquina/Pesquisa na	Manuseio da máquina/Pesquisa na Web	Manuseio da máquina/Pesquisa na Web / uso	Manuseio da máquina/Pesquisa na Web	Manuseio da máquina/Pesquisa na Web / uso

	Web		de software		de software
9. Interatividade e entre os sujeitos e sujeito-máquina	Sujeito-máquina	Sujeito-máquina	Sujeito-máquina	Sujeito-máquina	Sujeito-máquina
10. Letramento	Pesquisa/ Multimídias/ informação	Multimídias/ Letramento impresso online	Multimídias/ informação/ Letramento impresso online/ pesquisa/hiperte xto	Informação/pesqui sa/hipertexto / Multimídias	Pesquisa/ Multimídias/ informação
11. Nível de letramento	NME - 6 HF (sim) C (não) PCA (sim) ESC (sim) COL (não) HESI (sim) CE (sim) SE (sim)	NMA - 8 HF (sim) C (sim) PCA (sim) ESC (sim) COL (sim) HESI (sim) CE (sim) SE (sim)	NMA - 8 HF (sim) C (sim) PCA (sim) ESC (sim) COL (sim) HESI (sim) CE (sim) SE (sim)	NME - 6 HF (sim) C (não) PCA (sim) ESC (sim) COL (não) HESI (sim) CE (sim) SE (sim)	NMA - 8 HF (sim) C (sim) PCA (sim) ESC (sim) COL (sim) HESI (sim) CE (sim) SE (sim)

Fonte: Elaborado pela autora.