

Género discursivo como eje de propuestas didácticas para las clases de lenguas

*Discursive genre as the axis of
didactic proposals for language
classes*

Elzimar Goettenauer de MARINS-COSTA (UFMG)
egmcosta@ufmg.br

Luciana Maria Almeida de FREITAS (UFF)
lucianafreitas@id.uff.br

Recebido em: 03 de jan. de 2022.
Aceito em: 03 de mar. de 2022.

MARINS-COSTA, Elzimar Goettenauer de; FREITAS, Luciana Maria Almeida de. Género discursivo como eje de propuestas didácticas para las clases de lenguas. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 12, n. 1, e2385, p. 19-41, jan.-abr./2022. DOI: 10.22168/2237-6321-12385.

Resumen: Enseñar desde los géneros discursivos presupone considerar que los enunciados incorporan el lenguaje y la sociedad, y están siempre ubicados en un contexto. Por otra parte, enfocar el discurso no supone desatender la materialidad lingüístico-textual, sino examinarla de forma articulada a un análisis del campo de la actividad humana, función social, interlocutores, tiempo y espacio de producción, circulación y recepción de los textos. En este artículo se presenta un conjunto de procedimientos para la elaboración de materiales didácticos de lenguas adicionales teniendo como eje los géneros discursivos y el texto como objeto. El artículo está organizado en dos apartados. En el primero, se desarrolla una discusión acerca de la educación lingüística, según la concepción de lenguaje del Círculo de Bajtín (BAJTÍN, 1999; VOLOSHINOV, 2009), en especial, sobre géneros discursivos y el manejo del concepto en las clases de lenguas adicionales. En el segundo, tomando como ejemplo la colección *Sentidos en lengua española* (FREITAS; COSTA, 2016), se exponen los pasos para la planificación de una propuesta didáctica en la que los modos de interacción (leer, escuchar, escribir y hablar) se explotan desde los

géneros discursivos, con énfasis en sus componentes (composición, estilo y contenido temático). Además, se demuestra el lugar que ocupan los conocimientos lingüísticos en una perspectiva teórico-metodológica efectivamente discursiva.

Palabras clave: Educación lingüística. Género discursivo. Lenguas adicionales. Material didáctico. Texto.

Abstract: Teaching from discursive genres presupposes considering that utterances incorporate language and society, and are always located in a context. On the other hand, focusing on the discourse does not mean neglecting the linguistic-textual materiality, but rather examining it in an articulated way to an analysis of the field of human activity, social function, interlocutors, time and space of production, circulation and reception of the texts. This article presents a set of procedures for the elaboration of teaching materials for additional languages, taking into consideration the discursive genres and the text as an object. The article is organized into two sections. In the first, a discussion is developed about linguistic education, according to the conception of language of the Bakhtin Circle (BAJTÍN, 1999; VOLOSHINOV, 2009), in special, about discursive genres and the use of this concept in additional language classes. In the second, taking the collection *Sentidos en lengua española* (FREITAS; COSTA, 2016) as an example, the exposure of the steps for planning a didactic proposal in which the language skills (reading, listening, writing and speaking) are exploited from the discursive genres, with an emphasis on its components (compositional structure, style and thematic content). In addition, the place occupied by linguistic knowledge in an effective discursive theoretical-methodological perspective is demonstrated.

Keywords: Linguistic education. Discursive genre. Additional languages. Teaching materials. Text.

Introducción

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p. 11-12).

Reflexionar sobre la relación entre lenguaje y mundo, como nos propone Paulo Freire en la cita anterior, es fundamental para la educación escolar, según los principios de libertad, solidaridad y formación ciudadana conforme indica la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (BRASIL, 1996).

Las clases de lenguas adicionales tienen un papel importante en esta reflexión, siempre y cuando no sean vistas como lugar de aprender palabras o frases sueltas y mucho menos gramática descontextualizada.

En este artículo, buscamos, a partir de esta reflexión, presentar un conjunto de procedimientos para la elaboración de materiales didácticos de lenguas adicionales teniendo como eje los géneros discursivos. La discusión se inició en otra publicación (COSTA; FREITAS, 2019) y se

implementó con éxito en libros de textos aprobados en el *Programa Nacional do Livro Didático* 2018 (FREITAS; COSTA, 2016), 2020 (COSTA; FREITAS; NEVES, 2018) y 2021 (COSTA; FREITAS; ALMEIDA, 2020).

El texto está organizado en dos apartados. En el primero, presentamos una discusión sobre educación lingüística, según la concepción de lenguaje del Círculo de Bajtín (BAJTÍN, 1999; VOLOSHINOV, 2009), en especial, acerca de géneros discursivos y también del manejo del concepto en las clases de lenguas adicionales. En el segundo, presentamos una propuesta procedimental para la elaboración de materiales didácticos que tengan los géneros discursivos como eje y el texto como objeto; para ello, partimos de nuestra experiencia autoral, en especial, con la colección *Sentidos em língua espanhola* (FREITAS; COSTA, 2016), destinada al *ensino médio*.

Géneros discursivos y educación lingüística en lenguas adicionales

[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [...].
Educar é substantivamente formar.
(FREIRE, 1996, p. 9; 16).

21

Empezar la reflexión sobre la educación lingüística con Paulo Freire nos lleva a una concepción de educación liberadora y crítica. Educar va más allá de enseñar y, más aún, de enseñar una determinada lista de contenidos o, para utilizar los términos empleados en el actual currículo nacional brasileño¹, listas de “competencias” y “habilidades”.

Educar es formar, como afirma Freire (1996) en la cita del epígrafe. Por lo tanto, es un proceso escolar complejo que, según Arroyo (2012, p. 44) articula “o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas”. Así pues, reúne diferentes campos de la vida humana, de las emociones a la tecnología.

Como afirma Geraldi² (2006), las decisiones que se toman en la escuela son opciones políticas, ya sea la elección de metodologías, contenidos, bibliografía, enfoques o evaluación. La pregunta clave,

¹ Nos referimos a la Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir de la noción de currículo nacional de Apple (2014).

² Publicado en 1984, el libro *O texto na sala de aula* es una de las obras fundadoras del movimiento de los años 1980 que se menciona a seguir.

según el autor (GERALDI, 2006), debe ser: ¿para qué enseñamos lo que enseñamos? La respuesta articula, en el caso de la educación lingüística, una concepción de lenguaje y una visión de educación. Por lo tanto, “qué” o “cómo” enseñar viene después del “para qué” enseñar.

Por consiguiente, cuando el/la docente elige, en una clase de lenguas adicionales, enseñar a pedir comida en un restaurante, con nombres de platos típicos de algún país extranjero en el que se hable la lengua en foco, está tomando una decisión política: elige enseñar un contenido que solo serviría a una minoría de estudiantes con condiciones de viajar al extranjero. Otra opción sería, por ejemplo, discutir seguridad alimentaria con textos en español; así, podría trabajar la comprensión lectora, analizar lingüístico-discursivamente la materialidad textual y, a la vez, reflexionar sobre alimentación y desigualdad social. El “para qué” la/o ayudaría a decidir entre estas dos opciones de contenido para la escuela.

Volviendo a lo que dice Geraldi (2006), en el primer ejemplo se observa una concepción de lenguaje como instrumento de comunicación y una visión de educación bancaria (FREIRE, 1987). Ya en el segundo ejemplo, se ve el lenguaje como interacción y la educación problematizadora (FREIRE, 1987). En el primer caso, hay solamente un proceso de enseñanza de determinados contenidos; en el segundo, también se enseña, pero se va mucho más allá y se educa, pues se trata de un proceso formativo, que problematiza importantes cuestiones sociales.

Defendemos, en consecuencia, lo que se propone en el segundo ejemplo. Así pues, se llega a una definición de educación lingüística en lenguas adicionales como un proceso escolar que articula dos elementos: la ampliación de la competencia lingüístico-discursiva del estudiante por medio de la producción de sentidos, textos y reflexiones sobre la lengua y el lenguaje; el desarrollo del pensamiento crítico sobre temas socialmente relevantes – tanto del país o contexto en el que se lleva a cabo el proceso educativo, como de los diferentes países o contextos en los que se habla la lengua adicional en cuestión – que se materializan en textos (FREITAS, 2021). O sea, las lenguas adicionales en la escuela juegan un papel educativo, al igual que todas las demás asignaturas.

El texto, “cualquier conjunto de signos coherente” (BAJTÍN, 1999b, p. 294), sean verbales, visuales, verbo-visuales, gestuales o corporales, debe ser el objeto de la educación lingüística. Es lo que dicen las reflexiones sobre el tema desarrolladas en Brasil en los últimos

40 años. En la década de 1980, hubo un movimiento de profesoras/es e investigadores, como João Wanderley Geraldi y Magda Soares, que buscaba repensar la educación lingüística e ir más allá de la tradición gramatical y filológica. La comprensión y la producción de textos, así como la reflexión sobre la lengua ocupaban el centro de la propuesta. Desde esta perspectiva, la gramática se ve como un elemento de la reflexión lingüística y de las prácticas de lenguaje, no como un fin en sí mismo, un contenido para memorización y, mucho menos, como eje de la selección de contenidos escolares (FREITAS, 2020a).

El texto es el objeto y, si compartimos la concepción de lenguaje del Círculo de Bajtín, los géneros discursivos deben ser el eje de la selección y organización de los contenidos escolares en las clases de lenguas, pues “[...] para utilizar libremente los géneros, hay que dominarlos bien” (BAJTÍN, 1999c, p. 269).

El círculo que reunió a Bajtín, Medvedev y Voloshinov en la década de 1920, en la entonces URSS, produjo algunas de las primeras obras que repensaban el objeto de los estudios del lenguaje. En lugar de considerar la lengua como una abstracción, el Círculo defendía su análisis a partir de enunciados concretos, la unidad real de la comunicación discursiva (BAJTÍN, 1999c; FREITAS, 2010).

Según el Círculo de Bajtín, interactuamos por medio de enunciados, no de oraciones. Una interjección, por ejemplo, no es una oración, pero produce sentidos y, por ello, es un enunciado concreto. El sentido, que nunca es fijo, cambia cuando se emplea la misma interjección en otro momento, lugar o con otros interlocutores. Esto porque, para los pensadores rusos, los enunciados solo adquieren sentido en el proceso de enunciación, aunque no sea una interacción cara a cara, sino la escritura o lectura de un texto. Los enunciados no están dados, sus sentidos no son inmanentes y no están fuera de la interacción. Desde luego, para el Círculo no se puede entender la producción de enunciados como la “transmisión” de un “mensaje” de un “emisor” a un “receptor”, ya que la interacción presupone la participación activa de todos los que integran la situación (o las distintas situaciones) de enunciación de un texto.

En un artículo de principios de la década de 1950, Bajtín (1999c) profundiza la conceptualización de género discursivo. Afirma que todos los enunciados están relacionados con un campo particular de la actividad humana y que son individuales y únicos:

Las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua. [...] El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. (BAJTÍN, 1999c, p. 248).

Sin embargo, aunque singular e individual, “cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos *géneros discursivos*” (BAJTÍN, 1999c, p. 248, cursiva del autor). Así pues, la lengua se manifiesta por medio de enunciados organizados en géneros discursivos. Todo lo que decimos pertenece a un género, que se relaciona directamente con la vida en sociedad. Por ejemplo, hace algunos años, en el campo familiar o personal, escribíamos cartas para contar las novedades, telegramas para algo urgente y tarjetas por el cumpleaños de un amigo. Hoy día, para las mismas finalidades, escribimos correos electrónicos, mensajes instantáneos y *posts*. La sociedad cambia, los géneros también cambian. Además, los géneros son infinitos y no siempre los nombramos: simplemente existen y muchas veces ni siquiera nos damos cuenta de su existencia. Solamente en un lugar como la escuela podríamos identificar centenares de géneros en los diversos ambientes, el salón de clase, los pasillos, la secretaría, el patio, los servicios. En el salón de clase encontramos, por ejemplo, libros de texto, apuntes en el cuaderno y en la pizarra, clase expositiva, debate, conversación paralela (que puede ser de géneros diferentes), resumen, seminario y un largo etcétera de posibilidades.

Volviendo al texto de Bajtín (1999c), afirma el autor que los tipos relativamente estables de enunciados

[...] reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no sólo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración. (BAJTÍN, 1999c, p. 248).

Los enunciados organizados en géneros discursivos reflejan las condiciones y propósitos específicos de cada campo de la actividad humana, o sea, de la vida en sociedad. Además, en los géneros el estilo del lenguaje, el contenido temático y la composición están intrínsecamente relacionados entre sí. El estilo, como se observa en la cita anterior, se refiere a la “selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua” (BAJTÍN, 1999c, p. 248); el contenido temático se refiere a los sentidos del que se pueden construir

a partir del enunciado completo, que es individual y no repetible; la composición se refiere principalmente a la organización del texto en su conjunto, su acabado y también a la relación entre los interlocutores.

La siguiente figura es un intento de sintetizar el concepto:

Figura 1 – Los géneros discursivos, según el Círculo



Fuente: elaboración de las autoras.

La educación lingüística basada en géneros es una perspectiva considerada reciente, aunque textos de diferentes géneros ya estaban presentes en las escuelas brasileñas en el siglo XIX (ROJO, 2008). Como señalan Freitas y Vargens (2010), en la segunda edición del primer libro de texto de español producido en Brasil, la *Gramática del español para uso de los brasileños*, de Antenor Nascentes (1928, p. 117), en un apartado destinado a docentes, se estimula el trabajo con la producción textual de diferentes géneros: “*Em vez da versão de trechos de antologias, é preferível ensinar a redigir cartões postais, telegramas, bilhetinhos, cartas, que são as coisas que o aluno precisará escrever em língua estranha*”. En mediados del siglo XX, Albuquerque (2019) identifica que, además de géneros discursivos literarios, hay libros de texto que presentan cartas para lectura y producción escrita.

No existe un método único para la inclusión de los géneros en la clase de lenguas o siquiera cuando se los considera el eje de la educación

lingüística. Método es una forma sistemática de enseñar lenguas, con elementos comunes: visión de lenguaje, concepción de enseñanza-aprendizaje, diseño y procedimientos (RICHARDS; RODGERS, 1998). Aunque desconocemos investigaciones que sistematicen los diferentes procedimientos didácticos de la educación lingüística basada en géneros, conocemos una multiplicidad de propuestas. Hay variadas perspectivas, incluso, sobre el concepto de género que se adopta. Esta diversidad, que permite rebasar el método, es positiva y sería una manifestación de la “situación postmétodo”, como la designa Kumaravadivelu (2008). El postmétodo reconoce la autonomía de docentes, que logra escaparse de las muchas limitaciones impuestas académica e institucionalmente. En la docencia es donde se teoriza desde la práctica y se practica desde lo que se teoriza: es la praxis pedagógica, conforme nos enseñó Paulo Freire (1987), cuyo papel pionero en la discusión reconoce Kumaravadivelu (2008).

En Brasil, hay muchas investigaciones sobre los géneros en la enseñanza de lenguas. En una recopilación realizada entre 1995 y 2000, Rojo (2005) encontró 63 trabajos. Eran muchos para aquel momento, en el que la presencia del concepto en posición central en los *Parâmetros Curriculares Nacionais* de Lengua Portuguesa para el *Ensino Fundamental* (BRASIL, 1998) lo puso en destaque en el escenario educativo brasileño, pero muy pocos si buscamos datos actuales.

En el *Catálogo de Teses e Dissertações* de la Capes, plataforma que registra todos los trabajos concluidos en programas brasileños de maestría y doctorado de 1987 hasta la actualidad, es posible encontrar más de 1700 resultados para búsquedas por géneros discursivos o textuales y enseñanza o educación³ (CAPES, 2021).

En este punto se llega a otro aspecto de la teoría sobre los géneros que impacta su empleo en la educación: una fluctuación entre los usos de los términos géneros discursivos y géneros textuales, como ya señalaba Rojo (2005) y que permanece existiendo en la actualidad. Se observa que, aunque ambos estén anclados en el concepto del Círculo de Bajtín (BAJTÍN, 1999a; VOLOSHINOV, 2009), hay casos en que los términos se utilizan como sinónimos, si bien los autores rusos siempre hayan empleado género discursivo o de discurso. Sin embargo,

³ Hemos encontrado los siguientes números: 1.178 resultados para “gêneros AND discursivos AND ensino”; 1.375 para “gêneros AND discurso AND ensino”; 1.773 para “gêneros AND textuais AND ensino”; 787 para “gêneros AND textuais AND educação”; 768 para “gêneros AND discurso AND educação”; 526 para “gêneros AND discursivos AND educação”. Para llegar al número efectivo de trabajos sobre el asunto, tendríamos que filtrar los resultados y excluir las evidentes repeticiones que hay en cada búsqueda, pero esto escapa del alcance de este artículo.

hay otros casos en que la opción supone la centralidad del texto y de sus elementos estilísticos y composicionales, en detrimento de un enfoque del discurso. Asimismo, el Círculo propuso no un análisis del texto desvinculado de la sociedad, sino una Sociología del Discurso, entendiendo que los enunciados y sus géneros son parte del mundo social, de un tiempo y lugar, de prácticas entre sujetos que ocupan roles sociales históricamente situados: “*a palavra é completada diretamente pela própria vida*” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 117).

Enfocar el discurso no supone dejar de analizar la materialidad lingüístico-textual, sino hacerlo de forma articulada a un análisis del campo de la actividad humana, interlocutores, tiempo y espacio de producción, circulación y recepción de los enunciados.

Enseñar desde los géneros discursivos presupone considerar que los enunciados incorporan el lenguaje y la sociedad, siempre considerando el texto ubicado en un contexto, una actividad humana, una situación social. Significa entender que la vida está en los enunciados y, por lo tanto, trabajar desde los géneros presupone centrarse en los elementos históricos y sociales que se encuentran en sus contextos de producción, circulación y recepción, en sus funciones sociales, en los campos de la actividad humana a los que responden y por los que responden y existen.

Sin embargo, el género discursivo no debe convertirse en la nueva gramática escolar (FREITAS, 2020b). La propuesta no es transformar el concepto en una tipología de análisis y aislar los textos de su práctica social (KLEIMAN, 2006). Tampoco es poner en destaque la composición de los géneros como tipo de construcción de conjunto, o sea, como la forma material asumida por los textos. No se trata, por ejemplo, de memorizar los elementos composicionales de una noticia, conocer sus nombres y hacer ejercicios para identificarlos en los textos. Pero sí, se trata de comprender los sentidos que se construyen a partir del titular, de la entradilla, de la fotografía, del antetítulo y del cuerpo de una noticia considerando la situación de enunciación y la función social del texto.

Educar a partir de los géneros tampoco es traer a la clase diferentes géneros cada semana, sino permitir una lectura y producción atenta de los textos, comenzando por el uso, pasando a la reflexión sobre el lenguaje y, finalmente, volviendo al uso (GERALDI, 2006). Así pues, no se puede olvidar el texto, sus particularidades y sus múltiples sentidos para buscar solo lo que se repite, lo que es estable. Es también

considerar lo estable, porque si uno conoce un género, puede leer sus textos con más facilidad; si no lo conoce, los va a leer con más dificultad y ciertamente tendrá dudas al producirlos. Por ejemplo, conocer el género receta me ayuda a leer con más competencia diferentes recetas, pero solo puedo hacer una comida si leo, entiendo y sigo los procedimientos de una receta específica.

El foco en el elemento estable de los géneros da una sensación de seguridad al analista, al profesor y a la profesora, a la/al estudiante, al igual que la gramática escolar; tal vez por ello predomina en algunos contextos escolares en la actualidad. Sin embargo, los géneros discursivos tienen una estabilidad flexible, plástica y libre (BAJTÍN, 1999c). Asimismo, la vida no es estable. La vida es diversa y los enunciados son tan diversos como ella, aunque integran géneros. Por lo tanto, la diversidad y la estabilidad relativa presente en los textos deben estar en la escuela, en la enseñanza de lenguas, en la educación lingüística. Así, es posible formar ciudadanos capaces de manejar la lengua y los discursos con conciencia y criticidad en una sociedad basada en prácticas de literacidad.

La educación que tiene los géneros como eje no debe transformar el texto en una “cosa muerta”, como Bajtín (1999d) designa el objeto de las ciencias naturales. La lengua es un signo, no un objeto; es un fenómeno de la realidad ideológica (VOLÓCHINOV, 2019) y, como tal, forma parte de la vida humana.

En la próxima sección, se presentará una ruta posible para la organización de materiales didácticos considerando los fundamentos discutidos hasta aquí.

Géneros discursivos en la elaboración de materiales didácticos

Hay diferentes tipos de propuestas didácticas basadas en la noción de género discursivo que el docente puede diseñar o adoptar, según el contexto del centro educativo en el que trabaja: libro de texto, actividades complementarias y cuadernillos son algunas de las alternativas. En este artículo tomamos como ejemplo la planificación de un libro de texto, basándonos en nuestra experiencia con la colección *Sentidos en lengua española* (FREITAS; COSTA, 2016) —en adelante, *Sentidos*. Sin embargo, la ruta sugerida se puede adaptar a la elaboración de un cuadernillo o un conjunto de unidades didácticas preparadas por separado, pero de forma secuencial.

Un requisito fundamental para orientar la planificación es tener en cuenta el perfil de los estudiantes, incluido el nivel educativo, el grupo de edad, los conocimientos previos de español y, si es posible, sus intereses. Diseñar materiales didácticos relacionados con temas que forman parte del universo de los estudiantes y, por lo tanto, que despiertan su atención, es una buena estrategia para motivarlos.

En segundo lugar, es fundamental no perder de vista que adoptar un enfoque discursivo, como el que se defiende en este artículo, implica renunciar al eje exclusivamente lingüístico, es decir, la gramática, como principio rector de la planificación. Romper con esta tradición es un desafío porque, aunque el docente muchas veces intenta situarse dentro de una concepción del lenguaje como interacción, en la práctica, en muchas ocasiones, son los contenidos gramaticales los que protagonizan la enseñanza y el aprendizaje. Así, al pensar en el material didáctico que llevará al salón de clase, independientemente del tema, el género discursivo y el texto enfocados, o incluso el carácter creativo, lúdico y eventualmente innovador de este material, el docente muchas veces suele centrarse en las clases de palabras, su formación y clasificación, siguiendo un camino que va desde el contenido supuestamente más fácil — como artículos, sustantivos y adjetivos — hasta el más difícil — verbos de cambio y marcadores discursivos, por ejemplo. En consecuencia, a la hora de buscar un texto para una actividad, utilizará un criterio de elección de carácter morfológico según el cual el texto debe ser una buena muestra de uso de preposiciones, verbos en pasado, heterosemánticos⁴ y muchos otros temas gramaticales.

Sin embargo, como vimos anteriormente, en la vida diaria, en situaciones formales o informales, de forma oral o escrita, interactuamos a través de textos que, a su vez, son la materialización de géneros discursivos. Veremos a continuación los pasos para planificar un libro de texto organizado en torno a géneros (FREITAS; COSTA, 2016). La secuencia no es rígida, porque a menudo algunos pasos tienen lugar simultáneamente o no necesariamente en el orden en que se presentan.

⁴ El tema de los heterosemánticos (en portugués, se suele decir a menudo “falsos amigos”) merecería un capítulo aparte, pues son comunes los listados de palabras sin ninguna reflexión sobre el contexto de uso y las variedades lingüísticas.

Primeros pasos de la planificación

El **primer paso** es delinear la organización del libro de texto: el número de unidades, las secciones de estas unidades y los apéndices, si corresponde. La colección *Sentidos* tiene tres volúmenes y cada uno de ellos cuatro unidades, sumando un total de doce. Cada unidad, a excepción de la primera⁵, se centra en los cuatro modos de interacción⁶, en este orden: leer, escuchar, escribir y hablar. Partimos del supuesto de que es necesario comprender los textos y (re)conocer los géneros discursivos antes de producirlos. Así, era necesario establecer los géneros de comprensión y producción escrita y oral que serían los ejes de cada unidad.

Como son las esferas de actividades humanas las que dan lugar a los enunciados relativamente estables necesarios a su dinámica de interacciones, el **segundo paso** es la definición de las esferas que se enfocarán en el libro. El criterio principal es privilegiar las prácticas sociales relevantes, aquellas en las que se inserta el alumnado — escuela, familia, cultura, ocio — y otras que de alguna manera pudieran formar parte de su vida cotidiana, como las esferas periodística y publicitaria, previendo también aquellas que deben tener una presencia más marcada en el material didáctico, con un mayor número de géneros.

El **tercer paso** es la selección de géneros discursivos según las esferas previstas. En este momento, una vez más, es necesario tener en cuenta la realidad de los estudiantes. Es importante tratar de lograr un equilibrio entre los géneros que ya son familiares en portugués y los menos conocidos, pero significativos para la educación lingüística, con el fin de ampliar el conocimiento y contribuir a la formación ciudadana.

En *Sentidos*, esta es la distribución de géneros a lo largo de la colección, según las esferas de actividad.

⁵ La primera unidad de la colección, que es introductoria, presenta aspectos generales de las culturas hispanas.

⁶ Estos modos de interacción se denominan tradicionalmente de habilidades lingüísticas en el contexto de lenguas adicionales.

Figura 2 – Esferas de la actividad humana en los volúmenes de *Sentidos*

Esferas Volume	Escolar, acadêmica e de referência	Jornalística	Social	Cultural e de lazer	Institucional e do trabalho
Volume 1	• Esquema de conteúdo • Exposição oral • Verbete enciclopédico • Resumo	• Notícia • Programa documentário	• Cartaz de campanha social • Anúncio de campanha social	-	-
Volume 2	• Verbete de dicionário • Mapa semântico	• Resenha jornalística • Reportagem • Comentário crítico	• <i>Cuñia radial</i> • Denúncia de moradores	• <i>Playlist</i> comentada	• Apresentação institucional
Volume 3	• Artigo de divulgação científica • Relatório oral • Palestra • Apresentação de pôster	• Entrevista jornalística • Artigo jornalístico de opinião • Carta do leitor	• Folheto educacional	• História em quadrinhos • Monólogo de humor	• Carta de apresentação • Videocurrículo

Fuente: Freitas y Costa (2016, p. 172).

Se nota que agrupamos esferas que guardan algún tipo de relación entre sí y que, al seleccionar los géneros, enfatizamos tres áreas: adquisición de conocimiento formal, acceso a la información y ámbito social.

A la hora de planificar la secuencia de unidades, es necesario adoptar un criterio de progresión del conocimiento, vinculado al nivel de complejidad tanto de géneros como de actividades. La progresión de géneros se puede ver en *Sentidos*, cuando comparamos los del primer volumen con los del tercero. Definimos los grados más bajos y más altos de complejidad, considerando principalmente los géneros supuestamente más y menos conocidos por los estudiantes, lo que determina la forma de explotar sus componentes (contenido temático, composición y estilo). Los géneros escolares de aprendizaje son importantes en la formación de los estudiantes y, aunque presentes y necesarios a lo largo de la Educación Básica, no siempre se realiza un trabajo sistemático para profundizar sus características. Por esa razón, el esquema, la presentación oral y el resumen aparecen al inicio del volumen 1. También tomamos en cuenta el nivel de educación, dejando la carta de presentación y el videocurrículum, por ejemplo, para el 3^{er} año, cuando los adolescentes tienen más probabilidades de preocuparse de qué hacer después de la escuela secundaria.

Otro punto importante para la planificación es pensar en los géneros que, en el mundo social, desde un principio pueden ser producidos por cualquiera, como la carta de lector y el comentario crítico en internet, y los que son de producción restringida o especializada, como la entrada de diccionario o el artículo de divulgación científica. Esta distinción es necesaria porque ayuda a definir las unidades en las que los géneros para la producción escrita y oral serán los mismos trabajados en la lectura y la escucha respectivamente.

En *Sentidos*, en varias unidades hubo coincidencia entre los géneros de comprensión y los de producción escrita y oral, pero en algunos casos no. Por ejemplo: en la unidad 3 del volumen 1, se enfocan el afiche y el spot publicitarios de campañas sociales en los apartados de comprensión y producción. Para dar sentido a los textos escritos y orales, se propone un proyecto, titulado Nuestra escuela contra el *bullying*, con el objetivo de crear una campaña de sensibilización social en la escuela y difundirla por medio de un afiche y un spot. Sin embargo, en la unidad 2 del mismo volumen, el género de comprensión es la noticia (escrita y oral), mientras que las propuestas de producción son un esquema de las noticias leídas en la sección de lectura y una presentación oral sobre el tema de la unidad, en base a las discusiones promovidas en las actividades.

El **cuarto paso** de la planificación es la contextualización de las prácticas sociales, según los ámbitos de actividad, en los que se utilizan los géneros discursivos seleccionados. Una opción para esta contextualización es la elección de un tema relevante para cada unidad. Así, en las unidades mencionadas en el párrafo anterior, los temas Identidad y ciudadanía (Unidad 3) y No discriminación (Unidad 2) facilitaron el trabajo con noticieros y campañas sociales como prácticas en las que circulan los géneros informativos y publicitarios.

Elaboración de las unidades didácticas

Llegados a este punto, es el momento de preparar las unidades didácticas, que pueden tener varios apartados, como portada o página(s) de apertura, introducción al tema y autoevaluación. En este artículo, nos ceñiremos a los apartados dedicados a los modos de interacción, que en *Sentidos* se titulan Lee, Escucha, Escribe y Habla. Comenzamos por la elección de los textos, siguiendo estos criterios: adecuación a la temática de la unidad y representatividad en cuanto a las características de los géneros discursivos en foco.

En cuanto a la representatividad, conviene comprobar si el texto elegido es una buena muestra del género y, para ello, es fundamental conocer bien sus componentes, lo que puede requerir algún tipo de investigación. El hecho de que se trate de un género con amplia circulación no siempre conlleva que sea fácilmente reconocible o que sea sencillo hacer explícitos los elementos de la composición, los contenidos léxico-gramaticales que integran el estilo y la configuración del contenido temático. Además, se trata de verificar no solo los elementos estables, aquellas señas que identifican el género y lo distinguen de otros, sino también observar los que, al ser inestables, no lo distorsionan hasta el punto de crear dudas sobre su identidad, sobre todo si en la actividad propuesta hay solamente un texto.

Una vez elegidos los textos, pasamos al diseño de las actividades según cada modo de interacción. Como se dijo antes, en *Sentidos*, comenzamos con la lectura y enseguida la escucha. Normalmente, el proceso de comprensión de textos escritos y orales⁷ se divide en tres etapas: prelectura y preaudición, lectura y audición, postlectura y postaudición. Estos pasos están asociados al uso de estrategias cognitivas durante la lectura y fueron sistematizados, con fines didácticos, por Isabel Solé (2005 [1992]), una de las primeras investigadoras en el mundo de la lectura como interacción. Posteriormente, también se empezaron a aplicar a la comprensión oral, con las adaptaciones necesarias (COSTA, 2018). Reflejan lo que hacemos en el mundo social cuando estamos frente a un texto, en una interacción escrita u oral.

La prelectura/audición tiene como objetivo preparar al estudiante para interactuar con el texto. En esta etapa, el objetivo es fomentar el uso de dos estrategias principales: la activación de conocimientos previos y la formulación de hipótesis. El conocimiento previo concierne sobre todo al tema, al género (su función social y componentes) y a los propósitos del texto. Para fomentar el uso adecuado de las estrategias, es conveniente, al transponer el texto a la unidad, tratar de mantener las características del soporte original y presentar informaciones sobre el contexto de producción (quién escribió el texto, dónde, cuándo, por qué) y otras complementarias, si conviene para evitar dificultades en la construcción de significados, sobre alguna especificidad del género o tema y sobre el vocabulario.

⁷ Hacemos esta distinción entre escrito y oral considerando el predominio del lenguaje verbal; pero hay que tener en cuenta que interactuamos a través de textos multimodales, en los que el lenguaje no verbal en general juega un papel muy significativo.

En el día a día, todos estos aspectos cuentan para decidir si vamos a leer/escuchar un texto o no, además contribuyen a crear expectativas sobre el contenido, llevándonos a elegir un tipo de lectura y a poner en práctica las estrategias que nos parecen necesarias. La diferencia es que, fuera de la escuela, todos estos ajustes cognitivos los realizamos de forma automática y, en la clase, el propósito es dirigir la atención a los diferentes momentos de interacción con un texto.

En la etapa de lectura/audición, la interacción directa con el texto ocurre en dos momentos: durante la lectura/audición propiamente y luego con la optimización de estrategias cognitivas a través de actividades volcadas a la comprensión. Para el primer momento, es interesante definir objetivos de lectura/audición, con el fin de orientar la interacción, simulando lo que sucede en el mundo social, ya que siempre leemos y escuchamos textos con algún propósito, incluso cuando no lo explicitamos o siquiera lo tenemos conscientemente definido. Por ejemplo, el objetivo al leer un afiche de campaña social podría ser identificar qué campaña se está promocionando y a quién está dirigida. Por otra parte, como estamos planeando una propuesta con fines pedagógicos, es importante establecer por lo menos un objetivo relacionado con el género discursivo: observar elementos de los cuales se desprende el público objetivo y qué tipo de acción se espera de él.

El segundo momento abarca las actividades que solemos llamar de comprensión lectora/oral y, al elaborarlas, se deben observar algunos requisitos, todos ellos articulados con el género discursivo focalizado:

- a) considerar los tipos de lectura: detallada, selectiva y global;
- b) explotar diversas estrategias cognitivas: identificar información principal y secundaria, explícita e implícita, inferir el propósito del texto, las ideas principales, el significado de palabras desconocidas, posiciones o intenciones subyacentes, formular juicios críticos, etc;
- c) proponer preguntas variadas: de respuesta cerrada y respuesta abierta, con huecos para llenar, de elección múltiple, de correspondencia entre columnas, de alternativas falsas y verdaderas, con enunciados para numerar en el orden del texto, entre otros.

A modo de ejemplo, estas son algunas combinaciones viables entre los tres requisitos, aunque hay muchas otras posibles: la lectura detallada de una entrada de enciclopedia puede explorarse con una

actividad de llenar vacíos, con el fin de fomentar la ubicación de información explícita; la lectura selectiva puede centrarse en las ideas principales de una entrevista, con una pregunta con opciones para señalar falso o verdadero, favoreciendo la identificación de informaciones implícitas; la lectura general de la carta de lector se puede comprobar mediante una pregunta de elección múltiple dirigida al propósito del texto y basada en producción de inferencias.

Las preguntas abiertas son apropiadas para inducir a los estudiantes a reflexionar críticamente y expresar puntos de vista sobre géneros discursivos que motivan la toma de posición por parte del lector oyente, como noticias, reportajes, documentales y anuncios publicitarios. Por otro lado, las preguntas de respuesta cerrada son apropiadas para explorar el vocabulario o dirigir la atención de los estudiantes hacia alguna parte significativa del texto que esté asociada con un componente del género discursivo: el eslogan de un anuncio, el tema propuesto en una conferencia, el elemento humorístico de un cómic. Sin embargo, una buena estrategia es, en lugar de pedir la transcripción de partes del texto, proponer la paráfrasis, cuando sea posible, haciendo que la pregunta resulte semiabierta.

La etapa de postlectura/audición busca promover la relación entre el texto/género y la realidad de los estudiantes. Está dirigida más específicamente hacia la reflexión crítica, aunque la criticidad puede y debe explotarse también en otras fases de la lectura. Es el momento en el que se presta más atención al contenido temático, es decir, a los sentidos valorativos del texto. Vale la pena remarcar algo importante sobre esta etapa: las preguntas propuestas no deben restringirse al tema (asunto). Por lo tanto, un parámetro útil a la hora de formular las preguntas es comprobar si de hecho es necesario leer/escuchar el texto para dar con la respuesta. Si no es así, no son adecuadas, ya que el enfoque debe estar en el texto/género y los sentidos construidos durante la lectura.

Las preguntas para discusión en grupos, con un momento para compartir las respuestas con toda la clase, son ideales para fomentar el intercambio de puntos de vista y la reflexión sobre el texto, la forma en que se trata el tema, las valoraciones e intenciones que se pueden inferir. Además, las preguntas que animan al estudiante a posicionarse sobre lo leído, a considerar otros posibles puntos de vista, a plantear preguntas y a buscar más información sobre los temas tratados en el texto, son formas de favorecer el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad de argumentar y tomar posiciones bien fundamentadas.

La planificación de unidades didácticas en la perspectiva que defendemos exige la inclusión de un apartado centrado en el análisis del género discursivo después de la comprensión lectora/oral. Lo recomendable es presentar otros textos del mismo género discursivo que fueron objeto de la lectura/escucha, ya que esto facilita la exploración de la composición, el estilo y el contenido temático.

En este apartado se destacan los elementos fraseológicos, léxicos y gramaticales característicos del género discursivo en foco. El movimiento que se hace es el de inducir la identificación, mediante el análisis y la comparación de textos, y el reconocimiento de la función de cada elemento. Por ejemplo, el uso del imperativo en los eslóganes publicitarios de las campañas sociales para motivar al público objetivo a actuar hacia la solución de un problema; el uso de verbos en tiempo pasado para narrar hechos ocurridos en noticias; la recurrencia del discurso indirecto, literal o parafraseado, en reportajes y artículos de opinión; la expresividad de las onomatopeyas en los cómics; la subjetividad característica de los adjetivos en las reseñas; el empleo de términos técnicos en entradas de enciclopedia y artículos de divulgación científica; el uso de secuencias descriptivas y narrativas en documentales, que implican el uso de artículos, sustantivos, adjetivos, preposiciones, verbos de acción, adverbios, marcadores temporales, conectores, etc.

Pasamos ahora a la producción escrita y oral que, como la comprensión, también se concibe como un proceso y debe realizarse por etapas (BUNZEN, 2006; KOCH; ELIAS, 2009; FREITAS; VARGENS, 2010). De acuerdo a la orientación teórico-metodológica basada en la noción de género discursivo, el texto a ser producido por los estudiantes debe tener una función social y cumplir parámetros comunicativos: el género que integra el texto, el tema, los objetivos, a quién se dirigirá, cómo y dónde circulará y quién asume la autoría: el alumno o un grupo.

A la hora de planificar la propuesta, es importante considerar que forma parte de una unidad didáctica, con un tema específico, y debe, por lo tanto, relacionarse con lo leído, escuchado y discutido previamente. Para que el texto cumpla su rol en la interacción entre quienes escriben/hablan y quienes leen/escuchan, hace falta contextualizarlo, de acuerdo con las prácticas sociales en las que se inscribe el género discursivo en cuestión. Vimos que en *Sentidos*, en la unidad 3 del primer volumen, en el que hay una coincidencia entre los géneros de los apartados de lectura y escucha y los enfocados en los de escritura y habla, la contextualización se realizó a través de un proyecto de campaña social

para luchar contra el acoso en la escuela. Los estudiantes, luego de haber visto varios ejemplos de campañas en las secciones de lectura y de escucha, e identificado los componentes del afiche y del spot, son instruidos a planificar el proyecto en grupos y, para eso, deben: definir el objetivo de la campaña, delimitar el público objetivo, decidir qué quieren comunicar, hacer un cronograma de realización de tareas, identificar los medios de difusión que se pueden utilizar, prever los recursos materiales necesarios. Luego, deben planificar y producir un afiche y un spot para difundir la campaña.

En cuanto a la contextualización, cabe señalar que siempre será una simulación de lo que sucede o puede suceder en el mundo social. Para ello se intenta reproducir las condiciones de producción y circulación de los géneros, de acuerdo a las prácticas sociales de las esferas de actividad. Sin embargo, como se trata de producciones escritas o habladas en español, dirigidas a hablantes de portugués, es necesario considerar que los textos producidos son también una forma de difusión de la lengua española en la escuela y la comunidad, y que se espera la cooperación de los lectores y los oyentes en la interacción.

Las fases de producción son las siguientes:

- a) introducción, en la que se pone de relieve el género discursivo, explicando sus componentes a través de los textos vistos en la unidad y otros ejemplos. Este momento puede servir como una revisión de lo observado antes en los apartados de lectura y escucha y también como una oportunidad para sacar dudas y reforzar el reconocimiento del género;
- b) elaboración de la versión inicial del texto, según los parámetros de comunicación (qué, para qué, para quién, cómo, dónde y cuándo). En esta etapa, es importante que los estudiantes pongan atención a la composición y, sobre todo, al estilo del género. Es el momento en que los contenidos lingüísticos deben enfocarse con énfasis en su función en el texto;
- c) revisión del texto, considerando los parámetros comunicativos establecidos y los componentes del género. La revisión se puede realizar en parejas o en grupos, bajo la supervisión del/de la profesor/a;
- d) preparación de la versión final del texto, teniendo en cuenta lo apuntado en la revisión;
- e) publicación/circulación del texto.

Volviendo a los géneros afiche y *spot* de campaña social, en *Sentidos*, en la primera fase de producción, destacan los siguientes elementos: enunciado breve y expresivo (eslogan) para despertar la atención del público; llamado a acciones para cambiar la situación presentada; datos sobre quién produce la campaña; información adicional.

En la segunda fase, en *Sentidos*, para la elaboración del afiche, se instruye a los alumnos a que observen elementos de la composición: el tamaño del afiche según el lugar donde se colgará, la elección de los colores que se utilizarán y el contraste entre ellos, los tamaños, tipos y formas de las letras, la selección de imágenes y el equilibrio entre ellas, el texto escrito y los espacios en blanco; elementos del estilo: grupos nominales o verbales para componer el eslogan, uso del imperativo para llamar a la acción; elementos del contenido temático: elección de imágenes expresivas y formulación de lemas para sensibilizar al público objetivo, instándolo a actuar.

Para la producción del *spot*, se subrayan estos elementos de la composición: la extensión — un *spot* debe ser breve y conciso —, representación de la situación al inicio, lema y llamado a la acción al final, banda sonora y efectos especiales, dicción, pronunciación y ritmo del habla; del contenido temático: uso de una banda sonora atractiva para prender la atención y un eslogan adecuado para concienciar al público objetivo y animarlo a actuar.

En la tercera fase, se instruye a los estudiantes a que comprueben si el afiche producido es legible a distancia, tiene un eslogan y es original, presenta un equilibrio entre el lenguaje verbal y no verbal y los espacios en blanco, causa preocupación por el acoso escolar, establece una interacción expresiva con el público objetivo. En cuanto al *spot*, deben observar si atrae la atención del público objetivo, representa adecuadamente el acoso escolar, transmite una idea comprensible, informa quién produce la campaña y fomenta cambios de actitud.

En los casos en que los géneros propuestos para la producción escrita y oral no sean los mismos que los abordados en los apartados de lectura y escucha, como en la unidad 2 del volumen 1 de *Sentidos*, la primera fase del proceso de escritura y expresión oral tiene como objetivo presentar, con diferentes ejemplos, el género discursivo de la producción y analizar sus componentes. Por lo tanto, se necesitará una planificación más detallada para esta etapa, a fin de garantizar que los estudiantes se sientan seguros al preparar el texto solicitado.

En cuanto a la revisión de textos orales y la producción de la versión final, cuando se trata de producciones grabadas, como el *spot*, los alumnos pueden, además de revisar el guion, ensayar varias veces y volver a grabar, si es necesaria alguna corrección. Cuando se trata de presentaciones en vivo, como una presentación oral en el salón de clase, se les pide a los estudiantes que ensayen varias veces hasta que se sientan cómodos para hacer la presentación frente a la clase. Sin embargo, el objetivo no es una presentación perfecta, sin errores, sino la práctica del idioma, según el modo de interacción, y la producción espontánea en español.

Consideraciones finales

En este artículo hemos presentado una reflexión sobre educación lingüística en lenguas adicionales y, específicamente, sobre el empleo de los géneros discursivos en la selección y la organización de contenidos para las clases. Tras esta discusión, hemos propuesto procedimientos para la elaboración de materiales didácticos que tengan los géneros discursivos como eje y el texto como objeto. Lo hemos hecho a partir de nuestra experiencia como autoras de libros de texto de lenguas aprobados por el *Programa Nacional do Livro Didático*, en especial, de la colección *Sentidos en lengua española*.

Para concluir este texto, es importante volver a la pregunta planteada por Geraldini (2006, p. 40), “*Para que ensinamos o que ensinamos?*”. Podemos concluir que al enseñar teniendo los géneros discursivos como eje y el texto como objeto, la opción política es acercar el lenguaje y la educación a los sentidos, a la vida, al pensamiento crítico y a la educación ciudadana.

Referencias

ALBUQUERQUE, C. T. **Livros didáticos de espanhol na década de 1940: concepção de língua e concepção do ensino da escrita**. 2019. 165 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/12605>. Acesso em 11 mar. 2022.

APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A.F.B.; SILVA, T. T. (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez Editora, 2014. p. 71-106.

ARROYO, M. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, J. (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

BAJTIN, M. M. **Estética de la creación verbal**. 10. ed. México: Siglo XXI, 1999a.

BAJTIN, M. M. El problema del texto en la lingüística, la filología y otras ciencias humanas. Ensayo de análisis filosófico. In: BAJTIN, M. M. **Estética de la creación verbal**. 10. ed. México: Siglo XXI, 1999b. p. 294-323.

BAJTIN, M. M. El problema de los géneros discursivos. In: BAJTIN, M. M. **Estética de la creación verbal**. 10. ed. México: Siglo XXI, 1999c. p. 248-293.

BAJTIN, M. M. Hacia una metodología de las ciencias humanas. In: BAJTIN, M. M. **Estética de la creación verbal**. 10. ed. México: Siglo XXI, 1999d. p. 381-396.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2022.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 139-161.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>. Acesso em: 31 out. 2021.

COSTA, E. G. M. Compreensão auditiva em livros didáticos de espanhol: o que há de novo? In: BARROS, C. S.; MARINS-COSTA, E. G.; FREITAS, L. M. A. (org.). **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 307-330.

COSTA, E. G. M.; FREITAS, L. M. A. Gêneros discursivos como eixo da educação linguística em línguas adicionais. In: POSSAS, S. (org.). **Inglês na sala de aula: ação e reflexão**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2019. p. 49-55.

COSTA, E. G. M.; FREITAS, L. M. A.; ALMEIDA, R. L. T. **Ações em linguagens**. Projetos integradores. São Paulo: Richmond Educação, 2020.

COSTA, E. G. M.; FREITAS, L. M. A.; NEVES, R. C. (org.). **Beyond words**. 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. 1. ed. São Paulo: Richmond Educação, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo, Autores Associados, Cortez, 1989.

FREITAS, L. M. A. **Da fábrica à sala de aula**: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas. 2010. 309 f. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://www.professores.uff.br/lucianafreitas/publicacoes/>. Acesso em: 11 mar. 2022.

FREITAS, L. M. A. 'En el país de la gramática'. ¿Aún predominan actividades de gramática y vocabulario en las clases de lenguas? **Recopilación Espacio Santillana Español**, São Paulo, v. 5, p. 20-24, maio 2020a.

FREITAS, L. M. A. **Género discursivo no puede convertirse en la nueva gramática**. São Paulo: Santillana, 2020b. Disponible en: <https://www.espaciosantillanaespanol.com.br/lengua/genero-discursivo-no-puede-convertirse-en-la-nueva-gramatica/>. Acesso em: 31 out. 2021.

FREITAS, L. M. A. Educação Linguística. **Sede de Ler**, v. 9, p. 5, 2021. Disponível em: <http://https://periodicos.uff.br/sededeler/article/view/52044>. Acesso em: 11 mar. 2022.

FREITAS, L. M. A.; VARGENS, D. P. M. Ler e escrever: muito mais que unir palavras. In: BARROS, C.S.; COSTA, E.G.M. (org.). **Espanhol: ensino médio**. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, v. 16, p. 191-220.

FREITAS, L. M. A.; COSTA, E.G.M. **Sentidos en lengua española**. 1º ao 3º ano do Ensino Médio. 1. ed. São Paulo: Richmond Educação, 2016.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001, p.39-46.

KLEIMAN, A. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 23-36.

KOCH, I.; ELIAS, V. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to postmethod**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2008.

NASCENTES, A. **Gramática de língua española para uso dos brasileiros**. 2. ed. Rio de Janeiro: Pimenta Mello, 1928.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

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

ROJO, R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, I. (org.). **[Re]Discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 73-108.

SOLÉ, I. **Estrategias de lectura**. 17. ed. Barcelona: Editorial Graó, 2005 [1992].

VOLOSHINOV, V. N. **El marxismo y la filosofía del lenguaje**. Tradução: T. Bubnova. Buenos Aires: Godot, 2009.

VOLÓCHINOV, V. N. **A palavra na vida e a palavra na poesia**. Ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução e organização: S. Grillo e E. V. Américo. São Paulo: Ed. 34, 2019.