



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
LICENCIATURA EM ESPANHOL

LARISSA LOURRANY RODRIGUES DE JESUS

OS GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS NO ENSINO DE ELE: UMA ANÁLISE
DO LIVRO DIDÁTICO *TRAVESÍA 1*

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

BRASÍLIA

2025

LARISSA LOURRANY RODRIGUES DE JESUS

**OS GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS NO ENSINO DE ELE: UMA ANÁLISE
DO LIVRO DIDÁTICO *TRAVESÍA I***

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao curso de Licenciatura em Letras - Língua
Espanhola e Literatura Espanhola e
Hispano-americana, como parte dos
requisitos necessários à obtenção do título de
Licenciada em Letras

Orientadora: Camilla Guimarães Santero
Pontes

BANCA EXAMINADORA

Prof. Antonio Luiz da Silva Junior
Universidade de Brasília

Prof. Adriana de Jesus Pereira
Universidade de Brasília

BRASÍLIA
2025

Dedico a Deus, por me conceder esta oportunidade e estar comigo em cada passo.

A mim mesma, por ter acreditado, resistido e seguido em frente em meio às dificuldades.

À minha mãe, por acreditar em mim e me ensinar a ser forte.

Ao meu pai, por seus conselhos e por me ensinar a ser perseverante.

Ao Pedro, por ser amor, apoio e abrigo em todos os momentos.

À Isabela, pelo carinho e por todos os ensinamentos diários.

À minha família e aos amigos, por acreditarem em mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela oportunidade, pela força e por ter guiado cada passo meu durante este trabalho. Sem Ele, eu não teria chegado até aqui.

Agradeço também à professora Camilla, que me orientou e acreditou em mim, mesmo diante dos desafios de realizar este trabalho em apenas um semestre. Sua paciência e apoio fizeram toda a diferença durante este percurso.

Sou grata a todas as pessoas que me apoiaram e torceram por mim.

“Quem anda sozinho pode ir mais rápido, mas nem sempre vai mais longe.”

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo examinar a forma como os gêneros textuais/discursivos são abordados no livro *Travesía 1*, voltado para alunos do 1º Ano do Ensino Médio, no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE). Buscamos investigar de que maneira esses gêneros são trabalhados nas unidades do livro texto e caderno de atividades, identificando quais gêneros aparecem, com que frequência e quais atividades são propostas a partir deles. O objetivo específico é verificar como os gêneros são desenvolvidos, se de forma contextualizada, se conectam o aluno a situações reais do dia a dia, se promovem uma reflexão crítica e se são fornecidas as ferramentas necessárias para que os alunos sejam capazes de construir gêneros semelhantes em língua espanhola. A pesquisa está fundamentada nos estudos de Bakhtin (2003) e Marcuschi (2008), que servirão como base para a análise e discussão dos resultados. Os resultados demonstram que o *Travesía 1*, relativamente atual, pois é do ano de 2017, reproduz a subutilização dos gêneros para o ensino de ELE.

Palavras-chave: gêneros textuais/discursivos; livro didático; ensino de ELE; *Travesía 1*.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo examinar la forma como los géneros textuales/discursivos son abordados en el libro *Travesía 1*, destinado a estudiantes del 1º año de la Educación Secundaria, en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE). Buscamos investigar de qué manera estos géneros son trabajados en las unidades del libro y en el cuaderno de actividades, identificando cuáles aparecen, con qué frecuencia y qué actividades se proponen a partir de ellos. El objetivo más específico es verificar cómo se desarrollan los géneros, si de forma contextualizada, si se conectan con el alumno y con situaciones reales de la vida cotidiana, si promueven una reflexión crítica y si ofrecen herramientas necesarias para que los alumnos sean capaces de construir géneros semejantes en lengua española. La investigación se fundamenta en los estudios de Bakhtin (2003) y Marcuschi (2008), que servirán como base para el análisis y discusión de los resultados. Los resultados demuestran que, aunque *Travesía* es un material, relativamente actual, pues es del año 2017, reproduce la subutilización de los géneros en la enseñanza de ELE.

Palabras clave: géneros textuales/discursivos; libro didáctico; enseñanza de ELE; *Travesía 1*.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Capa do Livro Travesía 1.....	47
Figura 2 – Tabla de Contenidos - Unidade 1.....	48
Figura 3 – Tabla de Contenidos - Unidade 2.....	49
Figura 4 – Tabla de Contenidos - Unidade 3.....	50
Figura 5 – Tabla de Contenidos - Unidade 4.....	51
Figura 6 – Estrategia de Lectura.....	52
Figura 7 – Mapa Mental.....	52
Figura 8 – Apéndices.....	53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DF	Distrito Federal
ELE	Espanhol como Língua Estrangeira
GT	Gênero Textual
L2	Segunda Língua
LD	Livro Didático
MD	Material Didático
<i>QR Code</i>	Quick Response Code (Código de Resposta Rápida)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	12
1.1 A teoria dos gêneros discursivos em Bakhtin.....	12
1.2 Gêneros primários e secundários.....	13
1.3 Estilo e esfera de atividade.....	13
1.4 A perspectiva de Luiz Antônio Marcuschi sobre os gêneros textuais.....	14
1.5 Suporte, circulação e variação cultural dos gêneros textuais.....	15
1.6 A abordagem dos gêneros textuais no contexto escolar.....	16
1.7 Um balanço teórico sobre gênero entre Marcuschi e Bakhtin.....	17
2 METODOLOGIA.....	18
3 ANÁLISE DE RESULTADOS.....	25
3.1 Unidade 1 – “Mi identidad”: Capítulo 1 – Yo, tú, nosotros e Capítulo 2 – Soy capaz.....	25
3.2 Unidade 2 – “Mi familia”: Capítulo 3 – La familia mía de cada día e Capítulo 4 – Vivir y convivir.....	29
3.3 Unidade 3 – “Mi cercanía”: Capítulo 5 – Mi vida en el colegio e Capítulo 6 – Aquí vivo yo.....	32
3.4 “Mi bienestar”: Capítulo 7 – Somos lo que comemos e Capítulo 8 – Mi cuerpo, mi templo.....	35
4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	39
5 CONCLUSÃO.....	43
REFERÊNCIAS.....	45
ANEXOS.....	47

INTRODUÇÃO

A escolha deste tema nasceu do desejo de compreender de que maneira o trabalho com os gêneros textuais pode potencializar o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira. Durante o processo de investigação, foram considerados diversos temas e após várias leituras, foi encontrado o trabalho de Costa (2018) - Os gêneros textuais como recurso no ensino do espanhol – que nos levou a considerá-lo como enfoque da pesquisa. A leitura desse trabalho proporcionou a percepção de que os gêneros poderiam desempenhar um papel importante no processo de aprendizagem de uma nova língua. A utilização dos gêneros textuais/discursivos como recurso de ensino revelou-se como uma nova possibilidade, despertando o interesse em investigar de que forma eles são abordados no ensino de espanhol a partir do material didático.

Todos sabemos que ler diferentes textos ajuda a melhorar a leitura, a escrita e até o raciocínio, mas o estudo dos gêneros no ensino de línguas vai muito além disso. A revisão de literatura para este trabalho despertou o desejo de compreender de forma mais profunda como os gêneros podem contribuir/potencializar o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, tornando-o mais contextualizado e próximo da realidade dos alunos.

Essa abordagem de ensino a partir dos gêneros textuais/discursivos, ensinando a língua fundamentalmente como uma prática social chamou atenção, especialmente porque jamais havíamos dado o devido valor aos gêneros textuais, reconhecendo-os como elementos essenciais no processo de aprendizagem de uma língua. Quando pensamos em gênero textual/discursivo, à primeira vista pode parecer apenas uma forma de classificar textos. No entanto, ao nos aprofundarmos nas teorias que o envolvem, percebemos que a noção de gênero vai além do ato de nomear, classificar e revela uma complexidade discursiva que exige reflexão e uma compreensão nada superficial sobre o funcionamento da linguagem. O termo “discursivo” foi utilizado com base nas ideias de Foucault (2000), para quem o discurso ultrapassa a mera função de expressar algo através de um conjunto de frases e evidencia construções históricas.

Dessa forma, este trabalho pretende discutir a abordagem dos gêneros presentes no livro didático *Travesía 1*, a frequência que os gêneros aparecem e a forma como são apresentados, juntamente com as propostas de atividades que os acompanham. O objetivo da pesquisa é analisar como o livro didático promove o ensino de espanhol de maneira contextualizada através dos gêneros, se explora a diversidade de gêneros e incentiva práticas de leitura e produção escrita que dialoguem com situações reais de uso da língua, portanto,

com base nos gêneros.

É importante destacar que, neste estudo, a análise será centrada exclusivamente no livro do aluno, pois não se considera o que o professor pode fazer com o gênero apresentado pelo material, mas sim o que o próprio livro faz com o gênero abordado.

O trabalho está dividido em três capítulos. Após a introdução, há o primeiro capítulo, dedicado à Fundamentação Teórica, que apresenta o conceito de gêneros textuais/ do discurso com base nas perspectivas de Bakhtin e Marcuschi. No segundo capítulo, encontra-se a Metodologia, que descreve a forma como a pesquisa foi realizada. O terceiro capítulo, intitulado Análise e Discussão dos Resultados, traz a análise do livro Travesia 1 e investiga a forma como os gêneros presentes no material são apresentados, organizados e articulados às propostas de atividades, por fim, a conclusão deste trabalho.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem como objetivo apresentar o fundamento teórico que sustenta a análise desenvolvida ao longo deste trabalho. Por uma questão de organização temporal e conceitual, optou-se por começar com a abordagem do conceito de gênero discursivo, a partir da perspectiva de Mikhail Bakhtin. Em sequência, será brevemente descrita a contribuição de Luiz Antônio Marcuschi, que, com base em Bakhtin, desenvolve a noção de gêneros textuais em contextos comunicacionais contemporâneos, incluindo os de ensino. Por fim, as ideias de ambos os autores serão colocadas em diálogo, a fim de construir “as lentes” que permitirão lançar um olhar mais atento para o livro didático *Travesía*. Em outras palavras, pretende-se perflustrar de maneira situada os gêneros selecionados, mas também sua relevância e uso para a formação linguística e sociocultural dos alunos de espanhol na realidade atual.

1.1 A teoria dos gêneros discursivos em Bakhtin

Segundo Bakhtin (2003), a linguagem está presente em todas as esferas da atividade humana. O autor afirma que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (Bakhtin, 2003, p. 11). Essa linguagem se torna concreta por meio de enunciados reais e únicos que podem ser falados ou escritos, e refletem as condições específicas de cada situação comunicativa. Esses enunciados, por sua vez, organizam-se em formas relativamente estáveis de comunicação, chamadas de gêneros do discurso.

Os gêneros do discurso não se limitam ao campo literário; eles se manifestam em toda forma de interação verbal, desde o diálogo cotidiano mais simples até obras literárias mais complexas. Todo enunciado que produzimos varia conforme o contexto em que está inserido. O autor explica que os enunciados variam em: conteúdo temático (assunto), estilo (forma como nos expressamos) e construção composicional (organização do texto). Esses elementos mudam de acordo com a situação social em que a comunicação acontece. Portanto, o enunciado é tudo aquilo que falamos ou escrevemos em uma situação de comunicação, e o gênero são as formas sociais e organizadas que dão estrutura a esses enunciados. Desse modo, gênero e enunciado andam juntos: um depende do outro para existir.

Por um longo período, os estudos antigos sobre os gêneros textuais focaram as investigações dos gêneros literários (poesia, drama e romance) analisando suas características artísticas, pouco se estudava o gênero discursivo como um tipo de enunciado.

Durante a evolução dos estudos sobre a linguagem, diversas escolas de pensamento buscaram entender a linguagem sob diferentes perspectivas ao longo do tempo. Saussure via a língua como um sistema de regras (*la langue*) e a fala como o uso individual desse sistema (*la parole*). Os behavioristas investigavam a linguagem como uma resposta a estímulos externos. Já os vosslerianos entendiam a linguagem como uma criação artística individual. Bakhtin (2003), no entanto, discorda dessas correntes teóricas, afirmando que o enunciado não é apenas individual, mas essencialmente social. Para o autor, a comunicação só faz sentido dentro de um contexto social de interação entre sujeitos. O conceito de gêneros do discurso, proposto por Bakhtin (2003), define-os como formas relativamente estáveis de enunciados, vinculadas às diferentes esferas da atividade humana. Compreender os gêneros, portanto, é entender como a língua se organiza socialmente.

1.2 Gêneros primários e secundários

Para compreender os gêneros do discurso, Bakhtin (2016, p. 15) propõe uma distinção fundamental e defende que ambos tipos devem ser analisados em conjunto, já que refletem aspectos complementares do uso da linguagem.

- Gêneros primários (simples): surgem na comunicação cotidiana, em contextos espontâneos e informais;
- Gêneros secundários (complexos): são mais desenvolvidos, surgem em esferas culturais mais elaboradas, como textos científicos, literários ou jornalísticos. Incorporam os gêneros primários, mas transformados perdem o vínculo direto com a vida cotidiana.

1.3 Estilo e esfera de atividade

Outro ponto fundamental para Bakhtin é a relação entre estilo e gênero discursivo. Segundo o autor (2003, p.18), “os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação”. Isso significa que o modo de expressão individual do falante é sempre influenciado pelas exigências da categoria discursiva utilizada.

O estilo não é, portanto, nem uma característica fixa nem totalmente subjetiva. Ele se manifesta de maneiras distintas conforme o gênero utilizado e o campo da atividade humana em que esse gênero circula. Alguns gêneros favorecem a expressão da individualidade do falante ou escritor, como ocorre na literatura, nos diários ou crônicas, enquanto outros

exigem neutralidade e padronização, como os documentos oficiais, relatórios técnicos e normas jurídicas. Assim, a possibilidade de expressar o estilo pessoal está diretamente relacionada ao nível de flexibilidade do gênero discursivo em uso.

Bakhtin destaca que estilo e gênero estão profundamente ligados: toda mudança no estilo, está relacionada a uma transformação no gênero. Por isso, estudar o estilo de forma isolada é limitado: é importante analisar os gêneros concretos, pois eles mostram como a linguagem se modifica e se adapta na prática. A linguagem literária é um exemplo disso: ela não é fixa, mas um sistema dinâmico e complexo, composto por uma diversidade de estilos de linguagem que estão em constante transformação. Essas mudanças acontecem porque a literatura e a língua estão sempre ligadas à vida social.

Assim, quando a sociedade passa por alterações, os gêneros também se modificam e com eles, os estilos de linguagem se renovam. Assim, os gêneros discursivos funcionam como uma ponte histórica entre a língua e a sociedade, pois qualquer mudança linguística só consegue se consolidar após passar por um processo dentro dos gêneros. Cada época valoriza determinados gêneros, influenciando diretamente a forma como a língua é usada e desenvolvida.

1.4 A perspectiva de Luiz Antônio Marcuschi sobre os gêneros textuais

Os gêneros são objeto de estudo desde a antiguidade, o Ocidente já estudava essa temática, a partir de Platão, Aristóteles, Horácio e Quintiliano. Nesse sentido, Marcuschi (2008, p. 147) afirma que “o estudo dos gêneros textuais não é novo, mas está na moda”, ressaltando que essa discussão se fundamenta em tradições teóricas que surgiram muito antes das abordagens que conhecemos hoje. A partir do século XIX, com o surgimento da linguística como ciência, o estudo dos gêneros passou a ser tratado sob novas perspectivas. Durante o século XX e início do século XXI, diversas abordagens foram surgindo para compreender a definição dos gêneros textuais.

Para o autor, os gêneros textuais não devem ser vistos como moldes fixos, mas como formas de ação social, que dão sentido ao uso da língua no cotidiano. Marcuschi reforça que toda forma de comunicação verbal ocorre por meio de um gênero e de um texto. Ou seja, é impossível comunicar-se verbalmente fora de algum gênero textual, toda expressão verbal se realiza através de textos concretos estruturados por esses gêneros.

Podemos afirmar que os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos. Nesse sentido, pode-se dizer que a tipicidade de um gênero vem de suas características funcionais e organização retórica. (Marcuschi, 2008, p. 159).

Atualmente, a ideia de gênero vai muito além da linguística e se estende por áreas como a retórica, a literatura, a sociologia, a análise do discurso e o ensino de línguas. Isso acontece porque entender os gêneros é, na verdade, compreender como a linguagem funciona nas práticas sociais, revelando aspectos culturais, relações entre as pessoas e as formas como nos organizamos dentro da sociedade.

Nesse sentido, Miller (1984, apud Marcuschi, 2008, p. 149) retoma a definição ao dizer que os gêneros são formas de ação social. Ou seja, são mecanismos discursivos que surgem de situações de comunicação e desempenham papéis essenciais na interação entre as pessoas. Além do aspecto comunicativo, os gêneros também podem ser vistos como produtos culturais e esquemas cognitivos, pois refletem nossos modos de pensar, agir e nos expressar em diferentes contextos.

1.5 Suporte, circulação e variação cultural dos gêneros textuais

A maneira como os gêneros textuais circulam e se manifestam está diretamente relacionada a dois aspectos fundamentais: a cultura e o suporte. Ambas as dimensões influenciam a forma como os textos são utilizados, interpretados e produzidos nos mais diversos contextos de comunicação. Portanto, os gêneros não são estruturas inalteráveis e nem universais. Pelo contrário, é um fenômeno que se adapta às necessidades sociais, aos estilos de vida, às tecnologias disponíveis e às tradições culturais específicas de cada organização social.

No que se refere à variação cultural, Susanne Günther (1991, apud Marcuschi, 2008, p. 171) evidencia que os gêneros não possuem o mesmo valor nem função em todas as culturas. Um bom exemplo é o uso da piada em negociações empresariais: enquanto comerciantes alemães veem a piada como um recurso interativo positivo, comerciantes chineses a consideram totalmente imprópria nesse contexto. Isso evidencia que o que é aceitável ou eficaz em uma cultura pode ser inadequado em outra, revelando o papel social e cultural que os gêneros assumem. Essa diferença evidencia que os gêneros são profundamente marcados por normas socioculturais locais, que determinam quando, onde e como eles devem ser usados.

Essa discussão leva a um ponto-chave: o ensino de língua, incluindo os livros didáticos, deve(m) considerar a diversidade cultural e linguística dos diferentes povos que usam a língua-alvo. Como alerta Marcuschi (2008, p. 172), frequentemente os livros didáticos ignoram a cultura local e regional, tratando a língua de forma homogênea, longe

das realidades socioculturais dos estudantes. O autor traz reflexões importantes: “Os manuais de ensino deveriam ou não ser construídos com especial atenção para a cultura local e regional, sem descuidar da grande cultura nacional?” (Marcuschi, 2008, p. 172). Ele também questiona o papel da cultura regional no ensino, a responsabilidade de representá-la e quais aspectos (costumes, literatura, comportamentos, vocabulário) devem ser contemplados nos materiais didáticos. Para Marcuschi, a educação precisa ser sensível às culturas mostrando a heterogeneidade do Brasil, para que a escola não só replique uma língua de elite, desconectada da vida dos alunos.

Além da variação cultural, outro aspecto importante é o suporte, que permite a circulação do gênero textual. Marcuschi (2008, p. 173-174) critica a forma como muitos livros didáticos confundem gênero com suporte. Por exemplo, quando classificam o dicionário como suporte, quando na verdade é o próprio gênero. Essa distinção é fundamental, pois um gênero exige um suporte específico para circular, mas o suporte não define o gênero por completo.

Essa compreensão é essencial não apenas para estudiosos da linguagem, mas para educadores, autores de materiais didáticos e todos aqueles envolvidos com o ensino de línguas. Reconhecer a relação entre suporte, cultura e gênero é um passo fundamental para construir uma educação linguística mais voltada à realidade e que, por sua vez, capacite os alunos a lerem o mundo.

1.6 A abordagem dos gêneros textuais no contexto escolar

Bronckart (apud Marcuschi, 2008) destaca que trabalhar com gêneros textuais é importante porque eles “são instrumentos de adaptação e participação na vida social e comunicativa”. Para ele, os textos são objetos legítimos de estudo e a análise de como são organizados internamente possibilita trabalhar vários aspectos da língua na sala de aula (Bronckart, 2001, apud Marcuschi, 2008).

Diante da grande diversidade de gêneros existentes, Marcuschi (2008) propõe uma reflexão importante: “Será que existe algum gênero ideal para tratamento em sala de aula? Ou será que existem gêneros que são mais importantes que outros?” (Marcuschi, 2002, p. 206). Para o autor, não existe um gênero textual ideal para o ensino. Ele observa que, embora os livros didáticos apresentem diferentes tipos de gêneros, na prática, apenas alguns são estudados de forma aprofundada, enquanto outros recebem um tratamento superficial. É o caso, por exemplo, dos tipos textuais orais, que raramente recebem a mesma importância que os tipos textuais escritos.

Assim, Marcuschi (2008) sugere que avaliemos criticamente as propostas de atividades dos livros didáticos, principalmente no que se refere à produção textual com base nos gêneros. Nesta mesma perspectiva, refletir sobre o ensino a partir dos gêneros exige um olhar atento e crítico sobre os materiais utilizados e sobre como os textos são abordados nas propostas didáticas, garantindo que haja espaço tanto para a leitura quanto para a produção em diferentes modalidades e contextos de uso da língua.

1.7 Um balanço teórico sobre gênero entre Marcuschi e Bakhtin

Ao colocar em diálogo as teorias de Bakhtin e Marcuschi, é possível construir uma base teórica para realizar uma análise crítica dos gêneros textuais/discursivos presentes no livro didático *Travesía*, utilizado na educação básica brasileira voltado ao ensino de espanhol como língua adicional. A partir da compreensão de que os gêneros representam formas de interação social (Marcuschi, 2008) e surgem em situações comunicativas concretas (Bakhtin, 2003), torna-se necessário analisar se o livro promove o ensino da língua como uma prática dinâmica, contextualizada e significativa, ou se opera de forma homogênea, distante das realidades socioculturais dos alunos.

Aspectos como a presença (ou ausência) de gêneros orais, a distribuição equânime entre compreensão leitora e produção textual, bem como a variedade de contextos apresentados, tornam-se elementos-chave para avaliar a efetividade do material a partir das teorias discutidas.

Por considerarmos que Bakhtin (2003) oferece uma base fundamental para entender o macro-conceito dos gêneros discursivos e Marcuschi (2008) aprofunda as reflexões mais diretamente relacionadas ao contexto de ensino, adotamos o termo gêneros textuais/discursivos reforçando a complementaridade dos conceitos que dialogam entre si desenvolvidos por ambos autores. Enquanto o primeiro autor é mais teórico, o segundo é mais aplicado ao ensino, porém com base em Bakhtin. Em especial, Marcuschi (2008) aborda questões fundamentais para esta análise como o suporte, a circulação e a variação cultural dos gêneros, além de questionar o uso dos livros didáticos. Por isso, sua abordagem torna-se mais situada à análise do LD, pois fornece ferramentas voltadas à realidade educacional e ao ensino de línguas em variados contextos.

2 METODOLOGIA

Este trabalho tem como marco teórico as ideias de Bakhtin e Marcuschi sobre gêneros textuais/discursivos, a fim de analisar no livro didático *Travesía 1* - utilizado como recurso de ensino do Espanhol como L2 - como os gêneros textuais/discursivos são abordados no ensino da língua. Neste capítulo, será descrita a metodologia utilizada para a realização da pesquisa a partir do material proposto.

Publicado em 2017 pela editora *Santillana*, o livro *Travesía 1* faz parte de uma coleção de 3 volumes, é indicado para alunos do 1º ano do Ensino Médio, sendo organizado em quatro unidades, compostas por dois capítulos cada uma, contabilizando oito no total. Os conteúdos trabalhados abordam temas como: Mi identidad, Mi familia, Mi cercanía e Mi bienestar. Além do livro impresso, a coleção *Travesía* conta com um caderno de atividades e uma plataforma digital da editora, que disponibiliza áudios e vídeos para complementar as atividades propostas, além de simulados e exercícios extras para os alunos.

A escolha deste livro se justifica após uma pesquisa realizada em diversas escolas particulares do DF - como Leonardo da Vinci, Galloi, Marista, entre outras - com o intuito de identificar quais livros didáticos de Espanhol estavam sendo utilizados no ano de 2025. Uma das maiores dificuldades na elaboração deste trabalho foi sem dúvida conseguir acesso ao material didático, diante do fato de poucas instituições ofertarem a disciplina de Espanhol. Entre as que a oferecem, a maioria utiliza materiais próprios. O livro *Travesía* é adotado no Ciman, uma escola que existe há mais de 50 anos, em duas unidades do Distrito Federal, e oferece desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Para empreender a análise, foram elaboradas oito perguntas que nortearam nosso olhar em cada uma das unidades, de modo que pudéssemos observar o trabalho desenvolvido com os gêneros textuais/discursivos abordados no livro. São elas:

1. Quais gêneros textuais aparecem e com que frequência?
2. Os gêneros abordados no material didático, bem como as propostas de atividade a partir desses gêneros trazem linguagem acessível ao público-alvo?
3. Os gêneros apresentados no LD trazem temas atuais e relevantes para o contexto do aluno?
4. As atividades propostas a partir dos gêneros no LD criam oportunidades para situações reais de comunicação?
5. A diversidade de gêneros abordados no LD se reflete na extensão/tamanho dos textos? (Os textos mais longos exigem mais tempo de leitura e podem exigir mais

tempo de meditação sobre o conteúdo).

6. Como os gêneros textuais/discursivos são articulados às atividades propostas? Servem como pretexto para desenvolver algum aspecto gramatical, servem para medir a compreensão leitora (interpretativa) do aluno, servem para sensibilizá-lo quanto à estrutura do gênero em questão, servem para promover reflexão sobre aspectos psicossociais? O trabalho com os gêneros no LD favorece a construção de um perfil de leitor crítico e reflexivo ou trata o aluno mais como um leitor passivo, que apenas responde perguntas objetivas?
7. As atividades propostas a partir dos gêneros apresentados contemplam quais habilidades?
8. O material explora variações linguísticas e culturais a partir dos gêneros?

A análise do LD foi realizada seguindo a sequência dos capítulos apresentados. Primeiro, foram observados os apêndices, os recursos oferecidos pelo material, o quadro de conteúdos e todas as unidades do livro, com o objetivo de coletar o máximo de informações a respeito do livro. No quadro de conteúdos, é possível identificar entre parênteses o gênero principal de cada capítulo indicado no espaço de *Lectura 1*. As características desse mesmo gênero são retomadas no mapa mental apresentado nos apêndices do livro de forma esquemática. Em seguida, analisamos todas as páginas do livro, identificando os gêneros presentes no material, juntamente com as atividades propostas, a fim de verificar se havia uma relação direta entre o gênero e as propostas didáticas.

Todas as atividades foram consideradas, tanto as do livro principal quanto as do caderno de atividades e dos exercícios de habilidades integradas, observando quais habilidades eram favorecidas em cada exercício — leitura, escrita, escuta e oralidade. É importante destacar que, neste estudo, a análise será centrada exclusivamente no livro do aluno, pois não está sendo considerado o que o professor pode fazer com o gênero apresentado pelo material, mas sim o que o próprio livro faz com o gênero abordado.

Durante a investigação, também foram acessados todos os endereços de sites indicados como fontes, os vídeos disponíveis por meio dos *QR Codes* e os áudios mencionados nas páginas do material, disponibilizados na plataforma digital da editora, a fim de verificar se esses recursos estavam acessíveis e se realmente complementam o conteúdo do livro, no que se refere aos gêneros. Após toda a leitura do LD e dos recursos complementares, as informações obtidas foram inseridas na Tabela 1 com as seguintes categorias: gênero textual, quantidade, registro (formal ou informal), modalidade (escrita,

oral, visual verbal e multimodal), suporte e domínio discursivo. Essa sistematização permitiu compreender como os gêneros estão distribuídos, com que frequência aparecem, em quais domínios discursivos estão inseridos e quais modalidades são mais recorrentes.

Tabela 1 – Gêneros textuais/discursivos identificados no livro *Travesia 1*

Gênero textual	Quantidade	Registro	Modalidade	Suporte	Domínio Discursivo
Documento	3	Formal	Visual verbal	Site governamental e jornal digital	Jurídico
Notícia	3	Formal	Escrita e Oral	Jornal digital e Portal informativo	Jornalístico
Fragmento de Notícia	1	Formal	Escrita	Portal institucional de notícias	Jornalístico
Teste de personalidade	1	Informal	Multimodal	Revista Digital	Entretenimento
Artigo informativo	3	Formal	Escrita	Revista digital e Portal informativo	Educacional
Artigo de Opinião	2	Formal	Escrita	Revista acadêmica	Educacional e Jornalístico
Artigo de blog	3	Informal e Semi-formal	Escrita	Blog Digital, Site educativo	Educacional e Jornalístico
Fragmento de Artigo de blog	1	Informal	Escrita	Blog Digital	Saúde
Comentário	2	Formal e Informal	Escrita	Portal de Instituto	Interpessoal
Fragmento de Manual	2	Formal	Escrita	Site governamental	Instrucional
Fragmento de texto acadêmico	1	Formal	Escrita	Site educativo	Acadêmico
Estudo	1	Semi-formal	Escrita e Oral	Site governamental	Acadêmico
Relato	2	Informal e Semi-formal	Escrito	Blog Digital, Livro Didático	Interpessoal

Gênero textual	Quantidade	Registro	Modalidade	Suporte	Domínio Discursivo
Relato	2	Informal e semi-formal	Escrito	Blog Digital, Livro Didático	Interpessoal
Comentário	1	Informal	Escrito	Livro Didático	Interpessoal
Testemunho	2	semi-formal	Escrito	Portal de notícias	Interpessoal
Infografia	2	Formal	Oral e multimodal	Site governamental e Blog	Científico, saúde
Quadrinhos	1	Informal	Visual verbal	Não informada	Livro didático
Fragmento de Lei	1	Formal	Escrita e Oral	Site governamental	Jurídico
Projeto de Lei	2	Formal	Escrita	Portal institucional	Jurídico
Reportagem	4	Formal e semi-formal	Escrita e oral	Jornal digital e Blog	Jornalístico
Meme	2	Informal	Visual verbal	Site da editora	Entretenimento
Petição	1	Formal	Escrita e oral	Blog	Jurídico
Informativo	3	Formal	Escrita	Site governamental, Portal de Instituto	Jurídico, Saúde e Educacional
Cartaz de Campanha	2	semi-formal	Visual Verbal	Jornal Digital e Blog	Publicitário
Convite	1	semi-formal	Escrita	Blog	Interpessoal
Guia Esportiva	1	Formal	Escrita	Site governamental	Saúde

Gênero textual	Quantidade	Registro	Modalidade	Suporte	Domínio Discursivo
Guia Nutricional	1	Formal	Visual verbal	Site governamental	Saúde
Mapa conceitual	9	Formal	Visual verbal	Livro didático	Educacional
Cardápio	1	Formal	Visual verbal	Informativo	Saúde
Receita	1	Formal	Visual verbal	Livro didático	Saúde
Vídeo de entretenimento (série web e jogo com vocabulários)	2	semi-formal	Audiovisual	Site da editora	Entretenimento
Sinopse de filme	4	Formal	Visual verbal	Site da editora	Entretenimento
Resumo de livro	4	Formal	Visual verbal	Site da editora	Entretenimento
Glossário	1	Formal	Escrita	Livro didático	Educacional
Mapa Geográfico	1	Formal	Multimodal	Portal de dados estatísticos e geográficos	Educativo
Documentário	1	Formal	Visual verbal	Site da editora	Educativo

O registro, que indica se o gênero é formal, informal ou semi-formal, foi definido de acordo com a linguagem usada nos textos, maior organização estrutural e menor presença de marcas da oralidade. Os gêneros informais, por sua vez, usam uma linguagem mais próxima da oralidade, com expressões cotidianas e frases espontâneas. Já os gêneros semiformais ficam no meio do caminho: apresentam uma linguagem clara e respeitosa sem gírias, mas também sem a rigidez e o distanciamento típicos do registro formal.

A modalidade é definida pela forma como o texto é apresentado, podendo ser escrita, oral, visual verbal ou multimodal. Textos escritos usam apenas palavras; já os visuais verbais combinam a linguagem escrita com recursos visuais que também constroem sentido, como imagens, gráficos, desenhos ou ícones. Os textos multimodais, por sua vez, integram diferentes elementos como palavras, imagens, sons, vídeos e elementos interativos, exigindo que sejam interpretados em conjunto para que o leitor compreenda o texto de forma completa.

Entende-se por domínio discursivo a esfera social ou institucional onde o gênero circula. Por exemplo, a jurídica, jornalística, acadêmica, educacional, interpessoal ou publicitária. Essa classificação nos permite entender em que contexto o texto aparece e qual é sua função social. O suporte indica o meio em que o texto pode ser encontrado, como sites, blogs, jornais digitais, revistas, portais institucionais ou o próprio livro didático quando não aparece nenhum endereço de site mencionado. Esses critérios possibilitam uma descrição mais detalhada e organizada dos gêneros textuais que aparecem no livro didático, facilitando a análise da diversidade, da função comunicativa e da forma como cada texto se adequa ao contexto de ensino.

Essa tabela descritiva servirá como instrumento de análise dos gêneros e para ajudar a responder às perguntas direcionadoras da análise do trabalho. A partir dela, será possível identificar quais gêneros são apresentados, observar a variedade existente, perceber quais aparecem com mais ou menos frequência e entender quais modalidades são mais exploradas, se há mais textos escritos, orais, visuais verbais. Além disso, a tabela permite analisar se há um equilíbrio entre gêneros formais e informais e como se distribuem as diferentes esferas discursivas, mostrando de forma clara como o livro trabalha a diversidade textual dentro do ensino de espanhol.

3 ANÁLISE DE RESULTADOS

O livro *Travesía* contém 120 páginas, contando com o caderno de atividades. Os apêndices oferecem várias ferramentas para auxiliar o aluno, como estratégias de leitura, as características dos gêneros textuais/discursivos presentes no quadro *Lectura I*, trabalhados em cada capítulo apresentadas em forma de mapa mental, transcrições dos áudios, glossário e sugestões de filmes, livros, músicas e sites. Os conteúdos dos capítulos estão divididos em: *Lectura I*, *Cajón de Lengua I*, *Cajón de Lengua II* e *Lectura II*.

Cada unidade e capítulo começa com uma imagem relacionada ao tema da unidade, nas imagens iniciais dos capítulos sempre há um quadrinho pedindo para observar a ilustração, seguido de algumas perguntas de interpretação a fim de relacionar a imagem com o conteúdo que será abordado. Em cada *Lectura I*, existe uma *Prelectura* com perguntas para introduzir o tema.

3.1 Unidade 1 – “*Mi identidad*”: Capítulo 1 – *Yo, tú, nosotros* e Capítulo 2 – *Soy capaz*

No Capítulo 1, o primeiro gênero textual/discursivo trabalhado é o documento de identidade, apresentado por meio de três exemplos: o DNIe peruano (*Documento Nacional de Identidad Electrónico*) sendo apresentado na *Lectura I*, o passaporte colombiano e o RG brasileiro, utilizados no *Cajón de Lengua I*. O gênero textual/discursivo conta com a modalidade visual além da escrita, por meio de imagens que ajudam o aluno a identificar o gênero, bem como observar melhor a estrutura desses documentos e a disposição das informações.

Ao trazer documentos de países hispanofalantes, o livro mostra as variações do espanhol em cada região. Ao comparar os exemplos, percebemos diferenças nas formas de nomear os mesmos elementos — como por exemplo, o prazo de validade é *fecha de caducidad* no Peru e *fecha de vencimiento* na Colômbia. O livro não chama a atenção do leitor de forma explícita para essas diferenças, mas as expõe por meio da imagem e sempre propõe a observação da ilustração. O livro amplia o gênero textual/discursivo documentos apresentando também a *licencia de conducir*, a *cédula fiscal* e o *pasaporte*. Algumas palavras presentes nesses documentos não estão presentes no glossário — por exemplo, “*ubigeo*”, que pode gerar dúvida sobre seu significado, pois não é uma palavra que o aluno consiga deduzir pelo contexto, é uma palavra importante no âmbito do gênero documentos de identificação no mundo hispânico, posto que se trata de um código numérico que identifica as diferentes províncias, distritos e departamentos no Peru.

Além do trabalho com documentos, o capítulo 1 também apresenta o gênero textual/discursivo notícia no *Cajón de Lengua II*, mas de forma limitada. O texto é usado como atividade para completar as lacunas com os verbos indicados, sendo utilizado apenas como prática gramatical, sem aprofundar sobre o conteúdo veiculado na notícia e sobre a estrutura que dá forma ao gênero notícia. Tampouco há de forma clara, seja por meio da atividade proposta, ou perguntas de pré-leitura etc., uma relação entre os documentos de identificação e a notícia sobre “*El nuevo documento de identidad Español fusionara DNI, carné de conducir y tarjeta sanitaria*”.

O capítulo é finalizado na página de *Lectura II*, com um pequeno estudo sobre os adolescentes de hoje, que poderia ser desenvolvido de forma mais contextualizada, mas acaba servindo apenas como base para uma atividade de interpretação textual.

É importante observar que o trabalho com os gêneros aparece fragmentado nesse primeiro capítulo, pois em um texto é desenvolvida somente a interpretação textual, em outro apenas o conteúdo gramatical e nos documentos que abrem a unidade há um trabalho mais funcional, voltado à utilidade daquele gênero nas práticas sociais e as características que os definem como tal. A pergunta que surge é: por que não exploram cada um dos diferentes textos apresentados em sua integralidade? Fazê-lo de forma fracionada só distancia o livro da vida real do falante. Apenas o primeiro gênero, conta com duas atividades marcadas com a sigla GT, que são específicas para o estudo de gênero textual/discursivo, ambas atividades são bastante limitadas, elas se restringem apenas a identificar elementos do documento, sem propor reflexão, análise do contexto ou compreensão mais ampla da função social do gênero. As demais não são trabalhadas de forma contextualizada.

No canto direito ao final da página, aparece um quadro chamado “*Más allá de la escuela*”, com algumas perguntas de reflexão sobre o tema da unidade. No entanto, não há espaço para escrever as respostas, o que dá a entender que são perguntas pensadas apenas para refletir, sem incentivo à produção textual, o que não é um problema se considerarmos que o professor proporá essas perguntas como uma prática de produção oral. No entanto, um aprendiz, que faça uso do livro sem a mediação de um professor, não encontra no livro instruções mais diretas de como fazê-lo. Seria mais eficaz, portanto, que houvesse qualquer instrução para escrever a respeito daquelas questões, ficando a cargo do professor e/ou estudante desenvolver uma discussão oral caso julguem pertinente. Por fim, não foi possível acessar os textos originais por meio das fontes indicadas, pois alguns textos já não estão mais disponíveis ou o site não foi encontrado.

No Capítulo 2, o primeiro gênero textual/discursivo apresentado na *Lectura I*, “*Un divertido test de personalidad*”, traz o tema de autoconhecimento, com questões de características pessoais, preferências e reações do dia a dia. Apresentado nas modalidades escrita e oral (o áudio do texto está disponível na plataforma digital do LD), acompanhado de recursos visuais, como figuras chamativas de diferentes tipos de olhos humanos. Na parte inferior da página é possível observar um quadro de vocabulário com o significado das palavras *broma, cuchara e molesto* (a palavra *apesadumbrado* aparece no texto, entretanto o LD não apresenta o seu significado no quadro de vocabulário ou no glossário, o que não é um problema, ao contrário, pois estimula a autonomia do aluno enquanto estudante. Após a leitura, o livro propõe três questões marcadas com a sigla GT, indicando que essas atividades são específicas para o estudo de gênero textual/discursivo, porém elas não exploram o gênero textual/discursivo de forma completa, focando apenas em partes da estrutura, sem promover uma compreensão mais profunda do gênero nem uma reflexão crítica sobre seu uso na vida real. A primeira pede que o aluno marque a ordem do texto, observando como as informações foram organizadas. A segunda solicita que identifique a finalidade, ou seja, para que o texto foi produzido. Já a última questão pede para indicar que tipo de texto é, classificando-o como narrativo, dissertativo, descritivo ou argumentativo de acordo com os resultados apresentados. As demais atividades que acompanham o teste são de interpretação.

Na seção *Cajón de Lengua*, aparece uma notícia intitulada “*¿Qué tanto te quieres?*”, que traz uma reflexão sobre o conceito de autoestima e como ela influencia a maneira como nos sentimos, pensamos e nos relacionamos. Esses dois primeiros gêneros textuais/discursivos são utilizados para abordar os temas de autoconhecimento e sentimentos, que estão relacionados ao tema da unidade *Yo, Tú, Nosotros*. A questão número quatro disponibiliza um *QR Code* que direciona ao site da *Santillana Español*, onde o aluno pode assistir a um pequeno vídeo que explica as emoções por meio de personagens e relacionar com os antônimos. No vídeo, aparecem exemplos visuais escritos, como a personagem Tristeza, do filme *Divertidamente*, chorando para representar esse sentimento.

No *Cajón de Lengua II*, o capítulo apresenta outros gêneros textuais/discursivos: um artigo de blog usado para praticar interrogativas e exclamativas (gramática); um fragmento de manual para desenvolver habilidades socioemocionais, utilizado para trabalhar artigos definidos e contrações (gramática); e um fragmento de texto acadêmico, utilizado para estudar formas de tratamento (gramática). Nenhum desses textos vem acompanhado da sigla GT — eles aparecem apenas como suporte para atividades mais conteudistas, sem nenhum trabalho acerca do gênero textual/discursivo em si. Observa-se, portanto, prevalência dos

gêneros textuais/discursivos como pretexto para se trabalhar elementos gramaticais.

Ao final do capítulo em *Lectura II*, surge um relato pessoal: “*Mi niñez, mi adolescencia, mi presente y mi futuro*“, que narra sobre experiências e momentos importantes da adolescência na vida do autor, acompanhado de perguntas de interpretação, como o estilo do autor. Tendo em vista que o tema da unidade é *Yo, Tú, Nosotros*, espera-se que a unidade forneça subsídios para que o aprendiz seja capaz de desenvolver habilidades que o permitam falar/escrever sobre si em língua espanhola, entretanto, o relato pessoal apresentado no capítulo II não promove a sistematização esquemática e linguística que caracterizam tal gênero. O aluno pode até tornar-se capaz de construir um relato pessoal a partir da exposição ao gênero no livro, mas o fará por meio da imitação, cópia do que o livro trouxe pronto sem qualquer explicação quanto à organização textual deste gênero. O estudante estará sendo um mero reproduzidor e não um criador do seu próprio relato, pois não desenvolveu uma consciência linguística sobre as ferramentas necessárias para a construção do gênero relato pessoal.

O quadro *Más allá de la escuela*, segue o padrão de perguntas de reflexão da unidade sem espaço para redatar sua opinião. Um exemplo é a questão “*Piensa en lo que has pasado en tu vida hasta ahora y reflexiona: ¿eres feliz? ¿Por qué?*”. Tampouco foi possível acessar os textos originais através das fontes indicadas, pois não estão mais disponíveis.

3.2 Unidade 2 – “*Mi familia*”: Capítulo 3 – *La familia mía de cada día* e Capítulo 4 – *Vivir y convivir*.

No Capítulo 3, o primeiro gênero textual/discursivo abordado na *Lectura I* é uma infografia com modalidade escrita e visual sobre “*El Día de la Familia Mexicana*”, produzida a partir de dados do INEGI (*Instituto Nacional de Estadística y Geografía*). Na página de atividades é possível encontrar um quadro com estratégias de leitura para auxiliar na interpretação desse gênero textual/discursivo em específico (as *Lecturas I* anteriores contam com esse quadro, mas não tratam diretamente sobre o gênero textual/discursivo abordado). As primeiras atividades da infografia apresentam quatro questões marcadas com a sigla GT. A primeira atividade pede que o aluno identifique os elementos da infografia, analisando sua estrutura. A segunda solicita que ele relacione esses elementos com suas funções, mostrando para que cada um serve. Já a terceira, pergunta qual é o objetivo da infografia, fazendo o aluno pensar em sua finalidade. Por fim, a última atividade pede que o estudante observe os elementos que compõem esse gênero. O livro não avança para atividades de produção nem para uma reflexão crítica mais profunda sobre o gênero. As demais propostas se limitam a exercícios de interpretação com verdadeiro ou falso, completar frases de interpretação e responder perguntas pessoais na seção de *Poslectura*.

No *Cajón de Lengua I*, aparece um fragmento de notícia “*II Barómetro de la familia fue presentado este martes*”, também relacionado ao tema familiar, baseado em uma pesquisa realizada no Peru (a palavra “*Barómetro*” aparece no texto e nas atividades, entretanto o LD não apresenta o seu significado no quadro de vocabulário ou no glossário, motivando o aluno a procurar a definição fora do livro). Mais uma vez, as atividades são apenas de completar com o vocabulário correto e responder perguntas de interpretação, sem vínculo com o gênero textual/discursivo introduzido. Uma das questões propostas é uma história em quadrinhos do Gaturro, onde o contexto do gênero textual/discursivo é novamente deixado de lado, com perguntas bem simples, que não promovem nenhuma reflexão mais profunda sobre a narrativa (a palavra “*monoparental*” aparece em uma das atividades propostas e a expressão “*que tierno*”, entretanto não foi possível encontrar o significado de ambas no livro).

O *Cajón de Lengua II* retoma o foco gramatical, com exercícios sobre substantivos, adjetivos e artigos, usando fragmentos da infografia da *Lectura I*. Já na *Lectura II*, o texto “*La familia neoconvencional*” encerra a unidade com um artigo de opinião que discute as novas configurações familiares e o desejo dos adolescentes por relações mais equilibradas entre homens e mulheres (durante a leitura a palavra “*plateaba*” aparece no texto mas seu

significado não é disponibilizado no livro). O texto é atual e pertinente porque reflete uma realidade social, contudo, é trabalhado de forma limitada. As atividades de interpretação que acompanham o artigo também seguem um modelo de múltipla escolha e perguntas que objetivam localizar informações no texto. A primeira questão pede que o aluno identifique, entre as alternativas, a ideia principal do texto, relacionada à figura paterna, às relações familiares e ao perfil da entrevistada. Em seguida, é solicitado que o estudante marque o que se pode concluir a partir dessa ideia principal, trabalhando a interpretação, mas sem aprofundar a análise crítica. Por fim, a pergunta “¿*Qué ejemplos da el entrevistado para expresar que desea tener una relación familiar simétrica?*” exige que o aluno recupere trechos do texto para justificar a resposta.

Há ainda exercícios gramaticais e o quadro *Más allá de la escuela* no mesmo formato dos anteriores, com perguntas de reflexão sobre o tema da unidade, como: “¿*Cómo ves tú tu propia familia?*”, são perguntas que estimulam a reflexão pessoal e a conexão com a vida do aluno, mas não desenvolvem uma prática de escrita, não se relacionam diretamente ao gênero trabalhado no capítulo, tampouco promovem uma reflexão crítica (oral ou escrita) sobre as mudanças necessárias para absorver/acolher as novas configurações familiares.

Foi possível acessar a fonte do artigo sobre a família, mas não foi possível acessar o original; as demais fontes não foram encontradas e não aparece a fonte da história em quadrinhos. No capítulo 4, o primeiro gênero textual/discursivo apresentado na *Lectura I* é um fragmento da *Ley de la Juventud de Bolivia*, com modalidade oral e escrita; o áudio é disponibilizado na plataforma da editora. Os exercícios propostos de GT são apenas duas questões, as demais propostas são voltadas apenas para a interpretação literal. A primeira pergunta (GT) pede que o aluno complete definições com partes básicas da lei, como título, número e data, e a atividade seguinte solicita que ele localize esses elementos diretamente no texto. Esses exercícios ajudam a identificar a estrutura formal da lei, mas o trabalho fica restrito à identificação, sem avançar para a função social do gênero ou uma análise mais crítica.

Na seção de *Poslectura*, a questão 6 é organizada em três perguntas: (a) se há alguma lei que defenda os direitos da juventude no Brasil e qual seria essa lei; (b) dentro de qual faixa etária a legislação brasileira define a juventude; e (c) se existem programas de incentivo à produção artística e científica para jovens no país, questionando ainda se o aluno teria interesse em participar de algum deles e por quê. Essa proposta mostra-se relevante, porque conecta a leitura com a vida real e leva o aluno a desenvolver alguma criticidade quando precisa formular o porquê de ter ou não interesse em participar de programas de

incentivo para jovens. Seria ainda mais proveitoso propor uma atividade que estimulasse os alunos a sugerir, eles mesmos, algum programa em particular para os jovens. Tal atividade trabalharia não somente questões linguísticas, mas também sociais como empatia e agência política.

Em seguida, o *Cajón de Lengua I*, traz um *Proyecto de Ley de Juventud de Aragón*, da Espanha; o site indicado como fonte existe, mas o texto original não está mais disponível. As atividades desse gênero textual/discursivo focam totalmente em vocabulário. O gênero textual/discursivo acaba funcionando apenas como pretexto: entre as atividades sugeridas, a distinção de palavras específicas como “*sección*” e “*sesión*” e completar frases, deixando de lado uma análise mais contextualizada, que explore aspectos sociais da lei e sua função na vida dos jovens. Dentre as questões apresentadas, o LD apresenta um trecho com alguns objetivos do projeto de lei, acompanhado de imagens ilustrativas. A tarefa pede apenas para relacionar frases e figuras relacionadas às palavras destacadas no texto: *emancipación, acceso a la vivienda, desarrollo cultural, asesoramiento, prevención de enfermedades e inclusión social*, sem estimular os estudantes a debater sobre esses temas importantes apresentados.

Em sequência, o *Cajón de Lengua II* retoma o foco dos exercícios gramaticais sobre verbos irregulares no presente e conjunções coordenativas, utilizando fragmentos das leis como exemplos sem aprofundar o gênero textual/discursivo. A *Lectura II* traz como proposta de GT um artigo de opinião intitulado “*Vivir con amigos, para no resignarse a un monoambiente*”, que aborda questões de autonomia, relatando a decisão de jovens de dividir moradia para reduzir gastos (a palavra “*alquiler*” aparece no texto e nas atividades, entretanto o LD não apresenta o seu significado no quadro de vocabulário ou no glossário), além de memes¹ sobre o tema “*amistad*” que podem ser acessados no *QR Code* da página que direciona ao site da *Santillana Español*. O conteúdo visual é descontraído, atual e, embora represente aproximação do tema à realidade dos jovens, esse recurso não contribui efetivamente para aprofundar o trabalho com o gênero textual/discursivo, as questões propostas incluem relacionar a definição correta das palavras, explicar expressões utilizadas e marcar a alternativa correta sobre o texto. O quadro *Más allá de la escuela* traz perguntas pessoais de reflexão sobre independência, convivência e autonomia relacionadas ao tema da unidade, como: “*¿Te parece necesario que los jóvenes dejen sus casas a una determinada*

¹ Meme: Imagem, vídeo, frase, expressão, parte de um texto etc., copiada e compartilhada rapidamente e através da Internet, por um grande número de pessoas, geralmente com um teor satírico, humorístico ou para zoar uma situação ou pessoa (Dicio, 2026).

edad para arreglárselas por sí mismos?”, “*¿Qué derechos se necesita avanzar para lograr la autonomía y emancipación de los jóvenes?”* e “*Reflexiona sobre estas cuestiones y asócialas a tus planes respecto a vivir solo o no de acuerdo a tu Proyecto de Vida*”, estimulando o aluno a pensar sobre sua própria realidade e sobre o processo de se tornar independente, mas sem propostas de escrita.

Seria mais bem aproveitada a seção *Más allá de la escuela* se o artigo de opinião tivesse sido trabalhado em sua estrutura, sobre formas de expressar opinião, para que os aprendizes colocassem essas estruturas em prática quando questionados no quadro em questão. Foi possível acessar o texto original de “*Vivir con amigos, para no resignarse a un monoambiente*”.

3.3 Unidade 3 – “*Mi cercanía*”: Capítulo 5 – *Mi vida en el colegio* e Capítulo 6 – *Aquí vivo yo*

No capítulo 5, a *Lectura I*, “*¿De vuelta al colegio?*”, é um artigo de blog escrito por Consu, autora do blog, ela relata em primeira pessoa suas impressões sobre o retorno das aulas escolares. O material apresenta um texto contextualizado à realidade de boa parte dos aprendizes, mas o tratamento dado ao gênero textual/discursivo é limitado, apenas três atividades GT aparecem. A atividade cinco pergunta qual elemento típico de um blog não aparece no texto, fazendo o aluno observar a estrutura do gênero e identificar o que falta com base em seu conhecimento extracurricular, já a atividade seis pede que o estudante identifique as expressões usadas pela autora para falar com os leitores, mostrando como ela cria proximidade e conversa de forma mais informal, a número sete pede que o aluno identifique a finalidade das expressões utilizadas no texto. As três atividades mencionadas como sendo de GT são bem aplicadas porque levam os alunos a explorarem as principais características do gênero, no entanto, temas como a funcionalidade de tal gênero não são abordados, o que reduz a possibilidade de uma reflexão crítica acerca desse canal de divulgação de múltiplos temas. Perguntas de cunho mais crítico relacionadas ao gênero, que muitas vezes funciona como um diário digital, poderia gerar nos estudantes uma ponderação quanto ao excesso de exposição nas redes sociais (benefícios e malefícios) e os cuidados com a privacidade.

As demais propostas são centralizadas em interpretação, sinônimos, vocabulários e reconhecimento de expressões do texto. No *Cajón de Lengua I*, as primeiras tarefas pedem ao aluno que localize sinônimos no texto e identifique o sentido da onomatopeia “*jajaja*”, o exercício 3 pede que os alunos relacionem frases do dia a dia escolar com as expressões

usadas no blog. Já o exercício 4 muda totalmente o foco e traz frases para serem completadas com as disciplinas indicadas no enunciado. Depois disso, as atividades passam a trabalhar somente o vocabulário de materiais escolares, pedindo para identificar os objetos nas imagens e ligá-los às ações correspondentes. O exercício 8 utiliza o comentário de uma leitora do blog apenas como base para uma pergunta objetiva sobre itens escolares. Por fim, os exercícios 9, 10 e 11 pedem que os alunos identifiquem os profissionais que trabalham na escola e reflitam rapidamente sobre a importância de cada um. O *Cajón de Lengua II* ocupa uma parte significativa do capítulo com explicações de gramática, como *posesivos átonos y tónicos*, além de *verbos irregulares* e usos de “*muy*” y “*mucho*” para completar um pequeno texto. Fragmentos do artigo anterior surgem para fins gramaticais, sem manter a relação com o gênero textual/discursivo.

A *Lectura II* apresenta um segundo texto “*Mi vida en el colegio*” com modalidade escrita e oral; o áudio é disponibilizado na plataforma da editora, além de memes de animais com o tema “*escuela*” onde aparece por exemplo a imagem de um cachorro relaxado com a frase: “*cuando salgo de vacaciones*”, que podem ser acessados no *QR Code* da página que direciona ao site da *Santillana Español*. O texto é um relato pessoal publicado em um blog que conta sobre experiências escolares e sobre a passagem da infância para a adolescência (a palavra “*huella*” aparece no texto, entretanto o seu significado não é encontrado no livro). O material repete o mesmo padrão de atividades: pede sinônimos, relações entre frases e interpretação, sem considerar a análise do relato em um diário digital como gênero textual/discursivo. Tampouco fomenta o desenvolvimento da habilidade escrita por meio de produções textuais ou algo semelhante. O quadro “*Más allá de la escuela*” traz questões que estimulam a reflexão sobre o conteúdo veiculado no blog como convivência, valores sociais e projeto de vida, mas sem proposta de produção escrita ou qualquer orientação de discussão sobre o gênero discursivo/textual blog como um diário digital, no qual se expõe aspectos da vida pessoal etc. As questões são: “*¿Qué importancia tiene para ti el colegio? ¿Te ayudan tus profesores y compañeros? ¿En qué medida influyen en tu Proyecto de Vida?*”, “*Si tenemos una buena relación con los compañeros de clase, profesores, miembros de la dirección y demás empleados, ¿podemos construir una escuela mejor? ¿Cómo?*”, “*¿En qué situaciones escolares tú, como alumno, eres el protagonista?*” e “*Más allá de los contenidos teóricos, ¿en la escuela adquieres valores sociales y distintas habilidades? ¿Por qué?*”. Foi possível acessar apenas o texto original de “*Mi vida en el colegio*”, os demais textos do capítulo não foram localizados pelas fontes indicadas.

O início do capítulo 6 apresenta, na *Lectura I*, um texto de *Petición Apertura de*

Canchas Públicas. O texto aborda temas importantes, como a privatização de espaços públicos, falta de lazer e o impacto social causado pela ausência de áreas comunitárias (a palavra “*vallas*” aparece no texto e o livro não apresenta seu significado). Há pouca exploração da estrutura textual, da função social da petição, dentre as atividades apenas duas são GT, trazendo questões de identificação, sem proposta de reflexão ou produção textual, como: “*Lee estas informaciones sobre los tipos de peticiones*” traz a diferença entre *petición de interés general* e *particular* e pede para o aluno identificar qual tipo aparece no texto, “*Una petición debe contener la identidad del solicitante, el objeto, el destinatario*”, o estudante é levado a observar os elementos obrigatórios de uma petição e escolher a informação que não está de acordo com o texto analisado. As questões da seção de *Poslectura* são relevantes, pois aproximam o conteúdo da realidade do aluno, ao solicitar que o estudante pesquise órgãos do governo, reflita sobre problemas do próprio bairro e pense para quem enviaria uma petição, criando uma relação direta entre o gênero textual/discursivo estudado e situações reais de participação social. Dessa forma, o trabalho com o texto se torna mais significativo e ajuda o aluno a entender como esse gênero textual/discursivo pode ser usado fora da sala de aula. Nas páginas seguintes, o *Cajón de Lengua I* apresenta atividades que usam imagens e situações do cotidiano para trabalhar vocabulário relacionado a espaços de convivência social e cultural. Em seguida, aparece um texto de campanha (“*Compra en tu barrio*”), com duas perguntas pessoais simples, que não têm relação direta (explícita) com o gênero textual/discursivo campanha e não propõem nenhuma atividade de produção que se aproxime do formato: as questões pedem que o aluno identifique quais argumentos de estímulo ao comércio local lhe parecem mais convincentes e expliquem o motivo, além de sugerir medidas que a prefeitura e a associação de comerciantes poderiam adotar para impulsionar o comércio no bairro.

Na sequência, aparecem atividades sobre o bairro, serviços oferecidos à comunidade e imagens de limpeza pública, abastecimento de água, segurança e outros. As perguntas pedem apenas que o aluno identifique quais desses serviços existem em seu bairro e avalie sua qualidade de forma pessoal, mas sem retomar ou aprofundar o gênero textual/discursivo trabalhado anteriormente. Poderia haver uma proposta de criar uma campanha para que fosse levado ao bairro do aluno um serviço apontado por ele como fundamental, porém ainda inexistente. Mais uma vez um gênero discursivo/textual é subutilizado no livro *Travesía I*.

Já no *Cajón de Lengua II*, o livro utiliza trechos da petição somente para explicar conteúdos gramaticais, como o uso de “*haber*” e “*existir*”, a diferença entre “*haber*” e

“*tener*”, além de *numerales* e *adverbios y locuciones adverbiales de lugar*. Ao final do capítulo, a *Lectura II* apresenta um convite espanhol, “*Desayunos ciudadanos: Sé embajador(a) en tu barrio*”, que convida os moradores a participarem de encontros mensais em espaços públicos. Textos tão políticos, como uma campanha e o convite a ser embaixador em seu bairro, não são trabalhados em sua dimensão social. As atividades mais uma vez se limitam a responder perguntas simples, buscar informações e identificar as afirmações, como: “*Encuentra en el texto las palabras que corresponden a las definiciones a continuación*”. Como mencionado, há pouco espaço para discutir o gênero textual/discursivo em sua função social ou para estimular a produção de convites, campanhas ou propostas semelhantes por parte dos alunos.

Ao final da página o quadro “*Más allá de la escuela*” traz perguntas pessoais sobre participação comunitária, relacionamento com o bairro e projeto de vida, como: “*¿Consideras tu barrio como lugar de encuentro e interacción entre los jóvenes? ¿Por qué?*”. Aparecendo de forma pouco conectada ao gênero textual/discursivo, funcionando mais como um tema para conversação com base no conteúdo dos textos apresentados. Foi possível acessar apenas o texto original de “*Petición de Apertura de Canchas Públicas*”, os demais textos do capítulo não foram localizados pelas fontes indicadas.

3.4 “*Mi bienestar*”: Capítulo 7 – *Somos lo que comemos* e Capítulo 8 – *Mi cuerpo, mi templo*

No capítulo 7, a guia nutricional apresentada na *Lectura I* traz um quadro com orientações sobre o que comer em cada refeição do dia e quais suas características nutricionais. As atividades marcadas com a sigla GT abordam aspectos do gênero textual/discursivo, como sua finalidade e parte de sua estrutura como: “*Identifica qué características corresponden a la guía nutricional y suma los respectivos puntos*”, “*Marca si las frases son verdaderas o falsas en relación con la estructura de la guía*”, observando como é organizada na tabela, e as cores das colunas. Já a última solicita que o aluno marque a alternativa correta do propósito da guia. Nas demais atividades não há propostas voltadas ao trabalho com o gênero seu suporte, quem o produz ou para quem é destinado. Por isso, a guia acaba sendo trabalhada de maneira limitada, destinada principalmente à exploração de novos vocabulários e interpretação textual. O livro poderia incluir questões de reflexão sobre o próprio gênero textual/discursivo, como identificar onde esse tipo de gênero costuma circular, quem o produz ou para quem é destinado. Além disso, poderia propor uma pequena proposta de produção semelhante, pensado nesses critérios.

O capítulo continua o tema da alimentação no *Cajón de Lengua I*, trazendo exercícios de vocabulário, como reconhecer alimentos, entender significados e identificar itens nas imagens. A atividade 3 trabalha a diferença entre “copo” e “vaso”, mostrando falsos cognatos entre português e espanhol. Em seguida, aparece um menu escolar semanal das escolas de *Castilla-La Mancha* e um mapa mental com exercícios de completar com os alimentos indicados. Novamente, as atividades propostas se limitam a exercícios que não têm conexão com o gênero textual/discursivo. A página também traz um *QR Code* que leva a um vídeo no site da editora com um jogo estilo *Pac-Man*² com vocabulário de alimentos.

O gênero textual/discursivo menu acaba sendo reduzido a mais um suporte para exercícios fechados, sem aproveitar seu potencial para outras atividades mais significativas. Será que os aprendizes de espanhol saberão ler os menús de boa parte do mundo hispanofalante? Trata-se menos de saber a língua e entender qual é a comida e mais sobre entender a disposição do texto, os pratos que servem duas ou uma pessoa, onde no menu estão as possibilidades de variação do prato, o que pode ser acrescentado em seu pedido e quanto isso lhe custará etc. Isso é real e pode evitar problemas, como surpresas na hora de pagar a conta.

As atividades do *Cajón de Lengua II* trabalham conteúdos gramaticais utilizando o tema da alimentação como ponto de partida. A sequência começa com a atividade da salada de frutas, na qual o aluno lê uma pequena receita e transforma os ingredientes do singular para o plural. A receita aparece apenas como suporte para a atividade, sem explorar sua função. Em seguida, o livro apresenta exercícios sobre “*pero*”, “*sin embargo*” e “*no obstante*”, focando apenas na identificação das expressões. Por fim, traz uma explicação sobre os pronomes demonstrativos, com tabelas e exemplos ligados ao contexto alimentar. Dentre as atividades aparecem fragmentos dos textos, sem qualquer menção a suas características estruturais e funcionais. Não existe relação entre a estrutura da guia, do menu ou da receita e a gramática ensinada, o que faz com que esses textos funcionem como uma “vitrine”, da qual são selecionadas estruturas para posterior sistematização gramatical, sem que haja qualquer instrução direta sobre o fato de esses elementos gramaticais serem constitutivos dos gêneros lidos.

Na *Lectura II*, aparece uma pequena reportagem “*Comer sano para estudiar mejor*”.

² *Pac-Man is the most successful arcade game of all time and has been a social phenomenon that elevated the game to cult status* (Do inglês: O Pac-Man é o jogo de arcade mais bem-sucedido de todos os tempos e foi um fenômeno social que elevou o jogo ao status de culto). (Rohlfshagen *et al.*, 2017, tradução própria).

O texto argumenta como a alimentação pode influenciar no desempenho do aluno, especialmente durante o período de avaliações. As atividades propostas são de interpretação e classificação de certo ou errado, não há uma análise da estrutura do gênero textual/discursivo – reportagem - e nem de sua função. Assim como nos outros capítulos do livro, o quadro “*Más allá de la escuela*” propõe perguntas pessoais de reflexão sobre práticas alimentares, preparo de alimentos, dieta vegetariana e movimentos comunitários por uma alimentação saudável, como: “*¿Sueles prepararte alguna comida? ¿Cuál?*”. Essas questões aparecem desconectadas do estudo dos gêneros textuais/discursivos apresentados, funcionando como um complemento — uma expansão do tema — do capítulo. Não foi possível acessar os textos originais por meio das fontes indicadas.

No capítulo 8, o primeiro texto é um gênero textual/discursivo cartaz de campanha colombiano sobre “*El Día Mundial de Actividad Física*”, apresentando informações sobre os benefícios da atividade física — como diminuição de risco cardiovascular e melhora do desempenho acadêmico. As atividades com a sigla GT pedem para identificar qual é sua intenção, quais elementos são verdadeiros ou falsos sobre suas características e o papel do slogan: “*La intención del texto es:*”, “*Marca si las frases son verdaderas o falsas en relación con las características del cartel*” e “*¿Cuál de las frases cumple la función de eslogan?*”, em conjunto, essas atividades auxiliam o aluno a observar aspectos importantes do gênero cartaz, embora as propostas de atividade não sejam encerradas com uma explicação sobre o que é um slogan etc. Além disso, o desenvolvimento do trabalho com o gênero permanece centrado na identificação de características e não avança para uma sistematização do que define tal gênero como sendo X e não Y, por exemplo, tampouco estimula qualquer reflexão sobre o funcionamento do gênero, limitando o potencial de exploração do cartaz. As demais atividades são focadas em interpretar o texto e identificar informações. O livro poderia, por exemplo, propor que os próprios alunos criassem um cartaz de campanha, estimulando a produção e a participação ativa dos mesmos.

Em sequência, o *Cajón de Lengua I* traz um artigo sobre lesões frequentes em adolescentes durante as práticas esportivas. O texto é organizado em subtítulos e explica os tipos de lesões, suas causas e como prevenir. O trabalho com o gênero textual/discursivo é conduzido, predominantemente, da mesma forma que nos capítulos anteriores, com perguntas sobre sinônimos e exercícios de vocabulário: “*Encuentra en el texto sinónimos de las siguientes palabras:*”. As questões seis e oito pedem aos alunos para buscarem palavras no dicionário e no glossário relacionadas a partes do corpo humano, vocabulário esportivo e identificação de modalidades esportivas, tornando o uso do gênero textual/discursivo

superficial e sendo utilizado apenas como ponto de partida para exercícios de vocabulário. A questão 10, no quadro de *Poslectura*, propõe investigações sobre algumas questões trazidas no cartaz como: “¿Cómo la práctica de actividad física mejora el rendimiento escolar?”, estimulando a pesquisa, a relação entre o conteúdo e a vida real do estudante, ampliando o trabalho com o conteúdo veiculado pelo gênero textual/discursivo de forma significativa.

O *Cajón de Lengua II* introduz a *perífrasis* “estar + gerundio”, a partir de uma infografia utilizando como base uma pirâmide da atividade física. A pirâmide poderia incentivar uma discussão sobre estilo de vida, organização das atividades diárias, impacto do sedentarismo, a disposição das imagens na pirâmide, porque uma pirâmide etc. — mas isso não ocorre. O texto visual é reduzido à função de ilustrar uma estrutura gramatical, perdendo a força do gênero textual/discursivo, tão apelativo e elucidador por seu recurso imagético.

Na *Lectura II*, o texto “*Consejos para debutar en la carrera de 10 km*” apresenta um breve artigo com recomendações para corredores iniciantes (a palavra “*debutar*” aparece no texto e nas atividades, mas seu significado não foi encontrado no livro). Mais uma vez, as atividades se limitam a perguntas de interpretação, vocabulário, escolha de alternativas e classificação de atitudes como corretas ou incorretas, não há um estudo sobre a estrutura do gênero textual/discursivo. O quadro “*Más allá de la escuela*” propõe novamente perguntas pessoais de reflexão sobre a proposta do capítulo, mas permanecem desconectadas da análise dos gêneros e sua funcionalidade: *¿Cuidas tu físico y tu mente en igual medida? ¿Por qué? Preocuparte por tu salud integral contribuye al planeamiento y al desarrollo de tu Proyecto de Vida.*”, “*¿En qué momentos de tu rutina practicas actividad física: en la escuela, en los ratos de ocio, solo los fines de semana?*”, “*Hoy en día los jóvenes suelen pasar mucho tiempo delante de pantallas. ¿Qué se puede hacer para dedicarles más horas a las actividades físicas y menos horas a las pantallas?*” etc. No entanto, foi possível acessar somente os textos originais de “*Consejos para debutar en la carrera de 10 km*” e “*La pirámide de las actividades físicas*”.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Pelos dados obtidos através da Tabela 1, observa-se que a modalidade mais utilizada no livro *Travesía I* é a escrita, seguida pela visual-verbal. As modalidades oral, multimodal e audiovisual aparecem com pouca frequência e só em alguns gêneros, como infografias, vídeos e reportagens. O registro formal é o que mais aparece, principalmente nos textos jornalísticos, jurídicos e educacionais. O semi-formal surge em convites, cartazes e receitas, o informal pouco aparece, ocorrendo em gêneros como memes, quadrinhos e testes. Já os domínios discursivos mais recorrentes são o jornalístico, o educacional e o jurídico, enquanto os menos comuns são saúde, entretenimento, interpessoal e instrucional.

Como observado, o livro *Travesía* apresenta uma grande quantidade e variedade de gêneros textuais distribuídos pelas quatro unidades. Os que mais se repetem são o artigo de blog e a reportagem, que aparecem quatro vezes cada. Também são frequentes a notícia e o documento, com três ocorrências cada um, além de gêneros como artigo informativo, artigo de opinião, fragmento de manual, testemunho, infografia, projeto de lei, informativo, meme e cartaz de campanha, que surgem duas vezes no material.

Outros gêneros aparecem apenas uma vez, como petição, convite, guia esportivo, guia nutricional, cardápio, receita, fragmento de texto acadêmico, estudo, quadrinhos, comentário e fragmento de lei. O mapa conceitual aparece uma vez nas atividades e oito vezes nos apêndices, sendo usado como organizador dos elementos que compõem o gênero principal do capítulo. Alguns gêneros, como a sinopse de filme, o resumo de livro, o vídeo de entretenimento, o glossário, o mapa geográfico, o documentário e o testemunho, aparecem somente nos apêndices, no caderno de atividades ou na seção de habilidades integradas com o objetivo de complementar conteúdos e ampliar conhecimentos linguísticos e culturais.

Mesmo diante dessa diversidade, o potencial desses gêneros é pouco aproveitado para promover um ensino de espanhol que forme falantes de L2 autônomos, capazes de produzir oralmente e por escrito gêneros que os permitam ser e estar no mundo em outra língua que não a materna. Somente os textos da *Lectura I* recebem atividades diretamente relacionadas ao gênero indicadas com a sigla GT (Gênero Textual), porém essas propostas são reduzidas se comparadas a quantidade de atividades voltadas para interpretação e gramática, o que revela uma grave incoerência se entendemos que tanto a interpretação, quanto a gramática estão à serviço desses modos de ser no mundo que são os gêneros discursivo/textuais

As tarefas de produção textual são raras, e o estímulo para que o aluno reflita sobre a

função social ou sobre a estrutura do gênero apresentado quase não é desenvolvido no livro. Nos demais capítulos, os textos aparecem principalmente como apoio para exercícios de interpretação, vocabulário ou gramática, utilizando os gêneros como pretexto para conteúdos gramaticais, sem explorar sua dimensão comunicativa. Ademais, muitos textos aparecem fragmentados, sem fonte como a história em quadrinhos ou sem o suporte original em que circulam.

Além do livro principal, o caderno de atividades também apresenta diferentes tipos de gêneros, porém nenhum deles é trabalhado com atividades voltadas ao estudo do gênero textual e nenhuma proposta é indicada com a sigla GT. Mesmo trazendo textos variados, o caderno funciona apenas como um complemento dos conteúdos já abordados ao longo das unidades, reforçando exercícios de vocabulário, interpretação ou gramática, sem explorar as características dos gêneros. Os *QR Codes* presentes no material seguem a mesma lógica: em vez de ampliarem o trabalho com os gêneros ou oferecerem situações autênticas de uso da língua, geralmente direcionam a conteúdos breves, ilustrativos ou pouco articulados ao texto apresentado, funcionando mais como uma expansão do tema. Além disso, em muitas instituições de ensino, o uso de celulares é restrito ou proibido em sala de aula, o que limita o acesso dos alunos a esses recursos, e levando em consideração que o livro é de 2017 — período em que muitos aparelhos ainda não contavam com leitor de QR Code integrado —, questiona-se como os alunos acessariam esses conteúdos na prática.

Essa abordagem vai contra o que defende Bronckart (apud Marcuschi, 2008), ao apontar que os gêneros são instrumentos essenciais de participação social e que analisá-los permite trabalhar diferentes aspectos da língua de forma significativa. Ou seja, o sentido é oposto ao realizado pelo livro, não é abordar um gênero para desenvolver determinado conteúdo gramatical, mas justo o contrário, debruçar-se sobre um tema gramatical porque como exposto no gênero e posteriormente explicado, tal elemento gramatical é parte constitutiva daquele gênero. Precisamos saber ler (interpretar), conhecer vocabulário, estruturas gramaticais etc. para nos comunicarmos por meio dos mais variados gêneros, que nada mais são que formas de viver.

Apesar disso, os temas tratados permanecem relevantes para os jovens, pois abordam saúde, convivência, cidadania, bem-estar, autoconhecimento e alimentação. O livro *Travesía* conta com uma variedade de gêneros de diferentes países hispânicos, como o documento de identidade peruano, o passaporte colombiano, relatos de várias nacionalidades, uma infografia mexicana, fragmentos de notícias do Peru e leis da Bolívia e da Espanha. Os textos são, em sua maioria, curtos ou de extensão mediana, o que facilita a leitura, e a

linguagem utilizada é acessível; entretanto, faltam diversos termos que estão presentes nos textos e atividades e que não são encontrados no glossário ou no quadro de vocabulário, exigindo que o aluno busque significados fora do LD, caso contrário a compreensão textual pode ficar prejudicada. O estímulo a buscar por conta própria palavras no dicionário é fundamental para estimular a autonomia e favorecer a formação de um sujeito ativo no processo de aquisição de uma nova língua, todavia é preciso ter um controle sobre que palavras estarão disponíveis ou não no glossário do LD, entendemos que o processo de seleção do livro *Travesía* não foi cuidadosamente pensado com base na compreensão textual. Dentre as habilidades desenvolvidas nas unidades predominam a compreensão leitora, seguida de um trabalho ainda reduzido de produção oral. Os gêneros orais não aparecem, os poucos áudios disponíveis funcionam apenas como leitura do texto escrito, não como gêneros próprios de circulação oral. Já a produção escrita praticamente não aparece, e a compreensão auditiva também é pouco estimulada. A falta de propostas de produção escrita torna o trabalho com os gêneros incompleto e pouco significativo, pois o aluno não tem oportunidade de pensar sua produção textual, organizando o conteúdo temático explorado e sua adequação à modalidade de texto escrito. Deste modo as práticas reais de comunicação ficam comprometidas.

Outro ponto a destacar, é que o livro também apresenta uma seção intitulada Habilidades Integradas, que não deve ser ignorada. Cada unidade conta com duas páginas dedicadas a esse trabalho, totalizando quatro páginas no livro. Nessa parte, aparecem atividades que estimulam a compreensão audiovisual, a produção escrita e a produção oral, criando oportunidades para que o aluno pratique outras habilidades além da leitura. No entanto, mesmo sendo uma iniciativa positiva, essa seção é breve e não consegue compensar a ausência de propostas de produção textual ao longo dos capítulos, já que não está diretamente vinculada aos gêneros estudados e funciona mais como um complemento geral do material. Na verdade, a integração das habilidades deveria ser um dos objetivos do livro e não algo complementar que precise vir em uma seção extra somente para constar como contemplada pelo livro, afinal, articulamos diferentes habilidades todo o tempo ao nos comunicarmos.

As reflexões propostas no quadro *Más allá de la escuela* são limitadas e não exploram o potencial suscitado pelos textos apresentados. As perguntas, além de não dialogarem diretamente com o gênero estudado, funcionam como um acréscimo ao conteúdo do capítulo, aparecendo unicamente ao final da página, ocupando um curto espaço, o que reflete na mesma medida a importância dada pelo livro a esse tipo de prática reflexiva. Isso

faz com que o aluno seja conduzido mais como um leitor passivo, que lê o texto e responde perguntas objetivas, do que como alguém capaz de interpretar criticamente a intenção e o sentido da mensagem, opinar e produzir seus próprios textos. Um exemplo é a história em quadrinhos do Gaturro que aparece no capítulo três: esse gênero poderia ser utilizado para trabalhar o tema da convivência familiar entre gerações ou o uso excessivo de telas entre os adolescentes, mas as atividades se resumem a perguntas simples, como “Quem participa da história?” ou “O que acontece no final?”, tornando a leitura limitada e sem contexto. Esse cenário confirma a preocupação levantada por Marcuschi (2002), ao afirmar que não existe um gênero ideal para o ensino, mas sim a necessidade de trabalhar cada gênero em sua função social. Ele também ressalta que, embora os livros didáticos apresentem muitos gêneros, apenas alguns recebem estudo aprofundado e é isso que acontece no *Travesía*: há bastante variedade, mas pouca exploração efetiva.

Assim, embora o livro reúna textos diversos e atuais, o modo como eles são trabalhados não contribui de forma consistente para o desenvolvimento de práticas reais de leitura e escrita em espanhol. O material oferece os gêneros, mas não cria oportunidades para que os alunos os vivenciem como situações reais de uso da língua.

5 CONCLUSÃO

O objetivo deste trabalho foi analisar como o livro *Travesía 1* aborda os gêneros textuais/discursivos no ensino de espanhol como língua estrangeira. A pesquisa constatou que, embora o material contenha uma ampla diversidade de textos e aborde temas importantes para os jovens, essa variedade não resulta, em um estudo real e efetivo sobre os gêneros, pois raramente os transforma em oportunidades de reflexão, produção escrita ou prática comunicativa. As propostas diretamente ligadas ao gênero, indicadas com a sigla GT, aparecem de forma limitada nos textos da *Lectura 1*, que ocorrem apenas uma vez por capítulo. As demais atividades, utilizam os textos apenas como um suporte para exercícios gramaticais ou de vocabulário. Embora os gêneros textuais/discursivos estejam relacionados ao tema de cada capítulo, eles ainda são trabalhados de maneira descontextualizada, porque estar alinhado ao tema não é suficiente para que o aluno compreenda a função social desses textos, sua estrutura ou a forma como circulam em situações reais de comunicação. Mesmo quando aparecem práticas complementares, como a seção Habilidades Integradas, elas funcionam como um complemento aos conteúdos das unidades.

O que se observa é uma hipervalorização da gramática, que se diz contextualizada porque é trabalhada dentro do conteúdo temático da unidade. Não há um trabalho sistemático voltado para os gêneros veiculados no livro. Os aprendizes são expostos às estruturas linguísticas, mas não recebem instrução formal sobre como e onde utilizá-las. Os gêneros discursivo/textuais não são trabalhados como amostras reais de língua que em breve serão construídas pelos alunos nas mais diversas interações, ao contrário, servem majoritariamente como pretexto para trabalhar gramática.

A análise do *Travesía 1* revela que ainda são necessários alguns ajustes para que o trabalho com os gêneros no ensino de espanhol seja mais significativo. Para isso, é importante desenvolver atividades que possibilitem ao aluno analisar, refletir e produzir textos reais. Também é essencial propor tarefas que considerem a circulação, a finalidade e o público-alvo, para que os estudantes compreendam a forma como esses gêneros funcionam na vida social. Promover produções orientadas, projetos, debates, reescritas e atividades multimodais podem aproximar o aluno das práticas de linguagem que fazem parte do seu cotidiano. Esta pesquisa oferece uma contribuição para a compreensão crítica do material didático podendo auxiliar professores a adaptar as propostas, de modo a tornar o trabalho com os gêneros mais comunicativo e contextualizado.

Conclui-se que o *Travesía 1* apresenta uma variedade de gêneros, mas ainda precisa

melhorar a forma como os transforma em prática de aprendizagem. Ensinar gêneros textuais/discursivos não se resume a apresentar diferentes tipos de textos, mas inserir o estudante em práticas concretas de uso da língua, nas quais ele compreende como esses gêneros se conectam à vida social de maneira ampla e significativa.

Por fim, é preciso ressaltar o caráter instrumental do LD, que funciona como mais um material didático entre muitos. O protagonismo está e sempre estará na relação professor-aluno, no entanto, se consideramos que muitos estudantes de L2 estudam por conta própria, faz-se necessário lançar um olhar atento sobre os LD's como o que fizemos neste Trabalho de Conclusão de Curso.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 2001.

COSTA, Diego Lucio da Silva. **Os gêneros textuais como recurso no ensino do espanhol**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Espanhol) – Universidade Federal da Paraíba, Itaporanga, 2018.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GÜNTHER, Susanne. Polifonia e dialogismo: contribuições para uma teoria do texto. In: AUTHIER-REVUZ, Jacqueline (org.). **Bakhtin e o círculo**. São Paulo: EDUC, 1991.

LIMA, José Rosamilton de; PONTE, Charles Albuquerque. Os gêneros textuais no Livro Didático *Síntesis* de Língua Espanhola. **Entretextos**, Londrina, v. 14, n. 1, p. 7–26, jan./jun. 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19–39.

MEME. **Dicio – Dicionário Online de Português**. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/meme/>>. Acesso em: 7 jan. 2026.

MILLER, Carolyn. Genre as social action. **Quarterly Journal of Speech**, v. 70, n. 2, p. 151–167, 1984.

ROHLFSHAGEN, Philipp; LIU, Jialin; PEREZ-LIEBANA, Diego; LUCAS, Simon M. Pac-Man conquers academia: two decades of research using a classic arcade game. **IEEE Transactions on Games**, v. 10, n. 3, set/2018, pp. 233-256. Disponível em: <<https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/8207594>>. Acesso em 8 jan. 2026.

SANTILLANA, Ana Carolina *et al.* **Travesía 1**: Español lengua extranjera. São Paulo: Moderna/Santillana, 2017.

ANEXOS

Figura 1 – Capa do Livro Travesía 1



Fonte: Editora Moderna

Figura 2 – Tabla de Contenidos - Unidad 1

Volumen 1: Mi Vida		
Unidad	1 Mi identidad 9	
Capítulo	1 Yo, tú, nosotros 11	2 Soy capaz 19
Lectura I (género textual)	"El DNI electrónico - Seguridad, facilidad y rapidez" (documentos) 12	"¡Un divertido test de personalidad!" (test de personalidad) 20
Estrategia de lectura	Analizar el contexto 13	Hacer un resumen 21
Cajón de lengua I	Tipos de documentos y sus finalidades 14 Datos personales 15 Nacionalidades y países hispanohablantes 15	Sentimientos 22 Adjetivos 22 Características emocionales 22
Cajón de lengua II	Alfabeto 16 Presente de Indicativo: verbos regulares 16 Verbo "ser": conjugación y usos en Presente de Indicativo 17	Interrogativos y exclamativos 24 Artículos definidos 24 Contracciones 25 Formas de tratamiento 25
Lectura II	"Adolescentes de hoy: aspiraciones y modelos" 18	"Mi niñez, mi adolescencia, mi presente y mi futuro" 26

Fonte: Editora Moderna

Figura 3 – Tabla de Contenidos - Unidad 2

Unidad	2 Mi familia 27	
Capítulo	3 La familia mía de cada día 29	4 Vivir y convivir 37
Lectura I (género textual)	“¿Cómo es la familia mexicana?” (infografía) 30	“Ley N.º 342” (ley) 38
Estrategia de lectura	Lectura de imágenes 31	Inferencia léxica 39
Cajón de lengua I	Familia 32 Grados de parentesco 32 Situaciones de pareja 32	Vocabulario jurídico 40
Cajón de lengua II	Género de los sustantivos 34 Género de los adjetivos 35 Artículos indefinidos 35	Presente de Indicativo: verbos irregulares con los cambios “-o-” “-ue-” y “-e-” “-ie-” 42 Presente de Indicativo: verbos irregulares que agregan una “-g-” en la 1. ^a persona del singular 43 Usos de “y”, “ni”, “o” 43
Lectura II	“La familia neoconvencional” 36	“Vivir con amigos para no resignarse a un monoambiente” 44

Fonte: Editora Moderna

Figura 4 – Tabla de Contenidos - Unidad 3

Unidad	3 Mi cercanía 45	
Capítulo	5 Mi vida en el colegio 47	6 Aquí vivo yo 55
Lectura I (género textual)	“¿De vuelta al colegio?” (artículo de blog) 48	“Petición de apertura de canchas públicas” (petición) 56
Estrategia de lectura	<i>Scanning</i> 49	Distinguir la información principal de la secundaria 57
Cajón de lengua I	Asignaturas escolares 50 Útiles escolares 51 Profesionales de la escuela 51	Espacios de convivencia social y cultural 58 Barrio: establecimientos comerciales 59 Infraestructura y servicios 59
Cajón de lengua II	Posesivos átonos y tónicos 52 Presente de Indicativo: verbos irregulares con el cambio “-e-” “-i-” 53 Usos de “muy” y “mucho” 53	Verbo “haber”: “haber” y “existir”; “haber” y “tener” 60 Medios de transporte 60 Numerales cardinales de 0 a 1 millón 61 Adverbios y locuciones adverbiales de lugar 61
Lectura II	“Mi vida en el colegio” 54	“Desayunos ciudadanos: sé embajador(a) en tu barrio” 62

Figura 5 – Tabla de Contenidos - Unidad 4

Unidad	4 Mi bienestar 63	
Capítulo	7 Somos lo que comemos 65	8 Mi cuerpo, mi templo 73
Lectura I (género textual)	“Distribución de alimentos en las diferentes comidas del día” (guía nutricional) 66	“Actividad Física” (cartel de campaña) 74
Estrategia de lectura	Identificar el objetivo del texto 67	Leer críticamente 75
Cajón de lengua I	Alimentos 68 Menú 68 Grupos alimentarios 69	Enfermedades y lesiones deportivas 76 Deportes 76 Cuerpo humano 77
Cajón de lengua II	Número de los sustantivos y adjetivos 70 Usos de “pero”, “sin embargo” y “no obstante” 71 Demostrativos 71	Perífrasis “estar + gerundio” 78 Presente de Indicativo 79 Presente de Indicativo: verbos irregulares con “-z-”, “-y-” y “-j-” 79 Presente de Indicativo: verbos pronominales 79
Lectura II	“Comer sano para estudiar mejor” 72	“Consejos para debutar en la carrera de 10 Km” 80

Fonte: Editora Moderna

Figura 6 – Estrategia de Lectura

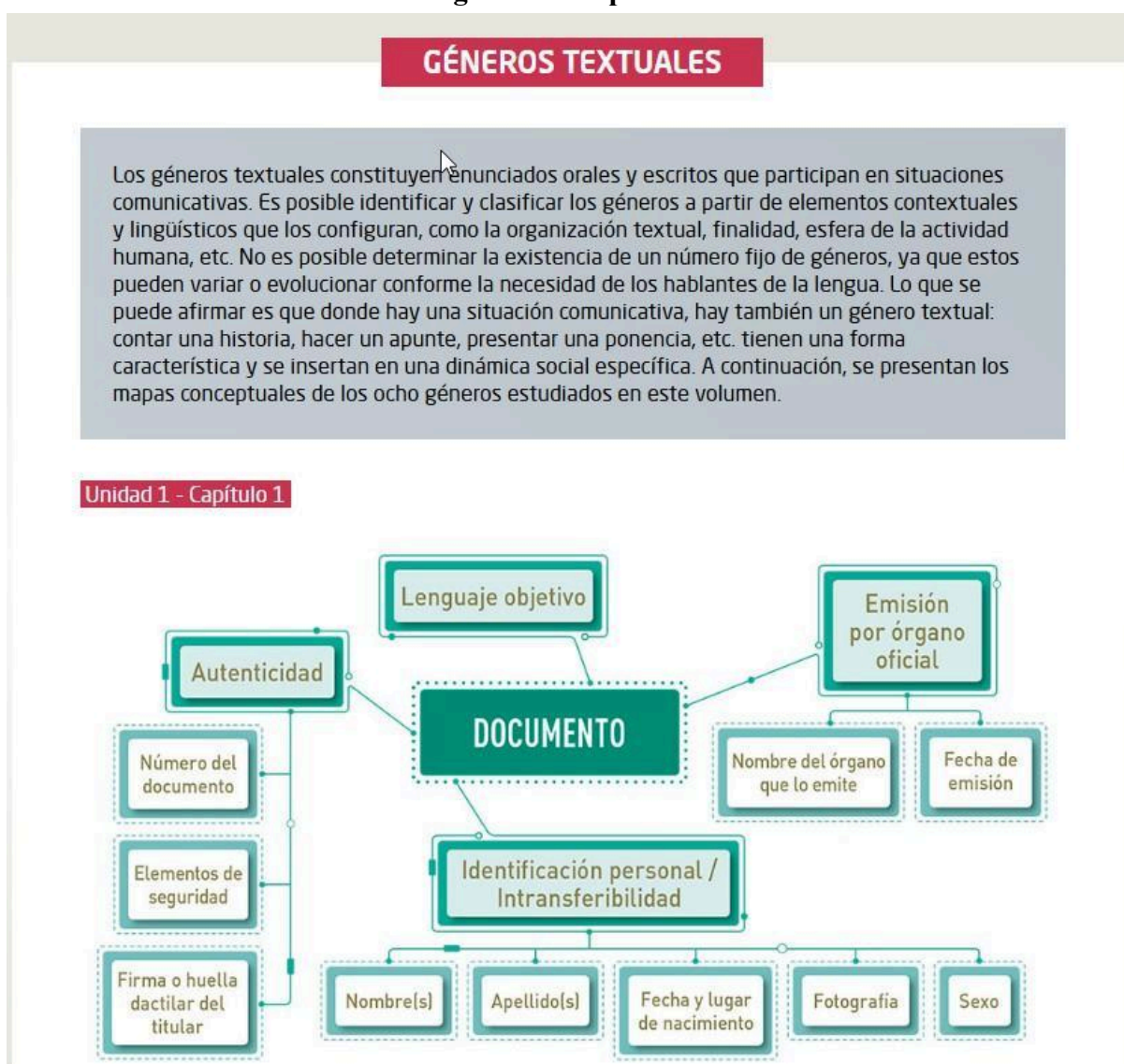
ESTRATEGIA DE LECTURA

Lectura de imágenes

Para interpretar una infografía, es fundamental asociar la lectura del texto con la lectura de las imágenes (ilustraciones, gráficos, tablas, mapas, etc.), pues en ese género – y en otros – los elementos verbales y visuales se complementan para favorecer la comunicación.

Fonte: Editora Moderna

Figura 7 – Mapa Mental



Fonte: Editora Moderna

Figura 8 – Apéndices

Apéndices	
Proyecto de vida	8 y 81
Estrategias de lectura	82
Géneros textuales	84
Transcripciones	88
Para ampliar	89
Glosario	91
Cuaderno de actividades	97
Habilidades integradas	113

Fonte: Editora Moderna