



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**LIANE MENDES DE ABREU MARTINS**

**GÊNEROS TEXTUAIS NO MATERIAL ESTRUTURADO DE ENSINO (MEE) DE  
LÍNGUA ESPANHOLA DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA DE  
MATO GROSSO**

Rondonópolis – MT

2025

**LIANE MENDES DE ABREU MARTINS**

**GÊNEROS TEXTUAIS NO MATERIAL ESTRUTURADO DE ENSINO (MEE) DE  
LÍNGUA ESPANHOLA DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA DE  
MATO GROSSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais - Universidade Federal de Rondonópolis como requisito para obtenção do título Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Franciscatto Bertoldo

Rondonópolis – MT

2025

### Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

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

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

M379g Martins, Liane Mendes de Abreu.  
GÊNEROS TEXTUAIS NO MATERIAL ESTRUTURADO  
DE ENSINO (MEE) DE LÍNGUA ESPANHOLA DO ENSINO  
MÉDIO DA REDE PÚBLICA DE MATO GROSSO [recurso  
eletrônico] / Liane Mendes de Abreu Martins. – Dados eletrônicos (1  
arquivo : 119 f., il. color., pdf). – 2025.

Orientador(a): Sandra Regina Franciscatto Bertoldo.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis,  
Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Rondonópolis, 2025.  
Inclui bibliografia.

1. Ensino de língua. 2. Língua Espanhola. 3. Gêneros textuais.  
4. Material estruturado de ensino. 5. Competência comunicativa.  
I. Bertoldo, Sandra Regina Franciscatto, *orientador*. II. Título.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS  
PPRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO: “GÊNEROS TEXTUAIS NO MATERIAL ESTRUTURADO DE ENSINO (MEE) DE LÍNGUA ESPANHOLA DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA DE MATO GROSSO”**

**AUTORA: MESTRANDA LIANE MENDES DE ABREU MARTINS**

Dissertação defendida e aprovada em **05** de **MARÇO** de **2025**.

**COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA**

- 1. SANDRA REGINA FRANCISCATTO BERTOLDO** (Presidente da Banca/**ORIENTADORA**) INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
- 2. TATIANE SILVA SANTOS** (Examinadora Interna) INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
- 3. LEANDRO FAUSTINO POLASTRINI** (Examinador Externo) INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO
- 4. ANTÔNIO HENRIQUE COUTELO DE MORAES** (Examinador Suplente) INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

**RONDONÓPOLIS, 05/03/2025.**



Documento assinado eletronicamente por Sandra R Franciscatto Bertoldo, Docente - UFR, em 06/03/2025, às 11:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Leandro Faustino Polastrini, Usuário Externo, em 07/03/2025, às 15:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Tatiane Silva Santos, Docente - UFR, em 28/05/2025, às 09:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 0455772 e o código CRC 17184BCE.

Aos meus pais, Maria Francisca e Natan, todo o meu amor, carinho, respeito e gratidão. Dedico todo e qualquer sucesso meu, a vocês.

## AGRADECIMENTOS

Sempre acreditei que Deus tem um propósito para cada pessoa. Ele é capaz de realizar sonhos e transformar vidas. Quando Deus colocou em meu coração o desejo de ingressar no mestrado, Ele me cercou de pessoas queridas e me mostrou caminhos para seguir. Meu primeiro agradecimento só pode ser ao Senhor Jesus, fonte de toda sabedoria e poder, por ter me capacitado a seguir em frente e persistir, apesar das adversidades. Sou grata por me guiar e me fortalecer durante toda minha jornada, concedendo-me a graça de concluir mais este sonho.

Agradeço a minha mãe, Maria Francisca, alicerce da nossa família, meu exemplo de mãe, mulher e professora. Sou grata por interceder por nós em todas as suas orações. Agradeço por sempre me incentivar a ler e me cercar de livros maravilhosos durante a infância, por me proporcionar condições de estudar e me ensinar, desde muito cedo, o valor da educação. Foi por ela que eu nunca desisti. Quando criança, sempre a ouvia falar sobre fazer mestrado – não entendia o que era, mas parecia algo importante. Cresci e compreendi que ela, com duas meninas pequenas, precisou deixar esse sonho de lado, priorizando a maternidade.

Ao meu pai, Natan, agradeço por todo o amor, apoio e incentivo durante toda a minha vida, por sempre se preocupar comigo e acompanhar meu desempenho acadêmico.

Ao meu esposo, Vagner, e ao meu filho, Luiz Fernando, que foram meu abrigo nos dias difíceis, agradeço por estarem presentes, sabendo que as noites em claro renderiam frutos. À minha irmã, Aline, e cunhado, Marcos, que compreenderam minha ausência neste período de estudo e escrita. Sou muito grata pela família maravilhosa que Deus me concedeu.

A minha orientadora, Profa. Dra. Sandra Regina Franciscatto Bertoldo, pelos ensinamentos, pela confiança depositada em meu trabalho, pelo tratamento respeitoso e amável, por me acolher quando eu mesma não acreditava em mim. Deus não poderia ter me dado orientadora melhor! Muito obrigada pela parceria.

Aos professores da Universidade Federal de Rondonópolis, pelo apoio e pelas contribuições ao longo da minha formação. Aos membros da banca examinadora, que desde a qualificação apresentaram contribuições valiosas para a pesquisa.

Às amigas Rita de Cássia e Keiliane, que me incentivaram a ingressar no Programa, e me acompanharam durante todo o processo.

Às amigas Leila, Rosilene, Sílvia e Yasmin, que estiveram sempre atentas, me escutando nos momentos difíceis.

À minha psicóloga, Simone Amorim, que me apoiou, durante os últimos meses de escrita – gostaria de tê-la conhecido antes, quem sabe não tivesse procrastinado tanto. Muito obrigada pelo cuidado com minha saúde mental.

Não poderia deixar de agradecer, também, a duas ex-alunas queridas, que se tornaram grandes amigas: Mickaelle Laine e Jerusa Alencar, por deixarem os anos de 2022 e 2023 um pouquinho mais leves e divertidos.

Aos meus colegas de mestrado, em especial, Thais, Fabiana, Lucimara, Aroldo, Luciana e Magna, pela amizade, companheirismo e troca de conhecimentos durante essa jornada, o que tornou essa experiência mais tranquila e prazerosa.

À Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), por proporcionar o acesso à Educação de qualidade, muito obrigada pelo acolhimento.

*“A linguagem é o roteiro de uma cultura.  
Diz de onde vêm suas pessoas e para  
onde estão indo.”*

(Rita Mae Brown)

## RESUMO

Esta pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Rondonópolis (ICHS/UFR), linha de pesquisa: Linguagem, Educação e Cultura, e está integrado ao projeto de pesquisa “Língua e linguagem: gêneros, materiais, suportes e práticas no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa”, alinhado às discussões desenvolvidas no grupo de pesquisa Alfabetização e Letramento (Alfale). O estudo de gêneros textuais no ensino de língua estrangeira tem despertado interesse de pesquisadores no Brasil, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), os quais preveem o texto como unidade básica de ensino. Essa perspectiva de ensino também compõe as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando que os processos de ensino-aprendizagem de língua precisam perpassar situações reais de fala contidas em textos. Nesse sentido, os materiais didáticos se constituem de um expressivo número de gêneros textuais, possibilitando o acesso ao texto, nas suas diferentes modalidades. No que se refere ao estado de Mato Grosso, onde esta pesquisa se situa, em 2022, foi implementado o Material Estruturado de Ensino (MEE), em substituição ao Livro Didático, do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Por se tratar de um material relativamente novo, ainda há poucas pesquisas a esse respeito. Contudo, é possível pensar em estudos que analisem o MEE e sua organização e proposta quanto ao texto e à variedade de gêneros textuais. Essa investigação, portanto, se dedicou a analisar se a abordagem dada aos gêneros textuais trabalhados no Material Estruturado de Ensino de Língua Espanhola para o Ensino Médio (MEE/LE/EM) contribui com a aprendizagem do idioma, a partir de suas atividades e encaminhamentos. Para tanto, assume-se a concepção de livro didático como suporte de gêneros textuais, inserindo, nessa mesma perspectiva, o MEE/LE/EM. Nesse horizonte, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, documental e descritiva, debruçando-se no material anteriormente identificado. O trabalho está fundamentado, especialmente, no conceito de gênero difundido pelo Círculo de Bakhtin (2011) e dialoga com estudiosos da temática, a exemplo de Marcuschi (2008). A análise realizada identificou que o trabalho com os gêneros, no MEE/LE, não evidencia o conceito, a estrutura e a função do texto. As atividades dispostas sugerem que o ensino de língua espanhola se respalda numa perspectiva estrutural da língua e não considera o trabalho com o gênero oral, embora a oralidade seja extremamente importante no contexto de ensino de língua estrangeira.

**Palavras-chave:** Ensino de língua; Língua Espanhola; Gêneros textuais; Material estruturado de ensino; Competência comunicativa.

## RESUMEN

Esta investigación está vinculada al Programa de Posgrado en Educación (PPGEdu) del Instituto de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Federal de Rondonópolis (ICHS/UFR), línea de investigación: Lengua, Educación y Cultura, y está integrada al proyecto de investigación "Lengua y Lenguaje: géneros, materiales, soportes y prácticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua portuguesa", alineada con las discusiones desarrolladas en el grupo de investigación Alfabetización y *Letramento* (Alfale). El estudio de los géneros textuales en la enseñanza de lenguas extranjeras ha despertado el interés de los investigadores en Brasil desde la publicación de los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN, 1998), que contemplan el texto como unidad básica de enseñanza. Esta perspectiva de enseñanza también forma parte de las directrices de la Base Nacional Común Curricular (BNCC), al considerar que los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas necesitan involucrar situaciones reales de habla contenidas en textos. En este sentido, los materiales didácticos están constituidos por un número significativo de géneros textuales, que permiten el acceso al texto en sus diferentes modalidades. Con relación al estado de Mato Grosso, donde se localiza esta investigación, el Material Didáctico Estructurado (MEE) fue implantado en 2022, sustituyendo el libro de texto del Plan Nacional de Libros de Texto (PNLD). Por tratarse de un material relativamente nuevo, aún existen pocas investigaciones sobre el tema. Sin embargo, es posible pensar en estudios que analicen el MEE y su organización y propuesta en términos del texto y de la variedad de géneros textuales. Esta investigación, por lo tanto, se dedicó a analizar si el enfoque dado a los géneros textuales trabajados en el Material Estructurado de Enseñanza de Español para Secundaria (MEE/LE/EM) contribuye al aprendizaje de la lengua, a partir de sus actividades y orientaciones. Para ello, se parte del concepto de libro de texto como soporte de los géneros textuales y se incluye el MEE/LE/EM en esta perspectiva. En este contexto, esta investigación se caracteriza por ser cualitativa, documental y descriptiva, centrándose en el material previamente identificado. El trabajo se basa, en particular, en el concepto de género difundido por el Círculo de Bajtin (2011) y diálogos con estudiosos del tema, como Marcuschi (2008). El análisis identificó que el trabajo con los géneros en el MEE/LE no enfatiza el concepto, la estructura y la función del texto. Las actividades proporcionadas sugieren que la enseñanza del español se basa en una perspectiva estructural de la lengua y no considera el trabajo con los géneros orales, a pesar de que la oralidad es sumamente importante en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras.

**Palabras clave:** Enseñanza de idiomas; Lengua Española; Géneros textuales; Material didáctico estructurado de enseñanza; Competencia Comunicativa.

## ABSTRACT

This research is linked to the Postgraduate Programme in Education (PPGEdu) of the Institute of Human and Social Sciences of the Federal University of Rondonópolis (ICHS/UFR), research line: Language, Education and Culture, and is integrated into the research project "Language and Language: genres, materials, supports and practices in the process of teaching and learning the Portuguese language", aligned with the discussions developed in the research group Literacy and Lettering (Alfale). The study of textual genres in foreign language teaching has aroused the interest of researchers in Brazil since the publication of the National Curriculum Parameters (PCN, 1998), which envisage the text as the basic teaching unit. This teaching perspective also forms part of the guidelines of the National Common Curriculum Base (BNCC), considering that language teaching and learning processes need to involve real speech situations contained in texts. In this sense, teaching materials are made up of a significant number of textual genres, enabling access to the text in its different modalities. With regard to the state of Mato Grosso, where this research is located, the Structured Teaching Material (MEE) was implemented in 2022, replacing the textbook from the National Textbook Plan (PNLD). As this is a relatively new material, there is still little research on the subject. However, it is possible to think of studies that analyse the MEE and its organisation and proposal in terms of the text and the variety of textual genres. This investigation, therefore, was dedicated to analysing whether the approach given to the textual genres worked on in the Structured Spanish Language Teaching Material for Secondary Schools (MEE/LE/EM) contributes to language learning, based on its activities and guidelines. To this end, the concept of the textbook as a support for textual genres is taken on board, and the MEE/LE/EM is included in this perspective. In this context, this research is characterised as qualitative, documentary and descriptive, focusing on the material previously identified. The work is based, in particular, on the concept of genre disseminated by the Bakhtin Circle (2011) and dialogues with scholars on the subject, such as Marcuschi (2008). The analysis identified that the work with genres in the MEE/LE does not emphasise the concept, structure and function of the text. The activities provided suggest that Spanish language teaching is based on a structural perspective of language and does not consider working with oral genres, even though orality is extremely important in the context of foreign language teaching.

**Keywords:** Language teaching; Spanish language; Textual genres; Structured teaching material; Communicative competence.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA.....</b>	<b>16</b>
2.1 Natureza da pesquisa.....	16
2.2 O material didático como fonte documental.....	18
2.3 Contexto da investigação.....	22
2.4 Instrumentos e critérios de análise .....	29
2.5 Um breve panorama das pesquisas sobre gênero .....	35
<b>3 A IMPLEMENTAÇÃO DO MATERIAL ESTRUTURADO DE ENSINO (MEE) NO ESTADO DE MATO GROSSO .....</b>	<b>43</b>
3.1 Situação da Língua Espanhola em Mato Grosso.....	49
3.2 Conhecendo o Material Estruturado de Ensino do Ensino Médio de Língua Espanhola (MEE/EM/LE). .....	53
<b>4 ABORDAGEM COMUNICATIVA NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA .....</b>	<b>62</b>
4.1 Competência comunicativa em língua espanhola a partir do trabalho com os gêneros textuais.....	69
4.2 Gênero do discurso ou gênero textual? Um olhar para as concepções de Bakhtin e de Marcuschi.....	75
4.3 Competência comunicativa por meio do gênero textual: desenvolvimento de habilidades linguísticas .....	82
4.4 O ensino de língua espanhola através do gênero textual: diálogos possíveis.....	83
<b>5 GÊNERO DE MAIOR RECORRÊNCIA NO MATERIAL ESTRUTURADO DE ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA DO ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>86</b>
5.1 Análise do MEE/EM/LE – Volume 1 .....	91
5.2 Análise do MEE/EM/LE – Volume 2 .....	98
5.3 Análise do MEE/EM/LE – Volume 3 .....	103
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>113</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se dedica a discutir a abordagem dos gêneros textuais trabalhados no Material Estruturado de Ensino de Língua Espanhola (MEE/LE), da Rede Pública de Ensino do Estado de Mato Grosso, atendendo às novas configurações desse componente curricular, impostas pelo Novo Ensino Médio.

A escolha por este objeto de pesquisa está vinculada à minha atuação profissional, pois entendo ser necessário discutir acerca do material que utilizo nas salas em que atuo. Formada pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), sou, desde 2011, docente na rede pública estadual, no Ensino Médio, ministrando a disciplina de Língua Espanhola. Por ser uma disciplina que aborda aspectos linguísticos e culturais de outros países e que tem a pretensão de ensinar uma segunda língua aos alunos, sempre mantive um olhar crítico sobre o Livro Didático (LD) que nos era apresentado e, enquanto coletivo docente, sempre tivemos autonomia para escolher o material que mais se adequasse à realidade dos estudantes. No entanto, a partir da implementação do MEE, não foi possível analisar antecipadamente, tampouco criticar, sugerir ou modificar, tendo em vista que se trata de um material distante dos contextos de aprendizagem dos grupos em que trabalhei.

Além disso, a disciplina vem sofrendo desde a revogação da lei 11.161/2005 (Brasil, 2005), que tornava obrigatória a oferta do ensino da língua espanhola no currículo brasileiro, até 2024, quando passa a ser destinada apenas às escolas vocacionadas a idiomas. Dessa forma, é muito importante analisar este material, uma vez que ele é o apoio central dessas escolas.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) continua em vigor em muitos estados brasileiros, considerando que se trata de um programa federal. Contudo, face a autonomia que também é propiciada aos governos estaduais, em Mato Grosso, assim como ocorreu no estado de São Paulo, que em agosto de 2023 optou pelo Material Estruturado de Ensino (MEE). Vale ressaltar que o estado de São Paulo decidiu após consulta pública, em 2024 manter o PNLD juntamente com material apostilado.

Em Mato Grosso o advento do MEE veio de uma forma muito abrupta, uma vez que o contrato firmado entre o governo do Estado e a Fundação Getúlio Vargas (FGV), ganhadora da licitação para o fornecimento deste material, aconteceu no final

de 2021 e o seu uso passou a ser obrigatório a partir do ano de 2022. A empresa tem contrato firmado para o período de cinco anos, não podendo ser renovado sem passar por uma nova licitação pública.

Nesse sentido, a autonomia do docente, fundamental no processo educacional, fica comprometida, o que acaba por prejudicar o trabalho em sala de aula. A autonomia do docente permite que apliquemos métodos de ensino que consideramos mais eficazes, façamos adaptações de acordo com as necessidades dos estudantes, promovendo um ambiente de aprendizado mais dinâmico e personalizado. A autonomia também possibilita que professores inovem em suas práticas pedagógicas, buscando sempre o melhor para seus alunos. Com o número excessivo de cursos vinculados a plataforma do MEE, o professor muitas vezes se sente sobrecarregado, além disso o MEE é um material muito amplo e existe uma orientação para que seja seguido todos os capítulos apresentados.

O material didático, neste caso, o MEE/LE, pode ser considerado uma fonte documental, pois registra e organiza informações relevantes para o processo de ensino-aprendizagem, contendo inúmeros elementos que contribuem para a construção do conhecimento, como dados históricos, conceitos científicos, contextos culturais, entre outros.

Importante sublinhar, ainda, que nesta investigação trabalhamos com o Manual do Professor do Material Estruturado de Ensino de Língua Espanhola. Escolhemos analisar a versão do docente para verificar a abordagem que é apresentada ao professor, no que se refere, especialmente, ao trabalho com os gêneros textuais.

Nesse sentido, tendo em vista o ensino, esta pesquisa busca responder a seguinte situação problema: A abordagem dada aos gêneros textuais, no MEE de Língua Espanhola do Ensino Médio, da Rede Pública de Mato Grosso, contribui para o aprendizado deste idioma estrangeiro?

Essa inquietação parte, ainda, da perspectiva assumida de que o material didático é um suporte de gênero textual, uma vez que ele contém uma diversidade de gêneros. No Brasil, o trabalho com diferentes gêneros textuais deu espaço a uma discussão, ainda atual, acerca do

[...] suporte dos gêneros. Muitos livros didáticos falam em portadores de gêneros, lembrando com isso diversos locais ou continentes de gêneros como um jornal, um livro e uma revista semanal. No entanto, equivocam-se

os manuais quando falam no dicionário como portador de gênero, pois ele próprio é um gênero. E equivocam-se ao tratar a embalagem como gênero, já que ela é um suporte. Essa é uma questão complexa que não tem uma decisão clara (Marcuschi, 2008, p.173).

Entendemos, também, que o MEE/LE deve servir como um apoio, considerando que o professor precisa ter autonomia para ampliar a oferta de leituras e atividades que estão nesses materiais. Todavia, infelizmente, desde a implementação desse material, fica difícil aumentar a oferta de leituras extras, devido ao grande volume de conteúdos e à pequena carga horária na disciplina de Língua Espanhola.

O livro didático é de extrema importância para o processo de aprendizagem, pois fornece suporte e orientação aos estudantes, ajudando a consolidar conceitos e facilitando a compreensão textual. Além disso, ele pode estimular a criatividade, promover a construção do conhecimento e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Nessa direção, esta pesquisa tem como objetivo principal: Analisar se a abordagem dada aos gêneros textuais trabalhados no MEE/LE contribui com a aprendizagem do idioma, a partir de suas atividades e encaminhamentos.

São objetivos específicos:

- Verificar os gêneros textuais trabalhados no MEE/LE do EM, para averiguar, dentre eles, os de maior frequência e recorrência no material em análise;
- Analisar, a partir das concepções teóricas para o ensino de língua estrangeira, a abordagem assumida pelo MEE para o ensino da Língua Espanhola;
- Averiguar se a concepção metodológica assumida pelo MEE/LE/EM se evidencia na escolha dos gêneros textuais e suas respectivas atividades e encaminhamentos; e
- Propor caminhos para o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas do ensino de língua estrangeira, a partir do trabalho com gêneros textuais.

Não podemos negar a insatisfação entre os docentes com a estrutura que vem tomando espaços na educação mato-grossense. Os excessos de plataformas, cursos on-line e presenciais, metas a serem batidas, tudo isso condicionado a uma gratificação salarial ao final do ano letivo, contribui para um olhar mercantil sobre a educação.

Acreditamos que a análise do MEE/LE é de grande relevância no panorama estadual e brasileiro, uma vez que possibilita a reflexão sobre um material que foi imposto no estado de Mato Grosso e que seguirá em uso pelos próximos cinco anos, marcando a aprendizagem de diversos estudantes.

## 2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Nesta seção, conduzimos o leitor a identificar a natureza da pesquisa, o contexto da investigação e os procedimentos de análise.

Pontuamos que o estudo assume a concepção de que o Livro Didático é suporte de diversos gêneros textuais. Conforme Marcuschi (2008, p. 175), “a função básica do suporte é fixar o texto e assim torná-lo acessível para fins comunicativos”, isso porque, diversas vezes, um texto, quando colocado em materiais didáticos, não exerce a sua função preexistente, muitas vezes, o texto surge como pretexto para trabalhar outros elementos textuais, como por exemplo, a gramática.

Como Marcuschi (2008) afirma, o suporte deve ser físico ou virtual. Há dois tipos de suportes, convencional e incidental: o livro didático foi convencionalizado para receber textos.

Após esta breve contextualização, apresentamos, a seguir, a natureza da pesquisa, definida por nós.

### 2.1 Natureza da pesquisa

Nosso objeto de estudo será o Material Estruturado de Ensino de Língua Espanhola para o Ensino Médio (MEE/LE/EM) e, portanto, tem características de uma pesquisa documental, considerando que o corpus desta pesquisa será, exclusivamente, esse material.

Assumimos a concepção de Marcuschi de que o livro didático (e, neste caso, o MEE/LE/EM), é suporte para os gêneros textuais e, assim, não se configura como um gênero em si, pois

[...] contém textos dos mais variados gêneros, tais como contos, ‘poemas, tirinhas de jornal, notícias jornalísticas, adivinhas, atas, cartas pessoais etc., sem contar com gêneros como sumário, expediente da editora, ficha catalográfica, exercícios, bibliografia e outros. Pessoalmente, defendo a posição de que o livro didático é um suporte e não um gênero (Marcuschi, 2008, p. 170).

O MEE, é um material novo que necessita ser objeto de pesquisa e investigação, especialmente porque ainda vivemos em um cenário no qual, em muitas escolas brasileiras, a leitura, a escrita, o contato com o texto se dão exclusivamente por esse material. Instituições, estudantes e professores nem

sempre têm acesso à biblioteca escolar ou a outros materiais pedagógicos que ampliem sua aprendizagem.

Mais recente ainda, e carente de estudos, temos o MEE/LE/EM distribuído às escolas estaduais de Mato Grosso, desde o ano de 2022, e, por isso, nos debruçamos sobre suas unidades de ensino, reconhecendo que: “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.” (Gil, 2008, p. 45)

Por tratar-se de uma pesquisa documental, esclarecemos que não haverá intervenção em sala de aula ou participação de estudantes e docentes quanto ao uso desse material. cremos ser um passo interessante e muito importante, mas que não poderá ser absorvido por esta pesquisa, neste momento, dada sua extensão e propósitos.

No que concerne ao trato com os dados coletados no MEE/LE/EM, eles são analisados em uma perspectiva descritiva, com vistas aos objetivos específicos pretendidos.

Salientamos que essa perspectiva metodológica “[...] observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador. Procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos.” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 52).

A princípio, entendemos ser necessário identificar quais os gêneros mais recorrentes no MEE/LE/EM, a partir de um levantamento de todos os gêneros textuais existentes neste material. Feito isso, foram constituídos quadros que apresentam todos os gêneros trabalhados nos cadernos do 1º, 2º e 3º anos. Estes quadros foram produzidos com a intenção de demonstrar a quantidade de gêneros trabalhados em cada material, além de evidenciar se existe uma sequência entre os textos.

A partir desses dados horizontais, selecionaremos os dois primeiros gêneros de maior recorrência de cada livro, os quais serão investigados no sentido de compreender se as atividades propostas podem vir a desenvolver a competência comunicativa dos estudantes no que concerne à língua espanhola.

Para a análise, o trabalho toma como base o conceito de gênero defendido por Bakhtin (2011, p.262), de que “gêneros são formas relativamente estáveis de enunciado”. Para ele, os indivíduos se posicionam no mundo na e pelas

linguagens, verbais e não-verbais, e concebem a língua como sendo um fenômeno social que se manifesta na interação verbal.

O estudo da natureza do enunciado e da diversidade de formas de gênero dos enunciados nos diversos campos da atividade humana é de enorme importância para quase todos os campos da linguística e da filologia. Porque todo o trabalho de investigação de um material linguístico concreto [...] opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação [...] réplicas do diálogo cotidiano (em todas as suas diversas modalidades), etc. de onde pesquisadores haurem os fatos linguísticos que necessitam. [...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua (Bakhtin, 2011, p. 264-265).

Nessa direção, analisaremos os dados extraídos do MEE/LE/EM reconhecendo, como o autor, que a língua não é neutra, pois é fruto de uma concepção ideológica construída na/pela interação entre os indivíduos, em contextos comunicativos diversos.

Faz-se necessário pontuar, ainda, que esta pesquisa apresenta caráter qualitativo, uma vez que irá analisar um número limitado de gêneros, com a intenção de verificar se por meio deles e das atividades propostas é possível o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes de língua espanhola.

A pesquisa qualitativa tem ganhado espaço nos estudos da área da educação, considerando que, como as autoras Lüdke e André (2013, p. 13) destacam, esta vertente vem “ganhando crescente aceitação na área de educação, devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola”.

## **2.2 O material didático como fonte documental**

A pesquisa documental de caráter qualitativo é uma técnica de pesquisa que busca compreender fenômenos de forma indireta, por meio da análise de diversos tipos de documentos produzidos pelo homem. Diferentemente da pesquisa quantitativa, que se concentra em dados numéricos, a pesquisa documental qualitativa foca no “porquê” e não no “o quê”.

Para construir um estudo investigativo utilizando essa abordagem são adotados procedimentos metodológicos que permitem a aproximação ao objeto de

estudo. Um desses procedimentos é a pesquisa bibliográfica, que se baseia em material já elaborado, como livros e artigos científicos.

Na investigação educacional contemporânea é colocada uma ênfase significativa no rigor metodológico e na obtenção de dados de alta qualidade. Acadêmicos e pesquisadores se esforçam para empregar metodologias robustas, que não apenas sigam os padrões acadêmicos, mas também contribuam significativamente para um campo mais amplo do conhecimento. É nesse contexto que a utilização de material didático como fonte de informação documental e qualitativa tem ganhado atenção como um valioso caminho de investigação.

Quando se trata de pesquisa em educação, André (2001) expõe sua natureza diferenciada e ressalta a importância de buscar rigor e qualidade no processo investigativo. Nesta busca, o uso de material didático é promissor como uma fonte rica de informações e que pode oferecer *insights* sobre as práticas pedagógicas, o conteúdo instrucional e as filosofias educacionais predominantes em um determinado contexto.

A integração de material didático como fonte de dados qualitativos oferece aos pesquisadores uma perspectiva única sobre a dinâmica do ensino e da aprendizagem, lançando luz sobre a interação entre os recursos instrucionais e os resultados educacionais. Lembramos que Prodanov e Freitas (2013), ao investigar os meandros da metodologia da pesquisa científica, salientam os diversos métodos e técnicas empregados na investigação acadêmica.

Vilarinho e Silva (2016) fazem uma análise abrangente da avaliação dos livros didáticos como forma de afirmação da autonomia escolar e de capacitação dos educadores. Na esteira desse pensamento, ao examinar esse material, através de uma lente crítica, os investigadores podem descobrir ideologias, preconceitos e pressupostos subjacentes incorporados nos recursos educativos, obtendo, assim, uma compreensão mais matizada do desenvolvimento e implementação do currículo.

As autoras Lakatos e Marconi (2017) lançam as bases para uma abordagem sistemática da metodologia científica, enfatizando os fundamentos essenciais do desenho da pesquisa e da análise de dados. A inclusão de material didático no processo de pesquisa necessita de um exame minucioso dos elementos textuais, visuais e interativos presentes nos recursos educacionais, oferecendo aos pesquisadores uma visão multifacetada das práticas de ensino e aprendizagem.

A utilização de abordagens qualitativas na pesquisa educacional é defendida por Lüdke e André (2013), enfatizando a importância de capturar as complexidades da experiência humana e das interações sociais. A incorporação de material didático como fonte de dados qualitativos permite que os pesquisadores se aprofundem nas experiências vividas por educadores e alunos, desvendando as intrincadas relações entre pedagogia, currículo e resultados de aprendizagem.

Triviños (1987) elucida ainda mais o paradigma da pesquisa qualitativa em educação, sublinhando a necessidade de reflexividade metodológica e consideração ética no processo de pesquisa. Ao recorrer ao material didático como fonte de evidência documental, os pesquisadores podem navegar pelos dilemas éticos inerentes à pesquisa educacional, garantindo o tratamento responsável e respeitoso dos dados.

A pesquisa metodológica sobre material didático como fonte documental e de caráter qualitativo apresenta um caminho atraente para a investigação no campo da educação. Ao integrar metodologias de pesquisa rigorosas, análise crítica de recursos educacionais e uma compreensão diferenciada dos paradigmas de pesquisa qualitativa, acadêmicos e pesquisadores podem revelar as complexidades das práticas de ensino e aprendizagem.

A utilização de material didático como uma fonte rica de dados possui um imenso potencial para o avanço do discurso acadêmico, informando as políticas e práticas educacionais e contribuindo para um corpo mais amplo de conhecimento no campo da educação. Trata-se, portanto, de uma excelente fonte documental, que permite compreender a evolução do ensino, dos métodos pedagógicos e até das mudanças sociais, ao longo do tempo. Sendo assim,

Além de auxiliar na implementação do processo de ensino, ele possibilita ao docente uma reflexão sobre o que conhece (ou não) em relação aos conteúdos apresentados, favorecendo, em muitas situações, estudos paralelos relativos às lacunas identificadas. Nesta direção, pode-se afirmar que o livro didático, além de orientar o ensino e a aprendizagem, contribui, de forma significativa, para ampliar a formação do professor (Vilarinho; Silva, 2016, p. 404).

Ele é uma fonte documental que não apenas auxilia no processo de ensino e aprendizagem, mas também oferece pistas e sugestões valiosas sobre cultura, época e metodologias educacionais. Ao examinar cuidadosamente os materiais didáticos, que incluem livros didáticos, manuais, jogos educacionais, recursos

audiovisuais e digitais, é possível desvendar uma variedade de informações históricas, sociais e pedagógicas.

Primeiramente, eles refletem as visões e valores dominantes de uma determinada sociedade e época. São elaborados com base em teorias pedagógicas, ideologias educacionais e diretrizes curriculares vigentes. Assim, ao analisar esses materiais, podemos entender não apenas o conteúdo ensinado, mas também as diretrizes que moldaram a educação em um determinado contexto histórico.

Eles são, igualmente, uma fonte crucial para estudar as alternâncias de currículo e de métodos de ensino ao longo do tempo. Comparando os materiais didáticos de diferentes épocas, por exemplo, é possível identificar mudanças nas abordagens educacionais, nas prioridades curriculares e nas estratégias pedagógicas, o que possibilita traçar a progressão do pensamento educacional e entender como as práticas de ensino foram influenciadas por diversos fatores, como avanços tecnológicos, teorias da aprendizagem e mudanças sociais.

Ainda, os materiais didáticos também revelam as preocupações e interesses da sociedade em relação à educação. A inclusão de certos tópicos ou a maneira como determinados temas são abordados em livros didáticos pode refletir as questões sociais e políticas predominantes. Da mesma forma, a presença ou ausência de representatividade de diferentes grupos sociais nos materiais didáticos pode revelar desigualdades e preconceitos arraigados na sociedade.

Por fim, os livros didáticos não são apenas uma fonte documental para os historiadores da educação, mas também uma ferramenta importante para os educadores no desenvolvimento de práticas de ensino eficazes. Ao analisar materiais didáticos antigos e contemporâneos, os professores podem aprender com experiências passadas, adaptar estratégias pedagógicas e selecionar recursos que sejam culturalmente relevantes e adequados às necessidades de seus alunos.

Em resumo, os livros didáticos são uma fonte documental relevante, que abrem uma janela para a compreensão da história, da cultura e das práticas educacionais. Ao examiná-los de forma crítica podemos obter uma visão abrangente do passado e do presente da educação e utilizar esse conhecimento para informar e aprimorar as práticas educacionais futuras.

### 2.3 Contexto da investigação

O Estado de Mato Grosso incluiu o ensino da Língua Espanhola no currículo escolar, atendendo à lei federal nº 11.161/2005 (Brasil, 2005), que dispõe sobre o ensino dessa língua nas escolas brasileiras, para alunos do Ensino Médio, e a facultou para alunos do Ensino Fundamental. A referida lei ganhou destaque devido ao Mercado Comum do Sul (Mercosul), havendo a necessidade de comunicação entre os países, no entanto, podemos considerar,

[...] como aponta Simão (2008), no que diz respeito à questão que mais diretamente nos interessa, parece não haver uma política linguística clara para o Mercosul e quando analisamos melhor o que ocorre nesse sentido, vemos uma clara incoerência no plano governamental: o mesmo governo que sanciona a lei da obrigatoriedade da oferta do ensino da língua espanhola, com as características que lhe atribuem as Orientações Curriculares publicadas pelo MEC, dispensa, por exemplo, a tradução de documentos para trâmites migratórios, contrariando o artigo 13, caput, da Constituição Federal e prejudicando claramente a atividade profissional dos tradutores. A língua estrangeira que precisa ser ensinada na escola para garantir a integração e o mútuo conhecimento é dada, assim, como tão transparente e acessível que dispensa a tradução de documentos (Simão *apud* González, 2008, p.3179).

González alertou, já em 2008, sobre a fragilidade da implementação da lei 11.161/2005:

[...] até onde pudemos obter informações, poucos estados estão efetivamente preocupados com e empenhados na implantação da língua espanhola no ensino médio, algo que precisaria de um planejamento mais diretamente voltado para as necessidades locais, muito variadas, em todos os sentidos, num país das dimensões do nosso (González, 2008, p. 3182)

Desde a publicação da lei, o estado de Mato Grosso realizou três concursos públicos, que disponibilizavam vagas para professores de Língua Espanhola. Infelizmente na cidade de Rondonópolis, de acordo com o Processo de Atribuição Seduc (PAS) (2024), havia apenas 12 professores efetivos dessa disciplina, conseqüentemente, eram poucas as escolas que ofertavam essa disciplina no Estado, visto que isso dependia da existência de um professor concursado na escola.

Enquanto docente dessa disciplina desde o ano de 2011, na Escola Estadual Major Otávio Pitaluga, em Rondonópolis MT era comum recebermos alunos, ao final de bimestre, que não haviam tido a disciplina anteriormente, pois a grade da escola em que estudavam não a incluía. Sendo assim, era necessário realizar trabalhos

específicos com eles, para a construção de nota. Dessa forma, tornava-se evidente que as escolas possuem grades curriculares distintas.

Em 2017, foi realizada uma significativa alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que determinou uma mudança na estrutura do Ensino Médio (EM). A lei 13.415/17, de 16 de fevereiro de 2017, prevê a flexibilização da grade curricular por meio da oferta de itinerários formativos, o ensino profissional e a ampliação da educação integral, com expansão da carga horária (Brasil, 2017). Em seu Art. 24 fica estabelecido que:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (Brasil, 2017).

Conforme o parágrafo único do artigo 24, o prazo de cinco anos para implementação do Novo Ensino Médio encerrou-se em 2022. Ainda que o momento de pós-pandemia da Covid-19 não tenha sido o mais favorável para uma mudança tão drástica no cenário educacional brasileiro, devido, principalmente, ao alto índice de evasão escolar, como já era esperado em 2022, o Novo Ensino Médio passou a vigorar em todo o país, sendo necessário destacar que uma das principais alterações está relacionada à implementação de disciplinas como Projeto de Vida, Eletivas e Trilha de Aprofundamento.

A primeira disciplina, Projeto de Vida, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é um componente obrigatório no Novo Ensino Médio, tendo como finalidade proporcionar espaços que promovam o pensamento crítico sobre a construção da identidade dos estudantes, fornecendo instrumentos que possam auxiliá-los em suas escolhas atuais e futuras.

Para que possamos compreender melhor do que se trata essa disciplina, recorreremos às Orientações Pedagógicas elaboradas pela Secretaria Estadual de Educação, de Mato Grosso do Sul, em que define:

Art. 30. O componente/unidade curricular Projeto de Vida compreende o tempo de aprendizagem em que os professores acompanham e orientam os estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, nos processos de desenvolvimento da sua multidimensionalidade como sujeitos de

aprendizagem, por intermédio de estratégias pedagógicas que visam: I - a tomada de consciência de si, dos outros e da sociedade; II - o desenvolvimento de habilidades e valores sociais; III - a ampliação da leitura e reflexão da realidade concreta para realizar escolhas e tomar atitudes futuras coerentes em um projeto de vida ético, sustentável e solidário. (Mato Grosso do Sul, SEDUC, 2024, p.9).

Quando essa disciplina foi implementada nas escolas públicas mato-grossenses, não contava com material didático distribuído pelo estado e, dessa forma, cada professor precisava desenvolver o seu próprio instrumento pedagógico, conseqüentemente, havia uma pluralidade de materiais, pois o conceito de projeto de vida é amplo. Somente no ano de 2023 foi disponibilizado material didático para os estudantes do Ensino Médio.

As outras novas disciplinas são divididas conforme as áreas do conhecimento com as quais o aluno tem maior afinidade, escolhidas já no ato da matrícula. Dessa forma, existem alguns tipos de Eletivas e Trilha de Aprofundamento que contemplam as quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; e Ciências humanas e sociais aplicadas.

O ideal seria que os estudantes escolhessem de acordo com a carreira que pretendem seguir, no entanto, algumas vezes, esses jovens, com 14, 15 anos, ainda não têm definido o que pretendem para o futuro profissional. Além disso, geralmente são os pais ou responsáveis que acabam exercendo esta escolha, no ato da matrícula on-line. Por se tratar de algo ainda novo, muitas vezes falta instrução para uma escolha mais assertiva.

Segundo a BNCC, as novas disciplinas se caracterizam por apresentar propostas cujo desenvolvimento possam promover a experimentação de diversos temas, vivências e aprendizagens, com a intenção de enriquecer a trajetória do estudante, de forma que este possa se tornar o protagonista no processo de aprendizagem.

É necessário destacar que essa nova matriz curricular entrou em vigor no estado de Mato Grosso a partir da publicação da lei nº 10.622, de 24 de outubro de 2017 (Mato Grosso, 2017), inicialmente, em algumas escolas específicas da rede estadual, que foram chamadas de Escolas Plenas. O artigo 2º dessa lei afirma:

O Projeto Escola Plena possui as seguintes diretrizes: I - desenvolver ações inovadoras relativas ao currículo e à gestão escolar, direcionadas à melhoria da qualidade do ensino na rede estadual de educação; II - sistematizar, implementar e difundir o modelo de educação integral na rede estadual de

ensino; III - oferecer atividades que influenciem práticas inovadoras ao processo de ensino aprendizagem, a fim de melhorar a sua qualidade; IV - estimular a participação da comunidade escolar na elaboração do projeto político pedagógico da escola; V - ampliar a jornada escolar, a fim de promover a formação integral e integrada do estudante; VI - integrar o ensino médio à educação profissional; VII - viabilizar parcerias com o Governo Federal, instituições de ensino e pesquisa e instituições públicas ou privadas com vistas a colaborar com a expansão da educação integral no âmbito do Estado de Mato (Mato Grosso, 2017).

O principal diferencial dessas instituições é a oferta de educação em tempo integral, além disso, elas foram as precursoras na implantação da nova grade curricular do Ensino Médio e realizam projetos extracurriculares que visam o aprimoramento do processo de ensino aprendizagem.

Em 2023, o novo currículo passou a ser ofertado no 1º e no 2º ano em todas as unidades escolares que oferecem Ensino Médio, com exceção das escolas Plenas que ofertavam também nos 3º anos.

Neste ano, na escola regular, a matriz curricular das turmas de 3º ano não sofreu alteração, de modo que esses estudantes concluíram o Ensino Médio na mesma modalidade que iniciaram.

Os estudantes que optaram pela área de Linguagens e ingressaram no 1º ano do Ensino Médio na nova matriz curricular cursaram a disciplina de Trilha de Aprofundamento de Linguagens e suas Tecnologias, dividida em dois componentes curriculares: Língua Portuguesa e Língua Estrangeira. A prioridade no segundo componente é que seja ofertada Língua Espanhola, se houver professor efetivo lotado naquela unidade de ensino. Na ausência desse docente, a disciplina é alterada para a Língua Inglesa, podendo ser trabalhada tanto pelo professor efetivo quanto o interino. Tal medida inviabilizava a contratação de professores interinos de língua espanhola, o que, de certa forma, enfraqueceu o ensino da disciplina, uma vez que ainda são poucos os professores efetivos no estado.

No 2º ano, os estudantes cursaram a disciplina eletiva de Linguagens e suas Tecnologias, que, inicialmente, também é prioridade do professor de Língua Espanhola, se houver docente efetivo para essa oferta. Em não havendo, a disciplina eletiva passa a ser de Língua Portuguesa, podendo ser atendida por docente interino ou efetivo.

No ano de 2023, portanto, somente professores efetivos de Língua Espanhola tiveram suas vagas garantidas na rede estadual, ministrando as disciplinas de Trilha

de Aprofundamento de Linguagens e suas Tecnologias no componente Língua Estrangeira e Eletiva de Linguagens e suas Tecnologias.

Já em 2024, a disciplina de Língua Espanhola se concentrou apenas em escolas vocacionadas à língua estrangeira. Na cidade de Rondonópolis, Mato Grosso, existe somente uma instituição deste tipo, que ofereceu duas vagas para professores efetivos ou interinos. Aos demais foi dada a oportunidade de lecionar Eletiva de Linguagens e suas Tecnologias, Projeto de Vida e Língua Inglesa. O processo deixou professores de Língua Espanhola para lotar por último e ofertou a esses docentes a possibilidade de também optar pelo cargo de auxiliar de coordenação, extinguindo, infelizmente, a disciplina do currículo escolar e, em contrapartida, nesse mesmo ano, foram ofertadas três aulas de Língua Inglesa, triplicando a carga horária que até o ano anterior era de uma aula por semana.

Salientamos, ainda, que a alteração da grade curricular não foi a única mudança no cenário educacional mato-grossense. O material didático foi totalmente reformulado, por meio do contrato nº 081/2021/Seduc, firmado entre a Fundação Getúlio Vargas (FGV) e o governo do estado de Mato Grosso.

Dessa forma, ficou estabelecido o fornecimento de um Sistema Estruturado de Ensino, compreendendo materiais didáticos pedagógicos (impresso e digital), por meio de contrato publicado do Diário Oficial do dia 09 de dezembro de 2021 (Mato Grosso, 2021), que estabelece como prazo de vigência 60 meses (cinco anos), não podendo ser prorrogado, de acordo com o que está previsto em edital.

De acordo com os idealizadores, este programa educacional proporcionará aos estudantes da rede estadual um material didático com a mesma metodologia aplicada à rede particular de ensino, além de aprimorar o desempenho educacional dos estudantes, o contrato também prevê a capacitação dos profissionais da educação *in loco* e por plataforma digital.

O valor investido neste projeto é de R\$ 355.864.320,00 (trezentos e cinquenta e cinco milhões, oitocentos e sessenta e quatro mil, trezentos e vinte reais), preço firmado através do contrato mencionado anteriormente, um custo extremamente elevado, principalmente se considerarmos que o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) se encontrava em vigor e, por se tratar de um recurso federal, durante o ano de 2022, muitas escolas mato-grossenses receberam livros que não puderam ser utilizados, o que causou grande prejuízo aos cofres públicos.

O material fornecido pela FGV ficou conhecido como Material Estruturado de

Ensino (doravante MEE). No caso de Língua Espanhola, a coleção é composta por um volume para cada ano do ensino médio e sua análise foi objeto dessa pesquisa. É importante salientar que embora esteja prevista a reformulação o MEE de 2023, o mesmo material permanece sendo utilizado pelas escolas no ano de 2024, seguindo o mesmo modelo já instituído, sem alterar elementos mais básicos, como a capa.

Acreditamos que dedicar espaço para analisar o MEE é de extrema importância para a comunidade escolar, uma vez que ele está em uso nas salas de aula, em substituição ao livro didático, e se trata ainda de um material pouco estudado, que deixará sua marca na educação de Mato Grosso, nos próximos anos.

Infelizmente, a lei 11.161/2005, que obrigava a oferta da língua espanhola no Ensino Médio, foi revogada com a publicação, em fevereiro de 2017, da lei nº 13.415 (Brasil, 2017), que altera a Lei nº 9.394, de 1996, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

A BNCC (Brasil, 2018) aborda somente o ensino de língua inglesa. Embora o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC-MT), assim como a BNCC, preveja a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa, a oferta de uma segunda língua estrangeira também está prevista, com destaque para o espanhol, considerando o contexto regional e a inserção do Brasil no Mercosul. Embora a inserção de uma segunda língua estrangeira possa colaborar no processo de inclusão social, proporcionando aos estudantes acesso ao conhecimento, informação e tecnologia, além de prepará-los para o mercado de trabalho, lamentavelmente, desde o ano letivo de 2024 o ensino de língua espanhola está destinado apenas às escolas vocacionadas.

A despeito desse cenário, com a implementação de algumas poucas escolas vocacionadas à língua estrangeira, a trajetória do ensino de língua espanhola no Mato Grosso tem sido marcada por discussões e esforços para promover a sua valorização e relevância no contexto educacional.

Com a implantação do Novo Ensino Médio, estruturado pelas diretrizes da BNCC, que teve sua homologação em 2018, o ensino de língua espanhola no contexto desse documento enfrenta desafios e mudanças significativas. A BNCC não mais prevê o ensino obrigatório de espanhol, apenas nos itinerários formativos optativos, de acordo com a decisão da escola e comunidade local. Cabe a cada estado optar pela inclusão da disciplina no currículo escolar. Alguns estados, como o

Rio Grande do Sul, aprovaram leis estaduais mantendo o Espanhol como disciplina obrigatória.

Para atender às expectativas sociais, as línguas estrangeiras na BNCC devem ter uma função social contemporânea, sendo a língua inglesa a ser priorizada. Isso significa valorizar a diversidade linguística e cultural.

Nesta perspectiva, é de extrema importância analisar e discutir os impactos da reformulação do ensino médio no cenário educacional de Mato Grosso, especialmente no que concerne ao ensino da língua espanhola. Ao observar as mudanças promovidas pelo novo currículo, é essencial avaliar de maneira crítica e reflexiva as transformações vivenciadas no contexto do ensino de línguas estrangeiras, delineando estratégias e perspectivas para um ensino mais eficaz e significativo, bem como os desafios e oportunidades que surgem no âmbito do ensino da língua espanhola. Serão exploradas, aqui, as potencialidades e limitações do currículo reformulado, sobretudo as implicações para a formação dos estudantes e para a prática pedagógica dos professores. Por meio de uma abordagem analítica e crítica, esta pesquisa busca aprofundar o debate sobre a importância do ensino de línguas estrangeiras no contexto educacional contemporâneo, enfatizando a necessidade de uma formação sólida e abrangente para os estudantes, a fim de prepará-los para os desafios do mundo globalizado e multicultural em que vivemos.

O ensino de espanhol deve focar no desenvolvimento de práticas de linguagem, gêneros discursivos e aspectos linguístico-discursivos relevantes para a interação e uso social da língua. Há desafios na formação e condição profissional dos professores de espanhol devido às mudanças curriculares, razão pela qual é preciso refletir sobre a docência e ensino de espanhol no contexto atual, bem como o material didático que está sendo ofertado como apoio para o ensino-aprendizagem.

Em síntese, o ensino de espanhol deixa de ser obrigatório, nacionalmente, na BNCC, mas alguns estados mantêm sua obrigatoriedade. Isso impacta a formação de professores e exige repensar o papel e abordagens do ensino dessa língua estrangeira na educação básica.

A efetivação da utilização do material apostilado em Mato Grosso, no âmbito do ensino de nível fundamental, merece reflexão e análise crítica. A introdução deste recurso educacional no nível básico ocorreu no ano de 2022, o que significa um marco significativo no panorama de investimento educacional do Estado. Neste

contexto, é essencial examinar os impactos, benefícios e desafios que essa implementação vem trazendo e trará para a formação e desenvolvimento dos discentes.

Não podemos negar a relevância do material como ferramenta didática complementar. O conteúdo, compilado de maneira organizada e sistematizada, proporciona aos alunos uma fonte de consulta rápida e confiável, favorecendo a compreensão e assimilação dos conceitos abordados em suas pesquisas e estudos. Além disso, a padronização do material contribui para a uniformidade e consistência no processo de ensino-aprendizagem, assegurando maior eficiência e qualidade na construção do conhecimento.

No entanto, é fundamental abordar os desafios e obstáculos que podem surgir com a implementação do material no ensino básico. A adaptação dos docentes e discentes a essa nova metodologia de ensino, bem como a necessidade de atualização e revisão periódica do conteúdo, são questões que devem ser cuidadosamente consideradas para garantir a eficácia e relevância do material no contexto acadêmico.

A análise de indicadores de desempenho, a coleta de *feedbacks* dos alunos e professores, bem como a comparação com outras práticas pedagógicas, são estratégias essenciais para monitorar e aprimorar a eficácia e qualidade do material apostilado como recurso educacional.

Em suma, a implementação do material tem potencial para promover a eficiência, acessibilidade e qualidade no processo de ensino-aprendizagem, esse recurso educacional demanda uma abordagem cuidadosa, crítica e reflexiva para garantir sua eficácia e relevância no contexto acadêmico. A pesquisa, avaliação e adaptação contínuas são primordiais para maximizar os benefícios e superar os desafios associados ao uso do material apostilado no ensino básico em Mato Grosso.

## **2.4 Instrumentos e critérios de análise**

A proposta desta seção é apresentar o instrumento de avaliação que será utilizado na análise do material estruturado de ensino (MEE) (objeto de investigação desta pesquisa). Os critérios investigados incluem a composição linguística que

forma o gênero, considerando aspectos como léxico, semântica e organização sintática. A análise visa observar se o material didático contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante bem como se oportuniza o ensino aprendizagem de forma significativa.

Os gêneros textuais desempenham um papel crucial no ensino de línguas, e sua presença adequada em materiais didáticos é essencial para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos. Destaca-se que: a compreensão e produção textual, os gêneros textuais representam diferentes tipos de textos, como cartas, notícias, resenhas e e-mails, entre outros. Ao trabalhar com esses gêneros, os alunos aprendem a compreender suas características específicas e a produzir textos coerentes e apropriados a cada situação comunicativa. Ensinar gêneros diversos permite que os estudantes compreendam como a linguagem é usada em situações reais, interagindo com outras pessoas.

O desenvolvimento da competência comunicativa, a exposição a diferentes gêneros melhora a habilidade de leitura. Os alunos aprendem a identificar estruturas, propósitos e recursos linguísticos específicos em cada gênero. Isso enriquece o repertório linguístico dos indivíduos, tornando-os mais proficientes. No que concerne à consciência gramatical, ao analisar gêneros, os alunos percebem padrões gramaticais.

A motivação e engajamento em oportunizar o conhecimento de gêneros variados mantém os estudantes interessados, pois se sentem mais conectados à língua quando veem sua aplicação prática.

Os gêneros textuais são como janelas para a linguagem, permitindo que os alunos explorem diferentes formas de comunicação. Portanto, incluí-los nos materiais didáticos é fundamental para um ensino eficaz de línguas, considerando, especialmente, o consenso existente “[...] tanto entre linguistas teóricos como aplicados”, de que

[...] o ensino de língua deva dar-se através de textos [...]. Sabidamente, essa é, também, uma prática comum na escola e orientação central dos PCNs. A questão não reside no consenso ou na aceitação deste postulado, mas no modo como isto é posto em prática, já que muitas são as formas de se trabalhar texto. (Marcuschi, 2008, p. 51).

São inúmeras as possibilidades de exploração de um texto e é válido sublinhar a importância de considerarmos textos falados e escritos no desenvolvimento da comunicação.

Ressaltamos, ainda, que a relação entre a semiótica e os gêneros textuais é essencial para compreender como a linguagem é usada em diferentes contextos. Os gêneros textuais são classificados com base em sua função comunicativa. Cada gênero recorre a um tipo específico de texto, como narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo ou injuntivo.

A semiótica explora a relação entre o significado (o conceito representado pelo signo) e o significante (a forma real do signo). A conexão entre o significante e o significado é arbitrária, conforme enfatizado por Ferdinand de Saussure (1996). Com relação aos tipos textuais e discursivos, os primeiros são caracterizados por constantes no plano da expressão e sua coesão, e os segundos, pelo plano do conteúdo e sua coerência.

A semiótica nos ajuda a entender como os gêneros textuais funcionam, considerando tanto a forma quanto o significado; ela é uma área de estudo que investiga os sistemas de signos presentes em diferentes contextos, como textos, imagens, gestos e sons. Quando aplicada à educação, a semiótica nos ajuda a compreender como a comunicação e a cultura influenciam o processo de aprendizagem.

A relação entre semiótica e análise de livros didáticos é relevante para entender como esses materiais comunicam informações aos alunos. Aqui estão algumas considerações que nós compreendemos como importantes a partir da leitura dos estudos de Peirce (2005):

- Análise semiótica de materiais didáticos: através da análise semiótica podemos examinar como os materiais didáticos utilizam signos (como palavras, imagens, gráficos etc.) para transmitir conhecimento. Isso envolve investigar como os elementos visuais e textuais se relacionam, quais significados são construídos e como os alunos interpretam esses materiais.

- Compreensão dos signos: a semiótica nos ajuda a compreender como os signos funcionam nos materiais didáticos. Por exemplo, como um diagrama, em um livro de Ciências, representa uma ideia complexa, ou como uma ilustração, em um livro infantil, contribui para a compreensão da história.

- A cultura e o contexto: a análise semiótica considera o contexto cultural e social em que os materiais são utilizados. Ela nos permite questionar como as escolhas de signos refletem valores culturais, normas e expectativas.

- Seleção e qualidade: ao analisar materiais didáticos, a semiótica contribui para que os educadores avaliem a qualidade e a adequação desses materiais para o público-alvo. Ela nos permite identificar se os signos são claros, coerentes e eficazes na transmissão do conhecimento.

A abordagem semiótica no ensino de línguas oferece uma perspectiva rica e profunda. Ela explora signos e símbolos da linguagem, permitindo aos discentes compreenderem não apenas a língua em si, mas também o contexto cultural em que ela é usada.

Os signos linguísticos, como palavras e expressões, são ferramentas básicas na comunicação. A semiótica nos ajuda a entender como esses signos funcionam e como usá-los eficazmente para nos comunicarmos. Professores podem enfatizar o aprendizado e a interpretação de signos específicos para melhorar a compreensão e a fluência dos alunos.

Além dos signos linguísticos, os símbolos culturais também desempenham um papel fundamental no aprendizado de línguas. Eles ajudam a compreender o contexto cultural e social em que a língua é utilizada. Reconhecer esses símbolos enriquece a experiência de aprendizado.

O aprendizado de uma nova língua vai além da compreensão de estruturas linguísticas. É também sobre a capacidade de participar ativamente em diferentes contextos sociais e culturais, realizando ações por meio da linguagem. Quando dominamos uma língua, podemos nos conectar com outras pessoas, expressar nossos pensamentos e sentimentos, negociar, persuadir e, até mesmo, criar arte. A linguagem é uma ferramenta poderosa que nos permite interagir e moldar nosso mundo de maneiras profundas e significativas.

A importância de ter gêneros textuais diversos no material didático do ensino de línguas é inegável, tendo em vista alguns pontos:

- A contextualização e relevância, pois os gêneros textuais refletem situações reais de comunicação. Ao incluí-los no material didático, os estudantes se familiarizam com as formas de linguagem que encontrarão na vida cotidiana. Isso torna o aprendizado mais relevante e ajuda os alunos a aplicarem o conhecimento de maneira prática;

- O desenvolvimento de habilidades linguísticas: cada gênero textual exige habilidades específicas (leitura, escrita, audição, fala). Por exemplo, um anúncio publicitário requer compreensão visual e concisão, enquanto uma carta formal exige

polidez e estrutura. A exposição a diferentes gêneros ajuda os alunos a desenvolverem todas as habilidades linguísticas de maneira equilibrada;

- A variedade linguística nos gêneros textuais abrange diferentes níveis de formalidade, vocabulário e estrutura. Ao explorá-los, os alunos aprendem a adaptar sua linguagem a diferentes contextos, o que evita que os estudantes se restrinjam a um único estilo e os prepara para se comunicarem em diversas situações.

- A consciência cultural presente em alguns gêneros específicos de uma cultura ou língua. Ao estudá-los, os alunos também aprendem sobre costumes, valores e tradições associados a esses contextos. Isso promove a compreensão intercultural e a sensibilidade cultural;

- A motivação e engajamento a partir dos gêneros textuais variados mantêm os alunos interessados e motivados. Eles não apenas aprendem a língua, mas também se envolvem com tópicos relevantes e interessantes. Isso contribui para uma experiência de aprendizado mais positiva.

A análise detalhada do material didático é fundamental por várias razões. Primeiramente, ela permite avaliar a adequação do conteúdo linguístico, incluindo o léxico e a semântica, para o público-alvo. Ademais, a organização sintática do material influencia a clareza e a compreensão dos estudantes. Garantir que o material didático atenda aos padrões curriculares e promova uma aprendizagem eficaz é essencial para o sucesso educacional.

Um instrumento de avaliação de material didático é uma ferramenta utilizada por educadores e especialistas em educação para analisar e avaliar a qualidade, eficácia e adequação de materiais educacionais, como livros didáticos, apostilas, vídeos, jogos educativos, entre outros recursos utilizados no processo de ensino e aprendizagem.

Esses instrumentos geralmente contêm critérios e indicadores que permitem avaliar diversos aspectos do material didático, tais como: adequação ao público-alvo, clareza na apresentação dos conteúdos, organização das informações, atualização do conteúdo, presença de atividades práticas e contextualizadas, entre outros, relevantes para a eficácia do material no processo educativo.

A utilização desses instrumentos de avaliação dá aos docentes a oportunidade de selecionar os melhores materiais didáticos para serem utilizados em sala de aula, garantindo, assim, um ensino mais eficaz e alinhado com as necessidades e características dos estudantes.

Inspirado nas teorias da semiótica de Charles Sanders Peirce e nas contribuições de Lucia Santaella, o instrumento oferece critérios específicos para a análise detalhada de textos diversos. Nessa perspectiva, o instrumento de avaliação a seguir visa analisar a composição linguística que constitui diferentes gêneros textuais que compõem o material estruturado utilizado nas escolas estaduais em Mato Grosso, considerando os aspectos: *léxico*, *semântico* e *organização sintática*.

O *léxico* refere-se ao conjunto de palavras e expressões em uma língua, ele abrange vocabulário, morfologia e semântica, ou seja, o léxico de um texto refere-se ao conjunto de palavras utilizadas e sua adequação ao gênero textual. A avaliação do léxico envolve a compreensão da riqueza lexical e a capacidade de usar palavras de maneira apropriada e precisa.

Segundo Peirce (1972), não é apenas uma coleção de palavras isoladas, mas um sistema semântico que interage na construção de significados complexos.

São indicadores de avaliação do léxico:

- Variedade vocabular adequada ao contexto;
- Uso de termos técnicos ou específicos, quando pertinente; e
- Clareza e precisão na escolha vocabular.

A *semântica* diz respeito ao significado das palavras e à forma como esses significados se combinam para criar sentido, ou seja, a semântica estuda o significado das palavras, frases e textos, ela explora como os signos (palavras) se relacionam com os objetos e conceitos no mundo. A avaliação semântica considera a compreensão dos significados literais e figurativos, bem como a capacidade de inferir significados contextuais. Santaella (1995) argumenta que a semântica de um texto não se limita ao significado isolado de cada palavra, mas à sua interação no contexto discursivo.

Nesse aspecto os indicadores de avaliação são:

- Coerência semântica entre as partes do texto; e
- Uso adequado de figuras de linguagem e metáforas, se aplicável.
- Exploração de polissemia e ambiguidade controlada, quanto a organização sintática. Refere-se à estrutura gramatical do texto e como as frases e parágrafos são organizados para transmitir informações.

Peirce (1972) sugere que a *organização sintática* de um texto é fundamental para sua eficácia comunicativa, influenciando diretamente a compreensão do leitor.

Os indicadores de avaliação relativos à organização sintática são:

- Variedade de estruturas sintáticas utilizadas;
- Coerência na construção de argumentos (em textos argumentativos);
- Fluidez na progressão textual (em textos narrativos e descritivos); e
- Intencionalidade.

Esse instrumento de avaliação proporciona uma análise detalhada da composição linguística em diferentes gêneros textuais, baseando-se nos princípios da semiótica de Peirce e nas contribuições de Santaella à teoria da linguagem. Ao aplicar esses critérios, buscamos não apenas avaliar a qualidade formal dos textos, mas também sua capacidade de expressar significados de maneira eficaz e coerente dentro de contextos específicos de produção textual, bem como este instrumento de avaliação oferece uma visão abrangente dos conceitos linguísticos e das teorias de Peirce e Santaella. Assim, permite avaliar se eles correspondem de forma adequada para o desenvolvimento das competências comunicativas e a compreensão da linguagem em diferentes contextos.

## **2.5 Um breve panorama das pesquisas sobre gênero**

Com o intuito de buscar referências sobre o uso do gênero no ensino de língua estrangeira, realizamos um trabalho de “estado do conhecimento”, ou seja, uma pesquisa bibliométrica que tem como característica a análise inicial de elementos como título, resumo, palavras-chave e até mesmo a leitura integral dos textos.

O Estado da Arte e o Estado do Conhecimento são denominações de levantamentos sistemáticos ou balanço sobre algum conhecimento, produzido durante um determinado período e área de abrangência. Dessa forma, os pesquisadores que decidem fazer um Estado da Arte ou Estado do Conhecimento têm em comum o objetivo de “olhar para trás”, rever caminhos percorridos, portanto possíveis de serem mais uma vez visitados por novas pesquisas, de modo a favorecer a sistematização, a organização e o acesso às produções científicas e à democratização do conhecimento (Silva; Souza; Vasconcellos, 2020, p. 2).

Dessa forma, nos propomos a “olhar para trás”, tendo como critério analisar as produções que tratem sobre o tema gênero textual e língua estrangeira. Salientamos que as buscas por trabalhos relevantes sobre esta temática aconteceram no dia 01 de dezembro de 2022, sendo assim, foram considerados trabalhos publicados até esta data.

Essas buscas tiveram como objetivo mapear quais são os autores que fundamentam a discussão de gênero textual, verificar se existe um gênero que é mais estudado quando se trata do ensino de língua estrangeira, além de observar quais regiões do País têm se dedicado a abordar essa temática.

Apresentaremos, inicialmente, um breve levantamento bibliográfico, demonstrando quais autores têm sustentado o debate sobre gênero e de quais regiões brasileiras surgem estas pesquisas. Em seguida, abordaremos os objetivos e os gêneros tratados nos trabalhos encontrados, a fim de verificar se existe uma recorrência entre eles.

Utilizando o site Google Acadêmico, pesquisamos pelo descritor “gênero textual”, surgindo 136.000 resultados. No entanto, quando selecionamos que este mesmo termo esteja presente no título do trabalho, os resultados diminuem para 1.220. Em seguida, acrescentamos o descritor “língua estrangeira”, entre aspas, e chegamos a um total de oito trabalhos. Ao desmarcar a aba de incluir citações, esse número caiu para seis trabalhos, os quais optamos por analisar. Vejamos esses dados, organizados no Quadro 1:

Quadro 1 - Trabalhos encontrados (Google Acadêmico)

Nº	Tipo	Título /Link de acesso ao Trabalho	Autor/es	Instituição	Ano
1	Dissertação	Coerções e liberdades textuais em francês como língua estrangeira: por um desenvolvimento do estilo na produção escrita por meio do gênero textual relato de viagem <a href="https://www.teses.usp.br/teses/dispo-niveis/8/8146/tde-08102014-183157/en.php">https://www.teses.usp.br/teses/dispo-niveis/8/8146/tde-08102014-183157/en.php</a>	Suélen Maria Rocha	USP	2014

2	Artigo	Trabalhando com o gênero textual história em quadrinhos no ensino de línguas estrangeiras <a href="http://educonse.com.br/2011/cdroom/eixo%205/PDF/Microsoft%20Word%20-%20TRABALHANDO%20COM%20O%20GeNERO%20TEXTUAL.pdf">http://educonse.com.br/2011/cdroom/eixo%205/PDF/Microsoft%20Word%20-%20TRABALHANDO%20COM%20O%20GeNERO%20TEXTUAL.pdf</a>	Erida Souza Lima	UFS	2011
3	Artigo	Tradução, ensino de Línguas e uso do gênero textual poema como instrumento para a aprendizagem da língua espanhola como língua estrangeira <a href="file:///C:/Users/liane/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/2344-10828-1-PB.pdf">file:///C:/Users/liane/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/2344-10828-1-PB.pdf</a>	Valdecy Oliveira Pontes André Luiz Cunha Lopes Andrea Sônia Berenblum	UFCE IFCE UFRRJ	2020
4	Artigo	Ensino de leitura em língua estrangeira: uma proposta de sequência didática com gênero textual tirinha <a href="https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2021/ebook2/TRABALHO_EV150_MD7_SA100_ID2747_18102021231938.pdf">https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2021/ebook2/TRABALHO_EV150_MD7_SA100_ID2747_18102021231938.pdf</a>	Cristiane de Souza Castro Alyne Ferreira de Araújo	IFPB SEECT/PB	2021
5	Resumo	O papel do gênero textual autêntico na promoção da educação linguística em língua estrangeira <a href="https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/149476/001004314.pdf?sequence=1">https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/149476/001004314.pdf?sequence=1</a>	Daniela Norci Schroeder Luciane Sturm	UFRGS UPF	2016
6	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	A inserção do gênero textual histórias em quadrinhos no processo de ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira (FLE) <a href="http://repositorio.unifap.br/handle/123456789/963">http://repositorio.unifap.br/handle/123456789/963</a>	Divana Monteiro e Souza Vanessa Araújo da Silva Olaci da Costa Carvalho	UNIFAP	2016

Fonte: a autora (2024).

A ordem dos trabalhos no Quadro 1 respeitou a classificação evidenciada no próprio site Google Acadêmico. Os trabalhos são, em sua maioria, artigos, produzidos entre os anos de 2011 a 2021, embora não tenha havido uma delimitação temporal prévia, uma vez que pretendíamos encontrar o maior número possível de trabalhos com os descritores utilizados.

Percebemos, também, que os trabalhos são oriundos das regiões Nordeste, Sul, Sudeste e Norte do Brasil, com pesquisadores de instituições públicas. É interessante destacar que o terceiro trabalho encontrado diz respeito a uma pesquisa desenvolvida em parceria por pesquisadores da Universidade Federal do Ceará (UFCE), o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), o que demonstra interação entre os pesquisadores dessas instituições.

Após a leitura dos resumos, constatamos que apenas o segundo e o sexto trabalhos não apresentaram o arcabouço teórico que os fundamenta. Quatro trabalhos possuem esse dado, o que facilita o reconhecimento dos principais autores, diretamente pelo resumo. Quando necessário, também foram observadas as referências dos trabalhos.

É válido ressaltar que todos os trabalhos selecionados mencionam de forma direta ou indireta os estudos do círculo de Bakhtin. Os estudos número 1, 2 e 4 o fazem de forma direta, apontando em suas referências, Mikhail Bakhtin (2011), referente à obra “Estética da criação verbal”. Sendo assim, podemos inferir que os trabalhos consideram como definição de gênero, ainda que inicialmente, a noção cunhada pelo autor. Para ele,

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) [...] O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [esferas da atividade humana], não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua- recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais-, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional [...]. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (Bakhtin, 2011, p. 279).

Os gêneros possuem, portanto, em sua estrutura, conteúdo temático, estilo e construção composicional, sendo esses três elementos indissolúveis do gênero discursivo.

Esclarecemos que os trabalhos citados anteriormente não se restringem apenas à noção de gênero defendida por Bakhtin. O primeiro trabalho se baseia nos pressupostos do interacionismo sociodiscursivo, apoiando-se em Bronckart (1999, 2009, 2006a, 2008), Machado (2009), e nos estudos de Schneuwly e Dolz (2004, 2010) sobre a utilização dos gêneros como instrumento no ensino e aprendizagem, para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos indivíduos. O segundo

trabalho, ao definir gênero, traz as considerações de Marcuschi (2005). E o quarto trabalho, embora, tenha seu foco principal na leitura, ao expor a noção de gênero, cita Bazerman (2011), Carvalho (2005), Costa (2020) e Schneuwly e Dolz (2004).

Por sua vez, o terceiro trabalho está fundamentado no modelo funcionalista de tradução de Christiane Nord (2012), com foco na tradução do gênero para o desenvolvimento da língua estrangeira, no entanto, ao conceituar o gênero textual poema, os autores também consideram a concepção bakhtiniana.

É evidente que o gênero textual poema vincula-se à concepção bakhtiniana de texto detalhada por Barros (2011), já que ele pode ser considerado como um tecido estruturado de significados. Em uma visão bakhtiniana, o poema é dotado de um tecido polifônico cheio de vozes que se complementam (Pontes; Lopes; Berenblum, 2020, p. 804).

Aqui os autores recorrem à polifonia do discurso para exemplificar como um gênero textual pode apresentar diferentes significados, sendo um tecido cheio de vozes que se complementam entre si.

Os trabalhos 5 e 6 fundamentam a discussão sobre gênero principalmente em Luiz Antônio Marcuschi (2002), autor que também segue a linha bakhtiniana, e retrata quando usar a expressão gênero textual:

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica (Marcuschi, 2002, p. 23).

Sendo assim, a ideia de gêneros textuais é bastante ampla, uma vez que inclui as representações de textos sejam eles, orais ou escritos. Marcuschi (2002, p. 22) afirma que toda comunicação verbal se dá através de algum gênero textual. Dessa forma, a comunicação se manifesta por meio do gênero.

Quando analisamos o referencial teórico dos trabalhos não podemos negar a importância de Schneuwly e Dolz (2004). Com base nesses autores, destacamos a seguinte afirmação retirada do primeiro trabalho:

Para esses autores, os gêneros podem contribuir para agir em diferentes esferas da atividade humana. Seu domínio é, pois, de extrema importância para a participação do sujeito no meio social; por isso, ter os gêneros textuais como instrumento de ensino e aprendizagem em sala de aula poderá contribuir para formar indivíduos conscientes e críticos das ações do outro, bem como de sua própria ação (Rocha, 2014, p. 77-78).

Dessa forma, segundo os autores, o trabalho com o gênero como instrumento de ensino contribui para a formação crítica do indivíduo, uma vez que o prepara para diferentes situações de comunicação.

Os trabalhos apresentados no Quadro 1 tratam de diferentes perspectivas e abordam o uso de diferentes gêneros textuais no ensino de língua estrangeira. Pretendemos apresentar, aqui, quais os gêneros que cada pesquisa aborda, assim como demonstrar se existe um gênero que se sobressaia quando se trata do ensino de língua estrangeira.

O primeiro trabalho visa o uso do gênero relato de viagem para o ensino da produção escrita de língua francesa como língua estrangeira, a autora enumera os fatores que a fizeram escolher esse gênero, especificamente:

O público dos cursos extracurriculares de francês da FFLCH-USP, além de apreciar a cultura francófona, tem um grande interesse em utilizar o idioma durante viagens, então seria provável que houvesse um grande interesse e uma boa motivação por parte dos alunos quando expostos a textos do agir social “viajar”. Sendo assim, a dimensão psicológica foi atendida. Além disso, podemos dizer que atendemos também a dimensão cognitiva, pois o gênero não era dominado pelos alunos. Quanto à dimensão didática, já dissemos que, no caso de línguas estrangeiras, não é problemático propor a aprendizagem de gêneros cotidianos, pelo contrário. No caso do relato de viagem, podemos dizer que ele não é totalmente cotidiano, pois nem todos escreveram relatos de viagem, porém, ao mesmo tempo, é apreensível, pois também se realiza em português (Rocha, 2014 p. 111-112).

É importante observar que a autora considera aspectos do seu público-alvo, uma vez que os estudos com os gêneros devem atender às necessidades dos estudantes. Ela revela, ainda, a relevância de utilizar gêneros do cotidiano, principalmente quando se trata do ensino de língua estrangeira.

O segundo texto trata sobre o uso das histórias em quadrinhos no ensino de língua estrangeira. A autora justifica o trabalho com este gênero específico afirmando que,

Além da questão da leitura, as HQs também podem contribuir com outras questões que ajudam no processo ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, como o desenvolvimento: Competência leitor compreensiva; Competência oral; Competência escrita; Comportamento leitor; Comportamento escritor; Competência argumentativa; Senso crítico; Imaginário e criatividade; Capacidade para a decodificação e a apropriação de diferentes linguagens; Entre outros (Lima, 2011 p. 5).

O terceiro trabalho tem como foco as possíveis relações entre tradução, ensino de línguas e o uso do gênero textual poema como recurso didático para a

aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. Os autores justificam o uso do gênero poema no trecho a seguir:

Decidimos, ao mesmo tempo, focar nosso trabalho no gênero poema baseando-nos no diálogo com os seguintes autores: Souza (2008), Pereira (2017) e Araújo e Costa (2014), que defendem a importância do trabalho a partir de textos literários com a finalidade de mostrar a importância da poesia na sala de aula, visando à aproximação do aluno ao texto literário (Pontes; Lopes; Berenblum, 2020, p. 804).

Os estudos sobre gênero durante muitos anos dedicaram-se ao gênero literário, com suas formas clássicas e métricas perfeitas.

O quarto trabalho se dedica ao estudo da leitura do gênero tirinha no estudo de língua estrangeira as autoras ponderam que:

Entre os gêneros que consideramos relevantes para o aluno, em qualquer nível de escolaridade, está a tirinha, presente em diversos suportes, como revistas, jornais, blogs, Facebook, assim como em materiais didáticos, a exemplo do livro didático. Para que o estudante tenha condições de ler, de maneira exitosa, exemplares desse gênero, é importante que haja um trabalho com leitura de modo que todos os aspectos do gênero sejam observados, não só os linguísticos, mas também os modos semióticos, constituintes do texto e, assim, também dotados de sentido (Castro; Araújo, 2021, p. 986).

O trabalho 5 se propõe a analisar as escolhas de estudantes de Letras por Gêneros Textuais Autênticos (GTA), para o planejamento e a elaboração de Sequências Didáticas (SDs) para o ensino de língua estrangeira (inglês e italiano). Talvez por se tratar de um resumo, não conseguimos localizar claramente o motivo da escolha desse gênero textual específico.

O sexto trabalho tem por objetivo evidenciar como o gênero história em quadrinhos pode ser abordado no processo de ensino-aprendizagem de língua francesa para o desenvolvimento das quatro competências linguísticas. Os autores enumeraram, por diversas vezes, os motivos de se trabalhar este gênero, sob diferentes abordagens, do destacamos: “As histórias em quadrinhos facilitam o diálogo intercultural, visto que os alunos podem através delas entrarem em contato com outras culturas.” (Souza; Silva; 2016, p. 16).

É possível perceber que existe uma variação entre os gêneros utilizados e os objetivos propostos em cada uma das pesquisas que analisamos. Dois trabalhos se dedicaram ao estudo do gênero história em quadrinhos e outro analisou o gênero tirinha, contudo, não podemos comprovar se estes gêneros são os mais utilizados

quando se trata do ensino de língua estrangeira. Para isso, seria necessária uma investigação mais ampla, mas é possível supor, diante dos trabalhos analisados, que existe uma certa tendência à utilização de gêneros breves, que têm como aliados aspectos verbais e não verbais.

Apesar de termos nos limitado à análise da fundamentação teórica de apenas seis trabalhos, sendo eles *Coerções e liberdades textuais em francês como língua estrangeira: por um desenvolvimento do estilo na produção escrita por meio do gênero textual relato de viagem*; *Trabalhando com o gênero textual história em quadrinhos no ensino de línguas estrangeiras*; *Tradução, ensino de línguas e uso do gênero textual poema como instrumento para a aprendizagem da língua espanhola como língua estrangeira*; *Ensino de leitura em língua estrangeira: uma proposta de sequência didática com gênero textual tirinha*; *O papel do gênero textual autêntico na promoção da educação linguística em língua estrangeira*; e *A inserção do gênero textual histórias em quadrinhos no processo de ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira (FLE)*, foi possível perceber que existe certa consonância entre os autores que tratam sobre gênero textual.

É inegável que os estudos do círculo de Bakhtin influenciam grande parte dos trabalhos com gênero. Todos os trabalhos fazem referência direta ou indireta aos estudos do filósofo russo, isso porque, embora o autor não seja o precursor na definição de gênero, seus estudos sociointeracionistas têm grande relevância na sociedade.

### **3 A IMPLEMENTAÇÃO DO MATERIAL ESTRUTURADO DE ENSINO (MEE) NO ESTADO DE MATO GROSSO**

Nesta seção abordaremos aspectos sobre a implementação do Material Estruturado de Ensino (MEE), analisando, principalmente, o documento que justifica a substituição do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Discutiremos a situação da língua espanhola no estado de Mato Grosso e apresentaremos, de forma geral, os aspectos básicos do MEE de Língua Espanhola do Ensino Médio.

A implementação do MEE foi uma medida imposta pelo governo estadual de Mato Grosso, não sendo possível que a comunidade escolar participasse de nenhuma etapa do processo de escolha, bem como a avaliação deste material. Diferentemente do processo de escolha do Livro Didático (LD), do qual os professores participavam ativamente, a adoção do MEE não reconhece a comunidade escolar como parte desse processo.

É possível encontrar, com facilidade, diversas propagandas que comparam este novo material ao utilizado em escolas particulares de ensino. Embora não tenhamos conhecimento de estudos que comparem materiais da rede pública, a intenção das propagandas é “equiparar” o ensino, como se as oportunidades e necessidades dos estudantes fossem iguais. Infelizmente, sabemos que as condições igualitárias na educação estão longe de se concretizar, uma vez que estas não se concentram apenas no material usado e sim nas condições de vida de cada indivíduo.

O termo apostila também se tornou recorrente quando se trata do MEE, devido a diversas propagandas que circularam com o intuito de exaltar a qualidade e aumentar os índices da educação mato-grossense. Além disso, trata-se de um material que o aluno não precisa devolver no final do ano letivo: assim como as apostilas de escolas particulares, o MEE pertence ao estudante. O LD, ao contrário, precisava estar em bom estado e ser devolvido à escola durante um período de três anos, para que pudesse passar por atualizações e, ao final desse ciclo, era recolhido para reciclagem.

Mas, nos perguntamos: por que o termo Material Estruturado de Ensino tem se popularizado no estado de Mato Grosso?

Essa expressão foi utilizada no próprio termo de referência nº 001/2021, que a Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc/MT) (Mato Grosso,

2021) publicou no seu *site*. De acordo com este documento, o objeto de aquisição seria a:

Contratação de empresa especializada por meio de Contrato de Impacto Social – CIS para o fornecimento de Sistema Estruturado de Ensino, compreendendo materiais didáticos pedagógicos (impresso e digital), visando o aprimoramento do desempenho educacional dos estudantes da rede pública de ensino do Estado de Mato Grosso em diversas áreas do conhecimento, com serviços especializados de capacitação dos profissionais da educação (Mato Grosso, 2021).<sup>1</sup>

O termo de referência contém, geralmente, as especificações do bem ou serviço a ser licitado. A seguir, destacamos parte da justificativa que diferencia o MEE do PNLD, por meio do quadro apresentado no próprio termo:

---

<sup>1</sup> Documento disponível na íntegra em:

<https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/0/Termo+de+Refer%C3%Aancia/21c1d602-d5c5-9a70-8ada-58d05cee73d3>.

Figura 1 - Especificações do bem a ser licitado (Termo de referência 001/2021 p. 405-407)

(continua)

	<b>PNLD</b>	<b>SISTEMAS DE ENSINO</b>
<b>PROJETO DE ESCRITA</b>	O projeto de escrita do livro didático é elaborado conforme edital de licitação, com uma grade curricular que engloba 1º ao 5º ano ou 6º ao 9º ano escolar, de tal forma que o estudante, no decorrer de cada ano, possa ir apropriando-se gradativamente dos conteúdos fundamentais. Esse projeto é disciplinar, ou seja, sua visibilidade, objetivos, linha de aprendizagem e metodologia a ser desenvolvida está centrada apenas na sua área de conhecimento. Nesse sentido, denota-se ausência do diálogo com os demais componentes curriculares.	Apresenta um projeto pedagógico de escrita articulado a uma concepção interdisciplinar de ensino e de aprendizagem. As áreas de conhecimento possibilitam a articulação dos conteúdos programáticos, de forma contextualizada ao DRC-MT, tanto ao ensino fundamental, quanto ao ensino médio. As áreas do conhecimento são escritas de forma a abordar progressivamente os objetos de conhecimento (conteúdos), bem como atender o grau de complexidade que cada uma delas deve tratar o objeto de ensino.
<b>PROCESSO DE PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO</b>	Para analisar se as obras apresentadas se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital, é realizada uma triagem pelo instituto de pesquisas tecnológicas do estado de São Paulo (IPT). Os livros selecionados são encaminhados à secretaria de educação básica (SEB/MEC), responsável pela avaliação pedagógica. A SEB escolhe os especialistas para analisar as obras, conforme critérios divulgados no edital. Os especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o guia de livros didáticos.	Planejamento pedagógico: cada área de conhecimento elabora seus projetos com uma equipe de autores e supervisores das áreas de conhecimento. Esses profissionais, além de significativa formação acadêmica, possuem experiência de sala de aula. Nesse planejamento, o foco do trabalho está na progressão das aprendizagens dos objetos de conhecimentos (conteúdos) ao longo da escolaridade. Também, é nesse momento que se observa a verticalidade da organização curricular, ou seja, qual é a gradação da complexidade que determinado assunto será discutido em diferentes anos/séries. Na elaboração desse planejamento são tomadas decisões sobre o tipo a ordem e o nível de exigência dos objetivos educacionais que nortearão o ensino nas sucessivas unidades didáticas, anos/séries ou níveis de ensino. Planejamento editorial: coordenadores editoriais analisam a qualidade das situações de ensino de cada nível, e o material passa por uma análise textual que garante a qualidade de sua produção.
<b>PRODUÇÃO GRÁFICA</b>	Depende da capacidade técnica da editora que publica.	Depende da capacidade técnica da editora que pública.
<b>REVISÃO E ATUALIZAÇÃO</b>	Versão revisada somente após novo processo de licitação.	Processo contínuo e sistemático de revisão e atualização.
<b>ESTRUTURA</b>	Para 1º a 5º ano, livros anuais, com volumes separados de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia. Para 6º ao 9º utilizam-se volumes separados de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia, com utilização por três anos a partir de sua escolha. Para o Ensino Médio, o material é estruturado por volume, com durabilidade de 3 anos.	Para 1º ao 9º ano, o material está organizado em volumes bimestrais, totalizando quatro livros ao ano para cada ano. Cada volume reúne as componentes curriculares de língua portuguesa, arte, matemática, ciências, história e geografia, com as especificidades da língua inglesa, língua espanhola, nos anos de atendimento, bem como, da contextualização regional.

Figura 1 - Especificações do bem a ser licitado (Termo de referência 001/2021 p. 405-407)

(continuação)

		análise textual que garante a qualidade de sua produção.
<b>PRODUÇÃO GRÁFICA</b>	Depende da capacidade técnica da editora que publica.	Depende da capacidade técnica da editora que publica.
<b>REVISÃO E ATUALIZAÇÃO</b>	Versão revisada somente após novo processo de licitação.	Processo contínuo e sistemático de revisão e atualização.
<b>ESTRUTURA</b>	Para 1º a 5º ano, livros anuais, com volumes separados de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia. Para 6º ao 9º utilizam-se volumes separados de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia, com utilização por três anos a partir de sua escolha. Para o Ensino Médio, o material é estruturado por volume, com durabilidade de 3 anos.	Para 1º ao 9º ano, o material está organizado em volumes bimestrais, totalizando quatro livros ao ano para cada ano. Cada volume reúne as componentes curriculares de língua portuguesa, arte, matemática, ciências, história e geografia, com as especificidades da língua inglesa, língua espanhola, nos anos de atendimento, bem como, da contextualização regional. A estrutura para o ensino médio também contempla as componentes curriculares de língua portuguesa, arte, matemática, biologia, física, química, história, geografia, filosofia e sociologia com as especificidades da língua inglesa, língua espanhola, nos anos de atendimento, bem como, a contextualização regional.
<b>DURABILIDADE</b>	Com exceção dos anos iniciais, os estudantes não poderão utilizar o material para registro, pois outros estudantes que frequentarão os anos escolares nos anos seguintes utilizarão o mesmo livro. Os livros devem ser utilizados pelos estudantes por três anos consecutivos.	Os livros disponibilizam espaço para escrita e reescrita das atividades, possibilitando ao estudante a construção do conhecimento e aos professores uma prática pedagógica mais dinâmica. O livro pode ser levado para casa porque é individual e, desta forma, pode ser mais uma fonte de pesquisa e possibilitar o protagonismo do estudante.
<b>MANUAL DO PROFESSOR</b>	As obras didáticas são acompanhadas, obrigatoriamente, dos respectivos manuais do professor, que não devem ser uma cópia do livro do estudante com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereçam orientação teórico metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento. Além disso, deve apresentar também a discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do estudante, bibliografia, bem como sugestões de leituras que contribuam para a formação e atualização do professor.	O livro do professor, além de contemplar todo o material do estudante, apresenta a proposta pedagógica da área de conhecimento/componente curricular, bem como os princípios que a fundamentam e estruturam. São apresentados, também, subsídios de ampliação da proposta por meio de reflexões teórico práticas sobre as diversas formas de ensinar e aprender, tais como: contextualização, problematização, pesquisa, articulação de conteúdos com outras áreas do conhecimento, além de discussões e esclarecimentos sobre a avaliação da aprendizagem e projetos de intervenção pedagógica. O professor contará com informações, como, sugestões de procedimentos didáticos, leituras complementares, referências bibliográficas, aspectos que têm como objetivo contribuir para a atualização e o aperfeiçoamento do trabalho docente.

Figura 1 - Especificações do bem a ser licitado (Termo de referência 001/2021 p. 405-407)

(continuação)

PORTAL DE EDUCAÇÃO	Material digital para os anos iniciais do Ensino Fundamental: sequências didáticas, planos de desenvolvimento bimestral e trimestral. 6º aos 9º anos, inexistente. Material digital para o Ensino Médio: sequências didáticas, planos de desenvolvimento bimestral e trimestral, inexistente.	Portal associado ao material estruturado de ensino, como recurso de multimídia que possibilita o contato com inúmeras informações, atividades e projetos. Um aspecto fundamental a ressaltar é a articulação entre o material estruturado de ensino e o portal de educação, com indicação de caminhos de acesso aos conteúdos disponibilizados no portal na internet, com encaminhamentos metodológicos, conteúdos paralelos e transversais aos temas.
ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO	Inexistente	Destaca-se para nesse material a assessoria pedagógica oferecida aos professores e equipe técnico pedagógica das redes. O objetivo da assessoria é subsidiar a prática docente explicitando a concepção de ensino e de aprendizagem que perpassa o material e orientando o trabalho pedagógico, no suporte das atividades de sala de aula, com foco no alcance dos resultados nas aprendizagens dos estudantes.

Fonte: Mato Grosso (2021).

Ao analisar as informações contidas no quadro (Figura 1), verificamos que foram cinco os fatores levantados para diferenciar o MEE do PNLD: *projeto de escrita, processo de planejamento e avaliação, produção gráfica, estrutura e durabilidade*.

Quanto ao *projeto de escrita*, o MEE propõe ser interdisciplinar e trabalhar conteúdos de maneira gradual e contextualizada ao Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC-MT). Já o processo de *planejamento e avaliação* do PNLD se dá a partir de muitos critérios: primeiro, é feito um levantamento pelo Instituto de Pesquisa e Tecnologia (IPT), com destaque à formação de uma equipe composta pelo Ministério da Educação (MEC), o mesmo não podemos dizer sobre a avaliação do MEE, visto que os critérios se limitam a uma equipe formada por profissionais que tenham tido experiência em sala de aula, e pouco sabemos sobre o processo destes profissionais.

A *produção gráfica* se manteve igual no MEE e LD, no entanto, quando se trata do PNLD, muitas editoras que estavam dispostas a atender o quantitativo de livros que contemplava a diversidade brasileira, e, quando não era possível a produção daquele livro específico, escolhido pelo professor, outro semelhante era enviado. Com o MEE, apenas a editora Maxi atende a todo território mato-grossense

e ainda não há um estudo detalhado sobre a falta de material, a logística de distribuição e o que é feito caso sobre material.

A revisão gráfica do MEE, de acordo com o Termo 001/2021, no item revisão e atualização, promete ser contínua e sistemática, entretanto, até o momento houve apenas uma revisão, no ano de 2022 para 2023 quando ocorreu uma redução no número de páginas, já de 2023 para 2024 até mesmo a capa se manteve igual.

O PNLD se organizava estruturalmente por ano e disciplinas, o que facilitava o planejamento anual dos conteúdos; os livros tinham a validade de três anos e após esse período eram substituídos por novos, escolhidos pelos professores entre aqueles já avaliados pelo MEC e de acordo com a necessidade de cada escola. No MEE os professores são coadjuvantes da escolha do material, ainda que o Novo Ensino Médio prepare a divisão por área do conhecimento, o MEE uniu várias disciplinas em um único volume. Embora se trate de um material pensado para atender Mato Grosso, a contextualização regional, no que se refere ao MEE/LE/EM, acontece apenas nas capas das apostilas, com figuras que evocam a bandeira e a cultura mato-grossense. A Figura 1, aqui apresentada, pode ser observada no item 3.2 Conhecendo o Material Estruturado de Ensino do Ensino Médio de Língua Espanhola (MEE/EM/LE).

Quanto à durabilidade, o LD era usado por três anos os alunos não podiam desenvolver as atividades no próprio livro, devendo mantê-lo em bom estado de conservação. O MEE prevê o desenvolvimento das atividades no próprio material, ainda que muitas vezes não haja um espaço adequado, que considere as variações de escrita dos indivíduos.

A partir de 2020, devido ao período pandêmico, muitos estudantes tiveram que se dividir em aulas on-line que aconteciam de maneira síncrona ou optar pelo estudo por meio de apostilas, recebidas semanalmente pelos estudantes para desenvolver atividades em casa, quando não tinham acesso à internet. O MEE já previa uma plataforma para o ensino remoto (embora funcione, ela não prevê o uso da ferramenta de maneira off-line, o que acaba evidenciando as diferenças de classe sociais e inviabilizando o uso dessa plataforma para atividades extraclasse).

É importante destacar, ainda, que os professores, nesse período, tiveram que se desdobrar para atender diversos estudantes por aplicativos, como WhatsApp. Ademais, muitos deles precisaram se adaptar ao uso de tecnologias e metodologias que, até então, não faziam parte do seu cotidiano:

No Brasil, a fragilização do vínculo com a escola, associada às dificuldades para a implementação do ensino remoto nas redes públicas, gerou grande preocupação sobre as taxas de abandono e evasão escolar. No entanto, ainda sabemos pouco sobre os efeitos da interrupção das atividades presenciais sobre as taxas de abandono e evasão escolar no País, nos anos de 2020 e 2021. Isso porque os dados do Censo Escolar 2021 subestimam fortemente o abandono escolar, uma vez que muitas redes simplesmente deixaram de reportar esse fenômeno diante da dificuldade de contato com os estudantes (Koslinski; Bartholo, 2022 p. 6.).

O período pós-pandemia gerou uma alteração no ciclo natural da escola, abrindo espaço para o plano de recomposição de aprendizagem que visa trabalhar as habilidades e competências que não foram abordadas durante o período de pandemia, além daquelas que os estudantes apresentarem maior dificuldade.

Ainda de acordo com a Figura 1, o Manual do Professor do MEE deveria contar com uma proposta pedagógica para fundamentar o ensino aprendizagem. No entanto, o MEE/LE/EM não possui nenhuma orientação neste sentido. Constatamos, então, que o Manual do Professor é praticamente igual ao do estudante, se diferenciando apenas pela apresentação de sugestões de respostas e da numeração da habilidade desenvolvida de acordo com a BNCC.

O MEE conta com um portal de educação, o Sistema Plurall, onde o estudante tem acesso ao material digitalizado. Além disso, o professor consegue criar ou copiar questões, elaborar provas ou atividades, de maneira on-line.

O assessoramento pedagógico também acontece por meio do portal de educação, o que exige de professores, apoio e gestão a necessidade de estudar e fazer inúmeros cursos pelo Sistema Plurall.

### **3.1 Situação da Língua Espanhola em Mato Grosso**

Aqui pretendemos discutir sobre a situação da disciplina de Língua Espanhola no Estado, trazendo um breve panorama do MEE do Ensino Médio (EM) de Língua Espanhola (LE) - MEE/LE/EM.

De acordo com o levantamento para Processo de Atribuição Seduc – PAS (Mato Grosso, 2023), publicado em outubro de 2023, a rede estadual de educação conta com 96 professores efetivos de Língua Espanhola.

Isto significa que a disciplina de ingresso em concurso público desses professores é língua estrangeira espanhol, no entanto, não foi possível encontrar

registro sobre a atuação desses profissionais, uma vez que esse levantamento envolve indivíduos que podem estar na gestão escolar, readaptação ou desvio de função.

Devido às alterações na matriz curricular do Novo Ensino Médio, desde a publicação da lei 13.415/17 (Brasil, 2017) o ensino de língua espanhola foi revogado no país. A partir de então, surgiu o movimento Fica Espanhol que visa apoiar o ensino da língua nas escolas brasileiras, conscientizar sobre a importância de aprender o idioma de forma contextualizada e contribuir para a formação crítica dos estudantes. A lei estabelece que:

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (Brasil, 2017).

Dessa forma, cada estado brasileiro poderá optar pela manutenção da Língua Espanhola no currículo escolar. Em Mato Grosso, o DRC-MT garante a manutenção do espanhol nas escolas públicas estaduais:

Cabe salientar, ainda, que o DRC-MT prevê a oferta do ensino de Espanhol no Ensino Médio ao considerar o Brasil um território que se comunica – ao leste, ao sul e ao norte – com países onde a Língua Espanhola é uma das línguas oficiais e, especialmente, o estado de Mato Grosso ocupar localização estratégica na América do Sul por limitar-se com a Bolívia. O Espanhol pode ser inserido nos currículos como idioma a mais para os estudantes, enriquecendo e fortalecendo suas possibilidades de comunicação, diversidade linguística, acesso a outras culturas e informações previstas nas dez competências gerais e específicas da Área de Linguagens e Suas Tecnologias previstas na BNCC (Mato Grosso, 2021, p. 277).

No entanto, embora o componente curricular esteja contemplado no DRC-MT para cada ano, os professores desta disciplina precisam aguardar a normativa para saber como será o processo de atribuição, que, geralmente, tem se apoiado nas disciplinas de Eletiva de Linguagens e Trilha de Linguagens.

Por outro lado, é nítido o investimento do Estado em ferramentas para o ensino da Língua Inglesa, desde o uso de uma plataforma para o ensino do idioma até o projeto MT no Mundo, que seleciona 100 estudantes para fazer intercâmbio na Inglaterra. O programa, que cobre todos os custos de passagem, seguro saúde, curso de inglês, refeições, acomodação em casa de família, vale transporte, uma

saída cultural por semana, *city tour*, traslado, £200 por semana e chip de celular, tem despertado o interesse de jovens estudantes mato-grossenses.

Todavia, é preciso frisar que o projeto MT no Mundo ainda é bastante excludente, uma vez que apenas uma pequena parcela dos estudantes consegue atingir os requisitos necessários para o tão sonhado intercâmbio; as vagas são mínimas e divididas por regiões, em Rondonópolis, por exemplo a terceira maior cidade do estado de Mato Grosso, para o ano de 2024 foram ofertadas 10 vagas. Além disso, o projeto tem um custo elevado e nos faz refletir sobre por que não fazer parcerias com países mais próximos? Por que não investir na Língua Espanhola?

Há muitos anos a Língua Inglesa ganhou *status* passando a ser considerada sinônimo de progresso. Nessa ótica, temos como hipótese a presença de estratégias discursivas nas propagandas desses cursos que legitimam e/ou fazem a manutenção da relação de poder existente entre língua e cultura inglesa (e/ou norte-americana), como dominantes, e língua portuguesa e cultura brasileira, como dominadas.

Em consequência, desta supervalorização da cultura inglesa o governo de Mato Grosso fez um alto investimento no projeto Mais Inglês, a começar pela matriz curricular que entrou em vigor no ano de 2024 apresenta um considerável aumento na carga horária para a disciplina de Língua Inglesa, que irá triplicar seu quantitativo de aulas semanais. Os estudantes das escolas públicas mato-grossenses terão três aulas da disciplina, independentemente da área do conhecimento que tenha escolhido cursar.

Em contrapartida, embora o ano de 2024, seja o primeiro em que a Língua Espanhola ficou de fora do currículo escolar, ainda existe a expectativa de investimento, isto porque a população e instituições têm cobrado um posicionamento da Seduc-MT sobre o ensino dessa língua para o ano de 2025. Neste momento, é preciso, sobretudo, acreditar que o cenário educacional irá melhorar e, assim, em breve, a Língua Espanhola possa voltar a figurar no currículo escolar brasileiro.

Em 2023, os estudantes das escolas estaduais mato-grossenses passaram a utilizar o aplicativo *Education First (EF)* para o desenvolvimento de atividades online, que, de maneira geral, promovem a prática da oralidade, pois o MEE de línguas estrangeiras (inglês e espanhol) não abrange nenhuma modalidade do gênero oral. Ainda que o futuro da Língua Espanhola esteja muito incerto, a Seduc-MT, em resposta a um documento da Associação Mato-Grossense de Professores de Língua

Espanhola (AMPLE), prometeu, através do Formulário da Ouvidoria 07509/2023/GD/SEDUC, que será desenvolvido um aplicativo para o ensino de espanhol. De acordo com o referido documento, no item c):

**c) Haverá alguma plataforma de Língua espanhola para os alunos?**

Será disponibilizada uma plataforma dedicada ao ensino de língua espanhola para os discentes e docentes, seguindo o modelo já estabelecido para o idioma inglês (Mato Grosso, SEDUC, 2023, p. 1).

O que reacende uma chama e provoca uma certa expectativa entre os professores desta disciplina, que já estão cansados de tanto lutar pelo direito de ministrar aulas daquilo em que se graduaram e especializaram. O documento apresenta, ainda, a perspectiva de incluir novos idiomas:

Cito, como ilustração, que atualmente disponibilizamos instituições vocacionadas a línguas, não limitando-se apenas ao ensino das línguas inglesa e espanhola, mas vislumbrando a inclusão de diversos outros idiomas em um futuro próximo (Mato Grosso, SEDUC, 2023 p.1)

Acreditamos que a Língua Inglesa seja tão importante quanto a Língua Espanhola, e o fato de a BNCC priorizar a primeira não impede que a segunda também seja ofertada. Esperamos que, em breve, as duas disciplinas possam estar contempladas em todas as escolas brasileiras.

Desde a publicação da lei 11.161, em 2005, até a sua revogação, com a 13.415/2017, a Língua Espanhola tem sofrido com mudanças abruptas. Passou de única língua estrangeira obrigatória (em 2005), para revogada (em 2017) uma opção, caso tenha disponibilidade (em 2018), como está definido no texto da BNCC:

Assim, na formação geral básica, os currículos e as propostas pedagógicas devem garantir as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. Conforme as DCNEM/2018, devem contemplar, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de: [...] IX- língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 11, § 4º) (Brasil, 2018, p. 476).

Infelizmente, existe uma grande dificuldade nas escolas brasileiras para realizar qualquer atividade optativa, por mais importante que seja, tendo em vista que muitos estudantes trabalham, ajudam os familiares em casa ou simplesmente não possuem recursos financeiros para frequentar a escola duas vezes ao dia. Além disso, muitas escolas não contam com ambiente adequado para receber estudantes no contraturno.

Não podemos deixar de mencionar que faltam políticas públicas de incentivo ao ensino de Língua Espanhola. De acordo com Orlandi (2007, p. 8), “não há possibilidade de se ter língua que não esteja afetada desde sempre pelo político. Uma língua é um corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos na sua vida social e histórica”. Historicamente, a implementação de uma língua estrangeira sempre esteve associada a fatores políticos e sociais. No Brasil, há uma supervalorização do modelo americano. Desde o processo de colonização, o modelo europeu marca as relações de consumo e inevitavelmente reflete na educação.

De acordo com os PCN, uma língua “pode servir como instrumento de elitização que capacita algumas pessoas a ter acesso ao mundo exterior, ao mesmo tempo em que nega esse acesso a outras” (Brasil, 1998, p. 39).

Acreditamos que lutar pela permanência da Língua Espanhola é um ato de resistência, é seguir lutando contra o sistema que, frequentemente, ignora o interesse da comunidade escolar.

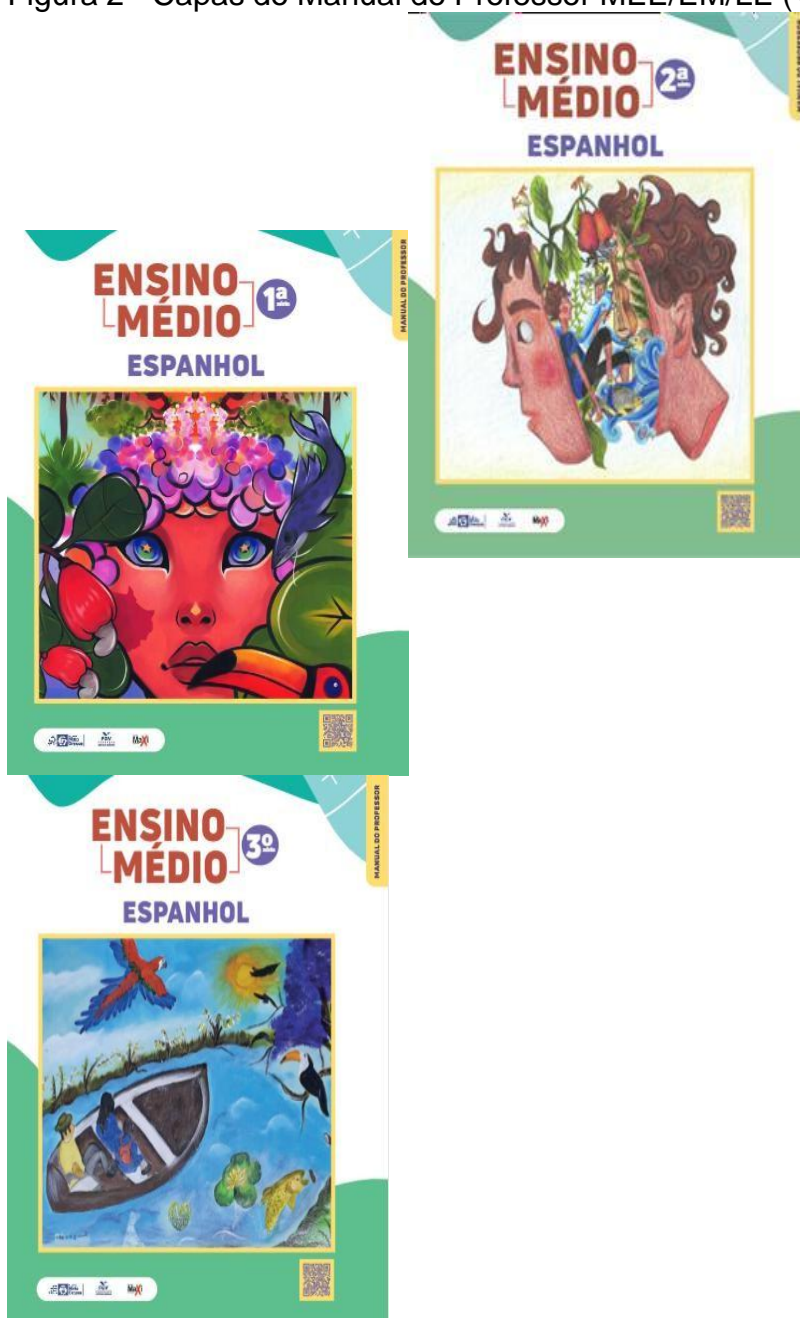
### **3.2 Conhecendo o Material Estruturado de Ensino do Ensino Médio de Língua Espanhola (MEE/EM/LE)**

Nesta pesquisa analisamos o Manual do Professor do MEE/LE/EM. Este material não possui uma parte introdutória definindo qual abordagem, ou, ainda, o conceito de língua utilizado, mas pretendemos, neste primeiro momento, focar em como os conteúdos são apresentados.

A coleção é dividida em três volumes, sendo livros anuais que o aluno recebe em cada ano do Ensino Médio. Todas as capas carregam elementos da cultura regional, mas, por outro lado, não existe nenhuma menção cultural ao estado durante o decorrer do livro, tornando apenas elementos soltos, que não se conectam com o restante da obra. O material de Língua Espanhola é separado, uma vez que, em geral, o MEE é composto por um único grande volume bimestral que agrupa todas as disciplinas. Essa separação não deixa de ser uma exclusão do idioma, pois o MEE/LE só é distribuído para as instituições vocacionadas.

Após esta breve contextualização discorreremos sobre aspectos da coleção de Língua Espanhola do MEE/EM. A coleção é de autoria de Marli Rumiko Hamada Borges, publicada pela Somos Sistemas de Ensino, em primeira edição, no ano de 2017. A Figura 2 reúne as capas dos três volumes:

Figura 2 - Capas do Manual do Professor MEE/EM/LE (Volumes 1, 2 e 3)



Fonte: Sistema Plurall, 2024.

A ilustração na capa do 1º volume, destinado ao primeiro ano do Ensino Médio, possui elementos como o cajuzinho vermelho do cerrado, o tucano, ave típica da região. Há uma figura feminina que lembra os traços dos povos indígenas, em cujos olhos é possível ver a estrela e as cores da bandeira mato-grossense.

A capa do segundo volume, voltado aos estudantes do 2º ano do Ensino Médio, é ilustrada com a cabeça de um jovem, de onde emergem diferentes elementos, como a viola de cocho, símbolo cultural do estado, abaixo dela, ondas se

formam e o peixe dourado, muito comum nos rios mato-grossenses, surge, por fim, também o cajuzinho vermelho aparece novamente.

A capa do terceiro volume (referente ao 3º ano do Ensino Médio) traz a representação de uma cena típica do Mato Grosso, uma mistura colorida, com uma arara vermelha e azul, um tucano, o peixe dourado, a vitória régia, e, no centro da imagem, uma família ribeirinha levando uma criança à escola, de barco.

Os três volumes apresentam duas seções, com quatro capítulos cada uma, totalizando oito capítulos por livro, embora não haja relação entre elas, como observamos na Figura 3, referente ao livro do 1º ano do Ensino Médio:

Figura 3 - Seções do MEE/EM/LE Volume 1 (p. 2 e p. 51)



Fonte: Sistema Plurall, 2024.

Por considerarmos os traços da imagem fortes e até um pouco distorcidos, julgamos necessário transcrever o enunciado de cada capítulo: 1 *Agregar como*

*amigo; 2 Los jóvenes; 3 La familia; 4 El trabajo; 1 La vida escolar; 2 ¿Vivirás más o mejor? 3 Mis cualidades personales; 4 Para gustos, colores;*

A seguir, na Figura 4, observamos a abertura de cada seção referente ao livro do 2º ano do Ensino Médio:

Figura 4 - Seções do MEE/EM/LE Volume 2 (p. 2 e p. 51)



Fonte: Sistema Plurall, 2024.

Transcrevemos, também, o título de cada capítulo, na sequência em que aparecem: 1 *Expresarte en palabras*; 2 *El espacio urbano*; 3 *¡Huele que alimenta!*; 4 *Un mundo de instrucciones*; 1 *La naturaleza y sus caprichos*; 2 *Como Pedro por su*

*casa; 3 La duda: la escuela de la verdad; 4 Me río mucho en el teatro.* Logo abaixo, na Figura 5, verificamos a abertura de cada seção referente ao livro do 3º ano do Ensino Médio:

Figura 5 - Seções do MEE/EM/LE Volume 3 (p. 2 e p. 67)



Fonte: Sistema Plurall, 2024.

Optamos, novamente, por fazer a transcrição do título de cada capítulo: 1 *Nuevas tendencias*; 2 *Cuida tu cerebro*; 3 *¿Y que te dijo?*; 4 *¿No tienes pelos en la*

*lengua?*; 1 *¿Es segura nuestra vida cotidiana?*; 2 *¿Alquilar, intercambiar o compartir?*; 3 *El turismo y la experiencia*; 4 *La diversidad de las palabras*.

Chama-nos a atenção a ausência de sumário ou qualquer orientação ao professor de como estão divididos os capítulos e de qual forma deverá ser abordado cada capítulo. Não é possível perceber com clareza uma relação entre os temas norteadores de cada capítulo.


No volume do terceiro ano, notamos que os temas estão mais voltados para o uso de tecnologias e intercâmbio. O do segundo ano traz temas relacionados à natureza, instruções, enquanto o do primeiro ano contempla assuntos referentes à família e ao ambiente escolar.

Em toda a coleção, cada capítulo do MEE/LE/EM é composto por sete subtópicos, sendo eles: *Inicie a jornada*, *Comprensión del texto*, *léxico y algo más*, *Herramienta práctica*, *Actividades*, *Ejercicios adicionales* e, por último, *Los deberes*.

É importante ressaltar que são poucas as intervenções feitas no Manual do professor. Em geral, é mencionado o número das habilidades e competências na BNCC e DRC-MT, além disso, as respostas estão em letras pequenas, na cor vermelha. Infelizmente, quando se trata dos dois últimos subtópicos (*Ejercicios adicionales* e *Los deberes*), não há nenhum tipo de instrução, não existe qualquer informação no sentido de auxiliar na resolução desses exercícios, como podemos verificar nas figuras 6, 7 e 8 a seguir:

Figura 6 - Exercícios adicionais, Volume 1 (p. 16)

## Ejercicios adicionales



**7** De acordo com a charge anterior, para soletrar a resposta dada pela personagem que aponta um favoritismo existente causando o efeito irônico da charge, deve-se pronunciar:

- efe - u - te - be - o - ele
- a - ele - e - eme - a - ene - i - a
- e - u - erre - o - pe - a
- be - erre - a - ese - i - ele
- ce - hache - i - ele - e

**8** Leia as manchetes a seguir e escolha a opção correta para cada caso.

- ¿Aquí es \_\_\_\_\_ fin del mundo?  
I. el            II. de la            III. del

- La mejor aventura \_\_\_\_\_ historia.  
I. de el    II. de la    III. del
- Tres mujeres surfean \_\_\_\_\_ lado de una ballena.  
I. del    II. al    III. a la
- ¿Cómo eso puede afectar \_\_\_\_\_ usuarios?  
I. a los    II. al    III. a la
- Ahora, la fiebre \_\_\_\_\_ games sociales.  
I. del    II. de la    III. de los
- Se encuentran \_\_\_\_\_ salida de la discoteca.  
I. a los    II. a la    III. al
- Los árboles \_\_\_\_\_ mundo reunidos en un libro.  
I. del    II. de la    III. de los

**9** Coloque no plural os trechos destacados, observando a terminação de cada elemento.

- El ordenador debe ser parte esencial de la educación.
- El ph del agua está muy bajo.
- Todos quieren saber sobre la salud del rey.
- Esta ciudad no existe.
- Tener un pez como mascota es más fácil.
- No sé andar en autobús.

**10** Observe a forma verbal e complete as orações como formais (usted, ustedes) ou informais (tú, vosotros).

	Tú	Vosotros	Ustedes	Usted
--	----	----------	---------	-------

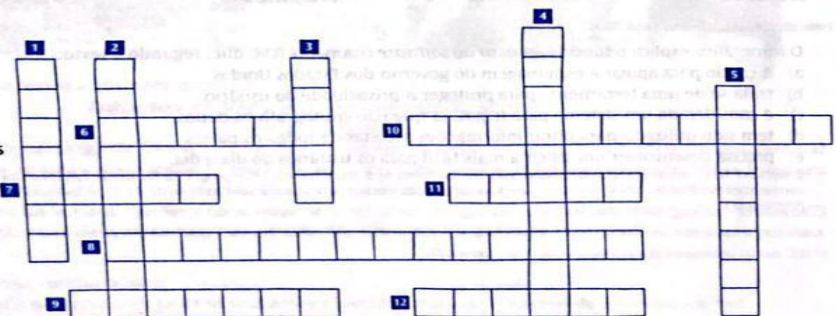
- \_\_\_\_\_ habla muy poco, ¿está todo bien?
- \_\_\_\_\_ sois los responsables por nuestra victoria.
- ¿\_\_\_\_\_ son los nuevos profesores de la escuela?
- ¿\_\_\_\_\_ eres japonés?

---

## LOS DEBERES

**1** Entrena el vocabulario relacionado con las nacionalidades completando el crucigrama a seguir, e acuerdo con los nombres de los países que te damos. ¡Atención! Las nacionalidades están en masculino.

- Francia
- Brasil
- Dinamarca
- Canadá
- Marruecos
- Alemania
- China
- Estados Unidos
- Noruega
- Ecuador
- Suiza
- Grecia



Digitalizada com CamScanner

Fonte: Sistema Plurall, 2024.

Figura 7 - Os deveres, Volume 1 (p. 17)

2 ¿Ya sabes pedir y dar informaciones? Ordena los elementos de cada ítem para elaborar la pregunta:

- ¿(te / Cómo / llamas)? — Soy Sonia.
- ¿(eres / De / dónde)? — Soy costarricense.
- ¿(tu /Cuál / dirección / es)? — Calle Mayor, número 6.
- ¿(apellido /Cuál / tu / es)? — Sánchez.

3 Vas a ver una serie de palabras con una laguna en cada una. Complétalas de acuerdo con los nombres de las letras entre paréntesis:

- li \_\_\_\_ro (be)
- \_\_\_\_ijo (hache)
- ca \_\_\_\_a (jota)
- mu \_\_\_\_eca (eñe)
- \_\_\_\_ueso (cu)
- \_\_\_\_recia (ge)
- \_\_\_\_osotras (uve)
- e \_\_\_\_tranjeros (equis)
- man \_\_\_\_ana (zeta)
- ma \_\_\_\_o (ye)

4 Analiza las alternativas y marca la que posee todas las palabras femeninas.

- baraja, rodilla, dolor
- costumbre, sal, equipo
- leche, sonrisa, lunes
- miel, color, puente
- nariz, protesta, licuadora

5 Observa las frases a continuación y elige la opción que contenga los verbos adecuados para cada caso.

- ¿Tú siempre \_\_\_\_ en tu casa?
- Mi madre nunca \_\_\_\_ en las fiestas.
- \_\_\_\_ todas las noches con mis padres.
- Vosotros \_\_\_\_ demasiados dulces.

- desayuna – bailas – Cenar – consumís
- desayunas – baila – Ceno – consumen
- desayunas – baila – Ceno – consumís
- desayunas – bailo – Cenar – consumís
- desayuna – baila – Ceno – consumen

6 Consulta la tabla de conjugación de verbos y luego marca la alternativa que corresponde a los pronombres personales de los verbos conjugados.

- ¿Estudiais en casa o en la biblioteca?
- ¿Aprendes de tus errores?
- ¿Consulta mucho las páginas web?
- ¿Hablan por webcam?

- tú – usted – ustedes – vosotros
- usted – tú – vosotros – ustedes
- usted – él – ustedes – vosotros
- vosotros – tú – él – ustedes
- tú – usted – vosotros – ustedes



7 Observe as informações do texto sobre um consultório odontológico. Qual é o horário que está entre os relacionados para um possível atendimento?

- Terça-feira, às 9 horas.
- Quarta-feira, às 18 horas.
- Sexta-feira, às 15 horas.
- Sábado, às 13 horas.
- Segunda-feira, às 14 horas.



Gracias a CMO.com y su segunda edición anual de la guía "The Social Landscape", hoy podemos hacer un análisis exhaustivo y valorar en profundidad las ventajas y desventajas que ofrecen las redes sociales que hay en la actualidad.

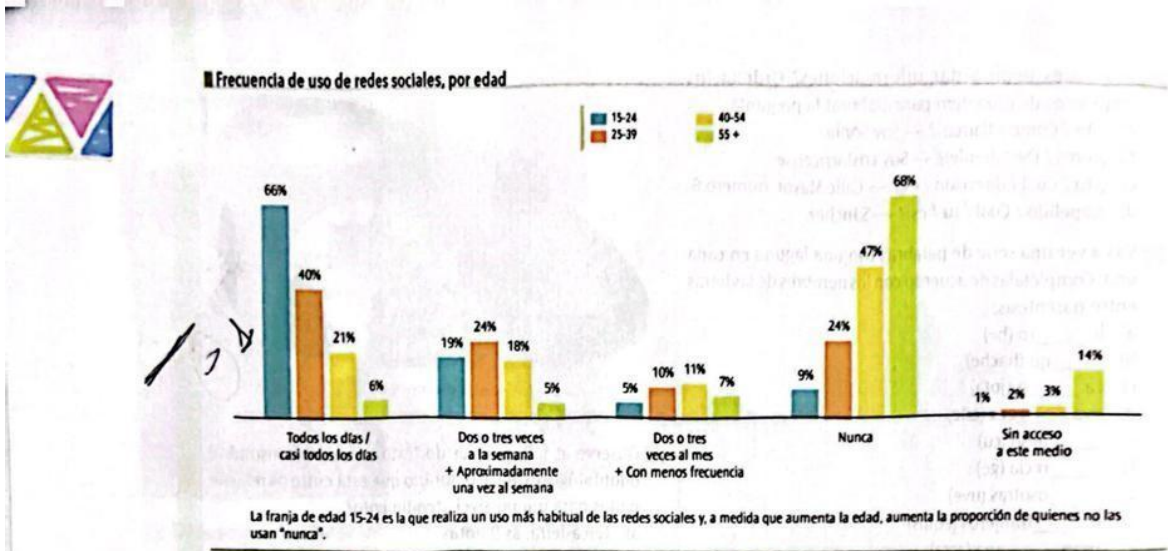
Disponível em: [www.quo.es](http://www.quo.es)  
(acesso em 15 Jun, 2015)

De acordo com o texto e com as formas verbais utilizadas, quando temos (tivemos) os dados sobre as redes sociais?

- Atualmente.
- Uma vez.
- Nunca.
- Às quartas-feiras.
- Ontem.

Fonte: Sistema Plurall, 2024.

Figura 8 - Os deveres, Volume 1 (p. 18)



Fonte: [www.iaa.es](http://www.iaa.es) (acesso em 14 jan. 2015).

- 9 +Enem [H7] O texto analisa o uso de redes sociais, cujos resultados demonstram que:
- a) a porcentagem de jovens entre 15 e 24 anos sem acesso à internet é pequena, em comparação com as demais faixas etárias.
  - b) os usuários entre 25 e 30 anos usam menos a internet porque passam a maior parte de seu tempo no trabalho.
  - c) o acesso ao Twitter diminui proporcionalmente ao aumento da faixa etária, público pouco interessado nesse meio.
  - d) os indivíduos que nasceram na década de 1960 não sabem utilizar as novas tecnologias disponíveis no mercado.
  - e) o acesso às redes sociais é cada vez mais restrito aos jovens, já que sua criação foi pensada para este público.

10 +Enem [H5]



Erich, Um mes soñado. El País, 2013.

A charge (de 2013) evoca uma situação sonhada. Seu efeito satírico consiste em:

- a) ter o mês de janeiro inteiro para sair de férias.
- b) dormir o mês de janeiro para poder descansar.
- c) sonhar com um mês que possui apenas domingos.
- d) sonhar com as férias em um mês de 31 dias.
- e) não ter nenhuma preocupação no mundo.

**Avanza**  
**ACCEDE**  
 Para aprender um idioma estrangeiro, você também pode aproveitar os aplicativos para smartphones ou tablets, como MosaLingua, Duolingo, Busuu, Babbel etc.



É nítido, portanto, que existe uma lacuna nas questões metodológicas sobre o desenvolvimento das atividades e seu possível objetivo de execução. É importante enfatizar, que isto acontece em todos os volumes da coleção.

#### 4 ABORDAGEM COMUNICATIVA NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

A proposta desta seção é apresentar as abordagens comunicativas em língua estrangeira, demonstrando o quanto são fundamentais para o desenvolvimento efetivo da comunicação oral e escrita em língua espanhola. Afirmamos, ainda, a importância do trabalho com as competências comunicativas em conjunto com gêneros textuais, para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

Acreditamos, assim como Leffa (1988), que o termo abordagem é mais amplo e método mais sucinto. Para ele “as abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos.”, enquanto que “o método, por exemplo, pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens lingüísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso.” (Leffa, 1988, p.2).

O autor apresenta, ainda, a definição de aprendizagem e aquisição de língua estrangeira. De acordo com ele, a primeira é reflexo de estudos formais e conscientes do estudante, ao passo que a segunda é o desenvolvimento espontâneo da segunda língua: “Na aprendizagem, o enunciado tem origem na língua materna, podendo conscientemente passar para a segunda língua. Na aquisição, o enunciado já se origina diretamente na segunda língua”. (Leffa, 1988, p.3).

Neste trabalho utilizaremos os dois termos, e, quando necessário, faremos a distinção entre cada um deles. Não discutiremos todas as abordagens existentes no ensino de língua estrangeira; optamos, antes, por trazer aqueles que, de alguma maneira, integram o MEE/LE/EM. Embora o manual do professor não possua uma parte destinada ao entendimento do desenvolvimento das aulas, os exercícios revelam a abordagem pretendida ali.

Nós analisamos todos os textos existentes no material, a fim de identificar qual o gênero de maior recorrência, assim, a partir deste gênero, avaliamos se a abordagem dada aos gêneros textuais, no MEE de Língua Espanhola do Ensino Médio, da Rede Pública de Mato Grosso, contribui para o aprendizado deste idioma estrangeiro. Esta análise virá a seguir, na seção 5 Análise do material estruturado de ensino de língua espanhola do ensino médio.

Inicialmente, gostaríamos de destacar o alto teor gramatical existente no MEE/LE/EM, todavia, os comandos dos exercícios não seguem um raciocínio lógico, misturando língua portuguesa e língua espanhola.

Podemos perceber muitos exercícios de completar lacunas, com elementos mencionados anteriormente, através de quadros gramaticais. Esse tipo de exercício é voltado para a Abordagem Gramática Tradução (AGP). Basicamente, conforme Leffa (1988),

[...] a AGT consiste no ensino da segunda língua pela primeira. Toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno. Os três passos essenciais para a aprendizagem da língua são: (a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema). É uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo (Leffa, 1988, p.4)

O MEE/LE/EM não possui nenhum exercício direcionado à escuta do idioma estrangeiro, fazendo com que o trabalho com a oralidade seja extremamente prejudicado; o material apresenta uma concepção estruturalista da língua, revelando seu caráter instrumental. Os exercícios visam o ensino da compreensão leitora e organizacional da língua.

Claro que o professor pode – e deve – trazer elementos extracurriculares, como vídeos no YouTube, jogos, gravações, mas nem sempre essa é a realidade de todas as escolas. O MEE serve como principal fonte de trabalho do professor e deveria antever essa singularidade.

A abordagem comunicativa prevê o desenvolvimento das quatro habilidades: escutar, falar, ler e escrever. Realçamos, contudo, que um único exercício não precisa, necessariamente, abordar esses quatro aspectos.

Não existe ordem de preferência na apresentação das quatro habilidades lingüísticas nem restrições maiores quanto ao uso da língua materna. Em cursos gerais as quatro habilidades são apresentadas de modo integrado, mas dependendo dos objetivos, pode haver concentração em uma só. (Leffa, 1988, p. 22).

Não podemos deixar de mencionar que apesar do alto valor investido no MEE, ele, por si só, não é suficiente para o desenvolvimento das quatro habilidades, uma vez que não explora elementos auditivos, que tornariam a aula mais atraente para o estudante.

Entendemos o termo competência comunicativa como algo mais complexo, assim como foi denominado Hymes e Gómez Bernal (1996, p.22), ao trazer as considerações de Goffman (1956, p. 477; 1963, p. 335; 1964):

*Tenemos, entonces, que explicar el hecho de que un niño normal adquiere el conocimiento de oraciones no únicamente en lo relativo a lo gramatical, sino también a lo apropiado. El niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma (Hymes; Gómez Bernal, 1996, p. 22).<sup>2</sup>*

Amparamo-nos no conceito proposto pelos autores supracitados, que foi reestruturado para o ensino de língua estrangeira, apresentando a proposta de M. Canale (1983), mencionada por Gargallo (1999):

Figura 9 - Competência comunicativa



*Componentes de la competencia comunicativa (Canale, 1983)*

Fonte: Gargallo (1999, p. 32).

Dessa forma, a competência comunicativa se soma às subcompetências, quais sejam: a gramatical, sociolingüística, discursiva e estratégica.

A partir de Hymes, vários autores ampliaram o conceito de competência comunicativa. Canale (1995) aprofunda o conceito de competência comunicativa, trazendo-a para um contexto mais pedagógico e prático, com a finalidade de transpor os pressupostos teóricos iniciais de Hymes para o contexto de ensino/aprendizagem e aquisição de segunda língua e língua estrangeira. Ele descreve a competência comunicativa como um conjunto de quatro subcompetências inter-relacionadas (Padilha, 2016, p. 4).

A competência gramatical envolve todo o conhecimento do código lingüístico, os aspectos fonético, fonológico, ortográfico, morfossintático, léxico e semântico.

*Durante décadas la competencia gramatical fue el único objetivo de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (método de gramática y traducción; métodos de componente estructural) se trataba de que el alumno fuera capaz de dominar el funcionamiento del sistema lingüístico en cuyo proceso de aprendizaje se encontraba inmerso (Gargallo, 1999, p.33).<sup>3</sup>*

<sup>2</sup> Temos, então, de explicar o fato de uma criança normal adquirir conhecimentos de frases não só em termos de gramática, mas também em termos de adequação. A criança adquire competências relacionadas com o momento de falar e o momento de não falar, e também sobre o que falar, a quem, onde e de que forma (tradução livre da autora).

<sup>3</sup> Durante décadas, a competência gramatical foi o único objetivo do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras (método da gramática e da tradução; métodos do componente estrutural): o objetivo era que o aprendente fosse capaz de dominar o funcionamento do sistema lingüístico em cujo processo de aprendizagem estava imerso (tradução livre da autora).

A influência do método gramática-tradução segue deixando sua marca nos diversos livros didáticos. No caso do MEE/LE/EM, gostaríamos de destacar duas atividades que evidenciam o método.

Na Figura 10 temos a indicação de uma atividade que explora a reprodução das orações-exemplo com acréscimo de outros elementos gramaticais. Contudo, não há explicações mais detalhadas para essa ação. Pede-se que “siga o modelo”, limitando a experiência do estudante na produção de orações livres na língua estrangeira. Vejamos:

Figura 10 - Exercício 4, Volume 1 (p. 76)

**4** Transforma las frases siguiendo el modelo.

**Mi mascota persigue su cola.**  
*La mascota que persigue su cola es mía.*

- Tu sillón es muy moderno.
- Nuestros proyectos son personalizados.
- Vuestras ideas son geniales.
- Sus gafas son graduadas.
- Nuestra profesora es cantante.
- Tu padre es muy divertido.

Fonte: Sistema Plurall, 2024.

A Figura 11 focaliza na perspectiva gramatical e, mais uma vez, propõe cópia e não criação ou produção autônoma, cabendo ao estudante apenas compreender onde o verbo – já flexionado – deve ser escrito.

Figura 11 - Exercício 1, Volume 2, p. 10

**1** Lee la biografía de Gabriel García Márquez y luego completa los huecos con las formas verbales a seguir.

fue

empezó

dejaron

obtuvo

murió

quiso

recreó

publicó

nació

trasladaron

Gabriel García Márquez nació en Aracataca (Colombia) en 1927. Alcanzó la fama tras la publicación del libro *Cien años de soledad* (1967), donde recreó un lugar imaginario llamado Macondo. Sus padres se trasladaron a Barranquilla, para abrir una farmacia, y lo dejaron al cuidado de sus abuelos a la edad de 2 años. A los 8 años, cuando murió su abuelo, se fue a vivir con sus padres para después hacer la carrera de derecho. Gabriel siempre quiso ser escritor, así que empezó a trabajar como periodista. Publicó su novela de estreno a los 27 años, en 1955, aunque el Premio Nobel de Literatura lo obtuvo solamente en 1982.

Professor, existe uma controvérsia sobre a data de nascimento de García Márquez, falecido em 2014. Fonte: [www.elmundo.es](http://www.elmundo.es) (acesso em mar. 2015). Seu biógrafo, Dasso Saldívar, afirma que o escritor é de 1927. O irmão Luis Enrique, entrevistado por Saldívar, confirma a última data e esclarece que Gabriel teimava em 1928 para fazer coincidir seu nascimento com o ano da grande matança de Aracataca, sua cidade natal. [SALDÍVAR, Dasso. *Gabriel García Márquez: viagem à semente: uma biografia*. Rio de Janeiro: Record, 2000. p. 58.]

Fonte: Sistema Plurall, 2024.

Podemos dizer, a partir desses exemplos, portanto, que o ensino da língua está pautado na instrumentalização do estudante, com cópias e reproduções direcionadas. Notamos que os exercícios que envolvem gramática seguem este padrão, que consiste em preencher espaços em branco e estão presentes em todas as unidades da coleção, formando boa parte do MEE/LE/EM.

Em seguida, temos a subcompetência sociolinguística, que envolve elementos comportamentais sociais e culturais. De acordo com Gargallo (1999), no que se refere ao processo de aprendizagem de uma nova língua, essa subcompetência é:

*En el proceso de aprendizaje de una nueva lengua resultará imprescindible conocer y compartir las normas de comportamiento social de la cultura en la que esa lengua ejerce como vehículo de comunicación; será imprescindible, por lo tanto, conocer la forma en que la ciudad se estructura, el funcionamiento de los transportes públicos, los hábitos gastronómicos, la manera en que las personas se saludan, lo que espera un anfitrión cuando hemos sido invitados a una celebración, en definitiva, todo aquello, que le permitirá comportarse de una forma adecuada desde un punto de vista sociocultural (Gargallo, 1999 p. 36)<sup>4</sup>.*

Para exemplificar este tipo de subcompetência, destacamos o exercício 5 do volume 2, conforme a Figura 12. O exercício traz informações culturais interessantes sobre o costume de se consumir diversos doces natalinos, no entanto, por se tratar de um exercício de preencher lacunas, ele não estimula o estudante a interpretar e/ou compreender o texto para inferir sobre ele; exige, apenas, que retome o texto completo, localize as orações e complete o que falta. Dessa forma, o professor deverá intervir para promover não apenas o preenchimento de espaços em branco, mas a compreensão total do texto.

---

<sup>4</sup> No processo de aprendizagem de uma nova língua, será essencial conhecer e partilhar as normas de comportamento social da cultura em que a língua é utilizada como veículo de comunicação; será, portanto, essencial conhecer a estrutura da cidade, o funcionamento dos transportes públicos, os hábitos gastronómicos, a forma como as pessoas se cumprimentam, o que um anfitrião espera quando somos convidados para uma festa, em suma, tudo o que nos permitirá comportarmo-nos de forma adequada do ponto de vista sociocultural (tradução livre da autora).

Figura 12 - Exercício 5, Volume 2 (p. 30)

5 Completa el fragmento a seguir con algunas palabras del texto.

Las fiestas de Navidad suponen — entre otras cosas — una licencia personal que nos faculta para disfrutar casi sin tasa del placer de la dulzura. Todo el mundo es bueno. Nosotros también y, por tanto, hay que celebrarlo. \_\_\_\_\_ Turrones \_\_\_\_\_ y polvorones son las estrellas de una amplísima variedad de \_\_\_\_\_ postres \_\_\_\_\_ que estos días se convierten en cotidianos. La costumbre de tomar \_\_\_\_\_ dulces \_\_\_\_\_ por estas épocas del año se remonta — por lo menos — a tiempos del Imperio Romano, cuando a Jano, a quien estaba dedicado el mes de enero (*januarius*), se le llamaba “el dios de los pasteles”. A él se ofrecían al comienzo de su mes unos \_\_\_\_\_ panes \_\_\_\_\_ redondos que contenían miel y que son los precursores de nuestros roscones de Reyes.

Adaptado de [www.muyinteresante.es/](http://www.muyinteresante.es/) (acceso em nov. 2014).

Fonte: Sistema Plurall, 2024.

A subcompetência discursiva se trata da habilidade de comunicar-se em diferentes tipos de discurso, sejam eles orais ou escritos. De forma coesa, com coerência, adequação e correção. Segundo Gargallo (1999 p. 37) “para lograr esta habilidad es fundamental que el discurso esté cohesionado en la forma y sea coherente en el significado.”<sup>5</sup>

O MEE/LE/EM não possui nenhum tipo de trabalho com a oralidade. Consultamos a plataforma Plurall em busca de palavras que possam conduzir às atividades, utilizado os descritores: oral, oralidade ou seus equivalentes (fala-habla). Constatamos que não aparecem em atividades, apenas em textos. Sendo assim, podemos supor que não há propostas que trabalhem com essa competência comunicativa de forma direta, ficando sob a responsabilidade do professor o desenvolvimento de atividades que promovam a oralidade.

Escolhemos demonstrar, brevemente, que o material apresenta texto voltado para o trabalho da coesão, como evidenciam os exercícios 3 e 4 do volume 2, presentes na Figura 13, a seguir:

<sup>5</sup> Para atingir esta competência, é essencial que o discurso seja coeso na forma e coerente no significado. (tradução livre da autora).

Figura 13 - Exercícios 3 e 4, Volume 2 (p. 33-34)

Texto para las actividades 3 y 4.

### El testamento

Se cuenta que un señor, por ignorancia o malicia, dejó al morir el siguiente testamento sin signos de puntuación:

*Dejo mis bienes a mi sobrino Juan no a mi hermano Luis tampoco jamás se pagará la cuenta al sastre nunca de ningún modo para los jesuitas todo lo dicho es mi deseo.*

El juez encargado de resolver el testamento reunió a los posibles herederos, es decir, al sobrino Juan, al hermano Luis, al sastre y a los jesuitas y les entregó una copia del confuso testamento con objeto de que le ayudaran a resolver el dilema. Al día siguiente cada heredero aportó al juez una copia del testamento con signos de puntuación.

Recollido por Sergio de la Morena. Disponível em: [www.xulioes.com](http://www.xulioes.com) (acesso em 5 mar. 2015)

4 Propón una posible puntuación que le favorezca al sastre.

3 Ahora observa el mismo texto con una propuesta de puntuación y define a quién le favorece:

Dejo mis bienes a mi sobrino Juan. No a mi hermano Luis. Tampoco, jamás, se pagará la cuenta al sastre. Nunca, de ningún modo, para los jesuitas. Todo lo dicho es mi deseo.

- a) Al sobrino Juan.                      c) Al sastre.  
b) Al hermano Luis.                    d) A los jesuitas.

El testamento favorece a su sobrino Juan, como relatado na primera frase "Dejo mis bienes a mi sobrino Juan." Terminando la primera oración con punto y seguido, comenzando otro tema en la segunda oración.

Alternativa a



Dejo mis bienes a mi sobrino Juan no, a mi hermano Luis tampoco, jamás. Se pagará la cuenta al sastre. Nunca de ningún modo para los jesuitas. Todo lo dicho es mi deseo.

Fonte: Sistema Plurall, 2024.

O texto é bem trabalhado, pois, através dos exercícios, ao mudar a pontuação, o resultado final também é transformado, fazendo com que o estudante reflita sobre a importância da pontuação para a compreensão de um texto, no seu contexto real de produção. É importante, também, que o professor ressalte que até mesmo na oralidade a pontuação se faz presente, seja através de uma pausa ou pela entonação utilizada.

A subcompetência estratégica seria a capacidade de compensar dificuldades surgidas durante o processo de comunicação. Não encontramos, no MEE/LE/EM, nenhum exercício voltado para este tipo de subcompetência.

*La subcompetencia estratégica implica la doble habilidad de, por un lado, agilizar el proceso de aprendizaje con las estrategias adecuadas y, por otro, ser capaz de compensar las dificultades que puedan surgir durante el curso de la comunicación con el empleo de estrategias ad hoc (Gargallo, 1999, p. 38).<sup>6</sup>*

O termo *ad hoc*, conforme o *Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española* (RAE) significa:

*Loc. lat.; literalmente 'para esto'.*

*1. expr U. para referirse a lo que se dice o hace solo para un fin determinado*

*2. loc. adj. Adecuado, apropiado, dispuesto especialmente para un fin.*

(Ad hoc, 2024).

Concordamos, então, que o uso de estratégias comunicativas contribui para o processo de aprendizagem tornando as aulas mais dinâmicas e prazerosas. Entendemos, também, que o papel do professor não é mais ser o centro desse processo, e que ele deve adotar soluções para que o ensino aconteça, tendo consciência de que é preciso diversificar as abordagens, pois os indivíduos possuem diferentes formas de compreensão.

É importante, ainda, que o professor não siga apenas o que está proposto no MEE, considerando que outros recursos podem auxiliar na aprendizagem e resultar na apreensão e sistematização dos conteúdos. Estimular a autoavaliação dos estudantes é necessário ao desenvolvimento da criticidade e do autoconhecimento, propiciando que eles se tornem, assim, protagonistas do seu processo de aquisição de conhecimentos.

#### **4.1 Competência comunicativa em língua espanhola a partir do trabalho com gêneros textuais**

Os gêneros textuais oferecem contextos reais de uso da língua, permitindo que os alunos pratiquem a escrita, a leitura e a oralidade de maneira integrada, ao trabalhar com diferentes tipos de textos, como cartas, e-mails, notícias, histórias em quadrinhos, entre outros, os estudantes aprimoram suas habilidades linguísticas específicas, tais como nós consideramos a seguir:

---

<sup>6</sup> A subcompetência estratégica envolve a dupla capacidade de, por um lado, acelerar o processo de aprendizagem com estratégias apropriadas e, por outro lado, ser capaz de compensar as dificuldades que podem surgir durante o curso da comunicação com o uso de estratégias *ad hoc*. (tradução livre da autora).

- Contextualização e relevância: os gêneros textuais inserem os alunos em situações comunicativas próximas à realidade, tornando o aprendizado mais significativo, em vez de focar apenas na gramática descontextualizada, os alunos aprendem a usar a língua em situações práticas e autênticas;

- Compreensão cultural: cada gênero textual está associado a uma cultura específica. Ao explorá-los, os alunos também aprendem sobre os costumes, valores e tradições dos falantes nativos de espanhol, isso contribui para uma compreensão mais profunda da língua e da cultura;

- Análise crítica e estrutura de pensamento: ao estudar diferentes gêneros, os alunos desenvolvem a capacidade de analisar textos, identificar estruturas e reconhecer padrões, isso promove uma maior habilidade de pensar criticamente e de forma organizada.

Em síntese, o trabalho com gêneros textuais em língua espanhola não apenas aprimora as habilidades linguísticas, mas também enriquece a experiência de aprendizado, tornando-a mais autêntica e relevante

A comunicação é o elemento que move a convivência humana; desde os primórdios o homem busca se expressar, seja desenhando ou através de outros símbolos; isto indica uma provável busca pela organização do que é utilizado como fonte/método para a interação social. Com o passar do tempo, a evolução, a disseminação espacial e cultural deste, resultou no que hoje nomeamos como língua, elemento da interação.

A organização, a evolução e o direcionamento que a linguagem tem hoje é o registro das atividades humanas. Se não houvesse um código linguístico, utilizado de forma oral e escrita, tantas evoluções e transformações não seriam registradas em acervos históricos, pois se trata de um elemento que materializa a forma de comunicação e que tem sido, há séculos, objeto de estudos em diversas ciências e perspectivas diferenciadas.

A discussão sobre o que a linguagem representa para a humanidade e de que forma ela deve ser compreendida, é milenar. A princípio, a humanidade procura compreender os meios de expressão e visto que as figuras primitivas produzidas nas cavernas registram a busca pela interação social, e representam o marco zero de tudo que há em relação à linguagem. Entendemos, com Orlandi (2007, p. 31, grifo da autora), que: “O homem está ‘condenado’ a significar. Com ou sem palavras,

diante do mundo, há uma injunção à ‘interpretação’: tudo tem de fazer sentido (qualquer que ele seja)”.

Pensar a linguagem é refletir sobre o uso da língua em contextos. Atualmente, há inúmeras ciências utilizadas para refletir sobre de que maneira a linguagem tem sido usada pelos falantes, e como tem ocorrido o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, muitas não tratam da questão da aplicabilidade.

Assim, as contextualizações históricas do registro de linguagem possibilitam a reflexão de como este elemento se transformou e passou a ser ensinado e aprendido. Logo, as influências sociais, culturais, políticas e econômicas são consideradas fatores relevantes que propiciaram tal acontecimento. Também as reflexões sobre o movimento prática/teoria/prática, ou seja, o desenvolvimento da linguagem, considerando os modos de fazer suas evoluções e os métodos de ensino-aprendizagem, exigem o repensar do que é linguagem, os sujeitos que dela se utilizam e os contextos nos quais estamos inseridos.

Essa nova relação entre as pessoas das diferentes regiões do mundo, das mais variadas etnias e línguas, de histórias e tradições diferentes, se deu como uma consequência imediata do rompimento das barreiras que, até pouco tempo atrás, pareciam intransponíveis e serviam de impedimento a qualquer forma de aproximação entre os povos, a não ser com propósito nada amigáveis. Estou me referindo às inúmeras barreiras comerciais, econômicas, culturais e às restrições à livre circulação de informações entre países, barreiras que estão desmoronando com rapidez impressionante (Rajagopalan, 2003, p. 57).

É neste ponto que se torna perceptível a política em que a linguística está envolvida, os entraves que permeiam o entrelace das línguas; não se trata apenas de um purismo cultural, mas de uma questão política. O uso da língua é, sem dúvida, uma questão sociopolítica que caminha à medida que a população mundial vive as arbitrariedades de uma maioria que usa a linguagem como objeto de poder e obtenção de opiniões. Rajagopalan (2003) faz suas considerações sobre o fato:

O que se deve ou não se deve fazer com o destino de uma língua nacional é assunto que pertence a áreas como a política linguística e o planejamento linguístico. E a política linguística teórica ou menos desdobramentos de uma visão científica sobre o que vem a ser fenômeno que chamamos linguagem. É um grande equívoco pensar que a política linguística deve pautar-se pelas descobertas e afirmações da linguística ou qualquer outra ciência formal. Nenhuma ciência que aborde seu objeto de estudo de maneira idealizada e desvinculada dos anseios do dia-a-dia pode-se dar ao luxo de se autoproclamar dona do saber soberano quando se trata dos assuntos práticos relacionados ao seu objeto de estudo, menos ainda reivindicar o

privilegio de ditar diretrizes sobre decisões políticas a serem adotadas a respeito dele (Rajagopalan, 2003. p. 137).

A interculturalidade tenta superar o conceito popular de uma cultura singular e de outras subordinadas, para promover grupos tradicionalmente desconsiderados e cultivar um vínculo com respeito e legitimidade entre todos os membros da sociedade (Walsh, 1998). Ao mesmo tempo em que tenta promover a comunicação pessoal, o transculturalismo<sup>7</sup> crítica a desigualdade social, econômica, política e de poder, bem como as condições que proíbem a possibilidade de o outro ser considerado como possuidor de uma subjetividade.

Neste contexto, a linguística aplicada vem ao encontro do cotidiano linguístico, observando o constante movimento prática/teoria/prática, que coexiste sobre um cenário sociocultural contextualizado politicamente em suas estruturas, pois a vida em sociedade transcorre a partir de um cenário político. O conceito de sociedade é compartilhado de forma simples desde os primeiros anos de vivência. A sociedade constrói seus alicerces, primeiramente, sobre um discurso em que predomina a intenção de monopolizar, logo, estudar o uso da língua significa desmistificar o estabelecimento desses discursos dominantes, compreender e exercer seu poder de escolha.

Nos últimos anos, as contribuições de diversas áreas do conhecimento não apenas ampliaram o conceito de interculturalidade, mas também reiteraram a relevância da competência comunicativa como ferramenta essencial na construção de sociedades mais democráticas, que combatam práticas discriminatórias. Além de aprimorar a comunicação, a perspectiva intercultural contribui para a superação dos desafios nas relações interpessoais, como o etnocentrismo, preconceitos e estereótipos.

Devido à natureza polissêmica do termo, aqui usamos "competência" para nos referirmos à aplicação (ou mobilização) de conhecimentos e habilidades adquiridos para realizar atos comunicativos fundamentados no princípio da equidade. A "competência comunicativa", criada pelo linguista norte-americano Dell Hymes (1972), é a habilidade de conduzir de maneira eficaz o processo de

---

<sup>7</sup> Transculturalismo é um fenômeno que ocorre quando um grupo social recebe e adota as formas culturais que provêm de outro grupo. Nesse processo, a comunidade acaba substituindo, em certa medida, suas próprias práticas culturais. O conceito foi desenvolvido na área da antropologia. O antropólogo cubano Fernando Ortiz Fernández (1881-1969) é considerado o responsável por abraçar essa noção em seus estudos sobre o contato cultural entre grupos ou comunidades diferentes.

comunicação, utilizando os recursos linguísticos apropriados para compreender, elaborar e interpretar diversas situações de comunicação. Essa expressão está ligada às normas sociais, culturais e psicológicas que orientam o uso específico da linguagem em um determinado contexto.

A habilidade comunicativa intercultural deve ser vista como um contínuo processo de interação respeitosa entre indivíduos ou comunidades de diferentes origens culturais. No ensino e aprendizagem de idiomas estrangeiros, é essencial que a aquisição dessa competência seja direcionada para o desenvolvimento de competências e mentalidades que incentivem a formação integral dos estudantes.

Segundo Byram (1997), nas interações entre culturas é fundamental possuir não apenas habilidades comunicativas básicas e conhecimento teórico sobre a cultura da língua em estudo, mas também desenvolver a habilidade e capacidade de se conectar genuinamente com outras culturas, comunicando-se de forma adequada e eficaz.

A habilidade de se comunicar em uma língua estrangeira vai além da gramática e do vocabulário. Conectar-se genuinamente com outras culturas é primordial para uma comunicação eficaz. Isso envolve entender as nuances culturais, expressões idiomáticas e até mesmo a forma como as pessoas se relacionam em diferentes contextos. Além disso, adaptar-se à comunicação adequada em diferentes situações é fundamental. Por exemplo, a forma como você se comunica com um amigo próximo pode ser diferente da forma como você se comunica com um colega de trabalho ou um estranho. Portanto, é importante desenvolver essa sensibilidade cultural para se comunicar de maneira eficaz e respeitosa.

A competência comunicativa em língua espanhola refere-se à capacidade de interagir efetivamente em situações de comunicação nesse idioma estrangeiro. Consiste em integrar diferentes habilidades linguísticas, como fala, audição, leitura e escrita, para compreender e produzir textos em diversos contextos. Essa competência envolve o conhecimento da gramática, do vocabulário e das convenções socioculturais da língua espanhola, bem como a capacidade de adaptar a linguagem às diferentes situações de comunicação.

O conceito atribuído a essa competência se refere à habilidade de utilizar a língua de forma eficaz e adequada em diferentes contextos comunicativos. Além do conhecimento gramatical e lexical, essa competência também abrange o domínio

das estratégias comunicativas, como a organização textual, a adequação sociolinguística e a compreensão e produção de enunciados coerentes e coesos.

A competência comunicativa é essencial para o desenvolvimento da capacidade de interagir, expressar ideias e compreender mensagens em língua espanhola. Possibilita aos falantes o acesso a diferentes esferas da vida social e profissional. Por meio dela, é possível estabelecer relações pessoais, participar de debates e discussões, compreender textos escritos e falados, entre outras habilidades comunicativas. Além disso, a competência comunicativa em língua espanhola contribui para o fortalecimento da identidade cultural e facilita a integração em comunidades hispanofalantes, ampliando as oportunidades de intercâmbio cultural e profissional.

O desenvolvimento ocorre por meio da prática constante das habilidades linguísticas em diferentes situações comunicativas. É fundamental proporcionar aos aprendizes oportunidades para ouvir, falar, ler e escrever em espanhol, tanto em sala de aula quanto em contextos autênticos. O uso de gêneros textuais diversificados também é uma estratégia eficaz para o desenvolvimento da competência comunicativa, pois permite a interação com diferentes tipos de textos, ampliando o repertório linguístico e discursivo.

No ensino da língua espanhola baseada no trabalho com gêneros textuais, a competência comunicativa contribui sobremaneira para o desenvolvimento de competências linguísticas. Ao trabalhar com diferentes tipos de textos os alunos podem aprender a compreender, interpretar e produzir mensagens de forma eficaz tanto no seu idioma como na língua estrangeira que estão aprendendo.

A competência comunicativa é basilar para o domínio de qualquer língua estrangeira, incluindo o espanhol. Ela vai além do conhecimento gramatical e envolve a capacidade de se expressar de maneira eficaz em diferentes contextos. Nesse sentido, os gêneros textuais desempenham um papel relevante no desenvolvimento dessa competência.

Os gêneros textuais permitem que os alunos percebam a utilização da língua em contextos reais de ensino. Isso torna o aprendizado mais significativo e motivador. Cada gênero exige diferentes habilidades, como leitura, escrita e compreensão. Ao trabalhar com diversos tipos de textos, os alunos aprimoram suas competências linguísticas. Os gêneros textuais promovem a integração das

habilidades de forma contextualizada, fazendo com que os alunos aprendam a se comunicar de maneira efetiva em situações variadas.

#### **4.2 Gênero do discurso ou gênero textual? Um olhar para as concepções de Bakhtin e de Marcuschi**

Platão deu início às discussões em torno de gêneros textuais e não se trata, portanto, de tema novo no que concerne ao ensino da língua e da linguagem.

Mas, afinal, o que é gênero? Bakhtin (2011) defende a ideia de que:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. [...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (Bakhtin, 2011, p. 261-262, grifos do autor)

Para o autor, a língua se propaga através da interação e essa interação acontece por meio dos enunciados, sejam eles orais ou escritos. E, no que se refere a gêneros, eles são “tipos relativamente estáveis de enunciados” e essa relatividade se justifica devido às transformações sociais. É preciso entender, sobretudo, que um gênero só existe a partir da necessidade de comunicação de cada grupo social.

Bakhtin (2011) pontua, ainda, sobre os três elementos constitutivos do enunciado: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo. Para ele, esses elementos estão indissolivelmente ligados, sendo que o conteúdo temático é o tema sobre o qual se trata o enunciado, a construção composicional é a estrutura textual que o enunciado exige e o estilo é a escolha de determinado termo linguístico para a construção do enunciado. Como todo enunciado se concretiza através de um gênero discursivo, este apresenta extrema heterogeneidade, uma vez que existe uma infinidade de gêneros na sociedade.

O autor divide os gêneros discursivos em primários e secundários, sendo os primários aqueles que possuem um vínculo imediato com a realidade concreta, fortemente ligados à realidade extra verbal, além do texto, ou seja, ligados ao tempo e espaço de produção. Já os secundários são gêneros que possuem uma maior

elaboração e podem ter sentido independente do tempo e do espaço de sua produção.

Marcuschi (2008) revela a perspectiva de gênero no contexto mundial e brasileiro. Para ele, a comunicação verbal acontece por intermédio dos gêneros textuais e “toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero” (Marcuschi, 2008, p. 154). Dessa forma, se existe comunicação, ela se concretiza mediante o gênero textual.

Para o autor, o gênero textual está ligado ao campo da atividade humana e representa um número elevado, porém limitado de textos. Os gêneros textuais podem ser orais ou escritos; eles se manifestam na sociedade, sendo assim, para que um gênero possa vir a existir ou não, dependerá dessa manifestação social, como demanda comunicativa.

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnica (Marcuschi, 2008, p.155).

Dessa forma, o gênero textual se torna um rico instrumento de análise, uma vez que a sociedade se depara com o surgimento de diferentes gêneros, a partir da prática social. Assim, um gênero pode surgir em detrimento de outros.

O autor observa que, devido ao avanço da tecnologia, há o surgimento de novos gêneros, principalmente no meio digital (e-mail, blogs, podcast, entre outros).

Para ele, a distinção entre gênero discursivo e gênero textual não é fundamental, explicitando que não devemos

[...] discutir aqui se é mais pertinente a expressão "gênero textual" ou a expressão "gênero discursivo" ou "gênero do discurso". Vamos adotar a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambiavelmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico (Marcuschi, 2008, p.154, grifos do autor).

Dessa forma, o autor não sugere que um termo seja superior ao outro, apenas decide utilizar as expressões “gênero textual,” “gênero discursivo” ou “gênero do discurso” em momentos específicos. Na pesquisa ora apresentada, assim como o pesquisador, priorizaremos o uso do termo gênero textual, por

acreditarmos que os termos podem ser utilizados da forma que for mais conveniente, de acordo com as necessidades do texto.

Marcuschi (2008) também conceitua tipo textual. Para ele, o tipo está mais ligado à sequência linguística do texto, sendo mais limitado; ele considera a tipologia textual em cinco categorias: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Para ele “Tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}.” (Marcuschi, 2008, p.154)

Conforme o autor, o conjunto de categorias para definir tipo textual é limitado e sem tendência a aumentar. É possível observar que os textos, muitas vezes, não se classificam apenas por um tipo textual, sendo necessário avaliar qual tipo que predomina no texto, para classificá-lo.

Dessa forma, podemos concluir que o gênero textual se caracteriza mais por sua função comunicativa do que pelas suas peculiaridades linguísticas e estruturais, pois "quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares" (Marcuschi, 2005, p. 29). Entendemos, também, que mais importante que discutir a tipologia de um texto é necessário tomar o gênero textual como objeto de ensino, assim, o indivíduo estará preparado para diferentes práticas sociais.

Os gêneros textuais são formas diversas de textos utilizados para transmitir mensagens aos seus receptores. Eles são classificados conforme a sua função comunicativa e recorrem a diferentes tipos de texto. A comunicação sempre acontece por meio dos gêneros textuais, desde mensagens de celular até textos jornalísticos. Eles são essenciais para a interação entre emissor e receptor, evidenciando a finalidade da mensagem.

As expressões de linguagem podem ser representadas de diversas formas. Alicerçadas sob influência do momento sociocultural e histórico em que o sujeito está inserido, há diversos estudos sobre isto, logo há inúmeras formas de conceituar e classificar o produto oral ou escrito, fruto das experiências de vivências humanas, sejam elas racionais ou emocionais.

Magda Soares (1998) abordou a relação entre gênero do discurso e gênero textual, conceitos essenciais para compreender a linguagem escrita e sua inserção

na sociedade. Vamos explorar um pouco mais sobre esses conceitos: o termo “gênero do discurso” refere-se à comunicação falada ou escrita que mantém coerência em seus enunciados, e considera os aspectos sócio-históricos e interativos que definem o funcionamento de um texto, resultando de seu contexto de produção e recepção, em outras palavras, o gênero do discurso vai além dos tipos textuais (como descrição, narração, dissertação e argumentação) e considera o propósito comunicativo e o contexto em que o texto é produzido. O gênero textual Soares (1998) conceitua como as categorias moldadas e orientadas a um propósito específico, como arte, música, literatura ou idioma, pois eles são mais específicos do que os tipos textuais e estão relacionados a práticas sociais e culturais, por exemplo, e incluem cartas, e-mails, notícias, resenhas, poemas, relatórios, entre outros.

Sendo assim, deve-se pensar o texto como um elemento de comunicação que se constitui a partir de pontuações culturais, históricas e ideológicas específicas e que existe sob a esfera linguística (oral ou escrita).

Os gêneros textuais fornecem exemplos concretos de como são estruturados e organizados diferentes tipos de textos. Isto permite que os alunos se familiarizem com as características e convenções de cada gênero, o que, por sua vez, contribui para a sua competência comunicativa.

Além disso, trabalhar com gêneros textuais em sala de aula pode fomentar a criatividade, a expressão pessoal e a capacidade de adaptação a diferentes situações comunicativas. É uma forma dinâmica de melhorar as competências linguísticas, pois o estudante pode ser levado a perceber a dinâmica da língua em diferentes modalidades de texto e estruturas diversas.

Entretanto, a discussão sobre a ausência de modelos e o que realmente é fonte de aprendizado relembra, de certa forma, que muitos estudos são feitos com o intuito de discutir teorias, mas, comumente, a nomenclatura mais usada para nomear esse produto das atividades humanas é tipo e gênero textual. Há diversas teorias de autores como Adam (2008), Bronckart (2003) e Marcuschi (2002) que estabelecem conexões com as leituras Bakhtinianas e trabalham na perspectiva do textual e do discursivo. Para Bronckart (2003):

[...] os gêneros do discurso, gênero do texto e/ou formas estáveis de enunciados de Bakhtin podem ser chamados de gênero de textos; os enunciados, enunciações e/ou textos bakhtinianos podem ser chamados de textos, quando se trata de produções verbais acabadas, associadas a uma mesma e única ação de linguagem ou de enunciados, quando se trata de

segmentos de produções verbais do nível de frase [...] (Bronckart 2003, p. 143).

Assim, para Bronckart (2003, p.72) “os textos são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos.”

Adam (2008) afirma que:

Considerando as línguas e os gêneros como componentes sistêmicos de base da interdiscursividade, definimos esta última como um reservatório de memória que torna possível (preservando ou proscurendo) a formulação (ou formulações) dos enunciados, tanto na produção como na interpretação, nas comunidades socio discursivas de autores, de editores (no sentido amplo de instâncias responsáveis pela fixação e pela difusão de um texto sobre um suporte-meio) e de leitores-ouvintes (interpretantes) (Adam, 2008, p. 45).

Conforme Marcuschi (2002, p. 19), os gêneros caracterizam-se como “eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”.

Todas essas definições estabelecem um ponto em comum, pois se comprometem a delinear textos, gêneros e contextos. Como afirma Rojo (2005):

Há uma finalidade descritiva textual (descrição de textos, gêneros, contextos – essa última, bem menos clara) que distância seus métodos do método sociológico bakhtiniano. Em Adam (1999), essa finalidade – encarada como a do linguista textual – é mais clara e conscientemente defendida. Em Bronckart (1997), um espaço e importância maiores são atribuídos ao contexto sociossubjetivo e material de produção dos discursos<sup>1</sup>, mas a contraparte descritiva linguístico-textual também recebe considerável atenção. Em Marcuschi (2002), tipos de textos e gêneros de texto são diferenciados e emparelhados, mas não se assume uma posição clara sobre suas relações (Rojo, 2005, p. 193).

Portanto, a conceitualização dos gêneros nos propõe a busca ao entendimento conceitual e metodológico de como a produção humana se apresenta, e, inegavelmente, como tudo está relacionado ao uso da comunicação, fato este evidenciado nos dizeres de Bakhtin (2011, p. 261), que “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Dessa maneira, há a necessidade de compreensão sobre como essas atividades se manifestam, considerando as inúmeras formas incorporadas por este elemento, o ponto que diverge e converge, diversas ideias e afinidades, bem como os diferentes campos em que é empregado para melhor compreensão de que o uso

[...] da língua efetua-se em forma de enunciados\* (orais e escrito) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional (Bakhtin, 2011, p. 261).

As teorias descritas até aqui expressam que há diversos conceitos e métodos que se distanciam e se aproximam. Bakhtin categoriza os gêneros em primários e secundários, buscando uma melhor descrição do que eles representam, pois o fato de serem multiformes/heterogêneos é, sem dúvida, o ponto-chave que promove toda a transformação.

No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples) que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, ai se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo concreto e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana (Bakhtin, 2011, p. 264).

A definição de gêneros textuais e/ou discursivos dá origem ao entendimento da evolução dos gêneros, permitindo compreender o porquê as chamadas sequências textuais, cheias de intencionalidades, assim como a evolução humana, no transcorrer das décadas, sofreram transformações, facilitando, assim, o processo de ensino/aprendizagem.

Os termos "gênero do discurso" e "gênero textual" são frequentemente utilizados como sinônimos, embora haja diferentes abordagens teóricas em relação a eles. Bakhtin (2011) destaca a importância do "gênero do discurso" como forma de interação verbal, enquanto Marcuschi (2008) enfatiza a relevância do "gênero textual" como manifestação linguística. Ambos os autores sustentam a importância dos gêneros para o desenvolvimento da competência comunicativa. O trabalho com gêneros textuais pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e para o ensino eficaz da língua espanhola, promovendo diálogos e interações significativas.

Os gêneros se organizam, se adaptam e se transformam de diferentes maneiras. "Cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva

tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero” (Bakhtin, 2011, p. 301).

Gênero do discurso e gênero textual são conceitos que têm sido explorados por Mikhail Bakhtin e outros teóricos. Bakhtin enfatiza a importância dos gêneros do discurso como unidades de comunicação, sendo moldados pelas forças sociais, culturais e históricas. O discurso é visto como uma interação dialógica entre diferentes vozes e perspectivas. Os gêneros do discurso são dinâmicos, plenos de vida e mobilidade. Eles refletem a tensão entre diferentes consciências, identidades e visões de mundo.

Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível (Bakhtin, 2011, p. 283).

De acordo com as concepções de Marcuschi (2008), o gênero do discurso ou gênero textual é um fenômeno complexo que envolve não apenas características formais e estruturais, mas também aspectos sociocomunicativos e contextuais. Para o autor, os gêneros são construções sociais e históricas que refletem práticas discursivas recorrentes em determinadas esferas de atividade humana. Dessa maneira, a compreensão dos gêneros textuais vai além de suas características superficiais, requerendo uma análise profunda das relações entre linguagem, sociedade e cultura.

Segundo Marcuschi (2008), a Linguística Textual passou a ter um papel fundamental no ensino de idiomas e na criação de materiais didáticos. A abordagem da Linguística Textual no ensino de idiomas realmente contribui para uma compreensão mais ampla e eficaz da linguagem, especialmente no que diz respeito à produção e interpretação de textos. Essa integração permite um aprendizado mais significativo e contextualizado.

### **4.3 Competência comunicativa por meio do gênero textual: desenvolvimento de habilidade linguísticas**

Desenvolver habilidades linguísticas por meio do gênero textual é fundamental para a comunicação eficaz. A capacidade de compreender e produzir diferentes gêneros textuais pode ampliar a competência comunicativa de forma significativa, permitindo que as pessoas se expressem de maneira mais clara e assertiva.

Refletindo sobre a diversidade linguística e o diálogo, é imprescindível mencionar Bakhtin (2011, p.265), para quem "a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua". Da mesma forma que o diálogo se estabelece como uma realidade essencial da linguagem, é justamente nessas manifestações concretas que as relações interpessoais se concretizam.

De acordo com Marcuschi (2005), a linguagem é vista como algo diversificado, mutável, impreciso do ponto de vista semântico e sintático e que se manifesta em situações específicas, como o texto e o discurso. Esse caráter em constante movimento abre espaço para ampliar os limites do conhecimento linguístico em diversas sociedades. Diante disso, surge a reflexão sobre por que não considerar essa diversidade durante as aulas, priorizando, apenas, a forma culta ou norma padrão?

Percebemos a sala de aula como um vasto espaço de pesquisa, onde o conhecimento não é individual, mas uma ação conjunta, como aponta Marcuschi (2008), ao afirmar que o conhecimento é construído por meio de encontros, trocas e interações. Portanto, é fundamental conhecer os alunos antes de abordar qualquer conteúdo, pois as aprendizagens são moldadas pelos interlocutores.

Como defende Geraldi (2006), a sala de aula é um ambiente de expressão. A visão da linguagem como um processo de interação é essencial, já que os indivíduos não apenas transmitem seus pensamentos, mas também interagem como sujeitos inseridos em contextos sociais, como afirma Travaglia, (2009) a linguagem utilizada pelo aluno reflete sua cultura, identidade e a diversidade que a língua naturalmente apresenta.

#### **4.4 O ensino da Língua Espanhola através do gênero textual: diálogos possíveis**

O ensino da língua espanhola por meio do gênero textual é uma abordagem muito interessante, pois permite que os alunos aprendam a língua de uma forma contextualizada e relevante. Ao utilizar diferentes gêneros textuais, como diálogos, narrativas, artigos, os alunos têm a oportunidade de se familiarizar com a linguagem em diversos contextos de uso. Isso pode contribuir significativamente para o desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção de textos em espanhol.

Neste cenário, a formação básica geral consiste nas aptidões e competências fornecidas numa base curricular nacional comum e expressa-se como um todo indissociável, organizado por áreas de conhecimento e enriquecido por contextos históricos, económicos, sociais, ambientais, culturais, locais, do mundo do trabalho e das práticas sociais.

De acordo com as diretrizes para o ensino de Língua Espanhola, é mencionado que "tais habilidades podem servir como base para o desenvolvimento de currículos de outras línguas, se for a escolha dos sistemas e redes educacionais oferecê-las" (Brasil, 2018, p. 246). Além disso, a BNCC adota o texto como unidade de trabalho, por isso, é estruturado em eixos, que são divididos em áreas de atuação: Escrita, Conhecimentos Linguísticos, Dimensão Intercultural, Oralidade e Leitura, visando fortalecer a educação integral dos estudantes.

Considerar as diferenças entre os gêneros orais e escritos é importante na aprendizagem de línguas. Hoje, as línguas estrangeiras são ensinadas com o propósito da comunicação verdadeira. Para tanto, o processo de ensino/aprendizagem deve ser motivador, contextual e realista. Principalmente em sala de aula, os gêneros textuais oferecem aos professores uma variedade de opções para trabalhar.

Quando se trata de ensino de línguas estrangeiras, especialmente espanhol, o ambiente atual de aprendizagem concentra-se na aprendizagem contextual. Os alunos são levados a compreender o uso prático da língua que estão aprendendo, por meio de uma abordagem comunicativa que permite que a linguagem seja usada de forma prática, em um espaço de aprendizagem contextual.

Portanto, combinar escrita e fala é uma das tarefas difíceis para professores de línguas estrangeira. Pinto (2007, p. 47) esclarece que “A fala e a escrita, como formas de expressão linguística, desenvolvem-se apenas através da autorrealização e do uso sustentado em situações significativas.” Os professores devem, então, explorar atividades que desenvolvam a fala e a escrita em conjunto, no intuito de promover a implementação prática das estruturas linguísticas. Por fim, no que diz respeito à fala e à escrita,

Deve-se estimular o desenvolvimento de ambas as habilidades para que os interactantes possam expressar suas próprias ideias, suas dúvidas, seus problemas, questionamentos, sentimentos e inquietudes. Nesse processo gerativo de linguagem, a escrita tem muito em comum com a fala, já que o processamento da linguagem é fundamental para ambas, à medida que seus usuários constroem e reconstróem ideias, adquirem e usam a informação de diversas fontes e aplicam o conhecimento de como um texto é estruturado. Em ambas um texto é composto para se adaptar à situação, intenção e à audiência. Durante essa construção, as limitações do cérebro, a realidade que está sendo representada, os esquemas do falante ou escritor, os propósitos, o conteúdo, a sintaxe, o léxico da língua e os contextos social e situacional, todos moldam o processo (Pinto, 2007, p. 47).

Marcuschi (2008, p. 31) compreende a língua como uma prática social e interativa, cujo uso os falantes compartilham, por meio dos diferentes gêneros textuais. Além disso, ao internalizarmos o ponto de vista do autor, é possível afirmar que:

Os gêneros textuais são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia a dia (Marcuschi, 2008, p. 161).

Quando trazemos textos do dia a dia para dentro da sala de aula, estamos dando ao nosso aluno não apenas a chance de decifrar o conteúdo lido, mas principalmente de encontrar formas para interpretar, compreender e dar sentido a esse texto.

Assim, na sala de aula de língua estrangeira, é possível selecionar textos de variados tipos para explorar diferentes abordagens da gramática normativa e descritiva em um ambiente social. Dessa forma, os estudantes serão preparados para compreender a linguagem e cultura estrangeiras. Ao escolhermos cuidadosamente o material didático, é possível atualizar as práticas pedagógicas, levando em consideração tanto o cenário global quanto as características individuais

dos alunos. Ademais, devemos dar preferência a temas que estejam relacionados com a realidade social do grupo e que façam parte do cotidiano dos estudantes. Ao trabalharmos com os diferentes gêneros textuais, contribuimos para enriquecer o vocabulário, fortalecer as habilidades argumentativas e promover uma maior interação dos alunos com os acontecimentos sociais ao seu redor.

Nesse sentido, podemos compreender que essa exploração de novas formas de apresentar os conteúdos agrega às nossas práticas docentes e incentiva cada vez mais a aprendizagem dos alunos. Cursos que usam, sucessivamente, a mesma abordagem, frustram os alunos e professores, tornam-se mecânicos e repetitivos. Repensar nosso currículo e melhorar o ensino pode ajudar a aumentar o interesse dos alunos em estudar mais profundamente uma língua estrangeira e melhorar a construção do conhecimento.

## **5 GÊNERO DE MAIOR RECORRÊNCIA NO MATERIAL ESTRUTURADO DE ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA DO ENSINO MÉDIO**

O material estruturado de ensino de Língua Espanhola do Ensino Médio (MEE/LE/EM) é composto por três livros, sendo um material vasto, tendo em torno de 120 páginas por livro, um número relativamente elevado, se considerarmos que a disciplina, até 2023, tinha a carga horária de 40 aulas/ano, uma aula por semana.

O MEE/LE/EM não apresenta sumário, nem qualquer tipo de guia para nortear o que será trabalhado em cada capítulo, também não há nenhum apêndice para orientar o docente, e as instruções contidas no Manual do Professor se limitam às atividades dentro dos capítulos.

Em um primeiro momento, os materiais parecem contar com apenas quatro capítulos por livro. No entanto, ao olhar o material por completo, percebemos que, ao término desse primeiro bloco de capítulos, há um indicativo de outros quatro capítulos (seguindo, mais uma vez, a numeração de 1 a 4). Até aqui, não é possível compreender o porquê dessa organização e por que não há uma sequência de capítulos (de 1 a 8, por exemplo), considerando que se trata do mesmo livro, com o mesmo objetivo: o ensino da língua espanhola para o ensino médio.

Com o intuito de identificar quais os gêneros mais recorrentes no MEE/LE/EM, elaboramos os quadros apresentados a seguir. Optamos por organizá-los de acordo com a ordem de classificação, sendo os primeiros gêneros apresentados os mais recorrentes, e os últimos, aqueles com menor recorrência.

Essa organização, na nossa percepção, facilita a visualização do leitor para os gêneros que estão presentes no material analisado e evidencia a quantidade de vezes que os verbos são trabalhados, dentro de uma lógica estruturada da língua, colocando-os em quadros de conjugação.

O Quadro 2 nos permite visualizar a quantidade de vezes que cada um dos gêneros textuais aparece no MEE/LE do 1º ano do Ensino Médio:

Quadro 2 - Gêneros textuais MEE/LE 1º ano – Ensino Médio

<b>Quantidade</b>	<b>Gêneros Textuais</b>
12	Artigo
11	Quadro de verbo
7+3	Charge/ <i>viñeta</i>
9	Notícia
8	Infográfico
5	Diálogo
5	Quadro de pronomes
4	Entrevista
4	Quadro de números
4	Tirinha
4	Reportagem
3	Lista
2	Cruzadinha
2	Gráfico
2	Relato
2	Conto
2	Propaganda
2	Quadro adverbio
1	Quadro Nacionalidades
1	Quadro dias e meses da semana
1	Calendário
1	Convite
1	Cartaz
1	Quadro de artigos
1	Quadro Alfabeto
1	Quadro de preposição
1	Narração
1	Carta de apresentação
1	Árvore genealógica
1	Mapa mental
1	Declaração
1	Cartum
1	Sinopsis
1	Quadro de comparativos
1	Site

Fonte: a autora (2023).

Identificamos que no livro do 1º ano do Ensino Médio, artigo ganhou maior destaque no material, sendo apresentado 12 vezes. Não podemos deixar de evidenciar, também, a quantidade de quadros integram o material, com destaque ao quadro de verbos, com 11 incidências.

Embora esta pesquisa tenha o intuito de analisar os dois primeiros gêneros de maior recorrência, ao concluirmos esta primeira análise observamos a inviabilidade de trabalhar com os quadros de verbos que surgiram ao longo do material. Embora seja um número expressivo, que indica o seu grande caráter gramatical, os exercícios não passam daqueles modelos de completar lacunas. Sendo assim, partimos para o terceiro gênero de maior recorrência.

Charge e *viñeta* aparecem com 10 inserções cada, neste primeiro volume do MEE/LE/EM. Precisamos explicitar porque colocamos estes dois gêneros juntos na tabela, visto que o material mistura exercícios com enunciados em português e espanhol e percebemos uma equivalência entre os dois gêneros. De acordo com o dicionário de gêneros textuais, a definição de charge é:

CHARGE (v. CARICATURA, CARTUM, CARTUM ELETRÔNICO, CHARGE ELETRÔNICA, HQs, TIRA, VIDEOCHARGE): palavra de origem francesa que significa carga, ou seja, algo que exagera traços do caráter de alguém ou de algo para torná-lo burlesco ou ridículo. Por extensão, trata-se de uma ilustração ou desenho humorístico, com ou sem legenda ou balão, veiculado pela imprensa, que tem por finalidade satirizar e criticar algum acontecimento do momento. Focaliza, por meio de caricatura gráfica, com bastante humor, uma ou mais personagens envolvidas no fato político-social que lhe serve de tema (Costa, 2008, p.70).

Para definir *viñeta*, utilizamos o *Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española (RAE)*, que postula:

1. f. Cada uno de los recuadros de una serie en la que con dibujos y texto se compone una historieta. In.: dibujo, ilustración
2. f. Dibujo o escena impresa en un libro, periódico, etc., que suele tener carácter humorístico, y que a veces va acompañado de un texto o comentario.
3. f. Dibujo o estampa que se pone para adorno en el principio o el fin de los libros y capítulos, y algunas veces en los contornos de las planas (2024).

Sendo assim, entendemos que existe similaridade entre ambos os gêneros textuais, que possuem como função principal apresentar, de maneira bem-humorada, problemas sociais, configurando-se como um rico elemento para despertar o senso crítico dos estudantes.

Considerando o ensino da língua estrangeira, podemos inferir que os artigos contribuem com a construção dos saberes que circundam a aprendizagem de um idioma estrangeiro, ou seja, trazem informações que ajudam a compreender a cultura e organização social daqueles que têm esse idioma como sua língua oficial.

A seguir, temos o Quadro 3, reativo ao material do 2º ano:

Quadro 3 - Gêneros textuais MEE 2º ano – Ensino Médio

Quantidade	Gênero Textual
10	Artigo
9	Quadro de verbos
3+4	Charge/ <i>Viñeta</i>
7	Notícia
5	Tirinha
5	Cruzadinha
5	Infográfico
5	Propaganda
4	Manual de Instruções
4	Diálogo
3	Conto
3	Quadro de pronomes
2	Site
2	Reportagem
2	Gráfico
1	Crônica
1	Microrrelato
1	Fábula
1	Biografia
1	Romance
1	Poema
1	Calendário
1	Receita
1	Caça-palavras
1	Classificados
1	Quadro de apócope
1	Cartão
1	Lista
1	e-mail
1	Sinopsis

Fonte: a autora (2023).

Ao analisarmos o livro do 2º ano do Ensino Médio, o gênero artigo novamente ficou em evidência no material, ocorrendo 10 vezes ao longo desse volume. Quadro de verbos apareceu, mais uma vez, em segundo lugar, com nove inserções, evidenciando um padrão para trabalhar gramática.

Em terceiro lugar, empatados com sete inserções cada, temos charge/*viñeta* e notícia. Diante desse empate, optamos por analisar novamente charge/*viñeta*, para, ao final da análise, comparar a abordagem dada em ambos os volumes.

Na sequência, o Quadro 4 traz os gêneros textuais presentes no terceiro volume do MEE:

Quadro 4 - Gêneros textuais MEE 3º ano – Ensino Médio

Quantidade	Gênero Textual
14	Artigo
11	Tirinha
10	Infográfico
8	Notícia
7	Propaganda
7	Mapa Mental
5	Quadro de verbos
3	Reportagem
2+1	Charge/ <i>Viñeta</i>
2	Entrevista
1	Manual de instruções
1	Gráfico
1	Conto
1	Cruzadinha
1	Quadro de estilo direto e indireto
1	Quadro locuções propositivas
1	Bilhete
1	Capa de revista
1	Quadro de advérbios
1	Quadro de substantivos
1	Quadro heterotônicos
1	Quadro heterogenéricos
1	Quadro refrán
1	Folheto
1	Quadro de conectores
1	Caça-palavras
1	Quadro de oração principal e subordinada
1	Carta
1	Quadro de concordância sujeito e verbo
1	Anúncio
1	Cartão
1	Fábula

Fonte: a autora (2023).

Ao observarmos o livro do 3º ano do Ensino Médio, averiguamos que o gênero artigo foi apresentados 14 vezes. O segundo gênero de maior destaque foram as tirinhas, que surgiram 11 vezes no volume 3.

A constituição desses quadros nos permitiu visualizar que o gênero de maior recorrência em toda a coleção foi o artigo. Acreditamos que esta quantidade elevada de textos de caráter informativo ocorre porque o gênero possui elementos que colaboram para a construção linguística dos falantes, seus conteúdos são variados, desde características linguísticas até informações de saúde e bem-estar.

Já *charge/viñeta* e tirinhas possuem como aspecto principal a junção de elementos verbais e não verbais. De uma maneira geral, esses gêneros apresentam elementos que ultrapassam o texto, é preciso observar tudo que permeia esse texto. Sabemos que estes gêneros têm ganhado espaço na mídia digital e impressa. Nos livros didáticos, esse tipo de texto está presente nas diversas áreas do conhecimento, sendo uma ferramenta interessante para a interdisciplinaridade. São caracterizados, geralmente, por uma narrativa curta, que pode vir carregada de sátira social, e são excelentes para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes. Perceber elementos como crítica e ironia faz parte dos desafios do desenvolvimento da competência comunicativa. Investigar como o MEE/LE/EM aborda esses recursos será uma experiência muito enriquecedora.

Considerando os dados até aqui apresentados, a seguir nos concentraremos na abordagem das funções dos dois gêneros mais recorrentes em cada material didático.

Acreditamos que os gêneros de maior recorrência podem influenciar significativamente no ensino de língua, e, certamente, contribuir para a competência comunicativa dos estudantes.

### **5.1 Análise do MEE/EM/LE – Volume 1**

Aqui verificaremos a abordagem dada aos gêneros textuais de maior recorrência no MEE/LE/EM. Optamos por apresentar, neste momento, os gêneros do primeiro volume, artigo e *charge/viñeta*. Escolhemos analisar textos que consideramos valiosos para o desenvolvimento da língua estrangeira.

Figura 14 - Texto 1: Artigo, Volume 1 (p. 41)

**Capítulo**  
**4**

# El trabajo

**➤ Inicie a jornada!**

Habilidades contempladas na BNCC e DRC-MT  
EM13LGG101, EM13LGG102  
EM13LGG103, EM13LGG104  
EM13LGG202, EM13LGG203  
EM13LGG301, EM13LGG302  
EM13LGG403

**Texto 1**

### La generación de los mil euros

A mediados de agosto [de 2005] llegó una carta a este periódico que anunciaba la aparición de una nueva clase social. Se titulaba "Soy mileurista" y decía, entre otras cosas, lo siguiente: "El mileurista es aquel joven licenciado, con idiomas, posgrados, másters y cursillos [...] que no gana más de 1.000 euros. Gasta más de un tercio de su sueldo en alquiler, porque le gusta la ciudad. No ahorra, no tiene casa, no tiene coche, no tiene hijos, vive al día... A veces es divertido, pero ya cansa [...]". La autora, Carolina Alguacil, de 27 años, reside en el centro de Barcelona y trabaja en una agencia de publicidad. Inventó el término – y decidió escribir la carta – después de pasar unos días en Alemania y comparar, con un sentimiento a medio camino entre la rabia y la envidia, cómo vivían sus amigos berlineses y cómo vivían ella y sus amigos españoles.



BARÇA, Antonio Jiménez. La generación de los mil euros. *El País*, Madrid, 23 oct. 2005. Disponível em: <http://elpais.com> (acesso em 19 jan. 2015)

Fonte: Sistema Plurall, 2024.

O primeiro texto está disponível no site: [www.elpais.com](http://www.elpais.com). Os gêneros textuais jornalísticos desempenham um papel fundamental na formação de leitores críticos e esclarecidos, tendo em vista que oportunizam o desenvolvimento de alguns aspectos, como destacamos a seguir:

- Leitura crítica: trabalhar com textos jornalísticos permite que os estudantes avaliem diferentes pontos de vista, diferenciem fatos de opiniões e compreendam estratégias de posicionamento; também contribui na formação de leitores habitualmente informados, pois ajuda a criar o hábito da leitura e mantém as pessoas atualizadas sobre eventos e notícias relevantes;

- Identificação de finalidades diversas: os discentes aprendem a reconhecer as diferentes finalidades dos textos jornalísticos, como informar, persuadir, entreter;

- Interdisciplinaridade e exploração de temas variados: os gêneros jornalísticos permitem abordar temas diversos, promovendo a interdisciplinaridade e a compreensão de questões sociais, políticas e culturais.

Figura 15 - Texto 2: Charge, Volume 1 (p. 41)



Fonte: Sistema Plurall, 2024

A charge exposta na Figura 15 é definida pelo MEE como Texto 2, e podemos dizer que complementa o Texto 1, apresentado na figura anterior. De maneira geral, ainda que este tipo de texto seja um rico instrumento de interpretação, este gênero é pouco explorado pelo MEE/LE/EM, além disso, não é retratada a definição e função textual da charge. Todavia, é fundamental que o professor deixe claro aos estudantes que este tipo de texto carrega elementos como caricatura, sátira, crítica, para, dessa forma, despertar a atenção do leitor ao compreender o sentido e a intenção do texto. Entendemos, assim como Flores (2002), que a charge:

[...] é um texto usualmente publicado em jornais, sendo por via de regra constituído por quadro único. A ilustração mostra os pormenores caracterizados de personagens, situações, ambientes, objetos. Os comentários relativos à situação representada aparecem por escrito. Escrita/ilustração integram-se de tal modo que por vezes fica difícil, senão impossível, ler uma charge e compreendê-la sem considerar os dois códigos, complementarmente, associando-os à consideração do interdiscurso que se faz presente como memória, dando uma orientação ao sentido num contexto dado- aquele e não outro qualquer (Flores, 2002, p. 14).

No caso da charge (Figura 15) é possível perceber uma mudança na expressão facial do personagem: enquanto ser *mileurista* era considerado algo pejorativo, o personagem parecia apreensivo, com semblante sério, como vemos no desenho à esquerda. Já quando o referido termo ganha outra conotação, notamos uma mudança no traço do personagem, à direita.

Além disso, o professor poderá reforçar que a fala do personagem continuou a mesma “*Soy mileurista*”, tendo mudado, ao longo dos anos, a forma como as outras pessoas passaram a enxergá-lo na sociedade. O professor poderia também promover a reflexão de como o indivíduo costuma se preocupar com as vozes e os julgamentos da sociedade.

Figura 16 - Exercício de compreensão de texto, Volume 1 (p. 42)

## Comprensión de texto

- En ambos textos el tema central es sobre la juventud mileurista. De acuerdo con el texto 1, define qué es un mileurista.  
Professor, é importante que o aluno defina primeiramente de acordo com o artigo de 2005. Trata-se de uma nova classe social composta por jovens extremamente qualificados que não ganham mais do que mil euros por mês.
- Según el artículo del periódico, ¿cuánto gastaba en alquiler un joven mileurista en 2005?  
Gasta más de un tercio de su sueldo, o sea, alrededor de 300 euros.
- Según la joven Alguacil, ¿ser mileurista era algo positivo o negativo? Extrae el trecho que confirma tu afirmación. Era algo negativo, ya que llegaba a compararse con los alemanes en: “[...] después de pasar unos días en Alemania y comparar, con un sentimiento a medio camino entre la rabia y la envidia, cómo vivían sus amigos berlineses y cómo vivían ella y sus amigos españoles.”
- ¿Sigues las noticias internacionales? En clase, precisa cuando empezó la época de crisis en España.  
Professor, o jornal *El Mundo* definiu de forma clara o que exatamente iniciou a crise mundial, atingindo também a Espanha. Leia o texto em: [www.elmundo.es/especiales/2008/10/economia/crisis2008/espana/](http://www.elmundo.es/especiales/2008/10/economia/crisis2008/espana/) (acesso em 19 jan. 2015).
- El texto 2, de 2012, deja claro que el concepto “mileurista” ha cambiado. Explica el porqué:  
Antes, la situación del mileurista era considerada como una explotación de la mano de obra cualificada. Después de la crisis, ser mileurista indica que el joven tiene un trabajo, privilegio de algunos en época de paro, aún que se gane poco e tenga de hacer mucha economía. (Paro es, en portugués, paralisación, desempleo)
- Encuentra en los dos textos los sinónimos de:
  - surgimiento: aparición
  - sueldo: salario
  - entretenido: divertido
  - lengua: idioma
  - indignación: rabia
  - escaso: miserable
  - recomendado: enchufado

Fonte: Sistema Plurall, 2024.

Os exercícios, de maneira geral, estimulam a extração de partes do texto, o que não colabora com a criatividade e criticidade dos estudantes. O primeiro exercício, embora proponha a reflexão sobre ambos os textos, não fomenta a discussão sobre as modificações sofridas pelo termo “*mileurista*” ao longo dos anos, concentrando-se apenas na concepção do termo presente no primeiro texto.

A resposta para o segundo exercício também se encontra com facilidade no texto, no entanto, um professor mais atento pode estimular o estudante a calcular quanto seria um terço de mil euros. Fugindo um pouco da resposta padrão “*más de um tercio de su sueldo*”.

O terceiro exercício consiste em retirar um fragmento do primeiro texto para comprovar se ser *mileurista* era considerado algo positivo ou negativo, contudo, a cópia não leva o estudante a pensar e desenvolver sua própria resposta, entendemos, sob outra ótica, que seria uma excelente oportunidade de produção e reflexão sobre as comparações feitas no texto.

O quarto exercício requer uma breve pesquisa na internet, uma vez que a crise mundial mencionada, que atingiu a Espanha, começou em 2008. Muitas vezes, nesses casos, o professor deve colaborar, explicando, previamente, uma vez que nem todas as escolas possuem fácil acesso à rede.

O quinto exercício se refere ao segundo texto, a charge que critica a utilização do termo *mileurista*. É importante que os estudantes percebam o quanto o termo sofreu alteração com o passar do tempo. Antes da crise de 2008, ser *mileurista* era um termo associado à exploração, alguém que possuía graduação, muitas vezes elevada, mas não ganhava mais do que mil euros mensais.

A partir de 2008, com o número elevado de desempregados na Espanha, o termo adquiriu outra característica, uma vez que mil euros, ainda que seja pouco, é melhor do que nada.

O último exercício consiste em encontrar, em ambos os textos, palavras com correspondência semântica similar, ou seja, encontrar sinônimos para as palavras apresentadas. Embora este seja um exercício interessante, em geral, os exercícios propostos no MEE/LE/EM se limitam à repetição de partes do texto.

Para tornar a abordagem desses tipos de texto mais atraente, o professor poderá realizar a leitura coletiva e propor a discussão das atividades de forma oral, promovendo o protagonismo do estudante. É igualmente importante chamar a atenção para os aspectos extratextuais, como as imagens, por meio das quais podemos perceber a mudança do termo *mileurista* ao longo do tempo.

O texto que analisamos a seguir também pertence ao primeiro volume da coleção do MEE/LE/EM e, como o próprio livro define, trata-se de uma *viñeta*. Infelizmente o material não apresenta a definição do gênero e não aborda a sua

função comunicativa, ficando a critério do professor essa explicação, o que consideramos de extrema importância.

Figura 17 – Viñeta, Volume 1 (p. 110)



FORGES. Día Internacional de la Alfabetización. Disponível em: [www.fotolog.com](http://www.fotolog.com) (acesso em 16 set. 2013)

- 6 (UFGO) Al reparar en el lenguaje verbal y en el no verbal de la viñeta, se nota que el diálogo parte de:
- unas ilusiones que suelen entusiasmar a los niños.
  - unos complejos que muestran el derrotismo de los adultos.
  - un comentario para saber enfrentarse a cuestiones económicas.
  - uno de los planes concebidos para que aumente la lectura literaria.
  - una campaña que destaca la incoherencia del día de la alfabetización.
- 7 (UFGO) En la réplica dada a la intervención que abre el diálogo se:
- subordina lo práctico a la reflexión estética.
  - incentiva el disimulo frente a la realidad cotidiana.
  - proyecta sobre la poesía la sospecha de falta de aplicabilidad.
  - compatibiliza la gestión financiera con la producción de poemas.
  - asocia la destreza en las operaciones bancarias a la habilidad para recitar.

Fonte: Sistema Plurall, 2024.

Por considerarmos os traços da imagem fortes, um pouco distorcidos, e de difícil leitura, até mesmo no material impresso, julgamos adequado transcrever a fala dos personagens, para facilitar a leitura.

A *viñeta* começa com a fala do personagem mais alto, e, aparentemente, mais velho, dizendo: “- **Tienes que aprender a leer y a escribir, porque si no nunca podrás firmar ni hipotecas, ni contratos precarios, ni finiquitos**”, em

seguida, o personagem mais jovem responde: **“Ya, pero además yo quiero aprender quanto antes porque quiero ser poeta”**

O enunciado do exercício número seis destaca a importância dos elementos verbais e não verbais. Para uma interpretação mais assertiva, é necessário salientar principalmente os elementos não verbais, observar a ausência de cores na imagem, os traços da casa ao fundo, que parece ser feita de lata, a escuridão dela, os olhos de uma pessoa na janela; embora o sol esteja presente na imagem todos os elementos estão escuros, para representar os problemas que a família enfrenta. Como afirma Peirce (1958/1995): “Um signo, ou representamen, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém”. Sendo assim, uma cor pode ser considerada um signo, uma vez que represente um objeto ou um conceito abstrato.

*These associations can be considered as iconic ones, because they occur through the perceptual homology by means of which a dark color gives the impression of being more dense, and, therefore, heavier than a light color, which gives the impression of being more dissipated, and, therefore, less heavy, as if the dark color had more concentration of matter than the light color (Caivano, 1998, p.396).<sup>8</sup>*

No caso desta *viñeta*, podemos dizer que a escuridão é a ausência de luz, a precariedade que assola boa parte da população brasileira, sobretudo, o acesso deficitário à educação, saúde e lazer.

Notamos, ainda, na parte externa da cena, que o solo não é uniforme, havendo o que parece um amontoado de folhas ou lixo. A pia jogada ao chão talvez indique a ausência de saneamento básico. Todos estes elementos conduzem à compreensão de que a família em questão tenha problemas econômicos, o que torna surpreendente a resposta do jovem, que sonha em ter acesso à educação, para ser poeta.

É possível ler, também, no canto inferior direito da *viñeta* a seguinte mensagem: “*Día Internacional de la Alfabetización*”, indicando que o texto pode ter sido feito para difundir a importância tanto deste dia como da própria alfabetização.

A *viñeta*, assim como a charge, possui subsídios que vão além da linguagem verbal. Lembramos que os gêneros podem incluir elementos visuais, como gráficos,

---

<sup>8</sup> Essas associações podem ser consideradas icônicas, pois ocorrem pela homologia perceptual por meio da qual uma cor escura dá a impressão de ser mais densa e, portanto, mais pesada que uma cor clara, que dá a impressão de ser mais dissipada, e, portanto, menos pesada, como se a cor escura tivesse mais concentração de matéria do que a cor clara. (tradução livre da autora).

mapas, infográficos, fotografias e ilustrações, recursos que complementam ou substituem a linguagem escrita, facilitando a compreensão e interpretação das informações.

Após analisar esses elementos do texto, podemos concluir que existe uma dicotomia entre os objetivos da alfabetização para os personagens: enquanto o mais velho encara o acesso à educação com o objetivo financeiro, o jovem sonha em ter acesso à cultura, produzir textos e mudar a sua realidade por meio da poesia.

O exercício número sete se concentra na resposta do jovem, que, de certa maneira, concilia a gestão financeira com a produção de poemas. A criança ainda não carrega as preocupações com o futuro, seu sonho de ter acesso à literatura é simples e, ao mesmo tempo, profundo.

Não podemos deixar de ressaltar que, mesmo se tratando do material do professor, não existe qualquer orientação sobre a resposta correta para ambos os exercícios, nem como o professor poderá promover a discussão do texto. Isto acontece pois, como mencionamos anteriormente, os exercícios que pertencem à seção “*Los deberes*” e “*Ejercicios Adicionales*” não possuem nenhum tipo de instrução. Neste caso, o texto trabalhado se encontra na primeira seção.

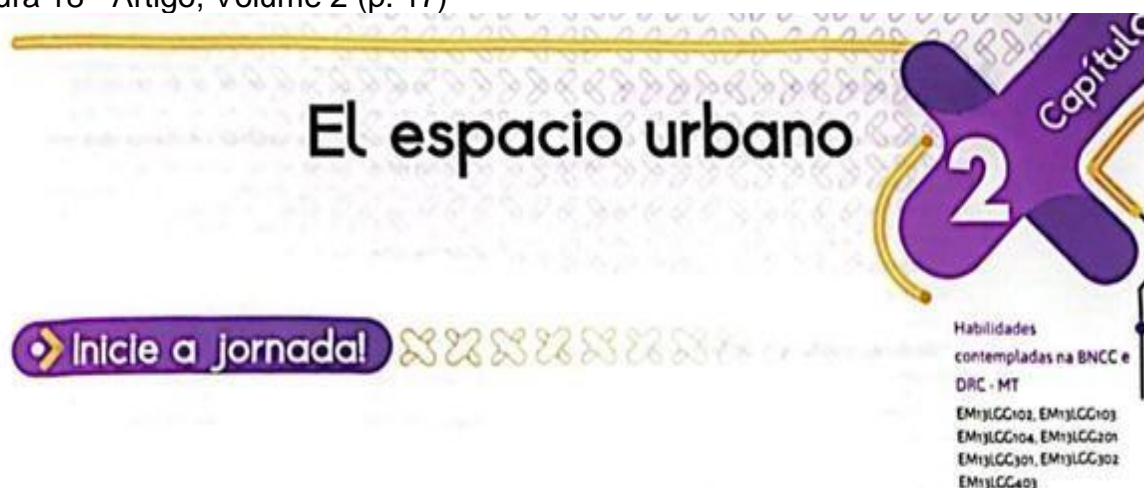
Mesmo assim, é essencial que o professor realize mediações, a fim de promover a compreensão daquilo que é mais tocante no texto, a sensibilidade da criança que sonha em ser poeta.

São poucas as intervenções do material estruturado para auxiliar o encaminhamento das aulas. Na maioria das vezes, o MEE/LE/EM apresenta apenas o número das competências a serem desenvolvidas naquele determinado texto, o que, infelizmente, prejudica a uniformidade da aula.

## **5.2 Análise do MEE/EM/LE – Volume 2**

A partir de agora convidamos o leitor para seguir na análise do volume 2 da coleção do MEE/LE/EM. Anteriormente vimos, no Quadro 3 - Gêneros textuais MEE 2º ano – Ensino Médio, que os gêneros de maior recorrência neste material também são o artigo e a charge/*viñeta*.

Figura 18 - Artigo, Volume 2 (p. 17)



**El espacio urbano**

**Capítulo 2**

**Inicie a jornada!**

Habilidades contempladas na BNCC e DRC - MT  
 EM13LGG102, EM13LGG103  
 EM13LGG104, EM13LGG201  
 EM13LGG301, EM13LGG302  
 EM13LGG403

### La agricultura urbana florece en Latinoamérica

¿Sabías que las principales ciudades latinoamericanas cultivan plantas y crían animales en sus espacios urbanos? ¿Y por qué? Pues por necesidad, una vez que los habitantes han tenido que lidiar con la crisis y la escasez y han empezado a sembrar los productos en los espacios disponibles. También hay ciudades que crían las cabras en algunos parques municipales, con La Habana encabezando las ciudades verdes. Pero no es la única, también tenemos como destaque la gigantesca capital de México, una metrópoli que se dedica al cultivo de hortalizas orgánicas y a las "azoteas verdes". Tegucigalpa, la capital de Honduras, tiene un panorama un poco más negro, ya que está en un país con una de las tasas de pobreza humana más elevadas de América Latina. Ya en los países industrializados se practican los huertos casi como un *hobby*.

Disponível em: [www.muyinteresante.es](http://www.muyinteresante.es) (acesso em fev. 2015)



Fonte: Sistema Plurall, 2024.

O artigo *La agricultura urbana florece en Latinoamérica* abre o Capítulo 2, intitulado *El espacio urbano*. Verificamos, ao longo da análise, que a maior parte dos textos desta seção são voltados para elementos urbanos, tais como meios de transporte, semáforos, faixa de pedestre, teatro, zoológico, prefeitura, entre outros.

O artigo apresentado na Figura 18 relata o hábito das pessoas que moram na zona urbana e cultivam plantas e criam animais, promovendo a reflexão sobre o

motivo pelo qual iniciou-se esse costume. Compara, ainda, os objetivos da agricultura em países subdesenvolvidos e os mais industrializados.

Figura 19 - Exercícios de compreensão de texto, Volume 2 ( p.18)

**Comprensión de texto**

**1** ¿Qué oposición encuentras en el título del artículo?  
Hay una oposición entre el término "agricultura", cuyo significado refleja un ambiente rural, y el término "urbano", que nos remite a la ciudad.

**2** ¿Se trata de una realidad que también ocurre en tu ciudad?  
Respuesta pessoal.  
Professor, aqui depende de cada cidade, apesar de ser cada vez mais comum o cultivo de hortas até mesmo em apartamentos.

**3** Destaca cinco palabras claves para resumir el contenido del artículo.  
Ciudades, cultivar, animales, rural y huertas.

**4** Ahora utiliza esas cinco palabras y resume la idea principal del texto.  
En las ciudades latinoamericanas se comenzó a cultivar y criar diferentes productos y animales del medio rural debido a la crisis y a la escasez, creando una serie de espacios nuevos como las huertas en parques y las azoteas verdes.

**5** Encuentra las frases que están en pasado.  
"Los habitantes han tenido que lidiar con la crisis y la escasez" y "han empezado a sembrar los productos en los espacios disponibles".

**6** ¿Cuál es la diferencia entre cultivar hortalizas en las ciudades cuando se trata de un país desarrollado y cuando se trata de un país subdesarrollado?  
En América Latina se cultivan hortalizas como medio paliar la necesidad de conseguir productos de primera necesidad, diferente de los países más industrializados que practican los huertos como un entretenimiento.

Fonte: Sistema Plurall, 2024.

Os exercícios propostos, de uma maneira geral, novamente estimulam a retirada de partes do texto. O primeiro promove a reflexão sobre o título através das oposições das palavras "agricultura" e "urbano", mas, como o próprio texto descreve, é comum que, em grandes espaços urbanos, aconteça a agricultura para subsistência.

O segundo exercício, embora exija uma resposta pessoal, conduz à compreensão de que é cada vez mais comum o cultivo de pequenas hortas verticais, até mesmo em apartamentos.

O terceiro exercício apresenta três palavras que resumem o texto, no entanto, o professor deve considerar outras formas de dizer, respeitando o entendimento de cada estudante.

No exercício seguinte, o estudante deve utilizar as palavras citadas anteriormente e formar um parágrafo, resumindo o texto. Esse tipo de atividade é necessário para que o estudante consiga desenvolver a habilidade de síntese.

O quinto exercício pede a retirada de frases no pretérito, no entanto, não existe nenhum tipo de contextualização sobre o tempo verbal ou sobre a finalidade da atividade.

O sexto exercício propõe uma reflexão sobre a temática principal do texto, para encerrar a discussão quanto à agricultura em países desenvolvidos e subdesenvolvidos.

Figura 20 – *Viñetas*, Volume 2 (p. 91)

10 Las viñetas a seguir hacen referencia a un atentado que ocurrió en París el 7 de Enero de 2015. Marca la alternativa que contiene la profesión afectada:



Fonte: Sistema Plurall, 2024.

Por entendermos que a imagem pode ter ficado distorcida – até mesmo no material impresso existem partes de difícil leitura –, optamos por transcrever os textos que integram as ilustrações (Figura 20).

À esquerda, com fundo preto, está escrito:

*Se ha puesto  
tan serio el  
mundo que  
el humor es  
una profesión  
de riesgo*

Abaixo do texto há uma imagem que lembra um jornal, onde se lê Charlie Hebdo, em meio a uma mancha vermelha.

À direita, a frase *¡A tomar las armas compañeros!* possui como complementos os instrumentos de desenho dispostos de modo a simular uma arma; abaixo, a hashtag Charlie Hebdo.

Como expresso no enunciado do exercício 10, o atentado ocorrido em 7 de janeiro de 2015, em Paris, França, atingiu a sede do jornal semanal Charlie Hebdo. As *viñetas* apresentadas fazem uma crítica ao massacre terrorista que deixou 12 mortos e 11 feridos.

De acordo com o médico Gerald Kierzek, que atendeu alguns dos feridos e foi citado pela CNN, os atiradores separaram os homens das mulheres e perguntaram especificamente por algumas pessoas pelos nomes, antes de matá-las. Segundo fontes policiais, os autores do ataque portavam rifles Kalashnikov e gritaram "Vingamos o Profeta!", em referência a Maomé, alvo de uma charge publicada há alguns anos pelo jornal, o que provocou revolta no mundo muçulmano (Ataque em sede..., 2015, n.p.).

O jornal satírico, conhecido por publicações antirreligiosas, já havia sido alvo de explosões terroristas em 2011, após divulgar caricatura do profeta Maomé. O ataque de 2015 foi ainda pior, pois:

Dois dias depois, em 9 de janeiro, o terror voltou a se manifestar na França e despertou a atenção do mundo. Foram dois incidentes quase simultâneos. Cinquenta e quatro horas após o atentado ao Charlie Hebdo, os irmãos argelinos foram localizados numa gráfica, a 35 km de Paris, onde mantinham reféns. Depois de oito horas de cerco, a polícia invadiu o local e matou os dois terroristas. Em outro lugar, na zona leste da cidade, o francês Amedy Coulibaly, de 32 anos, invadiu um supermercado judaico, fez várias pessoas reféns e matou quatro das vítimas. A polícia invadiu o supermercado e matou Coulibaly. Posteriormente, investigações confirmaram a ligação entre os irmãos Kouachi e o invasor do mercado. Eles teriam recebido treinamento da rede terrorista Al Qaeda e estavam em uma missão para defender a honra do profeta Maomé. De 7 a 9 de janeiro, o terrorismo deixou um saldo de 17 mortes. No domingo, 11 de janeiro, 3,5 milhões de pessoas foram às ruas de Paris e outras cidades francesas para protestar contra o terrorismo, entre elas, o Presidente da França, François Hollande, e mais 40 líderes mundiais (Atentado terrorista, 2021, n.p.).

No que se refere à imagem da primeira *viñeta*, na Figura 20, é importante destacar as cores, o jornal bem pequeno, com o nome Charlie Hebdo escrito quase que ilegível, cercado por uma mancha vermelha, simbolizando o sangue de inocentes, que foi derramado na redação do jornal, mergulhado na escuridão, o fundo preto representando a ausência de cor e de luz. Tais cores realçam a violência que marcou esse atentado.

Na segunda *viñeta*, também exposta na Figura 20, é impossível não notar que alguns materiais, que são utilizados pelos ilustradores – mas também são de uso

escolar – estão dispostos de modo a lembrar o formato de uma arma. Podemos inferir, a partir disso, que a verdadeira arma que pode pôr fim aos ataques terroristas é a educação.

Ressaltamos que, no caso destas *viñetas*, é imprescindível que o professor promova a contextualização sobre o seu período de produção textual, seja explicando de forma oral, enfatizando a violência do atentado, ou estimulando a pesquisa sobre o que aconteceu em Paris, no dia 07 de janeiro de 2015. O material poderia trazer um texto complementar, pois a ausência de informações sobre o ataque é uma lacuna à compreensão das *viñetas*.

### **5.3 Análise do MEE/EM/LE – Volume 3**

Nesta subseção o leitor acompanhará a análise do MEE/LE/EM do terceiro ano. No Quadro 4 - Gêneros textuais MEE 3º ano – Ensino Médio, evidenciamos que os gêneros de maior recorrência neste material são os artigos e as tirinhas.

O artigo *¿A qué tipo de turismo te apuntas?* abre o Capítulo 3 – El turismo y la experiencia, do MEE/LE/EM. O texto retrata os diversos tipos de turismo, apontando como é importante saber aquilo que mais agrada a quem viaja, planejar, organizar e contratar passeios com antecedência.

Observemos a Figura 21, logo a seguir:

Figura 21 – Artigo, Volume 3 (p. 93)



# El turismo y la experiencia

➤
Inicie a jornada!

Habilidades contempladas  
na BNCC e DFC-MT  
EM13LGG101, EM13LGG103,  
EM13LGG201, EM13LGG 303,  
EM13LGG601, EM13LGG703

**¿A qué tipo de turismo te apuntas?**

Actualmente, la oferta turística crece a cada día y junto con ella las herramientas que ayudan al viajero a programarla mejor. Desde páginas web con *tips* para el turista hasta las aplicaciones desarrolladas para *smartphones* con el objeto de facilitar la consulta referente a hoteles, restaurantes, puntos turísticos etc. Sin embargo, antes de sumergirse en los preparativos, lo primero que hay que hacer es definir las características del viaje según sus propios intereses. A quienes les gustan más la tranquilidad y el contacto con la naturaleza, sin duda alguna va a elegir el turismo rural. Los que van a un seminario o a una cita con un cliente, aunque sea un viaje de negocios también pueden aprovechar para conocer la ciudad de forma entretenida. En caso de que uno prefiera algo con más sabor, puede decidir entre el turismo enológico o el gastronómico también, ya que cada ciudad es un mundo lleno de sabores.

Así que, tras decidir entre la infinidad de objetos turísticos viene la segunda etapa, que es empezar a bajar las aplicaciones, suscribirse a páginas web donde se puede comprar directamente los billetes, reservar los alojamientos y hacerte una lista de los principales puntos que visitar. Ahora bien, si **no está el horno para bollos** o porque el país está en crisis o porque no te alcanza el dinero para un viaje de 30 días, cambia el itinerario, la cantidad de días etc. **Adáptate a la realidad sin tener que abrir man o de tus merecidas vacaciones.**





```

    graph TD
      Turismo --- Intercultural
      Intercultural --- Gastronomía
      Intercultural --- Fiestas
      Intercultural --- AprenderIdiomas[aprender idiomas]
      Turismo --- Urbano
      Urbano --- Monumentos
      Urbano --- Ciudades
      Turismo --- Rural
      Turismo --- Naturaleza
      Naturaleza --- Animales
      Naturaleza --- PlantasYArboles[plantas y árboles]
      Turismo --- Creativo
      Creativo --- Museos
      Creativo --- Teatros
      Creativo --- Concieros[conciertos]
      
```

Fonte: Sistema Plurall, 2024.

O texto divide o turismo em quatro tipos: *intercultural*, *urbano*, *naturaleza* e *creativo*, como é demonstrado no mapa mental. Cada opção de turismo apresenta um tipo de atração. A unidade também trabalha com vocabulário que envolve esta temática, no entanto, não apresenta textos que preparem os estudantes para contextos reais de uma viagem, envolvendo, por exemplo, situações em hotéis,

restaurantes e aeroportos. Acreditamos, nesse sentido, que o MEE/LE/EM deixa de proporcionar uma excelente oportunidade de trabalhar a oralidade.

Figura 22 - Exercício compreensão textual - Volume 3 p. 94

**Comprensión de texto**

1 Lee las informaciones sobre turismo y luego identifica en qué se basa cada uno.  
 Cada tipo de turismo se basa en la necesidad del cliente. Por ejemplo, al que le gusta cocinar, va a procurar un turismo gastronómico.

2 Define a qué tipo de turismo se relaciona cada foto.



Ecoturismo



Turismo rural



Turismo creativo

3 De las propuestas de turismo mencionadas, escribe las que ya has hecho alguna vez.  
 Resposta pessoal, 2 linhas

4 Marca V (verdadero) o F (falso), de acuerdo con el texto.

- ( F ) La oferta turística crece debido a las herramientas que ayudan al viajero a programarla mejor.
- ( F ) Por más que las páginas web enseñen tips para el turista, hay muchas aplicaciones para *smartphones*.
- ( V ) Pero antes de sumergirse en los preparativos, es necesario definir las características del viaje.

5 La expresión "no está el horno para bollos" expresa una situación:

a) productiva.	c) definitiva.
b) provechosa.	d) desfavorable.

A expressão indica que a situação está tensa, complicada, difícil.  
 Alternativa d

6 En grupo, organiza un viaje eligiendo:

a) público;	c) precio;
b) duración;	d) actividades propuestas.

Resposta pessoal

**En su región...**  
 ¿Su ciudad tiene atracciones turísticas? ¿Qué acciones se toman en su localidad para que esta actividad se lleve a cabo de manera ecológica y sostenible?

Fonte: Sistema Plurall, 2024.

Os exercícios propostos para a compreensão do artigo em geral, mais uma vez, estimulam a extração de partes do texto. O primeiro exercício consiste em apresentar, de forma sucinta, o que cada tipo de turismo pode oferecer. É importante observar que a possível resposta em vermelho não está completa, pois revela apenas o que se espera em um turismo gastronômico; isso pode induzir o professor ao erro quanto à avaliação das respostas dadas pelos estudantes.

O segundo exercício determina associar as figuras ao tipo de turismo adequado. Dessa maneira, o estudante necessita identificar, por meio das imagens, quais atividades turísticas são desenvolvidas ali. Na condição de professora que utilizou esse material em sala de aula, no ano de 2023, pude perceber que os estudantes, muitas vezes, confundem *turismo de naturaleza* e *turismo rural*, talvez por se tratar de imagens que, de certa forma, são semelhantes.

O terceiro exercício solicita uma resposta pessoal. Apesar disso, muitas vezes, as respostas coincidem, no sentido de que o tipo de turismo mais praticado em nossa região é o de *naturaleza*, devido à grande quantidade de cachoeiras e trilhas; e o turismo *rural*, graças a um vasto território de fazendas e plantações.

O quarto exercício contém alternativas para marcar verdadeiro ou falso, sendo uma atividade que oportuniza a retomada do texto com o intuito de compreender partes específicas. Ainda que o estudante volte ao texto com o olhar direcionado, entendemos esse tipo de exercício como importante, uma vez que o professor pode propor a discussão das alternativas, esclarecendo, principalmente, as proposições falsas.

O quinto exercício propõe a discussão sobre o termo “*no está el horno para bollos*”. Voltando ao texto é possível entender, mesmo sem uma tradução literal, que esta expressão é utilizada para indicar que algo não é favorável. É oportuno que o professor estimule o entendimento da expressão e não a tradução literal da frase.

O último exercício pede que os estudantes se dividam em grupos e apresentem um planejamento de viagem que contemple público, duração, preço estimado e atrações. Acreditamos que este tipo de exercício é relevante, na medida em que se torna uma oportunidade de trabalhar a oralidade em grupos menores, de modo que cada grupo se concentre em um país ou cidade, se possível, hispanohablante.

A tirinha apresentada na Figura 23 faz parte do livro *Toda Mafalda*, que reúne todas as tirinhas publicadas de Mafalda e sua turma. Miguelito é o mais jovem entre todos os personagens, ele entende os pensamentos de forma literal, podendo representar, muitas vezes, a inocência e a pureza infantil. Na tirinha em foco, por não ter conhecimento sobre os acontecimentos a sua volta, Miguelito acredita que Manolito venderá balas fiado. Vejamos:

Figura 23 – Tirinha, Volume 3 (p. 88)

Texto para las actividades 8 y 9.



LAVADO, Joaquin Salvador (Quino). *Toda Mafalda*. 12. ed. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2005.

Fonte: Sistema Plurall, 2024

Manolito, por sua vez, pode, por vezes, representar o capitalismo, já que ajuda seu pai, trabalhando no armazém Don Manolo, e está sempre atento à alta do dólar e às notícias do mundo. Quando ele propõe a Miguelito que verifique nos jornais “o dia que não aconteça nenhum ataque em nenhuma parte do mundo, que neste dia ele venderá fiado”, é evidente que Manolito sabia que isto nunca aconteceria, principalmente quando levamos em conta o período de publicação da tirinha, a partir de 1964. Ao finalizar o texto, Manolito percebe o quanto o amigo Miguelito desconhece a situação mundial.

Figura 24 – Exercícios, Tirinha, Volume 3 (p. 88)

1 (C. U. Católica de Santa Catarina-SC) Llevando el cuenta el contenido de la charla entre Manolito y Miguelito, es posible deducir que:

- I. No todos están enterados de lo que pasa realmente en el mundo.
- II. Como los ataques a embajadas ocurren a menudo, Manolito nunca podrá cumplir su palabra.
- III. Miguelito lee el periódico a diario, con eso se dará cuenta que habrá días que las embajadas no son atacadas.
- IV. Los dos personajes hacen un acuerdo que beneficiará a ambas partes.

Están correctas las afirmativas:

- a) I, II y III.
- b) I y II.
- c) II, III y IV.
- d) Solamente la I está correcta.
- e) Solamente la IV está correcta.

2 (C. U. Católica de Santa Catarina-SC) En la tira de Mafalda, los personajes utilizan el voseo que es una forma de tratamiento utilizada en algunos países hispanoamericanos. De las frases a seguir, extraídas al azar de las tiras de Mafalda, elige la que ilustra el uso del voseo:

- a) Ayer le pedí a papá que me explicara qué es la filosofía.
- b) ¿Adónde vamos a ir de vacaciones este verano, mamita?
- c) Felipe, ¿podrías ir a comprar la leche?
- d) ¿Pero Manolito, ¿cómo podés estar ahí metido en el almacén?
- e) No pueden tomarse ni un poquito así de descanso.

Fonte: Sistema Plurall, 2024.

O exercício oito traz proposições que podem ser verdadeiras ou falsas. Assim sendo, o professor deve discutir cada uma e promover a reflexão sobre o contexto de produção textual, dessa forma o estudante poderá compreender melhor o texto.

O exercício nove exige que o estudante identifique as frases que utilizam o voseo, no entanto, no campo de busca do Sistema Plurall a palavra voseo aparece duas vezes em todo o material, ambas no enunciado deste exercício, portanto, não existe qualquer tipo de explicação sobre o que é este tipo de expressão. Neste caso, o professor precisa apresentar o contexto de utilização do voseo e como ele é caracterizado.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, tomamos como pressupostos teóricos as discussões propagadas pelo Círculo de Bakhtin, o qual considera que os gêneros são “formas relativamente estáveis de enunciados”. Para Bakhtin (2011), a língua se propaga através da interação, e essa interação acontece por meio desses enunciados, sejam eles orais ou escritos.

Face a isso, é fundamental que o aluno tenha conhecimento sobre a língua oral e escrita, visando sua autonomia. Logo, estimular a leitura, a aprendizagem e a produção de diferentes gêneros textuais, pode – e deve – fazer parte do cotidiano de todo professor, pois, por meio dessa variedade de textos, sejam eles do convívio social do estudante ou específicos da rotina escolar, poderá haver maior compreensão das funções atribuídas à língua. Além disso, é preciso conhecer as diferentes estruturas e funções da produção textual, a fim de que o indivíduo possa desenvolver competência comunicativa.

Bakhtin (2011) ressalta que os gêneros são regulados e constituídos sócio historicamente, ou seja, necessitam de um contexto para criar uma identidade e têm múltiplas relações com o tempo e o espaço. O autor salienta, ainda, que os gêneros são historicamente variáveis, sendo assim, existe uma imensa diversidade de gêneros que formam a língua.

Entendemos que analisar o livro didático é tarefa imprescindível de todo docente, pois, com frequência, ele é o único apoio pedagógico que irá nortear o processo de ensino aprendizagem. Assim, deve ser objeto de criticidade, principalmente, no momento político atual, em que a educação costuma ser vista com um olhar mercantil, período em que o Estado visa aumentar os índices, sem, contudo, consultar aos professores, que têm suas escolhas desconsideradas, limitando sua autonomia, calando sua voz, desde o seu poder de selecionar o material didático que mais lhe aprouver até o processo avaliativo.

Ao analisarmos o MEE/LE/EM, percebemos que os gêneros de maior recorrência nos volumes 1 e 2 são os artigos e a charge/*viñeta*; e no volume 3, a maior incidência é de artigos e tirinhas. Compreendemos que a abordagem dada ao gênero artigo, muitas vezes, não explora todos os elementos do texto.

Quando se trata da interpretação, principalmente no que se refere aos artigos, podemos dizer que, frequentemente, o texto está ali como pretexto para a retirada

de partes do tema, o que promove uma leitura mecânica, que compromete as reflexões e proposições. Existe uma constância na apresentação desse gênero textual, pois mesmo se tratando de volumes diferentes, o tipo de exercício sugerido para explorar o artigo guarda semelhança em todos eles. E apesar do material classificar o gênero no enunciado de alguns exercícios, não existe nada relacionado a sua função e características textuais.

As charges/*viñetas* e tirinhas apresentadas no material poderiam ser um excelente recurso para trabalhar ironia, sarcasmo e crítica social, no entanto, são propostos, repetidamente, exercícios que não evidenciam aquilo de mais importante, devendo o professor sempre fazer um trabalho minucioso, averiguando desde elementos de contexto de produção até as formas e cores utilizadas no texto, atentando-se a que cada elemento, seja ele verbal ou não verbal.

Ainda que os textos que integram o MEE/LE/EM sejam interessantes e de grande relevância cultural, não podemos deixar de mencionar que o material contém, também, um vasto conteúdo gramatical. São diversos quadros de verbos, artigos, pronomes, preposições e inúmeros exercícios de preencher lacunas presentes em todas as unidades da coleção; é claro que esta marca compromete a forma como a língua estrangeira é tratada.

Na esteira dessa compreensão, apontamos algumas saídas possíveis, sobretudo, por meio da metodologia adotada pelo docente, que pode amenizar as lacunas que o material apresenta. Assim, é primordial que o professor utilize o material como apoio pedagógico, recorrendo e produzindo, ele próprio, recursos para o ensino, principalmente no que se refere à oralidade, que, infelizmente, apesar do alto valor investido, não é contemplada pelo material.

As análises do MEE devem ser feitas de forma contínua, pois ele permanecerá em uso, como fonte principal de ensino nas escolas mato-grossenses, até 2027, e deixará sua marca na educação de crianças e jovens. Julgamos que o ensino de língua estrangeira tem um longo caminho a percorrer e concordamos com Almeida Filho (1993), que afirma:

Num cenário real de aprendizagem, no entanto, muitos problemas podem ocorrer além dos relacionados ao ensino propriamente dito (isto é, na aula) que perturbam a fruição dos esforços de ensino por parte do professor. Especificamente na escola pública brasileira, os alunos poderão estar indiferentes ao desafio de aprender uma outra L ou ter expectativas de aprendizagem tão distorcidas e baixas que o processo se inviabiliza. Não é

incomum os pais de alunos e eles próprios possuem objetivos completamente distorcidos, esperando, por exemplo, que chegarão a desempenhar atividades envolvendo a leitura, escrita, fala e compreensão de língua-alvo oral com cinquenta horas semestrais diluídas ao longo de um currículo com muitas outras demandas (Almeida Filho, 1993 p. 27).

Sabemos que o ensino de língua estrangeira no Ensino Médio, com 40h/anuais, não é, provavelmente, suficiente para que um aluno se torne proficiente em uma segunda língua, e que são muitos os obstáculos na aprendizagem. Ainda assim, temos consciência da importância, para o estudante, do contato com a língua viva, em situações reais de comunicação. Entendemos que somente desta forma será possível tornar o processo de ensino-aprendizagem mais efetivo e prazeroso.

Ao longo da nossa análise do MEE/LE/EM, constatamos que tal material não abrange as quatro habilidades – ouvir, falar ler e escrever –, devendo, novamente, ficar a cargo do professor buscar recursos para apresentá-las. Em muitos momentos, o material deixa lacunas metodológicas significativas.

Sublinhamos que o conhecimento cultural é muito importante para a construção da competência comunicativa que, como Hymes e Gómez Bernal (1996) defendem, é a capacidade do indivíduo de se comunicar de forma adequada nas mais diversas situações. Nessa direção,

A aula de língua estrangeira como um todo pode possibilitar ao aluno não só a sistematização de um novo código linguístico que o ajudará a se conscientizar do seu próprio, mas também a chance de ocasionalmente se transportar para dentro de outros lugares, outras situações, e pessoas. Esses clarões culturais conseguem as vezes marcar nossa percepção e memória de maneira indelével e para sempre (Almeida Filho, 1993, p. 28).

Compreendemos, como o autor, que a aprendizagem de um idioma estrangeiro vai além do domínio de um código linguístico, visto que o ensino de uma nova língua pode significar uma oportunidade para o estudante se conduzir a lugares distintos. É importante valorizar, em nossas escolas, o idioma espanhol, uma vez que é a língua dos países fronteiriços.

Defendemos a ideia de que o currículo mato-grossense pode e deve incluir as duas línguas estrangeiras (inglês e espanhol), em todas as escolas públicas. Omitir o ensino da língua espanhola e destiná-lo a poucas escolas vocacionadas a línguas (apenas cinco em todo o estado) é segregar o conhecimento, é impedir que os diversos estudantes de origem estrangeira se reconheçam como partícipes e que

contribuam no processo intercultural do ensino; é limitar o acesso de imigrantes a oportunidades justas de educação e de inserção no mercado de trabalho.

Apesar das promessas de equidade nas escolas vocacionadas, o ensino de língua inglesa conta com recursos muito maiores; o programa Mais Inglês cresce ano após ano, o que não ocorre com a língua espanhola, e agrava a situação de professores dessa disciplina.

Exemplo disso tem-se o cenário de 2025, em que professores efetivos de língua espanhola, concursados para essa disciplina, tiveram que escolher qualquer outra da área de linguagem, exceto Educação Física, para sua lotação. Esses professores também foram impedidos de complementar carga horária com aulas excedentes, pois essa complementação só pode ocorrer na disciplina de concurso.

Embora tenhamos esperança, a luta pela língua espanhola está longe de acabar. É necessário sobretudo, a instauração de políticas públicas e o apoio da comunidade escolar para que o idioma se fortaleça.

## REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez. 2008.
- AD HOC. *In*: **Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española**. 23. ed. Madri, Espanha: Real Academia Española; Asociación de Academias de la Lengua Española, 2024. Disponível em: <https://dle.rae.es/ad%20hoc?m=form>  
Acesso em: 22 jun. 2024.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Capa comum. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 1993. Edição Português.
- ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: Buscando rigor e qualidade. Cadernos de Pesquisa, n. 113, julho 2001.
- ATAQUE EM SEDE DO JORNAL CHARLIE HEBDO EM PARIS DEIXA MORTOS. **G1**. Mundo. Publicado em 07 de janeiro de 2015, 09h21 - Atualizado em 08 de janeiro de 2015, 20h57. Disponível em:  
<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/01/tiroteio-deixa-vitimas-em-paris.html>  
Acesso em: 07 dez. 2024
- ATENTADO TERRORISTA AO CHARLIE HEBDO. **Memória Globo**. Publicado em 28 de outubro de 2021, 23h35. Disponível em:  
<https://memoriaglobo.globo.com/jornalismo/coberturas/atentado-terrorista-ao-charlie-hebdo/noticia/atentado-terrorista-ao-charlie-hebdo.ghtml> Acesso em: 07 dez. 2024
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. *In*: Bakhtin, M. **Teoria do romance I: o romance como gênero literário**. Tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BORGES, Marli Rumiko Hamada. **Maxi**: Espanhol, volume 1 ao 3. 1. ed. São Paulo: SOMOS Sistemas de Ensino, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Revogado pela lei nº 13.415, de

fevereiro de 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm) Acesso em: 25 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **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. Brasília: Presidência da República. [2017]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 25 jun. 2023.

BYRAM, Michael. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters. 1997

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC. 2003

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Campinas: Mercado de letras, 2006.

CAIVANO, José Luis. Color and semiotics: a two-way street. **Color Research and Application.** Dec. 1998, Vol. XXIII, 6.

CASTRO, Cristiane de Souza; ARAÚJO, Alyne Ferreira. Ensino de leitura em língua estrangeira: uma proposta de sequência didática com o gênero textual tirinha. E-book **VII CONEDU 2021**, vol. 02... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82163>&gt;. Acesso em: 15 dez. 2022 09:20

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In:* SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

FLORES, Onici. **A leitura da charge.** Canoas, RS: Editora da Ulbra, 2022.

GARGALLO, Isabel Santos. Lingüística aplicada a la enseñanza - aprendizaje del español como lengua extranjera. Madri, Espanha: Arco Libros - La Muralla, S.L., 1999.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. Desafios da pesquisa no cotidiano da/na escola. *In*: GARCIA, R. L.; ZACCUR, E. (org.). **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZÁLEZ, Neide Maia. **A lei 11.161, as Orientações Curriculares e as políticas públicas de formação de professores**: a história de um descompasso entre o dizer e o fazer. *In*: V CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS UFMG, I Congresso Internacional de Hispanistas, 2008, Belo Horizonte, MG. Disponível em: [http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais\\_paginas\\_%203079-3467/A%20lei%2011.161.pdf](http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas_%203079-3467/A%20lei%2011.161.pdf) Acesso em: 10 dez. 2024

HYMES, Dell. On Communicative Competence. *In*: J. B. PRIDE; J. HOLMES, Sociolinguistics. Great Britain: Penguin Books, 1972, p. 269-293.

HYMES, Dell; GÓMEZ BERNAL, Juan. Acerca de la competencia comunicativa. [online] Universidad Nacional de Colombia Revistas electrónicas UN Forma y Función. **Forma y Función**, 1996. Disponível em: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/30745> Acesso em: 13 dez. 2024

KOSLINSKI, Mariane; BARTHOLO, Tiago. **Nota técnica**: impactos da pandemia na educação brasileira. [S. l.]: D3E: Fundação Lemann, 2022. Disponível em: [https://d3e.com.br/wp-content/uploads/nota\\_tecnica\\_2212\\_impactos\\_pandemia\\_educacao\\_brasileira.pdf](https://d3e.com.br/wp-content/uploads/nota_tecnica_2212_impactos_pandemia_educacao_brasileira.pdf). Acesso em: 20 mar. 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. *In*: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p.1-32

LIMA, Erida Souza. Trabalhando com gênero textual: história em quadrinhos no ensino de língua estrangeira. **V Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade**, 2011. Disponível em: <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:US:103e5248-465e-4872-bc1c-ce177d521902?viewer%21megaVerb=group-discover> Acesso em: 30 de ago. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera. Lúcia Lopes. (org.). **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

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

MATO GROSSO. **Processo de Atribuição Seduc – PAS. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso**, 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/12V1iFkz6UREc6NC9z0OBufPJDoh4sY9I/view>. Acesso em: 10 jan. 2024.

MATO GROSSO. **Solicitação de Informações sobre a Língua Espanhola no estado de Mato Grosso** - Formulário 07509/2023/GD/SEDUC. Cuiabá/MT: 19/set./2023. Secretaria de Educação, SEDUC.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação. **Termo de referência Nº 001/2021**. 2021a. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/0/Termo+de+Refer%C3%Aancia/21c1d602-d5c5-9a70-8ada-58d05cee73d3> Acesso em: 05 dez. 2023.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação. 09 de dezembro de 2021b. **Extrato do Termo de Contrato nº 081/2021/Seduc**, [S. l.], 9 dez. 2021. Disponível em: <https://iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16605#/p:1/e:16605?find=fUNDA%C3%87%C3%83O%20GET%C3%9ALIO%20VARGAS>. Acesso em: 17 maio 2022.

MATO GROSSO. **Lei nº10.622, de 24 de outubro de 2017**. Institui o Projeto Escola Plena, vinculado ao Programa Pró-Escolas, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer - SEDUC, e dá outras providências. Cuiabá: Assembleia Legislativa de Mato Grosso. [2017]. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mt/lei-ordinaria-n-10622-2017-mato-grosso-institui-o-projeto-escola-plena-vinculado-ao-programa-pro-escolas-no-ambito-da-secretaria-de-estado-de-educacao-esporte-e-lazer-seduc-e-da-outras-providencias?q=Educa%C3%A7%C3%A3o> Acesso em: 22 abr. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. Projeto de Vida: orientações pedagógicas. Mato Grosso do Sul, 2024. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/Orientacoes-Projeto-de-Vida-2024-ABR.pdf> . Acesso em: 7 nov. 2024.

ORLANDI, Eni Puccinelli. As formas do silêncio: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2007.

PADILHA, Emanuelle Coimbra. Reflexões sobre a competência comunicativa e a formação de professores de língua estrangeira e suas competências. *Linguagens & Cidadania* [s.l.], v. 15, n. 1, 2016 DOI: <https://doi.org/10.5902/1516849222825> Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/22825> Acesso em: 20 dez. 2024

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica e filosofia**. São Paulo: Cultrix, 1972.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica e Filosofia das Linguagens**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. (trad.) José T Coelho Neto. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1995. (The collected papers of Charles Sanders Peirce, 1958)

PINTO, Abuêndia Padilha. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. *In: Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna 2007.

PONTES, Valdecy Oliveira; LOPES, André Luiz Cunha; BERENBLUM, Andrea Sônia. Tradução, ensino de línguas e o uso do gênero textual poema como instrumento para a aprendizagem da língua espanhola como língua estrangeira. **Miguilim** – Revista Eletrônica do Netlli, Crato, v. 9, n. 3, p. 802-819, set.-dez. 2020. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/8ace/8afd287f123010d784385c8c1f6d2fde7c89.pdf>

PONTES, Valdecy de Oliveira; PEREIRA, Livya Lea de Oliveira. Tradução a partir do modelo funcionalista de Christiane Nord: perspectivas para o ensino de línguas estrangeiras. **Revista Tradterm**, Brasília, v. 28, p. 338-363, 2016. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/125566> Acesso em: 30 ago 2023.

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

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 (Linguagem 4).

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. *In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (org.). A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 135-159.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*, 23. ed., [versión 23.7 en línea]. Disponível em: <https://dle.rae.es> Acesso em: 22 ago. 2023.

ROCHA, Suélen Maria. **Coerções e liberdades textuais em francês como língua estrangeira**: por um desenvolvimento do estilo na produção escrita por meio do gênero textual relato de viagem. 232 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In: MEURER, J. L. et al. (org.) Gênero: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

SANTAELLA, Lucia. **A Teoria Geral dos Signos**. São Paulo: Editora Pioneira, 1995.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Lingüística Geral**. Tradução Antônio Chelini *et al.* 25. ed. São Paulo: Cultrix, 1996.

SILVA, Anne Patricia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, v. 43, n. 3, 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/37452/26636>

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, Divana Monteiro e; SILVA, Vanessa Araújo da. A inserção do gênero textual histórias em quadrinhos no processo de ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira (FLE). Orientador: Olaci da Costa Carvalho. 2016. 31 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Francês) – Departamento de Letras e Artes, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unifap.br:80/jspui/handle/123456789/963>. Acesso em: 22 de jul. 2023

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VILARINHO, Lúcia Regina Goulart; DA SILVA, Jovana de Souza Nunes. A avaliação do livro didático como instrumento de afirmação da autonomia da escola e de seus docentes. **Revista Meta: Avaliação**, v. 7, n. 21, p. 403-423, 2016.

VIÑETA. *In*: **Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española**. 23. ed. Madri, Espanha: Real Academia Española; Asociación de Academias de la Lengua Española, 2024. Disponível em: <https://dle.rae.es/vi%C3%B1eta?m=form>  
Acesso em: 05 jun. 2024

WALSH, Catherine. La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: propuestas para la reforma educativa. **Procesos**. Revista Ecuatoriana de História. (Vol.12. I Semestre 1998). Quito. Equador.