

## **DIVERSIDADE, TIPOLOGIAS E GÊNEROS: CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURSO DE PORTUGUÊS-ESPAANHOL DA UFRRJ**

Maristela da Silva Pinto (UFRRJ)

Viviane Conceição Antunes Lima (UFRRJ)

### **Resumo**

Este trabalho é fruto da prática de duas professoras do curso de Licenciatura em Letras/Português-Espanhol da UFRRJ, que resgatam experiências de mais de 10 anos de trabalho nos Ensinos Fundamental e Médio, de escolas públicas e privadas. Reforçando a imprescindibilidade do diálogo entre a universidade e a escola, pretendemos: (i) referir-nos à estrutura do mencionado curso; (ii) conjecturar sobre a relevância da diversidade, das tipologias textuais, do tratamento dos gêneros e da formação cidadã em nossas atividades na graduação; (iii) mostrar brevemente algumas propostas desenvolvidas nas disciplinas de Língua Espanhola II e III.

### **Considerações preliminares: a inerência da diversidade no curso de Licenciatura em Letras/Português-Espanhol da UFRRJ**

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro foi inaugurada no início do século XX, mais precisamente no dia 10 de julho de 1912, e contava com o empenho acadêmico da Escola Superior de Agronomia e Medicina Veterinária (Seropédica – RJ). Em 1991, com a finalidade de atuar em Três Rios e Quatis, criou-se o curso de Engenharia de Alimentos. Anos depois, em 2006, o Programa de Expansão do Ensino Superior possibilitou a fundação do Instituto Multidisciplinar (*Campus* de Nova Iguaçu), o oferecimento do curso de Administração à distância (Consórcio CEDERJ) e a ampliação do *Campus* de Três Rios, em 2007.

É inegável a relevância de nossa universidade para a Baixada Fluminense, a Zona Oeste, o Vale do Paraíba, o Sul Fluminense e a parte da Região Serrana (UFRRJ, 2008, p. 6). Atentos às necessidades desse público e à sua contribuição ao crescimento do Estado do Rio de Janeiro, o Instituto Multidisciplinar, décima unidade administrativa acadêmica da UFRRJ, ofertou primeiramente cinco cursos de graduação: Matemática, História, Pedagogia, Ciências Econômicas e Turismo.

A partir de 2009, os cursos de Licenciatura em Letras (Português-Literaturas e Português-Espanhol), no período diurno, e o curso de Direito foram implantados. Hoje, no referido Instituto, contamos com um total de 11 cursos de graduação. O curso de

Licenciatura em Letras/Português-Espanhol (UFRRJ), cuja integralização da carga horária é de 8 semestres, conta com 40 disciplinas de natureza científico-cultural, além de atividades acadêmicas como Seminário educação e sociedade, NEPE<sup>56</sup> (I a IV), Estágio (I a IV), Monografia (I e II). Há 17 professores doutores e, aproximadamente, 164 alunos registrados desenvolvendo suas atividades acadêmicas nas instalações do Instituto Multidisciplinar. Vejamos, a seguir, sua matriz curricular.

1º período	2º período	3º período	4º período	5º período	6º período	7º período	8º período
Língua Portuguesa Padrão (60h)	Teoria e Prática do Texto (60h)	Prática e produção do texto científico (60h)	História interna e externa da Língua Portuguesa (60h)	Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa (60h)	Morfologia do Português (60h)	Sintaxe do Português (60h)	Semântica e Estilística do Português (60h)
Teoria da Literatura I (60h)	Teoria da Literatura II (60h)	Literatura Brasileira I (60h)	Literatura Brasileira II (60h)	Literatura Portuguesa I (60h)	Literatura Portuguesa II (60h)	Optativa em língua e literatura (60h)	Ensino de Língua Estrangeira I (60h)
Língua Espanhola I (60h)	Língua Espanhola II (60h)	Língua Espanhola III (60h)	Língua Espanhola IV (60h)	Língua Espanhola V (60h)	Língua Espanhola VI (60h)	Literatura Hispânica I (60h)	Literatura Hispânica II (60h)
História do Pensamento Linguístico (60h)	Morfossintaxe (60h)	Sociolinguística, psicolinguística e etnolinguístico (60h)	Análise do discurso (60h)	Métodos e Técnicas em letras e linguística (60h)	Cultura Hispânica I (60h)	Cultura Hispânica II (60h)	Optativa de Formação Geral (60h)
Filosofia e Educação (60h)	Sociologia e Educação (60h)	Psicologia e Educação (60h)	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) (30h)	Políticas e Organização da Educação (60h)	Didática Geral (30h)	Ensino de Língua Materna I (60h)	Ensino de Língua Materna II (60h)
				Estágio Supervisionado I (100h)	Estágio Supervisionado II (100h)	Estágio Supervisionado III (100h) Monografia I (60h)	Estágio Supervisionado IV (100h) Monografia II (60h)
Seminário Educação e Sociedade (40h)				NEPE I (30h)	NEPE II (30h)	NEPE III (30h)	NEPE IV (30h)
Atividades Complementares (25h)	Atividades Complementares (25h)	Atividades Complementares (25h)	Atividades Complementares (25h)	Atividades Complementares (25h)	Atividades Complementares (25h)	Atividades Complementares (25h)	Atividades Complementares (25h)

Compartilhando o *Campus* de Nova Iguaçu com outros cursos de graduação, o curso de Português-Espanhol busca ampliar a capacidade crítica de seus alunos sem perder de vista seu cerne inter(multi)disciplinar (UFRRJ, 2008, p. 11). Assim sendo, dentre as preocupações desse curso estão: a valorização do aluno-agente, cujas atividades permitem o crescimento de sua região; o reconhecimento da produção cultural da Baixada Fluminense e os possíveis diálogos que pode travar com as produções e as realidades hispânicas; a necessidade de um olhar cuidadoso no que se

<sup>56</sup> Núcleo de ensino, pesquisa e extensão. NEPE IV se refere à língua estrangeira, mais especificamente à seleção e produção de material didático.

refere à dedicação dos estudantes que fazem do convívio universitário um caminho de reflexão, de pesquisa, e de futuras realizações acadêmicas e pessoais.

Seria no mínimo incoerente que o Instituto Multidisciplinar abrigasse um curso de Língua Espanhola que não observasse com cuidado os itens elencados anteriormente e uma questão que lhe é inerente: a diversidade. O espanhol é uma língua de muitas culturas e estas culturas registram diferentes olhares sobre o mundo. Entendemos que em um curso de licenciatura, ou em qualquer outro espaço universitário em que a linguagem se configure como um dos eixos curriculares norteadores, compreender que a maneira como os falantes concebem o mundo, são afetados por ele e nele interagem é um dado de suma importância para a produção discursiva.

Se temos como objetivo formar professores competentes em termos linguístico-gramaticais, sociolinguísticos, políticos e cidadãos, nos parece imprescindível mostrar-lhes o funcionamento do espanhol com base em gêneros de modalidade oral e escrita autênticos (ainda que sob utilização claramente didática), ficcionais e não ficcionais, procedentes de diferentes áreas geoletais e articuladores de temas também diversificados. Convém dizer que a diversidade permeia as disciplinas de Língua Espanhola da UFRRJ em pelo menos quatro níveis: tipológico, genérico, temático (temas de formação cidadã) e geoletal. Vejamos como se apresentam nos itens a seguir.

### **Os níveis tipológico e genérico: fundamentações teóricas**

Os aspectos tipológicos – tipos de escrito segundo Álvarez (1998) ou capacidades de linguagens dominantes na concepção de Dolz e Schneuwly (2004, p. 121) – direcionam a formação inicial de nossos alunos de espanhol nos três primeiros períodos e, juntamente com o tratamento dos gêneros, acompanham também as discussões das disciplinas posteriores, que versam sobre Fonética e Fonologia, Sintaxe e Discurso Acadêmico e Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE). Do nível tipológico (*Ibid.*, p. 51-52), advêm as noções essenciais sobre peculiaridades organizacionais, linguístico-gramaticais e textuais mais frequentes na descrição (registro de regulação de comportamentos e sua observação), na narração (progressão da ação

fictícia), no relato (progressão da ação de experiências vividas), na exposição (apresentação de conhecimentos), e na argumentação (construção da persuasão).

Creemos que essa organização, embora seja fundamentalmente de cunho didático, nos permite mostrar o quão relevante é observar como os falantes se valem da língua para significar. Além disso, auxilia-nos na revisão de um conceito de “gramática” que se configura, na maioria das vezes, como algo desarticulado do eixo pragmático. Acreditamos que a apresentação de tipologias composicionais similares leva os alunos a compreenderem o funcionamento do espanhol e, além de outras contribuições de caráter sociocultural e político, amplia a competência linguístico-gramatical de nossos estudantes e constitui um procedimento que serve como suporte para suas futuras aulas no Ensino Básico, sem apelar apenas para o imediatismo do estudo de frases “soltas”.

Muito do que nos ofertou Bakhtin (2008, p. 227-326), no que tange ao tratamento dos gêneros, utilizamos nas disciplinas de língua espanhola e se confirma na necessidade do trabalho com a diversidade genérica. A constituição de atividades com base em gêneros primários e secundários<sup>57</sup> e a consideração de que a língua passa a integrar a vida através de enunciados, e que também por meio deles a vida passa a fazer parte da língua, são referências indispensáveis na formação de nossos licenciandos.

Os gêneros organizam costumes e podem variar por interferência da cultura, englobam valores, são históricos, conformam rotinações de uso e fazem parte de nossa memória. Assimilados no próprio uso da língua nas situações de interação em que nos inserimos, podem apresentar-se nas modalidades oral ou escrita, quanto à sua origem de produção, e se realizam em diferentes esferas sociais (domínios discursivos), que nos oferecem dados das relações de poder e de sua ação na sociedade (MARCUSCHI, 2008, p. 190-194). Unir esses componentes à formação de professores de espanhol é algo que julgamos ser fundamental, porque lhes proporciona entender que seu papel enquanto profissional é amplo e lhes possibilita refletir sobre seu objeto de trabalho como um eficiente produtor de sentidos, como veículo sociocultural e de emancipação de cidadãos.

---

<sup>57</sup> Valemo-nos da contribuição da perspectiva bakhtiniana, neste contexto. Como exemplos de gêneros primários, discriminamos os referentes à comunicação cotidiana, tais como bilhetes, cartas. Quanto aos exemplos de gêneros secundários, ressaltamos os de maior nível de complexidade, como os romances, peças teatrais, produções científicas.

*A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) (BRASIL, 1996, p. 1) é clara quanto aos seus objetivos e finalidades e abarca os processos formativos como um todo. São de seu interesse tanto os desenvolvidos na vida familiar, social e cultural, quanto os que fazem parte dos ambientes formais de aprendizagem, reforçando, inclusive, a validade do vínculo entre o trabalho e a prática social. No que tange às suas finalidades, convém dizer que dá ênfase: “ao pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art.2).*

Indubitavelmente, já passou da hora de percebermos que o ensino de língua estrangeira na escola não deve apenas dar atenção às formas da língua desvinculadas da produção de sentidos e a formação universitária de futuros professores precisa dar atenção real a essa questão. Não há como traçar considerações sobre a vida familiar, social, cultural, relacionar o trabalho à atividade social, desenvolver o educando física e intelectualmente e transformá-lo em um cidadão ativo sem levar mostras das atividades comunicativas, efetivamente das práticas sociais, para a sala de aula. Sabemos que o filtro didático altera a plena autenticidade destas amostras, mas, ainda assim, é importante deixar claro que “*el aula no es un globo de vidrio, aislado del mundo, lo que pasa dentro del aula está condicionado por lo que pasa fuera de él*” (LEFFA, 2006, p. 1).

Centrados nas considerações sobre a tipologia dos textos a serem apresentados na sala de aula, os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN-EF) (BRASIL, 1998)* entendem que a diversidade de textos contribui para o engajamento discursivo. Com base em uma perspectiva sociointeracionista, tomam o conhecimento da organização textual como um dos planos decisivos para a aprendizagem de uma nova língua, ao lado do conhecimento sistêmico e de mundo.

No universo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o trabalho com diferentes tipologias e gêneros está atrelado a necessidades que lhe são próprias, em um primeiro momento: formar alunos competentes no que diz respeito à leitura e à produção de textos e acionar o conhecimento de mundo dos aprendizes. Comprovemos tais observações no esquema apresentado como orientação didática das unidades de língua estrangeira:

	Exemplo 1	Exemplo 2	Exemplo 3
Língua enfocada	Francês	Espanhol	Inglês
Tipo de texto	Panfleto	Telenotícias e artigos de opinião	Notícias
Universos de interesse	Informação e participação	Informação e participação	Informação e lazer
Modalidades	Escrita	Oral e escrita	Escrita
Tipo de organização	Argumentativa	Argumentativa	Expositiva/descritiva

EJA/Língua Estrangeira (BRASIL, 2002, p. 81)

As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) (BRASIL, 2006) valorizam o estudo dos gêneros em pontos chave de seu texto. Tanto o destaque à heterogeneidade linguística e sociocultural, quanto a definição de “trabalhar linguagens” dão relevo à sua aplicação em sala de aula. Nesse sentido, as linguagens não podem ser tratadas “apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituintes de significados, conhecimentos e valores” (p. 131) e “o foco da gramática deve voltar-se para o papel que ela desempenha nas relações interpessoais e discursivas (p. 144)”; assim, o espaço dos gêneros na sala de aula está garantido, já que são resultados das atividades humanas.

Consideramos essencial que essas noções façam parte das aulas da graduação, dos cursos de extensão e das atividades de pesquisa de nosso curso de Licenciatura em Letras (Português-Espanhol). É preciso que nossos alunos estejam preparados para, futuramente, dar sentido às suas aulas e promover um diálogo claro entre os suportes teóricos que acompanham suas atividades acadêmicas e o ensino. Refletir sobre esse diálogo não é algo fácil, mas indispensável e, segundo Monteiro (2002, p. 119), não pode reduzir-se a qualquer operação mental, implica esforço consciente e força de vontade; exige, portanto, metodologia, intenção e ação, na medida em que se trata de labor intelectual.

### **O nível temático: por uma formação cidadã**

A formação cidadã é o espaço da diversidade temática de nosso curso e fonte da ação política, ecológica e social das propostas de atividades, da potencialização da capacidade de compreensão auditiva e leitora e da ampliação da competência



intercultural dos estudantes. Configura-se como um viés afetivo-conscientizador: aproximamos os alunos de assuntos que dizem respeito às realidades brasileira e hispânica, dando margem ao uso do espanhol, a reflexões que nos levam a repensar condutas, a entender o outro e a nossa atuação no mundo a partir de uma nova ótica, onde não cabem preconceitos e nem visões estereotipadas de nenhuma ordem.

Como nossos licenciandos lidarão comumente com os temas transversais em suas aulas, procuramos não perdê-los de vista na elaboração de nossos materiais. Para fazê-lo, enumeramos nossos temas geradores de formação cidadã no nível superior. Apoiamo-nos nas sugestões presentes nas OCEM (2006, p. 150-151; eixos temáticos de 1 a 5), nos documentos da EJA (BRASIL, 2002, p. 67-68; eixos temáticos 6 e 7), nos temas transversais do PCN-EF (BRASIL, 1998, p. 9; eixos temáticos de 8 a 10) e na LDB (BRASIL, 1996, Art. 1º, p. 1; eixo temático 11). Procuramos nos centrar em 11 eixos temáticos, pautados nos documentos discriminados anteriormente e em nossa experiência nos Ensinos Fundamental e Médio, apresentados na seguinte tabela sinóptica:

<b>Formação cidadã no nível superior: eixos temáticos geradores de atividades de leitura, expressão oral e escrita</b>	
<b>Eixos temáticos</b>	<b>Possíveis abordagens</b>
<b>1. Político</b>	Bases governamentais; relações de poder; o valor do voto; participação indireta/direta no universo político; participação política na universidade; o papel da mídia na defesa da liberdade de informação e denúncia.
<b>2. Econômico</b>	Relações econômicas entre o Brasil, os países do mundo hispânico e seus recursos; a dinâmica entre o consumo e as oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho; o valor do espanhol em diferentes frentes de trabalho.
<b>3. Educacional</b>	Sistemas educativos, seus avanços e especificidades; as consequências da exclusão educativa; as novas tecnologias e suas contribuições à educação; a relevância do ensino de espanhol como porta para a inclusão e transformação social.
<b>4. Sociocultural</b>	Dados das manifestações culturais, das produções literárias hispânicas e das peculiaridades da convivência social vinculadas à habitação, saúde, transporte, tecnologia, lazer e estética no Brasil e no mundo hispânico; valorização de experiências interculturais.
<b>5. Linguístico</b>	Referências concernentes às ações da política linguística no Brasil e no mundo hispânico; a relação dos falantes com o espanhol e com as línguas co-oficiais (poder e identidade); reconhecimento

	do valor das línguas indígenas; o lugar do espanhol no mundo globalizado.
<b>6. Motivação e autonomia</b>	Destaque do conhecimento de mundo na relação ensino-aprendizagem; valorização das experiências discentes no planejamento das atividades; as relações entre autoestima, autoconfiança e capacidade de ampliação de conhecimentos; a importância da mobilização, do voluntariado e da interação estudantil interuniversitária.
<b>7. Trabalho</b>	Relações entre o mundo do trabalho e a juventude, a tecnologia, a economia solidária, a globalização, o consumo, o meio ambiente, o tempo livre, a mulher, o campo, a segurança.
<b>8. Ética</b>	O papel da ética como base de todos os eixos temáticos aqui sugeridos.
<b>9. Ecologia</b>	Conscientização da importância da integração e da dependência dos cidadãos com relação ao meio ambiente; desenvolvimento de ações de resgate e preservação do espaço universitário; validade da intervenção das instituições educacionais nas questões ecológicas.
<b>10. Orientação sexual e saúde</b>	Compreensão da diferença de gênero e atenção à integridade física e emocional.
<b>11. Pesquisa e tecnologia</b>	Vínculos essenciais entre a produção universitária e a práxis pedagógica; a visão do ensino e do ambiente escolar como fontes de pesquisa; relações entre pesquisa e tecnologia; vantagens e desvantagens dos avanços tecnológicos nos mais variados campos da convivência social.

Acreditamos que é essencial fazer do espanhol um veículo de redescritção de vidas, de redescritção de sujeitos (MOITA LOPES, 2006, p. 31) e que é possível modificar situações a princípio tomadas como assoladoras e permanentes através da educação. Perdoem-nos por sermos tão diretas, mas fechemos as portas das universidades caso não creiamos mais nesse poder renovador e transformador que o acesso ao conhecimento pode nos dar.

Os eixos temáticos geradores nos possibilitam pensar nas aulas enfatizando o desenvolvimento crítico dos universitários. Assim, poderão ver a cidadania como uma necessidade cotidiana de participação sociopolítica, de solidariedade, de respeito aos direitos e aos deveres, de mudança social. Nosso intuito é que levem futuramente essa necessidade para o universo da formação básica.



## **Considerações sobre o nível geoletal**

O quarto nível que desvela o papel da diversidade no curso de Espanhol da UFRRJ se revela em nossa preocupação em selecionar produções advindas das oito áreas geoletais que compartilham os usos peculiares da mencionada língua (MORENO FERNÁNDEZ, 2000, p. 16): castelhana, andaluza, canária, caribenha, mexicana e centroamericana, andina, chilena e da região platense e do Chaco. Dessa maneira, preparamos nossas turmas para compreender a tensão entre unidade e diversidade linguística no mundo hispânico, para que possam ter ciência de que há normas diferentes e que todas são legítimas, se nos referimos à validade que lhes conferem os falantes.

Para Company (2002, p. 40), o uso linguístico, principalmente o sintático, pode estar determinado por maneiras específicas de os falantes conceberem o mundo. Assim, a produção de sentidos em termos amplos é um nível de suma relevância na codificação sintática e analisar a interação forma e significado nos ajuda a compreender os processos que envolvem a variação dialetal, pois esta é o resultado de modos distintos de construir um mesmo mundo conceitual. Sabemos que a variação sofre influência direta das manifestações culturais e das nuances identitárias que constituem os indivíduos e de forma alguma pode ser excluída ou desconsiderada nas disciplinas de língua espanhola.

Em muitos momentos temos de desmistificar muitas crenças, tais como: “o melhor espanhol é o falado na Espanha”, “o espanhol peninsular está mais próximo da gramática normativa e abrange menos variações”; e também a dicotomia reducionista entre “espanhol da América e espanhol da Espanha” e a falácia da superioridade do espanhol em detrimento das línguas indígenas e das outras línguas do território espanhol. Pensamos que só é viável desmistificá-las, efetivamente, desenvolvendo propostas baseadas em amostras de língua procedentes de diferentes áreas e esferas sociais, de diferentes registros e dados do uso linguístico em contextos específicos de interação.

As observações que fazemos no que se refere ao nível geoletal nos permitem mostrar aos nossos alunos, e fazê-los reconhecer, que a língua espanhola é um organismo sujeito a mudanças (fônicas, morfológicas, sintáticas) – que dependem de

questões de cunho diatópico, diastrático, diafásico e identitário – e pertencente aos falantes de grandes grupos culturais, dos 21 países que a têm como língua materna. Objetivamos e trabalhamos para que essas ponderações não se restrinjam ao nível teórico ou acadêmico dos alunos, mas que estejam presentes em suas futuras preparações e seleções de material didático, na sua concepção sobre língua e em sua práxis pedagógica como um todo.

### **Da teoria à prática: reflexões sobre o trabalho com gêneros narrativos e argumentativos na Graduação em Letras/Português-Espanhol da UFRRJ**

Neste último item deste texto, traremos à baila alguns exemplos de nosso labor dedicado à formação de professores de espanhol. Após apresentadas considerações sobre certa resistência ao trabalho com os gêneros por parte de nossos futuros professores, nos referiremos a algumas propostas de atividades advindas de nossos cursos de Língua Espanhola II e III, voltadas respectivamente, para os gêneros de caráter narrativo e argumentativo.

Geralmente, após a apresentação de nosso curso e da condução das primeiras aulas, começam a surgir os questionamentos sobre o lugar da gramática em nossas tarefas. “E a gramática professora?” é uma pergunta recorrente que faz menção ao estudo da língua totalmente desancorado do texto e de todas as fundamentações socioculturais, identitárias e históricas que o situam.

Nas aulas das disciplinas Língua Espanhola II e III, mais especificamente, procuramos trabalhar eixos temáticos com base em diferentes gêneros de textos, sejam estes escritos, gravados em áudio ou em vídeo, e os situamos nas atividades de compreensão e expressão oral e escrita. Ao longo do desenvolvimento das mencionadas atividades, voltamo-nos para os mecanismos utilizados pelo autor para significar, isto é, nos fixamos nas estratégias que nos permitiram produzir sentidos por meio do diálogo com os textos. No que concerne ao suporte linguístico-gramatical, construímos questões que levam os alunos a pensar sobre a seleção de determinadas expressões linguísticas presentes nos enunciados e suas implicações no âmbito semântico-pragmático, já que os exercícios mecânicos de respostas rápidas, em muitos casos, não dão conta dessa abordagem.

Muitos alunos têm a necessidade de rever as regras gramaticais aprendidas na escola, de verdadeiramente reencontrá-las na universidade tal como lhes foram ensinadas. De uma forma geral, pensam em repassar as práticas provenientes de um estudo puramente estruturalista e de cunho prescritivista, tão valorizado e ainda arraigado em muitas instituições de ensino. Práticas que seguem estratégias de memorização e que têm o ensino da estrutura linguística como um fim em si mesmo, alijado da produção do discurso e da função da língua como articulador competente de sentidos, saberes e valores.

Precisamos acentuar que há muitas normas existentes nas áreas geoletais do mundo hispânico e que não há uma só forma de estudá-las. Além disso, há gêneros que exigem um maior cuidado formal no emprego da língua, tais como documentos, artigos acadêmicos, cartas comerciais, por exemplo. Por que não se pode trabalhar com eles? Que vantagens há em nos valermos apenas de exercícios puramente estruturais para aprender expressões e estratégias de solicitação e mandato, por exemplo, se podemos fazê-lo a partir de um anúncio ou analisar comerciais que as utilizam para vender seus produtos e persuadir os telespectadores? O que nos impede de fazer um estudo comparativo de comerciais de diferentes áreas geoletais sobre o tema mencionado? Não seria interessante discutir em espanhol sobre como as relações de poder estão presentes nas expressões de mandato selecionadas e nas imagens dos referidos comerciais? Vejamos alguns exemplos de aplicação.

### **Língua Espanhola II: exemplo de atividade**

#### **Texto: *Madres de Plaza de Mayo – Inicios***

El comienzo del reclamo nació como una iniciativa de madres de detenidos y desaparecidos el 30 de abril de 1977 en Buenos Aires. Su objetivo inicial era poder tener una audiencia con el presidente de facto argentino Jorge Rafael Videla. Para ello se reunieron en la Plaza de Mayo y efectuaron una manifestación pública pacífica pidiendo saber el paradero de sus hijos. La elección de la Plaza de Mayo se debe a que está situada frente a la Casa Rosada, sede de la Presidencia y lugar donde tradicionalmente se han efectuado manifestaciones políticas.

La idea surgió mientras el grupo inicial de madres estaba esperando que las atendiera el secretario del Vicario Castrense. Una de ellas, Azucena Villaflor de Vicenti, propuso entonces: «Individualmente no vamos a conseguir nada. ¿Por qué no vamos todas a la Plaza de Mayo? Cuando vea que somos muchas, Videla tendrá que recibirnos». [...]

Ese mismo día, 14 madres iniciaron una jornada a la cual, con el paso del tiempo, se acercarían otras madres afectadas. Desde entonces, todos los jueves repetirían una caminata (originada cuando las fuerzas de seguridad les exigieron «circular» por causa del estado de sitio) alrededor de la pirámide central de la plaza.

Entre aquellas primeras Madres estuvieron Azucena Villaflor de Vicenti, Berta Braverman, Haydée García Buelas, María Adela Gard de Antokoletz, Julia Gard, María Mercedes Gard y Cándida Gard (4 hermanas), Delicia González, Pepa García de Noia, Mirta Baravalle, Kety Neuhaus, Raquel Arcushin, Sra. de Caimi y una joven que no dio su nombre. Al viernes siguiente aparecieron más madres, entre ellas Hebe de Bonafini, de la ciudad de La Plata. La presencia de las madres en la Plaza era conocida por comentarios de boca en boca, puesto que así como no existían los «desaparecidos» para la prensa, tampoco existían las Madres. Al tercer día se cambió el viernes por el jueves. Acordaron que fueran los jueves de 15:30 a 16:00 h por ser un día y una hora en la que transitaba mucha gente por la Plaza. Ellas permanecían en grupo y de pie sin caminar. Fueron los policías que custodiaban la plaza quienes les indicaron que marcharan de a dos porque como el país estaba bajo estado de sitio estaban prohibidos los grupos de tres o más personas. Por lo tanto y dadas esas condiciones, comenzaron las marchas alrededor de la pirámide de Mayo, símbolo de la libertad. Para reconocerse, comenzaron a usar un pañuelo blanco en la cabeza hecho en un principio con tela de los pañales que se usaban para bebés, representando así a los hijos. Ese pañuelo se convirtió en su símbolo. Las Madres intentaron dar a conocer sus dramas y así participaron de marchas religiosas numerosas y populares en las cuales era conveniente que pudieran reconocerse.<sup>58</sup>

### Actividades

1. Comprensión lectora:

- a) ¿Por qué las Madres decidieron ir a la Plaza de Mayo por primera vez?
  - b) ¿Qué señala, en un primer momento, la permanencia de las Madres en la Plaza?
  - c) El pañuelo blanco se convirtió en un símbolo de lucha. Explícalo.
  - d) ¿Cómo las relaciones de poder se presentan en este texto?
  - e) ¿Qué relevancia tuvo este hecho a la sociedad Argentina?
  - f) ¿Sabes algo sobre las abuelas de la Plaza de Mayo? Dínoslo.
2. Identifica y caracteriza el género textual presentado.
3. Identifica las especificidades de la estructura del texto que acabaste de leer. Escribe con tus propias palabras.
4. Busca en el texto un fragmento que señale:
- a) el aspecto durativo
  - b) un hecho realizado

O propósito desta atividade é desenvolver tarefas iniciais de compreensão leitora e de expressão escrita na disciplina Língua Espanhola II. Convém notar que as

<sup>58</sup> Disponível em: <[http://es.wikipedia.org/wiki/Madres\\_de\\_Plaza\\_de\\_Mayo](http://es.wikipedia.org/wiki/Madres_de_Plaza_de_Mayo)>. Acesso em: dez. 2010.

perguntas do exercício 1, de níveis diferentes de dificuldade de compreensão leitora, buscam aproximar os estudantes do importante acontecimento que se deu na Argentina nos anos 70 e que até hoje tem repercussão. A proposta gira em torno da importância da memória no ensino de E/LE e não se encerra nestas atividades. É importante que os alunos busquem outras informações sobre o assunto, sejam capazes de fundamentá-las, algo que denota a ampliação de sua competência intercultural.






A reflexão introdutória sobre as peculiaridades tipológicas e genéricas (questões 2, 3 e 4) possibilitará ao aluno familiarizar-se com as expressões, estratégias discursivas e estruturas mais recorrentes, a fim de explorá-las de forma mais eficiente na compreensão do texto e futuras produções. Noções sobre a funcionalidade do referido gênero, suas particularidades interacionais e as lacunas do não-dito também poderão ser trabalhadas ao longo da aula, nas tarefas de expressão oral propostas para a turma.

Outra questão que pode ser abordada com base nesse texto são os usos dos Pretéritos desde uma perspectiva discursiva. Na relação comunicativa, o tempo, o aspecto e o modo de ação podem modificar sua significação em favor de novos matizes que só cobram sentido na contextualidade discursiva. Acreditamos que este modelo nos permite situar as flutuações temporais que se produzem no eixo da enunciação a partir dos momentos de anterioridade, simultaneidade e posterioridade.

### Língua Espanhola III: exemplo de atividade

Texto: *No le des lugar al dengue*

La batalla contra el dengue es una batalla casa por casa.  
La única forma de ganarla es con la participación y el compromiso de todos.  
El mosquito del dengue se reproduce en el agua estancada,  
por eso no te olvidés de realizar estas tareas:

-   Limpiar dos veces por semana los recipientes en que se almacena agua y revisar todos los días que estén bien tapados.
-   Una vez por semana, lavar con cepillo o estropajo y lavandina los bordes de la pileta, ya sea de lona o de cemento.
-   Lavar floreros y bebederos de animales dos veces por semana y renovar el agua todos los días.
-   Revisar el patio, el jardín o el balcón dos veces por semana para tirar recipientes inservibles que junten agua y poner boca abajo los que no se puedan tirar.
-   Una vez al mes, revisar que el tanque de agua del techo siga bien tapado.

Ministerio de SALUD GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CORDOBA

Depois de estabelecer um breve debate sobre o tema, evidenciando sua pertinência no contexto brasileiro e hispânico e refletindo sobre dados que caracterizam sua tipologia predominante e gênero, propomos as seguintes atividades com vistas a traçar considerações sobre o viés linguístico-gramatical:

1. Com relação ao título, “*No le des lugar en tu casa*”, a forma “*tu*” evoca que forma de tratamento: “*tú*” ou “*vos*”? Justifique a sua resposta usando o suporte teórico que possui sobre o tema em questão e outro dado do texto que o exemplifique.
2. Que ajustes deveriam ser feitos se substituíssemos as formas de infinitivo que representam as tarefas de combate à dengue por formas de imperativo? Se o fizéssemos, que mudanças de sentido se dariam?
3. Assista a “*Piletas de material*”, *flash* informativo disponível em: <<http://www.cba.gov.ar/vercanal.jsp?idCanal=61461>>. Compare o grau de persuasão da propaganda institucional aqui apresentada com o do *flash* informativo televisivo.
4. Produza um *flash* informativo, de 45 a 60 segundos de duração, a ser apresentado em classe na próxima semana.

<sup>59</sup> Disponível em: <<http://www.cba.gov.ar/canal.jsp?idCanal=61061>>. Acesso em: dez. 2011.



Com atividades desse perfil, levamos os nossos alunos a refletir sobre o uso efetivo da língua espanhola. Lançamos, desse modo, um olhar atento sobre: a seleção de formas da língua e os sentidos que evocam em determinados contextos de uso (questões 1 e 2); as especificidades do espanhol falado e escrito na Argentina (questões 1 e 3); as peculiaridades da expressão oral e escrita, observando as contribuições dos recursos gráficos, iconográficos e fônicos da propaganda institucional em prol da persuasão (questões 3 e 4); a observação dos traços tipológicos que diferenciam um panfleto de um *flash* informativo televisivo (questão 3); a contextualização do assunto na sociedade Argentina e as relações que se podem tecer sobre a nossa realidade (questão 4).

Os gêneros são, como assinalou Bakhtin (2008, p. 282), enunciados relativamente estáveis. Isso significa que sua composição ou tipologia nos oferece dados das peculiaridades linguístico-gramaticais e de suas apresentações formais mais comuns. O lugar da gramática é o espaço que reflita sobre a língua em diálogo com a produção de sentidos, com seu contexto de uso (a depender do domínio discursivo e do meio<sup>60</sup> que a veicula), com a sua modalidade, com as relações de poder, com a convivência social, e com a cultura.

Como as atividades de pura memorização, totalmente desvinculadas da realidade e do conhecimento de mundo do aluno, distantes das práticas sociais ou sem objetivos claros de aplicação, o grande problema das “aulas exclusivas de gramática” se centra no fato de o aluno estudá-la fora de seu habitat natural: as interações humanas e as conceitualizações sobre o agir no mundo. É por isso que, em muitos casos, as atividades da escola não funcionam, estão fora de seu habitat natural: a vida. Em nossa concepção, os licenciandos precisam estar atentos à heterogeneidade genérica, linguística, cultural e devem lidar com temas relevantes à convivência social para que possam valer-se do espanhol com mais eficiência.

### **Considerações finais**

Costumamos dizer que aprender uma língua estrangeira exige mais que dedicação, na verdade, pressupõe que estudantes e professores tenham a consciência do

---

<sup>60</sup> Tipos de meio: impresso, digital, televisivo, radiofônico, cinematográfico etc.

inacabado (FREIRE, 1996, p. 28), pois assim é o conhecimento, algo sempre em construção. Quanto mais estudamos, refletimos e nos abrimos à aprendizagem da língua meta, mais nos preocupamos em permanecer na busca de sua compreensão e de sua utilização, não meramente como um código a ser assimilado, mas como uma trilha para nos reavaliarmos diante do outro e para produzirmos novos sentidos a partir de sua ótica. Assim, rompemos com preconceitos e estereótipos que restringem e assolam as relações sociais, aprendemos a lidar com as idiossincrasias e repensamos a nossa forma de estar no mundo.

Neste trabalho apresentamos como a diversidade, os estudos tipológicos e dos gêneros dão fundamento às disciplinas de Língua Espanhola na UFRRJ e nos auxiliam a dar conta do que nos solicita seu *Projeto Pedagógico*: “a formação de alunos capazes de dialogar com outras culturas e com as emergentes formas de comunicação, permeáveis à diversidade lingüística e a suas manifestações, atentos à formação da cidadania, à valorização histórico-cultural e à memória” (UFRRJ, 2008, p. 9).

Nesse sentido, as “aulas de língua”, devem estar atentas à importância de levar o aluno a compreender que o fato de um gênero ser oral ou escrito, ser impresso ou digital, ser proveniente de uma determinada esfera social (jornalística, do cotidiano, de divulgação científica etc.) e as peculiaridades da relação de assimetria entre os interlocutores são referências que influenciam, e muito, a produção de sentidos. Ensinar língua significa levar os alunos a participar das situações de comunicação com maior eficácia, a entender-se nos meandros da alternância dos interlocutores, a valorizar a importância da memória e a conceber a abrangência do não-dito. Ensinar uma língua – materna ou estrangeira – significa dar aos aprendizes os suportes cabíveis para que se sintam verdadeiros sujeitos do discurso e dele se apropriem: “Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade” (BAKHTIN, 2008, p. 285).

Todas as referências aqui discriminadas são utilizadas nas disciplinas de Língua Espanhola da UFRRJ. Nossa intenção é disponibilizar as fontes para que nossos estudantes tenham suas próprias considerações sobre as mesmas e possam ampliar seus conhecimentos. Várias são as vertentes sobre o estudo das tipologias e gêneros textuais ou discursivos, mas não nos é possível agora fazer muitas ponderações sobre o assunto. O que nos importa realmente, e nos vem inspirando a cada semestre, é a certeza de que

a diversidade, articulada em diferentes níveis – tipológico, genérico, temático e geoletal – pode ser grande aliada da promoção de um professor de espanhol competente em termos linguísticos, socioculturais, políticos e de formação cidadã.

O trabalho com os gêneros tem lugar cativo nos documentos educacionais porque, através deles, as atividades comunicativas, as práticas culturais, as referências identitárias, políticas, históricas, tecnológicas, as descobertas científicas etc. entram efetivamente na sala de aula e diminuem o abismo, criado por muitos profissionais, entre a escola e a vida. O aluno não vai à escola apenas para cumprir a obrigação de ficar lá cinco horas de seu dia. Vai para ampliar conhecimentos; para saber relacionar-se eticamente com os demais; para aprender a respeitar o meio ambiente em toda sua essência; para reconhecer-se e, assim, reconhecer o espaço do outro e trocar experiências com ele. Também deve ir à escola para aprender a valer-se da linguagem em contextos variados e para aprender a viver de forma ainda mais digna. O lidar com a diversidade genérica nas instituições de ensino, e no próprio ensino de E/LE, e de línguas de uma forma geral, é uma grande porta para a ação e novas reflexões dos professores que estamos formando.

## Referências

ÁLVAREZ, M. *Tipos de escrito I: narración y descripción*. Cuadernos de lengua española. Madrid: Arco/Libros, 1998.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BRASIL. *Língua estrangeira na educação de jovens e adultos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol2\\_linguaestrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol2_linguaestrangeira.pdf)>. Acesso: dez., 2010.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso: dez., 2010.

\_\_\_\_\_. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

**Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Espanhol**

**Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará**

**Ano I – Edição Nº 02 – Vol. I – Nov./ 2013 Maio/2014.**

**ISSN 2318-0099**

Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso: dez., 2010.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

COMPANY, C. Gramaticalización y dialetología comparada. Una isoglosa sintáctico-semántica del español. *DICENDA. Cuadernos de Filología Hispánica*, n. 20, 2002. p. 39-71.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos de la formación del profesor de lenguas extranjeras. Universidade Católica de Pelotas, 2006. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/aspectospoliticos.pdf>. Acesso em: dez. 2010.

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

MOITA LOPES, L. P. da. *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MONTEIRO, S. B. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

MORENO FERNÁNDEZ, F. *Qué español enseñar*. Madrid: ArcoLibros, 2000.

UFRRJ. *Projeto Político Pedagógico*. Curso de Licenciatura Plena em Letras. Nova Iguaçu, 2008.