UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS

GECILÉIA MAIA SOARES KALKI

GÊNEROS TEXTUAIS E AS DIRETRIZES PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE AS RECOMENDAÇÕES DOS DOCUMENTOS OFICIAIS E AS PROVAS DO ENEM

PORTO VELHO

2020

GECILÉIA MAIA SOARES KALKI

GÊNEROS TEXTUAIS E AS DIRETRIZES PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE AS RECOMENDAÇÕES DOS DOCUMENTOS OFICIAIS E AS PROVAS DO ENEM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado Acadêmico em Letras, da Universidade Federal de Rondônia, como um dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Letras.

Orientadora: Profª. Drª. Lusinilda Carla Pinto Martins.

Linha de Pesquisa: Estudos descritivos e aplicados de línguas e linguagens.

PORTO VELHO

2020

GECILÉIA MAIA SOARES KALKI

GÊNEROS TEXTUAIS E AS DIRETRIZES PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE AS RECOMENDAÇÕES DOS DOCUMENTOS OFICIAIS E AS PROVAS DO ENEM

Dissertação apresentada em 16.12.2020 ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras (PPGML), da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), como um dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pela banca examinadora constituída pelos docentes:

BANCA EXAMINADORA

Prof.a Dra. Lusinilda Carla Pinto Martins
Presidente da Banca e Orientador(a)
PPGML/UNIR

Prof.a Dra. Mirella Nunes Giracca
Membro Externo - UNIR

Prof.a Dra. Natália Cristine Prado
Membro Interno - PPGML/UNIR

Porto Velho-RO

16 de dezembro de 2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Fundação Universidade Federal de Rondônia

Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

K145g Kalki, Geciléia Maia Soares.

Gêneros textuais e as diretrizes para o ensino de língua espanhola / Geciléia Maia Soares Kalki. -- Porto Velho, RO, 2021.

101 f. : il.

Orientador(a): Prof.ª Dra. Lusinilda Carla Pinto Martins

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.Gêneros textuais. 2.Leitura. 3.Língua espanhola. 4.ENEM. 5.PCNEM. I. Martins, Lusinilda Carla Pinto. II. Título.

CDU 821.134.2(7/8)

Bibliotecário(a) Luã Silva Mendonça CRB 11/905 CRB 11/905

Ao meu marido, Aguimar Kalki (in memorian), com quem dividi sonhos e, juntos,
os tornamos realidade;
que apesar de achar-me uma louca,
sonhou comigo esse sonho do Mestrado,
que agora torno realidade
por nós.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me permitiu chegar até aqui, quando eu mesma disso duvidei. Ele que veio a mim na forma de familiares, amigos, irmãos na fé, companheiros de trabalho e tantos outros que passaram e me deram forças para continuar. Agora posso dizer veementemente: milagres existem!

À minha mãe Francisca Terezinha Maia (*in memoriam*), que, mesmo tendo pouca instrução escolar, fez o impossível para me manter na escola, mostrando-me que a educação literalmente salva.

Às minhas filhas Emanuela e Isabela, que, apesar da pouca idade, mostraram-se maduras e pacientes com a minha ausência durante todo este processo.

Às minhas irmãs, Maíra e Maísa, que foram minha base quando não tive forças para me sustentar, bem como a toda minha família, por sempre me apoiar, cada um à sua maneira.

Aos professores de toda minha trajetória acadêmica, em especial aos professores do Mestrado, pela sabedoria compartilhada, e à Profª. Drª. Natália Cristine Prado, que teve a incumbência de analisar o resumo expandido da minha pesquisa: a senhora foi luz em um caminho em que eu só enxergava escuridão.

À minha orientadora, Profª. Drª. Lusinilda Carla Pinto Martins, pelos momentos de aprendizado proporcionados e pela paciência nos meus períodos depressivos e de hesitação.

Às professoras Mirella e Natália, por todas as preciosas sugestões dadas, durante a banca de qualificação, para o engrandecimento deste trabalho,

Ao amigo e professor Miguel Nenevé, pelo apoio dado a mim e às minhas filhas nos momentos de dificuldades, pelas conversas sempre revigorantes e pelas trocas de “mudinhas”.

Aos meus amigos, por acreditarem em mim e me incentivarem a seguir em frente.

Aos companheiros do Mestrado, pelas experiências vividas, em especial à minha “*best*” Taiana Maier, que me deu força em momentos muito difíceis e que, se não fosse da área da Análise do Discurso, seria a amiga perfeita. Agradeço com muito carinho também à amiga Célia dos Santos, pelas angústias, lágrimas e risos compartilhados. Valeu, turma do PPGML/2018!!!

Aos colegas de trabalho, por lutas partilhadas na árdua missão que é ensinar.

Aos irmãos na fé, que sempre estiveram orando por mim e pela minha família.

À Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), pela licença concedida para que eu pudesse me dedicar ao Mestrado, ainda que depois de um ano do curso em andamento.

À Direção e Supervisão das Escolas Estaduais João Bento da Costa e Estudo e Trabalho, por me auxiliarem nos momentos necessários, principalmente no primeiro ano deste Mestrado, quando tive que ministrar aula para 32 turmas semanalmente e cumprir os créditos do Mestrado simultaneamente.

Aos alunos, minha fonte de inspiração para este trabalho, pois é para eles que busco me aperfeiçoar a cada dia como professora, por acreditar que um ensino público de qualidade é possível, se cada um fizer a sua parte com responsabilidade e respeito.

Que haja pau e pedra,
mas que, vitoriosos,
possamos chegar ao fim do caminho.

KALKI, Geciléia Maia Soares. **Gêneros textuais e as diretrizes para o ensino de língua espanhola**: uma análise comparativa entre as recomendações dos documentos oficiais e as provas do ENEM. 2020. 101 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) - Departamento de Línguas Vernáculas, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho-RO, 2020.

RESUMO

Esta dissertação se insere na área de Estudos da Linguagem e tem como finalidade investigar se as recomendações para o ensino de Língua Estrangeira Moderna Espanhol (LEM- Espanhol) são adotadas nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para atingir esse objetivo, foram analisados os documentos norteadores do Ensino Médio no Brasil - *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM, 2000), *Parâmetros Curriculares Nacionais Mais para o Ensino Médio* (PCN+, 2002) e as *Orientações Curriculares do Ensino Médio* (OCEM, 2006) - com o intuito de verificar se as orientações recomendadas se materializam, de fato, nas provas do ENEM. Com relação às questões de LEM-Espanhol do ENEM, realizou-se o levantamento quantitativo dos gêneros textuais nas provas de 2010 a 2019 e, posteriormente, foram analisados os gêneros textuais mais recorrentes, buscando-se averiguar de que forma se apresentam nas questões, se através deles são cobradas a leitura e a compreensão textual, como consta dos documentos norteadores, ou se são apenas um caminho para se exigir o emprego de regras gramaticais. Buscou-se averiguar, ainda, qual a concepção de língua presente nas questões, considerando-se os conhecimentos acionados pela leitura dos gêneros textuais presentes nas provas, refletindo como o desenvolvimento desses conhecimentos podem contribuir no desempenho dos candidatos. A pesquisa é de abordagem qualitativa, envolvendo as análises documental e interpretativa. Os fundamentos teóricos se baseiam em autores que discorrem sobre leitura, compreensão e gêneros textuais, tais como: Antunes (2009), Kato (1985), Kleiman (1993, 1997), Koch (1998, 2004, 2014, 2015) e Marcuschi (2008, 2012). Constatou-se que os documentos norteadores sugerem que a leitura, a compreensão e os gêneros textuais sejam ensinados de modo contextualizado, embora nem sempre isso apareça de forma clara e objetiva, bem como não fica clara a forma de operacionalização desses conteúdos. Apesar da falta de sistematização e de orientações concretas, as provas do ENEM refletem os aspectos dos documentos norteadores no que se refere à leitura, à compreensão e aos gêneros textuais. Contudo, esses documentos norteadores precisam ser reelaborados, no sentido de deixar mais objetivas e claras as diretrizes para o ensino da LEM-Espanhol através dos gêneros textuais, o que propiciaria o ensino de qualidade tão almejado, principalmente na rede pública. Espera-se que os resultados e a reflexão feita a partir deste trabalho possam oferecer uma compreensão mais aprofundada sobre o ensino da leitura, compreensão e dos gêneros textuais em LEM-Espanhol. Além disso, este trabalho pode oferecer subsídios teóricos para se repensar o ensino da Língua Espanhola em âmbito nacional.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Leitura. Língua espanhola. ENEM. PCNEM.

KALKI, Geciléia Maia Soares. **Gêneros textuais e as diretrizes para o ensino de língua espanhola**: uma análise comparativa entre as recomendações dos documentos oficiais e as provas do ENEM. 2020. 101 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) - Departamento de Línguas Vernáculas, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho-RO, 2020.

RESUMEN

Esta disertación se inserta en el área de los Estudios del Lenguaje y tiene como finalidad investigar si las recomendaciones para la enseñanza de Lengua Extranjera Moderna-Español (LEM-Español) son adoptadas en los exámenes del Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para lograr este objetivo, fueron alizados los documentos orientadores que rigen la Enseñanza Media en Brasil - *Parâmetros Curriculares do Ensino Médio* (PCNEM, 2000), *Parâmetros Curriculares Nacionais Mais para o Ensino Médio* (PCN+, 2002) y las *Orientações Curriculares do Ensino Médio* (OCEM, 2006) - con la intención de verificar si las orientaciones recomendadas de hecho se materializan en los exámenes del ENEM. Con relación a las cuestiones de LEM-Español del ENEM, fue realizado un levantamiento cuantitativo de los géneros textuales, de las pruebas de 2010 hasta 2019, y posteriormente fueron analizados los géneros textuales más frecuentes, buscando verificar de qué forma esos se presentan en las cuestiones analizadas, si a través de ellos son exigidas la lectura y la comprensión textual, como consta en los documentos de orientación, o si esos géneros textuales son un camino para exigirse el uso de reglas gramaticales. A partir de entonces, trató de averiguar cual la concepción de lengua presente en las cuestiones, buscando entender cuales conocimientos son accionados a partir da lectura de los géneros textuales presentes en los exámenes, reflejando como el desarrollo de esos conocimientos pueden ayudar en el desempeño de los candidatos. Esta investigación está inscrita en un abordaje cualitativo envolviendo el sondeo documental e interpretativo. Nos fundamentamos teóricamente en autores que discurren sobre lectura, comprensión y géneros textuales tales como: Antunes (2009), Kato (1985), Kleiman (1993, 1997), Koch (1998, 2004, 2014, 2015), Marcuschi (2008, 2012). Desde el análisis realizado, fue posible constatar que los documentos sugieren que la lectura, la comprensión y los géneros textuales sean enseñados de manera contextualizada, aunque eso no se presente siempre de forma clara y objetiva, así como también no queda clara la forma como esos contenidos pueden ser trabajados. A pesar de la falta de sistematización y de orientaciones concretas en los documentos, los exámenes del ENEM reflejan los aspectos de los documentos analizados en lo que se refiere a la lectura, comprensión y a los géneros textuales. Sin embargo, los documentos orientadores necesitan ser reelaborados, a fin de dejar más objetivas y claras las directrices para la instrucción de la LEM-Español a través de los géneros textuales. Este cambio podría propiciar la preparación de calidad tan anhelada, principalmente en la red pública de enseñanza. Se pretende que los resultados y la reflexión hecha a partir de este trabajo puedan ofrecer una comprensión más profundizada sobre la lectura, la comprensión y los géneros textuales en LEM-Español. Además, este trabajo puede ofrecer subsidios teóricos para repensar la enseñanza de la Lengua Española en ámbito nacional.

Palabras clave: Géneros textuales. Lectura. Lengua española. ENEM. PCNEM

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Questão 02/ENEM 2017 66
Figura 2 - Questão 95/ENEM 2015 69
Figura 3 - Questão 95/ENEM 2011 72
Figura 4 - Questão 95/ENEM 2012 74
Figura 5 - Questão 95/ENEM 2010 76
Figura 6 - Questão 94/ENEM 2015 78
Figura 7 - Questão 91/ENEM 2013 80
Figura 8 - Questão 93/ENEM 2013 82
Figura 9 - Questão 01/ENEM 2019 84
Figura 10 - Questão 94/ENEM 2010 86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Posições do sujeito segundo Koch.....23
Quadro 2 - Planejamento para desenvolvimento de leitura.....31
Quadro 3 - Planejamento para desenvolvimento da prática escrita 32
Quadro 4 - Tipo textual X Gênero textual.....32
Quadro 5 - Tipos textuais segundo Werlich (1973) 33
Quadro 6 - Gêneros textuais por domínios discursivos e modalidades de uso da língua.....35
Quadro 7 - Sequências tipológicas e gênero textual: carta pessoal.....37
Quadro 8 - Semelhanças entre o Latim, o Espanhol e o Português.....47
Quadro 9 - Semelhanças entre expressões populares em Espanho e Português 48
Quadro 10 - Dessemelhanças entre Espanhol e Português 49
Quadro 11 - Proposta das habilidades a serem desenvolvidas em LE no EM.....58

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Opção de LE - Quantitativo nacional 61
Gráfico 2 - Opção de LE - Quantitativo Rondônia 61
Gráfico 3 - Desempenho LE - ENEM 63
Gráfico 4 - Gêneros textuais encontrados nas provas de LEM-Espanhol do ENEM..64
Gráfico 5 - Gêneros textuais mais recorrentes nas provas de LEM-Espanhol do ENEM.....65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LD	Livro Didático
LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LI	Língua Inglesa
LT	Linguística Textual
MEC	Ministério da Educação
PCN+	Parâmetros Curriculares Nacionais Mais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROUNI	Programa Universidade para Todos
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14
2 TEXTO, LEITURA E GÊNEROS TEXTUAIS 21
2.1 Do texto à sua compreensão: um caminho a ser percorrido 21
2.2 Os gêneros textuais: percorrendo o caminho 30
3 CONTEXTO E METODOLOGIA 43
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS 51
4.1 Os PCNEM 51
4.2 Os PCN+ 53
4.3 As OCEM 57
4.4 As provas de LEM-Espanhol do ENEM 59
4.4.1 Análise das provas de LEM-Espanhol do ENEM 66
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 88
REFERÊNCIAS 92
ANEXOS:
ANEXO 1 - LEI Nº 4.394 97
ANEXO 2 - TEXTO: EL HOMBRE ELECTRÓNICO 99
ANEXO 3 - TEXTO: EL CARPINTERO 101

1 INTRODUÇÃO

Aprender uma Língua Estrangeira (LE) em uma escola pública é um direito básico, pois dominar uma LE, atualmente, é algo imprescindível em qualquer área de atuação. Para muitos estudantes, a escola pública é o único meio de acesso para estudar e conhecer uma segunda língua. Dessa forma, é importante que esse ensino seja de qualidade e pautado na realidade vivida diariamente pelos alunos.

A leitura e a compreensão textual são temas que demandam um árduo trabalho nas aulas de LE, seja pelo pouco contato que os alunos têm com uma LE, o que os impede de compreender o que estão lendo, seja pela dificuldade com a leitura em si, o que não permite que eles consigam produzir sentidos ao fazerem a leitura de um texto em uma língua diferente da sua, mesmo que consigam entender grande parte do vocabulário presente no texto. Diante dessas dificuldades e buscando desenvolver, durante as aulas de LE, práticas de leitura que possam colaborar para uma possível aproximação dos alunos/leitores com textos que estejam presentes em seu cotidiano, tem-se desenvolvido muitos estudos que defendem o trabalho com diversos gêneros textuais.

Nesse contexto, o objetivo da presente pesquisa é fazer uma análise comparativa de como os gêneros textuais se apresentam nos documentos norteadores do ensino de LE no Brasil e verificar se o que é apregoado nesses documentos aparece nos textos das provas de Língua Estrangeira Moderna- Espanhol (LEM-Espanhol) do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Nossa pesquisa tem como público alvo o Ensino Médio (EM), última etapa da Educação Básica brasileira. Essa etapa tem duração de três anos e, além de preparar os alunos para o ENEM, dentre seus objetivos estão: aprimorar os conhecimentos obtidos pelos estudantes no Ensino Fundamental e prepará-los para o mercado de trabalho, seja para ingressar imediatamente em uma profissão ou para conseguir uma vaga em uma universidade e, assim, construir, aos poucos, uma carreira de nível superior.

Visando garantir educação de qualidade para todos os brasileiros e aproximar as escolas da realidade dos estudantes, levando em consideração as novas demandas da sociedade contemporânea, a Lei nº 13.415/2017 estabeleceu a reforma do EM, alterando a Lei nº 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

De acordo com a LDB, o Novo Ensino Médio conta com um currículo de base nacional comum, voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades básicas, tendo, entre seus objetivos, a formação do cidadão, com o intuito de desenvolver os valores e as competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa.

A base dessa mudança, segundo o Ministério da Educação, encontra-se no contexto de novos desafios, enfrentados a partir da década de 90, em decorrência do grande volume de informações produzido pelas novas tecnologias, o que é constantemente superado, estabelecendo novos parâmetros para a formação dos cidadãos. Desse modo, propõe-se, no Novo Ensino Médio, o desenvolvimento da capacidade de buscar informações, analisá-las e selecioná-las, além das capacidades de aprender, criar e formular, ao invés de simples exercícios de memorização de outrora. São estes os princípios mais gerais que orientam a reformulação curricular do Ensino Médio e que se expressam na LDB.

Todavia, com relação às Línguas Estrangeiras, não houve grandes mudanças. Segundo a Lei nº 13.415/2017, os currículos do EM 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. Ou seja, antes, as unidades escolares deviam oferecer uma LE, obrigatoriamente, em sua grade curricular, podendo escolher a língua a ser ofertada, de acordo com a disponibilidade de docentes: se houvesse professor de Língua Inglesa, ofertaria essa disciplina, se houvesse professor de Língua Espanhola, então seria essa a língua a ser ensinada.

Com a Lei nº 13.415/2017, houve um retrocesso no que diz respeito ao ensino da Língua Espanhola, pois foi revogada a Lei nº 11.161/2005, a qual dispunha que o ensino da Língua Espanhola era de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno. Esse fato prejudica o desempenho dos estudantes que optam por essa língua no ENEM, que é um avaliador do desempenho e da qualidade do ensino no país e ferramenta auxiliar na mensuração de desempenho dos estudantes, para que seja feita a implementação das políticas públicas na área da educação.

Criado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) em 1998, o ENEM inicialmente visava “avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania”

(BRASIL, 2002a, p. 5), contribuindo para o desenvolvimento de políticas públicas que auxiliassem na construção de um currículo mais adequado para esse nível de escolaridade.

Desde seu início até a edição de 2008, a prova do ENEM, aplicada somente em um dia, era composta por 63 questões de múltipla escolha e uma redação. Em 2009, o novo ENEM trouxe mudanças, tanto na estrutura quanto na aplicação das provas, passando a ser aplicado em dois dias, com um total de 180 questões (45 questões de cada área) e uma redação. A partir do ano de 2010, foi incluída mais uma competência na prova de Linguagens e Códigos: o conhecimento de língua(s) estrangeira(s). Há duas opções: Inglês ou Espanhol, e o candidato precisa indicar sua escolha no momento da inscrição. A prova de Língua Estrangeira é composta de cinco questões. Na prova de LEM-Espanhol, as questões envolvem, principalmente, compreensão textual, apresentando textos em diversos gêneros na língua alvo, objetivando que os estudantes usem mais a capacidade de raciocínio e compreensão leitora do que a de memorização.

Teoricamente, as provas do ENEM são elaboradas seguindo o que está estabelecido nos documentos oficiais que regem o EM, definem os conteúdos ensinados nessa etapa e como deve ser a abordagem. Nesse sentido, nossa pesquisa é importante para a compreensão da forma sob a qual os gêneros textuais são apresentados nos documentos oficiais e nas provas do ENEM. Entendemos que identificar e analisar os gêneros textuais mais recorrentes nas provas do ENEM poderá propiciar um melhor desenvolvimento nos processos de ensino mais aprofundado desses gêneros. As questões de LE do ENEM foram escolhidas como suporte para este estudo por nos permitirem observar concretamente a variedade de gêneros textuais às quais os alunos são expostos. Assim, este trabalho pode contribuições para se repensar as propostas relativas ao ensino da LE no EM e também ao seu currículo.

As perguntas propostas para a realização de nossa pesquisa foram:

- Nos documentos norteadores do EM, como: *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (PCNEM), *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN+) e *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), o trabalho com os gêneros textuais é apontado de forma clara e objetiva?

- Os gêneros textuais são trabalhados nas provas de LEM-Espanhol do ENEM conforme recomendam os documentos norteadores do EM?
- Quais são os gêneros textuais existentes nas provas de LEM- Espanhol do ENEM dos anos 2010 a 2019 e, entre eles, quais são os mais recorrentes?
- A partir dos gêneros textuais presentes nas provas de LEM-Espanhol do ENEM, quais conhecimentos e estratégias podem ser acionados pelo candidato no momento da leitura?

Com base nas perguntas da pesquisa, nossa hipótese é que as provas de LEM-Espanhol do ENEM reproduzem o que consta nos documentos norteadores com relação aos gêneros textuais, refletindo forma as orientações dadas pelos documentos.

Nosso objetivo geral é fazer uma análise comparativa de como os gêneros textuais se apresentam nos documentos norteadores da LE no Brasil, investigando quais os gêneros textuais mais recorrentes nas provas de LEM- Espanhol do ENEM, nos anos de 2010 a 2019, buscando compreender como as questões refletem e aplicam a teoria e as propostas contidas nos documentos oficiais que regem o ensino da LEM-Espanhol no Ensino Médio (EM) como: *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (PCNEM), *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN+) e *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM).

Como objetivos específicos, buscamos:

- Investigar os documentos norteadores do EM: PCNEM, PCN+ e OCEM, no que diz respeito à leitura, compreensão e gêneros textuais.
- Analisar as provas de LEM-Espanhol do ENEM, procurando entender se elas seguem os princípios estabelecidos nos documentos norteadores.
- Levantar as questões de LEM-Espanhol do ENEM, averiguando quais conhecimentos são necessários que os alunos ativem para resolvê-las, a coerência entre o enunciado e suas alternativas, bem como a concepção de língua apresentada nas questões.

A relevância deste trabalho reside na análise do ensino da LE, principalmente em relação aos gêneros textuais, tanto em documentos norteadores do EM como nas provas do ENEM. Os resultados desta pesquisa documental e interpretativa podem contribuir para uma compreensão mais aprofundada dos documentos norteadores, no

que diz respeito ao ensino da leitura a partir dos gêneros textuais, auxiliando os professores nas suas atividades em sala de aula, bem como contribuindo na editoração de livros para o ensino de Língua Espanhola.

Analisar as questões relativas à LEM-Espanhol possibilitará que alguns objetivos, no que se refere ao ensino e aprendizagem da compreensão e dos gêneros textuais, sejam repensados, a fim de melhorar as práticas em sala de aula, pois, a partir de experiências vivenciadas no cotidiano escolar, percebemos que há um longo percurso pela frente, visto que a oferta da LE, se comparada a outras disciplinas, é mais recente.

Com a intenção de ampliar nossa visão a respeito do que se tem investigado sobre o ensino-aprendizagem da Língua Espanhola, buscamos alguns estudos que abordam principalmente os temas voltados para leitura, compreensão e gêneros textuais.

Em seu estudo de doutorado, denominado *As linhas e as entrelinhas: um estudo das questões de língua espanhola no ENEM*, Kanashiro (2012) apresentou conceitos relacionados à leitura, compreensão e avaliação, definindo como objeto de estudo a avaliação da cognição leitora em espanhol no ENEM (2010 e 2011), analisando os textos e as questões de múltipla escolha que o acompanham. Dentre suas conclusões, Kanashiro (2012) considerou que uma matriz de referência, acompanhada de seus descritores, fosse capaz de contribuir para um trabalho com a compreensão leitora de forma mais eficaz em sala se aula. Contudo, julgou que não procede a reestruturação do EM com base em um exame ou na matriz que orienta a elaboração de questões, visto que o EM, conforme documentos oficiais, prevê a formação ampla do cidadão, sem focar exclusivamente no trabalho ou na preparação para processos seletivos.

Silva (2016) desenvolveu um estudo de doutorado intitulado *Literatura, leitura e escola: um estudo sobre o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e da competência literária de alunos de língua espanhola do Ensino Médio de uma escola pública*. Em sua pesquisa - de caráter experimental e um estudo causal comparativo, no qual os dados foram analisados quanti-qualitativamente - a autora teve como objetivo geral investigar, a partir do ensino comunicativo focado na competência leitora, se e em que medida o uso dos gêneros literários, em comparação com o uso dos gêneros não literários, contribuem para o desenvolvimento de

habilidades de compreensão leitora e literária de alunos de língua espanhola do EM da escola pública.

Dessa forma, Silva (2016) trouxe discussões sobre os documentos oficiais que regem o ensino da LE e apresentou conceitos relacionados às estratégias de leitura e aos gêneros literários. Nas suas conclusões, a autora esclarece que, mesmo com apenas uma hora de aula semanal, a partir das aulas de leitura literária, com foco na compreensão leitora, houve melhoria no desempenho da leitura e da competência literária em Língua Espanhola. Afirmou ainda que a inclusão de práticas de leitura de gêneros não literários na sala de aula de Língua Espanhola é possível.

Em seu trabalho de mestrado *Leitura no ensino-aprendizagem de Língua Espanhola na escola pública: uma proposta interativa*, Silva (2018) aborda o processo de leitura na aprendizagem da LEM-Espanhol no contexto de uma instituição de ensino pública, com o objetivo de investigar as implicações do ensino de estratégias de leitura para a formação do aluno/leitor em língua estrangeira. Ao trabalhar com os gêneros textuais de forma a ativar os diversos conhecimentos dos estudantes para a construção do significado do texto em LE, a pesquisa discute temas como concepções, processamento e estratégias de leitura, letramento crítico e gêneros textuais. Em suas conclusões, Silva (2018) constatou que os alunos são ativos na construção e na busca de sentidos para interpretarem o que leram, sendo o produto desse processo a compreensão ou a produção de significados, ou seja, a construção de significados realizada durante o processo de leitura.

Nosso trabalho caminha com as pesquisas nesta área, buscando compreender as implicações do uso de gêneros textuais nos documentos legisladores para o ensino de Língua Espanhola e nas provas do ENEM. Assim, ao investigar a proposta de práticas de leitura nos documentos legisladores e sua possível operacionalização no ENEM, pretendemos colaborar para que a compreensão leitora seja desenvolvida de forma proveitosa, dando ênfase aos conhecimentos sobre os gêneros textuais, por entendermos sua importância no processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

Esta dissertação se estrutura nas seguintes seções:

- Seção 1 - constituída por esta Introdução
- Seção 2 - apresentamos discussões teóricas em relação ao texto, à leitura e aos gêneros textuais. Inicialmente fizemos um breve percurso sobre a Linguística Textual (LT); sobre os sentidos das estratégias de processamento da leitura e das estratégias de leitura em si e apresentamos os princípios da

teoria sociointeracionista. Alguns autores utilizados nesta seção foram: Cristovão (2010); Koch (1998, 2004, 2014); Rocha e Silva (2017); Geraldi (1996); Fiorin e Savioli (2007); e Kleiman (1997). Discorremos sobre os gêneros textuais, buscando diferenciar os termos “tipos” e “gêneros” textuais, que causam bastante confusão, inclusive em documentos oficiais que regem o EM e também nos livros didáticos. Posteriormente, identificamos as concepções que o uso dos gêneros pode trazer para as aulas de LEM-Espanhol. Os autores que serviram de base para esses temas foram: Marscuchi (2008,2010); Cassetari (2012); Giracca (2013); Cristovão (2010) e Antunes (2009).

- Seção 3 - destinada ao contexto e metodologia, momento em que situamos nossa pesquisa, delineamos as etapas, os passos que foram seguidos e detalhamos os procedimentos metodológicos.
- Seção 4 - consiste na apresentação e análise dos documentos oficiais (PCNEM, PCN+ e OCEM) e das questões das provas de LE do ENEM; destacamos o que esses documentos oficiais trazem, com relação ao ensino da LE, principalmente do que diz respeito à leitura, compreensão e gêneros textuais, bem como esses argumentos irão se materializar nas provas do ENEM.
- Seção 5 - são apresentadas as conclusões e considerações finais do trabalho realizado, retomando o resultado das análises e averiguando de que forma os resultados podem contribuir com o ensino da LE na prática.

Por fim, apresentamos as referências utilizadas ao longo deste trabalho, seguidas dos anexos.

Com este estudo, almejamos ser possível fomentar os estudos sobre a compreensão leitora dos gêneros textuais na Língua Espanhola e também colaborar, de alguma maneira, para que haja melhorias nos documentos norteadores da LE.

2 TEXTO, LEITURA E GÊNEROS TEXTUAIS

A finalidade desta sessão é tecer considerações sobre o texto, a leitura e os gêneros textuais, mostrando a relação direta que há entre texto e interpretação. Buscamos, ainda, diferenciar e definir tipos e gêneros textuais, a fim de entendermos com maior clareza o texto, a leitura e, posteriormente, os gêneros textuais.

2.1 Do texto à sua compreensão: um caminho a ser percorrido

Nesta subseção propomos um breve percurso sobre a Linguística Textual (LT) cujo objeto principal de estudo é o texto. A LT, enquanto ramo da Linguística, surgiu na Europa, mais precisamente na Alemanha, na segunda metade da década de 1960, quando o texto era estudado a partir de "(...) mecanismos interfrásticos que são parte do sistema gramatical da língua, cujo uso garantiria a duas ou mais sequências o estatuto de texto" (KOCH, 2009, p. 3). Inicialmente, a preocupação dessa linha de estudos não era o texto em si, mas sim o de "(...) descrever os fenômenos sintático-semânticos ocorrentes entre enunciados ou sequências de enunciados, alguns deles inclusive, semelhantes aos que já haviam sido estudados no nível da frase" (KOCH, 2004, p.7).

De acordo com Bentes (2008), houve um longo percurso para que o texto se tornasse objeto de análise nos estudos da linguagem e ocupasse um lugar significativo nessas investigações. Tendo o texto como objeto de análise, diversas contribuições foram acrescentadas a partir de então. Isto posto, três momentos são destacados como de suma importância na passagem da frase para a teoria de texto, cada um com uma noção diferente: as análises transfrásticas, as gramáticas textuais e a teoria do texto.

Na análise transfrástica, "parte-se da frase para o texto" (BENTES, 2008, p.247), não se considerando ainda o texto como objeto de análise, mas buscando-se compreender "as relações que se estabelecem entre as frases e os períodos, de forma que construa uma unidade de sentido" (BENTES, 2008, p. 247). Nessa fase, "os estudiosos perceberam a existência de fenômenos que não conseguiam ser explicados pelas teorias sintáticas e/ou pelas teorias semânticas" (BENTES, 2008, p.247), fenômenos que vão além da frase e que só podem ser melhor compreendidos no interior do texto, como por exemplo: "a pronominalização, a seleção dos artigos

(definido e indefinido), a concordância dos tempos verbais, a relação tópico-comentário e outros" (BENTES, 2008, p. 248). Esses fenômenos, se isolados em frases, são difíceis de entender. Assim, notamos, já nesse primeiro momento, a importância de buscar assimilar o texto como um todo.

Esses fenômenos - que não poderiam ser explicados no nível da frase, mas apenas do texto ou do contexto situacional - levaram à construção de outra linha de pesquisa "que não considerasse o texto como uma simples soma ou lista dos significados das frases que o constituem" (BENTES, 2008, p. 249). Passa-se, então, para o segundo momento da LT, em que, conforme Bentes (2008), estudiosos como Lang (1971, 1972), Dressler (1972, 1977), Dijk (1973) e Petöfi (1976) propuseram as gramáticas textuais, que "surgiram com a finalidade de refletir sobre fenômenos linguísticos inexplicáveis por meio de uma gramática do enunciado" (BENTES, 2008, p. 249), ou seja, necessitava-se considerar, além do enunciado, o conhecimento que o enunciador trazia consigo.

Esse segundo momento tornou-se um período de reflexão, quando o texto foi considerado como a unidade linguística mais elevada, com base "na concepção de língua, vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor" (TRAVAGLIA, 2009, p.22) e que, por outro lado, correspondia à concepção de sujeito assujeitado ao sistema linguístico; um sujeito preso e limitado ao código linguístico (KOCH; ELIAS, 2006, p.108), ou seja, preocupava-se em "descrever a competência textual de falantes/ouvintes idealizados" (BENTES, 2008, p.251), deixando de lado o funcionamento e a compreensão de textos usados no dia a dia por falantes reais.

A partir dos anos de 1980 é que a LT se destaca. Esse terceiro momento se refere à construção das teorias textuais, fase que está permeada por um viés interdisciplinar, uma vez que leva em consideração "uma gama de fatores linguísticos, como o pragmático, o semântico, o lexical, o gramatical, ou seja, fatores que complementam a estrutura e funcionalidade do objeto de estudo dessa corrente linguística" (ROCHA; SILVA, 2017, p. 27-28), bem como ampliam a visão de texto, pois cada um desses fatores linguísticos vem acrescentar contribuições relevantes, fazendo com que o texto seja visto como um processo da linguagem e não como um produto.

Como pontos basilares para a compreensão dessa terceira fase da LT, Koch (2015ª) aborda a concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido, argumentando que "a concepção de sujeito da linguagem varia de acordo com a concepção de língua" (KOCH, 2015a, p.13), pois língua e sujeito são indissociáveis e também que a concepção de texto vai influenciar o sentido desse mesmo texto. Assim, a autora apresenta três posições clássicas, com relação ao sujeito, que vão definir língua, texto e sentido, conforme apresentamos no Quadro 1:

Quadro 1 - Posições do sujeito segundo Koch (2015a)

Língua	Sujeito	Texto	Sentido
Representação do pensamento	Sujeito da enunciação, é responsável pelo sentido. Sujeito psicológico.	Um produto - lógico - do pensamento (representação mental) do autor.	É uma captação pelo leitor da representação do pensamento do autor de um texto.
Visão de língua como código	Assujeitado - resultado de uma ideologia e do seu inconsciente. O sujeito é (pré) determinado pelo sistema.	O texto é um mero instrumento de comunicação, portanto resultado de um código.	É a decodificação pelo leitor da mensagem no ato comunicativo.
Visão de língua como interação	Ator/construtor; sujeito ativo que dialogicamente constrói textos e nele se constrói. Sujeito psicossocial.	Uma atividade interativa complexa em que a produção de sentidos requer um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo.	É uma construção conjunta e dialógica que envolve texto e sujeitos.

Fonte: Koch (2015a, p.14). Adaptado pela autora.

Koch (2000, p. 18) defende uma concepção "sociointeracional de linguagem, vista como lugar de interação entre sujeitos sociais, isto é, de sujeitos ativos, empenhados em uma atividade sociocomunicativa*".* Essa atividade, segundo a autora, corresponde a um projeto de dizer, do produtor do texto, e a uma participação ativa na construção do sentido, do interpretador. "Eles são 'estrategistas' na medida em que ao jogarem o 'jogo da linguagem' mobilizam uma série de estratégias de ordem

sociocognitiva, interacional e textual com vistas à produção do sentido”. Tais conceitos podem ser compreendidos da seguinte forma:

> a) O produtor/planejador viabiliza seu projeto de dizer e constrói sentidos; b) Texto estabelece limites quanto as leituras possíveis; c) O leitor/ouvinte vai proceder à construção de sentidos de acordo com o (modo do) texto é concebido (linguisticamente) (KOCH, 2000, p. 22-23).

Koch (2000) apresenta sua concepção de texto a partir de Beaungrande, para quem o texto é um “evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais” (KOCH, 2000, p. 22). Ainda, segundo a autora, “textos são resultados da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, de conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza” (KOCH, 2014, p. 22), ou seja, como sujeitos socialmente atuantes, estamos rodeados a todo o momento de textos. Eles não estão apenas na escola, mas nos cercam em nosso dia a dia.

Entretanto, observamos que é na escola, mais precisamente nos momentos de leitura, que impera uma visão de texto como algo difícil de ler e compreender, pois “ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais [...]. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande parte dos alunos ela é difícil demais, justamente porque não faz sentido” (KLEIMAN, 1993, p.16). Assim, consideramos que a prática de leitura na escola é restrita e desinteressante porque, em grande parte, não são utilizados textos do cotidiano dos alunos, fugindo de sua realidade e acabando por se tornar algo incoerente para eles.

A partir desse percurso da LT, percebemos que o ensino da materialidade textual, tanto em língua materna como em língua estrangeira, tem como foco a linguagem em uso, a ativação de conhecimentos enciclopédicos, a consideração do contexto em que a comunicação ocorre. Enfim, todo o ensino se ocupa com o uso da língua. Trata-se de “pensar a relação de ensino como o lugar de práticas de linguagem e a partir delas, com a capacidade de compreendê-las, não para descrevê-las como faz o gramático, mas para aumentar as possibilidades de uso exitoso da língua” (GERALDI, 1996, p. 71), o que é necessário nas mais simples tarefas do dia-a-dia, tendo em vista que precisamos nos fazer compreender e compreender o outro. Dessa forma, é fundamental que consigamos desenvolver habilidades que nos auxiliem nessa atividade de mútua compreensão.

De acordo com Koch (2010, p. 7), segundo a teoria sociointeracional, a construção do texto “exige a realização de uma série de atividades cognitivo-discursivas que vão dotá-lo de certos elementos, propriedades ou marcas, os quais, em seu inter-relacionamento, serão responsáveis pela produção de sentidos”. Kleiman (1997) acrescenta que o texto sugere, aproxima-se de um significado relevante, mas é o leitor quem deve construí-lo. E, para conseguir construir esse significado, é necessário desenvolver e ativar certas estratégias de leitura, que podem tornar a compreensão textual satisfatória. Dessa forma, entendemos que não há como falar em compreensão textual sem antes falar em texto e leitura, pois destes depende a interpretação textual. Koch e Elias (2015) esclarecem que:

> - A leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor;
> - A leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o **texto** não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo (KOCH; ELIAS, 2015, p. 11, grifo das autoras).

Sendo assim, observamos que a importância da leitura e da compreensão textual é ressaltada desde os primeiros anos escolares e segue durante toda a vida acadêmica do estudante. Segundo Kleiman (1997, p. 7), “a aprendizagem da criança na escola está fundamentada na leitura”. Se desde tão cedo buscamos mostrar a importância da leitura para os alunos, como é possível, então, que grande parte dos estudantes chegue ao Ensino Médio. segmento escolar no qual se baseia nossa pesquisa, sem demonstrar tanto interesse pelo tema? Pelo contrário, as aulas com leitura e interpretação de textos são, na maioria dos casos, um “martírio” para os alunos, que não conseguem compreender o que leem.

Para Marcuschi, “ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo. Compreender o outro é uma aventura, e nesse terreno não há garantias absolutas ou completas” (MARCUSCHI, 2008, p. 228). Compreender não é extrair conteúdos de textos, por isso mesmo, “nem tudo é visto por todos do mesmo modo e há divergências na compreensão de textos por parte de diferentes leitores” (MARCUSCHI, 2008, p. 229), pois cada leitor carrega seus saberes, que irão influenciar diretamente no momento da compreensão.

Fiorin e Savioli (2007, p.35) enfatizam que, “após várias leituras, encontra-se o fio condutor, a primeira impressão de desorganização cede lugar à percepção de que

o texto tem harmonia e coerência". Porém, a harmonia e a coerência nem sempre são fáceis de serem encontradas, Kleiman (1997, p. 66) acrescenta que:

> Ao invés de ir pensando junto com o autor, como fazemos ao falar, quando podemos até suprir a palavra que o nosso interlocutor tem na ponta da língua, o leitor fica ensimesmado em seus próprios pensamentos, escutando apenas a sua voz interior, e depois atribui ao autor informações e opiniões, apesar de o texto apresentar elementos formais que não permitiriam essa conclusão. É aí que vai se delineando a leitura como uma atividade difícil, insuperável para muitos.

Pode ser que a leitura seja estipulada como algo difícil ou até mesmo insuperável, pois eventualmente falta ao leitor o domínio de habilidades que lhe ajudarão a assimilar de forma satisfatória o que está no texto. No entanto, se pensarmos no desenvolvimento de certas habilidades é possível que esse quadro seja revertido, e a leitura passe a ser uma atividade menos árida e tortuosa.

De acordo com Kleiman, a "leitura é um ato social, entre dois sujeitos - leitor e autor - que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados" (KLEIMAN, 1993, p. 28). Porém, é preciso que os objetivos e as necessidades fiquem claras para o leitor, mas de que forma isso pode ser feito? Kleiman (1993) destaca que:

> Evitando abordagens rígidas, fixas, previsíveis, estaremos demonstrando na prática que a leitura é uma atividade individual, singular até na maneira de ler, pois o que queremos de uma leitura determina como faremos essa leitura. Essa flexibilidade própria do leitor maduro deve ser modelada desde os primeiros contatos com a escrita, num primeiro momento para fornecer um modelo que valha a pena ser imitado, para depois ser incorporado como parte constitutiva das estratégias de leitura e das atitudes do leitor (KLEIMAN, 1993, p. 29).

Sendo assim, as estratégias de leitura são tão importantes quanto à leitura em si, assim como também é fundamental que elas sejam trabalhadas durante o ensino, com concepções teóricas firmes; caso contrário, o aluno seguirá apenas buscando informações prontas no texto, sem compreendê-lo e nem expor sua opinião, como afirma Kleiman (1993, p. 61):

> O ensino da leitura é um empreendimento de risco se não estiver fundamentado numa concepção teórica firme sobre os aspectos cognitivos envolvidos na compreensão de texto. Tal ensino pode

> facilmente desembocar na exigência de mera reprodução de vozes de outros leitores, mais experientes ou mais poderosos do que o aluno.

Nesse sentido, é necessário que passemos a considerar vários aspectos relacionados ao texto, dentre eles o processamento textual, o qual está diretamente relacionado com a eficiente compreensão. Para melhor entendermos essa questão, Koch e Elias (2015) afirmam que o processamento textual se realiza por meio de estratégias que mobilizam vários tipos de conhecimentos contidos na memória. Quando lemos, ativamos “as estratégias de processamento textual, de ordem cognitiva, sociointeracional e textual” (KOCH, 2015a, p. 59).

De acordo com Koch (2015a), as estratégias cognitivas são as de uso do conhecimento durante o processamento textual e funcionam como facilitadoras. Elas dependem do objetivo do leitor para cada situação, além de “suas crenças, opiniões e atitudes, o que torna possível, no momento da compreensão, reconstruir não somente o sentido intencionado pelo produtor, mas também outros sentidos, não previstos ou não desejados pelo produtor” (KOCH, 2015a, p. 60), que podem causar certa confusão no momento da leitura e compreensão.

As estratégias interacionais, de acordo com Koch (2015a), são determinadas socioculturalmente e visam estabelecer, manter e levar a bom termo uma interação verbal. Têm como objetivo fazer com que os jogos de linguagem aconteçam sem problemas, evitando o fracasso da interação. Contudo, no intercâmbio linguístico situações que desencadeiam a incompreensão são inevitáveis. Dessa forma, é necessário que “as dificuldades sejam devidamente identificadas e atribuídas a possíveis causas subjacentes ao conflito” (KOCH, 2015a, p.61), no intuito de evitar falhas na interação linguística.

As estratégias textuais, segundo Koch (2015a), se referem às escolhas textuais realizadas pelos interlocutores, desempenhando várias funções, com o objetivo de produzir determinados sentidos, ou seja, a construção dos sentidos no texto depende, em grande parte, da forma como o usuário o organiza linguisticamente. Destacamos a importância dessas estratégias, pois através delas podemos melhorar nossa prática leitora, o que nos permite entender melhor o que lemos, desenvolvendo a compreensão textual.

Como mencionamos anteriormente, para que as estratégias de processamento textuais sejam ativadas, contribuem três grandes sistemas de conhecimento: o linguístico, o enciclopédico e o interacional. Ainda que nossa pesquisa esteja voltada

para o conhecimento interacional, mais precisamente para o conhecimento sobre os gêneros textuais, consideramos que os conhecimentos linguístico e enciclopédico também são importantes.

O conhecimento linguístico, de acordo com Koch e Elias (2015), permite toda a organização, reconhecimento e estruturação na superfície linguística do texto e abrange o conhecimento gramatical e lexical. Com base nesse conhecimento, somos capazes de compreender “a organização do material linguístico na superfície textual, o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual; a seleção lexical adequada ou aos modelos cognitivos ativados” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 40). É através do conhecimento linguístico, implícito ao ser humano, que conseguimos selecionar e combinar estruturas, obedecendo a regras já estabelecidas no nosso sistema gramatical.

O conhecimento enciclopédico ou de mundo se refere ao conhecimento que adquirimos na vida e nos permite resgatar, na memória, temas que ajudarão a compreender o texto e que fazem referência a “conhecimentos gerais sobre o mundo, bem como a conhecimentos alusivos às vivências pessoais e eventos espácio-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 42). Esses sentidos são variáveis, já que o mesmo texto pode ser compreendido de formas diferentes, pois cada leitor carrega consigo suas próprias experiências de vida.

O conhecimento interacional, segundo Koch e Elias (2015), se refere à forma de interação por meio da linguagem e engloba outros quatro conhecimentos:

1) o conhecimento ilocucional, que “nos permite reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto, em uma dada situação interacional” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 46);
2) o conhecimento comunicacional, que está relacionado à quantidade de informação necessária, com a capacidade de reconstruir o objetivo pretendido pelo texto e, ainda, “a seleção da variante adequada e à adequação do gênero textual à situação comunicativa” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 50);
3) o conhecimento metacomunicativo, que assegura a compreensão textual, através das pistas deixadas pelo autor, expressas por meio de “sinais de articulação ou apoio textuais e das atividades de formulação ou construção textual” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 52);

4) o conhecimento superestrutural ou conhecimento sobre os gêneros textuais, que nos permite fazer a identificação de textos “como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social, além de distinguir vários tipos de textos, e a ordenação ou sequenciação textual em conexão com os objetivos pretendidos” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 54).

Os quatro conhecimentos abrangidos pelo conhecimento interacional nos permitem identificar desde a intencionalidade do autor até o reconhecimento da estrutura textual, o que auxiliará no momento da compreensão, visto que cada gênero textual possui um propósito comunicativo diferente. Então, no processo de compreensão textual, há uma movimentação contínua tanto dos sistemas de conhecimento como das estratégias de processamento textual, o que nos leva a afirmar que a compreensão textual não pode ser considerada como algo pronto, acabado e de fácil execução.

Além das estratégias de processamento, também podem ser usadas estratégias de leitura, que darão suporte ao aluno antes e durante a leitura, auxiliando na sua compreensão. Totis (1991) argumenta que uma das primeiras tarefas do professor é fazer com que o aluno se aproxime do texto em LE da mesma forma como faria com um texto em LM. Segundo a autora:

> A *predição* é o primeiro componente desse processo de percepção. A partir de seu conhecimento de mundo e de suas restrições linguísticas, o leitor é convidado a formar expectativas sobre o material ainda não lido. O objetivo da predição é preparar mentalmente o aluno para a leitura, estimulando-o a pensar sobre o provável assunto do texto antes do início da leitura (TOTIS, 1991, p. 38. Grifo nosso).

Totis (1991) também defende o uso dos quatro tipos de estratégias desenvolvidas por Clarke e Silberstein (1977). Esses autores defendem a existência de esquemas mentais hierarquicamente organizados, baseados nos diferentes objetivos que os leitores têm ao se confrontarem com um texto. Esses esquemas se manifestam a partir das seguintes estratégias:

> • *Skimming* - leitura rápida para a obtenção do sentido global do texto;
> • *Scanning* - leitura na qual o leitor busca uma informação bastante específica (por exemplo, uma data, um nome, um número);

> • *Compreensão total do texto* - leitura visando a compreensão da mensagem do texto, tanto em seus aspectos essenciais quanto nos detalhes;
> • *Crítica* - leitura na qual o aluno é solicitado a apresentar sua opinião e julgamento sobre aquilo que leu e é estimulado a reagir ao texto em língua estrangeira do mesmo modo como reagiria a um texto apresentado em Língua Materna (TOTIS, 1991, p.40. Grifo da autora).

Os PCN+ corroboram o uso de técnicas de leitura, destacando a importância de que se "envolvam atividades de pré-leitura e de preparação para a compreensão, técnicas como *skimming* e *scanning* do texto, levantamento de palavras-chave e pesquisa de vocabulário reforçam o aprendizado autônomo e significativo" (BRASIL, 2002b, p. 109). Observamos que, além da importância de considerar o conhecimento que o aluno já possui, é essencial que as estratégias de leitura sejam desenvolvidas durante as aulas. Se atribuídas ao leitor, as estratégias de leitura, permitirão a ele não apenas compreender melhor um texto, mas planejar a leitura, amenizando as dificuldades de compreensão, contribuindo também para que, com o passar do tempo e com a leitura constante de gêneros textuais diversos, essas dificuldades sejam reduzidas.

Diante do exposto até o momento, salientamos a importância do texto como objeto primordial da LT. As estratégias de processamento são fundamentais para ativar conhecimentos, a fim de compreendermos o texto e suas peculiaridades assim como as estratégias de leitura contribuem para uma compreensão textual de qualidade.

A seguir, tratamos dos gêneros textuais, protagonistas deste trabalho.

2.2 Os gêneros textuais: percorrendo o caminho

Antes de percorrermos o caminho que nos ajudará a entender os gêneros textuais, é necessário desfazermos uma confusão existente entre tipos e gêneros textuais. A confusão acerca dessas nomenclaturas é bastante comum em livros didáticos, os quais estão presentes diariamente na vida dos professores, e até mesmo em certos documentos oficiais que norteiam o ensino da Língua Estrangeira, como podemos perceber no seguinte trecho dos PCN de Língua Estrangeira - terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental:

> A determinação dos conteúdos referentes a tipos de texto (orais e escritos) se pauta por **tipos** com os quais os alunos nessa faixa etária estão mais familiarizados como usuários de sua língua materna:
> • pequenas histórias, quadrinhas, histórias em quadrinhos, instruções de jogos, anedotas, trava-línguas, anúncios, pequenos diálogos, rótulos de embalagens, cartazes, canções, pequenas notícias;
> • entrevistas, programação de TV, textos publicitários, cartas, reportagens, classificados, poemas, editoriais de jornal, artigos jornalísticos, textos de enciclopédias, verbetes de dicionários, receitas, estatutos, declarações de direitos (BRASIL; 1998; p. 74. Grifo nosso).

Observamos que, ao invés de tipo (em negrito), o termo a ser utilizado nesse trecho deveria ser “gênero”, pois logo em seguida são citados vários gêneros textuais. Outro ponto do mesmo documento que dificulta o entendimento sobre tipo ou gênero textual é o seguinte:

> Em geral, os textos orais e escritos podem ser classificados em três **tipos** básicos: narrativos, descritivos e argumentativos. Isso não quer dizer, porém, que os textos narrativos não tenham elementos descritivos ou que os argumentativos não tenham elementos narrativos. Esses três **tipos** básicos são usados na organização de vários outros **tipos** de textos, que têm funções diferentes na prática social: textos literários (poema, romance etc.), textos pedagógicos (material didático para ensinar espanhol; aula expositiva etc.), textos científicos (relatório de pesquisa, trabalho publicado em revista científica etc.), textos epistolares (carta pessoal, carta de negócio etc.), textos de propagandas (anúncio para vender uma TV), entrevistas, debates etc. Assim, dependendo do alvo a ser atingindo, o autor escolherá um ou outro **tipo** de texto (BRASIL, 1998, p. 31. Grifo nosso).

Ao falar em funções diferentes na prática social, o documento deveria utilizar o termo “gênero” e não “tipo” de textos, pois é aos gêneros textuais que cabe tal função.

Esse desentendimento entre gêneros e tipos textuais aparece também nas Orientações Curriculares para o EM (OCEM), na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, na qual é sugerido um planejamento para o desenvolvimento de leitura bem como para o desenvolvimento da prática escrita, conforme demonstrado os Quadros 2 e 3, a seguir:

Quadro 2 - Planejamento para desenvolvimento de leitura

Tema	Inclusão/exclusão
Tipo de texto	Artigo de internet
Escolha de assunto	Acesso à informática

Fonte: BRASIL (2006, p. 117).

Quadro 3 - Planejamento para desenvolvimento da prática escrita

Tema	Diversidade
Tipo de texto	Mensagens da internet
Contextos de uso	Qual a situação? De que se está falando? Quem são os participantes? Como essas informações se manifestam linguisticamente nas palavras e nas expressões usadas no diálogo?
Habilidades comunicativas	Troca de informação
Aspectos linguísticos	Perguntas e respostas, nível de formalidade

Fonte: BRASIL (2006, p. 122).

Nos Quadros 2 e 3, “tipo de texto”, na realidade, se refere a gênero textual, pois *artigo* e *mensagens* são gêneros. Marscuchi (2008) observa que, em geral, a expressão “tipo de texto”, muito usada nos livros didáticos e no dia a dia, é equivocadamente empregada.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 154) “toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero textual. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual.” Diante disso, é importante não apenas conhecer os gêneros e tipos textuais, mas também saber diferenciá-los entre si. Para Marcuschi (2008),e não há uma dicotomia entre tipos e gêneros textuais, mas sim uma complementaridade, uma integração, uma vez que eles “não subsistem isolados nem alheios um ao outro, são formas constitutivas do texto em funcionamento” (MARCUSCHI, 2008, p. 156). Nesse sentido, o autor nos auxilia na compreensão de algumas características que diferenciam tipo e gênero textual, conforme dispomos no Quadro 4:

Quadro 4 - Tipo textual X gênero Textual

	Tipo textual	Gênero textual
Definição	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).	Refere-se aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes. 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 técnicas.

Características	É limitado e sem tendência a aumentar.	Constituem-se, a princípio, em listagens abertas.
Categorias/ Exemplos	Narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.	Telefonema, sermão, carta, notícia, horóscopo, cardápio, piada e assim por diante.

Fonte: Marcuschi (2008, p. 154-155). Texto adaptado.

De acordo com o Quadro 4, os tipos textuais são limitados e divididos em cinco categorias que definem os traços linguísticos predominantes. Esses traços linguísticos, adotados na análise de Marcusch (2010), seguem as sugestões de Werlich (1973),

> [...] que propõe uma matriz de critérios, partindo de estruturas linguísticas típicas dos enunciados que formam a base do texto. Werlich toma a base temática do texto representada ou pelo título ou pelo início do texto como adequada à formulação da tipologia. Assim, são desenvolvidas as cinco bases temáticas textuais típicas que darão origem aos tipos textuais (MARCUSCHI, 2010, p. 28-29).

No Quadro 5, apresentamos os traços linguísticos das cinco bases temáticas que darão origem aos tipos textuais, segundo Werlich (1973):

Quadro 5 - Tipos textuais segundo Werlich (1973)

Bases Temáticas	Exemplos	Traços Linguísticos
1. Descritiva	“Sobre a mesa havia milhares de vidros.”	Este tipo de enunciado textual tem uma estrutura simples com um verbo estático no presente ou imperfeito, um complemento e uma indicação circunstancial de lugar.
2. Narrativa	“Os passageiros aterrissaram em Nova York no meio da noite.”	Este tipo de enunciado textual tem um verbo de mudança no passado, um circunstancial de tempo e lugar. Por sua referência temporal e local, esse enunciado é designado como enunciado indicativo de ação.
3. Expositiva	(a) “Uma parte do cérebro é o córtex” (b) “O cérebro tem 10 milhões de neurônios”	Em (a), temos uma base textual denominada exposição sintética pelo processo da composição. Aparece um sujeito, um predicado (no presente) e um complemento com um grupo nominal. Trata-se de um enunciado de identificação de fenômenos. Em (b), temos uma base textual denominada de exposição analítica pelo processo de decomposição. Também é uma estrutura com um sujeito, um verbo da família do verbo

		ter (ou verbos como: “contém”, “consiste”, “compreende”) e um complemento que estabelece com o sujeito uma relação parte-todo. Trata-se de um enunciado de ligação de fenômenos.
4. Argumentativa	“A obsessão com a durabilidade nas artes não é permanente.”	Observa-se aqui uma forma verbal com o verbo ser no presente e um complemento (que, no caso, é um adjetivo). Trata-se de um enunciado de atribuição de qualidade.
5. Injuntiva	“Pare!” “Seja razoável.”	Vem representada por um verbo no imperativo, pois são os enunciados incitadores à ação. Esses textos podem sofrer certas modificações significativas na forma e assumir, por exemplo, a configuração mais longa, em que o imperativo é substituído por um “deve”. Ex.: “Todos os brasileiros na idade de 18 anos do sexo masculino devem comparecer ao exército para alistarem-se”.

Fonte: Marcuschi (2010, p. 29-30).

De acordo com o Quadro 5, existem cinco tipos textuais. Já os gêneros textuais não podem ser medidos nem quantificados, uma vez que “não tem um número exato nem se sabe ao certo se é possível contá-los todos, pois como são sócio-históricos e variáveis, não há como fazer uma lista fechada, o que dificulta ainda mais sua classificação” (MARCUSCHI, 2010, p. 159). O que também pode inibir essa contagem e possível categorização dos gêneros textuais é o fato de que, por serem sócio-históricos, novos gêneros textuais vão surgindo, assim como outros caem em desuso.

Marcuschi (2010) distribui os gêneros textuais em modalidades de uso da escrita e da oralidade e em seus respectivos domínios discursivos. Esses domínios discursivos se referem a “uma esfera da vida social ou institucional (religiosa, jurídica, jornalística, pedagógica, política, industrial, militar, familiar, lúdica etc.) na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão” (MARCUSCHI, 2010, p. 194). Observemos essa distribuição no quadro 6, a seguir:

Quadro 6 - Gêneros textuais por domínios discursivos e modalidades de uso da língua

Domínios Discursivos	Modalidades de uso da língua	
	Escrita	Oralidade
Instrucional (científico, acadêmico e educacional)	Artigos científicos; verbetes de enciclopédias; relatórios científicos; notas de aula; nota de rodapé; diários de campo; teses; dissertações; monografias; glossário; artigos de divulgação científica; tabelas; mapas; gráficos; resumos de artigos de livros; resumos de livros; resumos de conferências; resenhas; comentários; biografias; projetos; solicitação de bolsa; cronograma de trabalho; organograma de atividade; monografia de curso; monografia de disciplina; definição; autobiografias; manuais de ensino; bibliografia; ficha catalográfica; memorial; curriculum vitae; parecer técnico; verbete; parecer sobre tese; parecer sobre artigo; parecer sobre projeto; carta de apresentação; carta de recomendação; ata de reunião; sumário; índice remissivo; diploma; índice onomástico; dicionário; prova de língua; prova de vestibular; prova de múltipla escolha; diploma; certificado de especialização; certificado de proficiência; atestado de participação; epígrafe.	Conferências; debates; discussões; exposições; comunicações; aulas participativas; aulas expositivas; entrevistas de campo; exames orais; exames finais; seminários de iniciantes; seminários avançados; seminários temáticos; colóquios; prova oral; arguição de tese; arguição de dissertação; entrevistas de seleção de curso; aula de concurso; aulas em vídeo; aulas pelo rádio; aconselhamentos;
Jornalístico	Editoriais; notícias; reportagens; nota social; artigos de opinião; comentário; jogos; histórias em quadrinhos; palavras cruzadas; crônica policial; crônica esportiva; entrevistas jornalísticas; anúncios classificados; anúncios fúnebres; cartas do leitor; carta ao leitor; resumo de novelas; reclamações; capa de revista; expediente; boletim do tempo; sinopse de novela; resumo de filme; *cartoon*; caricatura; enquete; roteiros; errata; charge; programação semanal; agenda de viagem.	Entrevistas jornalísticas; entrevistas televisivas; entrevistas radiofônicas; entrevista coletiva; notícias de rádio; notícia de tv; reportagens ao vivo; comentários; discussões; debates; apresentações; programa radiofônico; boletim do tempo.
Religioso	Orações; rezas; catecismo; homilias; hagiografias; cânticos religiosos; missal; bulas papais; jaculatórias; penitências; encíclicas papais.	Sermões; confissão; rezas; cantorias; orações; lamentações; benzeções; cantos medicinais.

Saúde	Receita médica; bula de remédio; parecer médico; receitas caseiras; receitas culinárias.	Consulta; entrevista médica; conselho médico.
Comercial	Rótulo; nota de venda; fatura; nota de compra; classificados; publicidade; comprovante de pagamento; nota promissória; nota fiscal; boleto; boletim de preços; logomarca; comprovante de renda; carta comercial; parecer de consultoria; formulário de compra; carta-resposta; comercial; memorando; nota de serviço; controle de estoque; controle de venda; bilhete de avião; bilhete de ônibus; carta de representação; certificado de garantia; atestado de qualidade; lista de espera; balanço comercial.	Publicidade de feira; publicidade de TV; publicidade de rádio; refrão de feira; refrão de carro; de venda de rua.
Industrial	Instruções de montagem; descrição de obras; código de obras; avisos; controle de estoque; atestado de validade; manuais de instrução.	Ordens.
Jurídico	Contratos; leis; regimentos; estatutos; certidão de batismo; certidão de casamento; certidão de óbito; certidão de bons antecedentes; certidão negativa; atestados; certificados; diplomas; normas; regras; pareceres; boletim de ocorrência; edital de convocação; edital de concurso; aviso de licitação; auto de penhora; auto de avaliação; documentos pessoais; requerimento; autorização de funcionamento; alvará de licença; alvará de soltura; alvará de prisão; sentença de condenação; citação criminal; mandado de busca; decreto-lei; medida provisória; desmentido; editais; regulamentos; contratos; advertência.	Tomada de depoimento; arguição; declarações; exortações depoimento; inquérito judicial; inquérito policial; ordem de prisão.
Publicitário	Propagandas; publicidades; anúncios; cartazes; folhetos; logo marcas; avisos; necrológios; outdoors; inscrições em muros; inscrições em banheiros; placas; endereço postal; endereço eletrônico; endereço de internet.	Publicidade na TV; publicidade no rádio.
Lazer	Piadas; jogos; adivinhas; histórias em quadrinhos; palavras cruzadas; horóscopo;	Fofocas; piadas; adivinhas; jogos teatrais.
Interpessoal	Cartas pessoais; cartas comerciais; cartas abertas; cartas do leitor; cartas oficiais; carta-convite; cartão de visita; *e-mail*; bilhetes; atas; telegramas; memorandos; boletins; relatos; agradecimentos; convites; advertências; informes; diário pessoal; aviso fúnebre; volantes; lista de compras; endereço postal; endereço eletrônico; autobiografia; formulários; placa; mapa; catálogo; papel timbrado.	Recados; conversações espontâneas; telefonemas; bate-papo virtual; convites; agradecimentos; advertências; avisos; ameaças; provérbios.
Militar	Ordem do dia; roteiro de cerimônia oficial; roteiro de formatura; lista de tarefas.	Ordem do dia;
Ficcional	Épica; lírica; dramática; poemas; diários; contos; mito; peça de teatro; lenda; parlendas; fábulas; histórias em quadrinhos; romances; dramas; crônicas; roteiro de filme.	Fábulas; contos; lendas; poemas; declamações; encenação.

Fonte: Marcuschi, (2010, p. 194-196).

Com base nos Quadros apresentados, podemos afirmar que os tipos textuais são construções teóricas que se definem por sua composição linguística, portanto, são limitados, dividindo-se em cinco categorias: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Por outro lado, para os gêneros textuais não há uma classificação precisa, pois, além de serem muitos, são também mutáveis. Outro ponto importante a ser observado é que em um único gênero textual podem ser encontrados mais de um tipo textual, como sinaliza o Quadro 7, a seguir:

Quadro 7 - Sequência tipológica e gênero textual: carta pessoal

Sequência tipológica	Gênero textual: carta pessoal
Descritiva	Rio, 11/08/1991
Injuntiva	Amiga A.P. Oi!
Descritiva	Para ser mais preciso estou no meu quarto, escrevendo na escrivaninha, com um *Micro System* ligado na minha frente (bem alto, por sinal).
Expositiva	Está ligado na Manchete FM - ou rádio dos funks - eu adoro funk, principalmente com passos marcados. Aqui no Rio é o ritmo do momento... e você, gosta? Gosto também de *house* e *dance music,* sou fascinado por discotecas! Sempre vou à K.I.
Narrativa	Ontem mesmo (sexta-feira) eu fui e cheguei quase quatro horas da madrugada.

Fonte: Marcuschi, (2010, p.156-157, recorte nosso)

No Quadro 7, notamos que em apenas um gênero textual, a carta pessoal, são usados quatro tipos textuais diferentes: descritivo, injuntivo, expositivo e narrativo. Percebemos, dessa forma, “que um texto é em geral tipologicamente variado (heterogêneo)” (MARCUSCHI, 2010, p. 26). Podemos dizer também que “os gêneros textuais se fundam em critérios externos (sociocomunicativos e discursivos), enquanto os tipos textuais se estabelecem em critérios internos (linguísticos e formais)” (MARCUSCHI, 2010, p. 36), já que a estrutura do gênero se mantém, mas a sua função sociocomunicativa está sempre variando.

Outro ponto que pode causar certa confusão é o fato de que alguns autores adotam o termo gênero discursivo e outros usam gêneros textuais. Para Cassetari (2012), há características comuns entre os dois termos, porém existem também diferenças entre gênero discursivo e gênero textual:

> Os gêneros do discurso e os gêneros textuais possuem algumas características comuns, como uma estrutura relativamente estabilizada, formarem-se em um contexto sociohistórico determinado, com dada função comunicativa. Entretanto, não podem ser considerados sinônimos, uma vez que os gêneros do discurso são formas de inserção do discurso em posições sociohistóricas, ao passo que os gêneros textuais são formas específicas de materialização dessa inserção. Um discurso pode ser veiculado através de distintas formas de gêneros, de acordo com a intenção do locutor, sem que isso constitua, necessariamente, a transfiguração do discurso, mas tão somente o meio pelo qual ele foi materializado (CASSETARI, 2012, p. 150).

Na concepção de Marcuschi (2010), essa distinção não é tão relevante, esclarecendo seu ponto de vista na seguinte nota:

> Não vamos 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 intercambialmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico (MARCUSCHI, 2010, p. 154).

O autor acrescenta que “texto e discurso não distinguem fala e escrita, nem distinguem de maneira dicotômica duas abordagens. São muito mais duas maneiras complementares de enfocar a produção linguística em funcionamento” (MARCUSCHI, 2010, p. 58), já que todo discurso pertence a algum gênero textual.

Ainda sobre a escolha entre gênero discursivo ou textual, observamos o que trazem os documentos norteadores nos quais se embasa nossa pesquisa. As OCEM, no que diz respeito a LE, adotam o termo “gênero”, não dando ênfase nem ao textual nem ao discursivo, como podemos observar no excerto seguinte:

> Essa ligação entre a escrita e a cultura fica mais clara ainda quando se consideram os gêneros da escrita, que variam de uma cultura para outra e de uma língua para outra. O gênero escrito da *crônica,* por exemplo, parece ser mais usado em português do que em inglês. (BRASIL, 2006, p.100. Grifo do autor).

Entre as competências e habilidades a serem desenvolvidas em LE, Os PCNEM não citam nada que se refira diretamente a gênero textual ou discursivo, mas ressaltam que se faz necessário:

> - Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocábulo que melhor reflita a ideia que pretende comunicar;
> - Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz. (BRASIL, 2000, p. 32)

Entendemos que esses aspectos apontados nos PCNEM refletem um trabalho com os gêneros textuais ou discursivos, ainda que isso não fique claro neste documento. Os PCN+, por sua vez, elegem o termo gênero textual ou apenas gênero, como podemos observar nos seguintes trechos:

> Emitir juízo crítico sobre as manifestações culturais [...] envolve a reflexão sobre intencionalidades, escolhas linguísticas, contextos de uso e gêneros textuais, bem como sobre questões culturais que permeiam o ensino das línguas estrangeiras modernas (BRASIL, 2002b, p. 100).
>
> O contato repetido do aluno com textos de variados gêneros, que abarquem múltiplos temas e situações (de natureza semelhante ou não), estimula-o a mobilizar suas competências de análise, comparação, associação, identificação, reconhecimento e seleção (BRASIL, 2002b, p. 118).

Diante do exposto, optamos, neste trabalho, por utilizar o termo “gênero textual” e não o gênero discursivo ou do discurso, visto que os próprios documentos norteadores nos dão essa possibilidade de escolha, a partir do momento em que não priorizam um ou outro termo.

De acordo com Giracca (2013, p.24), “qualquer produção de linguagem, seja ela oral ou escrita, pode ser denominada texto e, de acordo com sua função/propósito, a audiência, registro e modalidade retórica terá ou participará de um gênero textual específico”. Nesse sentido, é importante conhecermos os gêneros textuais, visto que todo texto pertence a um gênero que define sua função. Concordamos, portanto, com a definição de Marcuschi (2010, p 23) de que gêneros textuais são “os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”. Assim, consoante a esse autor, gênero e linguagem são flexíveis e variáveis e estão sempre se adaptando, renovando e multiplicando, conforme as necessidades de comunicação que vão surgindo, pois:

> [...] os gêneros desenvolvem-se de maneira dinâmica e novos gêneros surgem como desmembramento de outros, de acordo com as necessidades ou as novas tecnologias como o telefone, o rádio, a televisão e a internet. Um gênero dá origem a outro, e assim se consolidam novas formas com novas funções, de acordo com as atividades que vão surgindo (MARCUSCHI, 2011, p. 22).

Com base nessas considerações sobre gêneros textuais, acreditamos que, se as práticas de ensino se direcionarem para o estudo dos textos que circulam na sociedade, materializados nos gêneros, os aprendizes têm a oportunidade de desenvolver, no seu próprio cotidiano, a leitura e a compreensão dos mais diversos gêneros textuais. Dessa maneira, postulamos que o ensino de uma LE, na perspectiva dos gêneros textuais, pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão textual na língua alvo, "tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre em um ou em outro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão" (MARCUSCHI, 2010, p. 34), que são pontos fundamentais a serem desenvolvidos nas aulas de LE.

Cristovão (2010) concebe que o ensino-aprendizagem de línguas pode ser efetivo, quando se alicerça na noção de gêneros de textos. O autor concebe que:

> [...] o domínio dos gêneros como instrumentos possibilite aos agentes produtores e leitores uma melhor relação com os textos, pois, ao compreenderem como utilizar um texto pertencente a determinado gênero, pressupõe-se que esses agentes poderão também transferir conhecimentos e agir com a linguagem de forma mais eficaz, mesmo diante de textos pertencentes a gêneros até então desconhecidos (CRISTOVÃO, 2010, p. 105).

Dessa forma, o contato constante com os gêneros textuais poderá levar o aluno a ampliar sua capacidade de uso da língua, visto que, "quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares" (MARCUSCHI, 2010, p. 31); então, o domínio dos gêneros textuais pode contribuir para o desenvolvimento de cidadãos atuantes através da linguagem.

Antunes (2009, p. 61) afirma que os gêneros textuais são "inúmeros e cada gênero constitui uma espécie de classe, de agrupamento particular, representa um conjunto de textos com semelhanças formais muito próximas". O autor aposta no uso dos gêneros textuais no processo de ensino/aprendizagem de uma língua,

argumentando que os alunos conseguirão desenvolver competências linguísticas, relacionando-as com seu contexto histórico-social, conforme o excerto:

> Mesmo conhecendo as dificuldades de chegar a classificações mais precisas e consistentes, vale tomar os gêneros como referência para o estudo da língua e, consequentemente, para o desenvolvimento de competências em fala, em escuta, em leitura e em escrita dos fatos verbais com que interagimos socialmente (ANTUNES, 2009, p. 57).

Contudo, apesar de “estar na moda”, como menciona Marcuschi (2008), um estudo mais amplo dos gêneros textuais ainda está muito longe das salas de aula. De acordo com o mesmo autor,

> Uma análise dos manuais de ensino da língua portuguesa mostra que há uma relativa variedade de gêneros textuais presentes nessas obras. Contudo, uma observação mais atenta e qualificada revela que a essa variedade não corresponde uma realidade analítica. Pois os gêneros que aparecem nas seções centrais e básicas, analisados de maneira aprofundada são sempre os mesmos. Os demais gêneros figuram apenas para “enfeite” e até para distração dos alunos. São poucos os casos de tratamento sistemático dos gêneros. (MARCUSCHI, 2010, p. 38).

Essa reflexão pode ser aplicada aos manuais de LEM-Espanhol, nos quais a variedade dos gêneros textuais é também escassa. Sendo assim, em uma aula de LE, seria primordial expor o aluno a uma série de gêneros textuais - para que ele possa reconhecer sua função no meio social -, com vistas a desenvolver a compreensão leitora desse aluno.

A exposição dos alunos a uma série de gêneros textuais pode ser efetivada através das sequências didáticas, que são: “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual, oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 213). Entendemos que a organização de atividades tendo como foco principal o gênero textual colaborará não apenas na compreensão, mas também na produção textual, já que “a finalidade de trabalhar com sequências didáticas é proporcionar ao aluno um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero” (MARCUSCHI, 2008, p. 214). Dessa forma, observamos a relevância não apenas em reconhecer como também em produzir esse gênero. Consideramos que o ensino dos gêneros textuais, através das sequências didáticas, poderá redimensionar e diversificar o ensino de língua estrangeira, haja vista a infinidade de gêneros textuais

existentes, oferecendo “(...) ao aluno fundamentos, técnicas e ferramentas que consigam desenvolver suas capacidades de produção oral e escrita em diversos contextos de comunicação” (GIRACCA, 2017, p. 83).

Diante do panorama apresentado, fica evidente a importância de ampliarmos a abordagem dos gêneros textuais na sala de aula, uma vez que eles colaboram significativamente para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos, funcionando, ainda, como instrumentos de trabalho para professores.

Usar diversos gêneros textuais que fazem parte ou não do cotidiano dos alunos como instrumento para o ensino da Língua Estrangeira significa reduzir as dificuldades encontradas por eles quanto à leitura e compreensão textual. É fazer com que os gêneros textuais se tornem instrumentos não só para formação de alunos leitores, mas também para a formação de sujeitos sociais, capazes de usar a Língua Estrangeira nas mais diversas situações, respeitando não apenas a norma padrão, mas também a diversidade linguística. Salientamos, então, a importância do conhecimento dos gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem, não apenas para o aluno, mas também para o professor.

3 CONTEXTO E METODOLOGIA

Nesta seção, apresentamos o contexto e o trajeto metodológico percorrido para a realização da pesquisa. A investigação se inscreve em uma abordagem qualitativa e é composta por pesquisa documental e interpretativa. O *corpus* é constituído por documentos oficiais do MEC e por provas de LEM-Espanhol do ENEM, no período 2010-2019, elaborados pelo INEP, órgão oficial do governo. A análise desses documentos foi feita com base em nossa fundamentação teórica, com vistas a identificar e categorizar os dados relativos aos gêneros textuais existentes em tais provas, bem como nos documentos oficiais que regem o ensino da LEM-Espanhol.

Os PCN+ destacam que a proficiência em leitura deve se estruturar gradativamente a partir do Ensino Fundamental e esta deve integrar, como elemento articulador, todas as disciplinas do currículo, abrindo muitas possibilidades de trabalho para o professor, especialmente o de Língua Estrangeira Moderna, e acrescenta que:

> Pela leitura concretiza-se a principal razão do ato de linguagem, que é a produção de sentido. Aprender a ler de modo amplo e em vários níveis é aprender a comunicar-se, é valer-se do texto em língua estrangeira para conhecer a realidade e também para aprender a língua que, em última instância, estrutura simbolicamente essa realidade, conformando visões de mundo (BRASIL, 2002b, p. 107).

De acordo com os PCNEM, mais que aprender a entender, falar, ler e escrever nas aulas de LE, o caráter formativo intrínseco à aprendizagem de Línguas Estrangeiras não pode ser ignorado. É esse caráter formativo que insere a aprendizagem de uma LE em uma concepção de educação linguística consciente e crítica. Dessa forma, torna-se fundamental:

> Conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão (BRASIL, 2000, p. 26).

Ensinar uma LE nesses moldes é compreender que determinadas crenças - como a de que exista uma LE padrão a ser ensinada ou, ainda, a de que todos os alunos necessitam chegar a um mesmo nível linguístico simultaneamente - precisam ser revistas, para proporcionar a formação de um repertório linguístico, que possa ser

analisado e esteja ao alcance do aluno, permitindo-lhe fazer uso dessa língua, observando sempre as condições de uso social na interação linguística.

As OCEM para línguas estrangeiras, por sua vez, destacam entre seus objetivos: “reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras” (BRASIL, 2006, p.87), ou seja, focar o ensino da LE não somente para a sala de aula, mas sim para o convívio social.

Aparentemente os PCN+, os PCNEM e as OCEM para línguas estrangeiras estão em comum acordo quanto à importância não apenas da leitura e da compreensão textual, no que diz respeito a LE, mas também à disseminação da leitura para a formação de sujeitos competentes linguisticamente, que é uma das habilidades que será cobrada dos alunos no ENEM.

O ENEM foi criado em 1998, pelo INEP, com a intenção primeira de avaliar o desempenho dos estudantes ao final do EM. A prova, aplicada inicialmente em apenas um dia, continha uma proposta de redação e 63 questões de múltipla escolha, abrangendo as quatro áreas previstas nos PCN: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. O exame era estruturado em 5 competências que se operacionalizavam em 21 habilidades. Desde então, o ENEM passou por inúmeras mudanças.

Em 2004, o Governo Federal procurou ampliar a abrangência do exame, adicionando a ele o Programa Universidade para Todos (ProUni) cujo propósito é de conceder bolsas de estudos em instituições privadas de nível superior a candidatos de baixa renda. Naquele momento, as notas dos candidatos foram ligadas à concessão de benefícios, como bolsas de estudos, e houve um movimento nacional para motivar a participação dos estudantes.

Em 2009, foi lançado o Novo ENEM, uma reestruturação significativa da prova que vinha sendo aplicada. A nova proposta tem por objetivo avaliar os estudantes do EM brasileiro, servir de acesso às universidades públicas e privadas, além de dar suporte à reestruturação do currículo do EM, adotando o ensino por competências, presente nos documentos de referência. Essa reformulação implicou em alterações na estrutura do exame, em seus objetivos e habilidades a serem avaliadas. Dentre essas alterações, destacam-se: uma matriz composta por um número maior de competências e habilidades; o aumento do número de questões; o aumento do tempo de realização da prova. Ao todo, são 30 competências e 120 habilidades nas quatro

grandes áreas, espelhadas em 180 questões, sendo 45 para cada área do saber, aplicadas em dois dias.

Outra mudança que o Novo ENEM trouxe a partir de 2010, foi a inclusão das LEM-Inglês e Espanhol, cabendo ao aluno escolher a LE na qual quer ser avaliado. Certamente a inserção das línguas estrangeiras no ENEM é um fator positivo, pois demonstra sua importância, no contexto educacional, dentre as outras disciplinas que já eram cobradas no referido exame. Destacamos a inclusão da Língua Espanhola, visto que a Língua Inglesa está presente na grade curricular há muito tempo e, durante anos, era a única LE a ser ensinada nas escolas públicas brasileiras.

A prova de LE do ENEM é composta de cinco questões. Tratando-se especificamente da prova de LEM-Espanhol, as questões envolvem principalmente compreensão e interpretação textual. O foco na leitura e compreensão textual é algo positivo, pois foge das provas focadas em regras gramaticais e/ou em traduções infundamentadas, que se distanciam do uso real da língua. Os textos são apresentados na língua alvo e os enunciados e alternativas das questões em Língua Portuguesa.

A LEM-Espanhol passou a ter oferta obrigatória pela escola e matrícula facultativa para o aluno, no EM, a partir do ano de 2005, com a Lei nº 11.161/2005. Entretanto, poucas escolas estaduais em Porto Velho-RO ofertavam essa disciplina, provavelmente pelo fato de não haver profissionais formados na área para ministrar as aulas ou pela falta de interesse das próprias unidades de ensino. Entendemos que essa falta de interesse pode ser prejudicial para os alunos, negando-lhes o direito de optar por conhecer e estudar outra LE além da Língua Inglesa. Nesse sentido, a inclusão da Língua Espanhola contemplaria alunos que têm dificuldades com a Língua Inglesa, os quais poderiam estudar e se beneficiar com as aulas de Língua Espanhola.

Infelizmente, a Lei nº 11.161/2005 foi revogada no ano 2017, através da Lei nº 13.415/2017, que alterou a LDB e estabeleceu uma mudança na estrutura do EM, definindo uma nova organização curricular, mais flexível e que contempla uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC consiste em um conjunto de orientações que deverá nortear a (re)elaboração dos currículos de referência das escolas das redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil.

A BNCC traz em seu texto as competências, habilidades e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica. No novo EM, entre seus objetivos, pretende-se que os “estudantes ampliem o uso das linguagens

de maneira crítica, utilizando diferentes linguagens de maneira posicionada, assumindo uma ética solidária que respeite as diferenças sociais ou individuais" (BRASIL, 2017, p. 493). Contudo, essa ampliação crítica do uso das linguagens, principalmente nas aulas de LE, é algo raro de se ver. O que percebemos ainda é um ensino em grande parte voltado para regras gramaticais, o que acaba por prejudicar a formação de um aluno/cidadão crítico.

Portanto, com o Novo Ensino Médio, houve a inclusão obrigatória da Língua Inglesa nos currículos do EM e a oferta de outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o Espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. Ou seja, mais uma vez abre-se uma brecha para a "não oferta" dessa LE e, como vimos, mais uma vez é retirado do aluno o direito de escolher a LE que gostaria de estudar, o que pode, futuramente, prejudica-lo em seu desempenho linguístico.

Por outro lado, em Rondônia, foi aprovada a Lei n° 4.394[1], de 3 de outubro de 2018, que torna obrigatório o ensino da LE no currículo do EM na rede estadual de ensino, ao lado da LI, com uma hora semanal de aula. Contudo, até o presente momento, nada foi modificado.

À vista disso, a instabilidade de oferta da Língua Espanhola, que ora está e ora não está nos currículos do EM, faz com que grande parte dos alunos tenha mais contato com a Língua Inglesa, já que sua oferta é obrigatória. Entretanto, na escola em que iniciamos esta pesquisa, a opção pela Língua Espanhola é sempre maior por parte dos alunos, principalmente pelo desconhecimento da referida língua ou por não terem conseguido aprender a Língua Inglesa durante os quatro anos do Ensino Fundamental (EF), já que esta é a única língua ofertada nessa etapa de ensino.

Como a Língua Espanhola não é ofertada na maioria das escolas públicas de EF, o primeiro contato direto dos alunos com esta língua no âmbito escolar é no EM. Dessa forma há um árduo trabalho a ser executado pelos professores, principalmente na 1ª série do EM, pois os alunos, já nesse primeiro contato, precisam demonstrar a capacidade de ler e compreender textos em uma língua que não estudaram antes. Essa é uma tarefa bastante trabalhosa para o professor, pois, embora Língua Espanhola seja parecida com a Língua Portuguesa na escrita e até mesmo na fala (motivo principal dos alunos optarem por essa língua, inicialmente), há também

[1] A Lei n° 4.394 encontra-se no Anexo 1.

diferenças, tema do qual trataremos mais adiante. Como os alunos chegam ao EM com dificuldades em leitura e compreensão textual na sua língua materna, logo essas dificuldades começam também a aparecer no decorrer das aulas de Língua Espanhola.

Na Escola Estadual João Bento da Costa, onde trabalhamos como professora, os alunos da 1ª série do EM, em seu primeiro dia de aula, escolhem a LE que querem estudar. Então, no primeiro dia de aula, entram em sala os dois professores, de Língua Espanhola e LI, juntos, se apresentam, falam um pouco sobre como serão ministradas as aulas durante o ano letivo, sempre tentando explorar ao máximo ambas as LE. Ao final das explicações e tiradas às dúvidas, passam-se duas listas - uma referente à LI e outra à Língua Espanhola - e o aluno escreve seu nome na lista da disciplina que lhe interessar. Uma vez que a maioria dos alunos entende melhor quando a professora fala em Língua Espanhola do que em LI, a maioria opta por aquela, apesar de grande parte dos alunos ter estudado a LI durante quatro anos no Ensino Fundamental II e nunca terem tido contato nenhum, em sala de aula, com a Língua Espanhola.

Percebemos que as semelhanças entre a Língua Espanhola e a Língua Portuguesa contribuem, em um primeiro instante, para que os alunos se sintam à vontade com esse idioma estrangeiro, o que vai mudando no decorrer do ano letivo, quando os estudos começam a se aprofundar. Essas semelhanças ocorrem porque "ambas as línguas derivarem do latim vulgar" (SEDYCIAS *et al*., 2005, p. 42), como podemos observar no Quadro 8:

Quadro 8 - Semelhanças entre o Latim, o Espanhol e o Português

Latim	**Espanhol**	**Português**
Dolor	Dolor	Dor
Vendere	Vender	Vender
Correctus	Correcto	Correto
Alumnus	Alumno	Aluno

Fonte: Elaboração da autora.

Até mesmo nas expressões populares, podemos observar grandes semelhanças entre a Língua Espanhola e a Língua Portuguesa, conforme disposto no Quadro 9, a seguir:

Quadro 9 - Semelhanças entre expressões populares em Espanhol e em Português

Espanhol	**Português**	**Significado**
No tener ni pie ni cabeza.	Não ter nem pé nem cabeça.	Não fazer sentido.
Lavarse las manos.	Lavar as mãos	Isentar-se da responsabilidade.
Encontrar tu media naranja.	Encontrar a metade da laranja.[2]	Conhecer o par ideal.
Hacer algo al pie de la letra.	Fazer algo ao pé da letra.	Fazer algo seguindo as instruções.

Fonte: Elaboração da autora.

Os Quadros 8 e 9 demonstram haver muitas semelhanças entre as Línguas Espanhola e Portuguesa. Pesquisas apontam que "a maior proximidade entre essas línguas se verifica no léxico, uma vez que, tendo ambas haurido a sua "matéria-prima" do rico estoque latino, mais de 85% dos vocábulos tem uma origem comum" (SEDYCIAS *et al*., 2005, p. 196). A familiaridade entre essas línguas gera uma certa confiança entre os alunos, por acreditarem que será mais fácil aprender a Língua Espanhola do que a Língua Inglesa. Essa ideia errônea faz com que alguns alunos repensem sua escolha, tanto é que, nas turmas da 2ª série da escola supracitada, a opção pelas línguas fica dividida quase que igualitariamente.

Porém, entre essas duas línguas existem também dessemelhanças, que é o que conhecemos mais comumente como falsos cognatos ou falsos amigos, como podemos observar nos exemplos elencados no Quadro 10:

Quadro 10 - Dessemelhanças entre o Espanhol e o Português

Heterogenéricas	**Heterosemânticos**	**Heterotónicos**
Palavras iguais ou semelhantes quanto à grafia e ao significado, mas distintas quanto ao gênero.	Palavras iguais ou semelhantes quanto à grafia, mas divergem parcial ou totalmente quanto ao significado.	Palavras iguais ou semelhantes quanto à grafia e ao significado, mas que tem a pronúncia da sílaba tônica diferente.
Exemplos:	Exemplos:	Exemplos:
Espanhol - Português	**Espanhol - Português**	**Espanhol - Português**
la leche - o leite	polvo - pó	**<u>ál</u>**cool - alco**<u>hol</u>**
la sal - o sal	vaso - copo	burocra**<u>ci</u>**a - buro**<u>cra</u>**cia
el coraje - a coragem	salsa - molho	**<u>cé</u>**rebro - ce**<u>re</u>**bro
el análisis - a análise	rato - momento	epide**<u>mi</u>**a - epi**<u>de</u>**mia

Fonte: Baptista (2010, p. 62-63) - Adaptado.

[2] Expressão popular equivalente a "encontrar a cara metade".

Dessa forma, no decorrer do ano letivo, os alunos começam a perceber que entre as Línguas Portuguesa e Espanhola não há apenas similaridades, como podemos observar nos exemplos citados, mas são duas línguas diferentes; assim, o aprendizado do Espanhol, não é tão fácil quanto eles supunham. A partir desse momento começam as dificuldades, principalmente no que diz respeito à leitura e compreensão textual, o que vai ao encontro do que esclarecem as OCEM:

> A promessa de facilidade que a Língua Espanhola traz inicialmente para os aprendizes brasileiros se vê muito rapidamente frustrada, e é muito comum que estudantes passem de uma expectativa positiva quanto à rapidez da aprendizagem do Espanhol para uma fase que pode ir da desconfiança e medo à conclusão de impossibilidade, uma impossibilidade que leva a grandes índices de desistência. Da ideia de que não é necessário fazer grande esforço para falar essa língua (que é causa dessa perigosa e enganosa sensação de competência espontânea), que traz para o Espanhol muitos dos que não conseguiram aprender o inglês, por exemplo, os aprendizes passam, muito rapidamente, à ideia de que é impossível aprender essa língua, impossível encontrar os pontos de separação em relação ao Português que garantam que não permanecerão nessa espécie de meio do caminho (BRASIL, 2006, p. 140).

Outro problema encontrado é com relação ao livro didático (LD) usado na escola, recebido através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). De acordo com os PCNEM, o estudo da gramática passaria a ser uma estratégia para a compreensão/interpretação/produção de textos, contudo não é isso que consta no LD. O LD recebido na escola investigada dá prioridade à gramática e não à leitura, o que não contribui para o desenvolvimento da compreensão de textos, que deveria ser o foco de aprendizagem no EM, segundo os documentos legisladores.

O ensino conteudista compromete o trabalho do professor com relação ao desenvolvimento de uma prática de leitura, pois são tantos conteúdos gramaticais a serem contemplados que se torna difícil, no decorrer do ano letivo, trabalhar com os alunos o que apregoam os documentos norteadores: o texto, a leitura, a compreensão textual e as estratégias de leitura. Por outro lado, o aluno também é prejudicado, pois, com um material didático inadequado, é difícil desenvolver habilidades de leitura e compreensão textual, bem como o seu senso crítico.

De acordo com Solé (1998), as estratégias de leitura são procedimentos de ensino e é preciso que sejam ensinadas, pois elas não se desenvolvem nem aparecem instantaneamente. Entendemos que é importante essas estratégias de

leitura serem passadas aos alunos, para que eles possam utilizá-las adequadamente, desenvolvendo suas habilidades de leitura e compreensão textual.

Na atividade de leitura e produção de sentido, colocamos em ação várias estratégias sociocognitivas, dentre as quais destacamos o conhecimento interacional, que se refere à “forma de interação por meio da linguagem e engloba vários conhecimentos, dentre eles o conhecimento sobre os gêneros textuais, que permite a identificação de textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social” (KOCH, 2015a, p. 58-59).

A ideia é que trabalhando paralelamente as estratégias de leitura juntamente com os diversos gêneros textuais existentes, com o passar do tempo, os alunos possam desenvolver e melhorar gradativamente a leitura e, consequentemente, a compreensão textual. Faz-se necessário, dessa forma, entender melhor tanto as principais estratégias de leitura quanto os gêneros textuais, para desenvolver a competência leitora no aluno, de modo que o habilite a reconhecer os gêneros textuais e a usar as estratégias de leitura que achar convenientes no momento da compreensão textual.

Ressaltamos que os documentos oficiais, de modo geral, não apresentam informações claras e objetivas em seu contexto. Sendo assim, primeiramente, realizamos a leitura e análise minuciosa dos documentos que norteiam o ensino da LEM-Espanhol, considerados referência em relação ao ENEM, objetivando recolher as informações mais importantes para esta pesquisa. A análise foi organizada da seguinte maneira:

- análise dos PCNEM, PCN+ e OCEM, buscando verificar como a leitura, a compreensão textual e os gêneros textuais são retratados nesses documentos norteadores;
- levantamento das provas de LEM-Espanhol do ENEM entre os anos de 2010 a 2019, contabilizando quais os gêneros textuais mais recorrentes nessas provas;
- análise geral das questões das provas de LEM-Espanhol do ENEM, buscando averiguar a coerência entre o enunciado e as alternativas para cada questão, bem como qual é a concepção de língua nela embutida e quais conhecimentos são acionados pelos alunos para sua resolução.

Após a exposição dos nossos procedimentos metodológicos, passamos à apresentação da análise dos dados e dos resultados encontrados.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, apresentamos e analisamos os documentos que estabelecem as diretrizes para o ensino de LE para o Ensino Médio, entendendo que, a partir desses documentos, reproduzem-se bases teóricas que fundamentam a elaboração das questões do ENEM. A análise dos documentos segue a ordem cronológica de sua publicação: PCNEM (2000), PCN+ (2002) e OCEM (2006). Também verificamos as questões de Língua Espanhola das provas do ENEM, a fim de averiguar se nelas constam questões relacionadas à leitura e à compreensão de gêneros textuais, em conformidade com o exposto nos documentos norteadores.

4.1 Os PCNEM

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (PCNEM), no que diz respeito à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, tem como finalidade "estabelecer as diretrizes para esta área, tendo como referência a perspectiva de criar uma escola média com identidade, que atenda as expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo" (BRASIL, 2000, p. 4). Tal propósito vai ao encontro da teoria sociointeracionista, ao defender que a linguagem é decorrente das interações e predominantemente social, no qual o aprendizado se dá na interação com o outro. Assim, observamos que os PCNEM concebem a "linguagem como forma de ação, lugar de constituição de relações sociais" (SILVA, 1994, p. 57), sendo ela plenamente capaz de formar cidadãos, tendo em vista que é na interação com o outro que a linguagem é concebida, propiciando o desenvolvimento linguístico e social.

Com relação ao ensino da LE, os PCNEM tentam desvencilhar-se do modo de ensino descontextualizado e desvinculado da realidade, pautado no estudo de formas gramaticais e na memorização de regras, dando lugar a uma modalidade de ensino "que tem como princípio geral levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana" (BRASIL, 2000, p. 26). Vejamos como o documento se expressa e sobre o que é fundamental para o ensino de uma língua estrangeira:

> [...] conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir

> um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação enquanto cidadão (BRASIL, 2000, p.26).

Os PCNEM evidenciam uma concepção de ensino de LE em termos de competências abrangentes e não estáticas, visando preparar o aluno para o mundo atual e sua constante transformação, em um ensino que transcenda os muros escolares e esteja presente nos diversos domínios discursivos no qual o aluno/cidadão está inserido.

Para os PCNEM, a comunicação é uma "ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal e deve ser a grande meta do ensino de LEM no EM" (BRASIL, 2000, p. 31). Concordamos com essa ideia, contudo destacamos que não é tarefa fácil desenvolver essa comunicação durante as aulas de LE, tendo em vista que são muitas competências e habilidades a serem apreendidas em um tempo mínimo de aula. O referido documento traz em seu texto uma série de competências e habilidades a serem desenvolvidas na disciplina de LEM, ao longo dos três anos do EM, com o intuito de ampliar e dar sentido a essa comunicação. Dentre essas competências e habilidades, destacamos as que mais se relacionam com o tema deste trabalho:

> - Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocábulo que melhor reflita a ideia que pretende comunicar.
> - Utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar as falhas, favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção e leitura.
> - Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.
> - Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis).
> - Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz (BRASIL, 2000, p. 32).

Entendemos que tais competências e habilidades convergem, mesmo que indiretamente, para o ensino por meio dos gêneros textuais, destacando a comunicação como um fator importante, visto que incluem o meio social e a interação humana. Os PCNEM se distanciam, dessa forma, de um ensino de língua centrado unicamente na estrutura da língua, isto é, como um sistema composto de estruturas

fixas e estáveis e como código a ser decifrado. Contudo, infelizmente, esse ensino ainda é utópico, pois, em grande parte das escolas públicas, trabalhamos com livros didáticos que ainda possuem a gramática como “centro das atenções”.

4.2 Os PCN+

Os PCN+ foram desenvolvidos para o Ensino Médio, como uma forma de complementação aos PCNEM (2000). Sua pretensão é a discussão da condução do aprendizado, voltando-se para “os diferentes contextos e condições de trabalho das escolas brasileiras, de forma a responder às transformações sociais e culturais do mundo contemporâneo, levando em conta as leis e diretrizes que redirecionam a educação básica” (BRASIL, 2002b, p. 7).

Na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Os PCN+ trazem como um dos objetivos centrais “facilitar a organização do trabalho escolar, [...] apresentando um conjunto de sugestões de práticas educativas e de organização dos currículos a fim de promover os conhecimentos disciplinares e seus conceitos estruturantes” (BRASIL, 2002b, p.7).

No tocante a LE, os PCN+ ressaltam que “o foco do aprendizado deve centrar-se na função comunicativa por excelência, visando prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos – portanto, a comunicação em diferentes situações da vida cotidiana” (BRASIL, 2002b, p. 94), o que vai ao encontro das características dos gêneros textuais, propiciando as mais diversas formas de interação social, o que favorece o desenvolvimento da criticidade do aluno/cidadão.

Outro ponto destacado pelos PCN+ diz respeito ao pequeno número de aulas semanais e à heterogeneidade das classes (compostas por alunos em diferentes estágios de aprendizado do idioma estrangeiro). Tal documento ressalta a importância de se criar estratégias para que as competências e os conteúdos selecionados possam ser desenvolvidos nos três anos do Ensino Médio e sugere que, metodologicamente, o professor trabalhe a partir de três frentes: a estrutura linguística, a aquisição de repertório vocabular e a leitura e interpretação de textos. Atribuindo maior importância à leitura e interpretação de textos, o documento ressalta que:

> O trabalho com a estrutura linguística e a aquisição de vocabulário só se revestirá de significado se partir do texto remeter novamente ao texto como totalidade. É, pois, a partir do texto e de sua leitura e interpretação que se propõe a seleção de conteúdos gramaticais e de vocabulário a serem desenvolvidos no ensino médio (BRASIL, 2002b, p.103).

Sobre as estruturas linguísticas a serem trabalhadas em LE, os PCN+ apresentam uma lista com os itens que devem ser distribuídos ao longo dos três anos do EM, segundo o grau progressivo de dificuldade dos textos; segundo o referido documento, a gramática não deve ser trabalhada isoladamente, mas sempre com base em algum texto. Contudo, essa lista se reporta apenas à Língua Inglesa, não se fazendo menção alguma às estruturas linguísticas para o trabalho com a Língua Espanhola. Isso dificulta a atividade do professor, que, sem ter um percurso para seguir, acata apenas o LD.

No que diz respeito à aquisição de repertório vocabular, o documento também apresenta uma lista de vários temas, que podem ser de interesse dos adolescentes, para a ampliação do vocabulário dos discentes. Essa variedade nos temas é um fator positivo, pois possibilita optar por conteúdos que instiguem mais os alunos, incentivando a interação. Nesse sentido, os PCN+ sinalizam que o professor aproveite o conhecimento que esses jovens já possuem sobre linguagem, ativando seu conhecimento prévio. Vale observar que os PCN+ reforçam a contribuição dos estudos cognitivistas para a compreensão do texto no ELE. No Brasil, esses estudos encontraram ressonância nos trabalhos de Kleiman (1997). Nas palavras da autora,

> A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento prévio do leitor não haverá compreensão (KLEIMAN, 1997, p.13).

Os PCN+ enfatizam também que a forma mais adequada de propiciar a aquisição e a ampliação do vocabulário nesse ciclo é por “meio da leitura e da exploração de textos de diversas naturezas, apoiadas em atividades temáticas e de associação de vocábulos que partem de um determinado contexto e remetem a outros, por analogia ou antagonismo” (BRASIL, 2002b, p.105). Esse tipo de prática é

realmente muito eficaz em sala de aula, além de colaborar para que os alunos ativem seus conhecimentos prévios. Entretanto, mais uma vez, frisamos que nem sempre essa prática pode ser desenvolvida, já que o tempo em sala de aula é insuficiente e o material didático não colabora para esse fim.

No que se refere à leitura e interpretação, constatamos que o documento mostra a importância de expor o aluno a textos variados, contudo não trabalha de forma direta, como faz com as estruturas linguísticas e o repertório vocabular. Em alguns trechos, defende o trabalho com os gêneros textuais, como nos seguintes:

> A análise de textos de diferentes gêneros (*slogans*, quadrinhos, poemas, notícias de jornal, anúncios publicitários, textos de manuais de instrução, entre outros), vazados em língua estrangeira, permite a consolidação do conceito e o reconhecimento de que um texto só se configura como tal a partir da articulação de determinados elementos, de uma intencionalidade, explícita ou não, e de um contexto moldado por variáveis socioculturais. A análise textual é uma competência que se adquire com o domínio desse conceito e, ao mesmo tempo, é instrumento para a formação do próprio conceito (BRASIL, 2002b, p. 96)

> Ainda que em situação de simulação, a mobilização de competências e habilidades para atividades de uso do idioma – ler manuais de instrução, resolver questões de vestibular, solicitar e fornecer informações, entender uma letra de música, interpretar um anúncio de emprego, traduzir um texto, escrever um bilhete, redigir um *e-mail*, entre outras – deve ocorrer por meio de procedimentos intencionais de sala de aula (BRASIL, 2002b, p. 94).

Em alguns momentos, os PCN+ confundem os termos “gênero textual” e “tipo textual”, conforme já mencionado neste trabalho. No excerto abaixo, por exemplo, “tipos de texto” é usado equivocadamente para exemplificar um manual de instruções e outros diversos gêneros textuais.

> [...] se não for capaz de ler e entender um manual de instruções e outros **tipos** de textos, traduzir um parágrafo, interpretar uma notícia que ouve ou lê, compor um *e-mail*, redigir um fax ou escrever um bilhete em língua estrangeira, fazer uma pesquisa, utilizar um dicionário, dialogar com o outro, acessar informações, entrar em contato com diferentes culturas e formas de ler o mundo (BRASIL, 2002b, p. 111. Grifo nosso).

Tal confusão revela a necessidade de uma maior clareza quanto a esses conceitos, tendo em vista que o objetivo do documento é guiar os professores para que possam operacionalizar as propostas de ensino da LE. Todavia, essa falta de

clareza vai de encontro ao que os PCN+ almejam, ou seja, ao invés de colaborar no desenvolvimento das aulas e com o trabalho do professor, acaba dificultando por não expor os conceitos com uma maior objetividade.

Ainda sobre a importância da leitura, os PCN+ acrescentam que o trabalho com textos precisa ter etapas bem definidas quando à gradação de dificuldades e à escolha de atividades ligadas à interpretação, à aquisição e à fixação de vocabulário, bem como à estrutura linguística. Enfatizam, ainda, a importância da leitura nos vários níveis possíveis, visto que:

> Ler e compreender uma língua estrangeira deve ser um meio de acesso à cultura, à tecnologia e de abertura para o mundo. Pela leitura concretiza-se a principal razão do ato de linguagem, que é a produção de sentido. Aprender a ler de modo amplo e em vários níveis é aprender a comunicar-se, é valer-se do texto em língua estrangeira para conhecer a realidade e também para aprender a língua que, em última instância, estrutura simbolicamente essa realidade, conformando visões de mundo (BRASIL, 2002b, p. 107).

Desse modo, os PCN+ seguem, em todo o seu texto, ressaltando “a importância da leitura e da exploração de textos de diversas naturezas e sugerindo que se parta sempre do texto, de sua leitura e interpretação, para chegar à análise das estruturas gramaticais e a aquisição de vocabulário” (BRASIL, 2002b, p. 112). Destacam também que o professor não pode perder de vista aspectos relevantes da disciplina, tais como: “desenvolver habilidades de leitura e interpretação textual, selecionando materiais que ofereçam estímulos variados, favorecendo sistemas diversificados de leitura” (BRASIL, 2002b, p.122-123).

Destacamos novamente que concordamos com essas ideias, porém nos faltam ferramentas didáticas para desenvolver esse trabalho, além de tempo, não somente na sala de aula, mas principalmente fora dela, para fazer os devidos planejamentos. Devemos esclarecer que, atualmente, os professores de LE que trabalham 40 horas semanais na rede pública estadual, em Rondônia, lecionam para 32 turmas, nem sempre dentro da sua área de atuação, restando-lhes pouquíssimo tempo para o planejamento das aulas, o que é imprescindível para o bom desenvolvimento do trabalho docente.

4.3 As OCEM

Outro documento que norteia o EM são as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM). No que concerne à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, diferentemente dos PCN+, que quase não mencionam a Língua Espanhola, as OCEM trazem um capítulo sobre os Conhecimentos de Línguas Estrangeiras que podem ser aplicados ao ensino de outras LE, além da Língua Inglesa, e um capítulo específico para o trabalho com a Língua Espanhola.

As OCEM para Línguas Estrangeiras têm como um de seus objetivos reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir essa prática no ensino de LE. Em relação às habilidades a serem desenvolvidas no ensino de LE no EM, esse documento "focaliza a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas" (BRASIL, 2006, p.87), práticas estas que coadunam com o ensino através dos gêneros textuais, pois através da leitura de gêneros textuais variados, os alunos podem ser inseridos em situações de comunicação mais próximas da realidade, refletindo assim sobre o uso real da língua, o que pode motivá-los a entender na prática o que estão estudando.

Ainda no tocante às Línguas Estrangeiras em geral, as OCEM propõem o desenvolvimento da leitura, da comunicação oral e da escrita como ações culturais contextualizadas, sem, contudo, especificar esse desenvolvimento de forma mais objetiva e clara, o que gera dúvidas quanto à operacionalização, as quais podem prejudicar o desenvolvimento dessas práticas.

O documento indica apenas que a "proporcionalidade do que deve ser trabalhado nas escolas de cada região deve ser avaliado regionalmente/localmente, levando em conta as diferenças regionais/ locais no que tange às necessidades" (BRASIL, 2006, p. 111). Novamente a falta de clareza faz com que o ensino da LE siga por caminhos que nem sempre são pretendidos, mas que estão disponíveis. Com essa falta de objetividade, quem acaba indicando o que pode ser trabalhado é o LD, que destoa do que é proposto pelas OCEM, visto que é produzido em grande escala para todo o Brasil e não contempla diferenças regionais ou locais.

As OCEM propõem as habilidades a serem desenvolvidas em LE no EM, destacando que os trabalhos com a leitura devem ter uma continuidade. Essa continuidade é importantíssima, já que são muitas as competências e habilidades a serem trabalhadas no decorrer dos três anos do EM, o que poderá contribuir com o desenvolvimento das práticas de leitura, tal como para a formação e ampliação do

senso crítico do aluno. No Quadro 11, elencamos as habilidades a serem desenvolvidas em LE, de acordo com OCEM:

Quadro 11 - Proposta das habilidades a serem desenvolvidas em LE no EM

1º ano	2º ano	3º ano
Leitura Comunicação oral Prática escrita	Leitura Comunicação oral Prática escrita	Leitura Comunicação oral Prática escrita

Fonte: Elaborado pela autora, com base em BRASIL (2006, p. 111).

Com relação à Língua Espanhola, o princípio geral norteador presente nas OCEM é o papel formador que essa língua deve ter no currículo acadêmico do EM. Dessa forma, o documento não oferece uma listagem fechada de conteúdos ou temas a serem desenvolvidos de maneira uniforme. Entretanto, sugere que o estabelecimento de grandes temas geradores pode auxiliar muito, tanto na definição dos objetivos, quanto dos conteúdos. Assim, se pensarmos que o "objetivo maior da presença da Língua Estrangeira na grade curricular é a formação do indivíduo, pode-se selecionar temas ligados direta e/ou indiretamente a essa proposta" (BRASIL, 2006, p. 149).

Ainda sobre os temas a serem abordados em LE no EM, o documento ressalta que esses devem ser relevantes na vida dos estudantes, na sociedade da qual fazem parte, na sua formação enquanto cidadãos, na sua inclusão, pois para que se cumpra com o objetivo maior, que é o de formar cidadãos, faz-se necessário "adotar uma visão ampliada dos conteúdos a serem incluídos nos programas de curso para além das tradicionais habilidades (ouvir, falar, ler, entender) e das sequências lexicais e componentes gramaticais próprios da norma culta" (BRASIL, 2006, p. 150).

Os temas voltados para a realidade dos alunos contribuem para que eles se envolverem de maneira mais ativa no processo de ensino-aprendizagem, já que poderão, de alguma forma, relacionar os motes estudados com o seu cotidiano, fazendo com que a prática da sala de aula faça parte da sua vida como cidadão. Nesse sentido, as OCEM dão destaque não apenas ao trabalho com leitura, textos e compreensão textual para fins escolares, mas esclarecem que o desenvolvimento da compreensão leitora deve ter o propósito de:

> [...] levar à reflexão efetiva sobre o texto lido: mas além da decodificação do signo linguístico, o propósito é atingir a compreensão profunda e interagir com o texto com o autor e com o contexto, lembrando que o sentido de um texto nunca está dado, mas é preciso construí-lo a partir das experiências pessoais, do conhecimento prévio e das inter-relações que o leitor estabelece com ele (BRASIL, 2006, p. 151-152).

Desse modo, a ampliação do uso dos gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem se faz necessária, uma vez que colabora não apenas para o desenvolvimento da leitura e compreensão textuais, mas também na construção do leitor, através dos textos que estão no seu cotidiano, contribuindo para com o aperfeiçoamento da criticidade e para com a formação de um cidadão atuante em sua sociedade.

Usas suas experiências prévias, ou seja, o conhecimento que tem sobre determinado tema, permite ao leitor fazer “as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente” (KLEIMAM, 1997, p. 25) e relacioná-las, contribuindo para a formação do cidadão que as OCEM tanto enfatizam. Desse modo, é papel da escola garantir que os alunos sejam expostos a temas diversificados e atuais desde cedo, para que possam construir gradativa e conscientemente sua criticidade e agir ativamente na sociedade.

Realizada a leitura dos documentos norteadores, podemos observar que tanto os PCNEM, quanto os PCN+ e as OCEM estão em comum acordo com o princípio de que a interpretação e a compreensão textual devem ser o enfoque principal para o ensino da LEM e que os gêneros textuais colaboram para esse fim de forma eficaz. Compreendemos que esse enfoque principal na intelecção, através dos gêneros textuais, é válido, uma vez que contribui para a formação de um leitor crítico, preparando o aluno não apenas para as provas do ENEM, mas também lhe oferecendo meios para posicionar-se na sociedade.

4.4 As provas de LEM-Espanhol do ENEM

Nesta subseção, apresentamos o trabalho por nós desenvolvido com as provas do ENEM, que passaram por várias mudanças desde o seu surgimento até os dias atuais. De sua primeira edição (1998) até o ano de 2008, a prova do ENEM era realizada em apenas um dia, contava com 63 questões objetivas e um tema para a

produção de um texto dissertativo-argumentativo, que deveriam ser realizados no tempo máximo de quatro horas.

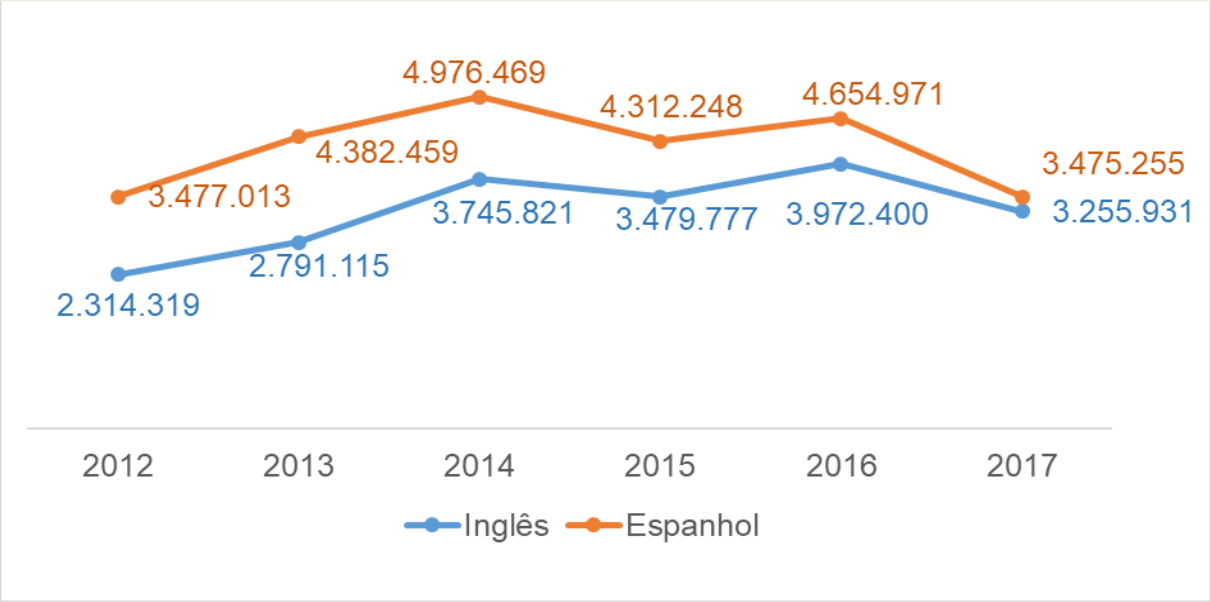
A partir do ano de 2009, o ENEM passou a ser realizado em dois dias consecutivos (sábado e domingo). O número de questões foi expandido para 180 (90 para cada dia de aplicação) e dividido em quatro grandes áreas: Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. Nessa reformulação, o ENEM continua propondo a produção de um texto dissertativo-argumentativo a partir de um tema dado. A duração da prova passou a ser de 4h30min no primeiro dia e de 5h30min no segundo dia (dia da realização da redação).

No ano de 2010, as provas de LEM (Espanhol e Inglês) foram inseridas na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, constando de 5 questões. As provas de Línguas Espanhola e Inglesa possuem a mesma numeração, devendo o aluno responder apenas às questões da LE pela qual optou no ato da inscrição.

Em sua dissertação intitulada *Políticas linguísticas e ensino de língua espanhola: a opção de língua estrangeira no ENEM*, Nascimento (2019) aponta que a LEM-Espanhol é a mais escolhida pelos candidatos no ato da inscrição do ENEM, fato que também ocorre na escola onde iniciamos esta pesquisa, cuja maioria dos alunos opta por frequentar as aulas de Língua Espanhola e não de Língua Inglesa, já que as duas são ministradas no mesmo horário, impossibilitando-os de frequentarem as duas disciplinas, caso houvesse interesse.

A autora mostra o quantitativo relacionado à opção de LE, feita no ato da inscrição pelos candidatos, nas edições do ENEM de 2012 a 2017, conforme podemos visualizar nos Gráficos 1 e 2, a seguir:

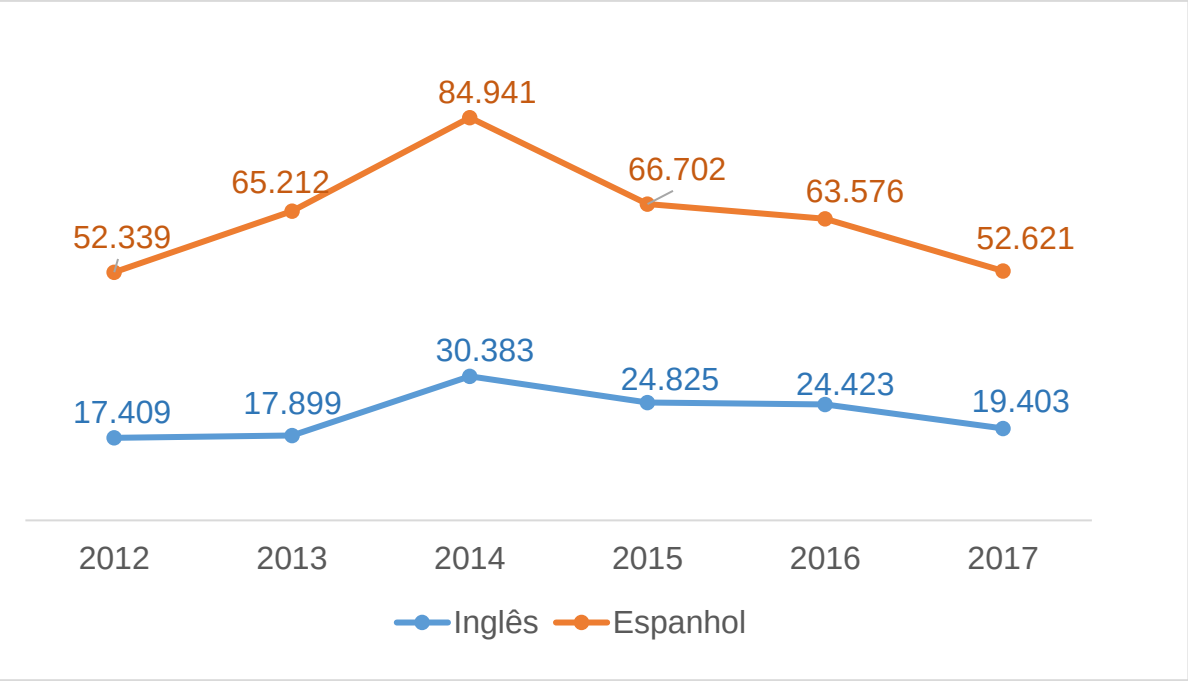
Gráfico 1 - Opção de LE - Quantitativo nacional



Fonte: Nascimento (2019, p. 62).

O Gráfico 1 demonstra que, durante o período analisado, a opção pela LEM-Espanhol é maior do que a opção pela LEM-Inglês. Essa preferência pela Língua Espanhola também é notada em nível estadual, conforme podemos observar no gráfico abaixo:

Gráfico 2 - Opção de LE - Quantitativo Rondônia



Fonte: Nascimento (2019, p. 64).

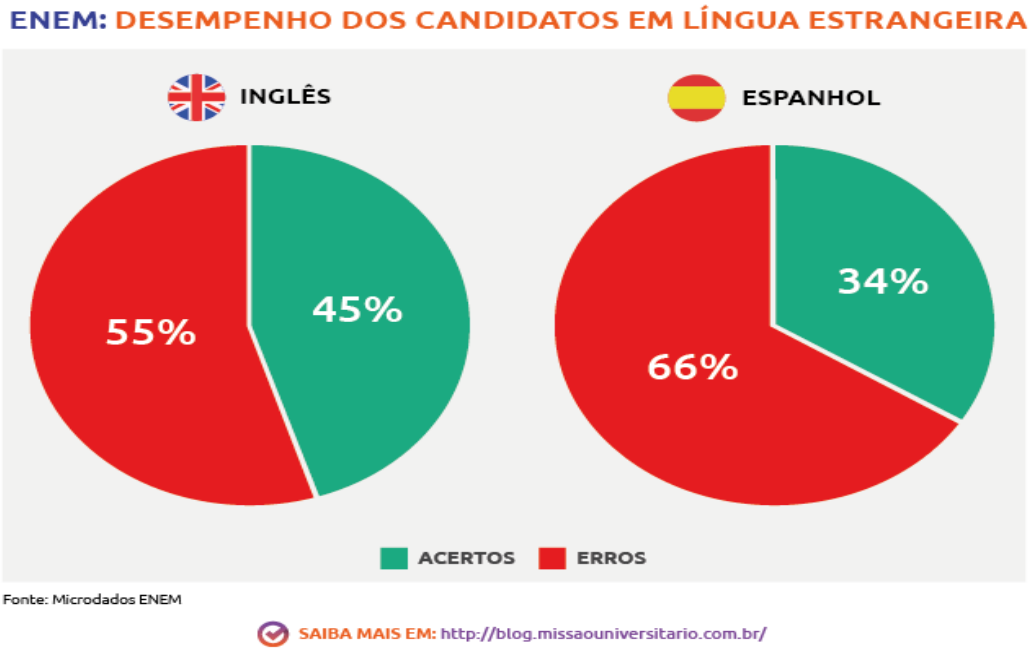
O Gráfico 2 demonstra que a diferença entre os candidatos que optam pela LEM-Espanhol é ainda maior em nível estadual. Como motivo para essa predileção, podemos destacar, conforme apontam Mendes e Santos (2019), em seu artigo *O lugar do imigrante boliviano em Guajará-Mirim (RO), fronteira do Brasil com a Bolívia*, que "nos últimos anos o Brasil tem vivenciado novos fluxos migratórios impulsionados pelos acordos dos países do MERCOSUL[3] e acordos binacionais com os países com os quais faz fronteira. Destaca-se nesse contexto à migração internacional nas fronteiras do norte brasileiro" (MENDES; SANTOS, 2019, p. 119). As autoras mencionam, ainda, que o Brasil "tornou-se atraente para imigrantes em busca de empregos e chances de uma nova vida" (MENDES; SANTOS, 2019, p. 120). Dessa forma, em algumas escolas de Rondônia, podemos observar a presença de cidadãos oriundos da Bolívia, Venezuela, entre outros países, bem como de seus descendentes. O fato desses países terem como língua oficial o espanhol pode contribuir para que esses cidadãos, ao chegarem às escolas brasileiras, optem por estudar a Língua Espanhola, por já estarem familiarizados com ela.

Outro motivo que pode levar os alunos a elegeram a LEM-Espanhol, como já falamos anteriormente, seria a ilusão de que a Língua Espanhola é mais fácil, por apresentar semelhanças com a Língua Portuguesa. Há ainda a questão da enorme variação quanto à oferta das aulas de LEM-Espanhol nas escolas públicas do estado de Rondônia: em algumas escolas, a disciplina está dentro do horário regular, em outras é ofertada no contra turno ou ainda no sexto tempo, além de alguns estabelecimentos de ensino nem ao menos disponibilizarem a disciplina.

Essa instabilidade na oferta da LEM-Espanhol reflete no desempenho dos candidatos que, de modo geral, segundo os microdados divulgados pelo ENEM, têm a média de acertos das questões de Língua Espanhola inferior às da Língua Inglesa, como podemos observar no Gráfico 3:

[3] O Mercosul (Mercado Comum do Sul) é um bloco econômico importante para a América Latina**,** o qual tem países membros e países observadores. Formado por Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai e outros países, foi criado oficialmente em 1991, na tentativa de aumentar a oferta de emprego e renda, melhorar a produtividade e intensificar as relações econômicas entre as nações. Disponível em: https://www.fazcomex.com.br/blog/mercosul-o-que-e/. Acesso em: 13 nov. 2020.

Gráfico 3 - Desempenho LE - ENEM



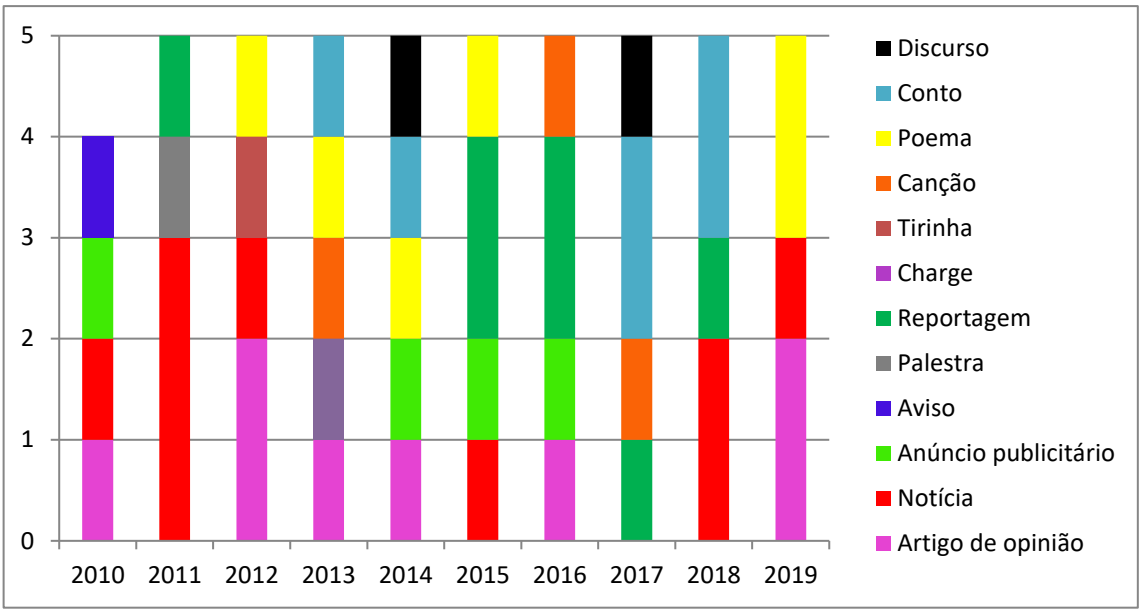
Fonte: *Blog* do QG

O Gráfico 3 demonstra que vários podem ser os motivos para o desempenho insatisfatório, como por exemplo: a carga horária para a disciplina de Língua Espanhola no EM, de apenas uma aula semanal de 50 minutos, isso quando há a oferta dessa língua; o número excessivo de alunos por turma, o que dificulta o processo de ensino-aprendizagem; a insuficiência de material didático, com livros didáticos que, em grande parte, não contemplam o que é cobrado nas provas do ENEM e, ainda, pontos divergentes entre o que consta nos documentos que norteiam o EM e o que, de fato, se consegue realizar na prática em sala de aula. Focar as aulas na leitura e compreensão dos gêneros textuais pode colaborar para reverter esse desempenho, mas entendemos que muito mais necessita ser feito, o que nem sempre está ao alcance do professor ou do aluno.

Neste trabalho, analisamos as provas de LEM-Espanhol, constantes no caderno rosa, dos anos de 2010 a 2019. Contabilizamos as questões, com o intuito inicial de verificar quais gêneros textuais aparecem em cada ano nessas provas, quantificar quais os mais recorrentes e, finalmente, proceder a análise das questões.

No Gráfico 4, a seguir, sintetizamos os gêneros que encontramos em cada prova analisada, no período de 2010 a 2019:

Gráfico 4 - Gêneros textuais encontrados nas provas de LEM-Espanhol do ENEM



Fonte: Elaboração da autora, com base em dados das provas de LEM-Espanhol do ENEM.

No Gráfico 4, observamos que no ano de 2010 a prova de LEM-Espanhol foi composta por quatro gêneros textuais e nos demais anos temos cinco. Isso implica dizer que no ano de 2010 tivemos duas questões que se basearam em um único gênero textual; nos demais anos, cada gênero corresponde a uma única questão.

Quanto mais colorida a coluna indicativa do ano, representada no Gráfico 4, maior a variedade de gêneros textuais presentes na prova. Então, durante dez anos de sua aplicação, doze gêneros textuais diferentes estiveram presentes nas provas de LEM-Espanhol, a saber: artigos de opinião, notícia, anúncio publicitário, aviso, palestra, reportagem, charge, tirinha, canção, poema, conto e discurso. É um número relativamente pequeno, se compararmos com a infinidade de gêneros textuais existentes e que também poderiam ser contemplados.

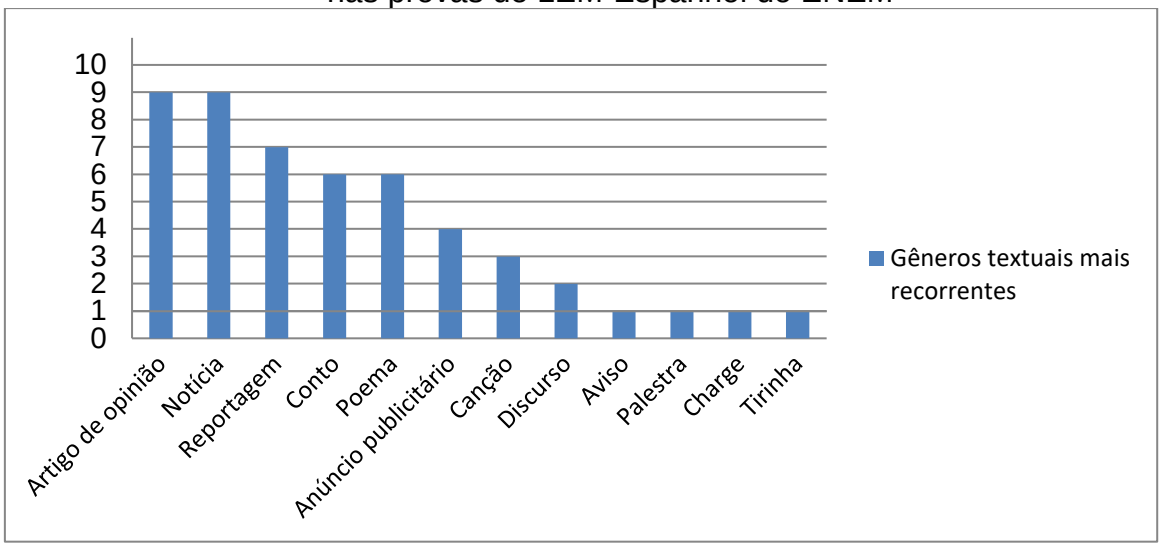
Entretanto, analisando o Gráfico 4, observamos que há de três a cinco gêneros textuais diferentes a cada ano, o que já mostra uma boa diversidade, corroborando os documentos oficiais quanto à exposição dos alunos a gêneros textuais variados. Esse fato os auxiliará no momento da compreensão, pois “o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão” (KLEIMAN, 1997, p. 20). Entendemos, assim, que o trabalho com gêneros textuais diversificados no EM, colabora não apenas para que os alunos

resolvam as questões do ENEM, mas também para a formação de leitores conscientes, que sabem como ler e para o que lhes servirá essa leitura.

Observando algumas aulas nas turmas das 1ª séries do EM, percebemos que os gêneros textuais mais frequentes foram: notícia, anúncio publicitário, reportagem, charge, tirinha, canção, poema e conto. A exposição dos alunos aos gêneros textuais, nas turmas observadas, foi pouca, já que não contempla o número total de gêneros presentes nas provas do ENEM, o que vai de encontro ao que é apregoado nos documentos norteadores quanto à máxima exposição dos alunos a gêneros diversificados.

Dentre os doze gêneros textuais presentes nas provas de LEM-Espanhol do ENEM, os mais recorrentes estão representados no Gráfico 5:

Gráfico 5 - Gêneros textuais mais recorrentes nas provas de LEM-Espanhol do ENEM



Fonte: Elaboração da autora com base em dados das provas de LEM-Espanhol do ENEM.

Conforme o Gráfico 5, os gêneros textuais mais recorrentes se enquadram no domínio discursivo jornalístico: os artigos de opinião, as notícias e as reportagens. Esse é um aspecto positivo, pois normalmente são textos que fazem parte do nosso cotidiano, veiculados nos mais diversos meios de comunicação, estando à disposição para a leitura de todos que se interessarem.

Outro domínio discursivo bastante trabalhado nas provas é o ficcional: contos, poemas, canções, charge e tirinha, sendo essas duas últimas muito apreciadas pelo público do EM, pois a relação entre o visual e o textual, pode contribuir para uma melhor compreensão. Grande parte desses gêneros estiveram presentes nas aulas

de LEM-Espanhol das 1ª séries do EM por nós observadas, porém em pouca quantidade, o que pode não ser suficiente para preparar o aluno para uma compreensão mais eficaz.

3.4.1 Análise das provas de LEM-Espanhol do ENEM

Aqui tratamos do nosso trabalho de análise, expondo o que já foi discutido até o momento no referencial teórico e também nos documentos norteadores. Escolhemos dez gêneros textuais dentre os mais recorrentes, no intuito de verificar como as questões de LEM-Espanhol do ENEM contemplam o que é apregoado nos documentos norteadores, no que diz respeito não apenas aos conhecimentos e estratégias de leitura, mas também ao que pode ser desenvolvido com relação à competência leitora do aluno, para torná-lo um leitor que vá além da decodificação e que possa transformá-lo em um verdadeiro cidadão letrado.

A primeira questão analisada está ilustrada na Figura 1:

Figura 1 - Questão 02/ENEM 2017

QUESTÃO 02

El carpintero

Orlando Goicoechea reconoce las maderas por el olor, de qué árboles vienen, qué edad tienen, y oliéndolas sabe si fueron cortadas a tiempo o a destiempo y les adivina los posibles contratiempos.

Al cabo de tantos años de trabajo, Orlando se ha dado el lujo de comprarse un video, y ve una película tras otra.

No sabía que eras loco por cine le dice el vecino.

Y Orlando le explica que no, que a él ni le va ni le viene, pero gracias al video puede detener las películas para estudiar los muebles.

GALEANO, E. Disponível em: http://elcajondesastre.blogcindarrio.com. Acesso em: 18 abr. 2012.

No conto de Galeano, a expressão *ni le va ni le viene* encerra uma opinião a respeito de cinema que

A desconstrói a ideia central do conto sobre a importância das atividades de lazer.
B contradiz a percepção que o narrador tem em relação à profissão exercida por Orlando.
C revela o descaso do narrador com relação ao ofício desempenhado por Orlando.
D reforça a impressão do vizinho de que Orlando gostava de filmes.
E evidencia a extrema devoção do carpinteiro ao seu ofício.

Fonte: ENEM - Caderno 4/2017.

A questão proposta se baseia em um fragmento[4] do gênero textual conto, que está inserido no domínio discursivo ficcional e se inclui na tipologia de uma narrativa, do escritor uruguaio Eduardo Galeano, que relata a história de um carpinteiro com vasta experiência e dedicação ao seu ofício. Trata-se de um trecho pequeno, composto por quatro parágrafos curtos, o que geralmente, segundo Costa (2020), é uma característica dos contos. O texto possui palavras que não apresentam grande dificuldade quanto à tradução da Língua Espanhola para a Língua Portuguesa, ou seja, há a presença de muitas palavras cognatas, que estão bem dispostas em um discurso indireto, dando dinamicidade e objetividade ao texto.

O título, *El carpinteiro*, antecipa a temática a ser desenvolvida: o trabalho do carpinteiro. No primeiro parágrafo do conto, nos chama a atenção o jogo com as palavras *tiempo, destiempo y contratiempos,* marcando a temporalidade no enunciado, transmitindo a ideia da experiência do carpinteiro nesse ofício com o passar do tempo, o que é confirmado na primeira frase do parágrafo seguinte: *Al cabo de tantos años de trabaj".* Dessa forma, notamos que se trata de um texto coeso, pois "os elementos linguísticos presentes na superfície textual se interligam" (KOCH, 2015b, p.45), criando uma relação das informações e contribuindo para que o leitor consiga entender o gênero textual de forma coerente. Cabe aqui ressaltar que: "a coesão por si só não é responsável pela coerência textual, porque a coerência não está no texto, mas é construída pelo leitor com base em seus conhecimentos e na materialidade linguística do texto" (KOCH; ELIAS, 2015, p.187), por isso a importância de se trabalhar os sistemas de conhecimentos, como já comentamos no decorrer da nossa pesquisa.

Destacamos, no decorrer do texto, o uso da "referenciação por intermédio de formas pronominais, também conhecidas como pronominalização" (KOCH, 2015b, p.73), como nos seguintes exemplos:

a) *Y oliéndolas* (as madeiras)
b) *Les adivina* (as madeiras)
c) *De comprarse* (a ele mesmo/Orlando)
d) *Le dice el vecino* (a Orlando)

[4] O texto completo encontra-se no Anexo 3.

Observamos, através dos exemplos, o uso dos pronomes de complemento direto e indireto, fazendo referência a termos já citados anteriormente, evitando a repetição, o que colabora para a coesão textual. Nesse caso, temos o uso da anáfora, pois resgata um termo que já fora explicitado previamente no texto.

Outro ponto que nos chamou atenção durante a leitura do conto foi o espanto demonstrado pelo vizinho, ao perceber que o carpinteiro assistia a um filme após o outro, acreditando que este era um cinéfilo, quando, na verdade, apenas lhe interessava estudar os móveis através do vídeo. Esse estranhamento pode estar relacionado ao fato de que não é comum um trabalhador manual apreciar cinema, pois geralmente tal prática não está associada a classes mais humildes da sociedade. Entendemos, neste caso, que o conhecimento intercultural do aluno o ajudará a inferir que, independentemente da profissão ou posição social do carpinteiro, ele pode sim assistir a filmes, se assim o quiser, pois pertencer a uma camada social mais baixa não o impede disso. Através da interculturalidade, podemos entender o outro e sua cultura, aprendendo também a conviver com a diferença, aceitá-la e respeitá-la como parte integrante de nossas vidas em sociedade.

Identificamos, ainda, na questão em análise, uma perspectiva voltada para o letramento, prática defendida pelos documentos norteadores, em que a intenção é cobrar do aluno não apenas o conhecimento da LE em si, mas que ele seja capaz de relacionar conhecimentos em diferentes áreas do saber e estar atualizado aos acontecimentos que se passam no mundo ao seu redor, sendo capaz de elaborar argumentos para se impor diante da realidade, de maneira crítica, solucionando possíveis problemas.

Diante do exposto, destacamos a necessidade dos conhecimentos linguísticos, sistêmico e intercultural, bem como a importância do acionamento da estratégia de leitura *skimming* que, segundo os PCN+, “deve ser intensivamente desenvolvida em sala de aula” (BRASIL, 2002, p. 113). Esses conhecimentos mais a estratégia acionada contribuem para que o aluno tenha êxito na compreensão, fazendo uso das palavras-chave e cognatas a seu favor. Todos esses recursos requerem, além do reconhecimento do gênero, sua composição e características.

Para nossa próxima análise, escolhemos o gênero textual poema que, segundo Costa, “trata-se de uma composição poética em versos, de tamanho muito variado” (COSTA, 2020, p.191). A questão analisada está ilustrada na Figura 2:

Figura 2 - Questão 95/ENEM 2015

QUESTÃO 95

Caña

El negro
junto al cañaveral.
El yanqui sobre el cañaveral.
La tierra
bajo el cañaveral.
¡Sangre
que se nos va!

GUILLÉN, N. **Sóngoro cosongo**. Disponível em: www.cervantesvirtual.com. Acesso em: 28 fev. 2012 (fragmento).

Nesse poema de Nicolás Guillén, no qual o poeta reflete sobre o plantio da cana-de-açúcar na América Latina, as preposições *junto, sobre* e *bajo* são usadas para indicar metaforicamente

- **A** desordens na organização da lavoura de cana-de-açúcar.
- **B** relações diplomáticas entre os países produtores de cana-de-açúcar.
- **C** localidades da América Latina nas quais a cana-de-açúcar é cultivada.
- **D** relações sociais dos indivíduos que vivem do plantio da cana-de-açúcar.
- **E** funções particulares de cada profissional na lavoura da cana-de-açúcar.

Fonte: ENEM - Caderno 8/2015

O gênero textual em questão está inserido no domínio discursivo ficcional e é de autoria do poeta cubano Nicolás Cristóbal Guillén Batista. Ao constatar o gênero textual poema, indicado no enunciado da questão, o leitor é levado - pelos seus conhecimentos linguísticos e prévios - a reconhecer a função poética da linguagem. Assim, ele precisa estar atento para as metáforas, metonímias, hipérboles, rimas e repetições. A proposta de análise da questão, envolvendo marcadores discursivos preposicionais, incita o leitor a um olhar crítico que extrapola a superfície linguística e o leva para o mundo real, marcado pelo contexto sócio-histórico do trabalho, da escravidão, da cultura da cana. Dessa forma, chama-nos a atenção o uso das preposições nos versos destacados a seguir, pois elas interligam os versos do poema,

denotando uma relação de hierarquia entre os cidadãos citados no poema e o seu trabalho:

Junto al cañaveral: el negro

Sobre el cañaveral: el yanqui

Bajo el cañaveral: la tierra.

Observamos também que a coerência se estabelece não somente pelos operadores discursivos *junto*, *sobre* e *bajo*, mas pela repetição dos versos que criam um ambiente de continuidade de uma dada situação, em que o leitor pode inferir a temática do poema, pois os elementos que o formam foram organizados de maneira que a hierarquia subentendida nas entrelinhas possa ser entendida, de fato, pelo leitor. Entretanto, para que essa relação de hierarquia seja entendida, é necessário também que o candidato reconheça, além da tradução, o significado da palavra *yanqui*, que se refere à Nova Inglaterra (região dos Estados Unidos da América) ou o que é seu natural ou habitante. Dessa forma, vemos novamente a importância do conhecimento, tanto linguístico como enciclopédico, para estabelecer a coesão textual.

Notamos, ainda, o uso dos pontos de exclamação no último verso do poema: "¡*Sangre que se nos va!*", ao invés de um ponto final, como nos versos anteriores, o que pode indicar a indignação do autor perante a injustiça com que os negros eram tratados no trabalho do plantio da cana-de-açúcar. Isso enfatiza, mais uma vez, o uso das preposições demonstrando uma hierarquia, bem como a intencionalidade do autor em chamar a atenção para essa injustiça social.

Encontramos, na questão analisada, características da concepção sociointeracionista, considerando-se o trabalho com a criticidade do leitor: para resolver a questão, é necessária a compreensão do poema, analisando as intencionalidades e críticas feitas pelo autor. Assim, vemos que a concepção sociointeracionista não se prende à memorização de conteúdos, mas exige dos estudantes compreensão e reflexão do/sobre o que se lê.

Diante do exposto, ressaltamos, mais uma vez, a importância do trabalho com os diversos gêneros textuais, para proporcionar ao aluno atividades que desenvolvam a reflexão sobre o uso da língua e da linguagem, permitindo-lhe o desenvolvimento de sua competência linguística para uso em situações reais de comunicação. As questões de gramática, outrora apresentadas em formas de listas ou fora de um contexto, agora são abordadas através dos gêneros textuais, que requerem o

desenvolvimento de estratégias de leitura para promover a interação efetiva do leitor com o texto.

A análise das questões 02/ENEM 2017 e 95/ENEM 2015 nos permite dizer que sua elaboração das questões, envolvendo dois diferentes gêneros - o conto e o poema -, se insere em uma perspectiva de leitura proposta pelos documentos legisladores do ensino de LEM que o ENEM tenta seguir. Primeiramente, o conto e o poema são gêneros com os quais o aluno de faixa etária que se submete ao exame do ENEM provavelmente tenha mais contato no seu dia a dia, através de músicas, filmes e mesmo no contexto escolar, nas aulas de linguagem. Ao anunciar o gênero textual logo de início, as questões facilitam o trabalho do leitor em acionar seu conhecimento sistêmico sobre a estrutura e as características de tais gêneros e o que é importante focalizar em cada um para ser bem sucedido nas respostas às questões.

Outro fator importante diz respeito à estrutura da questão, que permite ao leitor fazer uma leitura seletiva ao ler os enunciados e as alternativas de resposta. Nesse momento, ele interage com o texto e as alternativas, fazendo inferências, observando os cognatos, as palavras repetidas (palavras-chave), as marcas tipográficas, as glosas, enfim tudo que faz parte da ativação dos esquemas mentais no momento do processamento textual.

Esse trabalho cognitivo e interativo só finaliza depois de se ler a questão, ir e voltar no texto repetidas vezes e descartar algumas alternativas, para que o leitor escolha uma resposta. Assim, é necessária uma gama de conhecimentos e estratégias para resolver a questão, visto que o interesse não é medir a capacidade de decodificação do aluno, mas sua habilidade de processar textos e construir sentidos sobre o que lê. Dessa forma, ambas as questões privilegiam a fluência em detrimento da precisão, o uso da língua ao invés de sua estrutura.

Observamos que as provas de LEM-Espanhol do ENEM apresentam uma visão sociointeracionista da língua; não encontramos questões envolvendo traduções de frases isoladas ou gramática descontextualizada, que desconsideram o uso real do idioma. Pelo contrário, as provas partem de gêneros textuais que circulam na sociedade, pautados em ações reais de uso da linguagem, fazendo com que os candidatos ativem seus conhecimentos para compreender o gênero textual proposto naquela situação de uso da linguagem.

Nesse sentido, tanto os conhecimentos como as estratégias de leitura necessitam estar presentes durante as aulas de LEM-Espanhol, para que os alunos,

além de os reconhecer, consigam utilizá-los em ações reais de uso da linguagem. É importante que o aluno de Língua Espanhola no EM possa adquirir domínio sobres os gêneros textuais e também o bom desenvolvimento da prática leitora, não apenas para estar apto a realizar exames como o ENEM, mas principalmente para valer-se da linguagem em ações reais de uso.

Prosseguimos nossa análise com o gênero textual notícia, que pertence ao domínio discursivo jornalístico, relatando ou narrando "fatos, acontecimentos, informações, recentes ou atuais, do cotidiano, ocorridos na cidade, no campo, no país ou no mundo, os quais têm grande importância para a comunidade e o público leitor, ouvinte ou espectador" (COSTA, 2020, p. 179). A questão analisada está reproduzida na Figura 3:

Figura 3 - Questão 95/ENEM 2011

QUESTÃO 95

El tango

Ya sea como danza, música, poesía o cabal expresión de una filosofía de vida, el tango posee una larga y valiosa trayectoria, jalonada de encuentros y desencuentros, amores y odios, nacida desde lo más hondo de la historia argentina.

El nuevo ambiente es el cabaret, su nuevo cultor la clase media porteña, que ameniza sus momentos de diversión con nuevas composiciones, sustituyendo el carácter malevo del tango primitivo por una nueva poesía más acorde con las concepciones estéticas provenientes de Londres y París.

Ya en la década del '20 el tango se anima incluso a traspasar las fronteras del país, recalando en lujosos salones parisinos donde es aclamado por públicos selectos que adhieren entusiastas a la sensualidad del nuevo baile. Ya no es privativo de los bajos fondos porteños; ahora se escucha y se baila en salones elegantes, clubs y casas particulares.

El tango revive con juveniles fuerzas en ajironadas versiones de grupos rockeros, presentaciones en elegantes reductos de San Telmo, Barracas y La Boca y películas foráneas que lo divulgan por el mundo entero.

Disponível em: http://www.elpolvorin.over-blog.es. Acesso em: 22 jun. 2011 (adaptado).

Sabendo-se que a produção cultural de um país pode influenciar, retratar ou, inclusive, ser reflexo de acontecimentos de sua história, o tango, dentro do contexto histórico argentino, é reconhecido por

A) manter-se inalterado ao longo de sua história no país.
B) influenciar os subúrbios, sem chegar a outras regiões.
C) sobreviver e se difundir, ultrapassando as fronteiras do país.
D) manifestar seu valor primitivo nas diferentes camadas sociais.
E) ignorar a influência de países europeus, como Inglaterra e França.

Fonte: ENEM - Caderno 8/2011.

O texto em questão é de domínio público, retirado do blog *http://elpolvorin.over-blog.es/* e adaptado para o ENEM. Grande parte dos gêneros textuais encontrados nas provas de Espanhol do ENEM se apresentam como na questão 95: em geral são textos curtos, contendo no máximo quatro parágrafos, nos quais, durante a leitura, o candidato fará uso das estratégias textuais, a fim de organizar as informações encontradas para construir o sentido do texto.

O título *El tango* indica o assunto a ser tratado no gênero textual notícia: o tango, dança típica argentina. Assim, já de início, o leitor poderá acionar seus conhecimentos enciclopédico ou de mundo, visto que esse tema é bastante difundido durante as aulas de Língua Espanhola do Ensino Médio.

O texto em questão trata da trajetória do tango, evidenciando como essa dança sobreviveu até os dias atuais, atualizando-se com o passar do tempo e inclusive incorporando traços culturais de outros países. É de suma importância que o candidato consiga percorrer esse trajeto do texto para entendê-lo. Nesse caso, vemos a necessidade da compreensão total do texto, estratégia de leitura defendida por Totis (1991), a qual visa ao entendimento amplo do texto a partir da observação dos seus detalhes. Em outras palavras, a compreensão geral se refere à junção dos aspectos micro do texto, que possibilitam sua compreensão macro.

Durante a leitura do enunciado da questão, o leitor é chamado a refletir sobre a produção cultural de um país, no caso a Argentina, dentro do seu contexto histórico. Ou seja, a questão possibilita a ativação do letramento crítico do candidato, abordagem defendida pelas OCEM (BRASIL, 2006), pois o leitor é chamado a refletir sobre aspectos sociais, políticos e culturais que o gênero textual veicula e não apenas a buscar respostas prontas no texto.

Para nossa próxima análise temos o gênero textual tira, no qual destacamos a presença das imagens auxiliando no momento da compreensão. A questão analisada está reproduzida na Figura 4, a seguir:

Figura 4 - Questão 95/ENEM 2012

QUESTÃO 95

QUINO.Disponível em: http://mafalda.dreamers.com. Acesso em: 27 fev. 2012.

A personagem Susanita, no último quadro, inventa o vocábulo *mujerez*, utilizando-se de um recurso de formação de palavra existente na língua espanhola. Na concepção da personagem, o sentido do vocábulo *mujerez* remete à

A) falta de feminilidade das mulheres que não se dedicam às tarefas domésticas.
B) valorização das mulheres que realizam todas as tarefas domésticas.
C) inferioridade das mulheres que praticam as tarefas domésticas.
D) relevância social das mulheres que possuem empregados para realizar as tarefas domésticas.
E) independência das mulheres que não se prendem apenas às tarefas domésticas.

Fonte: ENEM - Caderno 8/2012.

A tira em questão, do escritor argentino Quino, traz um diálogo entre duas famosas personagens: Susanita e Mafalda. Composta por quatro quadrinhos, essa tira aborda uma temática social ligada à valorização do trabalho doméstico realizado pelas mulheres. Apesar do texto apresentar um vocabulário básico, é necessário que o leitor atente para a linguagem não verbal, pois, durante o diálogo, as gesticulações de Susanita e as expressões faciais de Mafalda - ora de admiração ora de espanto - revelam que elas não compartilham da mesma opinião sobre o assunto. Desse modo, podemos compreender o caráter multimodal das histórias em quadrinhos e sua importante colaboração para a construção de sentidos de um texto, uma vez que:

> Ler uma história em quadrinhos com o objetivo de compreendê-la é também interpretar imagens, pois o mecanismo geral dos quadrinhos é exibir as palavras que se sobrepõem às imagens, permitindo ao leitor praticar suas capacidades visuais e verbais relacionadas à arte. Assim, ler quadrinhos é reconhecer o esforço estético e intelectual (RODRIGUES, 2019, p. 27).

Cabe aqui ressaltar que, segundo Ramos (2009), as histórias em quadrinhos, ou apenas quadrinhos, reúnem características que englobam outros gêneros, por isso constituem um hipergênero. Segundo esse autor, os quadrinhos são um hipergênero que engloba os cartuns, as charges, as tiras cômicas, as tiras cômicas seriadas, as tiras seriadas e seus vários modos de produção.

Na questão 95/ENEM 2012, a personagem Susanita defende a ideia de que a mulher que não cozinha, não passa roupa, não lava e não limpa é menos mulher. Nesse caso, a personagem criou o vocábulo *mujerez* acrescentado *EZ* ao final do substantivo *mujer. A*lguns exemplos desse processo de formação de palavras em espanhol são: *estúpido - estupid**ez;** nítido - nitid**ez;** lúcido - lucid**ez.*** E em português temos: tímido - timid**ez;** sensato - sensat**ez;** rígido - rigid**ez.**

Observamos o mesmo processo de formação de palavras tanto na Língua Espanhola como na Língua Portuguesa, porém sendo usado em adjetivos para formar substantivos. Susanita se vale desse processo de formação no substantivo *mujer*, criando substantivo *mujerez* que, segundo ela, designa a mulher que é mais mulher porque exerce todos os trabalhos citados.

Com relação ao enunciado, é necessária muita atenção, pois é enfático ao pedir o sentido do vocábulo *mujerez* na concepção da personagem Susanita, ou seja, nesse momento, o leitor não deverá se deixar levar por suas próprias concepções e sim considerar somente o que está escrito no texto.

Consideramos um fator positivo a presença da tira nas provas de Espanhol, assim como de outros gêneros textuais que exploram as imagens, desde anúncios publicitários até as famosas histórias em quadrinhos, que “há várias décadas [...] fazem parte do cotidiano de crianças e jovens, sendo sua leitura muito popular entre eles” (BARBOSA, 2004, p. 21); esses jovens são o público-alvo das provas do ENEM. As histórias em quadrinhos são um gênero textual que o candidato consegue reconhecer e têm uma certa afinidade, por estarem presentes no seu cotidiano, o que pode contribuir no momento da compreensão textual. Infelizmente, não podemos deixar de mencionar que os gêneros textuais supracitados, aparecem ainda muito timidamente no LD, que não explora todo o potencial linguístico que esses gêneros têm a oferecer.

Passamos a analisar a próxima questão, que envolve o texto publicitário, ilustrada na Figura 5, a seguir:

Figura 5 - Questão 95/ENEM 2010

Questão 95

Revista Glamour Latinoamérica. México, mar. 2010.

O texto publicitário utiliza diversas estratégias para enfatizar as características do produto que pretende vender. Assim, no texto, o uso de vários termos de outras línguas, que não a espanhola, tem a intenção de

A) atrair a atenção do público alvo dessa propaganda.

B) popularizar a prática de exercícios esportivos.

C) agradar aos compradores ingleses desse tênis.

D) incentivar os espanhóis a falarem outras línguas.

E) enfatizar o conhecimento de mundo do autor do texto.

Fonte: ENEM - Caderno 8/2010

Segundo Costa (2020), o gênero textual “como publicidade trata-se de uma mensagem que procura transmitir ao público [...] as qualidades e os eventuais benefícios de determinada marca, produto, serviço ou instituição” (COSTA, 2020, p.37). O anúncio apresentado na questão foi retirado da *Revista Glamour Latinoamérica*. É uma prática comum, nas provas do ENEM, a utilização de textos

retirados de revistas e jornais, principalmente os eletrônicos, de diferentes países, tais como os jornais *on-line* (*El País*, *La Nación*, *Servicio de Información y Noticias Científicas-SINC*) e as revistas (*Hola, Punto y Coma, Revista Ñ*). Entendemos que essa seja uma prática positiva, pois são textos de acesso livre, vinculados a contextos reais e que estão presentes no dia a dia, conforme enfatizam os PCN+ (2002).

No gênero textual anúncio publicitário, é importância de que seja dada a devida atenção às informações visuais presentes, tais como: título, autor, imagem, entre outros, pois todas essas informações constituem esse gênero e auxiliam no momento da compreensão textual.

A questão apresenta um anúncio com vocabulário simples, que os alunos estão habituados a ler em seu cotidiano (ainda que em sua língua materna). Os pontos de exclamação presentes no título, juntamente com o verbo *BRINCANDO,* remetem à ideia de alegria. Destacamos no decorrer do texto a presença de estrangeirismos, ou seja, palavras da Língua Inglesa como: *kangaroos, fashion, vintage, cool e look*, inseridas em um texto da Língua Espanhola. Contudo, essas palavras não interferem na compreensão textual, pois a maioria desses vocábulos está presente na Língua Portuguesa, através de anúncios ou comerciais na mídia em geral, não ocasionando dificuldades para a leitura e compreensão.

O enunciado e as alternativas estão bem elaborados, não gerando dúvidas quanto à resposta correta da questão, que ressalta o uso do estrangeirismo para atrair a atenção do público-alvo: os jovens, que, em grande parte, adotam palavras principalmente da Língua Inglesa em seu vocabulário rotineiro, sem nem ao menos perceber essa prática.

Além da estratégia de leitura *skimming,* que visa uma leitura rápida para o entendimento geral do texto, o candidato também poderá usar a estratégia *scanning,* a fim de buscar os termos específicos na outra língua, destacados pelo enunciado.

Destacamos, nessa questão, a importância do conhecimento interacional, mais precisamente do conhecimento superestrutural ou sobre os gêneros textuais, pois entendemos que, ao reconhecer o gênero textual anúncio publicitário e a sua função comunicativa no dia a dia, o candidato do ENEM poderá reconhecer esta função e relacioná-lo com o enunciado da questão, chegando, provavelmente, à resposta correta.

Seguimos o nosso trabalho analisando o próximo gênero textual, que está inserido no domínio discursivo jornalístico. A questão analisada está ilustrada na Figura 6:

Figura 6 - Questão 94/ENEM 2015

QUESTÃO 94

En el día del amor, ¡no a la violencia contra la mujer!

Hoy es el día de la amistad y del amor. Pero, parece que este día es puro floro, porque en nuestro país aún existen muchos casos de maltrato entre las parejas, sobre todo hacia las mujeres. Por eso, el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP) lanza la segunda etapa de la campaña "Si te quieren, que te quieran bien".

Esta campaña busca detener de una vez el maltrato contra la mujer y para eso, concientizar sobre la importancia de denunciar estos casos. Y es que las cifras son preocupantes. Cada hora se denuncian 17 casos de violencia contra la mujer y en total los Centros de Emergencia de la Mujer (CEM) y el MIMP atendieron en un año a más de 36 mil denuncias de las cuales 7 mil eran de niñas y adolescentes menores de 17 años. Un abuso.

Si eres testigo o víctima de algún tipo de violencia ya sea física, psicológica o sexual debes llamar gratuitamente a la línea 100 desde un teléfono fijo o celular.

Disponível em: http://napa.com.pe. Acesso em: 14 fev. 2012 (adaptado).

Pela expressão *puro floro*, infere-se que o autor considera a comemoração pelo dia do amor e da amizade, no Peru, como uma oportunidade para

A) proteger as populações mais vulneráveis.
B) evidenciar as eficazes ações do governo.
C) camuflar a violência de gênero existente no país.
D) atenuar os maus-tratos cometidos por alguns homens.
E) enaltecer o sucesso das campanhas de conscientização feminina.

Fonte: ENEM- Caderno 8/2015.

Na reportagem, gênero textual que "consiste em adquirir informações sobre determinado assunto ou acontecimento" (COSTA, 2020, p.204), o título já adianta o tema que será abordado no decorrer da leitura, o que ajuda o leitor a se situar perante o que será lido, fazendo o uso da predição, componente que prepara "mentalmente o aluno para a leitura, estimulando-o a pensar sobre o provável assunto do texto antes do início da leitura" (TOTIS, 1991, p. 38.).

O texto proposto na questão 94/ENEM 2015 trata da violência contra a mulher, tema bastante relevante e que a cada dia tem sido mais divulgado pela mídia em geral, o que colabora para o entendimento acerca do texto em questão. As provas de Língua Espanhola do ENEM costumam trazer temas bastante variados que vão desde assuntos mais recorrentes, como: tabagismo, trabalho no campo, tecnologia, amamentação, arquitetura, gastronomia, saúde e moda a temas referentes a aspectos culturais, como: bilinguismo, turismo, música, emigração, imigração e diversidade linguística. Ou, ainda, assuntos relacionados à acessibilidade, política e violência contra a mulher, consoante o exemplo que estamos analisando.

Com relação à estrutura, o texto segue o que já foi mencionado anteriormente: três parágrafos, com um vocabulário simples e orações na ordem direta, o que permite ao leitor uma boa compreensão das provas do ENEM.

Destacamos novamente a presença dos pontos de exclamação no título, que indicam a indignação do autor perante essa situação de violência. Observamos também o uso das aspas no final do primeiro parágrafo, no título da campanha: *"Si te quieren, que te quieran bien".* Esses sinais gráficos podem estar sendo usados ou para enfatizar a frase em questão ou para ironizá-la, o que vai ao encontro do enunciado, que destaca o uso da expressão *puro floro*[5]*,* questionando a opinião do autor sobre o dia do amor e da amizade no Peru, mencionado no texto, não deixando dúvidas quanto à resposta prevista para a questão.

Salientamos a importância tanto da estratégia de compreensão total do texto como também da estratégia *scanning,* pois o leitor, além de entender o sentido global, precisa também localizar no texto a expressão *puro floro* para inferir a opinião do autor acerca da comemoração em questão. Essa questão envolve uma prática de leitura que promove o desenvolvimento do letramento crítico, na medida em que o leitor necessita, além de marcar a resposta correta, colocar-se criticamente perante o texto lido e não apenas como um mero processador de informações.

Dando sequência a nossa análise, trazemos mais um gênero textual que está inserido no domínio discursivo jornalístico, ilustrado na Figura 7, a seguir:

:

[5] Elemento sufixal de origem latina que entra na formação de adjetivos com o significado de flor. https://translate.google.com.br/?hl=pt-BR&sl=es&tl=pt&text=floro&op=translate. Tradução nossa.

Figura 7 - Questão 91/ENEM 2013

QUESTÃO 91

Pensar la lengua del siglo XXI

Aceptada la dicotomía entre "español general" académico y "español periférico" americano, la capacidad financiera de la Real Academia, apoyada por la corona y las grandes empresas transnacionales españolas, no promueve la conservación de la unidad, sino la unificación del español, dirigida e impuesta desde España (la Fundación Español Urgente: Fundeu). Unidad y unificación no son lo mismo: la unidad ha existido siempre y con ella la variedad de la lengua, riqueza suprema de nuestras culturas nacionales; la unificación lleva a la pérdida de las diferencias culturales, que nutren al ser humano y son tan importantes como la diversidad biológica de la Tierra.

Culturas nacionales: desde que nacieron los primeros criollos, mestizos y mulatos en el continente hispanoamericano, las diferencias de colonización, las improntas que dejaron en las nacientes sociedades americanas los pueblo aborígenes, la explotación de las riquezas naturales, las redes comerciales coloniales fueron creando culturas propias, diferentes entre sí, aunque con el fondo común de la tradición española. Después de las independencias, cuando se instituyeron nuestras naciones, bajo diferentes influencias, ya francesas, ya inglesas; cuando los inmigrantes italianos, sobre todo, dieron su pauta a Argentina, Uruguay o Venezuela, esas culturas nacionales se consolidaron y con ellas su español, pues la lengua es, ante todo, constituyente. Así, el español actual de España no es sino una más de las lenguas nacionales del mundo hispánico. El español actual es el conjunto de veintidós españoles nacionales, que tienen sus propias características; ninguno vale más que otro. La lengua del siglo XXI es, por eso, una lengua *pluricéntrica*.

LARA, L. F. Disponível em: www.revistaenie.clarin.com. Acesso em: 25 fev. 2013.

O texto aborda a questão da língua espanhola no século XXI e tem como função apontar que

- (A) as especificidades culturais rompem com a unidade hispânica.
- (B) as variedades do espanhol têm igual relevância linguística e cultural.
- (C) a unidade linguística do espanhol fortalece a identidade cultural hispânica.
- (D) a consolidação das diferenças da língua prejudica sua projeção mundial.
- (E) a unificação da língua enriquece a competência linguística dos falantes.

Fonte: ENEM- Caderno 8/ 2013.

A questão 91/ENEM 2013 se baseia em um artigo de opinião, que "geralmente vem assinado e não reflete necessariamente a opinião do órgão que o publica" (COSTA, 2020, p. 42). Como podemos observar, ao final do texto constam o nome da revista eletrônica de onde o texto foi retirado e o nome do autor. É um texto grande para os moldes do ENEM, contudo não é de difícil entendimento, visto que os elementos de coesão e coerência do texto, juntamente com o conhecimento enciclopédico sobre o tema, possibilitam ao leitor encontrar as informações

necessárias à compreensão do textual. O enunciado da questão está bastante claro, não deixando margem para dúvidas, bem como as alternativas que, além de bem elaboradas, não trazem nenhuma opção que possa causar dúvidas ao candidato no momento de escolher a resposta correta.

Ressaltamos, nesse artigo de opinião, o uso da metalinguagem, pois o texto discorre sobre a própria Língua Espanhola. Segundo nossa experiência em sala de aula, essa temática é frequente, principalmente nas turmas das 1ª séries do Ensino Médio, nas quais os alunos questionam se há alguma diferença entre o espanhol e o castelhano.

Outra temática veiculada pelo texto e que se faz presente nessas aulas se refere à diversidade cultural, abordando os diferentes países que têm a Língua Espanhola como idioma oficial. Tal fato vai ao encontro do que destacam os PCN, ao enfatizar o trabalho com a diversidade cultural como “algo extremamente enriquecedor para o aluno, que constrói uma compreensão mais real do que é a complexidade cultural de um país e também uma percepção crítica das tradicionais visões pasteurizadas e unilaterais de uma cultura” (BRASIL, 1998, p. 48).

Destacamos a importância do conhecimento ilocucional, uma vez que é através dele que o candidato consegue “reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto, em uma dada situação interacional” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 46). É por meio desse conhecimento que o leitor conseguirá entender o que o autor do texto está tentando transmitir e, juntamente com a estratégia de leitura da compreensão total do texto, conseguirá organizar mentalmente as informações obtidas para resolver a questão.

Continuando nossa análise, observamos que mais da metade dos gêneros textuais apresentados nas provas do ENEM são fragmentos ou adaptações de textos maiores, o que oportuniza ao candidato conhecer obras que talvez não tenha acesso em outros momentos, a exemplo da questão 93/ENEM 2013, reproduzida na Figura 8, a seguir:

Figura 8 - Questão 93/ENEM 2013

QUESTÃO 93

Pero un día, le fue presentado a Cortés un tributo bien distinto: un obsequio de veinte esclavas llegó hasta el campamento español y entre ellas, Cortés escogió a una.

Descrita por el cronista de la expedición, Bernal Díaz del Castillo, como mujer de "buen parecer y entremetida y desenvuelta", el nombre indígena de esta mujer era Malintzin, indicativo de que había nacido bajo signos de contienda y desventura. Sus padres la vendieron como esclava; los españoles la llamaron doña Marina, pero su pueblo la llamó la Malinche, la mujer del conquistador, la traidora a los indios. Pero con cualquiera de estos nombres, la mujer conoció un extraordinario destino. Se convirtió en "mi lengua", pues Cortés la hizo su intérprete y amante, la lengua que habría de guiarle a lo largo y alto del Imperio azteca, demostrando que algo estaba podrido en el reino de Moctezuma, que en efecto existía gran descontento y que el Imperio tenía pies de barro.

FUENTES, C. El espejo enterrado. Ciudad de México: FCE, 1992 (fragmento).

Malinche, ou Malintzin, foi uma figura chave na história da conquista espanhola na América, ao atuar como

A) intérprete do conquistador, possibilitando-lhe conhecer as fragilidades do Império.
B) escrava dos espanhóis, colocando-se a serviço dos objetivos da Coroa.
C) amante do conquistador, dando origem à miscigenação étnica.
D) voz do seu povo, defendendo os interesses políticos do Império asteca.
E) maldição dos astecas, infundindo a corrupção no governo de Montezuma.

Fonte: ENEM - Caderno 8/2013

O gênero textual apresentado é um conto associado "ao desejo humano de compartilhar acontecimentos, sentimentos e ideias" (COSTA, 2020, p. 87), como podemos observar no decorrer da narrativa. Esse fragmento foi retirado do livro *El espejo enterrado*, do escritor mexicano Carlos Fuentes, que retrata em 400 páginas[6] os cinco séculos da conquista das Américas pelos espanhóis. Observamos que o fragmento foi bem recortado do livro, pois conseguimos entender no trecho a mensagem que o autor quer passar, não causando incoerência textual. Dessa forma, através de excertos ou adaptações, é possível que o candidato tenha contato com gêneros textuais mais extensos, como contos, mitos, lendas, romances, dramas, entre outros.

[6] Versão em Língua Portuguesa: *O espelho enterrado*: reflexões sobre a Espanha e o Novo Mundo.

O enunciado da questão é coeso e não gera dúvidas quanto ao questionamento feito ao candidato sobre a atuação de *Malinche* ou *Malintzin* na história da conquista espanhola da América. No que se refere às alternativas, é necessária bastante atenção para que o candidato não se confunda com as opções **A** e **C.** Na opção **A**, consta que *Malinche* ou *Malintzin* atuava como intérprete do conquistador, possibilitando-lhe (ao conquistador) conhecer as fragilidades do império, o que pode ser evidenciado no trecho: "...demonstrando que algo estava corrompido no reino de Moctezuma[7]". A opção **C** diz que *Malinche* ou *Malintzin* era amante do conquistador, o que pode ser confirmado no excerto: "...*Cortés* a tornou sua intérprete e amante[8]", porém essa alternativa diz ainda que *Malinche* ou *Malintzin* deu origem à miscigenação ética e não há nada no texto que evidencie tal fato. Dessa forma, destacamos a importância da estratégia de leitura *scanning,* a fim de que o leitor consiga buscar os excertos do texto que poderão sanar possíveis dúvidas.

Ainda no que diz respeito à alternativa **A,** destacamos o uso da pronominalização (possibilitando-lhe), visto que identificamos o pronome de complemento indireto fazendo referência a um termo já citado anteriormente (conquistador), evitando a repetição, por meio da anáfora.

No tocante à alternativa **C**, não podemos deixar de ressaltar que, apesar de não constar no conto que *Malinche* ou *Malintzin* deu origem à miscigenação étnica, é possível que o candidato infira isso, visto que essa mesma alternativa diz também que *Malinche* ou *Malintzin* foi amante do conquistador. Dessa forma, o leitor pode concluir que, se ela foi amante e tiveram filhos, houve então a miscigenação étnica. Daí a importância em se reconhecer as estratégias de processamento cognitivo, já que, no momento da compreensão, é possível que o candidato construa sentidos "não previstos ou não desejados pelo produtor" (KOCH, 2015a, p. 60). Estando consciente de que esses sentidos não desejados podem ocorrer, o candidato pode recorrer tanto às estratégias de processamento cognitivo - pois delas depende o objetivo do leitor para cada situação -, quanto às estratégias de leitura que irão auxiliá-lo, tornando possível a compreensão.

A proposta de análise desse gênero textual vai além do linguístico, uma vez que convida o leitor a mergulhar na história e juntar os fatos narrados no decorrer do conto, fazendo uso do seu letramento crítico, para compreender todo o contexto,

---

[7] …demostrando que algo estaba podrido en el reino de Moctezuma. Tradução nossa.
[8] ...Cortés la hizo su intérprete y amante. Tradução nossa.

buscando assimilar o conto como um verdadeiro fato histórico. Na questão analisada, percebemos características da concepção sociointeracionista, visto que o trabalho com a criticidade do leitor se faz presente a partir do momento em que lhe é pedido muito mais do que a busca de uma reposta pronta, mas também o entendimento da intenção do autor e da história contada, estabelecendo uma relação de compreensão e ponderação perante o que foi lido.

Ressaltamos ser necessário que as adaptações ou fragmentos dos textos sejam bem elaborados, para não causar dúvidas ou dificultar o entendimento geral do texto, uma vez que podem ser retiradas partes necessárias para sua compreensão. Tal fato pode ser constatado na questão 01/ENEM 2019, reproduzida na Figura 9:

Figura 9 - Questão 01/ENEM 2019

Questão 01

El Hombre Electrónico

¿Cuántas veces has cambiado de móvil? ¿Cuántos ordenadores has tenido ya? ¿Tienes cámara digital, IPOD, Nintendo Wii y televisión de pantalla de plasma? Ordenadores, teléfonos móviles, GPS, walkmans, televisiones, lavadoras, tostadores, aspiradores y un larguísimo etcétera. Todos usamos aparatos eléctricos que tarde o temprano se convertirán en residuos. *El Hombre Electrónico* mide 7 metros de altura y pesa 3,3 toneladas. Es una escultura hecha con la cantidad de residuos eléctricos y electrónicos que un ciudadano medio (en el Reino Unido) tirará a la basura a lo largo de su vida, si se sigue consumiendo este tipo de productos al ritmo actual. *El Hombre Electrónico* ha sido diseñado por el escultor Paul Bomini con objetivo de aumentar la conciencia de los ciudadanos a la hora de consumir aparatos eléctricos. Esta campaña parte de la base de que todos compramos aparatos electrónicos como herramientas de trabajo u ocio, pero haciéndonos unas cuantas preguntas podemos inducir cambios en nuestro comportamiento que beneficiarán al medio ambiente, otras personas y a nosotros mismos: ¿Tienes algún aparato eléctrico o electrónico que no necesitas? ¿Podrías ser más responsable a la hora de comprar un nuevo producto electrónico? ¿Podrías reciclar o reparar estos productos una vez que se han quedado obsoletos o se han roto? ¿Intentas ahorrar energía en tu vida diaria?

Disponível em: www.verdecito.es. Acesso em: 20 fev. 2009 (adaptado).

Considerando a necessidade de assumir uma conduta mais responsável com o meio ambiente, Paul Bomini criou a escultura *O homem eletrônico* para

A) incentivar inovações em reciclagem para a construção de máquinas.
B) propor a criação de objetos a partir de aparelhos descartados.
C) divulgar o lançamento de produtos eletrônicos sustentáveis.
D) problematizar o descarte inconsequente de equipamentos.
E) alertar sobre as escolhas tecnológicas da população.

Fonte: ENEM - Caderno 4/2019.

A questão 01/ENEM 2019 se baseia em um fragmento de um artigo de opinião, composto por 217 palavras, dispostas em apenas um parágrafo. O trecho se constitui de um parágrafo inicial, um do meio e outro do final do texto de origem, o qual possui 699 palavras, ou seja, o fragmento possui menos de um terço do texto de origem. O problema da supressão de partes do texto é que podem ser retiradas informações importantes para a compreensão dos itens apresentados na questão. Um exemplo é o caso da alternativa **E**: alertar sobre as escolhas tecnológicas da população, que pode gerar dúvidas no leitor quanto à alternativa correta (na questão proposta, a alternativa correta é a letra **D**). tendo em vista que o texto também traz um alerta com relação aos aparelhos tecnológicos. Observemos o trecho[9] a seguir, retirado do texto de origem, em que a questão do descarte é bem mais trabalhada, não deixando dúvidas para o leitor quanto à escolha da alternativa **D**:

> En los últimos años la cantidad de basura electrónica producida en las sociedades desarrolladas ha aumentado substancialmente: Es una industria en auge que evoluciona muy rápidamente y esto unido al marketing de los productos hace que los aparatos eléctricos se queden obsoletos antes que nunca (ROJAS, 2009).[10]

Consideramos que os textos adaptados e fragmentos de gêneros textuais mais extensos são uma boa opção para constar nas provas do ENEM. No entanto, é preciso saber fazer esse recorte, bem como elaborar questões adequadas ao trecho recortado, para evitar dificuldades no momento da leitura e favorecer a compreensão textual. Dessa forma, quanto melhor elaboradas as adaptações ou fragmentos de textos extensos, assim como as questões, menor o risco de incompreensão.

Estruturalmente, o fragmento utilizado na questão se organiza em um único parágrafo, em que os pontos de interrogação se fazem presentes no início e no final; o autor vai fazendo várias indagações, tentando envolver o leitor e questionando-o sobre a responsabilidade dele mesmo com relação ao lixo eletrônico. O trecho trata de um tema bastante relevante, apresentando características do sociointeracionismo, uma vez que promove a inserção do aluno como sujeito atuante na sociedade em que

---

[9] O texto original completo encontra-se no Anexo 2.

[10] Nos últimos anos, a quantidade de lixo eletrônico produzida nas sociedades desenvolvidas tem aumentado substancialmente: é uma indústria no auge que evolui muito rapidamente e isto unido ao *marketing* dos produtos faz que os aparelhos elétricos se tornem obsoletos antes que nunca (ROJAS, 2009. Tradução nossa).

vive, que necessita se posicionar, ocupando seu lugar não apenas como aluno, mas como cidadão.

Destacamos, nesse caso, a importância da estratégia de leitura da compreensão total do texto, diante da necessidade de entendê-lo como um todo, para conseguir chegar à alternativa correta. Ressaltamos, ainda, a importância das estratégias interacionais, visto que, de acordo com Koch (2015a), estas têm como objetivo fazer com que os jogos de linguagem aconteçam sem problemas, evitando o fracasso da interação. O texto da questão analisada é cheio de indagações e requer muita atenção do leitor, a fim de que ele possa construir sentidos próximos aos do autor, não deixando que sua opinião prevaleça no momento de ler as alternativas e escolher a resposta adequada.

Na sequência, analisamos a questão 94/ENEM 2010, ilustrada na Figura 10:

Figura 10 - Questão 94/ENEM 2010

Questão 94

Dejar de fumar engorda, pero seguir haciéndolo, también. Esa es la conclusión a la que han llegado investigadores de la Universidad de Navarra que han hecho un seguimiento de 7.565 personas durante 50 meses. Los datos "se han ajustado por edad, sexo, índice de masa corporal inicial y estilo de vida", ha explicado el director del ensayo, Javier Basterra-Gortari, por lo que "el único factor que queda es el tabaquismo". El estudio se ha publicado en la Revista Española de Cardiología.

"El tabaco es un anorexígeno [quita el apetito], y por eso las personas que dejan de fumar engordan", añade Basterra-Gortari. Eso hace mucho más relevante el hallazgo del estudio. Puesto en orden, los que más peso ganan son los que dejan de fumar, luego, los que siguen haciéndolo, y, por último, los que nunca han fumado, indica el investigador. "Por eso lo mejor para mantener una vida saludable es no fumar nunca", añade.

BENITO, E. Disponível em: http://www.elpais.com/articulo/sociedad. Acesso em: 23 abr. 2010 (fragmento).

O texto jornalístico caracteriza-se basicamente por apresentar informações a respeito dos mais variados assuntos, e seu título antecipa o tema que será tratado. Tomando como base o fragmento, qual proposição identifica o tema central e poderia ser usada como título?

A Estilo de vida interfere no ganho de peso.
B Estudo mostra expectativa de vida dos fumantes.
C Pessoas que fumam podem se tornar anoréxicas.
D Fumantes engordam mais que não fumantes.
E Tabagismo como fator de emagrecimento.

Fonte: ENEM - Caderno 8/2010.

Trata-se do fragmento de uma notícia, retirada do jornal eletrônico *El país*, estruturado em dois parágrafos curtos, nos quais observamos que a coesão textual

se faz presente. No decorrer do texto, o uso das aspas, em três momentos, destaca a informações importantes para tecer a coerência textual.

O enunciado da questão indica que o gênero apresentado é um texto do domínio discursivo jornalístico, o que colabora para que o candidato possa acionar seu conhecimento superestrutural ou sobre os gêneros textuais, no intuito de buscar na sua mente modelos que irão auxiliá-lo a compreender qual a função do gênero textual em questão.

No enunciado, pede-se que o candidato identifique o tema central do texto e busque entre as alternativas a que poderia ser utilizada como título. Inicialmente, poderia ser feita uma leitura em busca do sentido global do texto e, posteriormente, outra leitura, para selecionar as informações principais. Isso poderia ser realizado com as estratégias de leitura *scanning e skimming* que, segundo Totis (1991), são técnicas que se justapõem, não sendo processos cognitivos distintos, ou seja, ambas são empregadas com o objetivo de obter informações contidas no texto, sendo tais informações gerais e/ou específicas.

Sobre a importância dessas estratégias de leitura, os próprios PCN+ defendem que o ensino de LEM no EM deve se pautar na leitura e na interpretação, valendo-se de técnicas como "*skimming*, *scanning*, *prediction*[11] - bem como na percepção e na identificação de índices de interpretação textual gráficos, tabelas, datas, números, títulos e subtítulos, além de elementos de estilo e gênero" (BRASIL, 2002, p. 97). Dessa forma, percebemos a importância do desenvolvimento das estratégias de leitura no decorrer dos três anos que compõem o EM.

No que diz respeito às alternativas apresentadas, todas condizem com a leitura do gênero textual reportagem, porém apenas uma responde de forma objetiva ao enunciado apresentado, não ocasionando dúvidas ao leitor, ou seja, há coesão também nas alternativas, o que colabora para que o candidato não se confunda ao optar por uma delas.

[11] É o que Totis (1991) chama de *predição*, termo já visto anteriormente nesta dissertação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise por nós realizada evidencia a importância do conhecimento linguístico, pois sem esse conhecimento não seria possível compreender o que se lê, já que é através dele que conseguimos organizar em nossa mente, tanto a gramática quanto o léxico, elementos essenciais na compreensão textual. Desse modo, é relevante que esse conhecimento seja ampliado durante o EM.

Destacamos também a importância do conhecimento enciclopédico ativado no momento da leitura, uma vez que nosso cérebro armazena conhecimentos e experiências vividas, que auxiliarão na produção de sentido do texto, e isso colaborará no processo de compreensão textual.

Salientamos, ainda, o papel do conhecimento interacional, principalmente no tocante ao reconhecimento dos gêneros textuais, visto que “o nome do gênero já aponta, por si só, para o propósito comunicativo do gênero” (ANTUNES, 2009, p. 57). Entendemos que, a partir do momento em que conseguimos identificar o gênero do texto que lemos, o processo de construção de sentido pode se tornar mais efetivo. Por isso, os documentos norteadores dão tanta ênfase à exposição dos alunos ao máximo de gêneros textuais possível, para que, reconhecendo-os, também saibam utilizá-los.

Para finalizar, retomamos os pontos principais da nossa pesquisa, a fim de mostrar como foram desenvolvidos ao longo deste trabalho. Em relação à pergunta inicial - Nos documentos norteadores do EM, como: *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (PCNEM), *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN+) e *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), o trabalho com os gêneros textuais é apontado de forma clara e objetiva? –, os documentos analisados estão em comum acordo quanto à importância da leitura e da compreensão textual serem trabalhadas de forma contextualizada e que a exposição do aluno a gêneros textuais diversos pode colaborar para esse fim, embora a abordagem dos documentos norteadores nem sempre seja clara e objetiva quanto à operacionalização dessas ações.

Também pela análise dos PCNEM, PCN+ e OCEM, observamos que não há muitas orientações e uma sistematização no que tange ao ensino da LEM-Espanhol através dos gêneros textuais. Apesar disso, identificamos, em alguns pontos, ideias relativas à leitura e compreensão textuais, principalmente nos PCN+, que enfatizam o desenvolvimento de tais habilidades, destacando a importância da leitura e da

exploração de textos diversificados. O mesmo pode ser observado nas OCEM, que trazem como foco a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas, incentivando a busca por temas relacionados à formação do indivíduo, que sejam relevantes na vida dos estudantes, na sociedade da qual fazem parte, na sua formação enquanto cidadãos e na sua inclusão.

No que tange à nossa hipótese, observamos que as provas de LE do ENEM reproduzem o que consta nos documentos norteadores, trazendo gêneros textuais diversificados, que buscam mostrar a realidade e a cultura de outros países, deixando de lado questões que envolvam a gramática descontextualizada.

No entanto, não podemos deixar de destacar a disparidade que existe entre o ensino de LE e a prova do ENEM. Muitas mudanças já ocorreram no ensino de LE, visto que em anos anteriores as aulas eram pautadas principalmente em listas de vocabulário e regras gramaticais. Atualmente, já observamos a presença de alguns gêneros textuais, que geralmente servem de base para o ensino de outros conteúdos, não sendo explorado todo o seu potencial. Sendo assim, é necessária uma aproximação do material didático com o que é apregoado nos documentos norteadores, no intuito realizar uma aproximação do ensino da LE com a concepção de língua como prática social, valorizando a leitura como uma atividade sociocognitiva.

Consideramos ter alcançado nosso objetivo geral, pois identificamos que, apesar da leitura e da compreensão textual não constarem de maneira clara e objetiva nos PCNEM, elas constam nos PCN+ e OCEM. Sobre os gêneros textuais, as informações são mais vagas ainda, não deixando claro e objetivo o trabalho com os gêneros, apesar de afirmar que a exposição a gêneros diversificados deve ser realizada durante os três anos do EM, de maneira gradual. Podemos afirmar também ter atingido os objetivos específicos propostos para o trabalho.

Com base em nossos fundamentos teóricos, a análise realizada nos documentos norteadores e nas questões de LEM-Espanhol do ENEM revela uma mudança em relação à perspectiva do ensino da LE, em que não mais se prioriza a exaustiva “decoreba” de extensas listas de vocabulário ou a conjugação de uma infinidade de tempos e modos verbais, mas defende-se o ensino da LE como forma de contribuir para a formação do cidadão, destacando-se o papel que os professores efetivamente devem exercer, pontuando que: “muito acima de uma visão reducionista e limitadora, os professores são agentes - junto com os estudantes - da construção dos saberes que levam um indivíduo a “estar no mundo” de forma ativa, reflexiva e

crítica” (BRASIL, 2000, p.146). Entendemos, portanto, que, trabalhando-se com o ensino contextualizado de gêneros textuais diversos, tais objetivos podem ser alcançados.

Com essas afirmações e constatações, concluímos nosso trabalho, mas não sem antes deixar de indicar futuras possibilidades de estudo. Nesse sentido, pensamos que o estudo sobre os gêneros textuais pode ser aprofundado, mais precisamente o estudo sobre as sequências didáticas.

Marcuschi (2008) traz um modelo de trabalho em sequências didáticas, proposto por Joaquim Dolz, Michèlle Noverraz e Bernard Schneuwly, acerca da metodologia e dos procedimentos para o ensino de gêneros no Ensino Fundamental em francês. A proposta parte da ideia de que é possível e desejável ensinar gêneros textuais públicos da oralidade e da escrita e isso pode ser feito de maneira ordenada. Segundo Marcuschi (2010, p. 213), “[...] os autores definem a sequência didática como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Esse modelo poderia ser adaptado para o trabalho com a LEM-Espanhol no EM.

Também Lousada (2010), em seu artigo *Elaboração de material didático para o ensino de francês*, apresenta um exemplo de sequência didática, usada em um curso para alunos de francês como LE. O curso é dividido em dois módulos, com duas organizações diferentes para cada módulo, distribuídas segundo diferentes temas transversais; cada um dos temas transversais se constitui em uma sequência didática, na qual ao menos um gênero e alguns aspectos linguísticos são trabalhados com prioridade. Esse modelo de sequência didática também poderia ser adaptado para o trabalho com a LEM-Espanhol no EM.

Pesquisas sobre o trabalho com os gêneros textuais através das sequências didáticas vêm ganhando seu espaço, como é o caso da tese de Saldanha (2018) intitulada *Proposta de sequência didática (SD) como processo tradutório: os movimentos modulares no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira*, na qual a autora propõe o uso da tradução sob a ótica funcionalista para o ensino de línguas, em uma perspectiva de processo tradutório como movimento de retextualização. O objetivo geral da pesquisa foi “demonstrar como o processo tradutório colabora na aprendizagem do idioma e proporciona aos futuros profissionais de letras a reflexão sobre a elaboração de materiais didáticos” (SALDANHA, 2018, [n/p]). As atividades propostas foram baseadas no conceito de sequência didática. Ao

ao final das atividades, constatou-se que a elaboração e aplicação de atividades por meio de sequências didáticas proporcionam “movimentos edificadores em relação ao processo tradutório e à produção textual em língua estrangeira, bem como a reflexão sobre a elaboração de atividades didáticas para a formação de futuros profissionais de letras” (SALDANHA, 2018, [n/p]).

Encontramos, ainda, a dissertação de Barrientos (2014), *Os quadrinhos da Maitena no ensino de espanhol língua estrangeira: à luz da tradução funcionalista*, cujo objetivo geral foi investigar de que forma a “prática de traduzir em uma perspectiva comunicativa e funcionalista pode ser uma ferramenta didática eficaz para à conscientização dos aprendizes de espanhol como língua estrangeira” (BARRIENTOS, 2014, [n/p]). A metodologia se constituiu na construção e desenvolvimento de uma sequência didática de história em quadrinhos da Maitena. Os participantes da pesquisa foram alunos da disciplina de Língua Espanhola IV, do Curso de Letras/Espanhol (a distância) da Universidade Federal de Santa Catarina. Os resultados da implementação da sequência didática comprovaram que “nas tarefas tradutórias os participantes foram capazes de compreender os enunciados de forma mais ampla, pois perceberam que, para além da composição estrutural das línguas espanhola e portuguesa, há nelas uma rede de significações ideológicas”. (BARRIENTOS, 2014, [n/p]).

Seguindo essas linhas, entendemos que pesquisas poderiam ser desenvolvidos para estabelecer quais sequências didáticas seriam trabalhadas em cada ano do EM e estas se incluiriam em documentos oficiais, para assim constarem uniformemente em todas as unidades educacionais.

Para concluir, consideramos que os resultados obtidos no nosso trabalho podem contribuir para fomentar os estudos sobre leitura, compreensão e gêneros textuais em LEM-Espanhol, tanto em relação aos aspectos teóricos quanto aos práticos, para o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, destacamos a importância de uma sistematização dos gêneros textuais, através das sequências didáticas, nos documentos oficiais norteadores do EM, para que o ensino da LEM-Espanhol seja, de fato, contextualizado, apoiado em gêneros textuais diversificados; que seja um ensino de qualidade, em que a escola, os professores e os alunos consigam alcançar seus objetivos de realmente ensinar e aprender uma LE nas escolas públicas brasileiras, contribuindo para o desenvolvimento humano e social dos aprendizes.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

BAPTISTA, L. R. (Org.). **Español esencial**. Santillana: Español, 2010.

BARBOSA, A. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

BARRIENTOS, B. R. R. **Os quadrinhos da Maitena no ensino de espanhol língua estrangeira**: à luz da tradução funcionalista. 2014. 250 p. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. 250 p. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/129402/328684.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 09 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e nº 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, 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 03 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.161**, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília, 05 de agosto de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm. Acesso em: 05 out. 2020.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 21 fev. 2020.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais** (Ensino Médio). Secretaria de Média e Tecnológica, Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf. Acesso em: 21 fev. 2020.

BRASIL**, Documento básico**: Exame Nacional do Ensino Médio. Ministério da Educação. Brasília: 2002b.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais mais para o ensino médio**. Orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2002.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio** - Linguagens, códigos e suas tecnologias. v. 1, Brasília, MEC/SEC: Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf Acesso em: 21 fev. 2020.

BRASIL. **Base nacional comum curricular** (BNCC). Educação é a base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 ago. 2020.

CASSETTARI, M. I. Tipo, gênero textual e gênero do discurso: em busca de uma definição para o ensino. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 01, n. 02, p. 132-151, jul./dez. 2012.

BENTES, A. C. Linguística textual. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 8ª ed. v. 01. São Paulo: Cortez, 2008, p. 245-287.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

FERNANDES, B. ENEM 2016 - Inglês ou Espanhol? **Blog do QG**, 2016. Disponível em: https://tecnoblog.net/247956/referencia-site-abnt-artigos/. Acesso em: 23 ago. 2020.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. **Para entender o texto**: leitura e redação. 17ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e ensino. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GIRACCA, M. N. **Os culturemas presentes nos folhetos turísticos da região sul do Brasil**: as técnicas utilizadas pelos tradutores. 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Centro de Comunicação e Expressão Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

GIRACCA, M.N. **O uso da sequência didática em aula de íngua estrangeira como um processo tradutório**: do relato pessoal ao glossário. 2017. 440 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, Centro de Comunicação e Expressão Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

KANASHIRO, D. S. K. **As linhas e as entrelinhas**: um estudo das questões de língua espanhola no ENEM. 2012. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1993.

KLEIMAN, A. **Texto & leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 5ª ed. Campinas: Pontes, 1997.

KOCH, I. **A coesão textual**. 19ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCH, I. **O texto e a construção dos sentidos**.10ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. **Desvendando os segredos do texto**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2015a.

KOCH, I. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2015b.

KOCH, I.; ELIAS. V **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L. A**. Linguística de texto**: o que é e como se faz? São Paulo: Parábola, 2012.

MENDES, E. L.; SANTOS, Z. G. C. dos. O lugar do imigrante boliviano em Guajará-Mirim (RO), fronteira do Brasil com a Bolívia. **Presença Geográfica**, v. 6, n. especial, p. 119-131, 2019. Disponível em: https://www.periodicos.unir.br/index.php/RPGeo/article/view/4246/2861. Acesso em: 13 nov. 2020.

NASCIMENTO, I. D. do. **Políticas linguísticas e ensino de língua espanhola**: a opção de língua estrangeira no ENEM. 2019. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) - Departamento de Línguas Vernáculas, Núcleo de Ciências Humanas, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2019.

ROCHA, M. S. da; SILVA, M. M. de P. A linguística textual e a construção do texto: um estudo sobre os fatores de textualidade. **Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS**, Feira de Santana, v. 18, n. 2, p. 26-44, maio/ago., 2017. Disponível em: http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/1866/pdf. Acesso em: 11 fev. 2020.

SALDANHA, C. T. **Proposta de sequência didática (SD) como processo tradutório**: os movimentos modulares no processo de ensino e aprendizagem de língua. 2018, 354 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SEDYCIAS, J. *et al.* **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola, 2005.

SILVA, L. L. M. da. **Mudar o ensino da língua portuguesa**: uma promessa que não venceu nem se cumpriu mas que merece ser interpretada. 1994. 398 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253836 Acesso em: 17 ago. 2020.

SILVA, G. M. da. **Literatura, leitura e escola**: um estudo sobre o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e da competência literária de alunos de Língua Espanhola do Ensino Médio de uma escola pública. 2016. 427 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

SILVA, F. B. da**. Leitura no ensino-aprendizagem de língua espanhola na escola pública**: uma proposta interativa. 2018. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) - Departamento de Línguas Vernáculas, Núcleo de Ciências Humanas, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2019. Disponível em: http://www.mestradoemletras.unir.br/uploads/91240077/Dissertacoes%20defendidas/Turma%202015/11.%20Franciana%20Leitura%20no%20ensino-aprendizagem%20de%20lingua%20espanhola.pdf. Acesso em: 27 fev. 2020.

SOLÉ, I**. Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TOTIS, V. P. **Língua Inglesa**: leitura. São Paulo: Cortez, 1991.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ANEXOS

ANEXO 1 - LEI Nº 4.394

Autor: Dep. Anderson do Singapuran
D. O. nº 186 de 10/10/2018

Assembleia Legislativa do Estado de Rondônia

LEI Nº 4.394, DE 3 DE OUTUBRO DE 2018.

Torna obrigatório o ensino da disciplina de Língua Espanhola no currículo do ensino médio da rede estadual de ensino do Estado de Rondônia, ao lado da Língua Inglesa, conforme artigo 35 da Lei Federal nº 9.394/1996, alterada pela Lei Federal nº 13.415/17.

O PRESIDENTE DA ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE RONDÔNIA:

Faço saber que a Assembleia Legislativa do Estado de Rondônia decretou, e eu, nos termos dos §§ 3º e 7º do artigo 42 da Constituição Estadual, promulgo a seguinte Lei:

Art. 1º. A oferta da disciplina de Língua Espanhola fica introduzida obrigatoriamente no currículo do ensino médio da rede estadual de ensino do Estado de Rondônia, ao lado da Língua Inglesa, conforme artigo 35 da Lei Federal nº 9.394/1996, alterada pela Lei Federal nº 13.415/17.

§ 1º. A oferta da disciplina de Língua Espanhola ficará facultativa no ensino fundamental, dentro da parte diversificada do currículo.

§ 2º. A disciplina de Língua Espanhola terá, no mínimo, a carga horária de uma hora-aula em cada ano letivo.

Art. 2º. As aulas de língua espanhola serão ofertadas no horário regular dos sistemas de ensino.

Art. 3º. Processo de ensino-aprendizagem far-se-á seguindo orientações metodológicas expressas na Base Nacional Comum Curricular.

Art. 4º. Os profissionais que poderão lecionar esta disciplina deverão ser formados em Licenciatura Plena em Letras-Espanhol, Licenciatura Plena em Letras com dupla habilitação em Espanhol-Português ou em Licenciatura Plena em Letras com pós-graduação em Espanhol.

Major Amarante 390 Arigolândia Porto Velho|RO.
Cep.: 76.801-911 69 3216.2816 www.ale.ro.gov.br

DEPUTADOS ESTADUAIS
Unidos com o Povo
Assembleia Legislativa de Rondônia

Art. 5º. Os sistemas de ensino e as unidades educacionais deverão adaptar seus currículos e grades curriculares para atendimento desta Lei a partir do ano letivo de 2019.

Art. 6º. Ao Poder Executivo caberá a elaboração dos atos de regulamentação referentes às normas estabelecidas nesta Lei.

Art. 7º. Fica revogada a Lei nº 1.609, de 24 de abril de 2006.

Art. 8º. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA, 3 de outubro de 2018.

Deputado EZEQUIEL JÚNIOR
2º Vice-Presidente – ALE/RO

Major Amarante 390 Arigolândia Porto Velho/RO.
Cep.: 76.801-911 69 3216.2816 www.aleron.gov.br

ANEXO 2 - TEXTO: EL HOMBRE ELECTRÓNICO

El hombre electrónico

¿Cuántas veces has cambiado de móvil?

¿Cuántos ordenadores has tenido ya?

¿Tienes cámara digital, IPOD, Nintendo Wii y televisión de pantalla de plasma?

Ordenadores, teléfonos móviles, GPS, walkman, televisiones, lavadoras, tostadores, aspiradores y un larguísimo etcétera. Todos usamos aparatos eléctricos que tarde o temprano se convertirán en residuos. En los últimos años la cantidad de basura electrónica producida en las sociedades desarrolladas ha aumentado substancialmente:

Es una industria en auge que evoluciona muy rápidamente y esto unido al marketing de los productos hace que los aparatos eléctricos se queden obsoletos antes que nunca. El Hombre Electrónico que aparece en la foto de más abajo mide 7 metros de altura y pesa 3,3 toneladas. Es una escultura hecha con la cantidad de residuos eléctricos y electrónicos que un ciudadano medio (en el Reino Unido) tirará a la basura a lo largo de su vida, si se siguen consumiendo este tipo de productos al ritmo actual. En España, la Fundación ECOTIC calcula que en el año 2010 se generaran 12 millones de toneladas de estos residuos sólo en ese país.

Se estima que actualmente cerca del 90% de la basura electrónica es eliminada mediante la incineración o por deposición en vertederos, tratamientos que no implican procesos de descontaminación ni de recuperación y que suponen importantes riesgos ambientales y un desperdicio de recursos.

No obstante, desde la puesta en marcha de la Directiva Europea sobre el Reciclaje de Aparatos Eléctricos y Electrónicos (RAEE) en 2005 se han dado grandes pasos en lo que se refiere a la recogida selectiva y reciclaje de la basura electrónica. La Directiva obliga a fabricantes y comerciantes de estos aparatos a responsabilizarse de los mismos al final de su vida útil, sufragando los gastos de la recogida, transporte, reciclado y tratamiento de estos residuos. Nosotros, como usuarios, debemos depositar los aparatos eléctricos en los puntos limpios habilitados por las municipalidades, desde donde son transportados a las empresas recicladoras para su correcto tratamiento.

En el caso de la basura electrónica, el concepto de residuos como recurso se cumple más que nunca ya que los aparatos eléctricos que tienen circuitos electrónicos

contienen metales como hierro, aluminio o cobre por lo que su reciclaje se hace muy rentable. Pero los aparatos eléctricos también contienen otras sustancias peligrosas que deben ser tratadas con objeto de proteger el medio ambiente y la salud de las personas. Entre estos elementos peligrosos destaca el polvo de plomo en el cristal de las televisiones, mercurio en lámparas fluorescentes o HCFCs en los frigoríficos (se ha comprobado que los HCFCs son gases de efecto invernadero 12,500 veces más potentes que el C02).

La Directiva RAEE establece como objetivo que los estados miembros recojan 4 kg de residuos eléctricos y electrónicos por habitante y año. Este objetivo no es demasiado ambicioso y ha sido fácil de alcanzar por los diferentes países europeos. Por ello, en la actual revisión de la Directiva se está estudiando que el nuevo objetivo de recogida selectiva y reciclaje sea el 65% del peso de los aparatos eléctricos puestos en el mercado en los dos últimos años por cada país miembro. Un requisito mucho más exigente que favorecerá la protección del medio ambiente y estimulará la industria de reciclaje europea.

El Hombre Electrónico ha sido diseñado por el escultor Paúl Bomini con objeto de aumentar la conciencia de los ciudadanos a la hora de consumir aparatos eléctricos. La escultura fue estrenada en 2004 y expuesta por un largo período en Londres. En la actualidad, el Hombre Electrónico viaja por todo lo largo y ancho del territorio británico como parte de una campaña de concienciación pública para un consumo más responsable de los aparatos eléctricos. Esta campaña parte de la base de que todos compramos aparatos electrónicos como herramientas de trabajo u ocio, pero preguntándonos unas cuantas preguntas podemos inducir cambios en nuestro comportamiento que beneficiarán al medio ambiente, otras personas y a nosotros mismos:

¿Tienes algún aparato eléctrico o electrónico que no necesitas?

¿Podrías ser más responsable a la hora de comprar un nuevo producto electrónico?

¿Podrías reciclar o reparar estos productos una vez que se han quedado obsoletos o se han roto? ¿Intentas ahorrar energía en tu vida diaria?

Disponível em: http://chileyelcambioclimaticoglobal.blogspot.com/2009/07/el-hombre-electronico-enviado-por.html. Acesso em: 12 set. 2020.

ANEXO 3 - TEXTO: EL CARPINTERO

El carpintero

Orlando Goicoechea reconoce las maderas por el olor, de qué árboles vienen, qué edad tienen, y oliéndolas sabe si fueron cortadas a tiempo o a destiempo y les adivina los posibles contratiempos.

Él es carpintero desde que hacía sus propios juguetes en la azotea de su casa del barrio de Cayo Hueso. Nunca tuvo máquinas ni ayudantes. A mano hace todo lo que hace, y de su mano nacen los mejores muebles de La Habana: mesas para comer celebrando, camas y sillas que te da pena levantarte, armarios donde a la ropa le gusta quedarse.

Orlando trabaja desde el amanecer. Y cuando el sol se va de la azotea, se encierra y enciende el video. Al cabo de tantos años de trabajo, Orlando se ha dado el lujo de comprarse un video, y ve una película tras otra.

No sabía que eras loco por el cine le dice un vecino.

Y Orlando le explica que no, que a él el cine ni le va ni le viene, pero gracias al video puede detener las películas para estudiar los muebles.

Eduardo Galeano

Disponível em: http://www.rincondelpoeta.com.ar/cuento_elcarpintero.htm. Acesso em: 21 nov. 2020.