

OS GÊNEROS TEXTUAIS E A FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A DE LÍNGUA ESPANHOLA

Flávia Colen Meniconi (UFAL)

Laureny A. Lourenço da Silva (UFAL)

Resumo

O presente artigo discute questões relativas ao trabalho com os gêneros textuais na formação inicial de professores/as de espanhol, na Universidade Federal de Alagoas. Trataremos, mais especificamente, do trabalho desenvolvido com as práticas em sala de aula por parte dos/as professores/as em formação, participantes do Projeto de Extensão *Casas de Cultura no Campus*. O foco deste artigo é, portanto, relatar as primeiras ações e reflexões sobre a experiência de ensino e aprendizagem vivenciada pelas coordenadoras e pelos/as alunos/as em formação participantes do projeto. Destacamos, como resultado, o trabalho teórico-prático de utilização dos gêneros textuais nas aulas de língua espanhola ministradas pelos/as professores/as em formação no projeto de extensão.

Introdução

A Faculdade de Letras (Fale), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), completou 60 anos de fundação em janeiro de 2012. Semestralmente ingressam 80 alunos/as distribuídos/as em quatro habilitações simples na licenciatura em Letras. São 15 alunos/as de Português, no vespertino, e 15 no noturno; 10 alunos/as para cada turno de Espanhol e de Inglês; 10 alunos/as de Francês para o vespertino. A duração do curso de Licenciatura é de quatro anos. Como docentes da Fale, nosso objetivo é contribuir para que os/as alunos/as tenham uma formação crítico-reflexiva. Almejamos que os/as alunos/as de Letras possam chegar à compreensão de que a sala de aula é o *locus* para experimentação e investigação e o/a professor/a é aquele/a que reflete e busca melhorar os aspectos metodológicos que envolvem o ensino-aprendizagem da Língua Espanhola.

Na tentativa de romper com os modelos tradicionais de educação, objetivamos colocar em ação essa formação prático-teórica, a partir do quinto período do curso, quando os/as alunos/as iniciam o Estágio Supervisionado, conforme está previsto na Lei n.º 9.394/96. Apesar de considerarmos um avanço, por parte do Governo, exigir que os/as alunos/as comecem a ter o contato com a prática, a partir da metade do curso, por meio dos Estágios Supervisionados, nossa experiência revela que os/as alunos/as necessitam de uma formação prático-teórica mais sólida, para que possam se tornar profissionais autônomos, críticos, reflexivos, a fim de responder às necessidades

**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

específicas do alunado de Maceió e às exigências sócio-históricas locais. Em 2009, surgiu a oportunidade de oferecermos, inicialmente, aos/às alunos/as de três habilitações de Letras (inglês, espanhol e português), a possibilidade de fazer com que se engajassem ativamente no cotidiano da prática docente, por meio do Projeto de Extensão *Casas de Cultura no Campus*.

Nosso objetivo, neste artigo, é descrever e comentar a formação de professores/as que oferecemos aos/às alunos/as em formação de Língua Espanhola, participantes do Projeto de Extensão *Casas de Cultura no Campus*. Mais especificamente, nosso recorte neste artigo estará voltado para as contribuições que a aplicação de diferentes gêneros textuais, em sala de aula, pode trazer à qualidade e à diversificação das aulas, bem como para a contribuição e o impacto dessa ferramenta didática na própria formação dos/das alunos/as de Letras/Espanhol.

Assim, descrevemos inicialmente o projeto e, em seguida, a experiência pela qual os/as alunos/as em formação estão passando ao serem praticadas questões teóricas envolvendo a utilização de gêneros textuais em sala de aula de E/LE.

O Projeto *Casas de Cultura no Campus*

O projeto de extensão *Casas de Cultura no Campus* é oferecido pela Faculdade de Letras (Fale), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão (Proex) e da Pró-Reitoria Estudantil (Proest). Teve início em 2009 e hoje é um dos maiores projetos de extensão da Faculdade de Letras. Nosso público são os/as alunos/as com vulnerabilidade econômica que passam por uma seleção na Pró-Reitoria Estudantil e são classificados/as para os cursos do projeto. As aulas são ministradas dentro do campus universitário, nos horários em que as salas de aula da graduação estão livres (no horário do almoço e no final da tarde), pelos/as professores/as em formação do curso de Letras. Atualmente, o projeto oferece cursos de português, inglês, francês e espanhol para a comunidade universitária com vulnerabilidade econômica. Para este artigo, consideraremos apenas os dados referentes ao curso de espanhol.

Neste segundo semestre de 2013, temos 13 turmas de Espanhol, com um/a professor/a para cada turma, de no máximo 30 alunos. São três turmas de Básico 1, duas

de Básico 2, duas de Básico 3 (nível inicial) e uma de cada nível intermediário (Inter 1, 2 e 3). Também temos três turmas compostas por alunos/as da comunidade vizinha à UFAL. Eles/elas são alunos/as selecionados/as nas escolas públicas da redondeza da universidade (através da parceria com as escolas) e que têm a oportunidade de cursar os níveis básicos da língua espanhola; dessa forma, pode-se ajudar esses/as alunos/as no Enem e possíveis vestibulares. Os docentes participantes do projeto são o Prof. Sérgio Ifa, coordenador geral e de Língua Inglesa; a Profa. Laurenny A. Lourenço da Silva, coordenadora de Língua Espanhola e a Profa. Flávia Colen Meniconi, atual coordenadora de Língua Espanhola e sempre colaboradora do projeto.

Almejamos, com as *Casas de Cultura no Campus*, a possibilidade de levar os/as alunos/as de Língua Espanhola, envolvidos/as nesse projeto, a vivenciarem o espaço de sala de aula e a discutirem aspectos teóricos referentes à prática docente, em sua formação inicial. Para que alcancemos nossos objetivos, tivemos de observar algumas questões relacionadas, principalmente, com a proposta de ser um curso de extensão. Primeiramente, os/as participantes do projeto são os/as alunos/as de Letras, que, após uma seleção, ingressam como professores/as do *Casas de Cultura no Campus*. No exame seletivo, os/as candidatos/as realizam uma prova escrita de interpretação de texto, gramática e redação. Na parte prática do exame, ministram uma aula. Após a aprovação na seleção, os/as professores/as iniciantes começam a participar das atividades do projeto.

Em segundo lugar, também observamos a carência, dentro de nossa Universidade, de cursos de línguas gratuitos à comunidade universitária economicamente menos favorecida. Sendo assim, o/a graduando/a de qualquer curso da Universidade, que esteja interessado/a em fazer um dos cursos, passa por uma seleção e entrevista junto à Pró-Reitora Estudantil, onde são analisados dados econômicos e escolares desse/a aluno/a – esse processo é feito pela assistente social da Pró-Reitoria Estudantil.

Voltando à preparação de nossos/as professores/as, realizamos encontros pedagógicos semanais, nos quais eles/elas se reúnem com as coordenadoras do projeto e são discutidos aspectos relacionados à prática docente, devidamente articulada com a teoria. São debatidos assuntos referentes à política educacional, às metodologias de ensino, à prática docente e à avaliação. Para o bom andamento dos encontros

pedagógicos, abrimos espaço para que as discussões teóricas sejam feitas em forma de conversa, buscando um ambiente mais relaxado para que todos se sintam à vontade para participar das discussões.

Dessa forma, valorizamos o conhecimento de mundo dos/das professores/as em formação e conhecemos suas principais demandas e dificuldades pedagógicas. Os encontros são fontes dos questionamentos e das reflexões que os/as acometem e, por isso, aproveitamos também esse espaço para o levantamento de necessidades, problemas e dificuldades de nossos/as alunos/as enquanto professores/as em formação. Para tanto, fazemos uso de instrumentos de coleta de dados, tais como: questionários, entrevistas e diários reflexivos e/ou narrativas de suas aulas. Os diários são feitos semanalmente em um grupo virtual que criamos em uma rede social. Antes eram diários impressos ou anotações em cadernos, porém a tecnologia e o interesse dos/das professores/as pelas redes sociais levaram-nos a refletir também sobre esse recurso e passamos a utilizá-lo — com muito proveito. Durante o último ano, 2012, muitas questões foram levantadas com relação às atividades de leitura e produção textual e, então, iniciado o ano de 2013, introduzimos a proposta de trabalho com os gêneros textuais, dentro da área da linguística de textos.

Os gêneros e a formação do professor de línguas

Na perspectiva das teorias que fundamentam o interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART; MACHADO, 2004; BRONCKART, 2006; GUIMARÃES; MACHADO; COUTINHO, 2007), o trabalho com os gêneros textuais na formação de professores se justifica pelo fato de possibilitar a produção de valores e formas de agir sócio-historicamente situados. Segundo Antunes (2009), o uso da linguagem é uma forma de agir socialmente e essa interação só acontece em textos, isto é, “falamos ou escrevemos, sempre, em textos” (ANTUNES, 2009, p. 50). Nesse sentido, as palavras e as frases só ganham sentido quando são vistas como partes de textos, orais e escritos, isto é, como elementos de discursos, “pelos quais as pessoas dizem, agem, participam, tomam posições, se firmam e se afirmam no aqui e no agora de sua existência” (ANTUNES, 2009, p. 51).

Adotar a visão do texto como uma unidade de sentido e um artefato sócio-histórico (MARCUSCHI, 2010), implica concebê-lo como “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas.” (BEAUGRANDE, 1997, p. 10). Para tanto, é de fundamental importância redefini-lo como objeto de ensino. Assim, o texto, na perspectiva sócio-discursiva, não deve ser visto como “pretexto” para ensino de estruturas linguísticas e regras gramaticais descontextualizadas, pois nos comunicamos por meio de textos e não por meio de frases isoladas (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2011).

Segundo Marcuschi (2008), “toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero” (MARCUSCHI, 2008, p. 154). O autor define o gênero textual como textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sócio-comunicativos e característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária etc. (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Bakhtin (2003) estabelece uma diferença entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos). Segundo o autor, os primeiros são formados em condições de comunicação discursiva imediata, podendo também perder o vínculo imediato com a realidade de onde emergiu. Já o gênero discursivo secundário surge nas “condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado”: romances, dramas, pesquisas científicas, gêneros publicitários (BAKHTIN, 2003, p. 263). Na opinião do autor, é de suma importância diferenciar os gêneros primários e secundários pela própria questão da natureza do enunciado. É através dessa diferença que será possível determinar e descobrir os enunciados.

Dolz, Gagnon e Decândio (2011) argumentam que é de fundamental importância trabalhar com o gênero primário e secundário no ensino, a partir de atividades reflexivas que passem de um gênero a outro. Assim, por exemplo,

trabalhar a receita de cozinha, um gênero injuntivo, facilita a produção de um manual ou de uma regra de jogo posterior. Antes de fazer os alunos escreverem uma receita de cozinha, pode-se pedir para reformularem uma receita oral. Além disso, pouco a pouco, os alunos podem aprender as características do gênero; planejar a produção da receita, a organização de seus conteúdos, a apresentação das etapas de seu desenvolvimento, o trabalho com o campo lexical. (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2011, p. 43).

O trabalho com os gêneros primários e secundários poderia, assim, contribuir para que os alunos aprendessem a passar da comunicação espontânea, a partir da fala informal, para a comunicação mais formal. Além do mais, contribuiria para a aprendizagem da escrita de diferentes gêneros, a partir da elaboração de textos para situações comunicativas concretas.

Os gêneros também devem ser vistos como sistemas de controle social ou exercício de poder, como nos lembra Bakhtin (2003). No caso do gênero acadêmico, poucos são as pessoas que dominam a produção de um artigo, ensaio, tese, conferências etc. Somente aquelas que vivenciaram experiências acadêmicas aprenderam a produzir esse tipo de gêneros.

Segundo Marcuschi (2008), os gêneros textuais caracterizam-se como um dos instrumentos mais poderosos do discurso. Nesse sentido, podemos concordar com o fato de que “a produção discursiva é um tipo de ação que transcende o aspecto meramente comunicativo e informacional” (MARCUSCHI, 2008, p. 162). O domínio dos gêneros pressupõe condições de controle e poder social. Segundo Marcuschi (2008) desde que nos constituímos como seres sociais, nos achamos envolvidos numa máquina sociodiscursiva, e um dos instrumentos mais poderosos dessa máquina são os gêneros textuais, sendo que seu domínio e manipulação depende boa parte da forma de nossa inserção social e de nosso poder social. Enfim: quem pode expedir um diploma, uma carteira de identidade, um alvará de soltura, uma certidão de casamento, um porte de arma, escrever uma reportagem jornalística, uma tese de doutorado, dar uma conferência, uma aula expositiva, um inquérito judicial e assim por diante? (MARCUSCHI, 2008, p. 162)

Como um importante instrumento de poder da máquina discursiva, acreditamos que a leitura e escrita de diferentes gêneros textuais devem ser trabalhadas em sala de aula, já que saber ler e escrever diferentes tipos de gêneros é uma forma de inserção e

participação social. Nesse sentido, precisamos voltar à didática de ensino de língua espanhola para o trabalho com diferentes gêneros. Essa seria uma forma de integrar as forças históricas, sociais, institucionais e técnicas na formação humana.

Os gêneros textuais no ensino-aprendizagem de línguas

Assim como Dolz, Moro e Pollo (2001) e Schneuwly (1994), compreendemos o gênero como um mega-instrumento didático que serve de mediador das interações indivíduos-objetos (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2011, p. 44). Os gêneros, nessa perspectiva, poderiam ser entendidos como instrumentos de ensino que orientam realizações de atividades com a linguagem. Nas palavras dos autores, “enquanto instrumento de aprendizagem, o gênero permite ao aprendiz ter acesso a determinadas significações que, se interiorizadas, contribuem para o desenvolvimento de suas capacidades languageiras” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2011, p. 44).

Reconhecemos a importância de trabalharmos com o ensino a partir gêneros textuais, se desejamos adotar uma prática docente que vai além da exposição das regras gramaticais, mas, ao mesmo tempo, deparamo-nos com a incerteza em relação à escolha dos gêneros mais apropriados para o contexto do ensino da língua espanhola. Segundo Marcuschi (2008), “os próprios PCNs têm grande dificuldade quando chegam a este ponto e parece que há gêneros mais adequados para a produção e outros mais adequados para a leitura” (MARCUSCHI, 2008, p. 206). O autor ainda acrescenta que

[e]m muitos outros aspectos os PCNs são inovadores e muito claros, mas no que tange aos gêneros, há uma sugestão pouco clara de seu tratamento, embora esteja aí pela primeira vez uma posição determinada e determinante para esse trabalho. O que eu critico é a forma como isso vem sendo trabalhado nos PCNs (MARCUSCHI, 2008, p. 207).

Na verdade, os PCN mencionam tipos de textos: narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo e conversação (p. 31) e alguns gêneros textuais: poema, romance, aula expositiva, trabalho publicado em uma revista científica, entre outros (p. 31) sem, contudo, apresentar uma distinção entre tipos textuais e gêneros. Além do

mais, leva em consideração apenas o trabalho com gêneros textuais mais formais. Os mais praticados e presentes em situações informais são, praticamente, esquecidos.

Marcuschi (2008) estabelece a distinção entre tipo e gênero textual, argumentando que o tipo textual refere-se a uma construção teórica “definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo)”, categorizada como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Já os gêneros textuais “são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões comunicativos característicos”, tais como: telefonema, carta pessoal, notícia jornalística, piada, bate-papo por computador etc. (MARCUSCHI, 2008, p. 154-155).

Acreditamos que o conhecimento da distinção conceitual existente entre tipo e gênero textual é de fundamental importância para o trabalho com textos, orais e escritos, em sala de aula. Esse esclarecimento poderá contribuir para que o professor conheça e pesquise diferentes gêneros, dentro dos tipos textuais existentes, procurando contemplar exemplos variados de textos formais e informais, no planejamento e desenvolvimento de suas aulas. Sobre essa questão, Dolz e Schneuwly (2004) argumentam que a coleta de textos autênticos de tipos variados é de fundamental importância para o trabalho de caracterização do gênero e para a constituição de um corpus de trabalho. Dentro desse enfoque, um modelo didático funcionaria como uma ferramenta didática norteadora do trabalho com os gêneros.

A importância dos modelos didáticos para o trabalho com gêneros em sala de aula

Segundo Nascimento, Gonçalves e Saito (2007), estudos e pesquisas sobre gênero devem caminhar para a construção de modelos didáticos que possam indicar aos professores aquilo que seja adequado ensinar aos seus alunos. Os autores defendem a elaboração de um modelo sustentado a partir do tripé: “desconstrução, descrição e indicação das dimensões ensináveis do gênero”. (NASCIMENTO; GONÇALVES; SAITO, 2007, p. 92). Esse modelo, na opinião dos autores, deve contemplar tanto as dimensões do processamento do texto verbal (oral e escrito), quanto as da linguagem visual (aspectos não-verbais).

Schneuwly e Dolz (1997) salientam que um modelo didático apresenta duas características: 1) “constitui uma síntese prática destinada a orientar as intervenções dos docentes”; 2) “esclarece as dimensões ensináveis a partir das quais diversas sequências podem ser concebidas” (SCHENEUWLY; DOLZ, 1997, p. 7, tradução nossa).

Na mesma perspectiva, Machado e Cristovão (2005) defendem que os modelos didáticos de trabalho com gêneros textuais guiam as práticas de ensino-aprendizagem e contribuem para que os objetivos que norteiam o fazer docente sejam alcançados. Segundo Cristovão (2007), o modelo contribui para a visualização dos gêneros em estudo, análise e produção e facilita o trabalho de seleção do ensinável.

No trabalho desenvolvido com os/as professores/as do Projeto *Casas de Cultura no Campus - Língua Espanhola*, procuramos discutir as teorias sobre tipos e gêneros textuais e as propostas do modelo didático como norteadores das práticas de ensino-aprendizagem de língua espanhola. A seguir, discutiremos sobre a metodologia que orientou a realização dessa pesquisa.

O desenvolvimento do trabalho com gêneros textuais no Projeto *Casas de Cultura no Campus - Língua Espanhola*

Nossa pesquisa tem como *corpus* depoimentos dos/as professores/as participantes do projeto, publicados no *Facebook*. Procuramos coletar os depoimentos que refletem o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula. A partir desses relatos, buscamos verificar como os/as professores/as abordam a temática dos gêneros em suas aulas e a percepção que é construída em relação ao trabalho desenvolvido.

Antes, contudo, de apresentar as reflexões sobre os relatos publicados pelos/as professores/as em questão, faz-se necessário expor o trabalho que desenvolvemos junto a esses/as docentes, em relação à teoria de gêneros e sua aplicabilidade em sala de aula.

Iniciamos o trabalho com as propostas de gêneros textuais nos encontros quinzenais que realizamos com os/as professores/as do projeto. Nesses encontros, geralmente, discutimos sobre questões metodológicas e didáticas, propostas de avaliação, projetos, entre outros. Além disso, sugerimos leituras, atividades de pesquisa em sala de aula, produção de trabalhos para apresentação em congressos e publicações.

A ideia de trabalhar com gêneros surgiu a partir das queixas que alguns/mas professores/as do projeto levantaram em relação à precariedade do material adotado, no que diz respeito às propostas de atividade de leitura e produção textual. Nas palavras dos/as professores/as, “o material traz poucos textos”, “quase não há atividades de compreensão leitora”, “precisamos trazer muito material de fora”, “praticamente não se trabalha a produção escrita em espanhol”.

Diante desses argumentos, resolvemos sugerir aos/às professores/as leituras e discussões sobre a teoria de gêneros textuais e sua aplicabilidade em sala de aula. Argumentamos que essa poderia ser uma saída para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita que, na opinião dos/as professores/as, eram “pouco exploradas” pelo material didático adotado.

O trabalho iniciou-se com propostas de leituras sobre os seguintes temas: “Gêneros textuais, material didático e formação de professores” (CRISTOVÃO, 2005); “Produção textual, análise de gêneros e compreensão” (MARCUSCHI, 2008); “Produção escrita e dificuldades de aprendizagem” (DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2011). Sugerimos que os/as professores/as lessem os textos e começassem a desenvolver trabalhos com gêneros textuais em sala de aula.

Nas reuniões quinzenais, discutíamos os textos sugeridos para leitura e os/as professores/as apresentavam relatos orais sobre os trabalhos que estavam desenvolvendo com seus/suas alunos/as. Além dos relatos orais, os/as professores/as utilizavam o *Facebook* para relatarem, com mais detalhe, o trabalho com os gêneros em sala de aula, tema que será discutido a seguir.

Os relatos dos/as professores/as sobre o trabalho com gêneros textuais no ensino-aprendizagem de língua espanhola

Durante a realização dos encontros para a discussão dos textos sobre gêneros textuais, ensino de língua e formação de professores, surpreendeu-nos o fato de que, em questão de poucos dias, os/as professores/as começaram a trabalhar com gêneros em sala de aula, isto é, de tentarem articular a teoria com atividades práticas, a partir das propostas de leitura, discussão e produção textual de gêneros variados. Tal fator pode ser comprovado a partir dos seguintes relatos:

Depoimento 1⁷⁴

La clase ayer fue buena, vinieron pocos alumnos (unos 13 solamente), entonces nos colocamos en círculo. Llevé para la clase un texto (un reportaje) del periódico El País entitulado "Caen de manera drástica los embarazos entre adolescentes hispanas de EE UU", hicimos una lectura conjunta y después debatemos a respecto de los temas del texto. El debate fue muy bueno, todos hablaron un poquito lo que pensaban, sus opiniones y se quedó muy bueno así. Después de ese debate, les entregué unos papelitos con algunas informaciones sobre un reportaje, les expliqué esas informaciones, además de encontrarnos en el reportaje que ya habíamos leído. Les llevé también otros papelitos con imágenes de asuntos actuales y polémicos para que a partir de las imágenes sacasen un tema y a partir de ese tema crear un reportaje, teniendo como base el reportaje que leyemos y las informaciones que les pasé. Y eso ellos tuvieron que hacer en clase. No tuvimos mucho tiempo, las horas volaron, pero algunos conseguieron entregarme a tiempo.

A partir do relato apresentado, a professora manifesta, em vários momentos, a satisfação em relação aos resultados da sua aula: “*la clase ayer fue buena...*”; “*el debate fue muy bueno...*”, “*se quedó muy bueno así...*”. Esses sentimentos positivos em relação aos objetivos obtidos na realização do trabalho proposto são extremamente importantes para o desenvolvimento da atitude motivadora em relação ao trabalho (CABRAL; VALA; FREIRE, 2000). Tais sentimentos se associam a variáveis emocionais importantes que influenciam, significativamente, o trabalho docente, tais como: a motivação, o envolvimento, o empenho e a realização profissional dos sujeitos (KAUFMAN, 1984; TRIGO-SANTOS, 1996).

O modelo didático criado pela professora norteou-se pela escolha do gênero reportagem, seguido da leitura conjunta, debate sobre o tema e produção escrita do gênero lido. Nota-se que a professora escolheu um texto materializado em situações comunicativas correntes que, por sua vez, faz parte dos gêneros presentes na vida diária dos/as alunos/as (MARCUSCHI, 2008). O modelo escolhido para o trabalho com a reportagem também traduziu as dimensões ensináveis do texto proposto para leitura e discussão (SCHENEUWLY; DOLZ, 1997).

Depoimento 2

En esta semana estamos haciendo la revisión de los asuntos que estudiamos. Empezamos la clase con la lectura de un texto que hablaba sobre la pena de muerte, el tema fue muy provocativo y todos participaron de la discusión, después les pedí

⁷⁴ Os depoimentos foram mantidos como escritos originalmente.

para hacer un texto breve (un comentario de mínimo cinco líneas) para mostrar la opinión que tenían sobre el tema. En el segundo momento continuamos la dinámica que habíamos empezado en la clase pasada, todos llevaron los currículos con sus datos profesionales, hicimos una simulación de una entrevista de empleo, unos fueron los directores de la empresa y otros los entrevistados. Los entrevistados deberían mostrar principalmente que tenían calidades suficientes para ganar la oportunidad de trabajar en aquella empresa y los directores deberían seleccionar los mejores. En el tercer momento hicimos la revisión del uso de tú y usted.

No depoimento acima, o professor analisa a escolha do tema da “pena de morte”, escolhido para leitura e discussão, como “provocativo”. Posteriormente, relata que todos participaram da discussão proposta. Embora não aparece, de forma explícita, uma avaliação positiva da aula, entendemos que o “provocativo” e a participação conjunta demonstram, de certa forma, uma satisfação em relação à escolha do assunto do gênero textual trabalhado.

O professor não classifica os gêneros que escolheu para a sua aula; apenas menciona que trabalhou com a leitura, discussão e produção escrita sobre um texto que tratava da “pena de morte”. Acreditamos que esse silenciamento pode ter sido ocasionado pela dificuldade em classificar os gêneros e tipos textuais. Entretanto, segundo Marcuschi (2008), “não devemos imaginar que a distinção entre gênero e tipo textual forme uma visão dicotômica, pois eles são dois aspectos constitutivos do funcionamento da língua em situações da vida diária” (2008, p. 156). O autor ainda argumenta que a classificação dos gêneros é importante para a identificação das sequências tipológicas mais comuns em cada um deles. Nesse sentido, embora concebamos que a classificação dos gêneros para a criação dos modelos didáticos seja importante, no relato sobre as atividades desenvolvidas pelo professor consideramos que essa classificação não influenciou negativamente no desenvolvimento do trabalho com textos.

O modelo didático seguido por esse professor assemelha-se ao modelo escolhido pela professora anterior: escolha do texto, proposta de leitura, discussão e produção escrita. Pelo tema escolhido, infere-se que o professor em questão escolheu um tipo de texto argumentativo para leitura e discussão e, para a produção textual, o gênero escolhido foi o comentário, onde a argumentação também se faz presente.

Posteriormente, o professor relata que deu continuidade ao trabalho da aula anterior com a entrega do currículo elaborado e a atividade oral relacionada a uma

entrevista de trabalho. Ambos os gêneros também estão presentes em atividades da vida real, podendo ser considerados textos concretamente realizados na interação, com padrões sócio-comunicativos definidos (MARCUSCHI, 2008) para o contexto de trabalho.

Depoimento 3

Empezamos la clase discutiendo sobre el cuento “El otro yo”, de Mario Benedetti, que les pasé para leer en casa y hacer un comentario escrito. Les pregunté qué entendieron, qué les pareció, si les gustó o no el cuento. Me gustó la discusión porque todos hablaron su opinión: si les gustó o no, si creen que tenemos “el otro yo” o no, si fue difícil comprender el cuento, si ya conocían otra obra del autor. Después, hicimos el ejercicio de la página 51 del libro de alumno, que trata sobre las personas diestras y zurdas. Fue muy interesante porque discutimos sobre “ser diestro y ser zurdo” y sobre la encuesta del ejercicio “con qué mano hacemos determinadas cosas”. A veces no nos acordábamos con qué mano e intentábamos hacer en clase. Fue muy gracioso y yo siempre era la diferente, porque soy la única zurda. Al final, les mostré algunos ejemplos de gestos españoles que se hacen con las manos, además de los gestos aprendimos algunas expresiones de España.

No relato da professora, é possível observar a escolha de um modelo didático diferente para o trabalho com o gênero “conto”, em comparação com as propostas metodológicas apresentadas anteriormente. Ao invés de propor a leitura em sala, discussão e produção textual, a professora solicitou a realização da leitura do conto como atividade de casa. O fato de o conto ser um gênero secundário, isto é, mais complexo (BAKHTIN, 2003), pôde ter influenciado a solicitação da leitura anterior à aula. As outras propostas de atividades seguiram os modelos adotados pelos outros professores: discussão e realização de produções textuais.

A professora se mostra satisfeita com o resultado da discussão sobre o conto e da realização do exercício proposto: “*Me gustó la discusión porque todos hablaron su opinión...*”; “*Fue muy interesante porque discutimos sobre ‘ser diestro y ser zurdo’...*”. A participação ativa dos alunos em relação à manifestação da opinião sobre o tema do texto influenciou positivamente os sentimentos da professora, em relação à atividade proposta.

Como proposta de produção escrita, a professora solicitou a realização de uma entrevista, isto é, um gênero primário, também presente na vida cotidiana (BAKHTIN, 2003). Na opinião da professora, o resultado da realização da entrevista foi muito engraçado, pois ela era sempre a diferente: “*Fue muy gracioso y yo siempre era la*

diferente, porque soy la única zurda”. O envolvimento da professora na realização da atividade e a comparação que estabelece entre sua forma de ser e a dos seus alunos legitima a contribuição do trabalho com gêneros na produção de valores e formas de agir sócio-historicamente situados (BRONCKART; MACHADO, 2004; BRONCKART, 2006; GUIMARÃES; MACHADO; COUTINHO, 2007). A professora interage com o seu grupo, comenta, argumenta e se posiciona diante dos temas propostos para leitura e discussão.

Considerações Finais

Neste artigo buscamos relatar o desenvolvimento do Projeto de Extensão *Casas de Cultura no Campus*, enquanto proposta de formação crítica e reflexiva aliada ao objetivo de oportunizar aos/às professores/as em formação a vivência do espaço da sala de aula. Muito se discute sobre o estágio supervisionado no qual o/a aluno/a graduando/a deve observar e ministrar aulas, produzindo um relatório que pouco contribui para sua formação e que, muitas vezes, confirma “o caráter leigo do seu [do/a aluno/a estagiário/a] discurso sobre o ensino” (FAIRCHILD, 2010, p. 271). Portanto, a formação do/a cidadão/ã crítico/a, durante o período escolar, é de responsabilidade de todos os envolvidos: do/a cidadão/ã como um/a agente do seu próprio processo de ensino-aprendizagem; da escola como um local onde as escolhas podem ser mostradas, discutidas e as opiniões construídas; e dos/as professores/as como responsáveis, por exemplo, por promover a discussão, o confronto entre velhas e novas visões e por criar espaços para a construção compartilhada do conhecimento.

Assim, o trabalho com os diferentes tipos e gêneros textuais nas aulas de E/LE são uma excelente ferramenta para criar novas propostas didáticas ainda não disponíveis, por exemplo, na maioria dos manuais de ensino de espanhol. Também, o trabalho com textos, em todas as suas variantes possíveis, como recurso discursivo possibilita ao/à professor/a em formação inicial acercar-se a seus/suas alunos/as através de temáticas da vida real – as relações humanas e suas diversidades –, trazendo à sala de aula um momento de reflexão, discussão e até possíveis soluções.

O uso do gênero literário como proposta de trabalho ainda é visto com certo receio por alguns/mas educadores/as já que, por muito tempo, o texto literário era

utilizado tão somente como um pretexto para o ensino da gramática, deixando de lado seu rico potencial artístico e cultural. No entanto, podemos observar que com uma mudança na proposta desse trabalho, o texto literário pode – assim como todos os textos dos gêneros primários e secundários – instigar o interesse do/ aluno/a e levá-lo/la a refletir sobre sua própria constituição identitária: “*El Otro Yo usaba cierta poesía en la mirada, se enamoraba de las actrices, mentía cautelosamente, se emocionaba en los atardeceres*” (*El Otro Yo*, Mario Benedetti).

Acreditamos que a análise da proposta de trabalho com os gêneros textuais nas aulas de E/LE, apresentada neste artigo, demonstra uma etapa no contínuo trabalho de formação inicial de professores/as ainda dentro na graduação. Revelou-nos que nós, professoras formadoras, e os/as professores/as em formação inicial, estamos nos desenvolvendo para que as atividades com textos em sala de aula possam contemplar uma visão mais ampla do que é aprender a língua espanhola e sua importância na formação crítica e reflexiva de todos/as envolvidos/as nessa tarefa educacional.

Referências

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENEDETTI, M. *El otro yo*. Disponível em: <http://www.los cuentos.net/cuentos/link/67/67/full/>. Acesso em: 17 out 2013.

BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004. p. 131-163.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. M. (Orgs.). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BEAUGRANDE, R. de. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997.

CABRAL, M. V.; VALA, J.; FREIRE, J. *Atitudes sociais dos portugueses: Trabalho e cidadania*. Lisboa: Instituto das Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 2000.

CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros textuais, material didático e formação de professores. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 8/1, 2005, p. 173-191.

_____. *Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira*. Londrina: EDUEL, 2007.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. [Tradução de Fabrício Decândio e Ana Raquel Machado]. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs. e tradutoras). *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J.; MORO, C; POLLO, A. Le débat réglé: de quelques outils et de leurs usages dans l'apprentissage. *Repères*, n. 22, p. 76-95, 2001.

FAIRCHILD, T. O professor no espelho: refletindo sobre a leitura de um relatório de estágio na graduação em Letras. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 271-288, 2010.

GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.) *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

KAUFMAN, J. W. Relationship between teacher motivation and commitment to the profession. Comunicação apresentada no Congresso Anual da American Educational Research Association, New Orleans, 1984.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. O agir do professor em documentos institucionais brasileiros para a formação inicial. In: CONGRESSO INTERNACIONAL

EDUCAÇÃO E TRABALHO: Representações sociais, competências e trajetórias profissionais, 2005, Aveiro. *Anais...* Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005.

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

_____. *Da fala para a escrita*. São Paulo: Cortez, 2010.

NASCIMENTO, E. L.; GONÇALVES, A.V.; SAITO, C. L. N. Gêneros textuais e ferramentas didáticas para a formação contínua de professores de língua portuguesa. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 10/2, p. 89-112, dez. 2007.

SCHNEUWLY, B. Genres et types de discours: Considérations psychologiques et ontogénétiques. In: REUTER, Y. (Org). *Les interactions lecture écriture*. Berna: Peter Lang, 1994. p. 155-173.

SCHNEUWLY B.; DOLZ, J. Les genres scolaires: des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, n. 15, p. 27-40, 1997.

TRIGO-SANTOS, F. *Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário: satisfação, descontentamento e desgaste profissional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996.