

Gênero discursivo biografia: uma proposta de sequência didática para o ensino de Espanhol

Mirielly Ferraçã*
Stanis David Lacowicz**

Resumo

A partir de uma perspectiva de ensino-aprendizagem pautada nos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2011) e na proposta modular de trabalho apresentada e desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), este artigo apresenta uma sequência didática para o ensino de língua espanhola a partir do gênero discursivo biografia. Destacamos que o trabalho com os gêneros discursivos possibilita ao aluno a) o conhecimento, reconhecimento e reprodução do gênero biografia, tendo em vista uma situação real de comunicação e como consequência do trabalho realizado em sala, a circulação efetiva da produção textual; b) a leitura de textos originais de língua espanhola, o trabalho com a língua, incluindo a gramática, mecanismos de linguagem e léxico; c) e o aprofundamento do conhecimento cultural. Ao longo do texto, desenvolvemos atividades de análise linguística e escritura, permitindo que os alunos possam compreender o gênero trabalhado de modo gradual, tendo em vista a perspectiva discursiva da linguagem.

Palavras-chave: ensino, espanhol, sequência didática.

Discursive genre “biography”: a proposal of didactic sequence for the teaching of Spanish Language

Abstract

Based on a perspective grounded on the discourse genre theory (BAKHTIN, 2011), and on the modular work proposal by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), this article aims to present a didactic sequence around the genre of biography, for the teaching of the Spanish language. We emphasize that working with discursive genres enables the student to a) attain the knowledge, recognition, and reproduction of the genre of biography, bearing in mind a real situation of communication and circulation of the text; b) to read authentic texts in Spanish, to work with the language, including grammar, language mechanisms and lexicon; c) to deepen the cultural knowledge. Along the text, we developed activities of linguistic analysis and writing, allowing the students to appropriate the worked genre in a gradual way, and bearing in mind the contextual perspective of language.

Keywords: teaching, Spanish, didactic sequence.

A Sequência Didática (SD) apresentada neste trabalho visa a demonstrar possibilidades de utilização do texto no ensino de língua espanhola, fundamentada nas orientações de documentos oficiais para o ensino, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), PCN+ (2002) e Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), pautada também nos estudos ligados ao texto e discurso. Para tal, o gênero escolhido é a

* Doutoranda em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. E-mail: miriellyferraca@gmail.com.

** Doutorando do curso de pós-graduação em Letras da UFPR. E-mail: stanislac@gmail.com.

biografia, visto se tratar de um gênero que em sua constituição entrelaça língua, história, literatura, possibilitando, assim, incluir nesse processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira também aspectos culturais. A Sequência tem como público-alvo turmas iniciantes, mas pode ser adaptada para outros níveis, de acordo com a realidade encontrada pelos docentes. Ao longo do artigo, apresentamos exemplos de textos, atividades e direcionamentos para os professores que queiram utilizar este material. Tendo isso em vista, esclarecemos que muitas vezes haverá no próprio texto direcionamentos e comentários feitos aos professores, principais interlocutores desta proposta.

Partindo de uma concepção de linguagem enquanto lugar de interação e não como mera expressão do pensamento ou simples transmissão de mensagens (GERALDI, 1984), o trabalho com gêneros permite que se vivencie a língua em um contexto mais próximo de sua real utilização, percebendo-a em sua funcionalidade e em seu elemento mais importante: o seu vínculo com as atividades sociais, sua esfera de circulação.

Segundo Bakhtin (2011, p. 261), a língua é sempre usada em enunciados (orais e escritos) “concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Vale ressaltar que os enunciados trazem as marcas específicas da sua esfera de formulação e circulação discursiva, ou seja, a finalidade de sua produção e sua consequente circulação em determinada esfera comunicacional definem os efeitos de sentido que esse texto passa a produzir. É o contexto imediato e as condições históricas e políticas de circulação (ORLANDI, 2001) que interferem, definitivamente, no enunciado e seus efeitos de sentido. Considera-se, ainda, que *estilo*, *conteúdo temático* e *construção composicional*, características fundamentais de todo gênero discursivo, ligam-se indissolivelmente e são engendrados pelas peculiaridades de cada campo de comunicação (BAKHTIN, 2011).

Os gêneros seriam “tipos relativamente estáveis” de enunciados (BAKHTIN, 2011, p. 262). Estes possuem uma estrutura, mas ela não constituiria a essência de cada texto (oral ou escrito), já que a sua base se encontra na inter-relação com as situações específicas de ação pela linguagem e as diretrizes sociais que as regem. Desse modo, para além da estrutura, o gênero discursivo é definido pela função social que assume. Assim, um texto inicialmente identificado pela sua estrutura como uma receita de bolo,

por exemplo, pode, na verdade, ser um artigo de opinião (KOCH; ELIAS, 2012), pois funciona e circula desse modo; a estrutura por si só não define um gênero. Um texto, algo além de uma junção de palavras em sequência, só se constitui como tal, enquanto articulação de linguagem administrada a partir de sua função social, interação entre interlocutores em condições de produção sociais, políticas e históricas determinadas. O autor e sua intenção comunicacional são, nessa perspectiva, essenciais.

O procedimento da Sequência Didática tem, desse modo, “a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ *et al*, 2004, p. 97). A concepção tradicional de ensino, ligada a uma postura gramático-normativa, é questionada, visto que o foco não é a distinção entre certo e errado (a qual se relacionam diversas outras posturas ligadas a uma conduta opressora do ensino), mas a adequação de acordo com a situação comunicativa, entendendo a língua como um processo dinâmico que se relaciona profundamente com a interação entre as pessoas. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma Sequência Didática será estruturada da seguinte forma: apresentação da situação, descrição detalhada da tarefa de expressão oral e escrita a ser realizada; primeira produção, a partir da descrição anterior; conjunto de módulos para que se desenvolvam as capacidades para dominar o gênero, e a produção final.

O trabalho com os gêneros deve, portanto, incentivar a percepção da língua como lugar de interação, ou seja, os alunos precisam ser levados a pensar em questões como: o seu interlocutor, o papel social que ele ocupa, o objetivo do texto que está compondo, a relação de embate que estabelecerá com o outro, etc.; posições que entreveem o texto em seu aspecto processual, dinâmico, inacabado, e não como produto fechado.

Na sequência, será explicitado o passo a passo do trabalho com a Sequência Didática, seguido de direcionamentos e comentários aos professores que desejam desenvolver esta SD na sala de aula, além de propostas de atividades e exercícios.

Gênero discursivo na sala de aula: a escolha de uma situação real de comunicação

Uma das principais *inovações* que a proposta de SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) traz é a presença de uma situação *real* de comunicação. Além desse

ser o motivo estruturante de toda SD, é essa motivação que indica aos alunos o funcionamento da língua enquanto ato comunicacional, enquanto interação social, ou seja, a partir dessa motivação é possível refletir sobre a linguagem e seu uso *real* pelos falantes. Segundo os autores, portanto, na sala de aula, professor e alunos constroem: “uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ *et al.*, 2004, p. 99).

É necessário, assim, enfatizar a importância de tal processo, cuja finalidade seria fazer do ensino uma situação o menos artificial possível e demonstrar aos alunos o real uso da língua em foco. Propõem-se, assim, “*um projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito*”, cujo foco é deixar claro à classe *a situação de comunicação*, na qual o gênero servirá para agirem, e o problema de comunicação a ser resolvido (DOLZ *et al.*, 2004, p. 99). Deve-se esclarecer aos alunos o gênero a ser trabalhado e os elementos que compõem a interação por meio dele: a quem se destinará a produção, qual o veículo a ser utilizado, se todos os alunos participarão individualmente ou se será um trabalho em duplas, coletivo.

No caso da biografia, cabe ao professor definir como a produção dos alunos poderá ser motivada, no sentido de que tenha uma finalidade que vá além da sala de aula. Isso é importante, pois, além do estímulo, o estabelecimento de um objetivo auxilia na focalização do que é importante com relação ao gênero trabalhado e na concretização do trabalho.

Sugerimos a realização de um livro de biografias, elegendo previamente uma linha de pessoas a serem biografadas (ex-diretores da escola, ex-alunos que se destacaram, pessoas desconhecidas, mas cujo papel foi importante em algum contexto da cidade ou da escola). O livro poderá ser impresso, digital ou fixado em um mural e deverá circular na escola ou na comunidade, permitindo que se realize enquanto tal, que possibilite a interação entre as pessoas.

Introdução e apresentação do gênero proposto

É importante debater com os alunos a função social do gênero escolhido, no caso, a biografia. Isso pode ser realizado por meio de questionamentos, evocando a necessidade que temos de conhecer a vida de algumas personalidades. Neste caso, a vida de alguma figura histórica ou pessoa conhecida pode ser de tal modo interessante,

importante ou admirável (pelo menos em alguma área) que outros se dariam ao trabalho de contar os eventos da sua existência. A história da vida de alguém pode, então, ter influenciado (ou dialogado com) eventos histórico-sociais mais amplos, afetando outros a sua volta. Trata-se, num primeiro momento, de um contato inicial da classe com o gênero, tentando esboçar problemas de comunicação que levam à escrita de biografias. A sistematização sobre o gênero viria posteriormente.

Tais questionamentos podem ser realizados com os alunos:

- 1) Si nos interesa la vida de una personalidad histórica, de una persona famosa, de hoy o del pasado, ¿qué textos podemos buscar para hallar las informaciones que deseamos?
- 2) Entre esos textos, se puede decir que ellos poseen objetivos y locales de circulación diferentes. Coméntalos.
- 3) ¿Cuáles de ellos nos permiten una visión específica sobre la vida de una persona?
- 4) ¿Esa persona es alguien común o alguien que hizo cosas que merecen ser acordadas?
- 5) ¿La manera cómo el escritor cuenta la historia de una persona puede influenciar la opinión de los lectores sobre el biografiado? ¿El texto les puede hacer gustar menos a las personas el personaje de la biografía?

Junto a essas questões que se voltam ao gênero, o professor precisa elaborar questões que se relacionem com o tema específico da biografia que escolheu para o trabalho, preparando o espaço de aprendizagem para a apresentação da biografia de uma pessoa ou personagem histórico em específico.

Produção inicial: um termômetro para o professor

Após a apresentação do gênero e o primeiro contato com ele, é recomendado que o professor encaminhe aos alunos uma produção prévia, com fins diagnósticos. Eles devem ser guiados a escolher alguma pessoa, famosa ou não (alguém de sua família ou amigos), realizar uma lista de eventos da vida dessa pessoa e proceder a escrita. Vale ressaltar que na proposta modular da Sequência Didática, é importante que a primeira produção seja condizente com a situação de comunicação elencada anteriormente pelo professor, ou seja, nesse momento é necessário (re)contextualizar a proposta comunicativa. Como sugerimos a confecção do livro de biografias, é necessário que o aluno saiba o perfil da pessoa a ser descrita, quem leria o livro e onde e como sua produção circularia. Tais informações são essenciais para o aluno, escritor de uma biografia, pois servem como diretrizes de escrita.

O insucesso na realização dessa parte da atividade é, em geral, não total, conseguindo que os alunos realizem, ao menos em partes, o que foi sugerido. Ainda assim, o sucesso parcial “permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades” (DOLZ *et al*, 2004, p. 101). A partir dessa primeira produção, sobre a qual não se efetuará uma correção pormenorizada, o professor deve organizar o seu trabalho futuro com relação ao gênero ou, de preferência, adaptar o projeto já estabelecido.

Discussão sobre o gênero: função e esfera social

Para aprender um gênero é necessário, antes de tudo, ter contato com uma variedade de textos pertencentes a ele. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) indicam que, neste momento da SD, o professor leve alguns, ou peça para que os alunos levem. Caso a biblioteca da escola tenha alguns exemplares de biografias, talvez seja o caso de pedir aos alunos que procurem por essas obras, inclusive, sendo este um ponto de diálogo, o local onde esse tipo de obra está distribuído nas prateleiras da biblioteca, como foi organizado, considerando que muitas vezes as biografias encontram-se em enciclopédias. Ainda, vale a pena realizar um trabalho de busca *online*, visto ser a internet um meio de forte circulação desse gênero, atentando-se para a grande variedade de sítios em que se pode localizá-lo, como em sítios de cinema, nos quais a biografia e a filmografia de atores, atrizes, diretores, diretoras e roteiristas são indispensáveis; em enciclopédias *online*, como é o caso da enciclopédia livre *Wikipédia*; e também em casos de sítios que trazem especificamente várias biografias para consulta.

Mesmo em caso de equívoco quanto ao reconhecimento do gênero proposto, o contraste com outros gêneros é produtivo para se compreender as diferentes funções e aproximações entre eles. A leitura conjunta com os alunos permite estabelecer questionamentos sobre as motivações que subjazem à escolha de um ou outro gênero. É possível que os alunos confundam com as autobiografias, gênero próximo, mas que nesse caso se trata de uma narrativa sobre si mesmo (e se for uma obra literária, ainda pode ser um narrador, criado pelo escritor, que narra suas histórias). É importante distingui-los, visto que, embora muito parecidos, cada um tem suas particularidades.

Na seqüência, apresentamos um modelo de biografia e sugestões de perguntas de interpretação e reflexão. É importante que o professor trabalhe com textos reais,

evitando maquiarse a experiência linguística. No texto a seguir, procedeu-se apenas a edição, por questões de espaço:

Gabriel García Márquez (1927-2014)

Gabriel José García Márquez nació en Aracataca (Colombia) en 1927. Cursó estudios secundarios en San José a partir de 1940 y finalizó su bachillerato en el Colegio Liceo de Zipaquirá, el 12 de diciembre de 1946. Se matriculó en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Cartagena el 25 de febrero de 1947, aunque sin mostrar excesivo interés por los estudios. Su amistad con el médico y escritor Manuel Zapata Olivella le permitió acceder al periodismo. Inmediatamente después del “Bogotazo” (el asesinato del dirigente liberal Jorge Eliécer Gaitán en Bogotá, las posteriores manifestaciones y la brutal represión de las mismas), comenzaron sus colaboraciones en el periódico liberal El Universal, que había sido fundado el mes de marzo de ese mismo año por Domingo López Escauriaza. Había comenzado su carrera profesional trabajando desde joven para periódicos locales; más tarde residiría en Francia, México y España. [...]

Su carrera de escritor comenzó con una novela breve, que evidencia la fuerte influencia del escritor norteamericano William Faulkner: *La hojarasca* (1955). La acción transcurre entre 1903 y 1928 (fecha del nacimiento del autor) en Macondo, mítico y legendario pueblo creado por García Márquez. En 1961 publicó *El coronel no tiene quien le escriba*, relato en que aparecen ya los temas recurrentes. En 1962 reunió algunos sus cuentos bajo el título de Los funerales de Mamá Grande, y publicó su novela *La mala hora*. Muchos de los elementos de sus relatos cobran un interés inusitado al ser integrados en *Cien años de soledad*. En la que Márquez edifica y da vida al pueblo mítico de Macondo (y la legendaria estirpe de los Buendía): un territorio imaginario donde lo inverosímil y mágico no es menos real que lo cotidiano y lógico; este es el postulado básico de lo que después sería conocido como realismo mágico. [...]

Tras este libro, el autor publicó la que, en sus propias palabras, constituiría su novela preferida: *El otoño del patriarca* (1975). [...]

En 1982 se le otorgó el Premio Nobel de Literatura. [...]

En 2007, la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española lanzaron una edición popular conmemorativa *Cien años de soledad*.

Murió el 17 de abril de 2014.

Adaptado del sitio: <http://www.escriitores.org>

Orientaciones para los profesores:

- 1) El profesor debe encaminar la actividad de lectura. Las palabras que no se han comprendido deben ser subrayadas. Lo mejor es que no se utilice el diccionario en un primer momento, sino que se intente entender el vocabulario por el contexto.
- 2) La actividad de lectura se volverá más productiva si el profesor efectúa un *precalentamiento*, trayendo a la clase una previa de asuntos de que el texto va a tratar.
- 3) La lectura también puede tener como introducción la propuesta de un objetivo, una cuestión a ser respondida o una relación a ser establecida con lo que fue discutido previamente.

Ejercicios para la reflexión sobre el género e interpretación del texto.

- 1) ¿El texto arriba habla de la vida de alguien? ¿Sería una persona famosa o un desconocido?
- 2) ¿Es posible decir cuál fue la principal vocación de aquel personaje?
- 3) ¿Alguna cosa mala es contada sobre su vida o sobre su personalidad?

- 4) Sobre quien escribió esa biografía: ¿A él le gusta Gabriel García Márquez o no? Justifica.
- 5) Durante el texto hay una recurrencia a una serie de fechas. ¿Qué período comprende el texto? ¿Cuál es el significado de ese período?
- 6) Una biografía reanuda puntos esenciales de la vida de una persona. ¿Cuál es el orden que el texto sigue? ¿Es posible hacer un esquema de ese orden? (el profesor debe ayudar a los alumnos o hacer con ellos una línea temporal de la vida del biografiado).
- 7) Imagina que el texto fuera sobre otra persona, sobre alguien que no te gusta. ¿Qué tipo de datos buscarías? ¿Qué imagen te gustaría pasar sobre el biografiado?

Depois do trabalho de identificação, o professor pode sistematizar as conclusões sobre o que é o gênero biografia. Tal trabalho pode tomar base no uso do dicionário por parte dos alunos, mas tentando superar o que está apresentado ali por meio da discussão conduzida pelo professor. Por se tratar de uma aula de língua estrangeira, é importante que seja um dicionário monolíngue ou algum que contemple não apenas a tradução, mas a explicação do termo.

O *Diccionario práctico del estudiante*, da *Real Academia Española* e *Asociación de Academias de la Lengua Española*, apresenta-nos o seguinte verbete de biografia:

<p>biografía: f. 1. Obra escrita que narra la vida de una persona. <i>Una biografía de Picasso</i>. 2. Género literario constituido por las biografías (→ 1). <i>La biografía está en auge</i>. 3. Historia de la vida de una persona. <i>Me ha contado toda su biografía</i>. 3: Vida. (REAL, 2012, p. 81).</p>

Dos significados possíveis, uma acepção coloca a biografia como uma obra, a outra como um gênero literário e a terceira como uma história da vida (em certo sentido, por extensão simplificadora, a própria vida). Pode-se problematizar com os alunos o fato de que a biografia jamais será reflexo direto da vida da pessoa, mas que a vida de uma pessoa pode ser contada em várias biografias, de várias maneiras, cada qual focalizando aquilo que o autor achar mais interessante sobre o biografado.

O funcionamento do gênero biografia

Ainda que úteis, os dados apresentados pelo dicionário podem ser superficiais e rígidos para se tratar de um gênero discursivo, como é o caso da biografia. As próprias questões de reflexão já devem demonstrar essa diferenciação entre o significado da palavra biografia e tudo o que o gênero biográfico pode evocar enquanto texto.

Retomando a história desse gênero, Mary Del Priore (2009, p. 8) explica que no século XIX, as biografias tiveram papel fundamental na construção da ideia de nação: “imortalizando heróis e monarcas, ajudando a consolidar um patrimônio de símbolos feito de ancestrais fundadores, monumentos, lugares de memória, tradições populares etc.”. Essa perspectiva de manutenção das imagens heroicas não se perdeu de todo em nossos dias, pois há ainda essa intenção sacralizante e enaltecadora de determinadas biografias.

Segundo Del Priore (2009), com o advento da Nova História, passou-se a privilegiar a história total, (nas dimensões social, cultural e espiritual) deixando de evidenciar o indivíduo e o fato (principalmente no que tange ao foco unicamente na esfera político-militar). A historiadora ressalta certos sentidos que ligam o texto histórico (dentro do qual a biografia estaria inserida) e o texto literário, comentando que o autor do texto de história dá um “sopro gerador” a esse produto, cabendo ao leitor reconstruir significados. Esse sopro, entretanto, teria como base a pesquisa documental, a crítica dos documentos, a interpretação das fontes e o preenchimento de lacunas. Conclui que, como em romances, a história e, por conseguinte, as biografias, contam: “Como o romance, a história escolhe, seleciona, simplifica, organiza, reduz um século em uma página” (DEL PRIORE, 2009, p. 14), com a diferença de que a história seria “verdade”, ou, correlacionável a eventos que aconteceram.

Ao comentar sobre a popularidade de textos de história entre um público leitor leigo, a autora reafirma, a partir desse contexto, a necessidade de se escrever:

Textos que reencontrem o tempo perdido, que chamem à cena os fantasmas da história, que tenham capacidade de conversar com os mortos. Que permitam a magia de entrar na vida de outrem e que façam dos historiadores, caçadores de almas capazes de encantar os leitores graças às biografias históricas (DEL PRIORE, 2009, p. 14).

O texto histórico e, em específico, o biográfico viria ao encontro desse anseio de permitir aos leitores entrar na vida de outras pessoas. Essas biografias em forma de romances permitiriam o intento de perscrutar, então, não apenas fatos e eventos históricos, mas os anseios e desejos dos indivíduos biografados, esboçando considerações sobre o que eles fizeram e sobre o que eles falavam, publicamente, ou no ambiente privado.

O gênero biografia, enquanto texto, atende a objetivos semelhantes, contudo mais específicos, trazendo de forma mais pontual os acontecimentos que marcaram uma vida. Ainda assim, o processo de seleção dos eventos e a própria pessoa escolhida não impedem que esse texto tenha uma dimensão explicitamente crítica, comentando os acontecimentos.

O funcionamento do gênero: “los tiempos verbales – el pretérito perfecto”

Neste momento, será importante o trabalho com os elementos linguísticos essenciais à construção de uma biografia, como os tempos verbais e os marcadores temporais. Sugerimos algumas questões que permitem que os alunos reflitam sobre o processo de construção linguístico-textual, a funcionalidade de alguns elementos para a criação de sentidos por parte do leitor e consequente compreensão do texto. A gramática deve ser vista não como o ponto principal do ensino da língua estrangeira, mas como um aspecto que se vale por aquilo que contribui a um objetivo mais profundo, que é o da interação pela linguagem.

- 1) Sobre la biografía de García Márquez, contesta:
 - a) ¿A qué período se refieren los sucesos narrados?
 - b) Observando de nuevo el texto, ¿Cómo se puede percibir que la historia ocurrió en el pasado? Apunta lo que marca ese tiempo.
 - c) Entresaca del texto las palabras que indican acciones pasadas y escríbelas abajo. Clasifica los verbos en las 3 conjugaciones (-ar, -er, -ir).
 - d) Escribe las marcaciones de tiempo que acompañan los verbos en el pretérito indefinido.
 - e) Explica con tus palabras la utilización de ese tiempo verbal y para qué sirve.
- 2) Algunos elementos del texto sirven para organizar las informaciones temporales del relato, lo que es muy importante en un texto narrativo y en una biografía. De esa manera:
 - a) Entresaca esas palabras del texto (respuestas posibles: en 1927, Inmediatamente después, más tarde, el 17 de abril de 2014).
 - b) Si sacásemos esas informaciones, ¿El texto continuaría legible o sería perjudicado?

Depois desse trabalho com o tempo verbal, será possível realizar a sistematização do conteúdo gramatical. Os marcadores temporais indicam também que o tempo verbal utilizado é o *Pretérito Perfecto Simple*, já que se trata de feitos ocorridos apenas uma vez ou em um período definido (outros marcadores temporais: en 1948; *en el siglo pasado, hace muchos años* etc.).

O *Nuevo Manual de Español Correcto*, de Gómez Torrego, nos apresenta a seguinte definição do *Pretérito Perfecto Simple*.

Se usa para dar cuenta de acciones acabadas en un punto, en un momento, sin que se establezca ningún tipo de relación con el presente del hablante. Por lo tanto, se usará cuando la acción se desenvuelve en una zona de tiempo **fuera de la cual** está situado el hablante (GÓMEZ TORREGO, 2004, p. 416).

Por tratar de ações pontuais, não repetidas e que não alcançam o tempo do falante (nem se delongam ao ponto de poderem ser interrompidas por outra ação), o uso do *Pretérito Perfecto Simple* vem acompanhado de marcadores temporais, dentre os quais: *Ayer, año pasado, el otro día, aquellos años, aquel verano* etc. Esses marcadores estabelecem a situacionalidade temporal e demonstram, principalmente, ser um evento que não alcança o presente do falante (como ocorre com o *Pretérito Perfecto Compuesto*).

Os exemplos a seguir demonstram essas questões:

- a) Su carrera de escritor comenzó...
- b) Se matriculó en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Cartagena **el 25 de febrero de 1947.**
- c) Gabriel José García Márquez nació **en 1927.**

Quem fala não está no mesmo período em que o evento ocorreu. Outros marcadores temporais, usados com o *Pretérito Perfecto Compuesto*, por exemplo, demonstram que o enunciador ainda se encontra no mesmo período da ação ocorrida: *esta semana, este mes, hoy, este año* (ainda que tal relação possa estar implícita).

Para consolidar o que foi aprendido é comum, e produtivo, o seu contraste com o já mencionado *Pretérito Perfecto Compuesto* e também com o *Pretérito Imperfecto* (os quais, entretanto, não apareceram nessa biografia, embora o último seja bastante comum em narrativas).

Análise linguística: “los pronombres”

Conforme realizado acerca dos tempos verbais, apresentamos na sequência uma sugestão de atividade para abordar a temática dos pronomes, buscando refletir com os

alunos sobre a importância desse ponto gramatical para o funcionamento do gênero em estudo. Em seguida, o professor pode sistematizar esse conteúdo com os alunos, conforme sugerimos.

Al Profesor y a los alumnos

En el texto, por tratarse de una persona famosa, hay una tercera persona que habla del biografiado. ¿Cómo se puede percibir que es una persona que habla de otra? ¿Cuáles son las marcas en el texto que demuestran que alguien habla no sobre uno mismo, sino que sobre otra persona?

Lo que permite eso son los pronombres personales, que sustituyen los nombres de las personas e indican la posición en la cual está aquel que narra los hechos. En el caso de la biografía, es una posición exterior.

Ahora, intentemos transformar el texto sobre Gabriel García Márquez. Reescribámos lo haciendo parecer que es el escritor quien habla de su vida. ¿Qué cambio se debe hacer?

Sistematização do conteúdo: “pronombres personales”

Sobre os pronomes, costuma-se dizer que possuem um traço dêitico, ou capacidade de assinalar no tempo, no espaço ou no discurso objetos, pessoas, realidades abstratas (GÓMEZ TORREGO, 2004). Ou seja, referenciam outros seres (ele, aquele, quem etc.), não costumam ter traços semânticos próprios, mas remetem a outros termos ou elementos da realidade. Na organização da oração, ou seja, na sintaxe, desempenham as funções dos nomes e de alguns vocativos (apenas no caso do *tú*, *vosotros-as*, *vos*, *usted-es*). Os *pronombres personales* trazem marcas de uma pessoa gramatical, “unos señalan a los participantes de un diálogo (yo [y variantes]; tú (vos) [y variantes]) y otros señalan seres animados o cosas sobre las que se disse algo: él, élla, ello, le, se, etc.” (GÓMEZ TOREGO, 2004, p. 295).

No caso do gênero biografia, nota-se que alguém fala de um outro, esse outro é o objeto da narrativa (não é quem fala nem com quem se fala). Se o gênero fosse uma autobiografia, teríamos o narrador contando sua própria história de vida.

O ensino de gramática nas aulas de língua estrangeira

Diferente do que se pode pensar, o trabalho com os gêneros não contradiz o ensino de estruturas gramaticais, mas altera a maneira como elas devem ser compreendidas e, conseqüentemente, trabalhadas. Costa (1997), ao comentar sobre o enfoque comunicativo e suas diferentes revisões críticas, expõe a possibilidade criativa que se apresenta por meio de tal enfoque ao aprendiz, permitindo-lhe construir uma gramática própria para determinadas estruturas gramaticais, em vista do objetivo de comunicação, das tentativas para alcançá-lo, da manipulação dos dados e da articulação entre forma e conteúdo.

Nesse sentido, considera-se a importância de um trabalho consciente para que o *input* se torne *intake*, no sentido de que o conhecimento apreendido de forma indutiva se torne um conhecimento explícito. A autora também reforça a importância de atividades “que activen un proceso de deducción y se les brinde la experiencia de la reflexión lingüística sobre la lengua-objeto de estudio, apoyados en su intuición como hablantes de su propia lengua materna [...]” (COSTA, 1997, p. 292). Consideramos, assim, que aprendizagem de uma língua estrangeira é uma experiência complexa, na qual os professores devem atuar como facilitadores dos processos de dedução dos alunos acerca da gramática. Para tal, os professores devem “generar situaciones concretas de aprendizaje formal, invitando el aprendiz a recrear el lenguaje” (COSTA, 1997, p. 292). Ressalta-se uma concepção mais ampla de gramática, sendo entendida não apenas como a explicitação de determinadas estruturas da língua (a gramática implícita), mas como a capacidade de utilizar tais regras, a gramática implícita.

Portanto, o trabalho deve partir de textos, que precisam, assim como os conteúdos, ser adequados aos diferentes níveis, mas sempre se utilizando de materiais autênticos. A condução dessas atividades de reflexão e aprendizagem seguiria o “enfoque por tarefas”, unidades de trabalho que buscam focalizar a língua em situações de uso real. O enfoque por tarefas se desenvolve a partir dos métodos comunicativos de ensino, sendo reivindicado como paradigma a partir de *M. P. Breen*, conforme apontado por Zanón (1990). Consiste num particionamento do aprendizado em unidades, focalizando sobretudo o uso da língua.

A seguir, trazemos outra biografia com questões que podem ser realizadas com os alunos. O trabalho com textos sempre pode vir relacionado a uma atividade de

precalentamiento que introduza o assunto e uma discussão relacionável ao texto a ser trabalhado.



Ernesto Guevara de la Serna - Che Guevara (14/06/1928 - 09/10/1967)
Revolucionario y líder político

Nació el 14 de junio de 1928 en Rosario (Argentina). Hijo de Ernesto Guevara y Celia de la Serna. Fue el mayor de cinco hermanos. Sus padres pertenecían a familias de la clase alta y de la aristocracia argentinas. A los dos años se le descubrió una afección asmática y tuvo de combatir la enfermedad con la práctica de deportes como el rugby. En 1944 trabajó como empleado municipal en Santa María y un año después se trasladó a Buenos Aires. Fue declarado no apto para el servicio militar e ingresó en la Facultad de Medicina donde siguió practicando rugby en el club San Isidro. En 1947 viajó por Argentina en motocicleta, después se alistó como tripulante en barcos de la flota mercante en viajes por la costa. En 1953 se doctoró en Medicina por la Universidad de Buenos Aires. Después, además, conoció muchos políticos y exiliados. El 26 de julio de 1954 se unió al “Movimiento”, formado por revolucionarios cubanos exiliados. Conoció a Fidel Castro en julio de 1955 y en agosto del mismo año se casó con Hilda Gadea. El 15 de febrero de 1956 nació su primera hija. En los últimos años de la década de los 50, tuvo un destacado papel en la lucha de guerrillas iniciada por Castro contra el dictador cubano Fulgencio Batista. En 1959 Castro se hizo con el poder tras el triunfo de la Revolución Cubana y Guevara fue nombrado ministro de Industria (1961-1965). Se opuso totalmente a la influencia estadounidense en el Tercer Mundo, su presencia fue decisiva en la configuración del régimen de Castro y en el acercamiento del régimen cubano al bloque comunista, abandonando los tradicionales lazos que habían unido a Cuba con Estados Unidos. Siguió viajando, haciendo lazos políticos y escribió una serie de textos sobre la guerra revolucionaria. En 1965 Che Guevara dejó Cuba, y apareció un año después en Bolivia, como líder de los campesinos y mineros bolivianos contrarios al gobierno militar. El 8 de octubre de 1967 fue capturado por una patrulla de *rangers* y muerto. Se exhibió su cuerpo y antes de enterrarlo, se le cortaron las manos para que no pudiese ser posteriormente identificado.

Texto adaptado de: <http://www.buscabiografias.com>

1) Actividades de interpretación del texto:

- a) ¿Qué relaciones se puede establecer entre la foto y el texto? ¿El color de la imagen es significativo? Justifica.
- b) ¿Era una persona que le gustaba quedarse en el confort del hogar o en un único sitio?
- c) ¿Podrías mencionar a otra personalidad en el Brasil y en el mundo que se asemeja a Che o qué tiene importancia en el activismo político, social, en la lucha por la libertad?
- d) ¿La relación conflictiva entre algunos de los países hispanoamericanos y los EUA aún se percibe actualmente? Cita ejemplos de países que mantienen el bloque o intentan resistir a la dominación norteamericana.

- e) ¿Qué se puede entender por la influencia de los EUA en Latinoamérica? ¿En Brasil, se puede percibirla?
- f) De acuerdo con la biografía de Che, ¿El personaje se mantenía cerrado por las fronteras? Comenta tu respuesta.

2) Actividades de percepción lingüística:

- g) Escribe las marcaciones de tiempo que acompañan los verbos en el pretérito indefinido.
- h) Reescribe las siete primeras líneas del texto, cambiando los verbos de la tercera persona para la primera del singular (como si estuviesen hablando de tu propia vida).
- i) Haz una tabla para sistematizar las diferencias de conjugación entre los verbos, entre la 1ª persona y la 3ª.

Produção final: uma primeira versão

Outros módulos podem ser realizados de acordo com as necessidades dos alunos. Apenas esboçamos aqui algumas possibilidades de trabalho, relacionando a reflexão do gênero com as estruturas da língua mais frequentes em sua composição. Tendo superado os módulos, será o momento de direcionar o trabalho especificamente para a produção final, sempre retomando o projeto estabelecido no início do trabalho.

A primeira parte do trabalho compreenderia a pesquisa sobre a vida de um personagem, coletando um número razoável de informações e datas. No caso de uma personagem da escola, ou alguém da cidade ou da família, pode-se desenvolver um trabalho paralelo com o gênero entrevista, que pode servir como apoio para a coleta de informações (entrevista tanto com a pessoa biografada como com pessoas que a conhecem ou conheceram).

Após a coleta das informações, será preciso realizar uma seleção dos dados importantes, separando os que merecem destaque, dos que não precisam ser mencionados, organizando aqueles em uma linha temporal, pois ela ajudará os alunos no encadeamento dos eventos.

Vale lembrar que as atividades podem ser realizadas antes da produção final, não ligadas diretamente ao projeto inicial de trabalho, mas auxiliando os alunos na prática textual. Sugerimos, como um possível trabalho com o gênero, que os alunos entrevistem os próprios colegas de sala e, depois, escrevam a sua biografia. A correção desses trabalhos possibilita analisar se os conteúdos gramaticais foram aprendidos e se os alunos compreenderam a função do gênero. Essas produções também podem engendrar

um novo módulo, seja para trabalhar algum conteúdo que a situação de ensino-aprendizagem exija ou reforçar algo já visto.

Primeira produção final

Para encaminhar a primeira produção final, será necessário reforçar o projeto inicial das biografias, inquirindo os alunos no sentido de fazê-los lembrar o que foi estudado sobre o gênero. Com isso, devem-se retomar características fundamentais do gênero e informações que ele deve conter. Essa versão deverá ser corrigida pelo professor com o objetivo de retorná-la aos alunos para que procedam a reescrita do texto.

Segunda produção ou primeira reescrita

Na primeira reescrita, os alunos precisam ter consciência do que está inadequado em seus textos, tanto no que diz respeito às estruturas gramaticais e ortografia quanto à configuração do gênero biografia, visto que a produção final circulará socialmente.

Certamente, alguns alunos ainda não alcançarão uma produção satisfatória com a reescrita, podendo haver, de acordo com aquilo que o professor achar melhor, um reforço de determinados pontos e/ou o encaminhamento de uma nova reescrita. A quantidade de reescritas, entretanto, não deve se estender por mais de duas ou três, a partir de quando passa a tornar-se improdutiva, sendo mais viável um novo módulo e uma nova produção.

Considerações finais

A proposta de trabalho com gêneros discursivos no ensino de língua estrangeira possibilita uma aprendizagem múltipla e integrada, visto que além de conhecer estruturalmente e funcionalmente o gênero proposto, considerando sua real situação de comunicação e circulação, o aluno ainda estará em contato com a língua estrangeira, seus mecanismos linguísticos, gramaticais e textuais. Além disso, ao partir de textos autênticos, o trabalho incluirá questões culturais, o que possibilitará um processo de ensino aprendizagem amplo e enriquecedor.

Acreditamos, portanto, na linguagem enquanto interação entre interlocutores e o social, movimento que expande o ensino de língua estrangeira para além da

decodificação e da tradução unívoca. Inclusive porque a proposta modular desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schnewly (2004) exige que a situação de comunicação efetivamente aconteça, colocando o texto produzido pelos alunos para circular socialmente e inserindo os estudantes numa situação real de trabalho, para além de uma produção escolar meramente avaliativa. É a real necessidade de comunicação que motiva a turma a se inserir no processo de aprendizagem.

Referências

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes: 2011.

COSTA, A. L. E. S. Hacia una didáctica de la gramática: nuevos modelos de ejercicios gramaticales para la enseñanza de ELE a lusohablantes. In: *ASELE.Actas* (1997). Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0289.pdf>. Acceso en 02/05/2018.

DEL PRIORE, M. Biografia: quando o indivíduo encontra a história. In: *Topoi: Revista de História*, v. 10, n. 19, jul.-dez. 2009, p. 7-16.

DOLZ, J. NOVERRAZ, M. SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. *et al. Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e Org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

GÓMEZ TORREGO, L. *Nuevo manual de español correcto: II. Morfología y sintaxis*. 2. ed. Madrid: editorial Arco/Libros, 2004.

KOCH, I. V. ELIAS, V.M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3ed., São Paulo: Contexto, 2012.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Fontes, 3 ed., 2001.

REAL Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. *Diccionario práctico del estudiante*. Madrid: Santillana, 2012.

ZANÓN, J. Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. In: *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, v. 5, 1990. p. 19-27.

EQUIPO DE BUSCABIOGRAFIAS. *Ernesto Guevara – Che Guevara*. Disponível em: <http://www.buscabiografias.com/bios/biografia/verDetalle/7282/Ernesto%20Guevara%20-%20Che%20Guevara>. Acesso em: 22/06/2018.

ESCRITORES.ORG. *Gabriel Garcia Márquez*: biografía. Disponível em:
<http://www.esritores.org/biografias/370-gabriel-garcia-marquez>. Acesso em:
27/06/2018.

Recebido em: 04 set. 2018.

Aceito em: 25 out. 2018.