

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**

**MICHELLY MARIA ALVES PINTOS NEUMANN**

**EL LIBRO DIDÁCTICO EN LAS CLASES DE LENGUA ESPAÑOLA: UN ANÁLISIS  
DIALÓGICO DEL TRABAJO CON LOS GÉNEROS DEL DISCURSO**

**Jaguarão**

**2017**

**MICHELLY MARIA ALVES PINTOS NEUMANN**

**EL LIBRO DIDÁCTICO EN LAS CLASES DE LENGUA ESPAÑOLA: UN ANÁLISIS  
DIALÓGICO DEL TRABAJO CON LOS GÉNEROS DEL DISCURSO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras Português/ Espanhol da Universidade Federal do Pampa, Câmpus Jaguarão, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro de Almeida Farias-Marques.

**Jaguarão**

**2017**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos  
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do  
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

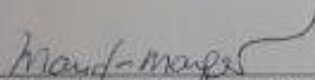
N488e Neumann, Michelly Maria Alves Pintos  
El libro didáctico en las clases de lengua española: un  
análisis dialógico del trabajo con los géneros del discurso /  
Michelly Maria Alves Pintos Neumann.  
34 p.  
  
Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação)-- Universidade  
Federal do Pampa, LETRAS PORTUGUÊS/ESPANHOL E RESPECTIVAS  
LITERATURAS, 2017.  
"Orientação: Maria do Socorro de Almeida Farias-Marques".  
  
1. Enseñanza de la lengua española. 2. Géneros del  
discurso. 3. Libro didáctico. I. Título.

MICHELLY MARIA ALVES PINTOS NEUMANN

EL LIVRO DIDÁCTICO EN LAS CLASES DE LENGUA ESPAÑOLA: UN ANÁLISIS  
DIALÓGICO DEL TRABAJO CON LOS GÉNEROS DEL DISCURSO

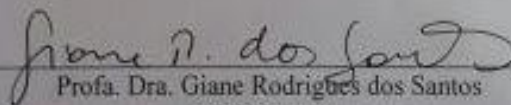
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao  
Curso de Licenciatura em Letras Português/  
Espanhol da Universidade Federal do Pampa,  
Câmpus Jaguarão, como requisito parcial para  
obtenção do título de Licenciada em Letras.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 15/12/2017  
Banca examinadora:



---

Profa. Dra. Maria do Socorro de Almeida Farias-Marques  
Orientadora  
UNIPAMPA



---

Profa. Dra. Giane Rodrigues dos Santos  
UNIPAMPA



---

Profa. Ma. Vanessa David Acosta  
EMEF Marcílio Dias

A mis hijos: Cauã y Caíque.

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco:

A la UNIPAMPA por las becas recibidas.

A la Profa. Maria do Socorro por su dedicada orientación.

A las profesoras Giane y Vanessa por aceptaren integrar el tribunal de evaluación de este Trabajo de Conclusión de Curso.

A mis padres, Darwin y Rosangela, por el compañerismo de siempre.

A mi esposo, Cauê, por ser comprensivo y darme apoyo para que concluyera la graduación.

A mis hijos, Cauã y Caíque por respetaren mis ausencias y por el apoyo para concluir la carrera.

Muchas gracias.

*¿Qué es la vida? Un frenesí.  
¿Qué es la vida? Una ilusión,  
una sombra, una ficción,  
y el mayor bien es pequeño:  
que toda la vida es sueño,  
y los sueños, sueños son.*

Calderón de la Barca

## LISTA DE SIGLAS

IEEES – Instituto Estadual de Educação Espírito Santo

MFL - *Marxismo y Filosofía del Lenguaje*

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático.

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso.

UDELAR – Universidad de la República

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul



## RESUMEN

El presente estudio tiene por objetivo verificar como el libro didáctico “Formación en español: lengua y cultura” propone el trabajo con géneros, una vez que, según Bajtín (1997), la utilización de la lengua se da por enunciados concretos y únicos, compuestos por su contenido temático, su estilo verbal, y su construcción composicional, observaremos como Terumi Koto Bonnet Villalba, Maristella Gabardo, y Rodrigo Rodolfo Ruibal Mata proponen el trabajo con géneros en ese libro. La edición en análisis es direccionada al 6° (sexto) año de primaria. Fue publicada en 2012 (dos mil doce) por la *Base Editorial* a través del *Plano Nacional do Livro Didático*, del *Ministério da Educação* de Brasil y pudo ser utilizable en las escuelas desde 2014 (dos mil catorce). Cada una de las unidades que componen el libro tiene como objetivo final la elaboración de un género o tipo textual A partir de eso, focalizaremos en como son propuestas las actividades didácticas, principalmente las de producción escrita.

Palabras-clave: Enseñanza de la lengua española; Géneros del Discurso; Libro didáctico.

## RESUMO

O presente estudo tem por objetivo verificar qual é a proposta do livro didático “Formación en español: lengua y cultura” para o trabalho com gêneros”, uma vez que, segundo Bajtín (1997), a utilização da língua se dá por enunciados concretos e únicos, compostos por seu conteúdo temático, seu estilo verbal, e sua construção composicional, observaremos como Terumi Koto Bonnet Villalba, Maristella Gabardo, y Rodrigo Rodolfo Ruibal Mata propõem o trabalho com gêneros nesse livro. A edição em análise é direcionada ao 6º (sexto) ano do ensino fundamental. Foi publicada em 2012 (dois mil doze) pela *Base Editorial* através do *Plano Nacional do Livro Didático*, do *Ministério da Educação* de Brasil e foi disponibilizado nas escolas desde 2014 (dos mil catorze). Cada uma das unidades que compõe o livro tem como objetivo final a elaboração de um gênero ou tipo textual. A partir disso, focalizaremos em como são propostas as atividades didáticas, principalmente as de produção escrita.

Palavras-chave: Ensino da língua espanhola; Gêneros do discurso; Livro didático.

## SUMARIO

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>11</b>
<b>1 MEMORIAL DESCRIPTIVO.....</b>	<b>13</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>15</b>
2.1 GÉNEROS DEL DISCURSO.....	16
<b>3 ANÁLISIS DEL LIBRO DIDÁCTICO.....</b>	<b>21</b>
<b>CONCLUSIÓN.....</b>	<b>28</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>29</b>
<b>ADJUNTO.....</b>	<b>30</b>

## INTRODUCCIÓN

Este *Trabalho de Conclusão de Curso* (de ahora en adelante, TCC), exigido para el término de la *Licenciatura em Letras, Português – Espanhol e Respektivas Literaturas* de la *Universidade Federal do Pampa*, campus Jaguarão, tiene por objetivo verificar como el libro didáctico “Formación en español: lengua y cultura” (ADJUNTO I) propone el trabajo con géneros. Tal material es de autoría de Terumi Koto Bonnet Villalba, Maristella Gabardo, y Rodrigo Rodolfo Ruibal Mata.

Terumi Koto Bonnet Villalba es profesor de lengua y literatura española en la *Universidade Federal do Paraná* (de ahora en adelante, UFPR/BR), doctora en estudios del lenguaje por la *Universidade Federal do Rio Grande do Sul* (UFRGS/BR). Maristella Gabardo es profesora de lengua española en el *Instituto Federal do Paraná* (IFPR/BR), profesora en estudios lingüísticos por la UFPR/BR. Rodrigo Rodolfo Ruibal Mata es profesor en el colegio *Bom Jesus*, actuando en la primaria II y en la secundaria, maestro en estudios lingüísticos por la UFPR/BR.

La edición en análisis es direccionada al 6° (sexto) año de primaria. Fue publicada en 2012 (dos mil doce) por la *Base Editorial* a través del *Plano Nacional do Livro Didático*, del *Ministério da Educação* de Brasil y pudo ser utilizada en las escuelas desde 2014 (dos mil catorce) hasta 2016 (dos mil dieciséis). El referido libro es organizado en cuatro unidades, intituladas, respectivamente: *Mi mundo y yo*, *En América Latina*, *Formas de vivir*, y *Las ciencias nuestras de cada día*.

El objetivo general del libro es que “[a]l término del año lectivo, el alumno deberá ser capaz de elaborar una receta culinaria, descubriendo cada etapa de realización” (VILLALBA; GABARDO; MATA, 2012). Cada una de las unidades tiene como objetivo final la elaboración de un género o tipo textual. A partir de eso, elaboramos el objetivo de este TCC.

En agosto de 2005, con la Ley n°. 11.161, la inclusión de una disciplina dedicada a la enseñanza de la lengua española en la primaria era facultativa y en la secundaria obligatoria. La ley fue revocada por la medida provisoria n° 746 de 2016 y por la Ley n°. 13.415 de 2017. A pesar de eso, en Jaguarão, por ser frontera, se consiguió que la enseñanza del español fuera obligatoria. Así, es necesario analizar este material de apoyo distribuido por el Gobierno Federal, ya que fue adoptado por la *Secretaria Municipal de Educação* de la ciudad de Jaguarão y está disponible para ser usado por los (las) profesores (as) de los años finales de la primaria.

Las actividades propuestas en cada unidad del libro didáctico serán analizadas a partir de los presupuestos de la teoría dialógica. En vista de lo arriba expuesto, organizamos el trabajo en tres secciones, aparte de la introducción y de la conclusión. En el *Memorial descriptivo*, narro mi relación con la lengua española. En la parte dos, denominada *Referencial Teórico*, explico los principios teóricos utilizado para el análisis del libro, presentado en la sección tres del TCC.

## 1 MEMORIAL DESCRIPTIVO

En el primer día del mes de febrero de 1986 (mil novecientos ochenta y seis), en la *Santa Casa de Caridade* de la ciudad de Jaguarão (o Yaguarón), en una noche caliente, típica de verano, vine a este mundo. Según mi padre, con un sonoro lloro, lo cual fue mi primera expresión oral. Por ser hija única, siempre fui rodeada sólo por adultos y, por dieciséis años me sentía muy sola. El único momento que tenía contacto con niños de mi edad era en la escuela o cuando iba a visitar mis primos, cuales teníamos el mismo grupo de edad.

Mi madre es de nacionalidad brasileña, nascida y creada en Jaguarão, y mi padre es de nacionalidad uruguaya, nascido en la ciudad de Melo, capital de Cerro Largo, departamento de Uruguay. Con cinco años de edad, vino a vivir en Río Branco, frontera con Jaguarão, donde mi abuela estableció vivienda. Desde siempre, tuve contacto con las dos lenguas simultáneamente, por vivir en la frontera, espacio que favorece este contacto, y por el convivio con mi familia de nacionalidad uruguaya.

Al recordar mi pasado, recuerdo de, cuando era muy niña – con mis cinco o seis años – sentí la necesidad de comunicarme con mis primos uruguayos, mismo que no tuviera competencia comunicativa suficiente para hacerlo. Entendía todo lo que me decían, pero no podía hablar todavía. Nada mejor para la adquisición de una lengua que esta puesta en uso. A lo largo de los años, mientras utilizaba el español, más proficiente en la lengua me tornaba.

Al ingresar en primaria, con seis años y dos meses, no conocía es sistema escrito del portugués, nada más sabía que escribir mi nombre. Me acuerdo de sentir ganas de escribir una carta a una tía que vivía en la capital de Uruguay, Montevideo. Con letras grandes, mi padre escribió en una hoja de papel lo que yo quería decir a mi tía y, como tenía nociones de escritura, dibujé, o por lo menos intenté dibujar, aquellas letras en otra hoja.

El tiempo pasaba y, cuanto más iba avanzando en la escuela, más se me olvidaba el español. Mis primos y yo, cuando éramos niños, nos comunicábamos en español. Después, pasamos a hablar cada uno su lengua primera, o, peor, me hablaban en portugués. Lo mismo pasaba con mis tíos, los cuales también me hablaban en portugués, lo que hizo con que no sintiera más la necesidad de hablar la lengua española.

Algo caro que pasa conmigo, y tal vez con quienes sean nacional brasileño/uruguayo, es que, al fin, no soy ninguna de las dos cosas. Cuando estoy en Uruguay, me dicen brasileña y, cuando estoy en Brasil, *castellana*. Hoy, tengo treinta y un años y esto sigue pasando. Así, cuando me preguntan de dónde soy, digo: de la frontera soy yo.

Cuando llegué a la adolescencia, fui un tanto rebelde y no tuve mucho contacto con la familia de mi padre. Iba muy poco para el lado de allá del puente, lo que hizo con que ya no tuviera contacto directo con el idioma.

Adentré a la secundaria (en Brasil, en el *Ensino Médio*) en el año 2000 (dos mil). Migré de la *Escola Municipal* al *Instituto Estadual de Educação Espírito Santo (IEEES)*, ambas ubicadas en Jaguarão. El nivel de exigencia de la escuela estadual no era el mismo que de la estadual y, también por no empeñarme lo suficiente, reprobé de año. En este momento fue cuando aproveché mi nacionalidad uruguaya para entrar al Liceo de Río Branco, pues, allá, uno puede cursar el siguiente año de la escolaridad más la materia en la cual ha reprobado.

Frecuenté el Liceo por tres meses y no me adapté, no me gustaban las costumbres de allá, los compañeros de clases, los profesores. Fue entonces que decidí volver al IEEES y cursar nuevamente el primer año. En el año 2003, concluí la secundaria y, como todos teníamos que dar un rumbo en la vida y yo no tenía condiciones financieras para ir a vivir en Pelotas/RS, me ocurrió ir a estudiar en Montevideo. Como tengo familia allá, sería más fácil.

Fui a vivir con una hermana de mi padre para estudiar Medicina en la Universidad de la República (UDELAR). Extraño pensar que, mismo sin hablar español frecuentemente, fue como si prendieran un botón de encendido y automáticamente seguí hablando la lengua. Recuerdo perfectamente de un día, cuando vine a visitar mi madre en Jaguarão, y ella me dijo que no sabía que yo hablada tan bien el español. Ya cursando Medicina, sentía que no tenía vocación para esta área de la salud y empecé a sentirme deprimida, por eso, en 2006 (dos mil y seis), regresé a Jaguarão.

Después de tres años sin estudiar, decidí, en 2008 (dos mil y ocho), prestar el examen para ingresar en la Licenciatura em Letras – Português, Espanhol e Respectivas Literaturas. Ingresé en esta carrera ofertada por la Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Jaguarão, en 2009 (dos mil y nove).

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

En Brasil, las teorías de los géneros han ganado mucha atención (ROJO, 2005). Es posible pensar que, en parte, tal hecho se debe a la explícita mención a los géneros en los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (de ahora en adelante, PCN). Una vez que el objeto de análisis de este trabajo es un libro didáctico direccionado a la enseñanza de la lengua española a alumnos del 6° (sexto) año de la primaria. Utilizaremos, en el referencial teórico, sólo el volumen nueve de los PCN, ya que en este se discute la enseñanza de lenguas extranjeras a grupos del tercer y cuarto ciclos de la primaria (en Brasil, tercer y cuarto ciclos del *Ensino Fundamental*).

Con los PCN, el Gobierno buscó organizar referenciales comunes al proceso educativo del alumnado brasileño, los cuales deben permitir a los estudiantes acceso a los conocimientos reconocidos como necesarios al ejercicio de la ciudadanía. Los elaboradores afirman esperar que los Parámetros sirvan incluso de apoyo al análisis y selección de materiales didácticos. Así, para analizar el libro “Formación en español: lengua y cultura”, serán consideradas las orientaciones de este documento.

De acuerdo con los PCN (1998), son objetivos de la enseñanza primaria que los alumnos reflexionen acerca de las actitudes relacionadas al ejercicio de la ciudadanía; que sean capaces de, críticamente, posicionarse frente distinguidas situaciones sociales; entender cómo se construye la noción de identidad nacional y personal en Brasil, a partir de las dimensiones sociales, materiales y culturales del país, valorando la pluralidad sociocultural brasileña. Aún, al final del cuarto ciclo de la primaria, los estudiantes deben de entenderse como integrantes, dependientes y agentes transformadores del medio ambiente; conocerse a sí mismos, su cuerpo y de él cuidar, adquiriendo hábitos saludables; conseguir utilizar diferentes lenguajes para comunicarse en situaciones diversas; saber buscar y utilizar informaciones para (re)construir conocimientos adquiridos, incluso para cuestionarlos y cuestionar la realidad social, económica etc. del país.

Según los PCN (1998), todo uso del lenguaje es *socio-interaccional*. Así, es fundamental que, en las clases de lengua española, la función social del uso de la lengua sea considerada. Este proceso puede ser viabilizado a través de actividades didácticas las cuales desarrollan distinguidas habilidades del alumnado. La re-significación de los alumnos en sujetos del discurso puede y debe de ser hecha en las clases de segunda lengua. Los géneros como objetivo de enseñanza de la lengua corroboran en este proceso. Así, en la próxima



sección, se hace un resumen de la teoría de géneros del discurso, la cual embasa el análisis propuesto en este estudio.

## 2.1 GÉNEROS DEL DISCURSO

De acuerdo con el filósofo ruso Bajtín (1895-1975) la utilización de la lengua se da por enunciados concretos y únicos, compuestos por su contenido temático, su estilo verbal, y su construcción composicional (BAKHTIN, 1997). Según él, estos elementos forman el *todo* del enunciado, variable de acuerdo con las condiciones específicas y las finalidades de cada esfera de la actividad humana.

Bajtín, uno de los intelectuales que ha hecho parte del *Círculo de Bajtín*<sup>1</sup>, propone que no se vea solamente la dimensión abstracta de la lengua. En los capítulos cinco y seis de *Marxismo y Filosofía del Lenguaje* (de ahora en adelante, *MFL*), el estudioso se detiene a examinar dos corrientes de pensamiento por él denominadas como *subjetivismo idealista* y *objetivismo abstracto* (FLORES; TEIXEIRA, 2005). Nos detenemos a esta última, ya que las críticas hechas a tal orientación teórica están involucradas en la teoría de la enunciación atribuida al *Círculo* (FLORES; TEIXEIRA, 2005), la cual subyace el concepto de *Géneros del Discurso*, importante en este trabajo.

Según Bajtín, “ao objetivismo abstrato interessa o sistema de regularidades fonéticas, gramaticais e lexicais que tem a função de garantir a unidade da língua”<sup>2</sup> (apud FLORES; TEIXEIRA, 2005, p. 48). La noción de lengua en esta perspectiva no considera el signo lingüístico relacionado a la realidad o al individuo, es decir, la realidad del sistema está puesta como arbitraria. Así, se entiende lo que el estudioso critica en el capítulo seis de *MFL*: el abordaje sincrónico en el estudio de la lengua.

Para él, “o sistema sincrônico da língua só existe do ponto de vista da consciência subjetiva do locutor de uma dada comunidade lingüística em um dado momento da história” (BAKHTIN apud FLORES; TEIXEIRA, 2005, p. 48)<sup>3</sup>. A Bajtín, no sólo le importa la forma lingüística, pero la función que esta ejerce en un dado contexto. Él considera uno de los

<sup>1</sup> *Círculo de Bajtín* fue la denominación atribuida, a posteriori, a un grupo de intelectuales lo cual se reunía en Rusia de 1919 a 1929 para reflexionar sobre filosofía, y lenguaje (FARACO, 2009).

<sup>2</sup> “al objetivismo abstracto le interesa el sistema de regularidades fonéticas, gramaticales y lexicales que tiene la función de garantizar la unidad de la lengua” (FLORES; TEIXEIRA, 2005, p. 48).

<sup>3</sup> “el sistema sincrónico de la lengua sólo existe del punto de vista de la consciencia subjetiva del locutor de una comunidad lingüística dada en un momento dado de la historia (BAKHTIN apud FLORES; TEIXEIRA, 2005, p. 48, traducción nuestra).

equivocos del *objetivismo abstracto* creer que sería posible estudiar la lengua a partir de métodos y categorizaciones que no contemplan su aspecto dialógico.

En la teoría dialógica, la unidad fundamental de la lengua pasa a ser, entonces, el diálogo, entendido como toda la comunicación verbal. El producto de la interacción verbal de dos individuos socialmente organizados es conceptualizado por Bajtín como *enunciación*. Para él, “toda a enunciação está impregnada de conteúdo ideológico e a separação, mesmo que apenas no plano teórico, entre a língua e o conteúdo ideológico não se justifica, visto que não encontra base teórica e empírica precisa” (apud FLORES; TEIXEIRA, 2005, p. 49)<sup>4</sup>.

Al afirmar que le falta(ba) a la lingüística un abordaje de la enunciación en sí, la cual ultrapasara la segmentación de la lengua, Bajtín propone una lingüística para la cual el objeto de interés no es ni la lengua ni el habla, sino la enunciación. “Sua teoria semântica repousa sobre uma tensão permanente entre o tema e a significação de uma enunciação” (FLORES; TEIXEIRA, 2005, p. 51)<sup>5</sup>. Aún sobre la relación entre el aspecto formal de la lengua y su uso, esta perspectiva semántica que abarca dos dimensiones interrelacionadas: el sentido puesto por la estructura y el sentido dado por la enunciación.

El problema de la comprensión en la teoría dialógica del discurso nos permite ver como la intersubjetividad es contemplada en esta perspectiva teoría. La comprensión, entendida como un proceso activo y responsivo, es comprendida como una forma de diálogo, en el cual el sentido es establecido a través del reconocimiento de la interacción entre locutor/receptor y receptor/locutor.

A presença da intersubjetividade na teoria semântica proposta em *MFL* ganha contornos ainda mais ricos pelo reconhecimento de que, além de tema e significação, a palavra tem acento apreciativo ou de valor. O acento apreciativo é transmitido por meio da entonação expressiva, que diz respeito à relação individual entre o locutor e o objeto do discurso (FLORES; TEIXEIRA, 2005, p. 52)<sup>6</sup>.

Así, es posible notar que el acento apreciativo es visto como parte integrante del sentido. En este acto individual, enunciativo, el sujeto *semantiza* la lengua. Es importante decir que, en esta perspectiva semántica, el sujeto es concebido en el proceso de interacción y

<sup>4</sup> “toda la enunciación está impregnada de contenido ideológico y la separación, mismo que sólo en el plano teórico, entre la lengua y el contenido ideológico no se justifica, visto que no encuentra base teórica y empírica precisa” (FLORES; TEIXEIRA, 2005, p. 49, traducción nuestra).

<sup>5</sup> “Su teoría semántica reposa sobre una tensión permanente entre el tema y la significación de una enunciación” (FLORES; TEIXEIRA, 2005, p. 51, traducción nuestra).

<sup>6</sup> “La presencia de la intersubjetividad en la teoría semántica propuesta en *MFL* gana contornos todavía más ricos por lo reconocimiento de que, además de tema y significación, la palabra tiene acento apreciativo o de valor. El acento apreciativo es transmitido por medio de la entonación expresiva, que dice respecto a la relación individual entre el locutor y el objeto del discurso” (FLORES; TEIXEIRA, 2005, p. 52, traducción nuestra).

a él le es atribuido el papel creativo en el establecimiento de sentidos al enunciar (FLORES; TEIXEIRA, 2005).

Mismo que las regularidades lógicas (regularidad interna) sean fundamentales en las relaciones dialógicas, no se puede restringir el diálogo a la descripción de estas. Las relaciones lógico-semánticas sólo se tornan dialógicas cuando materializadas en discurso (enunciado) por un autor que les da regularidades (FLORES; TEIXEIRA, 2005). Así, se puede entender que Bajtín ve la existencia de una complementariedad entre la estructura lingüística en sí - lo que torna posible la comunicación dialógica – y el diálogo.

En esta perspectiva teórica, el sentido es determinado por la materialización de las relaciones lógicas en relaciones dialógicas. Tal proceso de materialización proviene de distinguidas esferas de la actividad humana. Como dicho anteriormente, el *todo* del enunciado varía de acuerdo con la esfera de comunicación. Cada esfera, es decir, cada dominio de acción humana, produce enunciados con relativa estabilidad, lo que Bajtín (1997) define como *Géneros del Discurso*.

Los *Géneros del Discurso* son definidos a partir de una concepción enunciativa de uso de la lengua. Si los entendemos directamente relacionados a las acciones humanas y que cada acción es determinada por una esfera, el uso va, entonces, a demostrar las condiciones y finalidades de cada una. La relativa estabilidad del género está en cómo cada dominio va a organizar el *todo* del enunciado, o sea, cómo el contenido temático, el estilo y la construcción composicional van a reflejar la esfera de comunicación.

Los modos de utilización de la lengua son tan variables cuanto las propias esferas de comunicación. Una vez que no se puede enumerar estos dominios, tampoco se podrá decir cuántos son los *Géneros del Discurso*. Lo que hizo Bajtín fue exponer la diferencia existencial entre el género de discurso *primario* y el género de discurso *secundario*. Según él (BAKHTIN, 1997), mientras los géneros de discurso *secundario* están más relacionados a situaciones de comunicación dichas complejas, los géneros *primarios* son referentes a situaciones de comunicación verbal espontánea. Bajtín

aproxima os *gêneros primários* da modalidade oral da linguagem e das esferas do cotidiano, enquanto relaciona os *gêneros secundários* do discurso às esferas dos sistemas ideológicos constituídos, que surgem em situações sociais mais complexas e evoluídas, muitas vezes relacionadas complexamente à modalidade escrita da linguagem (BAKHTIN apud ROJO, 2005, p. 197)<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> “Bakhtin (1953/1979) aproxima los *géneros primarios* de la modalidad oral del lenguaje y de las esferas del cotidiano, mientras relaciona los *géneros secundarios* del discurso a las esferas de los sistemas ideológicos constituidos, que surgen en situaciones sociales más complejas y evolucionadas, muchas veces relacionadas complexamente a la modalidad escrita del lenguaje” (BAKHTIN apud ROJO, 2005, p. 197, traducción nuestra)

La presencia de una relación inmediata con la realidad correspondería, entonces, a los géneros de discurso *primarios*, los cuales pueden hacer parte del proceso de formación de los *secundarios* (BAKHTIN, 1997). Las circunstancias de comunicación en las cuales se utiliza los géneros *secundarios*, exigen, generalmente, la escritura. El carácter complejo asociado al uso de los géneros de discurso *secundario* puede ser entendido relacionado a la cantidad de interlocutores a los cuales se dirige el discurso – interlocutor I: *primario*; interlocutor II+: *secundario*. Para Bajtín,

la distinción entre géneros primarios y secundarios tiene gran importancia teórica, siendo esta la razón por la cual la naturaleza del enunciado debe de ser elucidada y definida por un análisis de ambos los géneros. Sólo en esta condición el análisis se adecuaría a la naturaleza compleja y sutil del enunciado y abarcaría sus aspectos esenciales (1997, p. 282).

Aunque ni todos los géneros del discurso permitan la expresión de una individualidad, la realización de enunciados concretos en géneros es individual, o sea, refleja un estilo “único”. Este, generalmente, no sirve sólo a las finalidades e intenciones del género del discurso y, por eso, está asociado al dominio lingüístico que tiene el sujeto de la lengua *común* y cómo con esta se relaciona, ya que los estilos de la lengua pertenecen por naturaleza al género (BAKHTIN, 1997).

Como dicho anteriormente, los géneros son tipos de enunciados relativamente estables del punto de vista estilístico, composicional y temático. El *todo* del enunciado es indisociable. Así, el estilo está directamente vinculado a las unidades temáticas determinadas por las esferas, y por las unidades composicionales. Este todo corrobora para el entendimiento de cómo las relaciones entre los locutores son establecidas en la interacción verbal; *cuando hay estilo, hay género*. Conforme Bajtín, las tres dimensiones esenciales e indisociables de los géneros puede ser entendidas como:

os *temas* – conteúdos **ideologicamente confirmados** – que se tornam comunicáveis (dizíveis) através do gênero;  
 os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero (*forma composicional*);  
 as configurações específicas das unidades de linguagem, **traços da posição enunciativa do locutor** e da forma composicional ao gênero (marcas lingüísticas ou *estilo*) (apud ROJO, 2005, p. 196)<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> los *temas* – contenidos **ideológicamente conformados** – que se tornan comunicables (decibles) a través del género;  
 los elementos de las estructuras comunicativas y semióticas compartidas por los textos pertenecientes al género (*forma composicional*);

El papel del interlocutor en la comunicación verbal es indispensable para esta teoría semántica y la multiplicidad de locutores no puede ser ignorada cuando se refiere a interacción verbal. Al oír, el destinatario asume una posición *responsiva activa*, de modo que la significación es simultánea al recurrir de toda la interacción (BAKHTIN, 1997). Importa decir que, en lo que se refiere a los géneros *secundarios*, el proceso de comprensión responsiva es retardado.

Así, de acuerdo con Bajtín, la interacción verbal constituye la realidad fundamental de la lengua, la cual ya no es constituida sólo por un sistema abstracto de formas, sino por el fenómeno de la interacción. Esta perspectiva metodológica relaciona los enunciados – materializados en géneros – a sus situaciones de producción y sus aspectos socio-históricos, ya que estos, en conjunto con la *apreciación de valor* del locutor, determinan las tres dimensiones del género.

### 3 ANÁLISIS DEL LIBRO DIDÁCTICO

Basadas en los conceptos presentados en la sección anterior, en esta, pasaremos al análisis del libro didáctico “Formación en español: lengua y cultura”. La metodología de análisis utilizada para que atentemos a las 4 (cuatro) unidades del libro es el orden metodológico para el estudio de la lengua, explicado por Rojo (2005) a través de la teoría dialógica del discurso.

Observaremos, en las actividades propuestas en las unidades del libro didáctico si las formas y los tipos de interacción verbal son relacionados a su contexto de realización. Luego, repararemos si las formas de las enunciaciones, están en estrecha ligación con la interacción de que constituyen los elementos, una vez que son “as categorias dos atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal”<sup>9</sup> (ROJO, 2005, p. 198).

Así, examinaremos, en la *Unidad 1 – Mi mundo y yo*, en la *Unidad 2 – En América Latina*, en la *Unidad 3 – Formas de vivir*, y en la *Unidad 4 – Las ciencias nuestras de cada día* las formas de la lengua en su interpretación lingüística habitual (ROJO, 2005). De acuerdo con la investigadora mencionada,

[é] nessa mesma ordem que se desenvolve a evolução real da língua: as relações sociais evoluem [...], depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, *as formas dos atos de fala* [...] evoluem em consequência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua (ROJO, 2005, p. 198)<sup>10</sup>.

La primera unidad en análisis, denominada *Mi mundo y yo: identidad personal, características físicas y psicológicas, nacionalidad, familia* (ADJUNTO II) tiene por objetivo la elaboración de un blog. Al empezar la unidad, los autores explican qué es un blog, lo definen como “la nueva modalidad de los antiguos diarios” (VILLALBA; GABARDO; MATA, 2012, p. 06). Ellos explican la estructura composicional de este género ya poco producido y las diferencias en relación al blog; mientras los diarios eran secretos e

<sup>9</sup> “las categorías de los actos de habla en la vida y en la creación ideológica que se prestan a una determinación por la interacción verbal” (ROJO, 2005, p. 198, traducción nuestra).

<sup>10</sup> Es en este mismo orden que se desenvuelve la evolución real de la lengua: las relaciones sociales evolucionan [...], después la comunicación y la interacción verbales evolucionan en el cuadro de las relaciones sociales, *las formas de los actos de habla* [...] evolucionan en consecuencia de la interacción verbal, y el proceso de evolución se refleja, en fin, en el cambio de las formas de la lengua (ROJO, 2005, p. 198, traducción nuestra).

individuales, el blog es virtual, público y puede ser escrito individualmente o en colectivo, aparte de tener como función comunicativa la interacción personal en el espacio virtual de la *web*.

En la unidad, los autores proponen actividades con distinguidas funciones comunicativas, denominadas por ellos como: *Calentando el motor*, *Escuchando*, *Puerta de acceso*, *Explorando el texto*, *Practicando la lengua*, *Interactuando con el texto*, *Punto de apoyo*, *Produciendo un texto propio*, y *Puerta de salida*. Estas focalizan el desenvolvimiento de las competencias comunicativas del alumnado.

La *Puerta de acceso* para la configuración del blog empieza con la información de que Joan Planas tiene un blog – <<http://ordenadore-senelaula.blogspot.com>> – y que decide crear un pequeño programa de entrevistas para saber si las personas saben qué es este género:

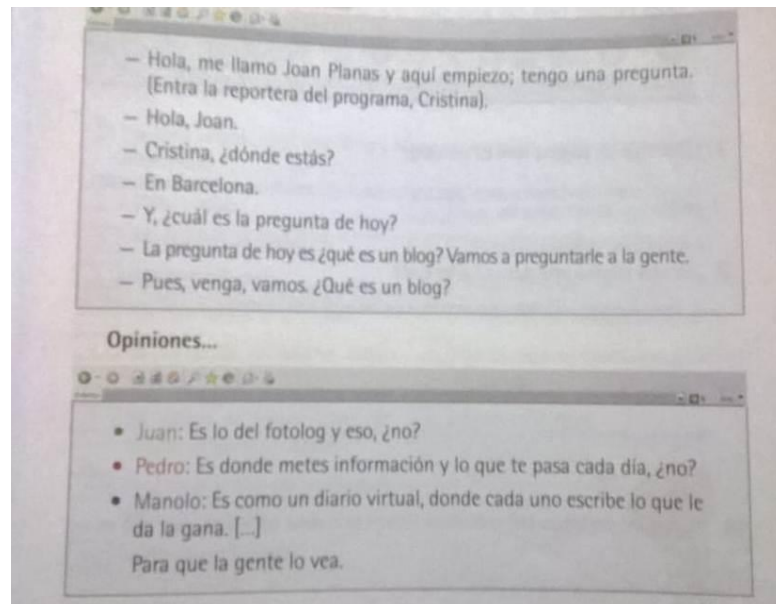


Figura 1

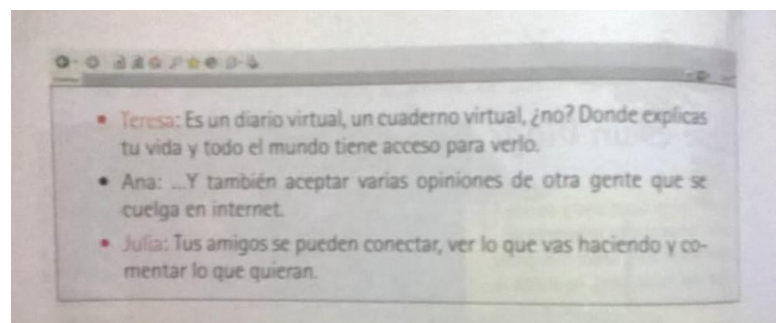


Figura 2

Después de leer con los alumnos la entrevista y las opiniones expresadas por los entrevistados, se les pregunta ¿De dónde fue sacado el texto?, ¿Por qué algunas partes vienen

presentadas por guiones?, ¿Sabes explicar para qué sirve cada uno de estos botones [los de la barra de tareas]?, ¿Qué tipo de página web es un blog?, ¿Es una página interactiva? ¿Por qué?, ¿Al blog de una persona sólo pueden tener acceso sus amigos?, ¿Todas las personas entrevistadas tienen la misma opinión sobre qué es un blog?

En seguida, se los pide a los estudiantes que busquen un ejemplo de blog para definir sus características. O sea, a partir de ejemplos de este género, van a entender que él tiene una estructura composicional específica. Ellos deben de ver cuáles los tipos de contenidos son presentados en un blog, cómo es la forma de presentación, si hay *links* para otros sitios, si es un espacio de interacción.

Lo que se exige del alumnado después es que enumere oraciones frases respectando la secuencia en que son oídas. Las oraciones que deben de ser reescritas en orden son dos presentaciones de blogs. Las habilidades lingüísticas *leer* y *oír*, en esta actividad, son contempladas; la reescritura de las oraciones puede ayudar para el desenvolvimiento de la habilidad *escritura*, pero nos parece que se tuvieran que escribir sus presentaciones, utilizando como ejemplo las ordenadas, el desarrollo de la escritura sería mejor.

Como tarea, se les pide a los estudiantes que escriban su propia biografía:

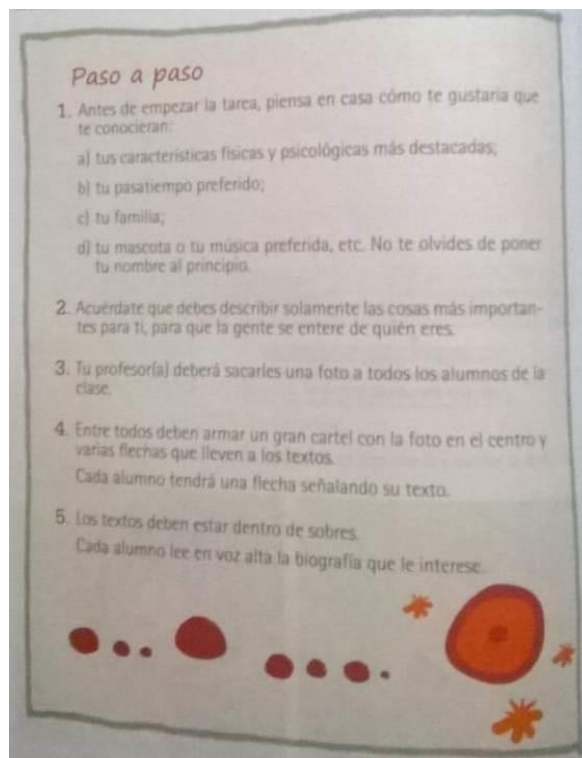


Figura 3

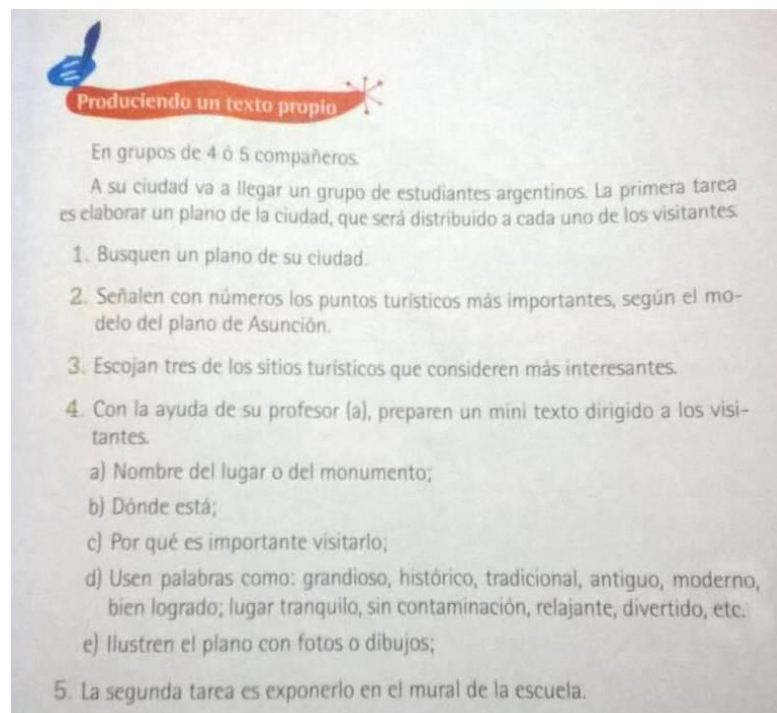


La propuesta del libro es que la biografía sea en forma de blog, tal como las anteriores, pero no sería publicada en un blog virtual, sino expuesta en murales del pasillo de la escuela. Sabemos la dificultad para acceso a *internet* en las escuelas de Jaguarão, sin embargo pensamos que la función comunicativa del texto publicado *on-line* no sea totalmente contemplada, por la reducción del número de lectores.

La unidad 2 – *En América Latina: espacio físico y contexto sociohistórico* (ADJUNTO III) objetiva la elaboración de un texto descriptivo. Igual a la primera unidad, esta está organizada en *Calentando el Motor, Puerta de acceso, Interactuando con el texto, Escuchando, Practicando la lengua, Explorando el texto, Produciendo un texto propio, y Puerta de salida*. El título de la unidad hace mención a la América Latina y, en esta, son presentadas informaciones y propuestas actividades sobre los países Latinoamericanos.

Las actividades propuestas llevan en consideración aspectos culturales de los países, las diferencias y proximidades entre los países hispanoamericanos y Brasil. Aspectos gramaticales, como los pronombres personales y la conjugación verbal son pensados junto con el uso que se va hacer de ellos. El *usted* no es traducido al portugués como *você*, sino como *senhor* o *senhora*, el *tú* es traducido como *você*. O sea, el contexto de utilización de la lengua determina el estilo.

Al final de la unidad, se propone que los alumnos escriban su propio texto:



**Produciendo un texto propio**

En grupos de 4 ó 5 compañeros.

A su ciudad va a llegar un grupo de estudiantes argentinos. La primera tarea es elaborar un plano de la ciudad, que será distribuido a cada uno de los visitantes.

1. Busquen un plano de su ciudad.
2. Señalen con números los puntos turísticos más importantes, según el modelo del plano de Asunción.
3. Escojan tres de los sitios turísticos que consideren más interesantes.
4. Con la ayuda de su profesor (a), preparen un mini texto dirigido a los visitantes.
  - a) Nombre del lugar o del monumento;
  - b) Dónde está;
  - c) Por qué es importante visitarlo;
  - d) Usen palabras como: grandioso, histórico, tradicional, antiguo, moderno, bien logrado; lugar tranquilo, sin contaminación, relajante, divertido, etc.
  - e) Ilustren el plano con fotos o dibujos;
5. La segunda tarea es exponerlo en el mural de la escuela.

Figura 4

Mismo que el objetivo de la unidad sea la elaboración de un texto descriptivo, vemos que en las indicaciones para la escritura del texto no hay mención al tipo textual *descripción*. La tarea es que los alumnos “preparen un mini texto dirigido a los visitantes” (VILLALBA; GABARDO; MATA, 2012, p. 67), pero no hay indicaciones de cómo debe de ser la presentación de la ciudad.

La tercera unidad, denominada *Formas de vivir: tipos de construcción y problemas de vivienda* (ADJUNTO IV) tiene por objetivo la descripción de un barrio. Como las otras dos unidades, esta también es organizando en *Calentando el motor*, *Puerta de acceso*, *Interactuando con el texto*, *Escuchando*, *Explorando el texto*, *Practicando la lengua*, *Produciendo su propio texto*, y *Puerta de salida*.

Se les pregunta a los estudiantes ¿dónde viven? Y se les pide que explique su barrio:

The image shows a worksheet with a light purple background. At the top left, there is a small blue icon of a pencil and a red banner that says "Produciendo un texto propio". Below this, the question "Y tú, ¿dónde vives?" is written. To the right of the question are several red flower-like icons. The first instruction reads: "1. Con ayuda de un(a) compañero(a), elabora un texto explicando en qué barrio vives, cómo es la gente que vive allí, qué tipos de casas existen, de qué servicios disfrutan, qué hace falta incrementar o mejorar, si te gusta o no vivir allí." Below this instruction is a line labeled "Respuesta libre:" followed by several horizontal lines for writing. The second instruction at the bottom reads: "2. Entre todos, comparen los textos producidos, sugiriendo alteraciones, si son necesarias. Después de reescribirlos e ilustrarlos, cuélguelos en el mural de la escuela."

Figura 5

Lo que se espera de los alumnos es que, de modo libre, explique el lugar donde viven. Las características de un texto descriptivo no son explicadas a los estudiantes. Nuevamente, es destino del texto es el mural de la escuela.

La cuarta y última unidad, designada como *Las ciencias nuestras de cada día: teoría y práctica científica en nuestro cotidiano* (ADJUNTO V), tiene por objetivo que, al final, el alumno sea capaz de describir un plano típico regional. Así como las demás unidades, la cuarta también es compuesta de *Calentando el motor*, *Escuchando*, *Puerta de acceso*,

*Interactuando con el texto, Explorando el texto, Practicando la lengua, Produciendo su propio texto, y Puerta de salida.*

En la *Puerta de acceso* de la última parte de la unidad, los alumnos son convidados a preparar una ensalada de frutas (VILLALBA; GABARDO; MATA, 2012, p. 127). Aparte de ser una receta, de tener los ingredientes y el modo de preparación, con esta actividad, se tiene una función para la enseñanza de los nombres de las frutas en español. En el modo de preparación, es dicho que ellos deben de escoger por lo menos tres frutas del tiempo, lo permite que se discuta en clase la importancia de comerse siempre las frutas del tiempo. También el modo de preparación, se dice que, visualmente, es interesante que haya variedad de colores, lo que permite, al mismo tiempo, recordar o estudiar los nombres de los colores en español.

*Practicando la lengua*, el alumnado aprenderá el modo imperativo de los verbos regulares. En seguida, debe de completar una receta de tortilla de patata a la española con los verbos indicados, utilizando la conjugación de la tercera persona del plural. Interesante es percibir que son sugeridas recetas que pueden ser hechas en clase por los estudiantes, supervisados por el profesor.

Después de estas actividades, se invita a los alumnos a producir su propio texto, es decir, una receta. Como el libro lleva en consideración aspectos culturales para la enseñanza del español, se pide que los estudiantes escriban una receta de una comida regional:

**Produciendo un texto propio**

En grupos de 3 ó 4 compañeros.

1. Busquen una receta fácil que sea típica de su región y que quieran compartir con sus compañeros para la fiesta de fin de año.
2. Lean la receta con cuidado, anotando los ingredientes y el modo de preparación.

*Ingredientes* *Modo de preparación*

The worksheet features two columns of horizontal lines for writing, with decorative floral patterns on the right side.

Figura 6

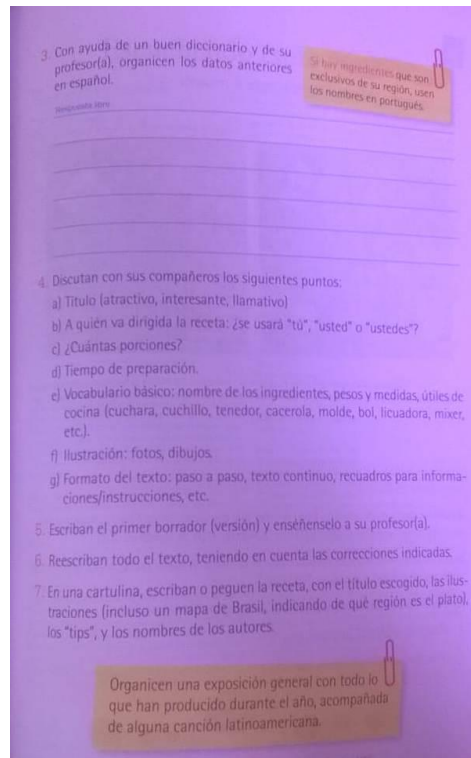


Figura 7

En el inicio de la unidad, hay la información de que su objetivo es la descripción de un plato típico regional, pero no se exige de los alumnos que describan una comida típica del lugar donde viven. Ellos deben de hacer la receta de esta comida, o sea, producir este género. Una vez que, para Bajtín, la interacción verbal constituye la realidad fundamental de la lengua, es interesante percibir que los estudiantes deben de discutir con sus compañeros a quién o quiénes van a dirigir la receta.

## CONCLUSIÓN

En este TCC, buscamos observar cómo, en el libro didáctico “Formación en español: lengua y cultura”, los autores proponen el trabajo con los géneros. Para eso, al principio, recuperamos el referencial teórico que embasa el estudio, antes de que empezáramos el análisis. Nos detuvimos, principalmente, en cómo fueran propuestas las actividades de escritura de cada unidad.

Notamos que solamente la *Unidad 1 – Mi mundo y yo* y la *Unidad 4 – Las ciencias nuestras de cada día* tienen como objetivo final la escritura de un género. En la uno, les era propuesto a los alumnos que escribieran su biografía en forma de blog, no elaborar un blog, como es explicitado el objetivo de la unidad en el libro. En la cuatro, no deberían solamente describir un plato típico regional, sino escribir la receta de una comida típica de donde viven.

La *Unidad 2 – En América Latina* y la *Unidad 3 – Formas de vivir* tienen por objetivo la elaboración de textos descriptivos. Sin embargo, en las propuestas de actividad, no se hacía mención a este tipo textual. En la segunda unidad, es dicho al alumnado que deben elaborar un plan de la ciudad donde viven como apoyo para la escritura de un mini texto dirigido a los visitantes, pero no hay especificación de cómo debe de ser este texto. En la tercera unidad, los estudiantes son invitados a explicar el barrio donde viven, pero como se dice cómo deben de explicarlo.

Una vez que la enseñanza del español, en este libro, es pensada a partir de aspectos culturales, que las competencias gramaticales aprendidas tienen por función la escritura, nos pareció este un buen material de apoyo. Mismo que las unidades dos y tres focalicen la elaboración de un tipo textual y no de un género y que no sean apuntadas las características de esta tipología, entendemos que ahí está la importancia del profesor. Un libro didáctico debe de ser entendido como un material de apoyo, jamás como un género cerrado; las adaptaciones son siempre necesarias, ya que las clases deben de ser (re)construidas dialógicamente.

## REFERENCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-326.

BRASIL. Secretaria de Educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC / SEF, 1998.

FARACO, Carlos Alberto. Capítulo I – O Círculo de Bakhtin. In.: \_\_\_\_\_. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 11 – 44.

FLORES, V. do N.; TEIXEIRA, M. O dialogismo: Mikhail Bakhtin. In: \_\_\_\_\_. **Introdução à Lingüística da Enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 45-62.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.), **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207

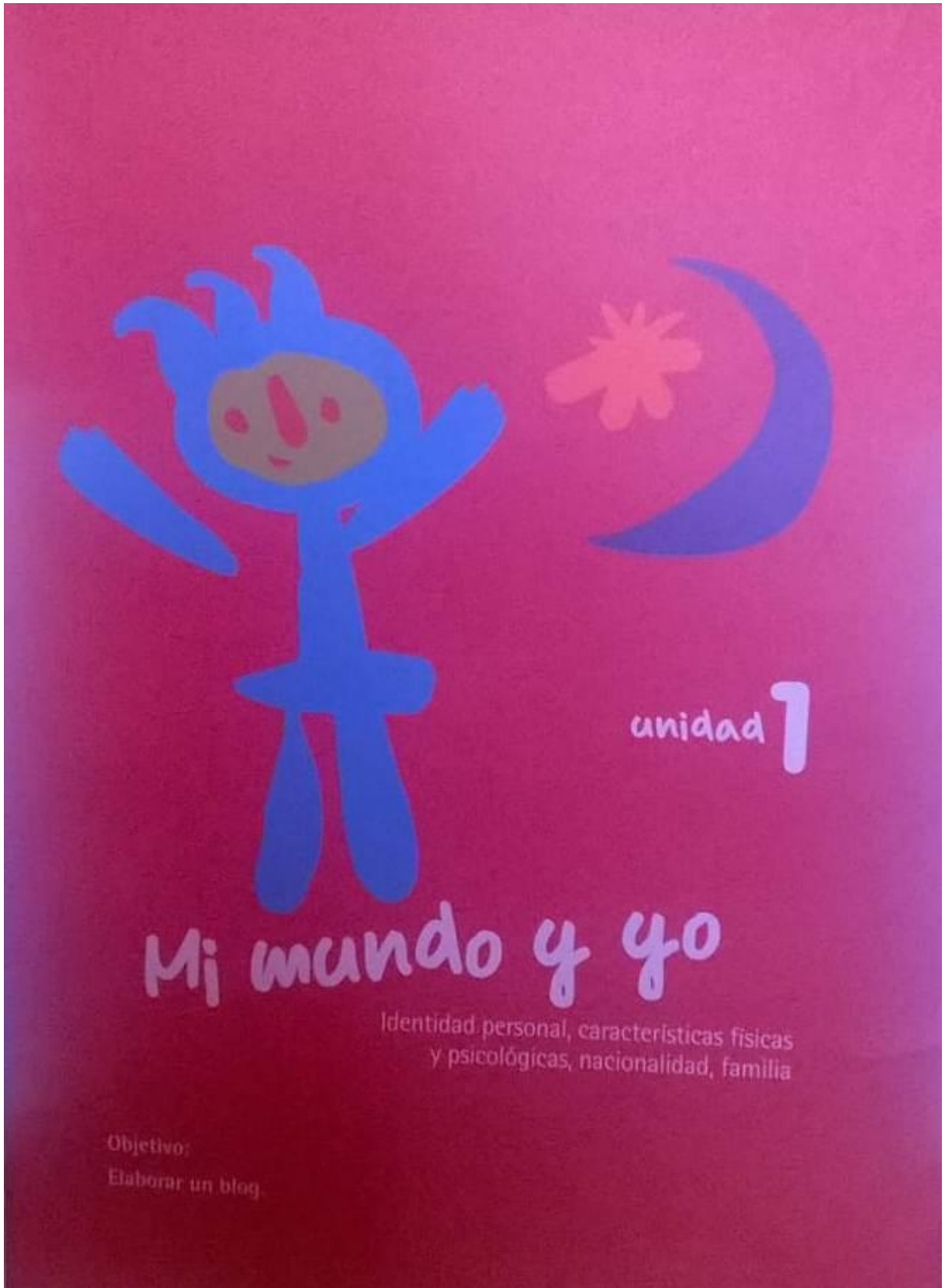
VILLALBA, T. K. B.; GABARDO, M.; MATA, R. R. R. **Formación en español**: lengua y cultura. 6. año. Curitiba: Base Editorial, 2012.

**ADJUNTO**

Adjunto I: Capa del libro didáctico “Formación en español: lengua y cultura”:

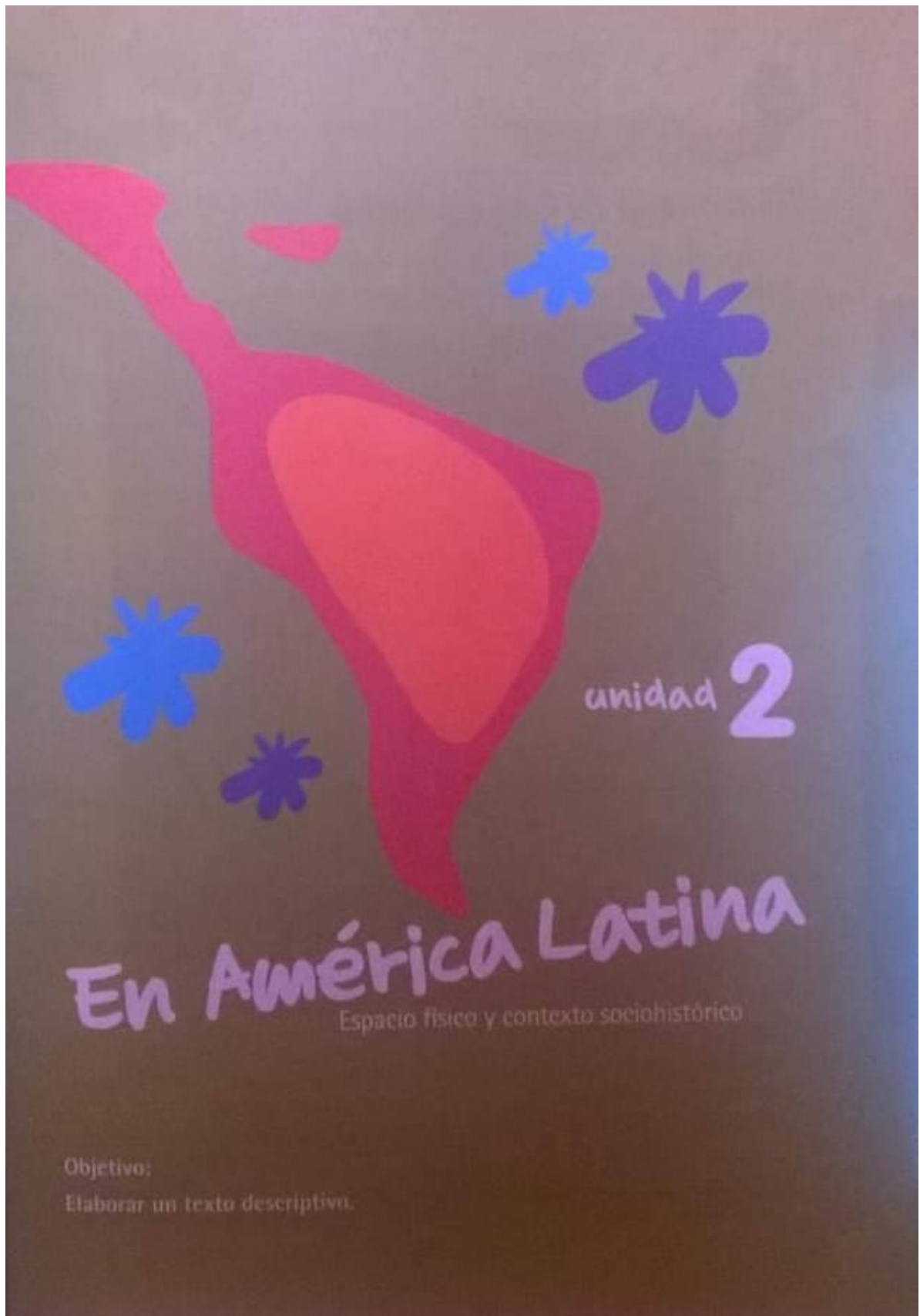


Adjunto II: *Unidad 1 – Mi mundo y yo*





Adjunto III: *Unidad 2 – En América Latina*



Adjunto IV: *Unidad 3 – Formas de vivir*

Adjunto V: *Unidad 4 – Las ciencias nuestras de cada día*

