

Referência:

VARGAS, Mariana Daré; ZORZO-VELOSO, Valdirene F. ¿Es posible ser un profesor autónomo utilizando libro didáctico?. In: XIX SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A LUSOHABLANTES: EL PROFESOR DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN BRASIL, 2013, São Paulo. **Anais...** Brasília: Embajada de España en Brasil - Consejería de Educación, Ministerio de Educación de España, 2013. p. 31-40.

¿ES POSIBLE SER UN PROFESOR AUTÓNOMO UTILIZANDO LIBRO DIDÁCTICO?

Mariana Daré Vargas (marianadarevargas@yahoo.com.br, Colégio SESI)

Valdirene Zorzo-Veloso (zorzoveloso_val@yahoo.com.br, Universidade Estadual de Londrina)

Este trabajo tiene como objetivo observar la actuación del profesor de Español como Lengua Extranjera en el contexto del *Ensino Fundamental 2* en Brasil, a través del análisis del Libro del Profesor de una colección de libros didácticos aprobada por el *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*, la que profesores y alumnos de la enseñanza pública brasileña utilizan desde 2011. Averiguamos la imagen del profesor subyacente al Libro del Profesor, los impactos que este promueve en la práctica del profesor en las clases, y si propicia o no, la autonomía del docente. Igualmente, según Machado y Bronckart (2004), Neves (2000), Fernandez (2009) y Lousada (2011), analizamos la situación de producción del Libro del Profesor elegido y las características generales de la obra de la cual forma parte. Por lo tanto, contestamos al término del trabajo a la siguiente pregunta: “Es posible ser un profesor autónomo utilizando libro didáctico?”.

INTRODUCCIÓN

El profesor en su cotidiano profesional se inserta en un determinado contexto sociohistórico y en un determinado sistema educacional, en los que se establecen múltiples relaciones sociales. Para realizar su trabajo, el docente recurre a artefactos materiales o simbólicos, en los que aparece el libro didáctico (LD) (MACHADO, 2007).

El LD es un artefacto material, herramienta para el docente en el planeamiento de los contenidos que van a ser suministrados y de optimización de su tiempo, ya vez que las actividades ya vienen elaboradas, y el profesor debe ponderar cuándo y de que modo puede aplicarlas, y si hay necesidad de reformulaciones de los ejercicios propuestos o de producción de nuevas actividades.

El LD a que el profesor de la escuela pública brasileña tiene acceso es fornecido por el Gobierno, a través del *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD), y está compuesto del Libro del Alumno y del Manual del Profesor (MP). En ambos los volúmenes, hay respuestas de actividades, orientaciones para su aplicación y propuestas de trabajo y de investigaciones al docente. Esos enunciados son denominados en la literatura de textos prescriptivos.

Según Registro y Stutz (2008), textos prescriptivos anteceden el actuar en el trabajo del profesor y son producciones que pretenden definir y delimitar las tareas que los trabajadores, en ese contexto, los profesores, necesitan desempeñar. El análisis de los textos prescriptivos presentes en los libros didácticos (LDs), objeto de nuestro trabajo, es necesario porque las prescripciones ejercen función determinante en el trabajo del profesor y en sus representaciones (REGISTRO; STUTZ, 2008). “Ver” los escritos que ejercen el papel de prescribir el trabajo del profesor nos posibilita, por lo tanto, verificar cómo la figura del profesor es concebida por el(los) autor(es) del LD y por los evaluadores que analizan y aprueban el LD en el PNLD. Además,

investigaciones de esa naturaleza son todavía escasas (AMIGUES, 2004), de modo que, emprenderlas es esencial.

Este trabajo está apoyado en la monografía escrita para la conclusión de la *Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras (EELE)*, de la Universidade Estadual de Londrina (UEL), bajo la orientación de la Profa. Dra. Valdirene Zorzo-Veloso y concluida en el año de 2012.

EL LIBRO DIDÁCTICO Y EL MANUAL DEL PROFESOR

El LD es presencia garantizada en el espacio escolar, y ocupa lugar de destaque en las clases, porque, con frecuencia, es el único recurso de que el profesor dispone para impartir sus clases, sea de lengua materna (LM), sea de lengua extranjera (LE), convirtiéndose en indispensable e incuestionable (SEBOLD, 1998; MARCUSCHI, 2001; TILIO, 2008), determinando contenidos y estrategias de enseñanza y marcando de forma decisiva “o que se ensina e como se ensina o que se ensina” (LAJOLO, 1996: 4).

En lo que respecta a las clases de LE, sobre todo en la década de 1990, la entrada del LD, en este contexto, por, a menudo, ser la única forma de contacto con los idiomas, transformó la acción docente, pues se convirtió en un aliado del profesor en la enseñanza, facilitador en el momento de superar las dificultades por él encontradas y adquirió estatus de “discurso da verdade” (WERNER, 2007: 111).

Como el LD posee como lectores el profesor y los alumnos, está formado de, al menos, como ya dicho, un Libro del Alumno y del Manual del Profesor. El Manual del Profesor está formado de un Libro del Alumno con las respuestas de los ejercicios, explicaciones e informaciones al docente, y de orientaciones pedagógicas, en las cuales hay la presentación de la estructura de la obra, su fundamentación teórica y sugerencias

para el trabajo con el LD. En el caso de las obras para el gobierno, es decir, que estén inscritos en el PNLD, el MP es obligatorio.

Además del MP, el LD puede venir acompañado de elementos opcionales tales como cuadernos de ejercicios, CDs de audio, DVDs, CD-ROM, etc. Dentro del LD, verificamos el modo como es concebido por investigadores, estudiosos y documentos oficiales, puesto que, como afirma Marcuschi (2001: 140), el profesor no puede actuar de forma solitaria, de modo que recurre a un conjunto de subsidios, entre los cuales el MP – herramienta, por lo tanto, de gran implicación didáctica en el trabajo docente.

EL TRABAJO DEL PROFESOR

El trabajo del profesor se considera "verdadeiro trabalho" (BRONCKART, 2004: 203) tan sólo hace unos años, porque antes, las actividades educativas no eran tratadas como trabajo. El trabajo del profesor se ha convertido en el foco de la investigación después de que la evolución del mundo del trabajo, desde finales de 1990, con la influencia del Banco Mundial y la Organización Mundial del Comercio (OMC) en la educación, y que trajeron "consequências profundas sobre o agir do professor, sobre sua subjetividade e sua identidade" (MACHADO, 2007: 89-90).

Ante este escenario preocupante, los investigadores centrados en temas educativos en diferentes áreas, tales como la ergonomía, la psicología ocupacional, sociología del trabajo y la educación, entre otros, vieron la necesidad de revisar el papel del profesor, puesto que este, a partir de ese momento, se concibió como el profesional que debería solamente ejecutar las prescripciones del gobierno acerca de la enseñanza y aprendizaje y utilizar los artefactos materiales o simbólicos, seleccionados y prescritos por el gobierno, elaborados por especialistas que para él trabajaban (MACHADO, 2007: 90).

Machado (2007: 90-91) insiste en que no hay conceptos definitivos preparados sobre la labor del docente, porque las conceptualizaciones se construyen y desconstruyen de acuerdo con los resultados de las investigaciones realizadas. Sin embargo, se puede ver que el profesor no trabaja solo, por sí solo, sino que “em uma rede múltipla de relações sociais existentes em um determinado contexto sócio-histórico e inserido em um sistema educacional específico” (2007: 92).

La investigadora propone una definición del trabajo docente:

[...] o trabalho docente, resumidamente, consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação –, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros, que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação (MACHADO, 2007: 93).

Sin embargo, señala Lousada (2011), estos artefactos no son ni pueden ser la solución a todos los problemas del trabajo. Los artefactos simbólicos o materiales se convierten en instrumentos cuando el profesor se apropia de ellos. La apropiación de ellos, alerta Lousada (2011), se produce sólo cuando el docente cree que son útiles para su propia transformación, para su bienestar. El MP por lo tanto es un artefacto material,

que se puede convertir en un instrumento, el que el profesor lo utiliza en el contexto de la escuela con el fin de realizar su trabajo por completo.

LA AUTONOMÍA DEL PROFESOR

El concepto de autonomía del profesor no es todavía un consenso entre los investigadores en el campo de la educación y la enseñanza de LE, ya que, de acuerdo con Benson y Huang (2008: 422), no hubo suficiente discusión sobre este tema. Sin embargo, según los investigadores, es posible identificar tres conceptos propuestos por los estudiosos en los últimos años sobre la autonomía del profesor.

El primer concepto es que la autonomía del profesor se relaciona directamente con el alumno, de forma que es la capacidad del profesor para desarrollar la autonomía de los estudiantes en relación con el aprendizaje.

La segunda noción, sugerida por los investigadores en el campo de la enseñanza de LE es que la autonomía del profesor es un atributo profesional que se debe desarrollar en el proceso de formación y desarrollo profesional.

La tercera noción de autonomía docente se refiere a la condición de la libertad profesional (BENSON, 2000; MACKENZIE, 2002 apud BENSON;. HUANG, 2008: 430). Así que, para los autores, profesor con autonomía es aquel que no se somete a las decisiones impuestas por otros en su espacio de trabajo, en la clase, y que, por lo tanto, participa activamente en el desarrollo del plan de estudios en el que opera.

En nuestra investigación, el concepto de autonomía adoptado es el de la libertad profesional, por lo tanto, creemos que el maestro autónomo es aquel que reflexiona sobre las decisiones impuestas por otros para su trabajo, sea el director de la escuela, el coordinador o los alumnos, sea el autor del LD de que hace uso, obediéndolas o no, y que, como lo sugiere Lajolo (1996), sabe adaptar los materiales de aprendizaje a su

contexto de trabajo, y no los usa como una "biblia", un manual de instrucciones o un manual indiscutible.

SITUACIÓN DE PRODUCCIÓN DEL MP

La colección a la que pertenece el MP se ha editada y publicada por la *Editora Saraiva*, que forma parte del *Grupo Saraiva*. El *Grupo Saraiva*, de origen nacional, está en el mercado editorial brasileño desde hace más de 90 años. Por eso, tiene gran inserción en los distintos segmentos del contexto editorial, como literatura infantil y juvenil, libros didácticos y paradidácticos, libros de apoyo didáctico, libros de ficción y no ficción, libros jurídicos, educación multimedia, sistemas escolares, libros universitarios y de empresas, y de interés general. Encuanto a los LDs, el *Grupo Saraiva* publica varias obras para la *Educação Básica*, a través de los sellos *Editora Atual* y *Editora Saraiva*.

En el PNL 2011, el número de LDs aprobados de este grupo editorial fue bastante expresivo: 11, uno de LEM, uno de Ciencia, uno de Geografía, tres de Historia, dos de Matemáticas y tres de Lengua Portuguesa. Se trata, por lo tanto, de una editorial con una amplia experiencia en el contexto educativo brasileño y que está acostumbrada a que sus libros se utilicen en escuelas públicas brasileñas.

CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA OBRA

La colección de la que el MP forma parte consta de cuatro volúmenes, uno dirigido a cada año del segundo segmento del *Ensino Fundamental*. Cada volumen incluye un disco compacto de audio, canciones, diálogos y ejercicios. Cada libro consta de ocho unidades y cada una trabaja un tema específico. En el 8 ° año, volumen de análisis de nuestra investigación, por ejemplo, los temas explorados en cada unidad son, respectivamente, escuela, ciudad, comunicación, salud, familia, profesiones, deportes y fiestas.

En cada unidad, hay un Taller de Creación, espacio dedicado a la elaboración de proyectos. Al final hay un apéndice en el que se proponen ejercicios complementarios de escucha, ejercicios de pronunciación y juegos. Además, hay una sección llamada Lectura, en la que se trabaja un texto literario con cuestiones de interpretación y vocabulario.

En cada unidad se trabajan las cuatro competencias (comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita), que se identifican mediante iconos denominados hablar, escuchar, leer y escribir.

La gramática se trabaja en una sección de la unidad, en la que se presentan explicaciones y reglas gramaticales. Sobre el aspecto visual del volumen, este es un libro muy colorido y "aireado" con el texto verbal bien distribuido y las imágenes (fotografías, ilustraciones, cuadros, libros de historietas, tiras, dibujos animados, etc.), lo que nos parece ser muy relevante para el público preadolescente y adolescente actualmente más interesado en imágenes y textos verbales cortos.

LOS DATOS DE LA INVESTIGACIÓN

La muestra se compone de las páginas del 8º año del MP de la colección de lengua española *¡Entérate!*, publicada por la *Editora Saraiva* en 2009, escrito por

Fátima Cabral Bruno Teves, Margaret Benassi Toni Martínez y Silvia Aparecida Ferrari de Arruda, y aprobado en PNLD LEM - 2011. Las páginas seleccionadas son de la unidad 3 (páginas 34 a 45) y la unidad de orientaciones específicas 3 (páginas 33 a 35). Elegimos la unidad 3, cuyo nombre es "Nos comunicamos", ya que se remonta a lo que es analizado por el Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD), uno de los fundamentos teóricos de nuestra investigación, ya que su tema es la interacción y la comunicación entre las personas. La selección de esta colección se debe a: a) la experiencia de la investigadora con libros didácticos de uno de los autores de esta colección, cuando hizo pasantía en el *Laboratório de Línguas* en la Universidade Estadual de Londrina, en los años 2007 y 2008;

b) la aprobación del gobierno de Brasil para estar presente en las aulas de las escuelas públicas de brasileñas; al impacto que tuvo en la sociedad brasileña, ya que millones de brasileños (estudiantes y profesores) han hecho y están haciendo uso de esta obra.

PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE LA MUESTRA

Los procedimientos para el análisis de la muestra de nuestra investigación son guiados en Bronckart y Machado (2004) y Neves (2000). Por lo tanto, hemos identificado los protagonistas de los textos del MP, a través del análisis de los sujetos y los verbos de las oraciones que contienen, a fin de comprobar la imagen del profesor en el trasfondo subyacente de MP.

Para ello, en primer lugar, según Lousada (2011), se analiza el contexto sociointeraccional y las características globales del MP. Para el análisis textual, seguimos los siguientes pasos de análisis realizados por Fernández (2009), al examinar un MP de lengua inglesa, a saber:

- Identificación de los períodos de la muestra. Como período entendemos la frase que contiene una o más oraciones y se termina por el punto final.
- Identificación de voz activa y pasiva en cada oración del texto.
- Subdivisión de las oraciones en principal y subordinada.
- Restricción de análisis para las oraciones sólo en la voz activa porque creemos que proporciona la identificación de los protagonistas del texto en cuestión.
- Clasificación de los tipos de oración en: principal activa (PA), principal pasiva (PP), subordinada activa (AS), subordinada pasiva (SP).
- Identificación del tipo de verbo que aparece en la oración, con base en la clasificación propuesta por Neves (2000): los verbos dinámicos (que expresan una acción o una actividad realizada por un participante o agente causal, por ejemplo: "El maestro **saludó** a los estudiantes cuando llegó a la clase."); verbos procesos (indican una relación entre un nombre y un estado, aquel paciente del verbo, por ejemplo: "Las semillas **germinaron** en muy poco tiempo en el jardín de Amalia."), verbos no dinámicos (acompañados de sintagma nominal, que es soporte del estado que expresa, por ejemplo: "Gabriela **siguió** durmiendo incluso después de su madre haber la llamado.") verbos modales, que no son predicados, y pueden expresar necesidad epistémica (por ejemplo: "En mi opinión, una buena escuela **debe** educar a sus estudiantes para la vida."), posibilidad epistémica (ejemplo: "Una mala acción del gobierno **podría** poner en peligro toda la educación."), necesidad deóntica (por ejemplo: "Marina **debe** notificar a su madre cuando se quiere salir sola.") y posibilidad deóntica (ejemplo: "Si usted gana su propio dinero, usted **puede** hacerlo que quiere en la vida.").

ANÁLISIS

Para el análisis de la muestra, adoptamos la sigla EE-8 para indicar la referencia Español: ¡Entérate!, 8º ano.

Profesor

I – Denominaciones:

El profesor, en las treinta y dos ocurrencias en las que es mencionado, es referido a través del pronombre personal “tú”, implícito y que se puede inferir por las formas verbales y por el contexto:

1. “[tú] Puedes permitir que los/as alumnos/as formulen las prohibiciones usando tú, usted, vosotros/as, ustedes.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
2. “Antes de hacer esta actividad, lee [tú] con ellos/as la definición de comunicación no verbal.” (EE-8, miolo, 2009, p. 36)
3. “Aprovecha [tú] sus conocimientos sobre los diferentes significados de los símbolos y gestos en cada cultura.” (EE-8, miolo, p. 36)
4. “Si la expresión me estoy meando les parece malsonante a los/as aprendices explícales [tú] que, en español, no lo es y que corresponde, en português, a la expresión “estou louco para fazer xixi.” (EE-8, miolo, 2009, p. 37)
5. “Solicita [tú] a los/as alumnos/as que entreguen el final que han creado para la historieta. [EE-8, miolo, 2009, p. 38])
6. “Pueden escribirla em casa o em clase, en grupos, parejas o individualmente, según te [a ti] parezca más adecuado.” (EE-8, miolo, 2009, p. 38)
7. “Consulta [tú] el Manual del Profesor.” (EE-8, miolo, 2009, p. 39; 41; 43; 45)
8. “Si [tú] dispones de tiempo, puedes proponer a los/as estudiantes un debate sobre las actividades inadecuadas de Nina abordadas em las alternativas f y g.” (EE-8, miolo, 2009, p. 43)
9. “Corrige [tú] el ejercicio oralmente con todo el grupo antes de que escriban la respuesta a la pregunta.” (EE-8, miolo, 2009, p. 44)

10. “Compara [tú] las características de las propagandas educativas con las comerciales.” (EE-8, miolo, 2009, p. 44)
11. “Discute [tú] también el carácter formador de opinión de la propaganda.” (EE-8, miolo, 2009, p. 44)
12. “Puedes [tú] pedirles a los/as alumnos/as que encuentren estos datos en las propagandas anteriores (helado frío y la campaña de conductores) y que los indiquen oralmente.” (EE-8, miolo, 2009, p. 44)
13. “Puedes [tú] ampliar esta actividad: elige [tú] otras propagandas de revistas y/o periódicos hispánicos en *internet* y tráelas [tú] para que los/as alumnos/as encuentren en ellas las características de las propagandas vistas en el TIP de la página 44.” (EE-8, miolo, 2009, p. 45)
14. “Puedes [tú] pedirles que entreguen la propaganda como evaluación.” [EE-8, miolo, 2009, p. 45)
15. “Puedes [tú] permitir que los/as alumnos/as formulen las prohibiciones usando tú, usted, vosotros/as, ustedes.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
16. “Aclara [tú] las posibles dudas que tengan sobre el uso y la colocación de los pronombres personales y de complemento, relacionadas con el tema de las variantes lingüísticas formal e informal.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
17. “Es conveniente que [tú] corrijas la actividad en la pizarra.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
18. “Sugerencia: Puedes [tú] proponer a los/as aprendices que formulen otros enunciados relacionados con el Tema Transversal de la educación para la paz y la buena convivencia en la escuela.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
19. “Aprovecha [tú] la historieta para discutir el tema de la intolerancia.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)

20. “Discute [tú] con los/as alumnos/as, a partir de las preguntas, la actitud final de Nina.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
21. “Pregúntales [tú] qué otras actitudes podría haber tomado Nina en la parte final de la historieta, como, por ejemplo, explicarle a su hermana lo que le había pasado.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
22. “Pregúntales [tú] también qué piensan sobre las propagandas y su repetición tan a menudo en los medios de comunicación.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
23. “Puedes [tú] sugerirles que traten de las relaciones interpersonales en clase, de la limpieza y conservación del colegio, de la droga, que den consejos sobre cómo estudiar o usar la biblioteca, la videoteca, la sala de informática, la inclusión de los discapacitados/as etc.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
24. “Pasa [tú] por los grupos corrigiendo los textos.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
25. “Puedes [tú] retomar el trabajo con los emoticonos que figuran en la actividad de apertura de la Unidad.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
26. “Solicita [tú] a los/as alumnos/as que, usando los emoticonos, formen frases (mínimo una con cada uno de los emoticonos) de manera que escriban un mensaje código en el que haya comunicación verbal y no verbal.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
27. “Si [tú] dispones de tiempo y los/as aprendices demuestran interés, puedes pedirles que investiguen otros emoticonos y/o que creen otros nuevos y se los presenten a todo el grupo en carteles, en un mensaje código, etc.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
28. “Para ayudarte [a ti] te damos una frase de modelo.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
29. “Solicita [tú] a los/as alumnos/as que escriban cinco cosas que están prohibidas en cada una de estas situaciones.” (EE-8, MP, 2009, p. 35)

30. “Puedes [tú] buscar escenas (ilustración o foto) como las del ejercicio 8, para que los/as alumnos/as expresen prohibiciones usando el imperativo en la forma negativa.” (EE-8, MP, 2009, p. 35)
31. “Ten [tú] cuidado al elegir las situaciones para que no sea necesario usar verbos irregulares em presente de subjuntivo para describirlas.” (EE-8, MP, 2009, p. 35)
32. “Para ello, es importante que [tú] corrijas el texto de las propagandas, antes de que lo ensayen y escenifiquen la propaganda.” (EE-8, MP, 2009, p. 35)

Profesor

Muestras de PA:

Em relación al profesor, el número más grande de ocurrencias es de PA, con dieciséis ocurrencias:

1. “Si la expresión me estoy meando les parece malsonante a los/as aprendices *explícales que, en español, no lo es y que corresponde, en portugués, a la expresión “estou louco para fazer xixi.”* [EE-8, miolo, 2009, p. 37)
2. “*Corrige el ejercicio oralmente con todo el grupo* antes de que escriban la respuesta a la pregunta.” (EE-8, miolo, 2009, p. 44)
3. “*Puedes pedirles a los/as alumnos/as* que encuentren estos datos en las propagandas anteriores (helado frío y la campaña de conductores) y que los indiquen oralmente.” (EE-8, miolo, 2009, p. 44)
4. “*Tráelas* para que los/as alumnos/as encuentren en ellas las características de las propagandas vistas en el TIP de la página 44.” (EE-8, miolo, 2009, p. 45)
5. “*Puedes permitir* que los/as alumnos/as formulen las prohibiciones usando tú, usted, vosotros/as, ustedes.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)

6. “*Aclara las posibles dudas que tengan sobre el uso y la colocación de los pronombres personales y de complemento, relacionadas con el tema de las variantes lingüísticas formal e informal.*” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
7. “*Sugerencia: Puedes proponer a los/as aprendices que formulen otros enunciados relacionados con el Tema Transversal de la educación para la paz y la buena convivencia en la escuela.*” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
8. “*Pregúntales qué otras actitudes podría haber tomado Nina em la parte final de la historieta, como, por ejemplo, explicarle a su hermana lo que le había pasado.*” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
9. “*Pregúntales también qué piensan sobre las propagandas y su repetición tan a menudo en los medios de comunicación.*” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
10. “*Puedes sugerirles que traten de las relaciones interpersonales en clase, de la limpieza y conservación del colegio, de la droga, que den consejos sobre cómo estudiar o usar la biblioteca, la videoteca, la sala de informática, la inclusión de los discapacitados/as etc.*” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
11. “*Puedes retomar el trabajo con los emoticonos que figuran en la actividad de apertura de la Unidad.*” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
12. “*Si dispones de tiempo y los/as aprendices demuestran interés, puedes pedirles que investiguen otros emoticonos y/o que creen otros nuevos y se los presenten a todo el grupo em carteles, em un mensaje código, etc.*” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
13. “*Solicita a los/as alumnos/as que escriban cinco cosas que están prohibidas en cada una de estas situaciones.*” (EE-8, MP, 2009, p. 35)
14. “*Puedes buscar escenas (ilustración o foto) como las del ejercicio 8, para que los/as alumnos/as expresen prohibiciones usando el imperativo en la forma negativa.*” (EE-8, MP, 2009, p. 35)

15. “*Ten cuidado* al elegir las situaciones para que no sea necesario usar verbos irregulares em presente de subjuntivo para describirlas.” (EE-8, MP, 2009, p. 35)
16. “Para ello, es importante *que corrijas el texto de las propagandas*, antes de que lo ensayen y escenifiquen la propaganda.” (EE-8, MP, 2009, p. 35)

Profesor

Muestras de verbos dinámicos:

En lo que respecta al profesor, hubo más ocurrencias de verbos dinámicos de que de no dinámicos, totalizando veinticinco:

1. “*Aclara* las posibles dudas que tengan sobre el uso y la colocación de los pronombres personales y de complemento, relacionadas con el tema de las variantes lingüísticas formal e informal.” (EE-8, MP, 2009, p. 34).
2. “Antes de hacer esta actividad, *lee* con ellos/as la definición de comunicación no verbal.” (EE-8, miolo, 2009, p. 36)
3. “*Aprovecha* sus conocimientos sobre los diferentes significados de los simbolos y gestos en cada cultura.” (EE-8, miolo, p. 36)
4. “Si la expresión me estoy meando les parece malsonante a los/as aprendices *explícales* que, en español, no lo es y que corresponde, en português, a la expresión “estou louco para fazer xixi.” (EE-8, miolo, 2009, p. 37)
5. “*Solicita* a los/as alumnos/as que entreguen el final que han creado para la historieta. (EE-8, miolo, 2009, p. 38)
6. “*Consulta* el Manual del Profesor.” (EE-8, miolo, 2009, p. 39; 41; 43; 45)
7. “*Corrige* el ejercicio oralmente con todo el grupo antes de que escriban la respuesta a la pregunta.” (EE-8, miolo, 2009, p. 44)

8. “*Compara* las características de las propagandas educativas con las comerciales.” (EE-8, miolo, 2009, p. 44)
9. “*Discute* también el carácter formador de opinión de la propaganda.” (EE-8, miolo, 2009, p. 44)
10. “*Aclara* las posibles dudas que tengan sobre el uso y la colocación de los pronombres personales y de complemento, relacionadas con el tema de las variantes lingüísticas formal e informal.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
11. “Es conveniente que *corrijas* la actividad en la pizarra.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
12. “*Aprovecha* la historieta para discutir el tema de la intolerancia.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
13. “*Discute* con los/as alumnos/as, a partir de las preguntas, la actitud final de Nina.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
14. “*Pregúntales* qué otras actitudes podría haber tomado Nina en la parte final de la historieta, como, por ejemplo, explicarle a su hermana lo que le había pasado.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
15. “*Pregúntales* también qué piensan sobre las propagandas y su repetición tan a menudo en los medios de comunicación.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
16. “*Pasa* por los grupos corrigiendo los textos.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
17. “*Solicita* a los/as alumnos/as que, usando los emoticonos, formen frases (mínimo una con cada uno de los emoticonos) de manera que escriban un mensaje código en el que haya comunicación verbal y no verbal.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
18. “*Solicita* a los/as alumnos/as que escriban cinco cosas que están prohibidas en cada una de estas situaciones.” (EE-8, MP, 2009, p. 35)

19. “*Ten* cuidado al elegir las situaciones para que no sea necesario usar verbos irregulares em presente de subjuntivo para describirlas.” (EE-8, MP, 2009, p. 35)
20. “Para ello, es importante que *corrijas* el texto de las propagandas, antes de que lo ensayen y escenifiquen la propaganda.” (EE-8, MP, 2009, p. 35)

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En nuestro trabajo, hicimos el análisis de los textos prescriptivos presentes en el MP elegido, en un total de 51 periodos, con restricción para las oraciones principales en la voz activa. Igualmente, identificamos el tipo de verbo que aparece en la oración (NEVES, 2000): dinámico, proceso, no dinámico y modalizador.

Presentamos dos ejemplos recurrentes en nuestro análisis:

- Profesor en oración PA: “*Corrige el ejercicio oralmente con todo el grupo* antes de que escriban la respuesta a la pregunta.” (EE-8, miolo, 2009: 44)
- Profesor con verbo dinámico: “*Aprovecha* sus conocimientos sobre los diferentes significados de los símbolos y gestos en cada cultura.” (EE-8, miolo: 36)

Lo que pudimos percibir es que hay más ocurrencia de oraciones PA y de verbos dinámicos.

Se averigua que el profesor no es tratado como simple receptor del material y, por lo tanto, es visto como participante agente de sus acciones. Eso nos permite concluir que el MP promueve la autonomía del profesor y, por eso, es posible ser un profesor autónomo utilizando el libro didáctico.

REFERENCIAS

AMIGUES, René, 2004, “Trabalho do professor e trabalho de ensino”, en MACHADO, A. R.(dir.), *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*, Londrina, Eduel, pp. 35-54.

BENSON, Phil; HUANG, 2008, “Jing.Autonomy in the transition from foreign languagelearning to foreign language teaching”, *D.E.L.T.A.*, 24 (esp.), pp. 421-439.

BRONCKART, Jean-Paul, 2004, “Por que e como analisar o trabalho do profesor”, en MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. de L. M. (dir.), *Por que e como analisar o trabalho do profesor*, Campinas, SP: Mercado de Letras, pp. 203-229.

BRUNO, Fátima Aparecida Teves Cabral; ARRUDA, Silvia Aparecida Ferrari de;TONI, Margareth Benassi, 2009, *Español: ¡Entérate! – 8º ano*, São Paulo, Saraiva.

FERNANDEZ, Cristina Mott, 2009, *Manual do professor de coleção de livros didáticosde língua inglesa: autonomia ou subsunção do trabalho docente?* Dissertação (Mestrado), Departamento de Letras Estrangeiras Modernas,Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

LAJOLO, Marisa, 1996, “Livro didático: um (quase) manual do usuario”, *Em aberto: livroididático e qualidade de ensino*, Brasília, 69, pp. 2-9.

LOUSADA, Eliane Gouvêa, 2011, “*Análise de textos e discursos em situação de trabalho educacional*”. Estudo avançado ministrado nos dias 1º e 02 de setembro, na

sala 104 do Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

MACHADO, Anna Rachel, 2007, “Por uma concepção ampliada do trabalho do professor”, en GUIMARÃES, A. M. M. G.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A (dir), *O interaccionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*, Campinas, SP, Mercado de Letras. pp. 77-97.

MARCUSCHI, Elizabeth, 2011, “Os destinos da avaliação no manual do professor”, en DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (dir.), *O livro didático de português: múltiplos olhares*, Rio de Janeiro, Lucerna, pp. 139-150.

NEVES, Maria Helena de Moura, 2000, *Gramática de usos do português*, São Paulo, Editora UNESP.

REGISTRO, Eliane Segatti Rios; STUTZ, Lidia, 2008, “Textos prescritivos e o trabalho do professor no curso de Letras”, en CRISTOVÃO, V. L. L. (dir.), *Estudos da Linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo*, Londrina, UEL, pp.163-177.

SEBOLD, Maria Mercedes Riveiro Quintans, 1998, “A produção editorial para o ensino/aprendizagem de espanhol LE no Brasil”, *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, 8, pp. 33-38.

TILIO, Rogério Casanovas, 2008, “O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira”, *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, XXVI, pp. 117-144.

VARGAS, Mariana Daré, 2012, *Manual do professor e autonomia docente: quimera ou realidade?*, Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras), Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

WERNER, Kelly Cristini Granzotto, 2007, “As representações do sujeito professor no manual didático de língua espanhola: uma leitura enunciativa”, *Linguagem em(Dis)curso*, 7, pp. 101-127.