

APRENDIZAGEM E ENSINO DE ESPANHOL: OS GÊNEROS TEXTUAIS E AS AFRICANIDADES

TEACHING AND LEARNING SPANISH: TEXTUAL GENRES AND AFRICANITIES

COUTO, Ligia Paula¹

JOVINO, Ione da Silva²

MACIEL, Daniela Terezinha Esteche³

NUNES, Karine de Lara Cabral⁴

RESUMO

Este artigo discutirá o ensino da língua espanhola em duas escolas públicas em uma cidade do Paraná, a partir da proposta, concepções e experiências de um projeto de extensão. Como referencial teórico, ressaltamos a teoria dos gêneros textuais defendida por Bakhtin (2003) e Marcuschi (2008) e sua relação com o ensino de língua estrangeira (LE), ou seja, aprender uma LE exige interação com textos (orais e escritos) com posicionamento crítico por parte do/a aluno/a, em que ele/a terá que refletir sobre os motivos da veiculação do texto, o enunciador, o receptor, a função social do texto, etc. e é somente por causa do texto que o estudo da gramática e do vocabulário se justificam. Ainda, destacamos a relação da Lei 10.639/03 com o ensino da língua espanhola; tal lei institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientar e promover a formação de professores e professoras e supervisionar o cumprimento das Diretrizes. Para recuperar a essência dessa lei no ensino da LE, nos baseamos no conceito de africanidades (Silva, 2005) e no conceito multiculturalismo e, nesse sentido, elaboramos ações em que o/a aluno/a estude espanhol de modo a perceber a diversidade linguística e cultural, isto é, há muitas variedades dessa língua e muitas culturas representadas nesta variedade, inclusive as de origem africana. A metodologia de trabalho foi a de atuar na formação inicial e continuada de professores por meio da elaboração de unidades didáticas (UDs) e organização de um livro didático (LD) como forma de aproximar teoria/prática. Os resultados alcançados evidenciam a necessidade de uma aproximação da universidade com a escola pública e da importância de se explorar a relação teoria/prática na formação inicial e continuada de professores.

PALAVRAS CHAVE – Ensino de língua espanhola. Formação de professores. Gêneros textuais. Africanidades.

1 Mestre em Educação, professora assistente da disciplina de Estágio de Espanhol na UEPG, ligiapaula@yahoo.com.

2 Doutora em Educação, professora adjunto da disciplina de Estágio de Português na UEPG, ionejovino@gmail.com.

3 Mestre em Educação, professora colaboradora da disciplina de Estágio de Espanhol na UEPG e professora de espanhol e português da rede estadual de ensino no PR, esteche22@yahoo.com.br.

4 Especialista em Educação, professora de espanhol e português da rede estadual de ensino no PR, karinedlr76@gmail.com.

ABSTRACT

This article is about Spanish language teaching in two public schools in a city of Paraná, and it is based on the purposes, conceptions and experiences of an extension project. The theory is related to textual genres as in Bakhtin (2003) and Marcuschi (2008) and its relation to foreign language teaching, which means that learning a foreign language demands from students a critical interaction with texts (spoken and written), so that they can discuss about the reason for that text to be published, the intentions of the person who reads/writes, the social function of the text, etc., and that the grammar and vocabulary are studied only in relation to the texts. Besides, this project is based on how the law 10.639/03 can be implemented on the Spanish language teaching. According to this law, African History and Afro-Brazilian Culture should be taught and teachers should be guided on how to work with this topic in different subjects. To work with this law in foreign language teaching, we used the concept of africanities (Silva, 2005) and of multiculturalism. In this perspective, we planned on actions to have students of Spanish language to realize the linguistic and cultural diversity, that is, there are many varieties of Spanish language and many cultures can be represented in this variety, including the ones that show African origins. The methodology considered teaching education to help teachers (graduated and not graduated yet) create didactic units and organize a Spanish teaching book as a way to establish the interaction of theory and practice. The results show the necessity for universities to work together with public schools and the importance of investing on the relation theory/practice in teaching education.

Key words: Spanish language teaching; Teaching education; Textual genres; Africanities.

Introdução

Este artigo abordará parte de uma pesquisa desenvolvida no projeto de extensão “Os gêneros textuais e as africanidades no ensino de espanhol”, o qual está em andamento e se originou a partir de uma proposta do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da UEPG.

O PIBID é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), via Diretoria da Educação Básica Presencial, que propõe valorizar futuros docentes durante o processo de formação, com o objetivo de aperfeiçoar o processo formativo de professores para a educação básica e, conseqüentemente, melhorar a qualidade da educação pública no país. Como uma ação derivada do subprojeto do PIBID, o projeto de extensão “Os gêneros textuais e as africanidades no ensino de espanhol” tem o objetivo de formar os seus bolsistas (doze graduandos do 1º ao 4º ano do curso de Letras e duas professoras de espanhol da rede pública estadual), principalmente, para o desenvolvimento de um trabalho embasado na teoria dos gêneros textuais no ensino da língua espanhola. Além disso, essa formação se firma em uma perspectiva de abordagem multicultural em cumprimento à Lei 10.639/03, levando em consideração as contribuições das culturas africanas para a língua espanhola e para as culturas hispano falantes.

A respeito da teoria dos gêneros textuais, convém frisar que, segundo Marcuschi (2008, p. 152), os gêneros textuais são estudados desde Platão (tradição poética) e Aristóteles (tradição retórica), no entanto, o foco desses estudos se voltava principalmente para aspectos literários. Atualmente, a área da linguística vem contribuindo para a expansão das discussões dessa teoria, com diferentes linhas de tratamento para a temática. No caso desta pesquisa, nos baseamos na que Marcuschi (2008) define como *linha bakhtiniana*, a qual é influenciada fortemente pela orientação vygotskyana socioconstrutivista e pelas discussões sobre o conceito de sequência didática elaborado pela Escola de Genebra representada por Schneuwly e Dolz (2004).

Para explicarmos como se daria a relação da teoria dos gêneros textuais, defendida por esta pesquisa, com a prática do ensino da língua espanhola, iniciamos com a definição do conceito de gênero textual. Ainda segundo Marcuschi (2008, p. 155), gênero textual é a materialização dos textos (orais ou escritos) em situações comunicativas, por isso são encontrados em nosso dia a dia. Eles são marcados por “padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos”, sendo que tais marcas não

se dão aleatoriamente, pelo contrário, são determinadas por elementos históricos e sociais. Os gêneros podem ser expressos de diversas maneiras como, por exemplo, telefonema, carta pessoal, romance, notícia jornalística, piada, conversa espontânea, artigo científico, etc.

Portanto, tratar o ensino da língua estrangeira (LE) fundamentado na teoria dos gêneros textuais significa assumir os discursos sociais que compõem essa língua, ou seja, considerar textos (orais e escritos) que fazem parte de práticas discursivas para ensinar a LE. Esses textos precisam ser autênticos e o trabalho com eles envolveria, segundo as **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna (DCE-PR)** (2008, p. 58), “a análise e a crítica das relações entre texto, língua, poder, grupos sociais e práticas sociais”. Nesse sentido, concordamos com Hila quando afirma que:

No caso da leitura, o que se tem ressaltado é que a escola precisa formar leitores críticos que consigam construir significados para além da superfície do texto, observando as funções sociais da leitura e da escrita nos mais variados contextos, a fim de levá-los a participar plena e criticamente de práticas sociais que envolvem o uso da escrita e da oralidade. A noção, portanto, de prática social, convoca um dos primeiros argumentos em defesa do uso dos gêneros em sala de aula. (HILA, 2009, p. 159).

Pensando na didática do ensino da língua espanhola, para desenvolver uma análise e uma crítica das relações que o texto estabelece com a língua, poder, grupos sociais, práticas sociais, é necessário explorar alguns conceitos que estão embutidos na teoria dos gêneros textuais; entre eles, destacamos: suporte, esfera discursiva, identidade do/s emissor/es e do/s receptor/es, finalidade, tema, tipo textual e estrutura composicional do gênero. Dessa forma, ao se trabalhar com diversos gêneros textuais na aula de LE, esses conceitos terão que ser debatidos de diferentes maneiras por meio de atividades de compreensão textual e produção escrita.

No entanto, ainda cuidando dos encaminhamentos metodológicos e da didática no trabalho com o gênero textual, temos que considerar o conceito de sequência didática (SD) elaborado por Schneuwly e Dolz (2004). Na SD, se torna necessário elencar alguns passos, o primeiro deles seria a apresentação de uma situação, que revelaria a necessidade e o motivo de produção de determinado gênero; o segundo seria ler o gênero textual em foco e realizar atividades de compreensão focando questões relacionadas ao suporte, esfera discursiva, identidade do/s emissor/es e do/s receptor/es, finalidade, tema, tipo textual e estrutura composicional; o terceiro seria a produção escrita do gênero em foco, já prevendo um processo de reescrita; e, o último passo seria tratar da circulação do gênero produzido em aula.

Tendo explicado, resumidamente, a teoria dos gêneros textuais e uma possibilidade de concretização dessa teoria no ensino de línguas estrangeiras (LEs), nos voltamos para a linha de trabalho com a Lei 10.639/03 e sua relação com a formação inicial e continuada de professores de espanhol, com o intuito de relatar uma experiência de elaboração de um livro didático (LD) para o ensino de espanhol no ensino médio em duas escolas públicas do município de Ponta Grossa, PR.

A Lei 10.639, promulgada em 09 de janeiro de 2003, modifica o artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afrobrasileira, bem como da:

História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003).

A referida lei foi posteriormente reformulada pela Lei 11.645/08, estabelecendo também a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena brasileira.

As **DCE-PR**, publicadas no ano de 2008, se pautam na pedagogia crítica e nos gêneros textuais como referenciais teóricos. A pedagogia crítica ganha destaque nas **DCE-PR** (2008, p. 52) com o intuito de valorizar “a escola como espaço social democrático”, em que o/a aluno/a terá a oportunidade de se apropriar criticamente e historicamente “do conhecimento como instrumento de compreensão das relações sociais e para a transformação da realidade”. Nesta perspectiva, objetiva-se resgatar a função social de se estudar uma LE e discutir a temática “do respeito à diversidade (cultural, identitária, linguística)” problematizando a questão da hegemonia cultural. Fundamentar o processo de ensino/aprendizagem de LEs de acordo com os princípios da pedagogia crítica significou repensar os métodos de ensino da escola pública paranaense.

E foi exatamente esse movimento crítico que levou ao estabelecimento dos princípios educativos que estão postos nas **DCE-PR**, o que passa por uma visão também crítica do modo como a língua deve ser vista a partir dessa perspectiva:

Nesse sentido, a língua se apresenta como espaço de construções discursivas, indissociável dos contextos em que ela adquire sua materialidade, inseparável das comunidades interpretativas que a constroem e são construídas por ela. Desse modo, a língua deixa de lado suas supostas neutralidade e transparência para adquirir uma carga ideológica intensa, e passa a ser vista como um fenômeno carregado de significados culturais. (PARANÁ, 2008, p. 54 - 55)

A partir disso, buscamos então estabelecer parâmetros culturais para o ensino de espanhol LE que justificassem uma abordagem multicultural, mesmo que admitamos a existência de uma tendência no ensino de LE para a defesa de uma base intercultural. Podemos encontrar a defesa dessa base intercultural em Paraquett (2011). A autora discute a importância dos conceitos de multiculturalismo e interculturalismo para o ensino de LE, problematizando os dois conceitos a partir da noção de cultura, recuperando alguns estudos “clássicos” sobre o mesmo. Finaliza apresentando a tese de que o ensino de LEs para brasileiros, embora possa aceitar algo do multiculturalismo, deva ter uma base intercultural, tendo como propósito:

contribuir para uma reflexão e uma prática que trabalhem em prol da desconstrução de falsas crenças, de estereótipos culturais e de modelos de aprendizagem que sejam redutores ou simplistas, conforme sugerem os documentos brasileiros que norteiam nossa educação. (PARAQUETT, 2011 p.137).

A partir de García Martínez *et alii* (2007) , Paraquett (2011, p. 144) toma como base a perspectiva da defesa de um ensino intercultural de línguas, que privilegie a “interrelação ativa e a interdependência de várias culturas que vivem em um mesmo espaço geográfico”. Nesse ponto de vista apresentado pela autora, o multiculturalismo seria uma forma de separar os grupos humanos, colocando em xeque os discursos que falam da diferença “porque poderiam fomentar o racismo” (PARAQUETT, 2011, p.146). Embora faça algumas ressalvas quanto à perspectiva dos autores que tomou como base, dizendo não concordar totalmente com eles, dando como exemplo ações que chama de “radicais”, posto que “multiculturais”, todavia dignas de apoio, como algumas ações de movimentos indígenas e negros brasileiros, Paraquett (2011) espera:

o momento em que esse discurso e esses movimentos possam se modificar ou se abrandar, e que tenhamos, por fim, uma convivência equilibrada, democrática, uma interdependência entre os diferentes grupos culturais que constituem a minha/a nossa identidade como brasileira/brasileiros. (PARAQUETT, 2011 p.146).

Tendo como referências acontecimentos na França, os quais reportam a conflitos de base étnico-raciais e culturais, a autora defende que a interculturalidade seja a única forma de convivência pacífica e democrática entre diferentes culturas porque ela implicaria numa habilidade

de reconhecimento, harmonização e negociação das diferenças e desse modo se constituiria um meio essencial para desenvolver valores democráticos e responsabilidade política. Diante disso, a educação teria a fundamental tarefa de fomentar a competência comunicativa intercultural (PARAQUETT, 2011 p. 147).

Para a autora, o multiculturalismo “é determinado pela co-presença de várias culturas num espaço concreto, mas cada um com seu estilo e modos de vida diferentes” (PARAQUETT, 2011 p. 144). Ele seria também um termo de múltiplos significados e altamente questionável, posto que pregaria a não convivência entre as diferenças.

A perspectiva da autora nos pareceu estranha, posto que a leitura do multiculturalismo que temos não nos levava na direção apontada por ela, até que nos deparamos com sua proposta concreta para ensino de língua espanhola, com seleção de um tema e alguns gêneros textuais para trabalhar o tema escolhido. A partir da proposta, ela sugere que o trabalho em sala de aula, em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1988), aborde de forma transversal os temas sociais sugeridos nos textos abordados na aula.

Neste ponto, a abordagem nos lembrou importante discussão que Gonçalves e Silva (1998, 2003) fizeram sobre os PCN, em especial sobre os temas transversais. Na época, os autores apontavam que se algumas questões de fundo sobre a diversidade cultural e suas conexões com processos democráticos não fossem tratadas com o cuidado necessário, corria-se o risco de se ver a discussão de um tema tão importante transformado em mero arranjo de conteúdos e métodos pedagógicos, fechados no círculo dos especialistas em currículo. Os autores apontavam para o caráter “positivo, otimista e até conservador” dos PCN, uma vez que neles se espera apenas que as “práticas escolares reconhecessem no interior da escola as diferenças culturais, que respeitassem a diversidade, uma vez que a sociedade brasileira é pluricultural” (2003, p. 111). Vendo nisso um risco, apresentam o multiculturalismo nos seguintes termos:

O multiculturalismo é o jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais, por atores que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que vivem (...). isto significa dizer que é muito difícil, se não impossível compreender as regras desse jogo sem explicitar os contextos sócio-históricos nos quais os sujeitos agem, no sentido de interferir na política de significados em torno da qual dão inteligibilidade a suas próprias experiências, construindo-se enquanto atores. (GONÇALVES E SILVA, 2003, p. 111).

Em 2003, os autores retomam um texto seu de 1998 para apresentar os modos como o multiculturalismo estava sendo mostrado nas teorias educacionais no momento (GONÇALVES E SILVA, 2003). Ao apresentar seu lugar de fala, o da experiência de militância nos movimentos negros, de mulheres e de minorias, Gonçalves e Silva (2003) falavam do multiculturalismo não só como tema, nem como estilo de vida, mas como parte de sua existência como afrobrasileiros e que demandava que estivessem o tempo todo se construindo na ambiguidade identitária que os acompanharia por toda a vida.

Pode ser que os autores estivessem prevendo a discussão ora apresentada. Em lugar de poder falar em nome próprio, teríamos sempre que falar em nome de um coletivo intercultural, impessoal, sem “o gosto amargo da discriminação e do preconceito”, em nome de uma harmonização das diferenças. Neste sentido, poderíamos apresentar uma proposta de ensino que contemplasse a diversidade de autores e gêneros textuais, sem que isso significasse compreender “o jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais” e muito menos “explicitar os contextos sócio-históricos nos quais os sujeitos agem, no sentido de interferir na política de significados em torno da qual dão inteligibilidade a suas próprias experiências, construindo-se enquanto atores” (GONÇALVES E SILVA, 2003, p. 111). Exatamente por isso, os autores nos chamavam a atenção para o fato de que:

Uma educação multicultural exigirá, de nós, um enorme trabalho de desconstrução de categorias. Caso contrário, o tema da pluralidade cultural levará muito tempo para chegar às salas de aula, sem deixar de ser tratado com significações que acentuam e atualizam discursos e atitudes preconceituosos e discriminatórios. (GONÇALVES E SILVA 2003, p. 121).

Uma das formas que os atores sociais utilizam para significar e dar visibilidade às suas próprias experiências são os movimentos sociais. No nosso caso, destacamos os movimentos sociais negros brasileiros. Segundo Parente (2009), uma das mais significativas conquistas do Movimento Negro brasileiro na busca pela promoção da igualdade racial foi a promulgação da Lei nº 10.639/03 e do Parecer CNE/CP 3/2004, pois para a autora ambos “atendem às demandas do Movimento Negro e da população afrobrasileira pela efetivação da educação anti-racista, anti-discriminatória e multicultural” (PARENTE, 2009, p. 261).

Concordando com Parente (2009), tomamos como base um dos princípios estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (PARECER CNE/CP 3/2004), qual seja “Consciência política e histórica da diversidade”, que, entre outras coisas, busca conduzir:

- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnicorraciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;

- ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afrobrasileira na construção histórica e cultural brasileira;

- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnicorraciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;

- ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afrobrasileira na construção histórica e cultural brasileira. (BRASIL, 2004, p. 18-19)

Neste processo, o papel das universidades é definido na Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, CNE/CP, que afirma em seu Art. 1º, § 1º:

As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. (BRASIL, 2004, p. 11)

Para Parente (2009), é preciso destacar o Parecer CNE/CP 3/2004 como ação afirmativa implementada pelo Estado brasileiro. Os princípios do Parecer CNE/CP 3/2004 seguem as recomendações da Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948 e, principalmente, a Declaração e Programação de Ação de Durban, 2001, ambas declarações assumidas como compromisso pelo Estado brasileiro (PARENTE, 2009, p. 266).

Assim, de acordo com os pressupostos sobre diversidade previstos nas **DCE-PR** (2008), com a Lei 10.639/03, com o Parecer CNE/CP 03/2004 e como o papel definido pelas universidades pela Resolução CNE/CP 1/2004, fizemos uma proposta que não só pretende trazer mudanças curriculares, mas, sobretudo seguir na direção da necessidade de reeducação. Trata-se de conhecer, entender, esmiuçar, rever, reconstruir ideias, noções e práticas que, até então, amparam as desigualdades étnicorraciais que se fazem presentes em todos os níveis de ensino, conforme aponta o Parecer CNE/CP 03/2004.

Nosso principal papel como coordenadoras, supervisoras e pesquisadoras dentro e a partir do projeto, é de construir com e analisar a produção de conhecimentos e dos participantes, bem como a aplicação dos referidos conhecimentos sobre africanidades no ensino de língua espanhola.

Antes de detalhar nossa experiência, no entanto, é necessário ainda demarcar o principal referencial usado para o atendimento das já citadas leis. Em nossa proposta, dentre os diversos rumos que poderíamos tomar, escolhemos trabalhar com o conceito de africanidades proposto por Silva (2005). Ao dizer africanidades, estamos tomando o conceito elaborado por Silva (2005), para quem a expressão refere-se às raízes da cultura brasileira que tem origem africana:

As Africanidades Brasileiras vêm sendo elaboradas há quase cinco séculos, na medida em que os africanos escravizados e seus descendentes, ao participar da construção da nação brasileira, vão deixando nos outros grupos étnicos com que convivem suas influências e, ao mesmo tempo, recebem e incorporam as destes. Portanto, estudar as Africanidades Brasileiras significa tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria, bem como pela de todos descendentes de africanos, mais ainda de todos que a sociedade marginaliza. Significa também conhecer e compreender os trabalhos e criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e de situar tais produções na construção da nação brasileira. (SILVA, 2005, p. 156).

O projeto, por focar o ensino da língua espanhola, tem buscado ampliar o conceito de africanidades para tratar dos povos falantes do espanhol, procurando elementos que tenham raízes africanas em suas culturas e aplicando ao ensino de espanhol como língua estrangeira (LE). Queremos, com base no exposto por Silva (2005), nos reportar aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprio dos negros latino-americanos e, de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada um, fazem parte do seu dia a dia e podem de alguma maneira se relacionar com as culturas de origem africanas e afrobrasileiras.

O que tratamos aqui, como explicado anteriormente, o projeto de extensão “Os gêneros textuais e as africanidades no ensino de espanhol” (2012) é resultado da proposta do grupo PIBID na subárea de espanhol (2011) na UEPG. Esse grupo se constitui de duas professoras coordenadoras (professoras da área de estágio do curso de Letras da UEPG), duas professoras supervisoras (professoras de espanhol da rede estadual no Paraná) e de doze bolsistas (graduandos do 1º ao 4º ano da licenciatura em Letras espanhol/português). Por um semestre, foram lidos e estudados textos que proporcionaram a discussão de todas as questões relacionadas à teoria dos gêneros textuais e às diretrizes para estudo de história e cultura afrobrasileira e africana com base na Lei 10.639/03 e, para traçar uma aproximação com a concretização dessa teoria nas aulas de espanhol das duas escolas públicas em que atuamos, às/aos bolsistas foi dada a tarefa de elaborar uma unidade didática (UD), para compor um livro didático (LD).

O processo de criação das UD's se iniciou na interação das professoras supervisoras com a coordenação do projeto que, conjuntamente, elaboraram a estrutura da UD tendo em vista a realidade e os objetivos de aprendizagem das duas escolas públicas em que desenvolvemos a proposta. Sendo assim, a coordenação e a supervisão do projeto organizaram a estrutura da UD em oito seções e orientaram todos/as os/as bolsistas com base nesse esquema.

Não há na estrutura da UD um espaço pré-definido para a aprendizagem e ensino das africanidades. O objetivo era que os conteúdos relativos a isso estivessem presentes em toda a UD, desde a escolha dos textos para o trabalho com os gêneros textuais, até as imagens e referências selecionadas.

Após definirmos a estrutura das UD's, nos reunimos com os/as bolsistas para explicar as seções que comporiam cada UD e dar exemplos de atividades para as respectivas seções. Durante os encontros de orientação, os questionamentos dos/as bolsistas se referiam, basicamente, aos

seguintes aspectos: como escolher e trabalhar o tópico gramatical e como definir a ordem das UD's a partir da gramática. Essa preocupação excessiva dos bolsistas em estabelecer, previamente, os tópicos gramaticais para só então selecionar os textos que comporiam a UD, nos mostrou que toda a discussão teórica sobre os gêneros textuais havia servido para elucidar como trabalhar com a compreensão textual numa nova perspectiva, mas não para problematizar o espaço da gramática na relação com o texto. Na fala de alguns bolsistas, ficava evidente uma preocupação excessiva com o ensino da gramática nos moldes de métodos estruturais, o que contradizia nosso referencial teórico. Além disso, no que se refere à aprendizagem e ensino das africanidades e sobre multiculturalismo e educação, a princípio, não houve muitas dúvidas; as limitações em lidar com essa proposta ficaram evidentes após a entrega da primeira versão das UD's.

Todo esse estudo para a construção das UD tem servido para a observação da questão central da pesquisa, qual seja, qual contribuição o projeto de ensino/extensão pode trazer para a formação inicial e continuada dos/as participantes no que tange ao trabalho com os gêneros textuais e à educação das relações étnicorraciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira, afrohispanica e africana?

Após o processo de orientação, os resultados obtidos na primeira versão das UD's com relação ao trato dos gêneros textuais e às africanidades foi o seguinte: seis demonstraram dificuldades para elaborar questões de compreensão textual e questões que proporcionassem a discussão do gênero textual e somente cinco bolsistas conseguiram criar atividades gramaticais de acordo com nossa orientação prévia, ou seja, em relação ao gênero textual foco da UD. Com relação às africanidades, notamos na primeira versão das UD's que poucos bolsistas se ocuparam com os conteúdos relativos a esse conceito.

Mesmo após as leituras sobre o tema e as consequentes discussões e análises de materiais didáticos com a perspectiva de mostrar ausência/presença de uma abordagem multicultural e da história e cultura afrobrasileira e africana, concluímos que o trabalho de crítica é bem mais fácil, ou menos infatigável de ser feito que a proposição de outro olhar, a partir de outros referenciais que necessitem tanto da desconstrução de categorias já tão cristalizadas e naturalizadas quanto da reconstrução das mesmas. Entendemos que o trabalho com as africanidades exigiria de nós um esforço pela construção de um conhecimento, que mesmo não estando oculto, não está visível nos materiais que utilizamos para trabalhar com a língua espanhola em sala de aula.

Para lidar com a dificuldade dos bolsistas em explorar os gêneros textuais e a gramática na relação com o gênero, a coordenação e a supervisão precisaram atuar fortemente em dois pontos: como elaborar questões de compreensão textual e como explorar a gramática na perspectiva de trabalho com gêneros textuais. Assim, alguns bolsistas foram convocados para orientação individual para tratar desses dois itens em suas UD's e, em reunião com todo o grupo, abordamos a temática da elaboração de exercícios de compreensão textual. Nesses momentos, nós os orientamos para preocupar-se fundamentalmente com a seleção de textos autênticos que fossem provenientes de fontes seguras e que representassem o gênero textual foco da UD.

O aspecto gramatical, portanto, deveria surgir somente após a escolha do texto principal da UD e, consequentemente, com base nesse texto. Nosso processo de orientação procurou inverter a lógica do pensamento inicial dos bolsistas, ou seja, não é a gramática que pauta a construção de uma UD que se fundamenta na teoria dos gêneros textuais, mas sim os textos que a compõem, pois tais textos apresentam uma estrutura composicional que revelará, entre outras coisas, aspectos gramaticais.

Dessa maneira, buscamos explicitar nosso posicionamento teórico aos bolsistas: o estudo da gramática que faz parte da composição estrutural do gênero só ocorrerá, dentro da UD, após uma série de exercícios de compreensão textual e deverá auxiliar no entendimento da composição do gênero de modo que os/as alunos/as tenham recursos para desenvolver a produção escrita, isto é, a gramática só faz sentido em uso, por isso, a seção da UD para trabalhar com o aspecto gramatical foi intitulada "La lengua en su uso". Além disso, para 2012 (2º semestre), estão

previstas uma série de tarefas de elaboração de atividades de compreensão textual e atividades gramaticais a partir da seleção de um gênero textual específico pelos bolsistas.

No tocante às africanidades, era preciso constituir uma superfície de inscrição, na qual pudéssemos visualizar tais conteúdos e formas de abordá-los. Segundo Deleuze (1992, p. 109) “se você não constituir uma superfície de inscrição, o não-oculto permanecerá não visível”. A questão é experimentar. Nossa experimentação se tem constituído na troca de experiências e, principalmente, na busca e seleção de fontes genuínas para o trabalho com as africanidades.

Para Silva (2005), as fontes genuínas são aquelas que permitam vislumbrar pontos de vista dos próprios negros. Para isso, salienta a autora, é necessário ir além do trato diário e demanda interesse e esforços para conhecer toda a problemática socioeconômica, étnicorracial que enfrentam, como também “sua história, a partir das vivências que têm sofrido e construído ao longo da participação dos antepassados escravizados e de seus descendentes” (SILVA, 2005, p.169) na vida das sociedades às quais pertencem. É preciso ainda, segundo Silva (2005), estar disposto a cultivar a memória da experiência do que é ser descendente de africanos, a fazer intercâmbio com grupos do Movimento Negro, a familiarizar-se com obras de autores negros e negras (também de não negros) “que permitam entender as relações interétnicas” (SILVA, 2005, p.169).

Após a correção da primeira versão das catorze UD's, no que se refere ao trabalho com as africanidades, a orientação principal dada foi a que estivessem “curiosos e comprometidamente atentos”, conforme salienta Silva (2005, p.170). Podemos relatar, por exemplo, na UD cujo tema era moda e o gênero textual principal a ser trabalhado o artigo de revista, encontramos como ilustração fotos da coleção “Royal Black” da marca Osklen, somente com modelos negros e negras. Na mesma unidade, o artigo a ser analisado fala sobre escassa presença negra na semana de moda no Rio de Janeiro e propõe debate sobre cotas no meio da moda. Tal ideia foi aproveitada pela autora da UD para compor uma atividade sobre o tema. Para citar outro exemplo, na UD cujo tema era história de vida, a autora escolheu o gênero entrevista e apresentou texto cujo entrevistado era Carlos Moore, propondo nas atividades o estudo de questões relativas à vida dele e das relações raciais em Cuba e no Brasil a partir de sua visão.

As UD's ainda estão sendo finalizadas, de forma que os conteúdos e formas de abordagem das africanidades possam sofrer alterações. De toda maneira, nosso intento pela busca de compreensão e visibilidade da história e cultura de origem africana nos países falantes de espanhol tem se configurado principalmente pela procura de gêneros textuais autênticos e de fontes genuínas.

As ações desencadeadas pelo grupo ora analisadas estão em consonância com as propostas das **DCE-PR** (2008) e, ainda, com a Lei 10.639/03. O importante é ressaltar que, nas atividades previstas tanto para os graduandos como para as professoras supervisoras, se enaltece a importância de uma aula de LE com significado para o aluno, que muito mais que aprender um código linguístico, estará em contato com uma nova cultura, comparando essa cultura estrangeira com a sua, refletindo sobre seu ser-estar-agir em sociedade.

Nesta perspectiva, se acredita na implantação da língua espanhola como disciplina curricular, com acesso para todos os alunos de ensino médio, que venham a aprender o idioma espanhol com qualidade. Essa qualidade está relacionada diretamente aos processos formativos (formação inicial e continuada) de professores nas universidades.

Uma formação inicial que seja favorável para desenvolver um/a professor/a reflexivo crítico e que este possa perceber que a identidade de professor se constrói a cada dia, com a sua formação continuada, nas experiências de sala de aula, e conseqüentemente na interação teórica/prática. Talvez estejamos diante de um exemplo de formação inicial e continuada que, no diálogo entre universidade e escola pública, vem contribuindo para que a língua espanhola em caráter de disciplina obrigatória no ensino médio público, possa apresentar um ensino de qualidade e para tanto, professores que estejam propensos para a ação-reflexão-ação são participantes fundamentais desse processo. Nesse sentido, concordamos com Pimenta e Ghedin:

Fundar e fundamentar o saber docente na práxis (ação-reflexão-ação) é romper com o modelo “tecnicista mecânico” da tradicional divisão do trabalho de impor um novo paradigma epistemológico capaz de emancipar e “autonomizar” não só o educador, mas, olhando-se a si e à própria autonomia, possibilitar a autêntica emancipação dos educandos, não sendo mais um agente formador de mão-de-obra para o mercado, mas o arquiteto da nova sociedade, livre e consciente de seu projeto político. (PIMENTA e GHEDIN, 2005, p. 135).

As dificuldades da equipe do projeto, em atender ao que se propôs em relação às africanidades, refletem o modo como a escola tem lidado com a diversidade étnicorracial e cultural. Nossa formação, como professora/as e gestore/as escolares, assim como todas as práticas que buscam manter a ordem simbólica vigente, seguem padrões hegemônicos, eurocêntricos. Não é por mero acaso que estudamos, por exemplo, nos cursos de Letras, literatura portuguesa, francesa, inglesa e (quase) nunca literatura angolana, sul africana ou mesmo escritores/as negros/as brasileiros/as.

Como a escola está estruturada a partir do centro (padrões hegemônicos), é possível entender (e não quero dizer aceitar) que ela feche seus portões para a cultura diferente e de resistência aos padrões. Ao fazer isto, ficam do lado de fora outras referências culturais que privilegiam, por exemplo, a memória, a oralidade e outras formas de escrita.

Segundo Hall (2003) a luta cultural assume diversas formas: incorporação, distorção, resistência, negociação, recuperação. Para o autor, o importante é observar esse fato dinamicamente como um processo histórico. O processo (o poder) cultural depende em primeira instância da delimitação entre aquilo que deve ser incorporado à grande tradição e o que não deve, de acordo com a época e o lugar. O autor afirma ainda que as instituições culturais e educacionais também ajudam a disciplinar essa fronteira do que pode ou não fazer parte da tradição.

A escola e o sistema educacional são exemplos de instituições que distinguem a parte valorizada da cultura, a herança cultural, a história a ser transmitida, da parte “sem valor”. O aparato acadêmico e literário é outro que distingue certos tipos valorizados de conhecimento de outros. O que importa então não é o mero inventário descritivo – que pode ter o efeito negativo de congelar a cultura popular em um molde descritivo atemporal, mas as relações de poder que constantemente pontuam e dividem o domínio da cultura em suas categorias preferenciais e residuais. (HALL, 2003, p. 256)

Nesse ponto de vista, o multiculturalismo não seria uma forma de separar os grupos humanos, colocando em xeque os discursos que falam da diferença, muito menos de fomentar o racismo, conforme apontou Paraquett (2011 p.146). Trata-se de buscar assumir seu papel na guerra de posições culturais, buscando falar em nome próprio e tendo o direito de fazê-lo. Trata-se de (re)pensar o significado das ações. Isto exige comprometimento ético e político por parte das/os educadoras/es, também exige repensar os aportes teórico-metodológicos. Neste sentido, existe já uma significativa produção que precisa ser vista, analisada e utilizada por aquelas/es que se comprometem eticamente no desafio de construir práticas curriculares que contemplem a diversidade, sem folclorizá-la ou omiti-la e que, ao mesmo tempo, não silenciem sobre a mesma, conforme asseverou Gomes (2007).

Por outro lado, as dificuldades referentes ao trabalho com os gêneros textuais revelam, como na pesquisa realizada por Hila (2009) com professores do ensino fundamental I em formação, uma lacuna entre a teoria e a prática no que se refere à teoria dos gêneros textuais nas aulas de línguas. A teoria é sim estudada nos espaços universitários, no entanto, esse estudo não dialoga com a prática; de modo que se faz urgente a organização de projetos (de ensino, extensão ou pesquisa) que objetivem uma práxis (síntese da relação teoria/prática).

A elaboração das UDs é somente parte do processo de reflexão sobre a concretização da teoria dos gêneros textuais e das africanidades nas aulas de língua espanhola, pois, durante os anos letivos de 2012 (2º semestre) e 2013 (1º semestre), essas UDs serão aplicadas pelas duas professoras supervisoras do projeto PIBID e pelos bolsistas. Assim, todos os envolvidos nesse processo poderão observar a aplicação das UDs elaboradas por eles e, posteriormente, analisar como ocorreu a aproximação da teoria com a prática no que se refere ao ensino dos gêneros textuais na aula de LE. E após a análise, retomaremos nosso estudo para darmos continuidade à práxis educativa, uma práxis que une a formação inicial e a continuada e que quer contribuir com seus dados para a efetivação de uma Escola Pública de qualidade.

As oportunidades trazidas por projetos de ensino/extensão, que aproximam a universidade da escola pública de modo a atuar na formação inicial e continuada de professores, são fundamentais para se desenvolver uma prática, entre os docentes, que fique solidificada no movimento de ação-reflexão-ação. Consideramos que esse movimento contribui eficazmente para a melhoria da escola pública, pois permite ao professor ir além da repetição de metodologias, estratégias, práticas; ele terá embasamento para mudar seu processo de ensino caso não consiga atingir a aprendizagem de todos os alunos. Desse modo, ele tende a ser um professor mais preocupado em ensinar a todos, numa perspectiva crítica e transformadora.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Editora Martins Fontes, 4ª edição, 2003.

BRASIL. Lei 10.639/2003. Estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 3/2004. Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

DELEUZE, Gilles. Conversações. 1972-1990. São Paulo: Editora 34, 1992.

GOMES, Nilma Lino. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 109-123, 2003.

HALL, Stuart. Da diáspora. Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, Brasília: UNESCO, 2003.

HILA, Cláudia Valéria Doná. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p. 151-194.

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

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna. Curitiba: SEED, 2008.

PARAQUETT, Marcia. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. Brasília: MEC, 2011. Coleção Explorando o Ensino. Espanhol, vol. 16. p.137-292. Disponível em: <http://mec.gov.br>. Acesso em março de 2012.

PARENTE, Regina Marques. As contribuições do Parecer CNE/CP 3/2004 para a educação das relações étnico-raciais. In: Aguiar, Marcia Angela da Silva. et al (orgs.) Educação e diversidade: estudos e pesquisas. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos Ed., 2009. vol 2. p. 249-270. Disponível em http://www.ufpe.br/cead/estudosepesquisa/textos/regina_marques2.pdf. Acesso em março de 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3ª.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (Org). Superando o racismo na escola. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005.

