

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**Gabriel Jiménez Aguilar**

**Uma Proposta de Trabalho com Gêneros mediada  
por E-mail: um Estudo no Contexto de Ensino de Espanhol**

**MESTRADO EM  
LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**SÃO PAULO  
2008**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**Gabriel Jiménez Aguilar**

**Uma Proposta de Trabalho com Gêneros mediada  
por E-mail: um Estudo no Contexto de Ensino de Espanhol**

**MESTRADO EM  
LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob orientação da Profa. Doutora Heloisa Collins.

**SÃO PAULO  
2008**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**Gabriel Jiménez Aguilar**

**Uma Proposta de Trabalho com Gêneros mediada  
por E-mail: um Estudo no Contexto de Ensino de Espanhol**

Dissertação defendida e aprovada em ...../...../.....

**Banca Examinadora:**

---

---

---

**SÃO PAULO  
2008**

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Assinatura: \_\_\_\_\_

São Paulo: \_\_\_\_\_

Ao Homem que me ensinou  
com exemplos vivos a extensão do léxico

*Responsabilidade,*

meu pai:

Eduardo Jiménez Rosales

*In memoriam*

(1939 - 2005)

## AGRADECIMENTOS

Penso que, ao chegar este momento, muitas pessoas podem ser deixadas de lado. Isso não significa que não sejam importantes, e como a teoria, até agora, me ensinou a fazer escolhas, escolho mencionar as pessoas que, nestes últimos anos e neste processo, foram muito importantes e estiveram presentes para que este sonho de ser Mestre se tornasse realidade. Então, os meus agradecimentos:

Primeiramente, ao Principio e Origem de tudo: Deus, pela vida, porque de seu rosto feminino nos deu, aos mexicanos, como mãe e protetora *María de Guadalupe*, o penhor da minha fé;

Ao SENAC - Consolação, na pessoa de Ulisses Defonso Matanó, a Nielsi Gonçalves, a Elza Maria de Oliveira e a todas as pessoas que na Instituição me ajudaram a realizar o meu sonho. Pelo apoio financeiro, pela tolerância que tiveram comigo nos últimos semestres e por permitir-me trilhar um novo caminho nas salas de aula;

À Professora Dra. Heloisa Collins, pelas incontáveis e impagáveis horas em que aprendi ao seu lado, pela paciência que teve comigo, por ajudar-me a dar os primeiros passos e a tornar-me um pesquisador. Obrigado pela oportunidade e pelos conhecimentos transmitidos, por ajudar-me a crescer intelectualmente e abrir os meus horizontes do conhecimento;

À Professora Dra. Leila Bárbara, por ter-me acolhido no LAEL e por ter-me dado a oportunidade de conhecer a Linguística Aplicada. Obrigado pela confiança e pelo carinho que sempre demonstrou;

A todas as professoras que fizeram parte deste processo, por toda a atenção e conhecimento, minha admiração e eterna gratidão, especialmente às Professoras Dra. Maria Francisca Lier de Vito, Dra. Maria Antonieta Celani, Dra. Sumiko Ikeda e Dra. Ana Rachel Machado;

Também destaco o meu agradecimento e especial admiração às Professoras Dra. Jacqueline Peixoto Barbosa e Dra. Solange Gervai, pelas valiosíssimas considerações feitas na qualificação e por acompanharem este trabalho até o momento final da defesa;

À minha Mãe, dona Margarita, minha primeira professora, por haver-me ensinado a viver e a lutar, por estar sempre presente nos meus momentos mais felizes e nos mais difíceis, por incentivar-me e dar-me ânimo na vida acadêmica, por confiar em mim, e por tudo o que significa em minha vida;

Aos meus nove irmãos, aos meus sobrinhos e cunhadas, por estarem ao meu lado, por apoiar-me em minhas decisões e porque juntos construímos um *relato* importante de nossas vidas;

Ao meu irmão brasileiro, meu grande e inseparável amigo Artur Sebastião da Fonseca, porque no decorrer de tantos anos construímos uma sólida amizade, por ajudar-me e incentivar-me a trilhar o caminho do saber, por estar sempre presente iluminando-me em cada momento da vida, meu carinho e admiração;

Ao meu amigo e colega Eduardo Casimiro e à Estela Martins, pelo impagável trabalho de revisão deste trabalho, sem eles este sonho não poderia ser completado;

Aos meus colegas de aulas, mestrandos e doutorandos: Erisana, Andréa Marques, Daniela, Ana Claudia, Ana Silvia, Lili e Eliana, pelo apoio, pelas atenções que me dispensaram, por havermos construído, em poucos anos, uma amizade valiosa e por compartilharmos juntos destes momentos da nossa formação;

Meu agradecimento muito especial à minha amiga Marcy Aceves, por estarmos sempre juntos, por ser uma amiga incondicional, por apoiar-me sempre e compartilhar comigo destes momentos. *Gracias por todo, amiga;*

Aos meus amigos que também estiveram, de alguma forma, presentes nestes dois anos: Cícero Juchem, José Moacyr, Lucélia Leal, Suzana, Dálcio (minha família de

BH), Eliana Ribeiro (minha eterna professora), Edson, Roger, July, Cleide, Carol Edison, André Galindo, Maurício e Paola (meus amigos-vizinhos), Raí, Luis (Ma. Carmen), Fabiana, Daniel (Alvez), obrigado por terem me agüentado *as neuras* nestes dois anos;

Aos meus amigos de Fortaleza, pela força e pelo acolhimento: Teresa Cândido, Mabel, ao Sr. Prefeito da cidade de Horizonte, CE, Chico César e sua esposa, dona Vânia Dutra de Melo. Obrigado pela amizade, pelo carinho;

Aos meus alunos, que de muitas formas participaram desta fase da minha vida, especialmente aos alunos do *Intermedio I/ 2º. sem* de 2006;

A todos e todos os que, de alguma forma, estiveram presentes e me apoiaram no caminho do mestrado, cujos nomes seria impossível explicitar nestas três folhas.

¡MUCHAS, MUCHAS GRACIAS!

## Resumo

Na era da globalização, a cada dia, os novos recursos tecnológicos permitem múltiplas formas de comunicação. Em consequência, a linguagem em contextos digitais tem sido objeto de diversos estudos que destacam a necessidade de compreender essas novas manifestações que vêm revolucionando as interações humanas (Crystal, 2001; Akehave & Nielsen, 2005). Nesse sentido, Soares (2004) contextualiza o(s) letramento(s) em contexto(s) digital(is) na escola, ressaltando a potencial contribuição desse conceito, aliado ao da alfabetização, para a inserção do aluno, mediante tarefas e estratégias, em contextos digitais. A presente pesquisa analisa a interação discente nesse ambiente, por meio do correio eletrônico, investigando como se dá o evento comunicacional em um curso de espanhol como L2, em uma escola de idiomas. Os alunos realizaram tarefas de criação textual, trabalhando com dois gêneros de texto, relato e resumo de leitura. No âmbito do processo de ensino e aprendizagem de línguas, este estudo objetiva desenvolver atividades didáticas com o uso de gêneros em L2, permitindo que os alunos aperfeiçoem as produções textuais e, como consequência, tornem-se mais fluentes na língua-alvo. Para a análise dos dados, buscou-se respaldo teórico nas propostas da Seqüência Didática de Dolz et al. (2004) quanto à organização das estratégias metodológicas; no conceito de gênero (Swales, 1990; Irwin, 1997; Christie, 2005; Machado, 2007) para as referências pertinentes aos gêneros em estudo; no processo de Alfabetização e Letramento(s) em contexto(s) digital(ais) (Soares, 2007); na linguagem no e-mail (Crystal, 2001); e na Lingüística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994; Eggins, 2002). Os dados revelaram que os alunos, no cumprimento das tarefas de criação textual, em contextos digitais, puderam aprimorar não só a escrita como também os recursos discursivos em L2.

**Palavras-chave:** gêneros, seqüência didática, Alfabetização e Letramento, espanhol, lingüística sistêmico-funcional.

## **Abstract**

During the globalization era, each day, the new technological resources allow multiple ways of communication. Consequently, the language in the digital contexts have been the goal of several researches that point out the necessity to comprehend these new manifestations that have been modifying the human interactions (Crystal, 2001; Akehave & Nielsen, 2005). Following this pattern, Soares (2004) contextualizes the literacy in digital contexts in the school, pointing out the potential contribution to this concept, together with literacy to introduce the student by tasks and strategies in digital context. This research analyzes the student's interaction in this environment by the E-mail, analyzing how the communication event takes place in a Spanish course as a second language, in a language school. The students realized tasks of text creation working with two texts genre, recounting and summarizing the reading. In the range of the teaching and learning process of the language this research aims to develop didactics activities with the usage of the genre as a second language, allowing students to improve the text productions and as a result, becoming more fluent in the target language. To analyze the data, the theories which supported this research were based on the didactic sequences proposed by Dolz et al (2004) referring to the organization of methodological strategies; in the concept of genre (Swales, 1990, Irwin, 1997; Christie, 2005, Machado 2007) to the appropriated references to the study of the genres; in the literacy process in the digital contexts (Soares, 2007); in the E-mail language (Crystal, 2001); and the systemic-functional grammar (Halliday, 1994; Eggins, 2002). The data revealed that the execution of the text criation task by the students in the digital context could not only improve the reading but also the discursive resources in the second language.

Key words: Genre, didactic sequences, literacy, Spanish, systemic-functional grammar

## SUMÁRIO

Introdução.....	4
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	12
1.1 Novas tecnologias, linguagem e comunicação .....	14
1.2 Alfabetização e Letramento em contexto digital .....	16
1.2.1 E-mail .....	20
1.3 Gêneros .....	27
1.3.1 Gênero Relato .....	32
1.3.2 Gênero Resumo de Textos.....	37
1.4 A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) — Coesão Textual — Referência .....	43
1.4.1 Os pronomes pessoais (OD e OI) em espanhol .....	50
1.5 A seqüência didática de Dolz et al. ....	52
2. METODOLOGIA.....	58
2.1 Natureza da pesquisa .....	59
2.1.1 Metodologia escolhida.....	60
2.2 Contextos de pesquisa .....	64
2.2.1 Contexto geral .....	64
2.1.2 Contexto específico .....	70
2.3 O curso em observação.....	75
2.4 Os participantes .....	77
2.5 Objetivos e perguntas de pesquisa.....	80
2.5.1 Objetivo Geral .....	80
2.5.2 Objetivos Específicos: .....	80
2.5.3 Perguntas de pesquisa.....	81
2.6 Descrição dos dados da pesquisa.....	82
2.6.1 Procedimentos de coleta .....	84
2.6.2 Procedimentos de análise dos dados.....	85
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	87
3.1 Gênero Relato – Primeiras Tarefas.....	88
3.1.1 Análise das tarefas produzidas seguindo modelo didático de Dolz et al.....	91
3.1.2. Descrição das evidências de navegação bem-sucedida no e-mail, dentro do âmbito do Letramento em contexto digital.....	93
3.1.3 Análise do gênero, confrontado com os parâmetros de descrição de gênero, segundo Christie. ....	97
3.1.4 Análise, sob a ótica da LSF, da coesão textual/referência – como os alunos usam os pronomes em espanhol.....	101
3.2 Gênero Relato – Tarefas Finais .....	106
3.2.1 Análise das tarefas produzidas seguindo modelo didático de Dolz et al.....	109

3.2.2 Descrição das evidências de navegação bem-sucedida no e-mail, dentro do âmbito do letramento em contexto digital .....	110
3.2.3 Análise do gênero, confrontado com os parâmetros de descrição de gênero, segundo Christie .....	112
3.2.4 Análise, sob a ótica da LSF, da coesão textual/referência – como os alunos usam os pronomes em espanhol.....	119
3.3 Gênero Resumo de Texto – Primeiras tarefas .....	121
3.3.1 Análise das tarefas produzidas seguindo a seqüência didática (SD) de Dolz et al. ....	125
3.3.3 Descrição das evidências de navegação bem-sucedidas, no âmbito do Letramento em contexto digital.....	127
3.3.4 Análise do gênero, confrontado com os parâmetros de descrição de gênero, segundo Machado e Irwin.....	131
3.4 Gênero Resumo de textos - Tarefas finais.....	139
3.4.1 Análise das tarefas produzidas seguindo a Seqüência Didática (SD) de Dolz et al. ....	144
3.4.2 Descrição das evidências de navegação bem-sucedida, dentro do âmbito do Letramento em contexto digital.....	147
3.4.3 Análise do gênero, confrontado com os parâmetros de descrição de gênero, segundo Machado e Irwin.....	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	157
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	163
ANEXOS .....	169

## Índice de quadros

Quadro 1 – Aspectos tipológicos (Dolz e Schneuwly, 2004:121).....	35
Quadro 2 – Estrutura do Gênero Relato (Christie, 2005).....	37
Quadro 3 – Estrutura do Gênero Resumo de Textos (Irwin, 1976; Machado, 2007).....	42
Quadro 4 – Os pronomes em espanhol.....	51
Quadro 5 – Denominação discente.....	79
Quadro 6 – Relatório geral de tarefas discentes.....	83

## Índice de figuras

Figura 1 – Recorte do site periódicos.ws.....	128
---	-----

## Índice de esquemas

Esquema 1 – Coesão Textual/ Referência (Eggins, 2002).....	49
Esquema 2 – O modelo didático (Dolz et al., 2004).....	53
Esquema 3 – Resumo de estratégias metodológicas propostas.....	74

## Índice de gráficos

Gráfico 1 – Número de palavras escritas nas produções iniciais e nas produções finais.....	118
Gráfico 2 – Número de palavras escritas nas produções iniciais e nas produções finais.....	156

## Introdução

“O sonho da comunicação entre as pessoas por meio de um saber compartilhado deve estar ao alcance dos grupos de qualquer tamanho, de forma que interajam eletronicamente com tanta facilidade como o fazem com outra pessoa.”

Berners-Lee (1999)

Para introduzir as questões que são discutidas neste trabalho, quero expor algumas preocupações quanto ao processo de expansão do ensino de Espanhol atualmente no Brasil. Existem em vários estados brasileiros, outras manifestações lingüísticas — línguas indígenas no norte do país, resquícios de língua italiana e alemã e o uso do espanhol fronteiriço no sul. Esses traços revelam um país de grande variedade lingüística, cultural, social e histórica, como aponta Moreno (2005:15). Vale lembrar que o Brasil faz fronteira com dez países, sete destes tendo o espanhol como língua materna.

Nesse contexto, é necessário destacar que, em uma realidade entremeada por línguas estrangeiras, a presença da língua oriunda de Castilla não é novidade visto estarmos falando de um país que, ao longo da sua história, vem acolhendo milhares de imigrantes de diversas culturas, entre eles os espanhóis. Assim, como registra Kakuta (1993:213-228), a mais significativa influência da Espanha em relação ao Brasil ocorreu nos últimos cem anos, em virtude da imigração como consequência das graves crises econômicas que atingiram a Europa em meados de século XIX. Regiões como as de Granada e Andaluzia foram os principais focos de emigração (saindo da Espanha) e ao mesmo tempo imigração (entraram no Brasil). Na ocasião, a mão-de-obra espanhola passou a substituir o trabalho escravo (negros) devido ao seu custo mais baixo. Nesse sentido, Cáceres (1996:315) remete a essa parte da história ao lembrar que

“entre 1830 e 1840, a cafeicultura expandiu-se pelo sudeste do Brasil e sua produção correspondia a 20% do consumo mundial. A mão-de-obra empregada era a do escravo negro que começou refluir com as sucessivas leis

internacionais que impediam o tráfico negreiro até que, em 1850, a Lei Eusébio de Queiroz decretou sua extinção definitiva no Brasil.”

É por conta dessa lei que a vinda de imigrantes europeus para trabalhar em lavouras de café passou a ser estimulada. Esse foi, portanto, um dos momentos mais fortes da presença da língua espanhola em território brasileiro. Como a preocupação, por parte dos senhores do café, atinha-se à produção e ao trabalho sem grandes preocupações quanto à comunicação, não houve interesse na ocasião, por parte da sociedade brasileira, de se apropriarem ou mesmo conhecerem um pouco daquela língua – ou daquelas línguas – trazidas pelos novos imigrantes. Nesse sentido, cabe observar que, com o decorrer do tempo, esse movimento histórico foi-se invertendo, pois em nossos dias existem aqui muitas empresas espanholas estabelecidas como empregadoras e que, como tal, preferem que os empregados (brasileiros falantes de português) dominem a língua do empregador (espanhóis falantes de espanhol-castelhano). Como exemplos mais fortes dessa virada histórico-social, temos o grupo Telefônica (líder no ramo de telefonia fixa); o grupo Santander que, com suas novas aquisições – a mais recente delas o ABN Banco Real (outubro 2007) –, fixou-se como o segundo grupo bancário no Brasil; o grupo Atento, líder em telemarketing empresarial, entre outros, só para citar algumas das empresas mais destacadas no mercado. A câmara de comércio espanhola tem, atualmente, um cadastro de sessenta (60) empresas espanholas e cento e trinta (130) empresas associadas brasileiras. Esses números confirmam que a Espanha é o segundo investidor estrangeiro no Brasil, perdendo somente para os Estados Unidos da América. Estamos falando aqui de um país europeu, não levando em consideração os dados de empresas oriundas de outros países de língua espanhola que dominam alguns setores, como o grupo Claro (líder no ramo da telefonia celular, empresa mexicana) e o Grupo Cesar Business Park (também mexicano, o segundo no mercado hoteleiro, só perdendo para a rede de hotéis Hilton).

Além desses primeiros momentos históricos e no auge das relações comerciais com os países antes citados, com a criação do MERCOSUL o Brasil e outras nações de língua espanhola que integram as Américas passaram a estreitar ainda mais os seus elos tanto históricos quanto políticos. Segundo as diretrizes do Tratado de Criação do MERCOSUL (1994), esse bloco comercial foi criado com a seguinte finalidade:

“A República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai, doravante denominados “Estados-partes”, consideram que a ampliação das atuais dimensões de seus mercados nacionais, por meio da integração, constitui condição fundamental para acelerar seus processos de desenvolvimento econômico com justiça social.”

O capítulo I do Tratado, artigo I (1994), que versa sobre os propósitos, princípios e instrumentos, afirma que:

“Os Estados-partes decidem constituir um mercado comum, que deverá estar estabelecido em 31 de dezembro de 1994 e se denominará “Mercado Comum do Sul” (MERCOSUL)”.

Ao mesmo tempo, o Tratado respeita a língua falada por cada país integrante, como mostra a sua conclusão:

“Feito na cidade de Assunção, aos 26 dias do mês março de mil novecentos e noventa e um, em um original, nos idiomas português e espanhol, sendo ambos os textos igualmente autênticos”.

Como era de se supor, o Tratado gerou um boom que levou grande número de pessoas a dispor-se a aprender ELE. Nesse sentido, Sedycias (2005:38) reforça a idéia enumerando dez razões pelas quais os brasileiros devem aprender espanhol:

1. É a segunda língua mais falada no mundo, perdendo só para o chinês (mandarim);
2. É tida como língua materna (LM) de 21 países;
3. Tem importância internacional: o espanhol, depois do inglês, é a segunda língua mundial como veículo de comunicação internacional; é a terceira língua internacional da política, da diplomacia, da economia e da cultura;
4. É muito popular: quase 100 milhões de pessoas falam espanhol como L2;
5. No contexto do Mercosul, é a língua oficial de três (3) países que compõem boa parte desse bloco econômico;

6. É a língua dos vizinhos: com exceção da Guiana, do Suriname e da Guiana Francesa, todos os países que fazem fronteira com o Brasil têm o espanhol como L1;
7. A) Turismo: viagens para a Espanha ou Hispano-América;  
B) Turistas hispanófonos no Brasil: segundo os dados turísticos da OTM (Organização Mundial de Turismo), o Brasil ocupa o 29º lugar no ranking mundial dos principais países receptores de turistas. Dados da Embratur-Fade revelam que Santa Catarina e Rio de Janeiro são os estados mais visitados por turistas hispanófonos;
8. Em termos numéricos, é relevante nos EUA: da população norte-americana, aproximadamente 13% falam espanhol como primeira língua;
9. O português e o espanhol são línguas-irmãs, pois as duas derivam do latim vulgar; essa familiaridade pode até ajudar no aprendizado do espanhol;
10. Beleza e romance: a literatura se tornou mais forte ao serem distinguidos com o prêmio Nobel de literatura os latinos García Márquez, Gabriela Mistral, Octavio Paz e Pablo Neruda. Na música, é possível acompanhar mais cantores e obras em espanhol do que em português: somente Shakira vendeu, no Brasil, um milhão de cópias do disco Fijación Oral.

A todas essas questões soma-se, ainda, uma de importante cunho sócio-político para as novas diretrizes da educação brasileiras: o Projeto de Lei nº 3.987/00, aprovado em 7 de julho de 2005, levando a língua espanhola ao segundo segmento do ensino fundamental em todas as escolas do país, para os alunos que quiserem estudá-lo, em caráter opcional; assim, chega ao fim um debate iniciado em 1991 no Congresso Nacional. A nova lei, que deverá ser agora referendada estabelece que as quatro séries do ensino secundário (de 14 a 17 anos) deverão obrigatoriamente oferecer aos alunos a possibilidade de estudar espanhol. Esse estado de coisa acabou trazendo uma problemática para os chamados cursos livres. Com a crescente proliferação dos institutos de idiomas, grande parte deles não se preocupou com a elaboração de uma proposta de ensino clara e objetiva, e tal

omissão tem contribuído para problemas de ensino e aprendizagem nas escolas em que o espanhol é ensinado.

Este trabalho retrata uma parte dos anos de experiência profissional como docente, ministrando cursos de língua espanhola onde as salas de aula, em especial as do SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), têm sido o meu “campo” de atuação e de troca de experiências. Muitas são as questões que, no decorrer dos anos de docência, têm-me feito refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, especificamente tendo o espanhol como língua estrangeira (doravante ELE) perante um grupo social determinado, cuja língua materna é o Português do Brasil (doravante PB), ao mesmo tempo testemunhando o avanço das novas tecnologias que têm revolucionado a linguagem. Dentre essas questões, que parecem ser compartilhadas por muitos colegas-professores, colocam-se as seguintes: Como o processo de ensino e aprendizagem pode tornar-se mais efetivo pelo uso de tarefas mais próximas da comunicação real? Sendo a comunicação um evento social, próprio de determinada cultura, como posso auxiliar o meu aluno a alcançar um nível de comunicação fluente em ELE? Como posso adequar novas propostas tecnológicas à minha prática de forma a tornar o processo de ensino e aprendizagem de ELE mais efetivo?

Todos esses questionamentos despertaram o meu interesse em acompanhar processos de implantação de novas estratégias docentes. Dentre estas, procurei selecionar uma que aliasse, paralelamente à metodologia adotada pela SENAC, tarefas de uso do computador com Internet, para fins de comunicação na língua-alvo, e a respectiva orientação para a produção dessas tarefas, incluindo modelos didáticos. A necessidade de obter conhecimento na área decorreu de convite recebido para integrar a Equipe de Desenvolvedores da Gerência de Desenvolvimento do SENAC, equipe que tem por objetivo desenvolver programas, projetos e novas idéias que possam contribuir para a melhoria nos cursos de idiomas regularmente oferecidos. Com essa finalidade, as decisões tomadas pela gerência são transmitidas a todas as unidades do Senac – que compreende outras unidades de ensino no Estado de São Paulo – cabendo a cada unidade analisar a viabilidade da implantação de determinado projeto. Devo, ainda, destacar que a estratégia selecionada para o presente estudo foi usada por mim somente nas salas

de aula do Senac. O estudo vem contribuir com um contexto de pesquisa distinto. Os outros estudo relativos ao espanhol desenvolvidos no LAEL focalizam salas de aula de graduação, formação de professores e escolas públicas<sup>1</sup>. Raros são os estudos com foco em salas de aula de institutos particulares, em geral denominados cursos livres onde, na maioria das vezes, os alunos não somam número superior a quinze alunos por turma.

A estratégia metodológica de criação de textos proposta neste estudo, e que serviu de base para a pesquisa, consistiu na compilação de textos usando como suporte os recursos da Internet, tais como dicionários, sites de busca, jornais on-line, bibliotecas virtuais e sites de informações gerais relacionados às culturas e tradições de diferentes países. Tais suportes deveriam disponibilizar textos em língua espanhola que, apoiados em uma seqüência didática (Dolz et al, 2004), pudessem não somente auxiliar na interação entre os alunos com a utilização do e-mail como canal de comunicação. As estratégias utilizadas pelos alunos nesse sentido serão oportunamente detalhadas.

Muitas tarefas, que servem como propostas dentro de um contexto escolar, não levam em conta essa proximidade existente entre o português e o espanhol, que terá papel relevante tanto na análise e discussão de dados quanto nas conclusões do presente estudo. Tampouco levam em conta, de maneira sistemática, os contextos sócio-culturais em que vivemos e a formação do professor. Se, por um lado, a questão cultural está em constante movimento, sendo continuamente afetada pelas novas formas de comunicação que surgem à nossa volta, por outro lado ser 'nativo' não é sinônimo de ser um bom professor. Uma outra questão que nem sempre está presente é a do uso das novas tecnologias que sob a perspectiva das inovações tecnológicas, Moita Lopes (2005:18) chama a atenção para as transformações de natureza histórica, econômica, cultural e política que vimos enfrentando, aliadas ao desenvolvimento da história e das tecnologias. Somos, muitas vezes contra vontade, afetados por uma série de mudanças que acabam por

---

<sup>1</sup> No site de teses e dissertações do LAEL (PUC-SP) ([http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def\\_teses.html](http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html)) há cinco pesquisas em ELE, privilegiando: professores (Alcidez, 2007); a tradução dos pronomes (Alves-Silva, 2004); o espanhol em contexto empresarial (Dantas, 2004); o espanhol para estudantes universitários (Soto, 2003); e o material didático de espanhol (Blaszkowski, 2001)

refletir-se, também, nas múltiplas formas de olhar para o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a escola – seja ela de ensino fundamental e ensino médio, terceiro grau, institutos de idiomas ou os chamados cursos livres – deve estar atenta às novas tecnologias, conforme a advertência de Barbosa (2005:2) a seguir:

“o mundo digital possibilita uma verdadeira revolução em termos comunicacionais, o que também não pode ser ignorado pela escola: de uma comunicação de massa, cujo fluxo de comunicação era unidirecional de um para muitos – como na TV, rádio, cinema, impressos etc. – passa-se a uma comunicação interativa, bidimensional, virtualmente, de muitos para muitos”.

Tendo em vista o panorama descrito até aqui, o presente trabalho pretende acompanhar o processo de aplicação de estratégias pedagógicas que vêm permitindo que os alunos criem textos com o auxílio da tecnologia – com a Internet como fonte de pesquisa e o e-mail como ferramenta de comunicação – interagindo entre si.

Para concluir faço a referência ao capítulo 1, que traz a fundamentação teórica que servirá de arcabouço teórico ao presente estudo. Para a análise das interações discentes ao longo da realização de tarefas pedagógicas que demandam o uso do e-mail como canal de comunicação, foram utilizadas as propostas de Askehave & Nielsen e Crystal. Nas teorias genéricas Swales, Christie, Machado, Irwin. Dolz et al, com a sequencia didática e Eggins na Lingüística sistêmico funcional(LSF).

O capítulo 2 apresenta a metodologia empregada na análise dos dados que compõem o corpus de estudo. Desta forma foram propostos para a presente pesquisa os objetivos de Identificar se práticas bem desenvolvidas de letramento em contextos digitais estão associadas à produção mais eficiente de gêneros, segundo as descrições propostas por Swales, Christie, Machado, Macedo, Irwin e Neto. Verificar se as tarefas específicas, construídas com base na seqüência didática proposta por Dolz et al., são eficientes para uso e apropriação dos gêneros relato e resumo de textos em ELE e por último entender mais claramente as dificuldades do aluno de espanhol em relação ao uso do Sistema de Pessoas – Referência, segundo a LSF.

Finalmente, o capítulo 3 apresenta a análise e discussão dos dados, seguido dos resultados e das considerações finais sobre o trabalho

## 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“¿Qué es la modernidad? Ante todo, es un término equívoco: hay tantas modernidades como sociedades. Cada una tiene la suya. Su significado es incierto y arbitrario, como el del período que la precede. La modernidad es una palabra en busca de su significado: ¿es una idea, un espejismo o un momento de la historia? ¿Somos hijos de la modernidad o ella es nuestra creación? Nadie lo sabe a ciencia cierta. Poco importa: la seguimos, la perseguimos”.

Octavio Paz (1998)

A primeira parte deste capítulo faz uma introdução ao panorama sócio-histórico do mundo web e às contribuições das modernas tecnologias para a comunicação. A seguir, são discutidas as referências teóricas que embasam a presente dissertação, com o cruzamento de diferentes áreas como a Linguagem nas Novas Tecnologias, Teoria dos Gêneros, neste trabalho, a serviço de atividades pedagógicas, focadas em duas estruturas genéricas: relato e resumo de textos; o modelo didático, baseado em tarefas escolares e gêneros propostos por Dolz et al (2004) e que servirá de guia para a organização das tarefas; a Lingüística Sistêmico-Funcional, com foco na coesão textual, especialmente na referência, que deverá permitir observar como os alunos fazem referências aos participantes dentro do texto.

A Internet, como canal de comunicação, faz-nos sentir cada vez mais inseridos na era da comunicação e da tecnologia. Acredito que, juntamente com os meios mais tradicionais de comunicação – correio tradicional e imprensa escrita – os novos meios eletrônicos - e-mail, chat, MSN, Skype, SMS e um sem-número de modalidades que surgem diariamente – continuarão cada vez mais a facilitar a comunicação mundial. Nesse sentido, Barbosa (2005:17) observa que

“ao invés de uma perspectiva de substituição entre mídias, como previam alguns discursos mais fatalistas, quando afirmavam que o surgimento da TV determinaria o fim do rádio, ou quando chegaram a sugerir, mais modernamente, que a Internet poderia levar ao fim do livro ou dos jornais impressos, o que vemos hoje é uma crescente convivência e até complementaridade entre essas linguagens e mídias”.

Essa complementaridade é utilizada, todos os dias, de alguma forma, nos mais diferentes contextos, sejam eles comerciais ou educacionais. Um exemplo

dessa complementaridade na área comercial é o sem-número de páginas web de livrarias disponíveis onde, com um simples clique no mouse e com a inserção de alguns dados, podemos comprar livros e revistas sem precisar sair de casa; em outras palavras, utilizamos a Internet para comprar algo que se pressupunha desapareceria com o tempo. Podemos, também, encomendar artigos que nos chegarão via Internet, ou ter acesso a eles na própria tela do PC, tudo graças à tecnologia. Um outro contexto no qual a tecnologia esteve sempre presente é o da educação, cuja união permite que propostas metodológicas emergjam de forma a dar conta das novas ferramentas postas à nossa disposição, auxiliando-nos na adaptação à nova realidade do século XXI. Para ser mais específico, retomo um pouco aos primeiros avanços da tecnologia dentro do contexto cultural, isto é, à década de 80, caracterizada, no campo da didática de L2, pela progressiva implantação das aulas sob a metodologia comunicativa. Na área tecnológica, aquele período foi marcado pelo surgimento de computadores pessoais e de sistemas operativos de fácil acesso aos “leigos”. Vimos, também, a criação e disponibilização de novos programas especificamente desenvolvidos para o aprendizado de línguas o qual, naquela época, restringia-se a formas de tipo estrutural segundo as quais o estudante era freqüentemente instado a escrever uma frase cuja resposta deveria ser idêntica à pressuposta. Se a resposta estivesse correta, o feedback era uma mensagem como *Lo has hecho muy bien ao acertar*; caso o estudante errasse, aparecia algo como *Inténtalo de nuevo*. Cito estes exemplos porque minhas observações estão centradas nos programas desenvolvidos em espanhol.

O panorama acima descrito começou a se modificar com o surgimento da navegação da rede. A irrupção da Internet na sociedade, produzida com base no surgimento do World Wide Web como a forma mais conhecida de acesso à Internet, permitiu a quaisquer usuários acessar, de forma fácil e direta, um universo de informações: surgiram jornais on-line, vídeos na web, sites com os mais diversos serviços. Todas essas inovações trouxeram como conseqüência a possibilidade de comunicação mais rápida e eficiente em toda a extensão do planeta, tanto em língua materna como em língua estrangeira. Nesse contexto, os programas estruturados foram sendo ultrapassados por novos programas e softwares educacionais com o uso da Internet.

Acompanhando esse momento de “navegação web”, Crystal (2001) afirma que os meios eletrônicos podem, em um primeiro momento, ser vistos como veículos que facilitam e limitam a nossa capacidade de comunicação em modos e formas fundamentalmente distintos dos encontrados em outras situações semióticas. Para tanto, é necessário que estejamos conectados à Internet, em qualquer lugar do planeta, para acessar a informação, seja ela escrita, sonora ou visual, procedente de quaisquer outros países que estejam conectados ao mundo web; para ler textos e ouvir vozes que expressem uma língua, acessar e escolher dentre os milhares de jornais de quase todo o mundo; para consultar conteúdos técnicos e especializados nos mais diversos campos do conhecimento; para nos informar sobre locais, clima, empresas, pessoas – sejam vidas do cotidiano ou biografias; para poder até mesmo assistir, em tempo real, a uma guerra que esteja acontecendo do outro lado do mundo; para ter acesso a todo o acervo cultural, histórico e literário que a web nos oferece. A rapidez gerada pelas novas tecnologias permite-nos, atualmente, transferir dados e documentos independentemente do meio de transmissão (arquivos de texto, sonoros, audiovisuais); por exemplo, podemos nos comunicar, a custo baixo, por e-mail, em substituição à carta tradicional (que, em muitas circunstâncias, pode exceder quinze dias para chegar ao destino); o e-mail, aliás, constituiu-se na primeira ferramenta web a ser usada por um grande número de pessoas, e ainda representa o meio mais utilizado dentre todos os recursos web. Nessa perspectiva, novas tecnologias surgem, de forma contínua, facilitando cada vez mais a comunicação ao redor do mundo.

### **1.1 Novas tecnologias, linguagem e comunicação**

A importância de contemplar as novas tecnologias neste estudo deve-se ao foco que tiveram as tarefas e estratégias por mim propostas, especialmente usando a Internet e o e-mail como um dos meios de comunicação para fins de ELE. Por isso, retomo um pouco desse panorama onde novas formas surgem no âmbito da comunicação e da linguagem.

Com os primeiros computadores e todos os conteúdos disponíveis na Internet, novas aplicações didáticas dessa tecnologia passaram a ser pesquisadas;

nesse âmbito, surge uma modalidade de pesquisa denominada CALL (Computer Assisted Language Learning).<sup>2</sup> Embora essa modalidade não seja aqui discutida em detalhes, é citada porque está associada, de alguma forma, às estratégias metodológicas propostas neste trabalho.

O mundo da tecnologia está a serviço da globalização. À luz de um desenvolvimento sem precedentes na história humana, a Internet torna-se uma fonte de informações singular, que conecta milhões de indivíduos uns aos outros, como atesta Kumaravadivelu (2006:129). Dentre o número crescente de usuários da Internet estão os hispanofalantes pois, segundo estudo realizado pelo Anuário do Instituto Cervantes<sup>3</sup>, a língua espanhola marca sua presença em quase 4,3% (quatro vírgula três por cento) das conexões, ocupando o quinto lugar no ranking, perdendo apenas para as línguas inglesa, japonesa, alemã e chinesa. Diante desse panorama, torna-se premente o uso de recursos disponibilizados pela Internet em língua espanhola, que já inclui inesgotáveis fontes de materiais didáticos disponíveis a professores e alunos de espanhol, e que podem representar uma ferramenta de grande valor para o aprofundamento de conhecimentos sobre a língua, cultura e atualidades do mundo hispânico.

A expansão da comunicação em língua espanhola ocorreu de forma vertiginosa, de tal forma que, em setembro de 1998, já havia 325 edições digitais na web, em 22 países, com links para os principais jornais mundiais. Comparado às cifras do ano anterior, houve um aumento de 41,3% (quarenta e um vírgula três por cento), percentual superado apenas pelo número de periódicos de língua inglesa<sup>4</sup>. A utilidade desse tipo de recurso é inquestionável para o ensino e aprendizagem de ELE, ao disponibilizar um extenso e atualizado mundo de informações, sejam elas textuais, gráficas ou sonoras, como fontes de consulta à realização das tarefas discentes que fazem parte das estratégias metodológicas propostas neste estudo.

No presente trabalho, serão analisadas as interações dos aprendizes por correio eletrônico, bem como a forma como o letramento digital serviu de suporte

---

<sup>2</sup> CALL é a sigla, em inglês, usada para designar o que se relaciona com o uso de computadores e o ensino e aprendizagem de línguas.

<sup>3</sup> Anuario del Instituto Cervantes (2003:351).

<sup>4</sup> Idem.

para as tarefas, que consistiam na criação de textos com o uso das ferramentas web disponíveis para acesso das informações constantes dos diversos sites e buscadores de língua espanhola.

Nas seções seguintes, passo a conceituar e discutir a importância da Alfabetização e do Letramento, tendo o contexto digital como referência.

## **1.2 Alfabetização e Letramento em contexto digital**

Uma das fases que compõem as estratégias metodológicas propostas em sala de aula, e que servem de objeto para o presente trabalho, previa que os alunos pesquisassem notícias e/ou artigos, os lessem e, com o auxílio das ferramentas web à sua disposição, produzissem textos que seriam enviados aos colegas. Cabe lembrar que todos os participantes da pesquisa são alfabetizados e – atrevo-me a dizer - letrados (inclusive em contexto digital) em língua materna (doravante LM). Nesse contexto, a função das estratégias era auxiliá-los no sentido de que, valendo-se dos seus conhecimentos prévios, também se tornassem alfabetizados e letrados em ELE.

A importância dos conceitos de Alfabetização e Letramento centra-se, concretamente, no fato de que, sendo alfabetizados e letrados em LM, os alunos têm condições de também o serem em ELE, especialmente no contexto digital. Passo, então, a definir o que o presente estudo entende como Alfabetização e Letramento, transportando-os, em seguida, para o ambiente digital.

Inicialmente, justifico o porquê da palavra letramento pode em alguns trabalhos aparecer no plural:

“O desenvolvimento de pesquisas na área logo acarretou o acréscimo da marca de plural no termo: na verdade trata-se de estudar os vários letramentos oriundos de diferentes práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita e que têm lugar nos vários campos de atividade humana”.

Barbosa (2007)

Ao discorrer sobre as pesquisas relacionadas a letramento, Colello (2003:21) observa que, a partir dos anos 80 e com base nas publicações delas resultantes, a respeito da psicogênese da língua escrita, ou seja, dos estudos da origem e o desenvolvimento dos processos mentais em relação à língua, os educadores passaram a refletir sobre o conceito de alfabetização que, longe de limitar-se à simples apropriação de um código, envolvia um complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação lingüística. Tal visão de alfabetização tornou-se mais relevante quando aliada ao conceito de letramento, visto por Soares (2005:72) como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. O conceito de letramento vem, então, complementar o conceito de alfabetização, conforme observação de Soares (2005:45):

“não basta apenas aprender a ler e a escrever, as pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais da escrita”.

Ao pretender diferenciar os conceitos de Alfabetização e Letramento, Tfouni (1995:20) sustenta que

“enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade.”

Com base nessa afirmativa, entendo que as práticas sociais da escrita permitem-nos diferenciar Alfabetização de Letramento; a Alfabetização é vista como o processo pelo qual se adquire ou se domina um código juntamente com as habilidades gráficas pertinentes, utilizando-o na leitura e na escrita, ou seja, corresponde ao domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. Por outro lado, o Letramento tem a ver com o exercício real e competente da tecnologia da escrita, implicando habilidades várias, tais como a capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos. Esses conceitos podem ser analisados também a partir do momento em que percebemos que aprender a ler e a escrever implica não apenas no conhecimento das letras e do modo de entendê-las (ou de associá-las), mas na possibilidade de usar esse

conhecimento em benefício de diferentes formas de expressão e comunicação, possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em um determinado contexto cultural. É necessário, portanto, mais uma vez ressaltar que o conceito de letramento refere-se às práticas sociais de leitura e escrita e aos eventos nos quais essas práticas são postas em ação, bem como suas conseqüências sobre a sociedade. Soares (2003<sup>5</sup>) acrescenta, ainda, que letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.

Considerando, também, que letramento designa o estado ou condição em que vivem e interagem indivíduos ou grupos sociais letrados, pode-se supor que as tecnologias de escrita, instrumentos das práticas sociais de leitura e de escrita, desempenham um papel de organização e reorganização desse estado ou condição. Lévy (1993) inclui as tecnologias de escrita entre as tecnologias intelectuais, responsáveis por gerar estilos de pensamento diferentes (observe-se o subtítulo do seu livro *As tecnologias da inteligência: "o futuro do pensamento na era da informática"*). O autor insiste, porém, que as tecnologias intelectuais não determinam, e sim condicionam os processos cognitivos e discursivos. Uma das funções da escola, então, seria a de se encarregar de oferecer condições de ensino que atendam às necessidades atuais de inserção social do indivíduo em uma sociedade letrada.

Lévy (1996:34) salienta que, exposta a constante comunicação, uma sociedade letrada lida, atualmente, com mídias básicas: texto escrito, imagens estáticas, imagens dinâmicas (vídeo, animação), som (música, efeitos sonoros, narração), hipermídia e realidade virtual. Com todos esses modos de comunicação, é necessário que o letramento não seja reduzido a um conjunto de ferramentas para calcular, escrever, conceber e comunicar mais rápida e efetivamente.

Nessa perspectiva, e entendendo a escola como propiciadora, por excelência, de Alfabetização e Letramento, quero ressaltar dois aspectos presentes neste estudo e que podem contribuir para a eficácia da proposta em ambiente

---

<sup>5</sup> Jornal do Grande ABC (sexta-feira, 29 de agosto de 2003)

digital: o ensino de estratégias de leitura na Internet, isto é, levar os alunos a ler em ELE de forma a, durante o processo de leitura dos textos (notícias, artigos ou histórias), inserir-se em uma sociedade letrada onde o domínio de uma L2 pode abrir-lhes novos horizontes de conhecimento e cultura. O contexto a que me refiro prevê que as leituras sejam feitas em meio digital, especificamente Internet, e que os alunos tenham um certo grau de familiaridade com a língua-alvo (ELE). Entretanto, antes da execução da tarefa de leitura, os alunos já haviam posto em prática o conhecimento digital aprendido em LM; calcados nesse saber previamente adquirido, foi-lhes possível compreender os textos de ELE e fazer bom uso dos links de navegação, chegando assim aos textos desejados. Em relação ao letramento digital, as práticas ocorreram no momento em que os alunos foram capazes de compreender os textos e se apropriarem dos conteúdos e, a partir daí e usando os textos como base, interagirem em uma dada comunidade.

Em um segundo momento, os alunos escreveram textos em ELE atendendo à necessidade de produção no âmbito do relato e do resumo de textos relevantes às tarefas proposta. Nos dias de hoje, segundo Colello (2003:27), tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita é poder se engajar em práticas sociais letradas, respondendo aos inevitáveis apelos de uma cultura grafocêntrica, cultura que prioriza, em muitos contextos.

Para redigirem um e-mail contendo os textos relacionados às tarefas propostas, os alunos precisaram utilizar o sistema do ELE, com todos os itens e/ou ferramentas que lhe são próprias e que serão exploradas na próxima seção. As ferramentas da Internet, juntamente com o processo de escrita desenvolvido em contexto digital, levaram o aluno a inserir-se no grupo social que realizava uma tarefa, como também em um grupo social mais abrangente: as pessoas que dominam uma L2 para fins determinados.

A questão da escrita acima mencionada vem dar conta da observação de Barbosa (2005), que declara

“a importação do conceito de letramento dos estudos sobre escrita não poderia ser mais feliz e adequada a esse contexto, pois a questão não é apenas ensinar os alunos a utilizarem ferramentas e ou programas no

sentido de seu domínio técnico de funcionamento – o que equivaleria a uma certa aprendizagem do código, à alfabetização no sentido mais restrito do termo”.

A autora conclui dizendo tratar-se de

“possibilitar que os alunos participem dessas práticas letradas do mundo digital, que dominem os gêneros que nele circulam, que aprendam a utilizar os espaços virtuais e a lidar com os tempos síncronos e assíncronos de comunicação, bem como com os hipertextos e as hipermídias”.

No presente estudo – como será demonstrado na análise dos dados – os alunos foram capazes de dar conta dos hipertextos e das hipermídias. Para essa afirmativa, retomo à visão de alfabetização em contexto digital (não contemplada no presente estudo, porquanto os alunos – como já afirmado – já estavam alfabetizados digitalmente) e de letramento no mesmo ambiente (de aspecto relevante, pois os alunos sujeitos da pesquisa tiveram que ler e escrever em contextos digitais), pretendendo demonstrar que eles sabiam (e/ou dominavam) muito mais do que simplesmente digitar em computador, conhecer o significado de cada tecla do teclado ou usar o mouse. Os alunos puderam mostrar que, ao dominar a tecnologia, foram capazes de – além de buscar informação – extrair conhecimentos (culturais) dos hipertextos e hipermídias à sua disposição, bem como lidar com as mídias básicas já citadas acima (p.24).

A próxima seção abordará o e-mail, visto atualmente como o meio mais eficaz de comunicação à distância. Na oportunidade, serão discutidos alguns novos critérios sobre a possibilidade do e-mail constituir-se em um gênero próprio de uma determinada comunidade discursiva.

### **1.2.1 E-mail**

O correio eletrônico, ou correspondência eletrônica, ou e-mail, é, sem dúvida, uma das principais invenções relacionadas à Internet. Pode-se dizer que o e-mail revolucionou a forma de comunicação em todos os campos de relacionamento: empresariais, pessoais e familiares, convertendo-se no canal de comunicação mais

utilizado na Internet. As vantagens do correio eletrônico são inumeráveis: sendo imediato, permite o recebimento da mensagem poucos minutos após o seu envio; e o custo não varia de acordo com o destino, podendo ser enviado de qualquer local onde a pessoa se encontre, desde que servido pela web.

Para uma melhor contextualização do uso do e-mail no presente estudo, divido as teorias relativas ao correio eletrônico em duas partes: (1) na primeira parte, tento justificar o e-mail sob a visão de um gênero emergente, como muitos o consideram, contextualizando-o como um evento social; para tanto, cito as teorias de Askehave e Nielsen (2005) que analisam o gênero em contexto digital; (2) a segunda parte focaliza a parte estrutural e a linguagem no e-mail, ou seja, de que forma os alunos, “navegando” e usando os recursos do e-mail para execução das tarefas de criação de textos, usaram os recursos e a linguagem dentro da estrutura textual. Ambos os focos permitem ver o e-mail não somente como um canal de comunicação mas também como um recurso híbrido de interação onde diversos gêneros podem se materializar.

Askehave e Nielsen (2005:120) propõem uma análise de gêneros digitais a partir das suas características estruturas lineares e não-lineares ou multimodais. Essa análise tem como fundamento uma visão bidimensional dos gêneros digitais, pois é possível levar em conta a ação dos gêneros digitais não só como textos mas também como movimentos de navegação.

O modelo de análise dos autores atesta a bi-dimensionalidade dos documentos da web, cujos autores enumeram as razões pelas quais consideram o hipertexto como um gênero em contexto de mídias:

- (1) Users of web documents carry out modal shifts – shifts between acting as a reader and acting as a navigator.
- (2) Shifts are circular – there is a constant change between reading and navigating.
- (3) When in the reading mode, the reader zooms in on the text and uses the web document as if it was a “printed” text (basically reads the text).
- (4) When in the navigating mode, the navigator zooms out of the text and uses the web document as a medium (exploiting its navigation possibilities).

(5) An account of the generic properties of genres on the web involves a three-level analysis of both modes<sup>6</sup>

E essas duas modalidades são:

- in the reading mode, the text must be characterised in terms of its communicative purpose, moves, and rhetorical strategies; and
- in the navigating mode, the medium must be characterised in terms of its communicative purpose, links, and rhetorical strategies<sup>7</sup>

Nesta pesquisa, o e-mail permitiu que alunos estabelecessem uma prática social com fins determinados, possibilitando o uso do modo de navegação e do modo de leitura (Askehave e Nielsen, 2005); permitindo que lessem links nos hipertextos; e abrindo espaço para que pudessem não só escrever os textos mas também enviá-los; e, finalmente, que lessem os textos e depois os reproduzissem em sala de aula.

A seguir, apresento o e-mail em sua forma estrutural diretamente relacionada à sua natureza digital, que permitindo que o aluno o utilize em um contexto social determinado, com a finalidade de criar textos e interagir para comunicar-se com os colegas. Por essa razão, ao olharmos o e-mail sob o ângulo estrutural, é possível afirmar que uma das características que fazem com que a escrita de e-mails difira da maioria dos textos escritos com os quais temos familiaridade é o formato.

Com respeito ao formato textual, é possível observar, no e-mail, uma seqüência de elementos discursivos fixos, resultantes da organização ditada pelo software que gerencia o correio eletrônico, seqüência esta que foi sendo

---

<sup>6</sup> (1) Usuários de documentos da web executam duas modalidades: agir como leitores e agir como navegadores.  
 (2) As modalidades são circulares – há mudança constante entre leitura e navegação.  
 (3) Enquanto está no modo da leitura, o leitor concentra-se no texto e utiliza o documento da web como se fosse um texto “impresso” (ele basicamente lê o texto).  
 (4) Enquanto está no modo de navegação, o navegador tira sua atenção do texto e utiliza o documento da web como um meio (explorando suas possibilidades de navegação).  
 (5) Uma conta das propriedades genéricas dos gêneros da web envolve uma análise, em três níveis, dos dois modos (tradução minha).

<sup>7</sup> - no modo da leitura, o texto deve ser caracterizado em termos do propósito comunicativo, movimento, e estratégias retóricas; e  
 - no modo de navegação, o meio deve ser caracterizado em termos do propósito comunicativo, links (elos / ligações), e estratégias retóricas. (idem).

padronizada progressivamente, ao longo dos últimos vinte anos. De forma similar ao que ocorre com cartas e os memorandos, a estrutura dos e-mails conta com: uma área superior, pré-formatada (cabeçalho), e uma área inferior, destinada ao corpo da mensagem. Em alguns sistemas, quando se pretende anexar um arquivo ao e-mail, um terceiro espaço é disponibilizado no cabeçalho, com o ícone correspondente. Em geral, o cabeçalho do e-mail contém quatro elementos centrais, podendo variar tanto à ordem quanto à quantidade de elementos exibidos, dependendo do sistema utilizado. A forma de apresentação também varia, de acordo com o tipo de mensagem enviada ou recebida. Crystal (2001:114-115) descreve esses elementos da seguinte forma:

Após “Para” (To),

o endereço eletrônico (também denominado e-mail, em português) para o qual a mensagem está sendo enviada; é digitado inteiro, manualmente, ou automaticamente preenchido, a partir de comando no catálogo de endereços ou do comando “responder” (reply). É elemento obrigatório, sem o qual a mensagem não pode ser enviada.

Após “De” (From),

o endereço eletrônico do remetente do e-mail, automaticamente preenchido pelo software. Também é um elemento obrigatório, embora existam, disponíveis no mercado, programas que, lamentavelmente, impedem a identificação do remetente.

Após o “Assunto” (Subject)

uma breve descrição do assunto, intenção, motivação da mensagem ou outros dados a ela relacionados, inserida manual (ou automaticamente, quando se trata de reply). Embora não seja obrigatória, sua inclusão é considerada como prática eficiente.

E após “Data” ou “Enviada em” (Date),

a data —dia, dia da semana, mês e ano— e o horário de envio da mensagem, informações também inseridas automaticamente pelo software.

Os elementos acima, considerados capitais, são exibidos na “caixa de saída” e na “caixa de mensagens enviadas”, freqüentemente com a indicação da conta do servidor utilizado.

Da mesma forma, o corpo da mensagem pode ser visto em termos de elementos obrigatórios e opcionais. O item obrigatório é a mensagem propriamente dita; os demais são a saudação e o fecho. Segundo Crystal (2001:124), a linguagem utilizada no item assunto tem sido objeto de pesquisa, porque este é o primeiro elemento a atrair a atenção do receptor da mensagem; juntamente com o nome do remetente, ele constitui elemento essencial na decisão do destinatário sobre a urgência (ou não) de abertura da mensagem.

Esse itens se relacionam com a linguagem empregada nos textos de e-mails em diferentes contextos. Nesse sentido, muitos pesquisadores têm analisado como a linguagem se manifesta nos correios eletrônicos. Gains (1999), por exemplo, analisou-a em dois contextos: o empresarial e o acadêmico. Segundo o autor, em ambiente empresarial a correspondência não segue os modelos convencionais, 92% os textos não apresentavam nenhum tipo de abertura (algo como “prezados senhores,”); no fechamento, é usado apenas o nome do emissor e, no caso de pedidos, um simples obrigado. As mensagens também não apresentam um parágrafo inicial informando (contextualizando) o leitor sobre o assunto que está sendo tratado. Outra diferença apontada pelo autor é a questão da formalidade. Gains (1999) observa a predominância de uso de linguagem com grau inferior de formalidade na troca de e-mails, tanto no ambiente empresarial quanto no acadêmico, independente da relação entre emissor e receptor. Essa formatação textual é uma parte relevante na presente pesquisa, já que o contexto das tarefas realizadas que seguiram as estratégias propostas - de criação textual usando o e-mail – que foi descrita na introdução e será mais explicitada no contexto de pesquisa, permite ver como os alunos usam e se apropriam da língua-alvo (ELE) e de que forma a empregam no corpo do e-mail. Em alguns exemplos extraídos dos textos discentes, cuja formatação textual segue os padrões dos gêneros resumo de textos e relato, vemos a predominância do modo informal por parte do remetente, ao dirigir-se ao receptor:

*Voy a contarte como fue mi semana*

*¡Hola!*

*Voy contarte algo que se pasó la semana pasada*

Essas interações podem ser vistas, dentro da formatação textual, como obedecendo a um jogo de papéis, em que o interlocutor conhece o seu leitor e se coloca no papel de alguém que transmite informações. Mesmo quando o leitor é um colega de classe, o autor do e-mail introduz os novos elementos nas mensagens. Por exemplo, no caso específico desta pesquisa, pudemos observar que, embora todos já estivessem familiarizados com as tarefas propostas, muitos dos e-mails começavam com: *Voy contar un poço de mi vida, Perdón por ele atraso para enviar el correo. He tenido una semana muy atribulada, muchas actividades.* Tal introdução, no âmbito da estruturação do texto, remete a traços de comunicação oral. Ainda segundo Gains (1999), o registro dos textos de e-mails também se aproxima ao da língua falada usada em conversações presenciais, visto que uma das características da fala (constatadas na pesquisa feita pelo autor) é a presença de marcadores conversacionais, vistos por Chafe (1984) como um dos mecanismos de envolvimento entre interlocutores.

Um outro mecanismo de interação entre interlocutores está presente no estudo de Lamy & Goodfellow (1999). Estes autores analisaram, em correspondências eletrônicas, a ocorrência de respostas sem perguntas, assim como o uso de linguagem informal. Eles afirmam, ainda, que a presença de perguntas e respostas diretas vem mostrar como a linguagem dialógica predomina na comunicação por e-mail. Grande parte das correspondências eletrônicas produzidas pelos participantes do presente estudo mostra, logo no início, mesmo sem utilização da língua em modo informal, as expressões:

*¿Que tal?*

*¿Como estás?*

Em relação a essa complexidade gramatical, Negretti (1999) analisou-a como outra das características de fala presentes nos textos de mensagens de e-mails. Essa característica pôde ser observada nas diversas mensagens analisadas em pesquisa de Lamy & Goodfellow (1999), ao investigar o tipo de mensagem que proporciona maior interação entre os participantes, seus sujeitos de pesquisa. Mesmo em mensagens de conteúdo mais monológico (isto é, com linguagem menos dialógica, ou ainda, as que proporcionavam menos continuidade na troca de e-mails), a mensagem era transmitida como um processo contendo grande

quantidade de verbos (processos), o que também ocorreu nas tarefas solicitadas aos alunos, principalmente nos relatos, devido à estrutura do gênero como podemos observar no seguinte trecho de um e-mail a seguir

<b>De:</b>	Berta <berta.c@provedor.com>
<b>Enviado el:</b>	Thursday, November 30, 2006 11:45:18 PM
<b>Para:</b>	Denise.com.br
<b>CC:</b>	"professor" <professor@provedor.com>
<b>Asunto:</b>	[Institución_Espanol] Correo de la semana - Viaje

*¡Hola, Denise  
Esta semana el correo es sobre viajes.*

*“En la ciudad podimos conocer las playas. Ellas son encantadoras. Algunas son limpias y con poca gente. El mar también es muy bueno. Conocemos también las costumbres de la región y las comidas típicas. Pela primer vez yo comí acarajé y me gusté mucho. Es una comida típica y muy sabrosa”.<sup>8</sup>*

*¡Hasta el sábado!  
Berta*

As duas propostas de teoria acima detalhadas, uma considerando o e-mail como um gênero emergente, em contexto de mídias, e a outra entendendo-o, pelo formato, como estrutura e linguagem, serão cruciais para a análise dos dados desta pesquisa, visando determinar se os alunos participantes conseguem interagir usando o e-mail tanto como gênero emergente, pela materialização de vários gêneros, quanto como estrutura, investigando o modo como a língua é usada, bem como os seus recursos durante as interações.

No que diz respeito a gêneros, a seção seguinte inclui algumas teorias relacionadas aos gêneros tradicionais, que serviram para que o evento social comunicativo se tornasse mais efetivo.

<sup>8</sup> Exemplo retirado de um dos textos dos alunos participantes da presente pesquisa.

### 1.3 Gêneros

A noção de gênero, neste trabalho, adquire relevância ao focar as tarefas solicitadas, pois é no gênero que o evento social da leitura e da escrita encontra sentido. Duas ações serão aqui desenvolvidas: primeiramente, uma breve discussão de gêneros em LM em contexto escolar, vistos como práticas discursivas; em seguida, a apresentação de teorias que vêem o gênero como um evento social.

A fim de dar conta da discussão teórica sobre gênero no presente trabalho, busco fundamentos em Meurer (2006:8), que vê o gênero como uma noção central na definição da própria linguagem, ou seja, como um fenômeno que se localiza entre a língua, o discurso e as estruturas sociais; Dolz et al. (2004), que estudam o gênero em contextos escolares, vêem essa manifestação de gêneros como um instrumento de comunicação; em Swales (1990) que sustenta que é o propósito comunicativo que molda o gênero, determinando sua estrutura interna e impondo limites quanto às possibilidades de ocorrências lingüísticas e retóricas. E em Eggins (2002) e Eggins e Martin (2003) que vêem o gênero com um propósito social e em relação às formas lingüísticas que o configuram.

Se levarmos em conta que o indivíduo assimila o discurso do outro, apropriando-se, assim, dos gêneros, uma das questões a serem levantadas na escola é o ensino de LM na produção textual que, segundo Dolz et al. (2004:75), deve sempre trabalhar com gêneros, pois toda comunicação cristaliza-se na forma de linguagens específicas. Para esses autores, o gênero se desdobra, não sendo visto somente como instrumento de comunicação mas também como objeto de ensino e aprendizagem. Nessa visão, o gênero transforma-se em expressão do pensamento, da experiência e da percepção. Assim, o indivíduo, ao escrever um texto em LM, primeiramente materializa a representação da realidade, tendo como base os primeiros contatos mantidos com os gêneros (gêneros primários) para, gradativamente, na escola ou em outros meios e circunstâncias, tomar conhecimento de outros gêneros, inclusive os mais complexos, apropriando-se deles de forma a facilitar a tarefa escolar. Esse processo é descrito por Dolz et al. (2004:79) do seguinte modo:

“Trata-se de levar os alunos ao domínio do gênero exatamente como este funciona (realmente) nas práticas de linguagem de referência (LM)... o que é visado é o domínio do gênero correspondente à prática de linguagem para que, assim instrumentado, o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais é confrontado”.

Teremos, assim, no contexto escolar, alunos com domínio de certos gêneros, prontos a atuar em diversos contextos e campos de conhecimento, dentro e fora da escola.

Eggin (2002:83), também afirma que a noção de gênero é extremamente relevante, pois envolve unidades complexas — os textos, os discursos — cuja natureza e possibilidade (tanto descritiva quanto explicativa) são objeto de debate pelas mais diversas correntes à luz do ponto de vista aplicado, pois os conhecimentos sobre gêneros são essenciais para aperfeiçoar os processos de aquisição de L1 e de ensino e aprendizagem de L2. No que tange ao uso do gênero no âmbito educacional, Eggin e Martin (2003) acrescentam que

“Usamos el género como palanca para volver a centrar la atención en el papel que podría desempeñar el conocimiento acerca del lenguaje en la enseñanza de lectura y escritura, el rol que podría tener la gramática funcional como instrumento para construir significado... el papel que podría desempeñar la crítica en la interpretación de las funciones sociales del alfabetismo, y otros aspectos”<sup>9</sup>

Em vista disso, a aprendizagem em LM através dos gêneros permitirá que o aluno se insira socialmente em diversos contextos que poderão aparecer no decorrer da vida, possibilitando-lhe interagir em um mundo globalizado onde novos gêneros emergem continuamente.

O papel dessas teorias na presente pesquisa, em que os alunos ao participaram das estratégias metodológicas de construção textual, participaram da dimensão social do gênero interagindo em um jogo de papéis, estabelecendo a comunicação num meio digital, lendo textos e tendo contato com gêneros que não tem uma estrutura tão diferente da conhecida em sua Língua materna, esta última parte foi um fator importante, pois os alunos trazendo consigo uma carga de

---

<sup>9</sup> Usamos o gênero como alavanca para dirigir atenção do papel que poderia desenvolver o conhecimento a cerca da linguagem no ensino de leitura e escrita, o papel que poderia ter a gramática funcional como instrumento para construir significado... o papel que poderia desenvolver a crítica na interpretação das funções sociais da alfabetização e outros aspectos (tradução minha).

conhecimentos e de contato com gêneros tiveram relativa facilidade para fazer as tarefas propostas.

Seguindo para a segunda parte da fundamentação, e em busca de melhor definição, trago mais algumas visões sobre a questão do gênero. Swales (1990:45-58) elenca um conjunto de características necessárias para a sua caracterização:

“O gênero é uma classe de eventos comunicativos e para que estes eventos comunicativos possam ser enquadrados como gêneros é necessário que haja um conjunto de propostas comunicativas partilhadas entre os membros da comunidade discursiva”.

O autor acrescenta que:

“Exemplares ou instâncias de gêneros variam em suas características comuns

A racionalidade que subjaz a um gênero condiciona a forma e o conteúdo do mesmo.

Nomenclaturas são criadas pelos membros da comunidade discursiva de um gênero para nomear as atividades naquele gênero”.

Nesse sentido, as interações feitas pelos alunos obedecem a determinado “gênero” que, conforme a citação acima, é entendido como 1) uma ação comunicativa, os alunos escrevendo uns para os outros; 2) tipificada, relatos e resumos de leitura de textos via e-mail; 3) que aparece como resposta a uma situação recorrente, uma adesão às tarefas solicitadas e 4) que se caracteriza pela diversidade de propósitos comunicativos reconhecidos pelos membros de uma comunidade discursiva que os usa, alunos de ELE, cuja finalidade é ELE utilizando gêneros específicos para comunicação.

Swales (1990:33) adverte, ainda, quanto à percepção de que os gêneros são importantes para integrar passado e presente; como construções históricas, os gêneros mantêm certa estabilidade, mas também evoluem para responder às necessidades de um mundo em mutação. O autor reconhece também que os gêneros se situam no âmbito de comunidades discursivas, nas quais são importantes as práticas e crenças de seus membros: cada comunidade tem seus

objetivos particulares; assim, é a própria comunidade que define quais os gêneros relevantes para a consecução desses objetivos.

Os objetivos discentes, após completadas as leituras e pesquisas inerentes às atividades, centravam-se na construção de textos e na interação por meio do e-mail e seus recursos, tendo como contexto uma tarefa escolar em L2. As estratégias metodológicas solicitadas previam a criação de textos que obedecessem a dois gêneros: relato e resumo de texto. Por estarmos trabalhando com línguas-irmãs, de culturas semelhantes, não houve grandes dificuldades quanto à noção de gênero, devido à experiência prévia de vida dos alunos. As estratégias metodológicas propostas no curso, como mencionado na introdução deste estudo, serão melhor detalhadas no capítulo da metodologia, em conjunto com a metodologia adotada pela SENAC em que trabalho, e que destacam a importância de considerar os conhecimentos prévios do aluno no aprendizado de uma L2 em seus primeiros contatos com o gênero em L1, e que agora seriam colocados em prática em L2. Essa transposição nos remete à noção bakhtiniana de gênero em relação a conhecimento prévio, como adverte o autor:

“as formas da língua e as formas típicas dos enunciados —isto é, os gêneros do discurso— chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar é aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados, e não por orações isoladas, e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma pela qual organizam as formas gramaticais (sintáticas)”.

Bakhtin (1979/1992:283)

A questão do gênero, juntamente com as funções sociais, em contextos educacionais, remete à reflexão de Bakhtin (1992:285), a seguir:

“(…) quanto mais dominamos os gêneros, tanto mais livremente os empregamos; tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (em que isso é possível e necessário); refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos, de modo mais acabado, o nosso livre projeto de discurso”.

Dentro da dinâmica de gêneros, é importante destacar que, no que tange à organização textual, Motta-Roth e Heberle (2005: 12) afirmam que “vale acrescentar que o conhecimento humano é construído por intermédio de gêneros socialmente compartilhados” —isto é, a linguagem é usada em contextos recorrentes da

experiência humana. Além disso, os autores enfatizam que “é importante encararmos ‘gêneros’ como atividades culturalmente pertinentes, mediadas pela linguagem num dado contexto de situação atravessado por discursos de ordens diversas” (idem). Portanto, os autores (ibidem) vêem o gênero como “um fenômeno estruturador da ‘cultura’ que, por sua vez, constitui-se como um conceito complexo, que pode sofrer vários recortes”.

Concluindo, é possível afirmar que o conceito de gênero tem papel fundamental no ensino e aprendizagem de textos escritos, sejam eles em LM ou L2, já que um dos alicerces fundamentais da sua estrutura é o contexto social onde se dá a comunicação em uma comunidade discursiva. Como afirma Meurer (2005:82), cada gênero ocorre em determinado contexto, envolvendo diferentes agentes. Para tanto, o domínio dos gêneros é crucial ao intercâmbio de enunciados em um contexto social determinado, tendo em vista que a linguagem se configura como uma forma de prática social, uma relação bi-direcional entre textos e sociedade (idem). No caso dos corpora aqui analisados, cabe lembrar que a criação de textos obedecia a um propósito social de leitura prévia, cujo objetivo seria o de preparar o aluno para criar um texto daquilo que as convenções sociais denominaram gênero resumo de texto; de escrita, ao orientá-lo a incluir, em e-mails, os textos produzidos no espaço adequado, textos estes em consonância com o que as convenções sociais chamam de gênero relato; de incentivar a pesquisa de aspectos históricos, sociais e culturais da língua-alvo; e, finalmente, de se envolver na interação propriamente dita, utilizando o e-mail como um gênero onde se manifestam outros gêneros.

Nessas últimas linhas, foram especificados os dois gêneros que serviram de base para as tarefas de criação textual: o gênero relato e o gênero resumo de texto. Dando continuidade a esta seção, passo a apresentar os fundamentos teóricos que regem os padrões dos dois gêneros selecionados.

### 1.3.1 Gênero Relato

A idéia de trabalhar gêneros textuais em contextos diversos, em sala de aula, com vistas à sua apropriação por parte dos alunos, tem muito a contribuir para o desafio do professor, qual seja, levar os aprendizes a se tornarem leitores fluentes e escritores de bons textos, seja da “forma tradicional”, seja por meio das ferramentas disponibilizadas pela modernidade. Entretanto, para funcionar como parte de uma proposta didática que se relacione às teorias anteriormente citadas, a noção de gênero textual não pode se despir do contexto comunicativo que a reveste. Assim sendo, para apoiar as teorias constantes desta seção, divido em duas partes a teoria que embasa o gênero relato, primeiramente partindo do conceito apoiado nas teorias de Christie (2005) e de Dolz et al. (2004). Assim respaldado teoricamente, pretendo apresentar um panorama da estrutura e características do gênero em contextos educacionais. Nesse sentido, as pesquisas de Neto (2007) e de Macedo (2005) contribuíram para o presente estudo quanto à definição do gênero relato.

Como mencionado anteriormente, o gênero relato foi selecionado para ser desenvolvido pelos alunos participantes desta pesquisa. Esta seleção influenciou diretamente nas diretrizes da metodologia adotada. Nesse contexto, era necessário usar um gênero que estivesse ao alcance dos alunos, um gênero que lhes permitisse lançar mão da sua realidade, dos conhecimentos prévios assimilados ao longo da sua formação<sup>10</sup>. A opção pelo gênero relato encontra fundamento no trabalho de Paulino (2007:12-13) que, citando Barthes (1982), afirma que construímos nossas origens sociais e nossas crenças sob a forma de relatos os quais, apesar de diferirem entre culturas, estão sempre presentes, independente de tempo e espaço socialmente organizados.

Antes de prosseguir com os conceitos sob análise, faz-se necessário abordar o conceito de relato em contextos educacionais, que seguiu as diretrizes das estratégias metodológicas por mim propostas e que incentivam o aluno a trabalhar com o gênero relato. Em relação às perspectivas de propostas didáticas,

---

<sup>10</sup> Na parte em que se encontra descrita a metodologia, o perfil dos participantes será especificado com mais detalhes, que são alunos adultos que concluíram o segundo grau, que se encontram realizando uma faculdade e dois de eles já terminaram.

Christie (2005) propõe uma série de estratégias de criação textual que seguem os padrões de alguns gêneros, principalmente aqueles vivenciados durante os primeiros anos escolares (p.48). Levando tais estratégias em conta, a autora salienta que um gênero é reconhecido pelo conjunto de características por meio das quais os objetivos pedagógicos são atingidos. Christie propõe, ainda, uma estrutura esquemática que nos permita identificar alguns gêneros que são comuns nos primeiros anos de educação; dentre eles, a autora situa o gênero relato, que tem como uma das suas finalidades propiciar uma criação seqüencial de acontecimentos no decorrer de uma experiência pessoal, como freqüentemente pode ser observado. Christie acrescenta que o gênero relato tem como características a orientação, os eventos e a reorientação. A dificuldade de estabelecer cânones extremamente rigorosos é a flexibilidade peculiar de algumas partes textuais, ou mesmo quando uma dessas partes não aparece no texto de forma convencional.

Nessa perspectiva, há vários casos em que o relato pode ser visto como uma narrativa. Neto (2007), em sua dissertação de mestrado, ao citar Adam e Revaz (1997:51) observa que esses autores fazem distinção entre narrativa e relato. Para Revaz (*apud* Neto, 2007), a presença de pretéritos perfeitos não seria suficiente para a constituição de uma seqüência narrativa, resultando mais propriamente em uma descrição de ações. Neto introduz, ainda, a noção de relato não como um sinônimo para narrar, mas como uma sucessão de ações: “para nós, a distinção narrar/relatar é importante. Por exemplo, verifica-se que as narrações escolares tomam muitas vezes a forma de um simples relato. A essas observações é necessário acrescentar que a sucessão de eventos também ocorre dentro de um determinado tempo, e que todos esses elementos tomam uma dimensão. Podemos, então, retomar à observação de Macedo (2005), em sua tese de doutorado, ao reconstituir uma história onde nem sempre há a intenção de recordar fatos, e mesmo assim assume fazê-lo com todas as dificuldades que a linguagem pressupõe, o que é bastante significativo em termos de processo comunicativo. Bakhtin (*apud* Macedo, 2005), no fragmento a seguir, reflete sobre o significado de relato de vida contendo características similares a uma narrativa:

“Ao elaborar um texto narrativo com um tema que representa a realidade pessoal do narrador, criam-se e recriam-se representações, formas de conhecimentos e crenças que podem desafiar e transformar formas de relações entre indivíduos. As relações sociais dizem respeito às conexões,

dependências e entrelaçamentos interpessoais envolvendo os participantes do evento discursivo. Nesse sentido, o texto escrito como “relato de vida” recompõe, em certa medida, as relações sociais daquele que o elabora”

No presente estudo, embora os alunos não falem de suas biografias, comentam sobre duas relações sociais – conexões, dependências e entrelaçamentos interpessoais, envolvendo-se assim como participantes do evento discursivo. Para tanto, recorrem ao segundo gênero contemplado neste estudo, ou seja, o relato, materializado nos textos discentes de dimensão discursiva, revelando um pouco de si mesmos e dos eventos vivenciados. Nesse particular, Ricoeur (*apud* Neto, 2007:64) destaca que

“a identidade de cada pessoa está fundada sobre sua capacidade de narrar sua história ao outro. Os gêneros narrativos do cotidiano podem ajudar o aluno a criar sua história e perceber-se como cidadão em uma sociedade letrada que produz conhecimento por meio da linguagem, principalmente pelo exercício da escrita e, ainda, hoje em dia, com o apoio da escrita eletrônica.”

Vemos, então, que o propósito comunicativo manifesta-se no meio eletrônico, onde o texto, de alguma forma, tenta retomar os primeiros contatos com os gêneros orais praticados ao longo da infância, no ambiente escolar. Nesse momento, os alunos participantes transferem a estrutura do gênero para L2 – no caso deste estudo, ELE. Dessa forma, os textos com o gênero relato podem ser vistos como formas básicas na comunicação, e fazem referência, primeiramente, a relatos produzidos na interação cotidiana; em outras palavras, os alunos contam o que lhes aconteceu (a eles ou a terceiros) em um passado recente ou remoto (no dia-a-dia rotineiro, ou durante uma viagem); por sua vez, os relatos mais complexos ligam-se a conceitos acadêmicos, profissionais, etc.

Nesse contexto, Dolz et al (2004, 121), afirmam que gêneros que interessam mais à escola incluem uma “proposta provisória de agrupamentos de gêneros”, onde o relato figura como um item (por questões de espaço, privilegio aqui somente o que é do interesse desta seção):

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
DOCUMENTAÇÃO E MEMORIZAÇÃO DAS AÇÕES HUMANAS	<i>Relatar</i> <i>Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</i>	relatos de experiências vividas relatos de viagem testemunho curriculum vitae notícia reportagem crônica esportiva ensaio biográfico

**Quadro 1 - Aspectos tipológicos (Dolz e Schneuwly, 2004:121)**

O interesse desta pesquisa centra-se no grupo de relatar, o qual, como vimos dentro do seu domínio social, representa ações humanas cujo discurso retrata experiências vividas, situadas no tempo. O quadro anterior (quadro 1) mostra como os dois primeiros itens dentre os exemplos de gêneros orais e escritos, o relato de experiência vivida e o relato de viagem – que foram trabalhados pelos alunos participantes – como os dois primeiros itens da lista.

No que tange à estruturação dos elementos encontrados no gênero relato, Christie (2005:153) destaca:

- ✓ *Orientation (Orientação)*: é a função que apresenta pessoas dentro de um contexto, quando o momento e o lugar são normalmente estáveis. Há elementos que aparecem constantemente como referência (por exemplo: *na quinta-feira passada, um dia*);
- ✓ *Record of events (registro de eventos)*: define uma série de eventos que são importantes, principalmente quando um marcador temporal cria ligações na seqüência de eventos;
- ✓ *Reorientation (Reorientação)*: é a função que fecha o relato, muitas vezes voltando ao ponto inicial.

A autora contextualiza, ainda, os recursos de criação dentro das três metafunções (ideacional, interpessoal e textual) propostas por Halliday (1994). No presente estudo, não serão analisadas essas três metafunções mas tão somente os recursos que dão conta do âmbito léxico-gramatical para fins de construção do texto:

- ◆ No âmbito da metafunção experiencial, a construção textual (*na metafunção ideacional, segundo Halliday (1994), vemos a representação do potencial do significado do falante como observador; é a função do conteúdo da linguagem, “da linguagem em relação a algo”. A linguagem é codificada por meio da experiência cultural e o falante codifica sua própria experiência individual*) mostra uma abertura; é um elemento curto que serve de caminho para o registro de eventos realizados há muito ou pouco tempo, geralmente com predominância de processos materiais ou de ação (*quando fui, nós jogamos*);
  
- ◆ No âmbito da metafunção interpessoal (*na metafunção interpessoal, segundo Halliday (1994), temos a representação do potencial de significados do falante como participante, dentro de um contexto de situação. Demonstra as relações de papéis vinculados à situação: informante-interrogador*), o texto dá a informação ao escritor por meio de orações declarativas, assumindo o papel de informante em relação ao leitor;
  
- ◆ No âmbito da metafunção textual (*na metafunção textual, segundo Halliday (1994), vemos como a representação do potencial de formação do texto do falante faz a linguagem importante. É o componente que dá a textura, o que constitui a diferença entre a linguagem que se encontra suspensa no vácuo e a linguagem que é operativa em um contexto de situação. Expressa a relação da linguagem ao seu redor*), o registro de eventos é criado com temas topicalizados ou expressado pela repetição de *we (nós)*; na seqüência de eventos, é mais característico por apresentar recursos textuais como: *quando, depois que, então, e*.

Para um melhor acompanhamento da estrutura do gênero relato, foi elaborado o quadro a seguir, agrupando os elementos estruturais do gênero:

Gênero Relato	
<i>Orientation (orientação):</i>	<i>a orientação é a função que apresenta pessoas dentro de um contexto, quando o momento e o lugar são normalmente estáveis. E há elementos que aparecem constantemente como referência (por exemplo: na quinta-feira passada, um dia).</i>
<i>Record of events (registro de eventos):</i>	<i>define uma série de eventos que são importantes, principalmente quando um marcador temporal cria ligações na seqüência de eventos.</i>
<i>Reorientation (reorientação):</i>	<i>é a função que fecha o relato, muitas vezes voltando ao ponto inicial.</i>

**Quadro 2 – Estrutura do Gênero Relato (Christie, 2005)**

Por que é importante, então, analisarmos a parte estrutural? Essa resposta já foi dada por Christie (2005:158) em citação constante do primeiro parágrafo desta seção, e é retomada aqui com o propósito de enfatizar que, para sabermos se um exemplo de relato é bem sucedido, faz-se necessário observar de que forma os seus elementos estão estruturados.

### 1.3.2 Gênero Resumo de Textos

As tarefas pedagógicas selecionadas também contemplavam o gênero resumo de textos. No contexto deste estudo, foi pedido que os alunos participantes lessem vários tipos de textos (notícias, crônicas, contos) e, com base nessas leituras, criassem textos cuja estrutura fosse regida pelo gênero resumo de textos. Para tanto, os aprendizes foram à Internet, à cata de informações. Para que esse conceito de gênero fique bem claro, passo a dividir a fundamentação teórica em duas partes: primeiramente, retomando ao conceito de gênero de Swales (1990), contextualizo o gênero a partir da descrição do gênero em si, com base na teoria de Machado (2007); em seguida, remeto às teorias relacionadas ao gênero resumo de textos a partir da sua estrutura, e conforme as pesquisas de Irwin (1997).

Para melhor definir o gênero resumo de textos, que muitos autores consideram como uma estratégia de leitura, retomo a teoria de Swales (1990:58)

que diz que um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham dos mesmos propósitos comunicativos. Tais propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade discursiva de origem constituindo-se, portanto, em um conjunto de razões para a utilização de um gênero específico. Tais razões moldam a estrutura esquemática do discurso, influenciando e impondo limites à escolha de conteúdo e de estilo. Percebe-se, aqui, que o gênero resumo de textos não se limita a mera estratégia, contendo um propósito social de comunicação e de interação específicos. Machado (2007:140) destaca que a nomeação de um gênero é sistemática e homogênea; por isso, podemos encontrar um mesmo gênero sob nomenclaturas diversas. A autora diz, ainda, que a identificação dos gêneros apenas pelos nomes que lhes são socialmente atribuídos é problemática, não é transparente.

Nesse panorama, Machado (2007:139) tenta definir o gênero resumo de textos ao afirmar que, para ser visto como tal, é necessário que o texto seja analisado dentro da situação de ação da linguagem, do contexto de produção, do papel social e da instituição social onde se dá a interação e dos objetivos – ou efeitos – que o produtor quer atingir em relação ao destinatário.

Em todos os itens acima mencionados, cabe lembrar que as produções dos alunos participantes da presente pesquisa, ao criarem textos sob a perspectiva de ação da linguagem, tentavam comunicar-se em ELE por meio das formas retóricas aprendidas no decorrer do curso. O contexto de produção tinha lugar quando os alunos participantes seguiam as diretrizes das estratégias metodológicas propostas, postando os seus textos no corpo do e-mail. O papel social consistia em ver os alunos interagindo em contextos digitais, em ELE, lendo textos (também em ELE), inserindo-se dessa forma em um mundo cultural diferente da sua realidade. Por último, a instituição social onde se dá a interação e os objetivos – ou efeitos – que o produtor quer atingir em relação ao destinatário, pode ser vista como uma instituição escolar onde a interação é feita por meio de correio eletrônico, objetivando a criação de textos cujos resumos sejam desenvolvidos com base em uma notícia ou artigo, com o propósito de informar ao destinatário sobre determinado assunto relacionado a ELE.

Nesse sentido, retomo a Bakhtin (1979/1992:160-162) quando o autor afirma que sempre nos comunicamos com base em gêneros, e que sem estes a comunicação humana seria praticamente impossível. Machado (2007:142) reconhece que há resumos autônomos de textos, categorizando o gênero resumo; observa, ainda, ao recorrer ao verbete resumo (p.143), que o próprio termo pode gerar confusão pois serve tanto para indicar o próprio processo de sumarização quanto o texto produzido, como resultado textual daquele processo, e que pode, também, ser visto como um texto autônomo:

“com conteúdo específico (apresentação concisa de um artigo, livro etc)  
com objetivo definido (esclarecer o leitor sobre a conveniência de consultar o texto integral)  
com uma restrição em relação ao enunciador (outra pessoa que não o autor do trabalho resumido)  
com uma restrição em relação a seu plano global (precedida de sua referência bibliográfica)

A configuração dos itens acima listados pode, portanto, vir a identificar o resumo como gênero específico. Nos textos dos alunos, são observados os dois primeiros itens: um resumo com conteúdos específicos (apresentando um artigo, informando ao leitor sobre algo que aparentemente desconhece) e com objetivos definidos (muitas vezes incitando os leitores a consultarem o texto na íntegra).

Quanto à segunda parte desta seção (a parte estrutural do gênero resumo de texto), pode-se afirmar que seria impossível assimilarmos integralmente todos os textos com que nos deparamos no decorrer da vida, ao longo do processo de aquisição de LM. O que diríamos, então, em relação aos estudos de LE? A dificuldade de resumir, afirma Assis e Mata (2005: 187), encontra-se na deficiência das bases educacionais dos alunos. É possível, assim, explicar por que, frequentemente, os discentes entendem que a tarefa de resumir demanda apenas a manutenção das idéias, sobretudo da voz do texto-base. Nessa perspectiva, praticamente não há trabalho de construção textual, mas de simples preservação dos textos que serão resumidos. Machado (2002:99), por sua vez, afirma que devem existir estratégias seletivas que permitam elaborar um resumo que comporte a transmissão de saberes.

De modo a tratar desse processo mais detalhadamente, é preciso ter em mente a necessidade de resumir o conteúdo dos textos-base por meio de estratégias, levando em consideração as categorizações que Machado (2007:140-141) faz, referindo-se aos trabalhos de Van Dijk (1976) e de Sprenger-Charolles (1980). Segundo a autora, os leitores utilizariam uma série de regras/estratégias mais ou menos constantes, que regeriam o processo de sumarização dos diferentes tipos de texto, como o *apagamento* – regras/estratégias mais seletivas nas quais conteúdos relevantes do texto são selecionados, com o apagamento de informações desnecessárias – e a *substituição* – estratégias construtivas que exigem a construção de novas proposições, ausentes do texto original, mas que englobam informações expressas ou pressupostas no texto. Segundo a autora,

“essas regras ainda podem ser divididas em dois tipos: a de generalização e as de construção. Nas regras de generalização, o leitor substitui uma série de nomes de seres, de propriedades e de ações por um nome de ser, propriedade ou ação mais geral, que nomeia uma classe comum a que esses seres, propriedades e ações pertencem”.

Machado (2007:141)

Em termos práticos, gatos, coelhos e cães são denominações particulares que pertencem a uma mesma classe: a dos mamíferos. Por sua vez, nas regras de construção,

“substitui-se uma seqüência de proposições, expressas ou pressupostas, por uma proposição que é normalmente inferida delas, através da associação de seus significados.

Machado (2007)

Dessa forma, em uma seqüência como *João tomou um táxi, desceu na rodoviária, comprou a passagem, esperou o ônibus etc*, podemos inferir que *João viajou*.

Em pesquisas associadas à elaboração do gênero resumo de textos, Salvador (1978:17-19) destaca a importância da conceituação de três tipos de resumo:

- i. indicativo, que não dispensa a leitura do texto, uma vez que apenas descreve a natureza, a forma e o propósito do escrito;

- ii. informativo, que contém as principais informações apresentadas no texto-base;<sup>11</sup>
- iii. crítico, também chamado de resenha crítica, que formula julgamento sobre o trabalho que é resumido.

Na produção escrita dos alunos (pertencente ao gênero resumo de textos), observa-se claramente a presença do informativo. Nesse sentido, listo a seguir alguns exemplos regidos por essas observações:

*Tengo una noticia sobre ecologia que habla sobre los desastres causados por la guerra entre Libano y Israel:*

*Vale! Esta és mi noticia, hablando sobre el tiempo, opuesto al tiempo que estamos teniendo acá en nuestro invierno.*

Feita a conceituação, é necessário observar o que está implicado na tarefa de criação textual. Em sua essência, a atividade é determinada por três variáveis, segundo Irwin (1997: 75): a pessoa, o texto a ser resumido e a tarefa. Cada uma dessas variáveis deve desempenhar uma dada tarefa. Assim, para poder realizar a tarefa da elaboração do resumo (como gênero), é necessário assumir que a pessoa conheça o que seja resumir o texto:

- resumir é expressar logicamente, com as próprias palavras, as idéias principais e relevantes que um texto nos apresenta.
- para alguns pesquisadores, resumir consiste em “compreender a idéia principal”; para outros, é uma abstração macroestrutural.

O gênero resumo de texto implica que o aluno desenvolveu duas habilidades básicas, uma delas a de selecionar idéias, denominada *apagamento* por Machado (2007), pela qual as idéias mais importantes contêm, em si mesmas, o restante das idéias apresentadas em um parágrafo as quais, sendo eliminadas, podem ser inferidas a partir das primeiras. A segunda habilidade consiste na condensação – que Machado (id:141) chama de *substituição* – das idéias, que podem ser mencionadas em uma nova redação, pela elaboração de um parágrafo novo que contenha a informação relevante, ausente no texto:

“Saber escolher as idéias importantes pressupõe que o aluno conheça um pouco sobre o tema. Nenhum estudante ou pessoa poderá determinar a importância das idéias se não dispõe de um conhecimento prévio de conteúdo. É difícil resumir o conteúdo de um texto inédito porque todas as idéias podem parecer importantes, ou irrelevantes”.

<sup>11</sup> Destaque meu, pois, na criação textual, esse foi o tipo de gênero de resumo mais usado.

Em relação ao texto, Irwin (1976:79) define as variáveis a ele relacionadas, que são:

- “1. A extensão do material que será resumido: é mais fácil, dentro da dificuldade própria, resumir um texto curto do que um mais longo. No primeiro, podemos encontrar uma ou duas idéias importantes, enquanto, no segundo, encontraremos mais.
2. O gênero: uma variável que afeta mais o resumo; a dificuldade de realizar um resumo de uma narração é inferior à de resumir uma exposição.
3. Complexidade: o léxico não conhecido, o grau de abstração, a organização, os conceitos e as idéias pouco familiares”.

Quanto à tarefa sob o gênero resumo de textos, Irwin (1997:79), assinala três variáveis:

- “1. O acesso ao texto. É menos problemático fazer um resumo de um texto escrito, material, do que fazer resumo de um que esteja como mera lembrança.
2. O propósito. A finalidade do resumo.
3. As restrições de extensão. Quando um aluno realiza essa atividade, está sujeito à extensão dele. Um resumo curto exige mais habilidade de seleção e condensação das idéias importantes”.

Os itens acima descritos (do gênero resumo de textos) podem ser vistos no quadro abaixo:

Gênero Resumo de Textos		
Pessoa	Texto	Tarefa
Conhecer o gênero a ser resumido	Extensão do texto-base	O acesso ao texto
Expressar logicamente as palavras e as idéias	Gênero escolhido para ser resumido	O propósito
Idéia principal como abstração macroestrutural	Complexidade no léxico, grau de abstração	Restrições de extensão
Observando regras/estratégias de apagamento e substituição e olhando as marcas lingüísticas de um resumo		

**Quadro 3 – Estrutura do Gênero Resumo de Textos (Irwin, 1976; Machado, 2007)**

Concluindo, vale reforçar que o gênero resumo de textos pode ser construído a partir da cópia (colagem) dos trechos do texto-base, com alguns poucos apagamentos e substituições na abertura, no desenvolvimento da

argumentação e no desfecho, como observa Machado (2007:141) em suas regras/estratégias; da mesma forma, pode corresponder a um recorte do texto-base. É possível, também, remeter-se ao texto-base assinalando o autor e fonte e, ao mesmo tempo, instaurar o espaço de interlocução com o leitor — o que se pode chamar de *gerenciamento de vozes*. Por último, o gênero pode ser elaborado como a tematização de idéias do texto-base, que é desenvolvida, porém, de forma desvinculada da discussão central trazida pelo autor.

Nos textos pertencentes ao gênero resumo de texto (produzidos pelos participantes e analisados por mim), foram usados como textos-base uma notícia (cujos componentes são: título, lide, corpo da matéria<sup>12</sup>) e um conto literário (cujos componentes são: enredo, causas, desenvolvimento, acomodação final<sup>13</sup>). Destaco essas características sem aprofundá-las pois estão relacionadas à estrutura dos textos com que os alunos trabalharam nas tarefas iniciais e finais, e que servirem de origem ao resumo de texto. Não é do interesse deste estudo analisar os componentes em si, só os textos que, relacionados à produção dos alunos, serão abordados e explanados na seção análise e discussão de dados

A próxima seção, que trata da LSF dentro da coesão textual – Referência, permitirá analisar como os alunos participantes do presente estudo, fazendo uso das estratégias de criação textual, puderam organizar melhor o seu discurso em ELE.

#### **1.4 A Lingüística Sistêmico-Funcional (LSF) — Coesão Textual — Referência**

Dentre os e-mails recebidos, como já mencionado acima, há dois tipos de texto que seguem as propostas genéricas de resumo de texto e relato. Deixa falta, nos relatos, de alguns pronomes, como os oblíquos. O que isso significaria dentro deste estudo? Primeiramente, interessa-me observar como os pronomes aparecem dentro do discurso. Ao ver o texto do e-mail no âmbito da comunicação, indaguei-me como essa falta de pronomes poderia interferir na compreensão do texto e, por último, como, dentro da configuração textual, os alunos participantes assimilaram os

---

<sup>12</sup> Características principais do gênero segundo Fontcuberta 1993, presente nas referências bibliográficas.

<sup>13</sup> Características principais do gênero segundo Baquero, 1998, presente nas referências bibliográficas.

pronomes dentro da estrutura da língua espanhola. De forma a reforçar as teorias relevantes à Coesão Textual – Referência, primeiramente descrevo a teoria da LSF sob a ótica de Eggins (2002), para em seguida reproduzir um quadro dos pronomes objeto direto e indireto em espanhol.

Dentro da estrutura que é própria à língua espanhola, há uso constante de pronomes, sejam eles objeto direto, indireto, reflexivo, impessoal etc., da mesma forma como em outras línguas latinas. Em uma interpretação mais geral, o caráter substitutivo do pronome é entendido como servindo para substituir, em uma seqüência conversacional, um nome anterior (anáfora) ou posteriormente (catáfora) dito, para evitar a sua repetição. Segundo Dapena (1982:70), o pronome seria, efetivamente, um substituto, na medida que, em uso concreto, alude sempre a um objeto ao qual, logicamente, haverá de corresponder um nome exclusivo ou genérico. Esses pronomes podem ser vistos à luz da LSF, em Referência<sup>14</sup>, sob Coesão Textual.

Sob a perspectiva da LSF, Eggins (2002) parte do pressuposto sistêmico de que as línguas são conjuntos de opções para construir significados e ações. Essa proposição básica é compartilhada, fornecendo tema para mais de uma orientação, ainda que com diferentes pontos de vista. Halliday (1994) a apresenta, em primeiro lugar, como um rasgo caracterizador do sistema:

“The system network is a theory about language as a resource for making meaning. Each system in the network represents a choice: not a conscious decision made in real time, but a set of possible alternatives, like ‘statement/question’ or ‘singular/plural’ or ‘falling tone/rising tone’. These may be semantic, lexicogrammatical or phonological”.<sup>15</sup>

Esse sistema, que possibilita a criação de sentido por meio de escolhas, pode ser percebido desde o momento de seleção dos pronomes na língua espanhola. Pude observar que, nos textos pertencentes ao gênero resumo de texto, os alunos, por terem um texto-base na língua-alvo, faziam uso adequado do sistema

---

<sup>14</sup> Destaco a Referência na LSF com a primeira letra maiúscula para poder diferenciar o léxico de qualquer outra referência que não seja essa.

<sup>15</sup> A rede sistêmica é uma teoria sobre a linguagem como um recurso para criar sentidos. Cada sistema, na rede, representa uma escolha: não uma decisão consciente tomada em tempo real, mas um conjunto de alternativas possíveis, como ‘declaração/pergunta’ ou ‘singular/plural’ ou a ‘queda de tom/aumento de tom’. Essas escolhas podem ser semânticas, léxico-gramaticais ou fonológicas (tradução minha).

da língua em relação aos pronomes antes mencionados; entretanto, na produção de relatos, quando dispunham de todo o conteúdo da Internet – como dicionários e tradutores on-line –, percebia-se, na sua produção textual, uma certa limitação no uso de pronomes pessoais e objeto direto e indireto, sem que isso comprometesse totalmente o evento comunicacional. Nesse evento, González (1994:126) nos permite considerar algumas questões que se prestam à reflexão sobre a importância do uso adequado dos pronomes em ELE.

Uma das questões de maior interesse quanto à focalização dos pronomes átonos, especialmente em função de objeto direto, é enfatizar-se que o espanhol, que admite anáfora-zero de sujeito, não admite anáfora-zero de objeto.

González nos proporciona, ainda, dois exemplos por meio dos quais pretende facilitar a compreensão acerca da sua afirmação teórica:

*Dijo que me dio la llave pero no me la dio*

*Me preguntó si yo sabía dónde estaba la catedral, pero yo no lo sabía.*

A partir desses exemplos, pode-se perceber que o não-uso de pronomes comprometeria o evento comunicacional. Para observar essas inadequações produzidas nos relatos sob a ótica da LSF, é necessário ter em mente o conceito de Referência<sup>16</sup>, que é parte de tipos distintos de coesão textual. Alguns desses elementos textuais podem ser representados por pronomes, sejam eles sujeitos ou objetos. A Referência, dentro da Coesão Textual da LSF, segundo Eggins (2002:163),

“es el recurso cohesivo que se ocupa de como el escritor/hablante presenta a los participantes y luego les vuelve a mencionar de nuevo a lo largo del texto. Los participantes pueden ser personas pero también lugares y cosas de las que se habla en el texto”.<sup>17</sup>

Esse recurso coesivo é um dos empecilhos no processo de aprendizagem de ELE por alunos cuja língua materna é o Português do Brasil. É normal, em

<sup>16</sup> O termo de referência será escrito com a letra inicial maiúscula para se diferenciar de qualquer outro uso da palavra referência, pois se trata, neste trabalho, de um conceito da LSF.

<sup>17</sup> É o recurso coesivo que se ocupa de como o escritor/falante apresenta os participantes e volta a mencioná-los no texto. Os participantes podem ser pessoas, locais ou coisas de que se fala em um texto. (tradução minha).

contextos de sala de aula, quando há alunos nativos de PB e estudantes de espanhol como língua estrangeira, ouvir as seguintes frases – ditas pelo professor, que incentiva os atos comunicativos:

- *João, pregúntale a tu colega si hoy se ha afeitado*
- É normal escutarmos, como interação, por parte do aluno,*
- *André, ¿hoy ha afeitado?*
- E, em outros, casos*
- *André, ¿usted ha se afeitado?*

O grau de probabilidade de que essas duas formas de comunicação se materializem nos textos é bastante alta. Desse modo, o evento comunicacional não será tão bem-sucedido pois, em um contexto real, o ouvinte provavelmente não entenderá para quem, do quê ou até com quem o interlocutor está falando. Por essa razão, o conceito de referência faz-se necessário visto que, segundo Eggins (2002:163),

“Siempre que un participante aparece en un texto, el escritor/hablante debe señalar al lector/oyente si la identidad del mismo es conocida, o no. Por lo tanto, los participantes de un texto pueden ser presentados (como algo nuevo en el texto) o presupuestos (por estar codificados de tal forma que se puede obtener su identidad de otra parte)”.<sup>18</sup>

Isso pode ocorrer, com maior probabilidade, na língua inglesa, onde é sempre necessária a menção de um sujeito (*I work, it is*). Opostamente, no PB, os pronomes (pressupostos) são, de alguma forma, omitidos, como em “Pergunte-lhe como foi que (ø) chegou até aqui” (note-se que, neste exemplo, poucas pessoas usariam a ênclise no PB falado, cotidiano). Tomemos, ainda, um exemplo de Referência apresentado pela própria autora (2002:164):

*Yo tuve una hija*

(essa referência é apresentada, pois não se pressupõe que saibamos algo a respeito da participante – a filha – que, portanto, acaba sendo apresentada)

*Le estaba dando una especie de ictericia prematura*

---

<sup>18</sup> Sempre que um participante aparecer num texto, o escritor/falante deve marcar ao leitor/ouvinte se a identidade dele é conhecida ou não. Portanto, os participantes dum texto podem ser apresentados (como algo “novo” no texto) ou pressupostos (por estarem codificados, de forma que seja possível obter a sua identidade de outra parte). (Tradução minha).

(essa referência é pressuposta, pois pressupomos que sabemos ou podemos estabelecer a quem se refere, isto é, à filha.)

É do meu interesse, portanto, nas produções textuais do gênero relato, observar e analisar como são apresentados e como são sustentados os relatos dos participantes, de forma a prosseguir com a teoria de Eggins (2002:163), que ainda nos adverte que

“Solamente los participantes presupuestos crean cohesión en el texto ya que los lazos de dependencia se construyen entre el elemento presupuesto y aquel a quien éste se refiere (su referente)”.<sup>19</sup>

Os elementos pressupostos mais comuns são:<sup>20</sup>

1) O artigo definido: *el, la*;

*Domingo fue el "día de los padres".*

2) Os demonstrativos: *ese, aquel, esa*;

*Esta semana voy trabajar (hasta sábado) y voy al show de Jota Quest talvez. Pero no estoy cierta de eso.*

3) Os pronomes pessoais (objetos directo e indirecto – nomenclatura em espanhol), tomando como exemplo trecho de um texto enviado por uma aluna – participante da pesquisa:

*tomamos açai (a mi me gusta mucho!!!).*

No exemplo (3) acima, há um caso de pronome bem colocado. Nesse sentido, Eggins (2002:163) observa que

“os pronomes são uma classe de palavras que se caracteriza por não terem significados concretos, e, sim, por terem um significado muito geral, vagamente gramaticalizado, isto é, significa indicar a pessoa do diálogo (pronomes pessoais). Sua situação (pronomes demonstrativos), sua quantidade (os numerais), sua relação com outras palavras (os relativos), sua posse (os possessivos), ou a quantidade nula (os indefinidos)”.

<sup>19</sup> Somente os participantes pressupostos criam coesão no texto, pois os laços de dependência se constroem entre o elemento pressuposto e aquele a quem este se refere (o seu referente). (tradução minha)

<sup>20</sup> Como, no presente estudo, analiso a criação de narrativas do cotidiano em espanhol, o léxico que embasa a teoria também será em espanhol.

Para a autora (2002:163), portanto, quando os falantes usam um elemento de referência pressuposta, o interlocutor deve se relacionar com a identidade desse elemento de forma a prosseguir em sua tarefa de compreensão do texto. Se o autor emprega o pronome *Ella*, por exemplo, o leitor deve localizar mais adiante a quem se refere esse pronome. No caso da não-recuperação dos referentes supostos, isto é, se o leitor não consegue perceber a quem esse *Ella* se refere, ou se há outros candidatos possíveis, a interação não será bem-sucedida.

Eggins (2002:163) afirma que a identidade do elemento de referência pressuposta pode ser recobrada de uma série de contextos diferentes, como enumerado abaixo:

1) Do contexto geral de cultura:

“O conhecimento que compartilhamos como habitantes do mundo pode ser tomado como referência homofórica do contexto cultural de que compartilhamos”.

2) Do contexto imediato de situação:

“Se, por exemplo, dizemos a alguém: pon esto al lado de ella, estando no mesmo local e no mesmo tempo, nosso interlocutor poderá entender esto como o termo correspondente a um objeto que será sinalizado, e ella como, possivelmente, a única pessoa do sexo feminino no local, ou, pelo menos, a que receberá a ação. Quando retomamos a referência do contexto imediato de situação, trata-se de uma referência exofórica”.

3) De qualquer lugar do próprio texto:

Freqüentemente, a identidade de um participante foi expressa numa parte anterior ao texto. Por exemplo:

*Yo tuve que mandarlo a la clinica en la que ella estaba<sup>21</sup>*

Quando a identidade de um referente é resgatada de algum trecho do texto, trata-se de uma referência endofórica. É a referência endofórica que cria a coesão, já que os laços endofóricos criam a textura interna no texto, enquanto as referências homofórica e exofórica contribuem para formar a coerência (situacional) do texto. Para Eggins (2002:165), a referência endofórica se subdivide em três classes:

---

<sup>21</sup> Exemplo do texto original (Eggins, 2002)

### 1) Anafórica:

Aquela em que o referente apareceu anteriormente no texto. Por exemplo:

*Porque le estava dando uma espécie de icterícia prematura*

“*Le* se refere a uma *hija* que apareceu anteriormente na oração anterior. Normalmente a Referência Anafórica remete a um participante que apareceu próximo (uma ou duas orações). Porém, muitas das vezes pode-se remitir a outro participante anterior. Várias páginas ou ao longo do tempo”. (p. 165)

### 2) Catafórica:

Aquela em que o referente não apareceu ainda, porém não o encontraremos na continuação. Por exemplo:

*Nunca lo habría creído. Aceptaron sin chistar.*

“Aqui vemos que esta indica um Referente Pressuposto, porém não é o que descobrimos até a seguinte oração”. (p. 165)

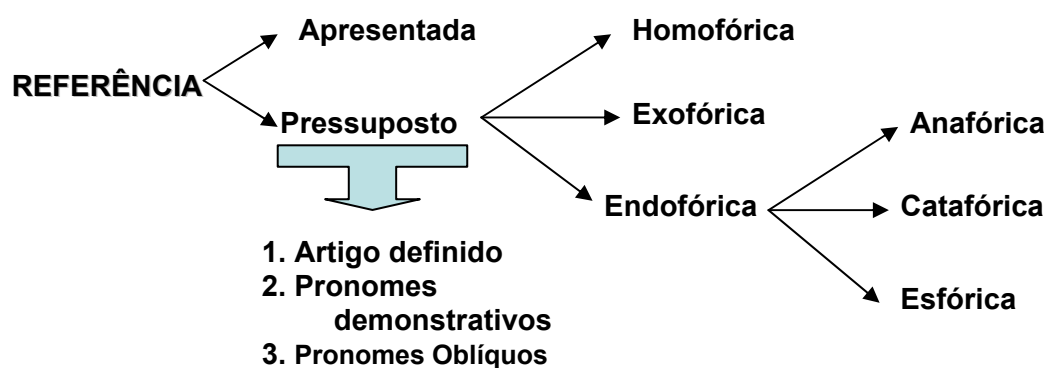
### 3) Esfórica:

Aquela em que o referente aparece na fase imediatamente posterior ao elemento que indica um referente pressuposto (dentro do mesmo grupo nominal, ou frase preposicional, mas não numa oração separada)”.

*Y tenía que mandarlo a la clínica en la que ella estaba*

“O artigo definido *la* indica que conhecemos a clínica da qual se fala (é um elemento que pressupõe a referência); porém, em vez de termos de buscar a informação em trecho anterior, ela aparece imediatamente no final do grupo nominal”. (p.165)

Esse sistema pode ser resumido pela seguinte estrutura:



Para podermos entender um pouco mais a seqüência de pronomes como uma seqüência dos participantes e sua relação com estes, Martin (*apud* Egging, 2002:166) salienta que:

“Para apreciar las configuraciones de la Referencia en un texto empleamos una forma de representación que se denomina cadenas de referencia. Estas se construyen haciendo unos diagramas en los que aparecen conectados todos los elementos de referencia presupuesta”<sup>22</sup>.

Martin (2002) explica a cadeia da seguinte forma:

“Los elementos de Referencia y sus referentes se conectan hacia arriba (▲) por medio de flechas si la Referencia es anafórica. Con flechas hacia abajo (▼) cuando es catafórica, o mediante flechas curvadas (↷) con la etiqueta de exofórica u homofórica. A referencia esfórica se presenta con una flecha curvada (↷) que va desde el elemento de referencia a la información situada en la parte siguiente del grupo nominal”.<sup>23</sup>

O autor complementa que a importância dos padrões de referência em um texto, no presente estudo, em forma de cadeias de referência, deve-se ao fato de nos dizerem

“a. Qué participantes son los importantes. ¿De qué se trata el texto?  
b. Si hay consistencia en el desarrollo de la participación. ¿Cambian los participantes a lo largo del texto? ¿En qué punto se remite a los nuevos participantes?  
c. Desde dónde se remiten la mayor parte de los elementos referenciales. ¿Resulta el texto muy cohesivo, con mucha coherencia endofórica? ¿Hasta que punto depende del contexto, tiene referencias exofóricas y Homofóricas?”.<sup>24</sup>

#### 1.4.1 Os pronomes pessoais (OD e OI) em espanhol

A construção dos eventos comunicacionais (relato e resumo de texto) será analisada, neste estudo, com base na LSF e com foco no uso de pronomes. A língua

<sup>22</sup> Para apreciar as configurações da referência num texto, empregamos uma forma de representação que se chama cadeias de referência. Estas se constituem por meio da criação de diagramas em que aparecem, ligados, todos os elementos de referência pressuposta. (tradução minha)

<sup>23</sup> Os elementos de referência e seus referentes se ligam com uma seta para cima se a referência é anafórica. Com seta para baixo quando é catafórica, ou, por meio de seta curvada quando for exofórica ou homofórica. A referência esfórica é apresentada com uma seta curvada que vai do elemento de referência à informação situada na parte posterior do grupo nominal. (idem)

<sup>24</sup> a. Que participantes são os importantes? Do que trata o texto?

b. Se há consistência no desenvolvimento da participação. Mudam os participantes no decorrer do texto? Em que momento há uma indicação de novos participantes?

c. A partir de que momento se remete a maior parte dos elementos referenciais? O texto é muito coesivo, com muita coerência endofórica? Até que ponto depende do contexto? Há referências exofóricas e homofóricas? (idem)

espanhola utiliza-se de muitos pronomes, que podem comprometer o fluxo comunicacional em determinados contextos se forem inadequadamente usados. É verdade que o Português do Brasil (PB) também contém pronomes que, no dia-a-dia, não são usados, mas a língua espanhola os exige, para fins de compreensão. Na minha experiência como docente de espanhol, o uso e a apropriação de pronomes é um dos principais desafios enfrentados pelo estudante falante do PB. O uso incorreto de pronomes, ou a simples supressão deles, necessariamente não compromete a comunicação, mas em determinados contextos isso pode ocorrer, resultando em uma comunicação falha. Um exemplo deste último caso seria alguém apontar para outra pessoa e simplesmente dizer: *me la debes*<sup>25</sup>. Como vemos aqui, há dois pronomes que não precisam de contexto; portanto, o falante não está se referindo a dinheiro e sim ao fato de que quer se vingar da pessoa ou até simplesmente informar que o interlocutor deve ter cuidado com o falante dessa frase.

O quadro abaixo reúne os pronomes em espanhol que serão objeto de análise, com foco na LSF:

*Pronombres (objetos directo e indirecto<sup>26</sup>)*

Singular	Plural
me	nos
te	os
lo / la /le	los / las /les
lo / la	los / las
	-

**Quadro 4 – Os pronomes em espanhol**

No quadro acima, e tendo a LSF como teoria, pode-se observar como os participantes mantêm, dentro dos relatos e pelo uso de pronomes, os atores citados. Para que a realização desses textos fosse possível, buscou-se o auxílio de uma seqüência didática que pudesse dar conta da organização das atividades; para

<sup>25</sup> O que pode ser traduzido em português como: *você fez algo para mim e eu preciso me vingar*.

<sup>26</sup> Nomenclatura em espanhol para referir-se ao pronome oblíquos.

tanto, a seqüência didática escolhida foi a de Dolz et al (2004), que será descrita na próxima seção.

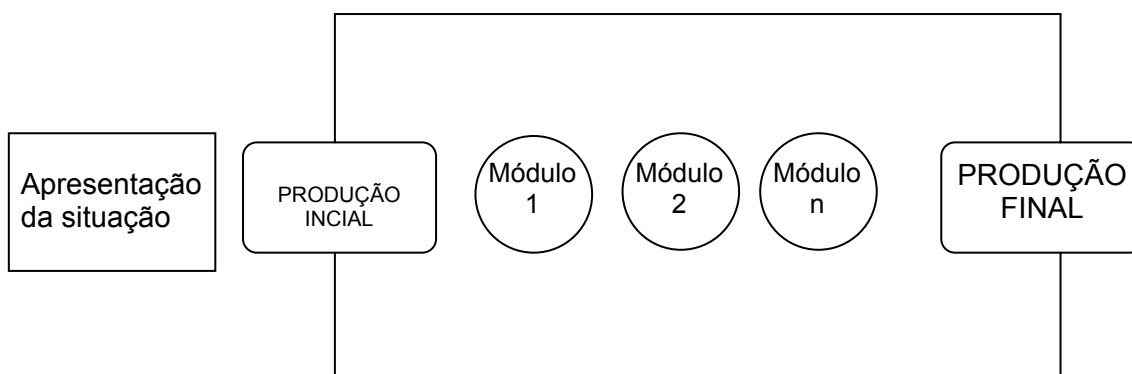
### **1.5 A seqüência didática de Dolz et al.**

Uma das maiores preocupações na implantação de estratégias metodológicas no curso de espanhol do SENAC, junto aos alunos participantes do presente estudo, era a de poder “organizar” as atividades de forma que os conteúdos fossem trabalhados de maneira seqüencial e organizada, sem deixar de lado o foco comunicativo dos textos constantes dos e-mails. Uma seqüência bastante pertinente foi a sugerida por Dolz et al. (2004), que será explicada no decorrer da presente seção. Antes da abordagem teórica, considero necessárias algumas observações em relação a essa seqüência, pois ela pressupõe, aparentemente, um tempo de organização das produções um pouco longo até chegar à produção final, tempo com o qual não podíamos contar no contexto desta pesquisa. Aliás, acredito que este tenha sido um dos maiores desafios: poder adaptar uma seqüência didática em cursos de idiomas, denominados livres, nos quais poucas vezes se trabalha continuamente por anos ou semestres. A cada semana era intercalada uma atividade: em uma semana trabalhávamos *leitura e pesquisa*, na elaboração de textos onde o gênero relato se manifesta; na outra semana, nos dedicávamos à criação textual, onde se manifestaria o relato. Além disso, discutíamos, em sala de aula presencial, alguns problemas relacionados à criação de textos, como por exemplo quais os exercícios que poderiam auxiliar na resolução de alguns problemas que se apresentavam em relação a gênero. Embora a finalidade da seqüência didática, segundo os autores, fosse a de “ajudar o alunos a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”, considero essa seqüência didática como uma forma de abordar um gênero do qual os alunos já tinham uma certa noção, permitindo-me, assim, usar de uma variedade temática – na implantação dessas criações textuais – mas que segue a mesma proposta dos dois gêneros em estudo. Em outras palavras, a finalidade dos autores da seqüência didática, ou seja, a *de escrever e falar de uma maneira mais adequada numa determinada situação de comunicação*, encontra a sua força no contexto da

presente pesquisa, nos alunos que elaboraram textos em L2 melhorando, assim, a sua escrita em uma dada situação de comunicação, quando temos alunos falantes de Português Brasileiro (PB) no processo de ensino e aprendizagem de ELE.

No presente estudo, por uma questão de organização e de espaço, a análise será feita com base nas produções inicial e final de cada criação textual, de cada proposta de gênero. Os módulos serão simplesmente descritos, sem as análises correspondentes.

Após essa justificativa, passo a descrever a seqüência didática, segundo Dolz et al. (2004). A seqüência didática (SD) é definida pelos autores como um *conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito* (p.97). Essa SD pode ser representada da seguinte forma:



**Esquema 2 -O modelo didático (Dolz et al., 2004)**

Os próprios autores (id, 2004:97) descrevem a seqüência didática como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, porque

“quando nos comunicamos, adaptamo-nos à situação de comunicação. Não escrevemos da mesma maneira quando redigimos uma carta de solicitação ou um conto; não falamos da mesma maneira quando fazemos uma exposição diante de uma classe ou quando conversamos, à mesa, com amigos.”

Dolz et al (2004) afirmam, ainda, que não é descartada a possibilidade de que a escrita de textos ostente características semelhantes, que podem ser

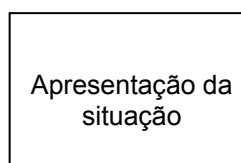
chamadas de gêneros de textos. Certos gêneros interessam mais à escola, e é esse o papel principal da supracitada seqüência didática: ajudar os alunos a dominar um gênero de texto, permitindo-lhes, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada, em uma dada situação de comunicação.

O modelo didático define os princípios, mecanismos e formulações que devem constituir os objetivos de aprendizagem dos alunos em relação à aquisição de gêneros. Dolz et al. (2004:97) ainda mostram que é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas (escolares e extra-escolares). Os autores ressaltam que nenhum dos pressupostos em produções textuais devem se tornar herméticos ou sistemáticos; afirmam, também, que é necessária a criação de contextos de produção precisos, assim como a realização de atividades ou exercícios múltiplos e variados; em suas palavras, “é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento das suas capacidades de expressão”.

O suporte dado pela seqüência didática, segundo os autores (2004:97),

“reflete que a aprendizagem da linguagem se dá, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem. Nesse âmbito, o gênero pode ser observado como um instrumento de comunicação e se transforma em forma de expressão do pensamento, da experiência ou da percepção”.

A seguir, vejamos como o esquema da estrutura de base de uma seqüência didática é explicado. A primeira fase tem por objetivo apresentar uma situação:



“A apresentação da situação visa a expor aos alunos um projeto de comunicação, que será realizado “verdadeiramente” na produção final. Ao mesmo tempo, ela os prepara para a produção inicial, que pode ser considerada uma primeira tentativa de realização do gênero que será, em seguida, trabalhado nos módulos.” (p.99)

A apresentação da situação é, portanto, o momento em que o grupo de alunos constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. A apresentação é composta de duas dimensões:

a) a apresentação de um problema de comunicação bem definido:

“a primeira dimensão é a do projeto coletivo de produção de um gênero, oral ou escrito, proposto aos alunos de maneira bastante explícita, para que eles compreendam ao máximo possível a situação de comunicação que devem resolver, produzindo um texto oral ou escrito”. (p. 99)

b) preparar os conteúdos dos textos que serão apresentados:

“na apresentação da situação é necessário que os alunos percebam, imediatamente, a importância desse conteúdos e saibam com quais vão trabalhar”. (p.100)

É nessa fase que os alunos deverão responder às seguintes perguntas:

- Qual será o gênero abordado? (no caso do presente estudo, serão analisados dois gêneros: resumo de textos e relato)
- A quem se dirige a produção?
- Que forma assumirá a produção?
- Quem participará da produção?

A atividade de produção de um texto é decomposta em duas partes:

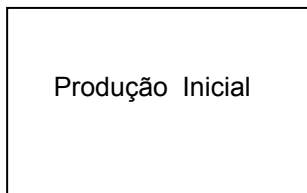
a) trabalhar problemas de níveis diferentes, tais como:

- representação da situação de comunicação (contexto de produção);
- elaboração dos conteúdos (o aluno deve conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos);
- planejamento do texto (infra-estrutura textual);
- realização do texto (meios de linguagem eficazes).

b) variar as atividades e os exercícios, sob três categorias:

- as atividades de observação e de análise de textos;
- as tarefas simplificadas de produção de textos;
- a elaboração de uma linguagem comum.

A segunda fase refere-se à produção inicial:



“no momento da produção inicial os alunos tentam elaborar um primeiro texto, assim apresentam para o professor as representações que tem essa atividade... a produção inicial tem um papel central como reguladora da Seqüência didática tanto para os alunos quanto para o professor”.

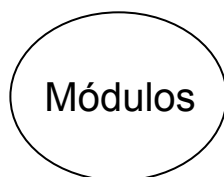
Cabe, ainda, mencionar qual é esse destaque como reguladora:

“Para os alunos, a criação de um texto oral ou escrito concretiza os elementos dados na apresentação da situação e os esclarece. Ao mesmo tempo permite demonstrar o que já sabem fazer e conscientizar-se dos problemas que eles mesmos encontram. Delineiam-se melhor as dimensões comunicativas”.

Já para o professor:

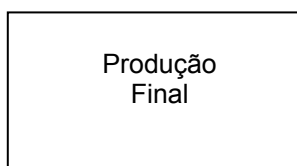
“Constituem momentos privilegiados de observação que permitem refinar a seqüência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma. Avaliará também em que ponto está a classe e quais as dificuldades encontradas pelos alunos”.

Em relação aos módulos:



“Nos módulos, trata-se de trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção e de dar aos alunos instrumentos necessários para superá-los. O movimento geral da seqüência didática vai, portanto do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos... no fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final”. (p. 103)

A terceira fase refere-se à produção final:



“A seqüência é finalizada com uma produção final, que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção permite também ao professor realizar uma avaliação somativa”. (p. 106)

Todo o processo até aqui descrito mostra que a seqüência didática se articula por meio de uma estratégia. Ela é composta por módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem, de forma que as práticas da linguagem possam ser consideradas como aquisições acumuladas pelos grupos sociais no curso da história; em outras palavras, e segundo Dolz et al. (2004), em uma perspectiva interacionista, o que são, a uma só vez, o reflexo e o principal instrumento de interação social. É, pois, por meio dessas mediações comunicativas que se cristalizam na forma de gêneros, que as significações sociais são progressivamente reconstruídas.

## 2. METODOLOGIA

Este capítulo apresenta a metodologia de pesquisa empregada no presente estudo. Segundo Satu et al. (2005), a investigação social é uma forma de conhecimento que se caracteriza pela construção de evidências empíricas, elaboradas a partir da teoria, aplicando-se regras de procedimento explícitas. No que tange à Lingüística Aplicada, Moita Lopes (1996) a define como uma ciência social, com foco nos problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social. A partir dessa definição, pode-se afirmar que em toda investigação em LA estão presentes três elementos que se articulam continuamente: marco teórico, objetivos e metodologia.

A função da metodologia, na investigação do presente trabalho, segundo Moita Lopes (2006:18), é “discutir os fundamentos epistemológicos do conhecimento, especificamente acerca do papel dos valores, da idéia da causalidade, do papel da teoria e a sua vinculação com a evidência empírica, do recorte da realidade, dos fatores relacionados com a validade do estudo, do uso e do papel da dedução como a indução, das questões referentes à verificação e falsificação, dos conteúdos e da extensão de explicação e interpretação”.

Thiollent (2007:29) diz que a metodologia consiste no controle detalhado de cada técnica auxiliar utilizada na pesquisa; na avaliação das condições de uso de cada uma delas, de modo que podemos, então, afirmar que as características de cada método (ou de cada técnica escolhida) podem inferir (ou interferir) no tipo de interpretação dos dados. Além do controle dos métodos e técnicas, o papel da metodologia é o de orientar o pesquisador quanto à estrutura da pesquisa, ou seja, discernir com que tipo de raciocínio trabalhar, qual o papel das hipóteses, como chegar ao próprio convencimento na elaboração dos resultados e interpretações.

Nessa perspectiva, passo a elencar os tópicos que direcionarão este capítulo, ou seja, a natureza da pesquisa, a metodologia escolhida, o contexto de pesquisa, o curso em observação, os participantes, os objetivos e perguntas de

pesquisa, a descrição dos dados e os procedimentos de coleta e de análise dos dados.

## **2.1 Natureza da pesquisa**

A Lingüística Aplicada (LA) caminha sob o olhar da história e da cultura, testemunhando os avanços em relação à tecnologia e o modo pelo qual a cultura foi-se apropriando de linguagens específicas. Kumaravadivelu (2005:130) afirma que o olhar da LA acompanha a era da globalização, em que as distâncias espacial e temporal são encurtadas e as fronteiras se esvaecem. É, portanto, natural que essa nova e intrigante fase na comunicação passe a ser objeto de estudo. Esse olhar voltado para a globalização como um evento social, segundo Kumaravadivelu (2005:130), torna-se relevante para a LA porque a manifestação mais gritante da era da globalização é a comunicação eletrônica, que passa figurar como uma espécie de motor principal, norteador tanto os imperativos da economia quanto as identidades culturais e lingüísticas.

Está em evolução, no universo web, uma invasão de línguas e de culturas que faz parte de um processo cotidiano de mudanças. Como sustenta Moita Lopes (2006:30), a LA entende que esse processo contempla aspectos sociais e psicológicos da aprendizagem em sala de aula. Por isso, o foco deste estudo direciona-se às tarefas que integram as propostas de estratégias metodológicas aplicadas em um curso de espanhol no Senac. Essas tarefas, em conjunto com o e-mail como um gênero emergente, trabalharam em um processo tecnológico que permitiu novas formas de comunicação, tendo como pano de fundo um contexto escolar.

Durante os últimos trinta anos, a produção acadêmica tem ilustrado uma série de movimentos sociais que abrangem diversos estudos no campo da LA; dentre eles, segundo Kleiman (2001:40), vale destacar aqueles que revelam que um dos efeitos desses movimentos são as alterações na dinâmica da sala de aula, com a finalidade de estimular a convivência de múltiplas práticas discursivas na escola.

Essas práticas discursivas estão enraizadas nos processos sócio-históricos onde a língua, conforme Signorini (2006:171), é vista segundo o seu uso. A autora acrescenta, ainda, que a língua está intrinsecamente imbricada com a vida social, nas dinâmicas de acessibilidade e disponibilidade de padrões sociais e históricos mais gerais, tais como dispositivos institucionais, protocolos comunicativos, gêneros discursivos, modelos textuais.

A presente pesquisa adquire, então, sua natureza focalizadora da linguagem a partir da observação de Moita Lopes (1996:20):

“Coloca-se foco na linguagem da perspectiva do uso e do usuário no processo da interação lingüística escrita e oral. Portanto, a teoria lingüística que interessa ao lingüista aplicado deve dar conta dos tipos de competências e procedimentos de interpretação e produção lingüística que definem o ato da interação lingüística”.

O autor conclui que só uma teoria do uso da linguagem pode fornecer subsídios teóricos em relação à linguagem que sejam úteis para as questões com que o lingüista aplicado se defronta. No que tange ao presente trabalho, não se trata somente de compreender e descrever as novas formas de comunicação e os novos discursos e gêneros emergentes em contextos virtuais, mas de observar e refletir sobre as interações que novas possibilidades de comunicação, em contextos escolares e virtuais e a partir de novos instrumentos, tendem a favorecer, inserindo os indivíduos em um dado contexto e em um ambiente social determinado, como bem observa Rojo (2006: 259).

### **2.1.1 Metodologia escolhida**

O objetivo do presente trabalho é desenvolver pesquisa na interface da Lingüística Aplicada e da Tecnologia, com especial atenção a processos e produtos aplicáveis e aplicados ao ensino e a aprendizagem de línguas, mediados por recursos tecnológicos e/ou redes de comunicação, bem como à descrição de linguagem com base em corpora selecionados. Nesse contexto, são utilizados alguns princípios metodológicos dentro da tendência epistemológica de fazer pesquisa e produzir conhecimentos, denominada pesquisa qualitativa (Celani, 2005; Erickson, 1990; Godoy, 1995; Neves, 1991; Calder, 1977; Sampson, 1991). A

pesquisa qualitativa tem a ver com a forma de encarar a realidade, enquanto a pesquisa de sala de aula (Telles, 2002) é vista como um paradigma de pesquisa qualitativa.

Celani (2005:105) sustenta que, de um modo geral – e procurando simplificar a questão – é possível reduzir os paradigmas de pesquisa nas áreas de Lingüística Aplicada, Educação e Ciências Sociais a dois principais: o positivista e o qualitativo. O paradigma positivista predominou por décadas na área das ciências humanas. O paradigma qualitativo, ao contrário, particularmente quando de natureza interpretativa, remete ao campo da hermenêutica, no qual a questão da intersubjetividade é bastante forte. Conforme a autora (p.106), o que esses dois paradigmas têm em comum no que diz respeito a objetivos gerais é que ambos tratam da produção de conhecimento, da compreensão dos significados e da qualidade dos dados.

Ainda em relação à pesquisa qualitativa, Bredo & Feinberg, (*apud* Celani, 2002) ressaltam que tudo o que constitui o ser humano (crenças, atitudes, costumes, identidades) é criado e existe somente nas relações sociais, onde o uso da linguagem é fundamental. Não existe, portanto, uma linguagem “científica” (como no positivismo) para descrever a vida social do lado de fora, para olhar e interpretar os dados. A construção dos significados é feita pelo pesquisador e pelos participantes da interação, através de negociações; os “sujeitos” passam, portanto, a ser participantes, parceiros.

Sob um enfoque qualitativo, o pesquisador procura entender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes da situação sob estudo, baseando aí a sua interpretação dos fenômenos estudados.

Genericamente, a pesquisa qualitativa detecta a presença ou não de algum fenômeno, sem se importar com sua magnitude ou intensidade. É denominada qualitativa em contraposição à pesquisa quantitativa em função da forma pela qual os dados serão tratados e da apreensão de uma realidade em que o mundo é conhecido por meio de experiência e senso comum (conhecimento intuitivo), em oposição às abstrações (modelos) da pesquisa quantitativa. Segundo Neves

(1991:1), os métodos qualitativos e quantitativos não são excludentes, embora difiram quanto à forma e à ênfase.

A pesquisa qualitativa tem-se mostrado uma alternativa bastante interessante como modalidade de pesquisa em uma investigação científica. É útil para firmar conceitos e objetivos a serem alcançados e para dar sugestões sobre variáveis a serem estudadas com maior profundidade. Os métodos qualitativos trazem grande contribuição ao trabalho de pesquisa, pois apresentam uma mistura de procedimentos, de cunho racional e intuitivo, capazes de contribuir para a superior compreensão dos fenômenos.

Apesar da grande diversidade entre trabalhos qualitativos, há um conjunto de características essenciais capaz de permitir a identificação de uma pesquisa desse tipo. Godoy (1995: 62) cita pelo menos quatro delas:

1. Ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;
2. Caráter descritivo;
3. Significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador;
4. Enfoque indutivo.

A pesquisa qualitativa é mais utilizada quando se dispõe de pouca informação; e em situações em que o fenômeno deva ser observado ou em que se deseje conhecer um processo, um determinado aspecto psicológico complexo ou mesmo um problema complexo, sem muitos dados de partida. Para Sampson (1991:30), alguns problemas de pesquisa requerem uma abordagem mais flexível, e, nessas circunstâncias, a aplicação de técnicas qualitativas é recomendada. A pesquisa qualitativa tem caráter mais exploratório, descritivo e indutivo, e envolve técnicas como análise de dados secundários, estudos de caso, entrevistas individuais, discussões em grupo, etc.

Segundo Calder (1977:353), podem ser exploradas as seguintes abordagens da pesquisa qualitativa:

1. Exploratória: a que se torna científica quando as hipóteses geradas de teorias são testadas empiricamente utilizando-se técnicas quantitativas;

2. Clínica: a que se deriva da pesquisa motivacional; defende a utilização de pesquisadores treinados, que utilizam conhecimentos técnicos para interpretar termos clínicos;
3. Fenomenológica: a que tenta entender os consumidores por meio de uma análise de sua experiência vivida, de como o mundo aparece para eles.

Das três abordagens listadas acima, a que interessa aqui é a exploratória, que será utilizada no trabalho com as hipóteses geradas por esta pesquisa e que serão testadas empiricamente.

Godoy (1995:62) aponta a existência de, pelo menos, três diferentes possibilidades oferecidas pela abordagem qualitativa: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia. Neste estudo, são exploradas, em detalhe, as possibilidades de um ambiente, de um sujeito e de uma situação em particular. Os sujeitos têm papel importante na pesquisa já que, como bem observa Erickson (1990:98), os atores sociais dão destaque às suas ações e às dos outros.

Em muitas áreas, a pesquisa qualitativa tem-se tornado a modalidade preferida daqueles que procuram saber como e por que certos fenômenos acontecem, ou dos que se dedicam a analisar eventos para os quais a possibilidade de controle é reduzida, ou mesmo quando os fenômenos analisados são atuais e só fazem sentido dentro de um contexto específico. Esta pesquisa analisa, especialmente, a interação por meio de correspondências eletrônicas, focando os fenômenos da construção de gêneros em tarefas determinadas, fazendo uso dos mecanismos da Internet para a construção de gêneros como tarefas escolares; em suma, explorando, o universo on-line para fins específicos.

Em relação à pesquisa de sala de aula e de acordo com Telles (2002:7), a união do professor e do(s) pesquisador(es), no intuito de caminhar em direção a um fazer transformado e transformador no modo de ensinar, deve tentar atingir um nível de visão emancipadora, criando contextos que contribuam para o aperfeiçoamento do seu trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, o objetivo do pesquisador que efetivamente visa a transformação da realidade como resultado da prática (Telles, 2002:26) é tornar-se um agente na construção do conhecimento relacionada à

prática pedagógica do professor participante, propondo-se a guiá-lo no sentido de que ele se torne um professor reflexivo em suas ações.

Telles (2002:26) faz distinção entre os termos *agente* e *sujeito da investigação* adotados no que diz respeito ao papel que o professor desempenha durante a investigação. O autor entende que, como *agente*, o professor é conhecedor dos objetivos e do método da pesquisa, ajudando o pesquisador na tomada de decisões e ao mesmo tempo auxiliando-o na interpretação dos dados da pesquisa; como *sujeito da investigação*, o professor limita-se ao papel de mero fornecedor de dados e de sujeito das interpretações e análise do pesquisador.

Para um melhor entendimento quanto ao contexto onde se desenvolve o presente estudo, situamos a seguir as condições situacionais da pesquisa.

## **2.2 Contextos de pesquisa**

As pesquisas, para Gorgorió e Bishop (2000:204), devem reconhecer e documentar os contextos culturais, sociais e institucionais em que se desenvolvem pois, segundo eles, a educação sempre está situada num contexto único, especialmente quando se refere à implantação de modelos educativos derivados de pesquisa e desenvolvidos em contextos distintos. Com essa observação, situo a presente pesquisa em um contexto escolar, mais precisamente uma turma de alunos em escola de idiomas, com o total de sete (7) alunos. Assim sendo, a próxima seção apresenta dois contextos de pesquisa: o geral e o específico; neste último, serão detalhadas as estratégias metodológicas propostas durante o curso.

### **2.2.1 Contexto geral**

No Brasil, o surgimento de escolas que oferecem cursos de espanhol configura-se em um fator histórico-social cujo auge foi atingido nos últimos dez anos, em decorrência da união dos países do grupo Cone Sul, que deu origem ao Mercosul. Em consequência, fez-se necessária a adoção de uma metodologia para

o ensino de L2 que levasse em conta as questões geográficas, as relacionadas a classes sociais, as faixas etárias, os interesses sociais e os eventuais avanços tecnológicos ocorridos em cada região do país.

No SENAC não foi diferente. Em consequência dessa necessidade de adaptação, a Instituição começou a oferecer cursos de idiomas para o público em geral e principalmente para os *trabalhadores do comércio*. Esse novo segmento de atividade, em nível nacional, iniciou-se com uma proposta de cursos em São Paulo – mais especificamente, cursos de japonês, francês, inglês e espanhol. Para a definição dos idiomas a serem ensinados, fez-se mister a opção por uma metodologia que se enquadrasse aos padrões da proposta pedagógica tradicional do SENAC.

No caso específico da língua espanhola, esteve presente – desde o início do planejamento de implantação do curso no SENAC – uma constante preocupação por parte da Coordenação: contar com docentes capacitados para atender às necessidades vivenciadas pelo país naquela fase histórica, política e social, com a implementação do Tratado de Livre Comércio do Cone Sul. Naquele cenário, optou-se pela metodologia comunicativa, adotada e seguida até os dias de hoje.

Definida a metodologia, surgiu a necessidade de selecionar um livro ou manual, para os alunos, que pudesse ser adotado no acompanhamento das aulas e que de alguma forma desse conta do plano pedagógico proposto pelo SENAC. Na ocasião, vários livros didáticos foram examinados de forma a definir, dentre eles, qual seria o mais adequado à proposta metodológica selecionada. Feita a delimitação das línguas e do método, definiu-se então o número de níveis de cada curso, objetivando “alinhar” todos os cursos sob o mesmo cronograma, compatível com a orientação metodológica escolhida (a comunicativa).

Finalmente, quatro estágios foram estabelecidos, cada um deles subdividido em dois níveis: Básico I e Básico II, Intermediário I e II, Avançado I e II, e Avançado superior I e II. O tempo de duração previsto para cada estágio corresponde a um semestre (ou 36 encontros). Em razão das necessidades discentes, foram elaborados e implementados cursos nas modalidades “extensivo”, cuja duração é de

um semestre e “intensivo”, cuja duração é dois meses, cada estágio iniciando-se nos meses de fevereiro, abril, agosto ou outubro. No que concerne à presente pesquisa, o curso selecionado foi um extensivo, ou seja, com duração de um semestre, com início em agosto de 2006 e a mesma carga horária estabelecida para os demais cursos: trinta e seis (36) encontros, cada um deles com duração de noventa (90) minutos; portanto, a carga horária de cada estágio equivale a um total de cinquenta e quatro (54) horas.

Definido o método e os estágios do curso, a Coordenação dos cursos de idiomas do SENAC adotou, como primeiro livro didático, o *Ven*. Na época, como forma de apoio ao ensino da língua, foi criado um laboratório com disponibilização de fitas, apostilas e material elaborado pelos próprios docentes, à disposição dos alunos, visando incentivar o uso do espaço criado para aperfeiçoamento do desempenho discente na língua-alvo. Com a popularização das novas mídias, mais especificamente CDs, a digitalização do material tornou-se imperativa. Então, a partir do ano de 2004, a Coordenação começou a reformular a proposta pedagógica, novamente alterada em 2005, deixando clara em suas diretrizes a busca pela abrangência da tecnologia da informação a todos os seus cursos.

“Tecnologia da informação: desenvolvimento e consolidação de sua dimensão digital, tendo como opção estratégica prioritária inserir e manter a instituição no novo ambiente social, tecnológico e produtivo, permeado pela tecnologia da informação”. (2005:7)

Sob essa visão, e contando com a experiência de alguns docentes que tinham experiência na área de educação e mídias, várias propostas de fornecedores de equipamento eletrônico foram analisadas; em consequência, foi re-inaugurado o laboratório digital em meados de 2001, já com a novidade do acesso à Internet – o que não fôra previsto no plano original de reformulação do laboratório. Na unidade onde o curso sob observação foi realizado, quinze computadores com CDs foram adquiridos, trazendo assim um novo perfil ao programa implantado pela Coordenação. Como era de se esperar, a descontinuação do uso das “velhas fitas” tornou-se iminente, pois a tecnologia recém-implantada requeria uma nova visão para a otimização de uso do equipamento. Volto a lembrar, aqui, que toda a implantação do projeto esteve a cargo de um grupo de docentes, cujo trabalho em

salas de aula contava com o feedback dos demais colegas os quais, por sua vez, lhes enviavam relatórios acerca das atividades desenvolvidas no laboratório.

As mudanças implementadas tinham como causa primária a atualização e modernização das práticas docentes, bem como a busca de novos rumos que permitissem acompanhar a tecnologia recém-adquirida. Nesse momento, o antigo livro (Ven) deu lugar a um novo, intitulado Planet@, cuja proposta pretende colocar o aluno “em órbita”, ou seja, em contato com o mundo da Internet<sup>27</sup>.

Nesse cenário, a previsibilidade de mudança dos “padrões clássicos da metodologia comunicativa” que vinham sendo seguidos até aquele momento concretizou-se de tal modo que a Coordenação optou por incluir certas tarefas, dentro dos cursos de idiomas, que seriam feitas com o uso do computador, evitando assim que a sua utilização ficasse limitada à simples reprodução de CDs e de softwares relacionados ao ensino e à aprendizagem de idiomas. Como primeira opção, foi adquirido um programa canadense, o Can8, um software com limitações que, por meio de um login, permite que o aluno tenha acesso ao material criado pelos docentes da Instituição. No entanto, as tarefas passíveis de serem feitas pelos aprendizes por intermédio desse software só podem ser executadas nos computadores do laboratório do SENAC por uma questão de configuração, sem possibilidade de extensão aos computadores das salas de aula, muito menos a equipamentos fora da unidade em questão. Além disso, o custo é bastante elevado pois a cobrança é feita por terminal onde o software é disponibilizado e pelo número de senhas liberadas. Atualmente, a revisão do Can8 é considerada prioritária, com possibilidades de migração desse software para um outro mais interativo.

Diante dessa primeira tentativa de tornar o curso adequado às demandas da tecnologia, surgiram outros problemas que não estavam previstos, a saber: (1) Como explorar melhor o espaço da Internet? (2) Como auxiliar os alunos de forma a não restringir o laboratório digital a simples espaço de lazer? (3) Como fazer com que os alunos se apropriem melhor das ferramentas oferecidas pelas novas tecnologias? É preciso destacar que, embora o computador começasse a se tornar

---

<sup>27</sup> O próprio nome do livro traz um símbolo universalizado pela *Internet*: @.

uma ferramenta cada vez mais barata e eficaz, o equipamento permanecia, ainda, como um desafio para o letramento digital já que poucos sabiam (ou ainda, sabem) trabalhar com os recursos por ele oferecidos. O conceito de letramento digital, segundo Xavier (2002)<sup>28</sup>, implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de Letramento e Alfabetização. Ser um letrado digital pressupõe, ainda, assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais – como imagens e desenhos – em contraste às formas de leitura e escrita com o uso de livros, até porque o suporte para textos digitais é a tela, também digital. Diante desse novo desafio, o SENAC propôs-se a incluir digitalmente os docentes de forma a capacitá-los, na medida do possível, a auxiliar os alunos no uso das ferramentas e das novas tecnologias digitais.

Nasceu, assim, na Instituição a idéia de um espaço virtual como um recurso ao alcance dos alunos com vistas ao desenvolvimento de certas habilidades relacionadas à tecnologia. Para tanto, foi adotado um espaço web que pudesse atender a certas exigências previamente fixadas pelo SENAC: o webct<sup>29</sup>. O espaço criado foi preenchido com tarefas específicas, para que os alunos fizessem trabalhos na língua-alvo (só em espanhol, pois não foi considerada a possibilidade de utilização para outros idiomas, por ser um trabalho “piloto” que acabou sendo desenvolvido por um professor) incentivando-os, dessa forma, a utilizar as plataformas educacionais. As tarefas propostas previam a criação de uma empresa virtual que se preocupasse com o ambiente (ecologia e reciclagem). Os alunos foram divididos em grupos e as tarefas devidamente repartidas, visando cumprir as etapas previstas no espaço virtual. A comunicação aluno-professor e aluno-aluno era feita por meio de um fórum onde as mensagens eram postadas, revisadas pelo docente e corrigidas ali mesmo. Todos os alunos participantes das tarefas tinham liberdade para ver o que os colegas escreviam, pois o fórum era aberto a todas as unidades da Instituição na região de São Paulo<sup>30</sup>; para tanto, cada aluno recebia uma senha de acesso ao que foi chamado de “sala de aula virtual”. As tarefas não se restringiam propriamente ao nível, nem mesmo às “estruturas” ensinadas; apenas

---

<sup>28</sup> <http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>

<sup>29</sup> Mais tarde, esse espaço foi abandonado, sendo adotado o Blackboard como espaço web para dar continuidade às tarefas previstas para o curso de espanhol.

<sup>30</sup> Delimitação estabelecida pela gerência da rede de escolas, a qual inclui a capital de São Paulo (5 núcleos), Santo Amaro (1 núcleo) e Santo André (1 núcleo).

seguiram as indicações do livro em uso, o Planet@, não estando “próximas” da realidade dos alunos pois obedeciam às indicações contidas em uma das etapas da unidade didática do livro, denominada tarefa final. Para exemplificação, uma das tarefas consistia em pesquisar currículos e escolher quais os que mais se aproximassem do projeto de uma empresa fictícia, para fins de contratação dos respectivos candidatos; em seguida, marcava-se um encontro presencial em sala de aula, ocasião em que todos os alunos aprendiam a usar o software e a tirar dúvidas acerca das atividades. O restante das tarefas era realizado de forma individual, tendo sempre em mente os grupos e as atividades propostas para cada unidade.

Posteriormente, o sucesso do uso desse espaço foi avaliado pelo professor que havia inserido o material na plataforma educacional, com base no número de mensagens postadas no fórum e pelas apresentações finais feitas em sala de aula (aula presencial). Os últimos números foram motivo de preocupação, pois havia somente sete mensagens postadas em um curso regular (com duração de um (1) semestre). Ao analisar os números obtidos, tentei detectar o problema que levou os alunos a não participarem tão ativamente das atividades oferecidas. A aplicação de um questionário aplicado com o intuito de obter respostas para essa questão trouxe respostas como: “Não me sinto bem (postando mensagens em um fórum) sabendo que outros poderão ler o conteúdo delas, inclusive vendo os erros que cometo.” Outra justificativa para a baixa participação deveu-se ao fato de as empresas empregadoras de alguns dos alunos terem bloqueado páginas web não relacionadas à sua área ou ramo de interesse; desse modo, era difícil ao aluno acessar o site e cumprir as tarefas estabelecidas. Além disso, havia casos de esquecimento da senha por alguns alunos, o que pode ser, em muitos casos, devido a exigências feitas pelo site quanto à criação de uma senha para execução das tarefas. Nesse particular, na criação de senhas eletrônicas, somos comumente instados a inserir caracteres que sejam fáceis de lembrar. No caso dos alunos, porém, a própria Instituição enviava-lhes a senha de acesso, que não podia ser trocada. Com todas essas “regras”, a realização de tarefas com a utilização da plataforma educacional não obteve o sucesso esperado; além disso, os custos de manutenção do espaço virtual também foram consideravelmente elevados. Acredito que um dos motivos para a baixa frequência discente também possa ser atribuído à falta de tarefas ligadas ao dia-a-dia discente de forma a propiciar um contexto de comunicação mais

próximo da realidade dos alunos. A tentativa de utilização desse espaço com outros alunos, de outras turmas e níveis também foi pouco aceita, com resultados ainda mais baixos.

### **2.1.2 Contexto específico**

O cenário assemelhava-se ao existente à época da proposta de inclusão das atividades em laboratório: os alunos tinham, à sua disposição, um laboratório com Internet, um software e um espaço virtual que não usavam (ou não queriam usar); as desculpas continuavam idênticas: o site estava bloqueado na empresa, ou não se lembravam mais da senha de acesso, etc. Tornou-se pertinente, então, fazer uma pausa para a implementação de estratégias metodológicas que previssem a criação de textos em ambiente digital, o que foi finalmente feito tendo o e-mail como meio de comunicação.

O e-mail foi um dos primeiros recursos desenvolvidos na web; hoje, com toda a modernidade e extensão dos serviços da Internet, o e-mail permanece como o meio mais usual de comunicação. Um exemplo claro dessa popularidade pode ser constatado pelo volume de correspondência recebido por uma revista de circulação nacional, semanalmente, com tiragem de 70.000 exemplares: 18 cartas, 25 faxes e 1.380 correspondências eletrônicas.

Os fatores acima mencionados me fizeram pensar em uma pesquisa feita pela MT Criativa<sup>31</sup>, cujos resultados incluíam o tempo gasto pelo funcionário de uma empresa com a leitura de e-mails particulares, sem a utilização do e-mail corporativo: uma (1) hora. Outro exemplo relacionado à importância do e-mail, dentro do contexto empresarial, pode ser visto no trabalho de Torres (2003), no qual 87% (oitenta e sete por cento) dos sujeitos de pesquisa responderam que o correio eletrônico é, no mínimo, importante para a sua atividade profissional, enquanto a minoria (13%) classificou-o como dispensável e relativamente importante. Em outro momento, a autora analisa a porcentagem de tempo gasta pelos membros de uma empresa, na jornada diária, com o uso do e-mail: 80% (oitenta por cento) dos

---

<sup>31</sup> Uma empresa direcionada ao comportamento e uso de tecnologia. Sua primeira pesquisa de São Paulo, 28 de novembro de 2006 leva por título Uso corporativo do e-mail e ferramentas de produtividade. E analisa o uso do e-mail em contextos empresariais

informantes que responderam ao questionário dizem utilizar de 5% a 30% do seu tempo diário para enviar mensagens eletrônicas, o que demonstra a frequência com que esse canal de comunicação é utilizado. Além disso, o e-mail pode ser considerado, também, como um importante instrumento na comunicação interna de uma empresa e, ao mesmo tempo, representar um recurso pedagógico de utilidade.

Todo esse tempo, dedicado ao envio e recebimento de e-mails, dentro do horário de expediente, era tempo suficiente para que os alunos pudessem fazer alguma tarefa específica usando (como meio de comunicação) o e-mail. Desse modo, o eventual risco do esquecimento de senha, ou de bloqueio do site, estaria anulado.

Nesse quadro, dentre os meios de comunicação assíncrona mais eficazes à disposição dos alunos, o e-mail foi escolhido como o mais adequado para a implementação das tarefas de criação textual a serem trabalhadas com a turma. Desse modo, os alunos poderiam interagir com os colegas na nova modalidade de comunicação sem incorrerem em custos; para tanto, o curso – 100% presencial - contaria com um espaço para a implementação das propostas estratégicas, aliadas ao método comunicativo adotado pelo Instituto.

Como professor pesquisador, pude propor algumas estratégias metodológicas aplicáveis ao curso de espanhol, e que previam a troca de correspondências eletrônicas entre os alunos com vistas à execução das tarefas, com base nos conteúdos das aulas, visando incentivá-los a melhor conhecerem a língua-alvo – com regras formais – e a desenvolverem habilidade para utilizar o conhecimento adquirido em instâncias particulares – princípios pragmáticos. Cabe lembrar que, antes da implantação da tecnologia como parte das estratégias pedagógicas, o curso previa o uso de um livro didático muito pobre, com um número limitado de tarefas; ademais, o que os alunos aprendiam em sala de aula era pouco praticado no decorrer da semana, pois os aprendizes só se encontravam uma vez por semana, aos sábados, no período da manhã.

Com o início das aulas do grupo a ser pesquisado, surgiu a primeira tarefa que marcou o início das estratégias metodológicas propostas – paralelamente à

metodologia de ensino proposta pelo SENAC –, incentivando os alunos a se apresentarem e a se ambientarem no contexto digital. Para tanto, a primeira tarefa consistia em um relato breve sobre a vida de cada um deles e o que haviam realizado durante a semana, isso porque o próprio livro adotado pelo SENAC inicia a unidade didática com atividades que remetem ao uso dos pretéritos aprendidos no estágio anterior. Os alunos são, assim, preparados (por meio do livro) para entender e/ou estabelecer a relação com o terceiro pretérito, que é apresentado logo na primeira unidade.

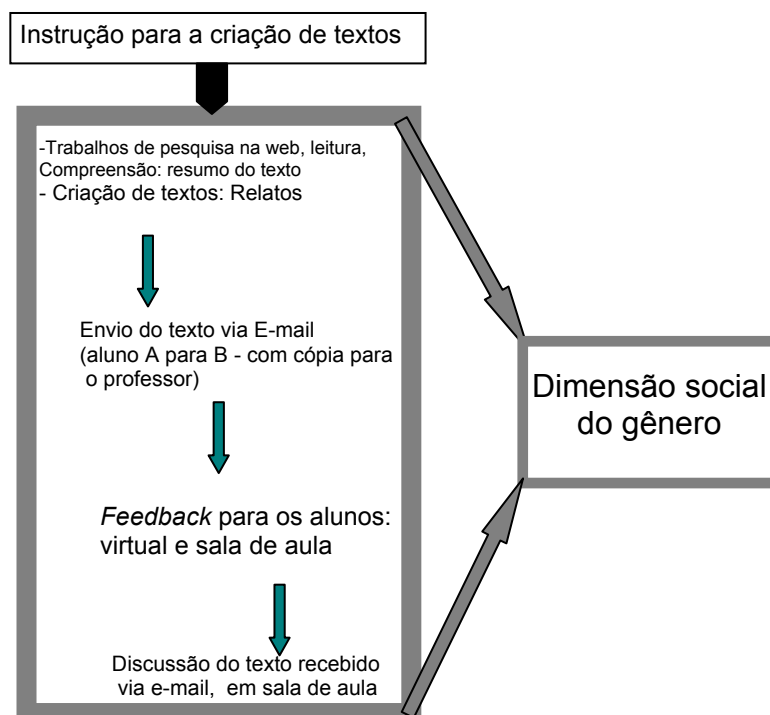
Após delimitação da primeira tarefa em meio digital, foi necessário estabelecer a dinâmica do trabalho e de como este deveria se desenvolver. A proposta de estratégias metodológicas (implantada por mim especificamente para o curso de espanhol do SENAC) consistia em uma troca de e-mails com a distribuição de exercícios a cada sábado. Os alunos teriam, então, uma (1) semana para pesquisar as informações e usar todos os recursos necessários na criação de textos que seriam enviados aos colegas de classe, textos esses com estruturas genéricas de relato e de resumo de texto. Com a tarefa planejada, pesquisada e escrita, cada aluno escreveria para um colega, sempre com cópia para mim, como professor. Assim, o aluno receptor da mensagem deveria ler o e-mail enviado pelo colega, podendo (ou não) consultar o texto-base para fins de resposta (no caso do gênero resumo de texto, não haveria resposta). Como professor, eu responderia aos dois (alunos receptor e emissor) dando feedback do texto, comentando-o ou fazendo alguma observação em relação ao uso do sistema da língua espanhola. Após a leitura do e-mail do colega e do meu feedback via e-mail, o aluno receptor deveria relatar, em sala de aula, no sábado seguinte, o que havia sido recebido, e juntos – o aluno emissor e o receptor - criariam uma situação cujo foco seria a produção oral. Ao término da produção oral, em sala de aula, os aprendizes receberiam um feedback presencial que tinha a ver com a produção oral. Vale ressaltar que, no presente estudo, não serão analisados a produção oral em sala de aula ou os feedbacks presencial e on-line.

Como já dito, as atividades acima detalhadas eram realizadas semanalmente, como parte do curso, cuja carga total era de cinquenta e quatro (54) horas de aulas ministradas aos sábados, sendo a duração de cada encontro de três

(3) horas e dez (10) minutos; totalizando, um estágio correspondeu a dezoito (18) aulas presenciais, das quais duas foram excluídas (ou seja, dois sábados) já que se destinavam às atividades avaliativas e, no último dia, a um feedback final. A expectativa da resposta nem sempre foi grande, pois os alunos em geral escreviam na quarta ou na quinta-feira, tempo suficiente para que o receptor pudesse ler, pensar, responder, comentar e planejar a discussão do texto em sala de aula .

Devo reconhecer que nas propostas estratégicas há uma forte centralidade do professor, com poderes para interromper o fluxo natural de comunicação em contextos on-line. Entretanto, a discussão que seria feita naturalmente, por meio de respostas aos correios eletrônicos, foi adiada para que a prática oral acontecesse em sala de aula. A interação centralizada, no presente caso, forçou o aluno a planejar a discussão ou o diálogo que seria desenvolvido em aula presencial. Em outras experiências, com outros alunos – não participantes do presente estudo – permiti que houvesse troca de respostas on-line como descentralização da ação, colocando-me no papel de mero observador das interações. Devo dizer que, nessa experiência, a qualidade da prática oral – embora esta não fosse objeto de estudo da presente pesquisa – perdeu muito em termos de qualidade.

O gráfico a seguir mostra a dinâmica metodológica adotada para a tarefa específica, em consonância com a metodologia adotada pelo SENAC:



**Esquema 3: Resumo de estratégias metodológicas propostas**

Na tarefa proposta, e para fins de criação de textos (resumo de texto e relato), os alunos utilizaram a Internet sob a ótica da Alfabetização e do Letramento em contextos digitais, ou seja, ler e abstrair a informação, criar um texto e enviá-lo para o colega (com cópia para o professor), por e-mail. Para tanto, supunha-se o domínio, por parte dos aprendizes, não só das tarefas de pesquisa em buscadores como também o saber digitar um texto em espaço delimitado pelo software, além da noção quanto à utilização dos recursos disponibilizados pelo servidor de e-mail ao usuário.

Continuando com a explicação, acreditei que, por meio da interação de e-mails na língua-alvo, haveria uma exposição direta em situação que pareceria mais real que as demais atividades, cuja aplicação – assim como todos os recursos já mencionados – resultaria em maior fluência na construção de um texto devido à preparação prévia, ou seja, a leitura, em espanhol, das informações necessárias e a conseqüente formulação de texto a partir das mesmas. Todas essas etapas, devidamente cumpridas ao longo do curso, serão detalhadas a seguir.

### 2.3 O curso em observação

Passo a descrever o curso objeto desta pesquisa, primeiramente tratando do foco dado pelo SENAC à proposta pedagógica adotada para, em seguida, discorrer sobre o curso de espanhol e sobre os conteúdos abordados (o livro Planet@), que de alguma forma contribuíram para que o uso dos gêneros constante do presente estudo fosse mais real.

Segundo as normas da Instituição (2005:12) com respeito à educação, a visão pedagógica

“dá ênfase à aprendizagem voltada para o desenvolvimento de competências, autonomia e cidadania. A educação é sua razão de ser e negócio central, incluindo, além do domínio operacional de determinados fazeres, a compreensão global do processo produtivo, a apropriação do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho, o desenvolvimento do espírito empreendedor e de iniciativa, bem como a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões com autonomia”.

Os cursos de idiomas oferecidos pelo Instituto têm por objetivo priorizar a comunicação na língua-alvo, segundo a proposta pedagógica atualmente em vigor. A divisão, como já mencionado, é feita em oito (8) módulos ou estágios, estabelecidos pela Coordenação.

Com base nessas diretrizes, vários cursos começaram em meses diversos, passando o novo semestre a ter início no mês de agosto de 2006, com data final para 14 de dezembro do mesmo ano. O curso sob análise se enquadra nesse perfil, tendo por base os padrões de classificação do SENAC, em nível Intermediário I. O curso é padronizado e oferecido, no estado de São Paulo, em toda a rede da Instituição, sendo que as unidades (filiais) localizam-se na “região de São Paulo” (delimitação estabelecida pela gerência da rede de escolas, o que inclui a capital de São Paulo, com cinco núcleos, abrangendo Santo Amaro e Santo André. Para a observação da tarefa sob estudo foi selecionado um curso totalmente presencial, oferecido em unidade localizada na região central da cidade de São Paulo, no bairro da Consolação.

A aprendizagem do idioma espanhol se presta à construção da competência comunicativa de forma reflexiva, trazendo situações do dia-a-dia para a sala de aula. Com esse propósito, o nível Intermediário I (o grupo aqui selecionado) faz uso de recursos didáticos como materiais de apoio (áudio, jogos, vídeos, jornais e revistas). O livro, já mencionado, permanece o mesmo: Planet@ 2. Os recursos lingüísticos utilizados, como uma novidade no processo de ensino e aprendizagem, são:

- Falar de acontecimentos passados e descrever as situações;
- Explicar causas e conseqüências de algo;
- Expressar a finalidade de algo;
- Falar de desemprego, causas e possíveis soluções;
- Expressar obrigações, necessidades, possibilidades e proibições;
- Lamentar-se;
- Aconselhar, propor soluções para os problemas alheios;
- Vocabulário de viagens;
- Mostrar surpresa e interessar-se por atividade realizada pelo outro;
- Valorizar algo positiva ou negativamente;
- Organizar o discurso;
- Imperfeito do indicativo: usos e morfologia;
- Contraste entre imperfeito e indefinido: situação e ocorrência;
- Perífrases com gerúndio e infinitivo;
- Usos de passados: falar de atividades e períodos passados;
- Usos de expressões de tempo;
- Pronomes OD, OI, possessivos e adjetivos.

Como se pode observar, o panorama do curso, de forma geral, envolve uma metodologia que prevê dinâmica, estratégias e conteúdos a serem trabalhados com o apoio do laboratório e dos passeios de imersão, sendo que estes dois últimos não são atividades obrigatórias do curso, mas sim oferecidas como uma forma de aperfeiçoamento na aprendizagem da língua-alvo. Não é do meu interesse analisar, aqui, a metodologia comunicacional, o uso do laboratório, as práticas extraclasse (como é o caso dos passeios de imersão). O interesse maior centra-se nas estratégias metodológicas, paralelas à metodologia adotada pela Instituição e por mim estabelecidas em prol da criação textual, utilizando como base pedagógica o

modelo didático de Dolz et al. (2004) quanto à interação por meio do correio eletrônico.

## 2.4 Os participantes

Esta seção descreve os participantes da pesquisa, primeiramente em termos numéricos; detém-se, também, na preocupação do SENAC, com base na proposta pedagógica adotada, de que os alunos tenham oportunidade de exposição às diversas tecnologias disponíveis; e, por último, traça um panorama dos participantes ao trazer dados tais como o número de produções textuais, o grau de escolaridade e até mesmo o desligamento, por desistência, de um dos membros do grupo.

O curso teve início com sete (7) alunos, matriculados regularmente. Na primeira aula, foi explicada a dinâmica adotada já que, para o grupo, era comum manterem-se dentro dos “padrões comuns de tarefas”. A metodologia era uma novidade e requeria um pouco mais do que estavam acostumados a fazer. Por exemplo: sempre lhes fora pedido que preenchessem folhas de exercícios com frases soltas, muitas vezes sem qualquer contextualização que pudesse orientar – e mesmo facilitar – a resposta. No livro de exercícios, em sua parte final, existe um gabarito para os exercícios que privilegia a forma estrutural da língua, como já ressaltado aqui, também sem menção a contexto. A dinâmica do livro e das tarefas não é condizente com a proposta pedagógica, considerando que uma das diretrizes que a própria Instituição (2005) situa dentre suas preocupações é

“propor-se a práticas pedagógicas inovadoras, que estimulam o aluno a construir o conhecimento e a desenvolver competências. Metodologias que são mais participativas, estruturadas na prática, baseadas em situações reais de trabalho, por meio de estudos de caso, pesquisas, solução de problemas, projetos e outras estratégias, especialmente algumas apoiadas em recursos da tecnologia educacional. Procura-se fortalecer a autonomia dos alunos na aprendizagem, desenvolvendo a capacidade crítica, a criatividade e a iniciativa”.

Essa perspectiva, que tenta ser inovadora em matéria de projetos e novos planos, leva os alunos a se depararem com uma situação real e, dessa forma, ir construindo o seu próprio conhecimento. Concretamente, ante a nova proposta por mim apresentada, passou-se a ter um grupo de estudantes de espanhol, em uma

interação on-line, aperfeiçoando os seus conhecimentos na língua-alvo. Os aprendizes, cuja língua materna é o PB, foram classificados no nível Intermediário (segundo classificação do aludido Instituto), o que pressupõe já terem ultrapassado dois níveis: Básico I e II. Diante desse panorama, a metodologia que propus (a troca de correios eletrônicos com tarefas específicas) revelou-se como um ponto central para a estrutura do curso, em virtude da necessidade dos alunos de se verem diante de um canal de comunicação com informações reais e produções feitas em outro idioma, embora muito próximo ao seu.

O número de participantes (7) é comum no citado estágio. Nessa altura do curso, pressupõe-se que os alunos que estão deixando os níveis básicos já assimilaram os pretéritos (com todas as irregularidades próprias dos verbos em espanhol). É normal que, nesse estágio, muitos deles desistam do curso pois, até aquele momento, o desenvolvimento de competência lingüística em ELE lhes exige que dominem pretéritos, o que é uma dificuldade muito comum.

O perfil dos alunos pode ser considerado variado, o que pode ser atribuído ao fato de o curso ser aberto ao público em geral, de modo que o único pré-requisito para ingresso é ter, no mínimo, 13 anos de idade.

Entretanto, particularmente em relação a esse grupo, a faixa etária dos participantes oscilava entre 17 e 41 anos. Todos os alunos tinham o segundo grau (Ensino Médio) concluído; dois deles encontravam-se na condição de graduandos do ensino superior (licenciatura); uma aluna fazia curso de especialização (*lato sensu*); e quatro haviam concluído a faculdade (licenciaturas) e não tinham cursado especialização ou outro curso superior. Geograficamente, cinco alunos eram da cidade de São Paulo, um do interior (cidade de Cajamar), e uma aluna oriunda cidade de Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul. Dois aprendizes já tinham certo domínio da língua inglesa; uma era estudante de árabe, e os quatro restantes confirmaram ser aquele o primeiro contato com a aprendizagem de um idioma estrangeiro.

Para preservar a identidade dos alunos, foram escolhidas as sete primeiras letras do alfabeto, a eles designadas segundo a ordem alfabética do nome,

independente do número de produções eletrônicas. O quadro abaixo condensa esses dados, que doravante servirão para identificar os alunos participantes:

Classificação		Aluno		Total
1	O primeiro aluno será chamado de	Aline	Produção de textos:	14
2	O segundo aluno será chamado de	Berta	Produção de textos:	16
3	O terceiro aluno será chamado de	Carla	Produção de textos:	13
4	O quarto aluno será chamado de	Denise	Produção de textos:	08
5	O quinto aluno será chamado de	Eva	Produção de textos:	10
6	O sexto aluno será chamado de <sup>32</sup>	Fany	Produção de textos:	06
7	O sétimo aluno será chamado de	Gil	Produção de textos:	13

#### Quadro 5: Denominação discente

Para a análise dos corpora, serão levados em conta somente os alunos Aline, Berta, Carla, Eva e Gil, uma vez que o critério estabelecido para essa seleção foi o número de correios produzidos.

Ressalto, ainda, observação de Geraldini (2003), em tese de doutorado, igualmente útil no meu contexto de pesquisa: nenhum dos alunos era inexperiente quanto ao envio de correio eletrônico ou à necessidade de ler informações na tela; a pesquisa de determinados assuntos para fins de construção de um e-mail, isso sim foi novidade. Com isso, permito-me a apropriação de observação de Lévy (1993:34), pela qual afirma que o professor tem a sua importância valorizada no novo contexto de ensino, já que se torna um ponto de referência na orientação dos alunos, durante os processos individualizados, ao mesmo tempo em que gera oportunidades para o desenvolvimento de processos de construção coletiva do saber por meio da experiência colaborativa. A idéia a todos agradou desde o momento em que foi apresentada à turma, o que foi corroborado pela constante e unânime disposição no cumprimento das tarefas.

<sup>32</sup> Essa aluna desistiu no meio do curso

## **2.5 Objetivos e perguntas de pesquisa**

Sautu et al. (2005:34) afirma que o objetivo geral de uma pesquisa deve abranger todos os objetivos específicos, os quais devem estar substanciados teoricamente. Os métodos a serem usados dependem dos objetivos estabelecidos, que estão deduzidos ou enunciados em termos teóricos. Assim, na próxima seção passo a explicitar quais serão os objetivos da presente pesquisa e quais as perguntas que direcionarão o estudo.

### **2.5.1 Objetivo Geral**

No presente estudo, o objetivo geral é:

- ❖ Verificar se as estratégias metodológicas propostas junto com o modelo didático, no curso em observação – de espanhol – terão resultado satisfatório.

### **2.5.2 Objetivos Específicos:**

Os objetivos específicos deste trabalho são:

- Identificar se práticas, bem desenvolvidas, de letramento em contextos digitais estão associadas à produção mais eficiente de gêneros, segundo as descrições propostas por Swales, Christie, Machado, Macedo, Irwin e Neto;
- Verificar se as tarefas específicas, construídas com base na seqüência didática proposta por Dolz et al., são eficientes para uso e apropriação dos gêneros relato e resumo de textos em ELE;
- Entender mais claramente as dificuldades do aluno de espanhol em relação ao uso do Sistema de Pessoas – Referência, segundo a LSF.

### 2.5.3 Perguntas de pesquisa

“Aunque un proyecto que utiliza métodos cuantitativos suele iniciarse con preguntas de investigación, su uso generalizado se observa en estudios que se basan en métodos cualitativos. Las preguntas de investigación es un estudio cualitativo no deben ser formuladas en detalle hasta que los propósitos y el contexto del diseño sean clarificados”.

Sautu (2005)

Segundo Sautu (2005), as perguntas iniciais, que emergem da experiência e do conhecimento teórico do pesquisador, devem estar em concordância com as demais decisões da linha de pesquisa. Por isso, apresento as questões que permeiam essa linha, que são:

- ◆ De que forma as atividades estratégicas propostas se adequam ao modelo didático de Dolz et al.?
- ◆ Na manifestação dos gêneros relato e resumo de texto, segundo os parâmetros propostos por Christie, Machado e Irwin, como os alunos elaboram a sua produção (texto)?
- ◆ Como os alunos fazem as referências, sob a ótica da LSF, na coesão textual dos seus relatos em espanhol?

(Os relatos foram selecionados para análise porque correspondem a gêneros onde o sistema de pronomes pode ser melhor analisado. O gênero resumo de textos tem texto-base, por isso apresenta mais coerência no uso dos pronomes em espanhol).

## 2.6 Descrição dos dados da pesquisa

“Aprendemos a plasmar nuestro discurso en formas genéricas, y al oír el discurso ajeno, adivinamos su género desde las primeras palabras, calculamos su aproximado volumen (o la extensión aproximada de la totalidad discursiva), su determinada composición, prevemos su final, o sea que desde el principio percibimos la totalidad discursiva que posteriormente se especifica en el proceso del discurso. Si no existieran los géneros discursivos y si no los domináramos, si tuviéramos que irlos creando cada vez dentro del proceso discursivo, libremente y por primera vez en cada enunciado, la comunicación discursiva habría sido casi imposible.”

Bakhtin (1982:268)

Na especificação dos dados da pesquisa devo, novamente, ressaltar que o uso do e-mail pode ser considerado uma novidade entre os alunos pois uma das finalidades da sua utilização consistia em expô-los à criação de dois textos dentro do espaço do correio eletrônico, tendo como suporte a seqüência didática de Dolz et al (2004). Assim, ao se depararem com o e-mail, que conta com uma estrutura fixa dada pelo veículo, os aprendizes deveriam ter o domínio do suporte e dos recursos da Internet para extrair informações e criar os e-mails. Do ponto de vista da finalidade, segundo Zanotto (2005:108), discursiva e socialmente o e-mail sofrerá variação: um e-mail de negócios, por meio do qual se quer confirmar um contrato, é diferente de um e-mail que contenha uma tarefa como as aqui tratadas; o que está em questão, dentro da comunicação on-line, é a compreensão das novas formas de interação construídas nos tipos de relacionamentos sociais possibilitados pelo desenvolvimento de novos meios de comunicação, tais como a telefonia celular, a secretária eletrônica e a Internet, meios esses que permitem que as pessoas tanto destinem as suas ações a outras pessoas, dispersas no tempo e no espaço, quanto respondam a demandas e a acontecimentos ocorridos em ambientes distantes.

Os dois únicos gêneros solicitados nas tarefas foram relato e resumo de textos. Dessas tarefas, pude formular o seguinte quadro, que mostra a produção textual dos alunos em números:

Aluno	Gênero:	Gênero:		Total
	Relato	Resumo de textos	Outros	
A	5	7	2	14
B	5	8	3	16
C	4	6	3	13
E	3	7	1	10
G	5	6	2	13

**Quadro 6 - Relatório geral de tarefas discentes**

É preciso ressaltar que todas as tarefas solicitadas estavam de acordo com os conteúdos dados no decorrer do curso, como também de acordo com a proposta pedagógica do SENAC. Sendo uma das minhas preocupações o foco da leitura, que deveria ser real, insisti com os alunos que pesquissassem em jornais on-line, encontrassem uma notícia relacionada ao tema proposto e lessem um artigo atual, a ele relacionado; então, reunidas essas informações, pedi que criassem o gênero textual que seria enviado para o colega, a ser por ele reproduzido em sala de aula; por último, o jornal e a notícia selecionados deveriam estar na língua-alvo, a espanhola.

Cumpridas as tarefas, a minha pressuposição era que os alunos passassem a dominar os procedimentos de pesquisa, valendo-se dos sites de busca mais comuns e encontrando jornais on-line que lhes possibilitassem a leitura de textos na íntegra, de modo a poderem explorar todo o conteúdo, acessando as diferentes partes e tendo liberdade de escolha quanto à informação desejada.

Em seguida, e com base nas estratégias propostas para o curso de espanhol, os alunos deveriam escolher um provedor de e-mail (preferencialmente aquele que costumavam usar, ou selecionando um provedor em espanhol); nesse sentido, não fiz observações ou restrições quanto ao uso de e-mail corporativo, deixando aos aprendizes a decisão final.

No âmbito do e-mail, há casos em que o próprio software executa o preenchimento da data e hora de envio, assim como a hora de recebimento. Ainda

na prática de LD, o que deveria dominar era o preenchimento do endereço eletrônico do destinatário (o colega a quem seria enviado o e-mail) no espaço destinado a esse fim e no espaço destinado à cópia (“CC”), do meu endereço eletrônico. Por último, o aluno participante deveria escrever um título que mantivesse estreita relação com o assunto constante da sua correspondência eletrônica.

No que se refere ao gênero relato, o início do livro didático sugere que se faça uma revisão dos pretéritos; por isso, solicitei que os alunos fizessem um relato do que haviam feito na semana anterior. Não era essencial, para o cumprimento dessa tarefa, o domínio de uso de sites de busca; nesse sentido, os alunos deveriam, unicamente, dominar o discurso próprio de um relato por meio das estruturas aprendidas no estágio anterior.

Existe, na contagem dos e-mails, uma terceira coluna — que classifiquei como vários por se tratar de uma resposta, um feedback sobre a criação textual dentro do e-mail. Pedi aos alunos que, no final do curso, ali incluíssem uma avaliação sobre a atividade; por essa razão, considere o tipo textual como diferente dos outros, não propriamente como um gênero, mas sim como uma tarefa final bastante específica.

### **2.6.1 Procedimentos de coleta**

Esta seção detalha os procedimentos da coleta de dados, desde a data de início do curso, incluindo, também, a forma de classificação dos participantes.

Os alunos concluíram o curso no dia 16 de dezembro de 2006. Nessa fase, enviaram o e-mail final, classificado na tabela anterior como vários e que serviu como um termômetro para avaliar o grau de satisfação do grupo, ou seja, para que os alunos deixassem as suas impressões em relação às atividades realizadas. Esse e-mail foi considerado como uma tarefa totalmente livre (sem necessidade de pesquisa em sites de busca), com a utilização do espaço do e-mail. O tráfego de e-mails no decorrer do curso, contando com os que foram escritos de forma “voluntária”, resultou em 237 correspondências eletrônicas. Foram retiradas do

espaço web as correspondências eletrônicas que se relacionavam com as tarefas solicitadas, deixando-se de lado os breves comentários e respostas que eram gerados como dúvidas das tarefas, também usando o e-mail. Essas respostas não foram analisadas. Assim, o corpus ficou reduzido a vinte (20) e-mails, tendo em vista o critério de seleção acima descrito.

A seguir, foi feita a troca dos nomes dos participantes por letras, de forma a preservar a identidade dos participantes. Nesse sentido, a Tabela 1 (classificação dos alunos) torna mais claro o uso de letras como referências para os alunos. Da mesma forma, os nomes foram alterados na estrutura do e-mail, usando-se o critério constante do comentário da tabela.

## **2.6.2 Procedimentos de análise dos dados**

Primeiramente, os dados foram coletados sob a perspectiva de tarefas escolares ancoradas na seqüência didática proposta por Dolz et al. (2004). Serão analisados, mais especificamente, os textos à luz dos conceitos de gênero relato e resumo de textos. As análises sob a ótica da LSF limitar-se-ão aos relatos, investigando como os participantes usam os pronomes nos textos.

Sumarizo, a seguir, as ações desenvolvidas no presente trabalho:

- Analisar os relatos e resumos de leitura, confrontando-os com os parâmetros de descrição de gênero;
- Analisar os textos produzidos e seu desenvolvimento em relação à proposta da seqüência didática de Dolz et al (2004);
- Analisar os relatos quanto ao uso da coesão textual/ referência.

Desse modo, com base na proposta de estratégias de criação textual usando a língua-alvo e adotando o modelo didático de Dolz et al (2004), pretendo, ainda, verificar de que forma o ELE evoluiu a partir da apropriação das criações textuais que obedeceram às estruturas genéricas do relato e do resumo de texto dentro dos correios eletrônicos. Uma outra fonte relevante para a coleta dos dados

são as respostas discentes aos questionários (Anexo 1), que deverão contribuir com mais informações acerca das estratégias metodológicas utilizadas.

### 3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresento a discussão e a análise dos dados da pesquisa, na seguinte ordem de apresentação: primeiramente, analiso os textos em que se manifestou o gênero relato, incluindo a primeira e a última tarefa; posteriormente, passo a analisar os textos em que se manifestou o gênero resumo de textos, com as respectivas produções iniciais e finais. Vale destacar que essa ordem não obedece ao tempo (cronológico) nem à seqüência das atividades em sala de aula. Inverti a ordem por uma questão de método: em primeiro lugar, coloco os textos com um maior número de itens a serem analisados (relato), seguidos daqueles com menos itens a analisar (resumo de textos).

Dessa forma, os *corpora* constituem-se a partir dos textos enviados por cinco (5) alunos participantes, por correio eletrônico, ou seja, dez (10) textos de cada tarefa, perfazendo um total de vinte (20) textos para análise. Os textos, de ambos os gêneros, coadunam-se com a proposta que integra as estratégias pedagógicas fixadas para o curso.

Em relação a essas tarefas, é necessário destacar a importância da Seqüência Didática (SD) que deu conta de atividades organizadas *em torno de um gênero textual* (Dolz et al, 2004.), seqüência essa que permitiu que os trabalhos escolares fossem bem-sucedidos. Ainda falando das tarefas, é necessário destacar a existência de diferentes tipos de Alfabetização e Letramento em contexto digital, necessários para acessar, interpretar, criticar e participar das novas formas de comunicação emergentes no contexto digital, principalmente no processo de ensino e aprendizagem de uma L2 (ELE no presente estudo). É necessário ressaltar que o LD teve um significado relevante não só para o domínio de técnicas e habilidades para acessar, interagir, processar e desenvolver múltiplas competências na leitura das mais variadas mídias, mas também para a produção de textos e a interação via e-mail.

Essas habilidades são exercidas por indivíduos digitalmente letrados, que precisam delas para construir sentidos a partir de textos que mesclam palavras que

se conectam a outros textos por meio de hipertextos, links e hiperlinks, elementos pictóricos e sonoros em uma mesma superfície (textos multimodais). Nesse sentido, é preciso ter, também, a capacidade de localizar, filtrar e avaliar criticamente a informação disponibilizada eletronicamente, e ter familiaridade com as normas que regem a comunicação com outras pessoas por meio dos sistemas computacionais.

A LSF, com já dito anteriormente, será usada somente para a análise nas produções do gênero relato, uma vez que é mais comum observar como os alunos, ao criarem os textos, sustentam e/ou fazem referência aos atores e aos participantes.

### **3.1 Gênero Relato – Primeiras Tarefas**

Para a análise e discussão da presente seção, elenco os itens que servirão de roteiro para a análise da primeira parte deste capítulo, no que tange à análise textual. Sob este aspecto, é possível perceber a manifestação do gênero relato pois os alunos, ao produzirem esses textos, falam das próprias experiências na semana anterior à data da criação. Assim, os relatos serão analisados na seguinte ordem:

- ✓ Textos das primeiras tarefas;
- ✓ Análise das tarefas produzidas seguindo modelo didático de Dolz et al (2004);
- ✓ Descrição das evidências de navegação bem-sucedida no e-mail,
- ✓ Análise do gênero, confrontado com os parâmetros de descrição de gênero, segundo Christie (2005);
- ✓ Análise, sob a ótica da LSF, da Coesão Textual/Referência – como os alunos usam os pronomes em espanhol.

Como já mencionado, os participantes produziram diversas tarefas que previam um trabalho com um gênero (nesse caso, relato), sendo que cada um enviaria um texto, via e-mail, para um colega. A primeira tarefa foi solicitada no dia 12 de agosto de 2006, segundo o cronograma de estudos do SENAC em que os alunos estavam matriculados. Apresento a seguir os cinco textos materializados nos correios que fizeram parte da tarefa, com as respectivas análises.

**Primeiras tarefas:****A) ALINE**

De: aline <aline@provedor.com.br>  
 Enviado el: Thursday, August 17, 2006 10:07:13 AM  
 Para: "Gil" <gil@provedor.com>  
 CC: "professor" <professor@provedor.com>  
 Asunto: Mi semana – s

*¡Hola!, Gil! ¿Que tal*

*Estoy bien y tuve una buena semana!!*

*\* En el sabado despues de nuestra clase, fue al cine con mi novio, assistimos a película "CLICK" con Adam Sandler. Esta película es muy divertida, pero con algunas cosas para pensar sobre la vida;*

*\* Domingo fue el "día de los padres", pero no tengo mucho convivio con mi padre, entonces fue a la "Plaza del Republica" con mim madre, tomamos açáí (a mi me gusta mucho!!!!) y fue a iglesia (soy de la Iglesia Batista).*

*\* Lunes y Martes ha ido a mi trabajo y volví a mis clases en la universidad. Tuve una clase de eventos muy buena!!!!*

*Esta semana voy trabajar (hasta sábado) y voy al show de Jota Quest talvez. Pero no estoy cierta de eso.*

*Tenga una buena semana!!!!*

*Aline*

**B) BERTA**

**De:** Berta <berta.c@provedor.com>  
**Enviado el:** Thursday, August 17, 2006 1:16:56 AM  
**Para:** [Eva@provedor.com.br](mailto:Eva@provedor.com.br)  
**CC:** "professor" <professor@provedor.com>  
**Asunto:** [Instituição\_Espanol] Mi semana

*¡Hola , Eva! ¿Cómo estás?*

*Voy a contar como fue mi semana. No hice muchas cosas diferentes de mi rutina. Trabajé de lunes hasta el viernes, me quedé mucho tiempo en el tránsito porque vivo en la región norte e trabajo en la región sur. El lunes y miércoles fui a las clases de postgrado, donde estudio de las 07:00 hasta las 10:30 de la noche.*

*El Sábado por la mañana fui a la clase se español y después salí de compras. Tenía que comprar dos regalos: uno para el día de los padres y otro de cumpleaños para mi hermana. Quedé toda la tarde en el centro de compras. Por la noche, hice un trabajo del postgrado y ví algunos "programas" (?) en la tele.*

*El domingo también quedé en mi casa. Almorcé con mis padres, mi novio, mi hermana y mi cuñado. ¡Díós, comimos mucho!*

*¡Muy bien!, estas fueron mis actividades de la semana pasada.*

*Tenga una buena semana y hasta el sábado.*

*Berta*

**C) CARLA**

**De:** Carla <carla2311@provedor.com.br>

**Enviado** Tuesday, August 15, 2006 9:14:38 AM  
**el:**  
**Para:** "gil" <gil@provedor.com.br>  
**CC:** "professor" <professor@provedor.com>  
**Asunto:** Buenos Días!!!!!!

*-Hola, gill!*

*-Cómo estás? Espero que bien.*

*Yo voy hablar un poco sobre mi semana.*

*Todos los días, de lunes hasta viernes, levanto muy temprano, más o menos a las cinco y media de la mañana. Después, desayuno, ducho y voy a la facultad.*

*En el último lunes, durante el día, leí un libro muy bueno y, por la noche, fui para mi curso de árabe.*

*En el martes estudié un poco algunas materias de la facultad y después fui encontrar algunos amigos.*

*En el miércoles asistí una charla por la tarde y, por la noche, fui para el árabe.*

*En el jueves hice una entrevista para ser pasante. Quiero trabajar con periódicos.*

*En el viernes salí con mis amigos y fuimos cenar en Burguer King. Después fuimos a un disco en Pinheiros.*

*En el sábado fui a la clase de español, fui al cine y hice algunos doces para mi padre.*

*Y domingo fue el Día de los padres. Mi familia siempre se junta en algunas datas. Hicimos un churras muy bueno y comemos los doces que hice en el sábado.*

*Gracias*

*Hasta sábado*

*Carla*

#### D) EVA

**De:** Eva <eva.s@provedor.com>  
**Enviado**  
**el:** Wednesday, August 09, 2006 11:20:24 PM  
**Para:** berta@provedor.com, berta1@provedor.br  
**CC:** professor@provedor.com  
**Asunto:** Noticia

*¡Hola, Eva! ¿Que tal?*

*Yo tenía que escribir más temprano. Pero yo tuve problemas con mi ordenador ayer.*

*Lo siento...*

*El domingo pasado, yo fui a comer con mi familia para celebrar el día de los padres. Nosotros fuimos a un restaurante japonés. Todo estaba muy sabroso.*

*Yo he tenido una semana muy agitada. Yo he trabajado mucho y he estudiado bastante.*

*Yo trabajo en Instituição Consolação, pero el lunes, yo fui al Centro Universitário que es muy lejos de mi casa. Entonces quedé muy cansada.*

*Hasta sábado.*

*Eva*

#### E) GIL

**De:** gil<gil@provedor.com.br >  
**Enviado**  
**el:** Tuesday, August 15, 2006 11:13:04 AM  
**Para:** aline@provedor.com.br" <aline@provedor.com.br>, "aline2@provedor.com.br"  
**CC:** Professor <professor@provedor.com>  
**Asunto:** Que tengo hecho

*Hola Aline,*

*¿Que tal?*

*Espero que ahora podamos nos comunicar finalmente.*

*Voy contar algo que se pasó la semana pasada. Tuve la oportunidad de acompañar un visitante de Colombia a una vuelta por un barrio de São Paulo que se llama Cidade Tiradentes. Es un barrio muy peculiar, pues fue formado por toda la gente que se quedaba excluida del centro de la ciudad.*

*El poder publico construyó muchos conjuntos de habitaciones para las poblaciones, son 14 conjuntos de edificios y por otro modo los sitios son invasiones.*

*He aprovechado para charlar con el Sr. marco, que corrigió siempre que necesario. Fueran 04:00 horas de clase extra.*

*Un saludo*

*Hasta sábado*

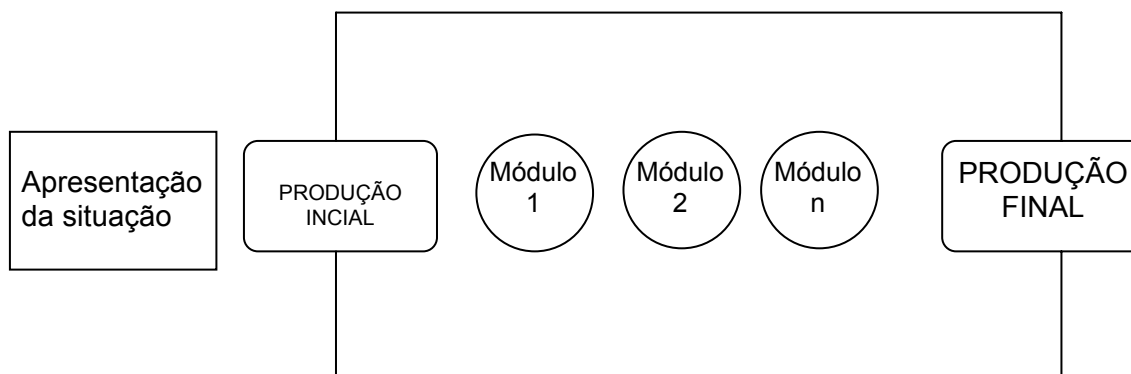
*Gil*

*Assistente Técnica*

*Empresa*

### 3.1.1 Análise das tarefas produzidas seguindo modelo didático de Dolz et al.

Um elemento que serviu de base ao presente trabalho e às tarefas de criação como suporte pedagógico foi a seqüência didática de Dolz et al., que pode ser resgatada no esquema abaixo. Nesse particular, será analisada a apresentação da situação, a produção inicial e a produção final; dada a limitação de tempo e espaço, os módulos serão somente descritos.



**Esquema 2 - O modelo didático (Dolz et al., 2004)**

Na seqüência didática (SD) proposta por Dolz et al. (2004), temos como primeiro passo a apresentação da situação. Observamos que um dos elementos que motivaram as escolhas de gênero podem ser encontrados nas páginas 19-21 do livro Planet@<sup>33</sup>, adotado como manual do SENAC em que os alunos/estudantes estavam matriculados para fazer o curso de espanhol em nível intermediário. As

<sup>33</sup> A referência do livro está na metodologia e nas referências bibliográficas.

outras questões que motivaram a escolha desse gênero devem-se à necessidade dos alunos praticarem, dentro de um texto e de um contexto, os recursos necessários para poderem materializar uma L2, no presente estudo ELE.

A apresentação da situação se deu no dia 12 de agosto de 2006. Os alunos deveriam falar um pouco sobre a sua semana, ou seja, ficou estabelecido que o gênero que permitiria que as habilidades nesse âmbito pudessem ser trabalhadas seria o relato.

Os alunos fizeram as perguntas pertinentes à tarefa, tais como: Será um texto muito longo?, Falaremos de algo extremamente pessoal?, Até que data podemos enviar esse texto?. Que elementos devem constituir um relato em espanhol? São os mesmos que aprendemos na escola, em português?

A produção inicial, como um passo posterior à apresentação da situação, serviu, por conseguinte, para direcionar melhor essa tarefa. Foram contempladas as perguntas pertinentes a essa fase da tarefa dentro da seguinte seqüência didática:

- Qual será o gênero abordado? Gênero relato;
- A quem se dirige a produção? A produção se dirige aos colegas (e ao professor);
- Que forma assumirá a produção? O texto será elaborado dentro do corpo do e-mail, usando informações reais que se refiram à semana do aluno escritor;
- Quem participará da produção? Na produção, o principal ator será o aluno, que deverá usar como recurso de apoio um dicionário on-line, utilizando, de resto, as estratégias abordadas na aula, assim como o vocabulário pertinente à tarefa.

Após definição dessas diretrizes, partiu-se então para a produção inicial: a criação de um texto que serviu para detectar as possíveis dificuldades discentes em relação ao gênero. Posteriormente, outras criações textuais foram realizadas sob a forma de módulos, partindo do princípio de que a atividade foi complexa, envolvendo a criação de um texto em uma situação real em contexto de uso; complexa, ainda, porque os alunos precisavam pensar na linguagem que iriam usar nos registros, nas consultas para elaboração dos textos e, por último, no envio do texto.

No decorrer dessas criações textuais, foram observadas algumas dificuldades apresentadas pelos alunos quanto ao uso de pronomes. Como essa seqüência tem por objetivo fazer com que os alunos falem de maneira mais adequada, em uma determinada situação, foi preciso dar-lhes um reforço em relação ao sistema de pronomes, com exercícios extras que tratassem da questão léxico-gramatical no âmbito da comunicação. Essa atividade pode ser vista como um módulo em separado.

Como os textos em questão eram enviados via e-mail, sendo necessário – tanto para a sua confecção quanto para o seu envio/recebimento – que os alunos observassem e dominassem os *modos de navegação e de leitura* próprios do correio eletrônico, tais evidências serão descritas no âmbito da Alfabetização e do Letramento em contexto digital, na seção a seguir.

### **3.1.2. Descrição das evidências de navegação bem-sucedida no e-mail.**

Apresento, nesta seção, a descrição das evidências de navegação bem-sucedida no que concerne ao acesso e à criação de textos.

Para Kleiman (1995:19), é possível hoje definir o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita – como sistema simbólico e tecnológico – em contextos específicos, para objetivos específicos. Especificamente, ao usarmos o computador, as práticas se manifestam na leitura do espaço de escrita e leitura na tela, ou na “janela”. Ao contrário do que ocorre quando o espaço da escrita são as páginas do códice, quem escreve ou quem lê a escrita eletrônica tem acesso, a cada momento, a algo mais do que aquilo que é exposto no espaço da tela, muitas informações que se materializam na home junto com links que podem levar o leitor para outras páginas ou informações (Soares, 2005:150).

É por isso que podemos perceber que a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e, até mais amplamente, entre o ser humano e o

conhecimento. Bolter (*apud* Soares, 2005) afirma que a escrita no papel, com sua exigência de uma organização hierárquica e disciplinada das idéias, contraria o fluxo natural do pensamento, que se dá por associações, em rede. Segundo esse autor, é o hipertexto que veio legitimar o registro desse pensamento por associações, em rede, tornando-o possível ao escritor e ao leitor.

No âmbito do letramento em contexto digital, podemos observar que as ferramentas que o próprio software oferece para enviar e receber um correio foram muito bem usadas, não havendo problemas em relação à navegação.

Ainda no âmbito de navegação e leitura em contextos digitais, outro elemento que merece destaque é o endereço do receptor; o destinatário, por sua vez, deveria reconhecer o endereço que é colocado no espaço destinado para esse fim.

#### Aline

De: aline <aline@provedor.com.br>  
Para: "gil" <gil@provedor.com>

#### Berta

De: Berta <berta.c@provedor.com>  
Para: Eva@provedor.com.br

#### Carla

De: Carla <carla2311@provedor.com.br>  
Para: "gil" <gil@provedor.com.br>

#### Eva

De: Eva <eva.s@provedor.com>  
Para: berta@provedor.com, berta1@provedor.br

#### Gil

De: gil<gil@provedor.com.br >  
Para: aline@provedor.com.br" <aline@provedor.com.br>, "aline2@provedor.com.br"

Outra prática que mostrou, no presente trabalho, que os alunos tinham esse domínio no âmbito da Alfabetização e do Letramento em contexto digital, era o entendimento gráfico por meio do qual podiam saber quem era o remetente e abrir a mensagem. Como o *próprio servidor* já oferece um espaço, os alunos deveriam incluir seus nomes com endereço. Como foi dito na metodologia, as atividades, sendo assíncronas, exigiam que o escritor incluísse um segundo destinatário em suas mensagens, o que pode ser visto em todas as mensagens:

CC: "professor" <professor@provedor.com>

Isso ocorreu porque, na dinâmica de interação, era eu quem dava *feedbacks* on-line e presenciais dos textos. Mesmo quando havia alguma interação entre os participantes, os e-mails sempre iam com cópia para mim, o que justifica a presença desse item.

Por último, o aluno deveria escrever um título que falasse do assunto a ser tratado no correio eletrônico. Esse item, segundo Crystal (2001:114-115), no formato do texto do e-mail, enquadra-se como um dos quatro elementos fundamentais (endereço do destinatário, endereço do remetente, uma breve descrição da mensagem – assunto – e a data e hora de envio).

Aline

Assunto: Mi semana – s

Berta

Assunto: [Instituição\_Espanol] Mi semana

Carla

Assunto: Buenos Días!!!!!!

Eva

Assunto: Noticia

Gil

Assunto: Que tengo hecho

Dentre os assuntos listados acima, o único que mais se aproxima da proposta textual e das características do gênero, de acordo com Christie, é o título da aluna Gil, que usa, no assunto, um processo material: *tengo hecho*. Os demais alunos limitam-se a anunciar o tópico da tarefa. Por outro lado, a aluna Eva é a que mais se afasta do assunto, por não ter escolhido um título para o seu e-mail. O que isso revela? Simplesmente que ela clicou em re-enviar o correio anterior e escreveu o texto no espaço disponível, o que poderia comprometer a tarefa já que, como Crystal (2001) afirma, é o título que marcará a prioridade por parte do destinatário, no sentido de abrir ou não a mensagem.

No questionário enviado aos alunos, algumas das respostas nos permitem ver o grau de familiaridade que eles têm com todos esses elementos, próprios do correio eletrônico. Algumas das perguntas e respostas foram:

*¿Con qué frecuencia escribes un correo electrónico?*

- En cualquier contexto, sea escolar o de trabajo, o por diversión
- Todos os dias. Geralmente escrevo no trabalho muitos. Mas na hora do almoço ou no final do expediente.
- Prefiro escrever pela manhã, más na verdade escrevo durante todo o dia.
- Prefiro pela manhã pois é quando posso conseguir melhor concentração.

*¿Existe alguna dificultad que sientas al escribir un e-mail? Si tu respuesta es afirmativa, especifícala:*

- Como preciso escrever e-mails com diferentes assuntos e idiomas preciso de bastante concentração para transmitir exatamente o que preciso.

Remetendo, ainda, à teoria de Crystal (2001), no texto da aluna Aline, mais adiante, a seguir, há uma observação que se aproxima das marcas de oralidade. Como observamos a comunicação em contextos digitais, destaco as “marcas” pelas quais a aluna tenta estabelecer um estilo mais informal e dialógico, ao valorizar certos eventos e objetos por meio de pontuação exagerada (!!!!). Crystal (2001:145) enquadra esse tipo de situação em uma variedade de tipografia informal em relação à tipografia mais formal do correio eletrônico.

Buena parte de la desviación tipográfica que se observa en los mensajes no es tampoco un fenómeno universal, sino que es típico de los intercambios informales de Internet, especialmente entre los usuarios más jóvenes<sup>34</sup>.

O autor (2001:145) cita vários exemplos, como a falta de letras maiúsculas (*hola Mario*), o exagero de letras (*holaaaaaaaaaaaa*) e, o que nos interessa nesse caso, a ampliação considerável no âmbito da capacidade expressiva. Os exemplos que o autor dá são:

*Si!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! Qué???????????????*

A aluna, ao querer usar uma forma muito expressiva para valorizar a aula que teve, usa esse exagero de caracteres (!!!!!!!),

*Exemplo 1: tuve una clase de eventos muy buena!!!!*, ressaltando que a aula foi muito boa.

Também destaca a semana com a mesma pontuação:

*Exemplo 2: tenga una buena semana!!!!*

### 3.1.3 Análise do gênero.

Segundo Christie (2005), em linhas gerais, a estrutura do gênero relato é uma seqüência de ações que devem ter um objetivo comunicacional. Foi mostrado, na fundamentação teórica, um quadro-modelo que apresenta a estrutura do gênero anteriormente citada por Christie, o qual será usado na análise das amostras e que agora aparece juntamente com as informações retiradas das produções textuais:

Exemplo 1: Aline

<i>Orientação</i>	<i>Estoy bien y <u>tuve</u> una buena semana!!</i>
<i>Registro de eventos</i>	<i>El sabado después de nuestra clase <u>fui</u> domingo <u>fue</u> el "día de los padres <u>assitimos</u> a película "CLICK" <u>fue</u> a la "Plaza del Republica" con mim madre Lunes y Martes <u>ha ido</u> a mi trabajo <u>volví</u> a mis clases en la universidad</i>
<i>Reorientação</i>	<i>Esta semana <u>voy</u> trabajar (hasta sábado)</i>

<sup>34</sup> Boa parte do desvio tipográfico que se observa nas mensagens não é também um fenômeno universal; ao contrário, é típico dos intercâmbios informais da Internet, especialmente entre os mais jovens. (N do original – tradução minha)

É importante destacar a proposta de Christie no que tange à orientação; essa *abertura*, a forma como a aluna inicia o relato, é muito apropriada pelos seguintes motivos: na orientação, há uma apresentação que define claramente do que vai tratar o relato, com uma referência ao tempo (semana). Já no registro de eventos, existe uma predominância de processos materiais como *fui, voy, assistimos, ha ido* (destacados no registro de eventos). O autor se coloca na posição de informante perante o seu interlocutor pois, embora não haja conectivos, a expressão das idéias é bem estruturada. Na reorientação, o relato volta à idéia inicial: a semana.

Exemplo 2: Berta

<i>Orientação</i>	<i>Voy a contar como fue mi semana. No hice muchas cosas diferentes de mi rutina</i>
<i>Registro de eventos</i>	<i>Trabajé de lunes hasta el viernes, quedé mucho tiempo en el tránsito El lunes y miércoles fui a las clases de postgrado El Sábado por la mañana fui El domingo también quedé en mi casa. Almorcé con mis padres...</i>
<i>Reorientação</i>	<i>¡Muy bien!, estas fueron mis actividades de la semana pasada.</i>

Mais uma vez, as diretrizes da estrutura genérica são observadas na orientação. A aluna-autora desse texto apresenta, também, a referência de tempo, já que o relato tratará da própria semana. No registro de eventos também há a predominância de processos materiais: *trabajé, quede, fui, quede*. Nesse aspecto, Eggins (2002:339) define, dentro da LSF, os processos materiais como processos sobre algo, sobre alguma ação; e como as ações que implicam atores e participantes se materializam em grupos nominais; podemos ver que, no texto, as ações são bem apresentadas.

Na reorientação, a aluna-autora retoma o início do seu relato: *estas fueron mis actividades de la semana pasada*, oração que ao mesmo tempo mostra o autor na posição de informante e retoma o início da frase por meio de um *muy bien* com o valor de *concluindo, então*.

## Exemplo 3: Carla

<i>Orientação</i>	<i>Yo voy hablar un poco sobre mi semana</i>
<i>Registro de eventos</i>	<i>Todos los días, de lunes hasta viernes, <u>levanto</u> En el último lunes, durante el día <u>leí</u> un libro En el martes <u>estudié</u> En el miércoles <u>asistí</u> una charla por la tarde En el jueves <u>hice</u> una entrevista En el sábado <u>fui</u> a la clase de español Y domingo <u>fue</u> el Día de los padres</i>
<i>Reorientação</i>	No existe

Na análise desse texto, podemos ver que a orientação foi bem apresentada, com um processo material: *voy a hablar*. Em seguida, vieram os registros de eventos: *levanto*, *leí*, *estudie* etc (processos sublinhados no exemplo). O interessante é constatar que, logo no início, já existe uma seqüência temporal: *todos los días*, e a seguir, obedecendo a essa “rotina”, o processo está conjugado no presente. O que isso pode significar é que esta primeira sentença corresponde à rotina, ao dia-a-dia. Este é o texto que apresenta o maior número de marcas de processos, e o único que emprega o tempo verbal no presente, como se fosse uma *necessidade* partir *das atividades que faço todos os días*. Como a autora informa a sua rotina e pressupõe que o leitor prestará atenção ao relato, não há uma volta à “rotina”, ou seja, não se vê referência à semana nem fechamento no final, apenas um agradecimento: *gracias*.

## Exemplo 4: Eva

<i>Orientação</i>	Não existe
<i>Registro de eventos</i>	<i>El domingo pasado, yo <u>fui</u> a Nosotros <u>fuimos</u> a un restaurante japonés Yo <u>he tenido</u> una semana muy agitada pero el lunes, yo <u>fui</u> al Centro Entonces <u>me quedé</u> muy cansada</i>
<i>Reorientação</i>	Não existe

Eva, no seu papel de informante, não apresenta nenhuma situação inicial, não cita, na orientação, nenhum participante que se relacione com o relato. Esta é a

aluna que escreveu menos; o seu relato se limita ao uso de processos materiais como *fui, fuimos, he tenido, me quede*, descrevendo a semana; Eva só se coloca no papel – um pouco afastado – de informante perante o seu leitor. Até o começo do relato em que todos usam, de alguma forma, um processo material para referir-se ao próprio relato, a aluna usa dois processos materiais para justificar uma desculpa sobre por que o *ordenador não funcionaba*. Finalmente, não existe reorientação, apenas uma despedida. Este é o relato em que se materializam menos processos e que não se guia pelos elementos da estrutura genérica propostos por Christie.

Por último temos a aluna Gil, cujo relato é de uma experiência e não de várias ações, iniciando-se com um processo mental e uma circunstância de tempo na orientação:

Exemplo 5: Gil

<b>Orientação</b>	<i>Voy <u>contar</u> algo que se pasó <u>la semana pasada</u></i>
<b>Registro de eventos</b>	<i><u>Tuve la oportunidad de acompañar un visitante de Colombia a una</u> <u>He aprovechado para <u>charlar</u> con el Sr. Marco</u></i>
<b>Reorientação</b>	No existe

O registro de eventos mostra a descrição de um só evento; diferentemente dos demais, há poucos processos materiais; e na reorientação, que não existe, é incluída uma despedida. Este é um relato muito curto, sem seqüência de eventos.

Em vista do exposto até aqui, faz-se necessário retomar a idéia de que os alunos já tinham um certo domínio do gênero relato, um gênero já trabalhado em algum momento no contexto escolar em PB. Embora os elementos fossem muito parecidos, houve falta de alguns deles, que aos poucos foram sendo acrescentados. Com os exercícios de criação de novos relatos (os trabalhos feitos nos módulos da seqüência didática) abordando outros temas, a apropriação do gênero foi melhorando com o tempo. As circunstâncias temporais também foram sendo mais utilizadas, com a inclusão de mais processos juntamente com elementos que caracterizassem melhor esse gênero.

### 3.1.4 Análise, sob a ótica da LSF, da coesão textual/referência – como os alunos usam os pronomes em espanhol.

Em minha experiência como docente de idiomas, especificamente ministrando aulas de língua espanhola, uma das principais dificuldades que o aluno falante de PB encontra são os pronomes objeto direto e objeto indireto. Nesta seção, retomo alguns trechos já citados na metodologia e que servem para contextualizar a análise de algumas orações extraídas dos textos dos alunos participantes da presente pesquisa. Esses exemplos aparecerão da seguinte forma: primeiramente citarei o tipo de referente que está faltando na oração, seguido da oração que o aluno construiu; por último, colocarei o referente que faltava para, com o uso das Cadeias de Referência, re-elaborar a sentença.

Na estrutura dos pronomes em espanhol, alguns dos principais procedimentos utilizados são os sugeridos por Dapena (1997:20-21), que dentre eles aponta a:

Pronominalização:

Como o objeto direto pode ser substituído por pronome átono, uma das formas de identificá-lo é através da comutação:

*Los reyes visitaron la exposición.* → *Los reyes la visitaron.*

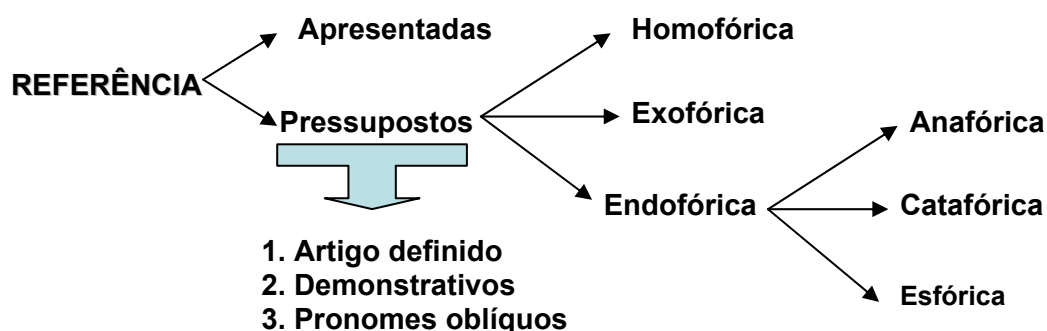
Os reis visitaram a exposição. → Os reis visitaram-na.

No caso do espanhol, pode-se fazer a tematização (topicalização) do objeto direto, que exigirá a presença do pronome átono acusativo:

*La exposición la visitaron los reyes.*

Apesar de a pronominalização ser considerada mais comum, é necessário dizer que o uso de pronomes átonos de acusativo em português é considerado bastante formal e pouco usado, como pode ser visto no exemplo a seguir: *falhar-lhe-ei ao seu ouvido*. No uso de pronomes, em espanhol, só teríamos o problema do leísmo (que é o uso do LE como pronome, por exemplo: *LE dijo, LE contó*), que prejudicaria a identificação da referência à pessoa ou ao objeto, podendo confundi-lo com o objeto indireto.

Assim, na visão da coerência textual, temos uma forma de analisar como os participantes aparecem nos textos e como se faz referência a eles. Isso pode ser observado no esquema que resume a teoria da LSF – Referência:



Esquema 2 – Coesão Textual-Referência (Eggins, 2002)

Segundo Eggins (2002:163), somente os participantes pressupostos criam coesão no texto. Nesta seção, serão analisados os tipos de participantes e como eles são – ou não – sustentados ou referidos no discurso.

Para começar, em espanhol não é necessária a colocação do pronome inicial, diferentemente do inglês, como em *I have*. A oração pode ser iniciada por um verbo, cuja declinação já menciona elipticamente a pessoa à qual nos referimos; o mesmo sistema é usado em PB. Na oração *Tengo un perro*, o sujeito é a primeira pessoa do singular *yo*, sendo desnecessária a sua colocação. Por isso, há em espanhol poucos casos de referência apresentada, já que os participantes geralmente aparecem de forma oculta. As referências pressupostas, com os seus devidos elementos referenciais, também serão aqui apontadas.

Em contrapartida, para que o texto tenha mais consistência, o espanhol exige várias referências pressupostas dentro do gênero.. Uma delas, da aluna Aline, é: *fue a la "Plaza del Republica" con mim madre,\* tomamos açai*. Falta aqui, na produção da aluna Aline, uma referência pressuposta endofórica catafórica. Para que a frase faça sentido, é necessário o uso do pronome NOS (em espanhol) pois

os elementos (*YO*) *fue* e *mi Madre* já haviam aparecido anteriormente. Assim, a frase correta deveria ser:

*Fui a la plaza de la república con mi madre, nos tomamos un açaí.*



O uso do verbo *tomar* é comum em espanhol; porém, se este verbo for usado no sentido de ingerir algo como “comida”, o pronome deve empregado para não confundir com o verbo “pegar”, “apanhar”.

Outra referência pressuposta endofórica anafórica bem colocada pode ser vista na seguinte frase da aluna Aline:

Exemplo 1

*Tomamos açaí*



*a mi me gusta mucho!!!*

Em outro exemplo, da aluna Berta, podemos ver a falta de uma referência endofórica catafórica: *Trabajé de lunes hasta el viernes, quedé mucho tiempo en el tránsito.* O que está faltando nesse exemplo é o referente, que ainda não apareceu mas será encontrado, pela conjugação verbal, de forma elíptica; ou seja, para que essa frase tivesse um sentido mais claro, a forma mais adequada seria:

Exemplo 2

*Trabajé de lunes hasta el viernes,*



*me quedé mucho tiempo en el tránsito.*

e esse mesmo exemplo se repete uma outra vez.

Outro exemplo da aluna Carla que podemos analisar, em que existe a falta de referência endofórica anafórica, é:

Exemplo 3

*Yo voy hablar un poco sobre mi semana.*

Como, nesse momento, existe uma interação direta com o leitor, a autora da frase poderia se dirigir “diretamente” à sua leitora com um pronome que revelasse quem seria a pessoa a quem ela se dirige diretamente, pois o referente já apareceu anteriormente. Assim, essa frase poderia ter sido elaborada da seguinte forma:

#### Exemplo 4

- *Hola, gil!*  
 - *Cómo estás?*

*Yo voy hablarte un poco sobre mi semana*

E os exemplos se repetem em outros processos similares a esse exemplo, em que a ausência de um referente endofórico esférico é clara:

#### Exemplo 5

*Todos los días, de lunes hasta viernes, levanto muy temprano.*

*Todos los días, de lunes hasta viernes, me levanto muy temprano*

O referente aparece imediatamente posterior ao elemento.

Da aluna Eva também podemos destacar um exemplo que mostra falta de referência:

#### Ejemplo 6

*yo fui al Centro Universitario que es muy lejos de mi casa. Entonces quedé muy cansada.*

Esse é o mesmo caso de Berta – uma referência endofórica catafórica se faz necessária para que a oração seja melhor compreendida:

#### Exemplo 7

*yo fui al Centro Universitario que es muy lejos de mi casa*

*Entonces me quedé muy cansada*

A seguinte oração se enquadra no mesmo caso que a de Carla, ou seja, há falta de referência endofórica anafórica:

Exemplo 8

*Hola Aline,*

*¿Que tal?*

*Voy contar algo que se pasó la semana pasada*

Uma frase que usa esse elemento referencial de forma mais adequada poderia ficar assim:

Exemplo 9

*Hola Aline,*

*¿Que tal?*

*Voy contarte algo que se pasó la semana pasada*

Na análise, ao fazer essas observações, não pretendo apontar falhas no processo de comunicação e interação, que transcorreu satisfatoriamente; porém, dentro das estruturas do espanhol, a falta desses elementos referenciais pode fazer com que a textura interna do texto se perca ao menos um pouco. E já que estamos analisando textos em que o gênero relato se manifestou, é necessário ver como e quem faz a ação, a quem esta se refere e/ou a quem é relatada. Constatou-se, efetivamente, a falta de algumas dessas referências (pronomes), na primeira produção mas, já que uma das finalidades da módulos, na SD, é a de poder trabalhar com os problemas que o aluno venha a apresentar no decorrer do trabalho com o gênero, sugeri uma série de exercícios que dessem conta do uso mais adequado de pronomes. Considero que o uso mais adequado de pronomes no contexto escolar, como referências, deve ser visto como resultado do sucesso do processo de ensino e aprendizagem de ELE. Os resultados dessa atividade podem ser conferidos nas produções finais dos relatos, no presente trabalho.

### 3.2 Gênero Relato – Tarefas Finais

Para análise e discussão da presente seção, passo a elencar os itens que comporão o roteiro de análise textual da tarefa final, quando poderemos constatar a manifestação do gênero relato nessas tarefas finais (ou produções finais) em que os alunos relataram uma viagem. Como já afirmei acima, essa variedade nos gêneros se deve à dinâmica do curso de espanhol do SENAC. Dessa forma, esses relatos de viagem serão analisados sob as seguintes diretrizes:

#### Tarefas finais:

- ✓ Análise das tarefas produzidas seguindo modelo didático de Dolz et al (2004).;
- ✓ Descrição das evidências de navegação bem-sucedida do e-mail, dentro do âmbito do Letramento em contexto digital;
- ✓ Análise do gênero, confrontado com os parâmetros de descrição de gênero, segundo Christie;
- ✓ Análise, sob a ótica da LSF, da coesão textual/referência – como os alunos usam os pronomes em espanhol.

#### ALINE

**De:** aline <aline@provedor.com.br>  
**Enviado el:** Friday, December 08, 2006 9:34:23 PM  
**Para:** "eva" <eva@provedor.com>  
**CC:** "professor" <professor@provedor.com>  
**Asunto:** Mi viaje

- Hola, Eva!

- Qué tal?

*Aquí está mi viaje. Espero que le guste*

*Cuando tenía 22 años, fui con mis amigos a las ciudades históricas de Minas Gerais: Mariana, Ouro Preto, Araxá, Patrocínio, Ibiá.*

*Primero visitamos Ouro Preto y Mariana. Allí conocimos las iglesias y sus imágenes religiosas que Alejandinho hice y las joyas.*

*Después, fuimos a Patrocínio, Araxá y Ibiá. Cuando visitamos la ciudad y las tecelanas nos llamó nuestra atención porque sus coberturas de algodón? eran fiadas? y tecidas? por ellas mismas Y por último fuimos a Diamantina. Diamantina es conocida por causa de sus piedras preciosas y su oro. Hay muchas joyas que los artesanos hacen y venden por un precio muy bajo.*

*Nos quedamos en Minas Gerais por 5 días. Fue muy interesante este viaje. Y conseguí conocer mejor mis colegas de Universidad.*

- Hasta sábado!

Aline

## BERTA

**De:** Berta <berta.c@provedor.com>  
**Enviado el:** Thursday, November 30, 2006 11:45:18 PM  
**Para:** Denise.com.br  
**CC:** "professor" <professor@provedor.com>  
**Asunto:** [Institución\_Espanol] Correo de la semana - Viaje

*¡Hola, Denise*

*Esta semana el correo es sobre viajes.*

*Voy a contarte sobre un viaje que hice. El año pasado tuve la oportunidad de viajar muy lejos. Fui a la Australia y me quedé allí durante un mes. Tengo una amiga australiana y ella estuvo conmigo y me recibió en su casa con su familia. Como ella ya conoce muchos lugares de su país, no tuve la preocupación de preparar la ruta. Antes de viajar ella la preparó y yo me ocupé en obtener el pasaporte y el visado. Además, tuve que reservar los pasajes caso seis meses antes. A causa de la distancia, hay que tomar tres vuelos y no es muy facil conseguirlos en poco tiempo. También hice la contabilidad del dinero y cheques de viajero que tenía que llevar.*

*Algunos días antes del viaje preparé mi equipaje. Llevé muchas cosas porque iba a visitar regiones de clima muy distintos. Para las regiones frías como Tasmania y el sur del estado de Victoria, llevé mis guantes, medias de lana, pantalones vaqueros, chaquetas y un jersey. Para las regiones calientes como Melbourne, Sydney y Camberra llevé ropas ligeras y ropas de baño. Un protector solar es muy importante en estos lugares. También me compré un repelente de insectos porque nosotras iríamos hacer caminadas en medio a la naturaleza. Y para las caminadas utilicé zapatillas deportivas especiales para caminar en suelo irregular como los que encontramos en veredas.*

*Como iba a quedarme en la casa de algunos familiares de mi amiga, les compré acá algunos objetos típicos de Brasil para llevarselos como regalos. Una cosa imprescindible que tenía que llevar era una cámara de fotos. ¡Saqué centenas de fotos allá!*

*Bien, esta fue la viaje que hice el año pasado.*

*¡Hasta el sábado!*

*Berta*

## CARLA

**De:** Carla <carla2311@provedor.com.br>  
**Enviado el:** Wednesday, December 06, 2006 10:53:16 PM  
**Para:** "berta@provedor.com.br">  
**CC:** "professor" <professor@provedor.com>  
**Asunto:** Un viaje

*Hola, Berta!*

*Que malo! Nuestro curso de español esta acabando. Y nuestros correos también. =( Yo voy hablar sobre mi viaje para Porto Seguro. Viajé en 2003 con mis amigos del colegio para esta estupenda ciudad.*

*El viaje duró una semana allá y fueron días inolvidables.*

*El viaje fue hecho en avión. Cuando llegamos el sol brillaba y las personas estaban muy contentas. En la ciudad pudimos conocer las playas. Ellas son encantadoras. Algunas son limpias y con poca gente. El mar también es muy bueno. Conocimos también las costumbres de la región y las comidas típicas. Pela primer vez yo comí acarajé y me gustó mucho. Es una comida típica y muy sabrosa. Todos los días el sol apareció. Conocí las primeras iglesias allá. Es una parte histórica del nuestro país. Mucha gente va a visitar estas iglesias.*

*Me quedé enferma en algunos días. Pero el viaje fue muy bueno. Me gustaría mucho volver a Porto Seguro.*

*Hasta Sabado*

*Carla*

EVA

**De:** Eva <eva.s@provedor.com>  
**Enviado el:** Friday, December 01, 2006 2:51:11 PM  
**Para:** carla@provedor.com  
**CC:** professor@provedor.com  
**Asunto:** Un Viaje

*Hola, Carla!*

*Yo tenía que escribirte más temprano, pero no fue posible.*

*Voy a contarte de un viaje que yo hice en 1996.*

*En 1996, yo fui a Nueva York con una amiga. Ella tenía un reunión de negocios allá y no quería ir sola.*

*Yo siempre he querido visitar Nueva York para asistir a los musicales de Broadway.*

*Entonces nosotras decidimos ir a Nueva York y para Orlando en seguida.*

*Fue un viaje muy bueno. Hicimos muchas compras en Bloomingdales y en Sack's. Visitamos los museos y, lógicamente, asistimos a los musicales (El Fantasma de la Opera, Grease, Guys and Dolls, Tommy, etc.)*

*Mientras mi amiga estaba en reunión, yo iba a las librerías y a las tiendas de CDs.*

*Me gustó muchísimo la ciudad. No es una ciudad tranquila, por eso, hay muchas cosas para hacer.*

*Entonces, no es un lugar donde se puede descansar. Los transportes públicos son eficientes y seguros. Y podemos andar sin miedo por la noche. En cuanto a la comida, las personas dicen que*

*Nueva York es uno de los centros gastronómicos del mundo. Pero, yo no lo creo. No me gustó mucho los restaurantes que visitamos. La comida era muy cara, pero la higiene era dudosa.*

*Nos quedamos diez días allá y después fuimos a Orlando, en Florida. Esta parte del viaje fue completamente diferente. Fue muy bueno también. Yo ya he conocido el lugar pues yo había lo visitado cuando tenía quince años. Orlando es una ciudad que vive para el turismo. Y como a mí me encantan los parques de diversiones, me divertí bastante.*

*Yo volví a las dos ciudades unos años después y pienso volver nuevamente.*

*Hasta mañana!*

*Eva*

GIL

**De:** gil<gil@provedor.com.br >  
**Enviado el:** Friday, December 01, 2006 3:15:05 PM  
**Para:** aline@provedor.com.br  
**CC:** Professor <professor@provedor.com>  
**Asunto:** Viaje\_Ideal

*¡Hola Aline! ¿Que tal?*

*Por lo que entendí, la tare es escribir sobre un viaje.*

*En este año he tenido la oportunidad de viajar a Madrid, cuando llegué hacía mucho frío era el mes de marzo y me quedé muy contento porque a mí me gusta mucho el tiempo frío. Tuve la oportunidad de conocer diversos lugares diferentes y después fui encontrarme con algunos amigos en Málaga. Como tengo pasaporte europeo no tuve problemas con la llegada ni con la partida en España.*

*En Málaga hemos recibido una invitación para cenar en un restaurante, bebimos un buen vino y un pescado estupendo. En el día siguiente fuimos a una fiesta por la noche en un gran salón, totalmente iluminado donde hay mesas con diferentes variedades de comidas española. Nos acercamos a saludar nuestros amigos y nos quedamos charlando con ellos. Suerte que en mi equipaje había ropas adecuadas para la fiesta como vestidos de fiesta y zapatos de tacón alto.*

*Fue un viaje que jamás olvidé.*

*Un fuerte abrazo y hasta sábado*

Gil  
Assistente Técnica  
Empresa

### 3.2.1 Análise das tarefas produzidas

Dando continuidade à descrição do uso da Seqüência Didática (SD) de Dolz et al (2004), que serviu de base ao presente trabalho e às tarefas de criação textual como suporte pedagógico, chegamos à tarefa final – o que, segundo a SD, é chamado de produção final. Como já afirmei no capítulo da metodologia, houve uma variedade de temas em relação à elaboração textual, mas sem prejuízo das características do gênero (base) em estudo: o relato. Como também adverti, será feita a simples descrição dos módulos, e em seguida será analisada a produção final. O modelo da SD pode ser conferido no item 1.5 da metodologia e no item 3.1.1 deste capítulo.

Retomando o número de módulos, até a produção final foram computados cinco textos, isso sem contar os feedbacks com observações, em que eu dialogava com os alunos; além disso, exercícios extras eram feitos a fim de reforçar algumas formas de uso de pronomes em ELE bem como eventuais dúvidas que surgissem no decorrer das aulas.

A proposta da SD, segundo os autores, é realizar um trabalho escolar sobre gêneros que o aluno não domine ou que utilize de maneira insuficiente. Nesse sentido, a seqüência didática serve para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. Dentro da SD há uma série de módulos que devem ser observados em diferentes níveis e estratégias. Faz-se necessário, aqui, uma breve descrição sobre como esses módulos se desenvolveram, até chegarmos à produção final.

Nos módulos, foram observados “níveis diferentes” de atividades. Em relação a esses níveis, Dolz et al (2004). sugerem que *exista a representação da situação de comunicação, a elaboração dos conteúdos, o planejamento do texto e a realização do texto*. Como foi visto na análise das primeiras tarefas, os alunos tinham consciência de quem seria o seu destinatário (um colega de sala de aula) e

da finalidade do texto, bem como da sua posição de autor, a finalidade era informar as atividades por meio do relato e a partir de uma postura de informante de fatos que se manifestavam em processos materiais (Christie 2005). As técnicas para elaborar e criar os conteúdos foram estabelecidas desde a primeira atividade; prova disso é que a primeira criação textual, embora com falta de alguns componentes do gênero relato, foi uma atividade que pode ser considerada razoável. Desses itens, o mais trabalhado foi a *realização do texto*, realização essa que, segundo os autores da SD, enquadra-se em um nível em que os alunos devem escolher os meios eficazes para escrever o seu texto, ou seja, utilizando vocabulário apropriado a uma dada situação e variando os tempos verbais em função do tipo e do plano do texto.

O que será visto nas produções finais dos alunos é um avanço bastante significativo, que se traduz nos resultados do seguimento da SD e que, como produção final, atingiram a proposta dos autores, qual seja, uma produção que, na conclusão da SD, dê ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados, separadamente, nos módulos. A avaliação que faço, como professor e pesquisador, é bem positiva, pois um texto que pode ser visto, na produção inicial, com uma *certa timidez*, na produção final – como será constatado na análise – transformou-se em uma produção mais complexa e mais bem estruturada.

Com essa perspectiva, passamos a ver, também, como se deram as construções no âmbito do correio eletrônico, para em seguida analisar o texto em si.

### **3.2.2 Descrição das evidências de navegação bem-sucedida no e-mail.**

As características que demarcam evidências de navegação bem sucedida foram discutidas em sala de aula; entretanto, como essas características, no presente estudo, remetem ao âmbito do e-mail, analisaremos alguns detalhes fornecidos pelo próprio software, e outros que foram inseridos pelos próprios alunos, que, de alguma forma, mostram que estamos trabalhando com alunos que precisam ser inseridos em uma tarefa em L2, em contexto digital. Como visto na análise das primeiras tarefas, em alguns momentos os alunos participantes da pesquisa não

aproveitaram totalmente o espaço destinado à inserção do título. Os resultados deste item podem ser vistos nos seguintes dados, separados do corpo do e-mail:

Aline

**Asunto:** Mi viaje

Berta

**Asunto:** [Institución\_Espanol] Correo de la semana - Viaje

Carla

**Asunto:** Un viaje

Eva

**Asunto:** Un Viaje

Gil

**Asunto:** Viaje\_Ideal

Com base nos dados acima, podemos deduzir que os alunos, seguindo as orientações de como aproveitar melhor o correio eletrônico, usariam os elementos de forma mais eficiente se o título da mensagem trouxesse informação relevante relacionada ao assunto a ser lido quando a mensagem fosse aberta. Após a devida orientação, os aprendizes não mais utilizaram o *reply* no assunto, passando a criar novos títulos para as mensagens.

Como já mencionado nas seções anteriores, eu estava trabalhando com alunos que possuíam um certo domínio das ferramentas web e principalmente dos correios eletrônicos; por essa razão, a minha tarefa como professor era orientá-los, ao longo do curso, para que aproveitassem mais o *modo leitura* proporcionado pelo e-mail, e que o modo navegação seria mais bem sucedido se eles, como remetentes, procurassem facilitar a leitura dos títulos escolhidos para o assunto. Faço essa afirmação com base na minha experiência pessoal nesse sentido: quantas vezes enviamos mensagens que não são abertas porque os títulos não foram bem escolhidos, ou porque são a resposta, da resposta, da resposta (*Fwd* ou *Re*)?

Voltando aos dados da pesquisa e sempre com base na proposta metodológica, os alunos continuaram a me enviar cópias dos e-mails, recebendo os feedbacks correspondentes acerca das tarefas de criação textual; além disso, as dúvidas relacionadas à criação textual eram feitas via e-mail.

Nesta seção não há muitas formas de navegação que possam ser relatadas, visto que as relacionadas à navegação foram analisadas com base nos títulos, dentro da seção relativa a e-mails. Os usos de navegação estarão mais presentes nos textos em que se manifestou o gênero resumo de textos (seção 3.3).

Analiso, a seguir, os textos referentes às tarefas finais, confrontando-os com os parâmetros segundo Christie (2005).

### 3.2.3 Análise do gênero

Ao retomarmos as características propostas por Christie (2005), vemos, em linhas gerais, que a autora entende a estrutura do gênero relato como uma seqüência de ações com um objetivo comunicacional. Veremos, também, que o quadro-modelo que serviu de guia para a análise das partes que compõem a estrutura genérica foi, na presente tarefa, melhor utilizado. Em busca de confirmação, reproduzo a seguir os textos escritos pelos alunos, comparando-os com os elementos propostos pela teoria; no final desta seção, passo a registrar, por meio de um gráfico – uma das formas de medir progressos dos alunos – o número de palavras presentes nos textos da produção inicial e da produção final. A relevância desses números é mostrar que, enquanto as produções iniciais de um texto eram consideradas um tanto *tímidas*, ao chegarem à produção final (tarefa final) os alunos conseguiam produzir mais ao “perderem o medo” de escrever em uma L2, no e-mail, segundo eles mesmos relatam nos questionários respondidos<sup>35</sup>. Nesse sentido, passo a analisar as produções dos aprendizes:

---

<sup>35</sup> O modelo desse questionário pode ser visto na seção de anexos.

Aline

<i>Orientação</i>	<i>Aquí está mi viaje. Espero que le guste</i>
<i>Registro de eventos</i>	<i>Cuando tenía 22 años, fui con mis amigos a las ciudades históricas de Minas Gerais: Mariana, Ouro Preto, Araxá, Patrocínio, Ibiá. Primero visitamos Ouro Preto y Mariana. Allí conocimos las iglesias y sus imágenes religiosas que Alejandrinho hice y las joyas. Después, fuimos a Patrocínio, Araxá y Ibiá. Cuando visitamos la ciudad y las tecelanas nos llamó nuestra atención porque sus coberturas de algodón eran fiadas y tejidas por ellas mismas Y por último fuimos a Diamantina. Diamantina es conocida por causa de sus piedras preciosas y su oro. Hay muchas joyas que los artesanos hacen y venden por un precio muy bajo.</i>
<i>Reorientação</i>	<i>Nos quedamos en Minas Gerais por 5 días. Fue muy interesante este viaje. Y conseguí conocer mejor mis colegas de Universidad.</i>

Como pode ser visto acima, a aluna Aline manteve um certo padrão na produção textual da sua produção final. Mais uma vez a orientação é bem colocada, não por meio da pessoa mas da própria ação que será relatada: *Aquí está mi viaje. Espero que le guste*. É importante destacar que essa orientação se liga ao título escolhido para apresentar o e-mail, *mi viaje*, em que há uma relação com o advérbio *aquí* e com o título *mi viaje*. Christie (2005) destaca a necessidade de usar um processo material na orientação, o que é feito aqui com o auxílio de um advérbio de lugar: *aquí esta mi viaje*.

Em relação ao registro de eventos, temos uma seqüência temporal bem colocada, com a descrição de ações que são concretizados em processos materiais: *Cuando tenía 22 años, fui, Primero visitamos Ouro Preto y Mariana. Allí conocimos, Después, fuimos a Patrocínio, Araxá y Ibiá. Cuando visitamos, nos llamó nuestra, Y por último fuimos a Diamantina*. Outra característica que Christie destaca é a seqüência temporal *quando*. Vemos que o último evento também conta com uma seqüência temporal seguida de um processo material: *Y por último fuimos a D*.

No que tange à reorientação, podemos ver a oração *Nos quedamos* como uma referência aos “participantes” do relato. O texto conclui com uma conjunção: *y conseguí conocer*. Se compararmos as duas produções, veremos claramente um avanço na composição textual, nas escolhas léxico-gramaticais e na estrutura, embora essa aluna anteriormente não apresentasse problemas, de uma forma geral;

além disso o uso de pronomes melhorou. Essas observações serão mostradas no final desta seção.

Berta

<i>Orientação</i>	<i>Esta semana el correo es sobre viajes. <u>Voy a contarte sobre un viaje que hice</u></i>
<i>Registro de eventos</i>	<i>El año pasado <u>tuve la oportunidad de viajar muy lejos. Fui a Australia y me quedé allí durante un mes. Tengo una amiga australiana y ella estuvo conmigo y me recibió en su casa con su familia. Como ella ya conoce muchos lugares de su país, no tuve la preocupación de preparar la ruta. Antes de viajar ella <u>la preparó</u> y yo me ocupé en obtener el pasaporte y el visado. Además, tuve que reservar los pasajes caso seis meses antes. A causa de la distancia, hay que tomar tres vuelos y no es muy fácil conseguirlos en poco tiempo. <u>También hice la contabilidad del dinero y cheques de viajero que tenía que llevar.</u></u></i> <i><u>Algunos días antes del viaje preparé mi equipaje. Llevé muchas cosas porque iba a visitar regiones de climas muy distintos. Para las regiones frías como Tasmania y el sur del estado de Victoria, <u>llevé mis guantes, medias de lana, pantalones vaqueros, chaquetas y un jersey. Para las regiones calientes como Melbourne, Sydney y Camberra llevé ropas ligeras y ropas de baño. Un protector solar es muy importante en estos lugares. También me compré un repelente de insectos porque nosotras íbamos hacer caminadas en medio a la naturaleza. Y para las caminadas <u>utilicé</u> zapatillas deportivas especiales para caminar en suelo irregular como los que encontramos en veredas.</u></u></i> <i><u>Como iba a quedarme en la casa de algunos familiares de mi amiga, les compré acá algunos objetos típicos de Brasil para llevarselos como regalos. Una cosa imprescindible que tenía que llevar era una cámara de fotos. <u>¡Saqué</u> centenas de fotos allá!</u></i>
<i>Reorientação</i>	<i>Bien, <u>esta fue la</u> viaje que hice el año pasado.</i>

A aluna Berta, no início da primeira produção, também não apresentou grandes problemas em relação à estrutura esquemática de elementos que compõem o gênero; assim, ela prosseguiu com as tarefas, e suas produções de boas tornaram-se ótimas. Na orientação, podemos ver uma sentença curta como *Esta semana el correo es sobre viajes. Voy a contarte sobre un viaje que hice*. A aluna constrói a oração usando circunstâncias de tempo (*esta semana*) juntamente com um processo relacional (*é*), elementos que permitem dizer que a orientação foi bem explicitada por situar o leitor no assunto da tarefa.

Quanto ao registro de eventos, vemos um jogo de seqüências temporais com processos de ação tais como: *o ano passado fui, alguns días antes da viagem comprei, como ia ficar na casa da minha amiga*. Se compararmos essa produção

final à inicial, a construção textual avançou significativamente não só em termos quantitativos mas também em relação à densidade do texto (os respectivos dados numéricos serão apresentados no final desta seção).

Na reorientação, no fechamento do relato, também observamos um jogo entre uma conjunção e um processo material: *bom, esta foi a minha viagem*, fechando e retomando, na orientação, a idéia principal.

Carla

<i>Orientação</i>	<i>Yo voy hablar sobre mi viaje para Porto Seguro. Viajé en 2003 con mis amigos del colegio para esta estupenda ciudad</i>
<i>Registro de eventos</i>	<i>El viaje duró una semana allá y fueron días inolvidables. El viaje fue hecho en avión. Cuando llegamos el sol brillaba y las personas estaban muy contentas. En la ciudad pudimos conocer las playas. Ellas son encantadoras. Algunas son limpias y con poca gente. El mar también es muy bueno. Conocimos también las costumbres de la región y las comidas típicas. Por primer vez yo comí acarajé y me gustó mucho. Es una comida típica y muy sabrosa. Todos los días el sol apareció. Conocí las primeras iglesias allá. Es una parte histórica del nuestro país. Mucha gente va a visitar estas iglesias. Me quedé enferma en algunos días.</i>
<i>Reorientação</i>	<i>Pero el viaje fue muy bueno. Me gustaría mucho volver a Porto Seguro.</i>

Primeiramente, cabe registrar que esta aluna foi a única que teve uma diminuição de palavras na criação textual, fato justificado porque a primeira produção parecia mais uma lista de eventos sem seqüência fluente; em outras palavras, a textura interna era composta de orações muito curtas, com advérbios de tempo e processos (fazendo lembrar mais uma *lista*). Em direção oposta, na produção final vemos que a estrutura interna do texto foi muito bem elaborada, as orações não mais parecem listas; são mais extensas, embora continuem curtas. Isso pode ser visto logo no início, na orientação do relato: *vou falar sobre a viagem que fiz para Porto Seguro. Viajei em 2003 com os meus amigos da escola*. Os participantes, segundo Christie (2005), são introduzidos por meio de um processo material: *viajei com os meus amigos*, embora novamente vejamos o eu elíptico no processo *viajei*. Além disso, vemos a apresentação dos outros participantes do relato, que também aparecem no decorrer do texto (no registro de eventos): *na cidade pudemos conhecer, conhecemos também*.

A reorientação indica que a idéia de remessa à ação anterior não foi tão boa. Afirmar que *fiquei doente* serve para retomar a avaliação positiva da viagem, seguindo para o fechamento do relato: *porém a viagem foi ótima*. Se lembrarmos que na primeira produção não houve essa reorientação (somente um agradecimento), podemos confirmar um avanço significativo.

Eva

<b>Orientação</b>	<i>Voy a contarte de un viaje que yo <u>hice</u> en 1996.</i>
<b>Registro de eventos</b>	<p><i>En 1996, yo <u>fui</u> a Nueva York con una amiga. Ella tenía un reunión de negocios allá y no quería ir sola. Yo siempre he querido visitar Nueva York para <u>asistir</u> a los musicales de Broadway.</i></p> <p><i><u>Entonces nosotras decidimos ir</u> a Nueva York y para Orlando en seguida.</i></p> <p><i><u>Fue un viaje muy bueno. Hicimos muchas compras en Bloomingdales y en Sack's. Visitamos los museos y, lógicamente, asistimos a los musicales (El Fantasma de la Opera, Grease, Guys and Dolls, Tommy, etc.)</u></i></p> <p><i><u>Mientras mi amiga estaba en reunión, yo iba a las librerías y a las tiendas de CDs.</u></i></p> <p><i><u>Me gustó muchísimo</u> la ciudad. No es una ciudad tranquila, por eso, hay muchas cosas para hacer. <u>Entonces, no es un lugar donde se puede descansar. Los transportes públicos son eficientes y seguros. Y podemos andar sin miedo por la noche. En cuanto a la comida, las personas dicen que Nueva York es uno de los centros gastronómicos del mundo. Pero, yo no lo creo. No me gustó mucho los restaurantes que visitamos. La comida era muy cara, pero la higiene era dudosa.</u></i></p> <p><i><u>Nos quedamos diez días allá y después fuimos a Orlando, en Florida. Esta parte del viaje fue completamente diferente. Fue muy bueno también. Yo ya he conocido el lugar pues yo había lo visitado cuando tenía quince años. Orlando es una ciudad que vive para el turismo. Y como a mí me encantan los parques de diversiones, me divertí bastante.</u></i></p>
<b>Reorientação</b>	<i><u>Yo volví a las dos ciudades unos años después y pienso volver nuevamente</u></i>

Eva está entre as alunas que tiveram um avanço significativo na composição textual. O que podemos ver na primeira produção é que não existiam, ainda, duas partes dos elementos característicos do gênero: a orientação e a reorientação. Depois de uma justificativa sobre o atraso da escrita que, aliás, aparece aqui novamente, a aluna seguiu diretamente para o registro de eventos. Nesta última produção, a orientação parece mostrar quem é o autor e para quem será destinado o relato (*Voy a contarte de un viaje que*); podemos ver, também, o marcador de tempo (*yo hice en 1996*).

O registro de eventos mostra, de maneira clara, uma aluna que começou com um texto muito *tímido* e que parecia só se preocupar com as informações em si. Na produção final isso não ocorreu: recursos da construção textual aparecem junto a processos materiais: *então, porém, enquanto, fui, comprei*. Sua postura de informante em relação ao leitor é a de relatar os eventos em um determinado contexto temporal.

A reorientação, elemento não presente na produção inicial, aparece aqui muito bem colocada, novamente citando o autor do texto e dos eventos: *Yo volví a las dos ciudades unos años después y pienso volver nuevamente.*

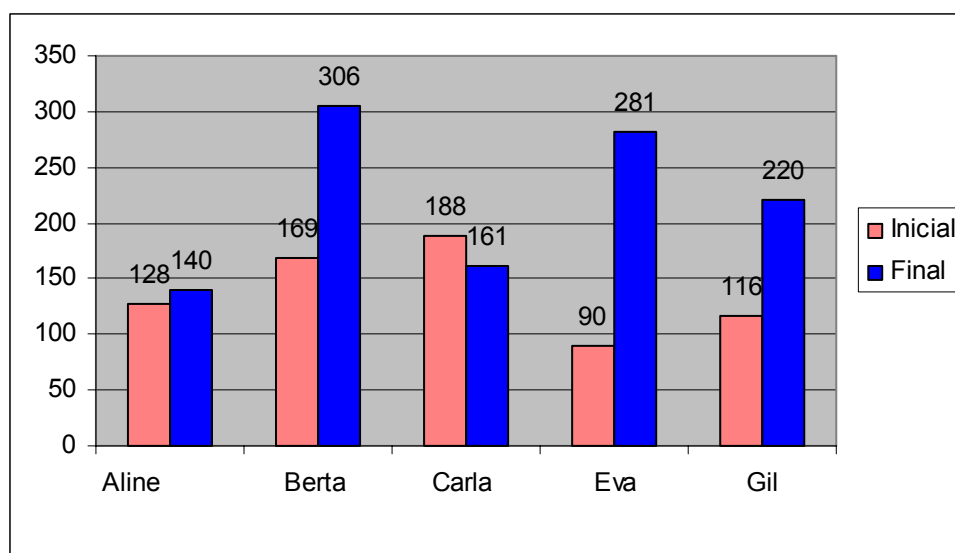
Gil

<i>Orientação</i>	<i>Por lo que entendí, la tare es <u>escribir</u> sobre un viaje.</i>
<i>Registro de eventos</i>	<i><u>En este año he tenido la oportunidad de viajar a Madrid, cuando llegué hacía mucho frío era el mes de marzo y me quedé muy contento porque a mi me gusta mucho el tiempo frío. Tuve la oportunidad de conocer diversos lugares diferentes y después fui a encontrarme con algunos amigos en Málaga. Como tengo pasaporte europeo no tuve problemas con la llegada ni con la partida en España.</u> <u>En Málaga hemos recibido una invitación para cenar en un restaurante, bebimos un buen vino y un pescado estupendo. En el día siguiente fuimos a una fiesta por la noche en un gran salón, totalmente iluminado donde hay mesas con diferentes variedades de comidas española. Nos acercamos a saludar nuestros amigos y nos quedamos charlando con ellos. Suerte que en mi equipaje había ropas adecuadas para la fiesta como vestidos de fiesta y zapatos de tacón alto.</u></i>
<i>Reorientação</i>	<i><u>Fue un viaje que jamás olvidé</u></i>

Por último, a produção da aluna Gil é outra que, significativamente, cresceu em volume e qualidade. Lembrando ter sido esta a aluna que fez o relato de um só evento (sendo que a tarefa pedia que fossem relatados os eventos da semana), ela agora relata uma viagem citando vários eventos que ocorreram no período. Na orientação, que ainda não está muito bem explorada, há uma introdução: *que pelo que entendí a tarefa é escrever sobre uma viagem*, que parece afastar-se um pouco da proposta de orientação de Christie (2205), em que participantes, tempo e local devem ser apresentados. Parece que a aluna, embora cite *a viagem* com um dos elementos da oração, não faz referência direta à viagem.

Em contrapartida, no registro de eventos o texto mostra uma melhoria bastante clara. Há uma série de eventos, participantes são bem apresentados juntamente com processos materiais: *al día siguiente fuimos, tomamos um buen vino*; os recursos de criação textual foram mais bem elaborados. E na reorientação, inexistente na primeira tarefa, a autora deste relato retoma não só à sua autoria como também a um processo material (*fue uma viagem que jamais esqueci*), ou seja, à idéia do relato de uma viagem.

Todas as produções finais tiveram avanço significativo, não só em quantidade como em qualidade. Vimos que todos os alunos que elaboraram os textos analisados colocaram-se como informantes, observaram a apresentação dos eventos e usaram recursos que, sublinhados no texto, deixaram a textura interna mais fluente. A densidade do texto aumentou consideravelmente; somente uma aluna parece ter escrito menos, o que é possível justificar devido à reestruturação do texto e às observações anteriormente feitas. Por isso, o gráfico a seguir mostra, em números, quantas palavras compunham a primeira e a segunda tarefas, respectivamente.



**Gráfico 1 – Número de palavras escritas nas produções iniciais e nas produções finais.**

Como mencionado em outro momento, é possível analisar esses dados em uma tarefa que começou um pouco tímida e foi adquirindo consistência com a prática, de tal forma que, no final, a produção parecia bem “menos tímida”. Os

alunos aplicaram tudo o que haviam aprendido e, juntamente com as tarefas realizadas nos módulos, conseguiram elaborar textos mais organizados, usando mais elementos do gênero e mais recursos do ELE resultando, inclusive, na melhoria no uso de pronomes, com veremos na próxima seção.

### 3.2.4 Análise, sob a ótica da LSF, da coesão textual/referência – como os alunos usam os pronomes em espanhol

Os alunos, ao produzirem a tarefa final, já haviam passado por “módulos” durante os quais exercícios foram feitos, revendo como o uso de pronomes ocorria na criação textual. Nas primeiras análises observamos como a omissão de pronomes pode comprometer a textura interna no texto. Com os exercícios feitos, como módulos dentro da SD da proposta de Dolz et al., houve uma melhora no uso de pronomes. Vejamos alguns exemplos de cada uma das alunas:

#### Exemplo 1: Aline

Referência endofórica anafórica (quando o referente já apareceu antes no texto):

*Cuando visitamos la ciudad y las tecelanas*

*nos llamó nuestra atención*

*Nos quedamos en..*

#### Exemplo 2: Berta

Referência endofórica anafórica (quando o referente já apareceu antes no texto)

*¡Hola, Denise*

*Voy a contarte te sobre un viaje*

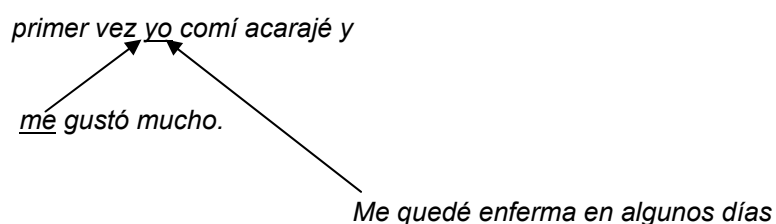
*Como iba a quedarme en la casa de algunos familiares de mi amiga*

*les compré acá algunos objetos típicos de*

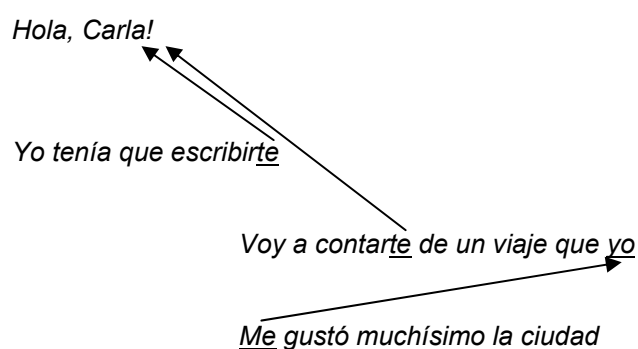
*Brasil para llevarselos*

**Exemplo 3: Carla**

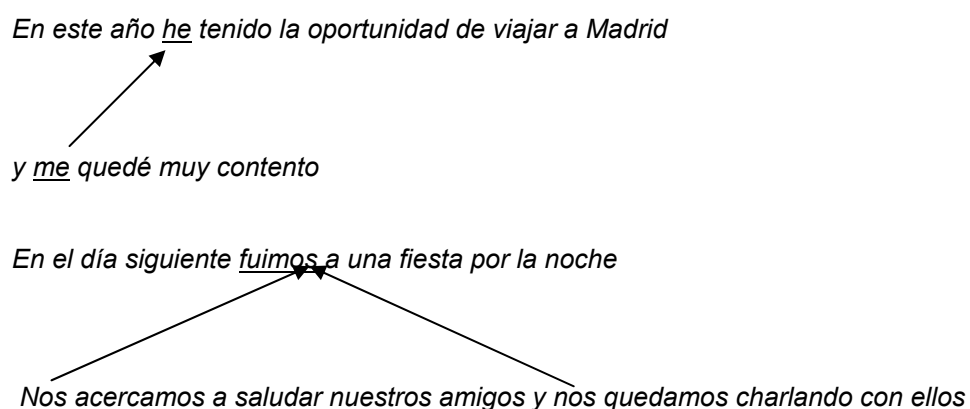
Referência endofórica anafórica (quando o referente já apareceu antes no texto)

**Exemplo 4: Eva**

Referência endofórica anafórica (quando o referente já apareceu antes no texto)

**Ejemplo 5: Gil**

Também Referência endofórica anafórica (quando o referente já apareceu antes no texto)



É interessante perceber como, em todos os exemplos acima, há uma referência endofórica anafórica. Essa característica coaduna-se com a proposta do relato, pois parece que a referência é feita para os participantes (atores) mencionados nos textos e/ou apresentados na orientação. Além disso, como os

autores assumem o papel de informantes, o pronome de referência indica a quem a informação foi dada.

Com essa seção, concluo a análise das primeiras tarefas, nas quais o gênero relato se manifestou na criação textual. As primeiras tarefas foram analisadas sob as perspectivas citadas nos itens relacionados na seção 3.1, enquanto as tarefas finais foram analisadas com base nos itens 3.2. As conclusões e considerações finais em relação a essas tarefas podem ser encontradas na seção IV do presente trabalho.

### **3.3 Gênero Resumo de Texto – Primeiras tarefas**

A tela, como espaço de escrita e de leitura, traz não apenas novas formas de acesso à informação como também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela (Soares, 2002:53).

Soares (2005:53) também acredita que, na cultura da tela, altera-se radicalmente o controle da publicação: enquanto, na cultura impressa, editores e conselhos editoriais decidem o que vai ser impresso, determinam os critérios de qualidade, instituem autorias e definem o que é oferecido aos leitores, o computador possibilita a distribuição e o acesso a textos que escapam à avaliação e ao controle de qualidade. Qualquer um pode colocar na rede, para o mundo inteiro, o que quiser. Um artigo científico, por exemplo, pode ser posto na rede sem o controle dos conselhos editoriais, dos referees, e ficar disponível para qualquer leitor, que decidirá individualmente sobre a qualidade do texto. O mesmo acontece com jornais e revistas, muitas vezes colocados on-line sem qualquer censura prévia.

No presente estudo, os alunos participantes da pesquisa deveriam primeiramente procurar sites cujos conteúdos fossem jornais, bibliotecas virtuais, revistas na web, blogs etc. e que se relacionassem às leituras que foram solicitadas

nas estratégias metodológicas por mim propostas, lê-los e, após a leitura, criar, no espaço do correio eletrônico, um texto que seguisse as características do gênero resumo de textos.

Dando continuidade à análise dos dados, a seguinte seção analisa a primeira tarefa de textos do gênero em questão, primeiramente justificando a escolha desse gênero.

O livro Planet@<sup>36</sup> compõe-se de cinco temas, divididos em três órbitas (unidades); cada órbita possui assuntos que serão abordados no decorrer do curso. A primeira parte do livro trata de ecologia. Assim, guiados por esse assunto e motivados pela prática e pela comunicação em contextos virtuais, os alunos deveriam pesquisar em um jornal on-line de língua espanhola uma notícia sobre ecologia, sem importar o país selecionado. Essa primeira tarefa foi solicitada no dia 5 de agosto de 2006, um sábado em que os alunos do curso Intermediário I tiveram aulas regularmente.

Para analisar os textos em que se manifestou o gênero resumo de texto, foram escolhidas cinco produções iniciais de cada aluno e cinco finais, o que resulta em um *corpus* de dez textos. As primeiras tarefas serão analisadas, a seguir, sob os seguintes tópicos:

#### Primeiras tarefas

- ✓ Análise das tarefas produzidas seguindo modelo didático de Dolz et al (2004);
- ✓ Descrição das evidências de navegação bem-sucedida, dentro do âmbito do Letramento em contexto digital
- ✓ Análise do gênero, confrontado com os parâmetros de descrição de gênero, segundo Machado (2007) e Irwin (1997).

#### Primeiras tarefas

ALINE:

**De:** aline <aline@provedor.com.br>  
**Enviado em:** Thursday, August 10, 2006 6:49:21 PM

---

<sup>36</sup> Livro adotado pela Instituição como manual de referência nas aulas.

**Para:** "eva" <eva@provedor.com>  
**CC:** "professor" <professor@provedor.com>  
**Asunto:** :Noticia - Medio Ambiente

- *Hola Eva!*  
 - *Que tal?*

*Tengo una noticia sobre ecología que habla sobre los desastres causados por la guerra entre Líbano y Israel:*

*Por causa de la guerra entre Israel y Líbano, Greenpeace y la Unión Libanesa de Buceadores Profesionales mostraron los desastres causados por la guerra en la costa libanesa. Hay una capa submarina de petróleo, recién descubierta, que podría volver la superficie de por las corrientes y contaminar más la costa libanesa*

*La lucha contra esta marea negra ha retrasado por causa de la guerra, y las dificultades para conseguir llevar ayuda a este sitio es mayor, lo que está contribuyendo a una gran contaminación. Entonces, la organización ecologista pide que se levante un bloqueo naval y aéreo que impide la evaluación del impacto de la marea negra*

*Hasta sábado,  
 Aline*

**BERTA:**

**De:** Berta <berta.c@provedor.com>  
**Enviado el:** Wednesday, August 09, 2006 5:20:41 PM  
**Para:** Denise.com.br  
**CC:** "professor" <professor@provedor.com>  
**Asunto:** [Institución\_Espanol] Sobre una noticia

*¡Hola! Denise*

*He leído hoy por la mañana un artículo en el periodico español El Pais sobre las olas de calor que ocurrieron el mes pasado en regiones como Andalucía, Asturias, Cantabria, Galicia, Extremadura y País Vasco.*

*Las autoridades españolas alertaron la población acerca de los cuidados que deben tener para no sufrieren com las altas temperaturas, que han estado entre los 32 grados hasta los 42°. Algunas sugerencias han sido echas para reducir la ocurrencia de males a la salud. Son ellas":*

- *evitar quedarse bajo el sol por mucho tiempo sin protección.*
- *usar ropas ligeras y de colores claras.*
- *proteger todo el cuerpo, especialmente la cabeza.*
- *reducir las actividades físicas.*

*¡Vale! Esta és mi noticia, hablando sobre el tiempo, opuesto al tiempo que estamos teniendo acá en nuestro invierno.*

*¡Hasta el Sábado!  
 Berta*

**CARLA:**

**De:** Carla <carla2311@provedor.com.br>  
**Enviado el:** Tuesday, August 09, 2006 4:41:45 PM  
**Para:** "berta@provedor.com.br">  
**CC:** "professor" <professor@provedor.com>  
**Asunto:** ESPAÑOL

*¡Hola Berta!, ¿Que tal?*

*He leído en el periódico de Guatemala que los científicos australinaos están desarrollando una pildora anticonceptiva para los canguros,poque se necesita controlar la cantidad de esos animales,que hoy ja son 70 millones (hay tres veces más cangurus que hombres!!!!)*

*Este grande número está causando daños materiales cuantiosos por destrucción de cultivos, además de accidentes.*

*Creo que esta sea una buena forma de disminuir este número,porque los animales no sufrem . Mejor do que en un país (no me acuerdo cual) donde tenia muchas focas...los hombres mataran muchas de un jeito muy cruel!*

*Tenga un bueno final de semana!*

*Carla*

EVA:

**De:** Eva <eva.s@provedor.com>  
**Enviado el:** Wednesday, August 09, 2006 11:20:24 PM  
**Para:** carla@provedor.com  
**CC:** professor@provedor.com  
**Asunto:** Noticia

*Hola, Carla! Qué tal?*

*Yo leí que en Argentina, Lucas Matias Mendoza, que actualmente tiene 25 años, se escapó de la cárcel.*

*Él fue el primer menor de edad que había sido condenado a perpetua por doble homicidio y robo agravado y crímenes ambientales. Él tenía 16 años cuando fue condenado por ter incendiado uno parque estadual.*

*Él cumplía la pena en el pabellón de máxima seguridad de la cárcel de Devoto. Pero la defensa del joven había empezado a tramitarle el beneficio de salidas transitorias.*

*La Comisión Interamericana de Derechos Humanos estaba estudiando este caso porque de acuerdo con la Convención de los Derechos del Niño, sería inconstitucional la perpetua impuesta a menores de edad. Por uno crimen que fuer un juego.*

*Hasta sábado!*

*Eva*

GIL:

**De:** gil<gil@provedor.com.br >  
**Enviado el:** Tuesday, August 08, 2006 10:31:11 AM  
**Para:** aline@provedor.com.br  
**CC:** Professor <professor@provedor.com>  
**Asunto:** ENC: noticias de interés

*Hola Aline,*

*¿Que tal?*

*Tú sabes que el idioma español, es hoy la segunda lengua más importante del mundo y la tercera más hablada y el idioma se extiende por todo el planeta.*

*El primer documento que se conoce en lengua española data del año 964. Hace pues 1035 años que se escribió el primer texto conocido en nuestro idioma.*

*¿Me encanto saber esto y a ti te gustó?*

*Espero tú contestación.*

*Un abrazo*

*Gil*

*Asistente Técnica*

*Empresa*

### 3.3.1 Análise das tarefas produzidas.

Como se verá, temos nessa segunda tarefa um panorama um pouco distinto do anterior. Aqui, os alunos deveriam usar menos a própria expressão, como no caso do gênero relato, e mais a navegação na Internet, juntamente com o processo cognitivo de leitura, a interpretação e a capacidade de resumir, fazendo uso dos recortes que Machado (2007) propõe. Dessa atividade nasceu o primeiro texto que, dentro da SD, pode ser considerado como a produção inicial, cujos textos foram apresentados acima e que serão analisados mais adiante. Também por questões de espaço, optei por não replicar o esquema da SD, que pode ser conferido na seção 1.5 da metodologia.

Uma das finalidades da (SD) proposta por Dolz et al. (2004:110) é preparar os alunos no sentido de dominar a língua materna nas situações mais diversas da vida cotidiana, visto que a SD oferece instrumentos precisos para melhorar a capacidade de escrita e de fala. Vale lembrar a observação já feita na metodologia e em outros momentos: houve, sim, uma variação temática em relação à construção textual devido à dinâmica do curso de espanhol do SENAC que deu origem ao corpus deste estudo. Mas essas escolhas não se afastaram do propósito do gênero, tampouco da proposta da SD. Por questões de tempo e espaço, limito-me a descrever os módulos e a analisar a produção inicial, que será também analisada sob as teorias de Machado (2007) e Irwin (1997).

Na apresentação da situação, dentro da análise da SD, além da apresentação do gênero que seria trabalhado e das perguntas que direcionaram os textos, foi trabalhado o vocabulário pertinente ao texto-base e ao assunto – no caso, a ecologia. Esse trabalho utilizou o próprio livro Planet@ (p. 16-24), reforçado pelas atividades realizadas em sala de aula, em forma de módulos. O gênero em uso deveria conter um resumo de uma notícia lida, referente à ecologia. Dentro da apresentação da situação – levando em consideração que a SD tem em vista um projeto de comunicação verbal autêntica –, foi solicitada a leitura de uma notícia atual (da época do curso) cujo teor os alunos pudessem entender e ser capazes de reproduzir (ao menos quanto às informações mais importantes).

Quando à situação, foi explicada aos alunos. A aluna Aline não entendeu muito bem a proposta mas, após algumas informações terem sido dadas, enviou o texto para um colega, seguindo as estratégias metodológicas por mim propostas. Como é possível observar no assunto, ela se preocupou em dar um título ao e-mail, bastante pertinente à atividade, o que pode ser visto como um exercício em que se trabalhou uma deficiência discente em relação à atividade. Conseqüentemente, quando comparada à apresentação inicial, a atividade foi muito bem-sucedida, contendo todos os detalhes do que seria a primeira tentativa de enviar um correio com uma determinada tarefa.

Para a produção inicial, os alunos dirimiram as dúvidas surgidas trocando e-mails entre si; feitos os devidos esclarecimentos, os textos da produção inicial foram então enviados. Cabe lembrar que, durante todo o processo, permaneci como observador das tarefas. A produção inicial será objeto de análise à luz das características do gênero segundo Machado (2007) e Irwin (1997).

Dando continuidade ao esquema sugerido pela seqüência didática, chegamos aos módulos, que se desenvolveram com atividades pertinentes tais como o trabalho do vocabulário específico em sala de aula tendo como suporte o livro, algumas observações que fiz no decorrer do recebimento dos e-mails e o feedback que os alunos recebiam juntamente com a minha opinião, como professor. Posso afirmar que a realização desses módulos foi bem-sucedida, cujos resultados poderão ser observados na produção final.

Em resumo, considero que a aplicação da SD de Dolz et al. (2004) constituiu-se em uma prática apropriada e bem-sucedida no que tange ao desenvolvimento pedagógico das primeiras tarefas desenvolvidas no decorrer do semestre, em módulos nos quais os alunos recriavam o texto sobre outro tipo de texto-base (para dar variedade aos assuntos) chegando, dessa forma, à produção final. É oportuno lembrar que o contexto dessa SD é um curso de idiomas em um instituto de idiomas.

Dando seguimento a este trabalho, passo a analisar as produções iniciais, tendo em mente as características propostas para a estrutura genérica segundo Machado (2007) e Irwin (1997).

### **3.3.3 Descrição das evidências de navegação bem-sucedidas, no âmbito do Letramento em contexto digital**

Bolter (*apud* Soares 2005:154) salienta que, enquanto no texto impresso é grande a distância entre autor e leitor – o autor do texto impresso é uma *monumental figure* (uma figura monumental) e o leitor é apenas a *visitor in the author's cathedral* (um visitante na catedral do autor) –, no texto eletrônico essa distância é reduzida porque o leitor se torna, ele também, um autor, tendo liberdade para construir, ativa e independentemente, a estrutura e o sentido do texto. Na verdade, o hipertexto é construído pelo leitor no próprio ato da leitura: optando dentre várias alternativas propostas, é ele quem define o texto, sua estrutura e seu sentido.

Dessa forma, a leitura na tela fez com que o aluno-leitor pudesse abstrair os conteúdos relevantes à notícia; em outras palavras, o modo leitura praticado permitiu-lhe ler os textos produzidos, lidos na tela; porém, para que o aluno chegasse até eles, houve todo um processo do modo navegação que, dependendo do contexto, poderia ser feito com o uso adequado do Letramento em Contexto Digital. Assim, para que esse modo navegação pudesse ter um sentido real, positivo, o aluno-participante precisava:

- ◆ saber navegar na Internet;
- ◆ dominar um site de buscas que o auxiliasse em seu objetivo;
- ◆ encontrar um jornal que considerasse pertinente;
- ◆ ser fluente na L2 (em espanhol) para poder entender o que os links ofereciam;
- ◆ navegar pela *home page* até achar uma notícia adequada à tarefa solicitada;
- ◆ clicar e acessar a notícia ou dominar os mecanismos internos para descobrir que tipo de notícia desejava acessar;
- ◆ dominar o assunto relacionado à tarefa.

No que diz respeito aos tópicos acima, podemos afirmar que os alunos dominavam os recursos de navegação na Internet, assim como o domínio e o conhecimento de sites de buscadores que lhes permitiram chegar até um site de jornais, de onde foram retirados os textos-base. O êxito da leitura deveu-se, também, a um certo grau de domínio discente do ELE. Não houve relatos sobre a obrigatoriedade de preenchimento de cadastro para a leitura das notícias, visto que um site com jornais on-line é gratuito, bastando que se saiba escolher o país de interesse; no site há, ainda, uma advertência quanto à gratuidade de todos os jornais, conforme o recorte da figura reproduzido abaixo:



Figura 2 – recorte do site periódicos.ws

Outro elemento a ser reconhecido pelo destinatário é o endereço do receptor, como nos exemplos a seguir:

De: aline <aline@provedor.com.br>

Para: "eva" <eva@provedor.com>

Uma outra prática que mostra proficiência no âmbito das práticas de Alfabetização e Letramento em contexto digital é saber incluir outros destinatários em uma mensagem. No caso do presente estudo, e segundo a estratégia de interação, os alunos deveriam colocar o meu endereço no espaço de CC. Em relação aos dados fornecidos pelo software, podemos observar que são usados três

<sup>37</sup> Para ler mais notícias importantes de hoje, sugerimos Terra.com az  
 Domínios con seu próprio código de Internet já possuem sua própria página.  
 (.gu =Guatemala, . pr= Puerto Rico)

Este site está em transição. Aceitaremos outros meios (TV, rádio) e meios em outros idiomas, desde que sejam sites de notícias (não de músicas nem de novelas) e não exijam nenhum cadastro para que possam ser lidos.

provedores diferentes: o primeiro usado pelo remetente, o segundo para o aluno a quem o e-mail será enviado, e o terceiro para o professor.

CC: "professor" <professor@provedor.com>

Todos os correios continham esse item.

Por último, os alunos participantes deveriam escrever um título que falasse do assunto a ser tratado no correio eletrônico, como por exemplo:

Aline:

**Assunto:** :Noticia - Medio Ambiente

Berta:

**Assunto:** [Institución\_Espanol] Sobre una noticia

Carla:

**Assunto:** ESPAÑOL

Eva:

**Assunto:** Noticia

Gil:

**Assunto:** ENC: noticias de interés

Como podemos observar, na seção *asunto* o título correspondia ao texto a ser lido pelo destinatário. Somente a aluna Carla mencionou o nome do curso: espanhol. Há, ainda, um outro detalhe que merece destaque: a aluna Berta sempre reconhece o nome da Instituição (leia-se SENAC) e o nome do idioma estudado: espanhol no título, o que revela a existência de uma organização de títulos que ela mesma dá aos correios eletrônicos, para fins de identificação e envio.

O próprio software do servidor informa, automaticamente, o dia, a hora e a data de envio do e-mail, o que revela que as tarefas foram cumpridas no tempo previsto, dando espaço para que os alunos tivessem tempo de preparar a atividade oral.

Enviado el: Thursday, August 10, 2006 6:49:21 PM

Todos os participantes enviaram o correio durante a semana, em diversos horários e oscilando entre quarta e quinta-feiras. Dessa forma, como já dito, os alunos tinham tempo para ler o correio recebido e pensar em uma produção oral de forma a interagir com o colega em sala de aula.

Geralmente, em um e-mail, seja ele comercial ou pessoal – para amigos, colegas, familiares –, há sempre uma saudação. No corpus de estudo, logo na introdução, pode ser vista uma saudação informal já que o contexto pede que o registro de língua seja feito desse modo, como mostra o exemplo a seguir:

Contexto: duas amigas:

- *Hola Eva!*

- *Que tal?*

Observa-se, no início do texto, uma característica do gênero, com a maioria dos alunos acrescentando um preâmbulo ao assunto, com vemos nos item a seguir que são exemplos dos correios em estudo:

- ❖ *Tengo una noticia sobre ecologia que habla sobre los desastres causados por la guerra entre Líbano y Israel:*
- ❖ *He leído hoy por la mañana un artículo en el periodico español El Pais sobre*
- ❖ *He leído en el periódico de Guatemala que los cientistas australinaos están*
- ❖ *Yo leí que en Argentina, Lucas Matias Mendoza, que actualmente tiene 25 años*
- ❖ *Tú sabes que el idioma español, es hoy la segunda lengua más importante*

É necessário destacar que, mesmo com todas as diretrizes apontadas e depois de ter trabalhado com o vocabulário pertinente ao assunto, e que seria abordado no texto, a aluna Gil limitou-se a escolher uma *notícia de interesse*, sem qualquer referência à ecologia.

Outro elemento considerado importante nessa tarefa, e que pode ser útil para a prática oral, é a despedida. Muito embora soubessem quem era o autor do gênero em curso, todos os alunos colocaram o próprio nome, precedido de uma breve despedida. Não existe, por parte dos autores dos textos, uma despedida

formal; muitos deles se limitam a dizer *hasta sábado, un abrazo, que tengas una buena semana, te veo el sábado*. Nesse aspecto, Crystal (2001:115) afirma que há elementos fundamentais na formatação do e-mail; prova disso é que esses elementos, nos quais reside a informação, registram-se automaticamente uma vez que a mensagem tenha sido enviada. Dentre eles estão a saudação e a despedida. Em seus textos, os alunos usaram saudação e despedida de forma bastante apropriada ao contexto (dois/duas colegas de sala de aula, sem formalidades e sem linguagem complicada ou técnica).

Continuando com a análise, apresento a seguir a análise do gênero confrontado com as teorias de Machado e Irwin.

### 3.3.4 Análise do gênero

A elaboração de um resumo está ancorada à destreza útil para compreender e estudar os textos; nessa perspectiva, o resumo de um determinado texto deveria obedecer às categorias do esquema superestrutural do tipo de texto que o leitor usa como texto-base (Machado, 2007). Partindo dessa afirmação, os resumos de texto que serão apresentados na presente seção tomam como base a notícia de jornal on-line (cujos componentes são título, lide, corpo da matéria)<sup>38</sup> e o conto literário (cujos componentes são enredo, causas, desenvolvimento, acomodação final)<sup>39</sup>. A estrutura genérica interna do texto-base não será objeto de análise, que se restringirá ao modo de abordagem das características que compõem o gênero na criação de um resumo.

Com a tarefa, os alunos conseguiram produzir textos em que usaram o gênero resumo de textos, lendo uma notícia e depois criando o texto utilizado na interação e na comunicação, texto esse que continha as principais informações apresentadas no texto-base. Para fins de análise textual, apresento o quadro-resumo dessa análise, já exibido na fundamentação teórica (p 47), e posteriormente retomo cada uma das partes (pessoa – texto – tarefa) exemplificando a teoria e

---

<sup>38</sup> Características principais do gênero segundo Fontcuberta (1993), presentes nas referências bibliográficas.

<sup>39</sup> Características principais do gênero segundo Baquero (1998), presentes nas referências bibliográficas.

relatando de que forma o texto foi confeccionado, também incluindo trechos da produção dos alunos logo após os quadros.

<b>Gênero Resumo de Textos</b>		
<b>Pessoa</b>	<b>Texto</b>	<b>Tarefa</b>
Conhecer o gênero a ser resumido	Extensão do texto-base	O acesso ao texto
Expressar logicamente palavras e idéias	Gênero escolhido para ser resumido	O propósito
Idéia principal como abstração macroestrutural	Complexidade no léxico, grau de abstração	Restrições de extensão
Observando regras/estratégias de apagamento e substituição e olhando as marcas lingüísticas de um resumo		

**Quadro 3 - resumo do Gênero resumo de textos (Machado, 2007; Irwin, 1999)**

Como podemos observar no quadro acima, existem três pontos fundamentais na criação textual: a pessoa, o texto e a tarefa. A seguir, descreverei o papel de cada um desses pontos no processo de elaboração do gênero na tarefa solicitada, atribuindo uma letra para cada componente: A) tudo o que se refira à PESSOA; B) tudo o que se refira ao TEXTO; e C) tudo o que se refira à TAREFA, exemplificando, com trechos dos textos produzidos pelos alunos, alguns exemplos que possam ilustrar essas observações.

#### A) PESSOA

<b>Gênero Resumo de Textos</b>	
<b>Pessoa</b>	
<b>Conhecer o Gênero</b>	Os alunos precisavam conhecer o gênero que foi abordado. Essa não foi a primeira vez em que os alunos se defrontaram com uma tarefa desse tipo, uma vez que já foram expostos a diversos contextos em que deveriam escrever resumos de textos lidos. A única novidade é que o contexto mudou. Até então, os alunos usavam papel e caneta para

	<p>escrever seus resumos, e dessa vez eles estavam em um contexto digital, em que deveriam haver lido o texto-base em ELE e escrever no espaço do e-mail. Todos os alunos sabiam o que era um gênero resumo de textos.</p> <p>Como se tratava da primeira tarefa, era necessário deixar bem claras as diretrizes que deveriam ser observadas na criação textual. Não houve muitas perguntas relacionadas à atividade, todos entenderam de forma rápida o que deveria ser feito. A única dúvida foi se todos deveriam escolher uma notícia do mesmo país e de que data deveria ser essa notícia. Esclareci que cada um deveria escolher uma notícia de um país, em um jornal de fácil acesso e navegação, e a notícia deveria ser bem atual. Essa parte foi bem-sucedida, pois o conhecimento dos alunos em relação ao gênero solicitado estava claro.</p>
Expressar logicamente palavras e idéias	<p>É possível perceber que o vocabulário escolhido é pertinente ao contexto escolar (Machado 2007), não havendo dispersão da idéia central que está colocada na introdução de forma que o leitor poderá seguir a notícia com a coesão e coerência necessárias em relação ao assunto. Em momento algum os alunos, ao criarem um texto, introduziram novos assuntos que pudessem comprometer a lógica da idéia principal. Por isso, pode-se deduzir que houve conexão entre a notícia e a idéia principal colocada na introdução. O tema que deveria guiar essa notícia era a ecologia e, por isso, eles escolheram uma notícia que abordasse esse assunto.</p>
Idéia principal como abstração macro-estrutural	<p>Por falar em seqüência lógica de idéias, em nível macroestrutural, observa-se que, muito embora haja algumas inadequações no âmbito de L2, a idéia principal se conecta à idéia final sem que essas inadequações interfiram no processo de comunicação.</p> <p>Já no item anterior vimos que o início do texto nos dá a idéia principal, que é primeiro momento do recorte (machado, 2007) e da seleção de idéias. Os alunos não detalham de forma complexa de que se trata a notícia, somente se limitam a dizer, em uma ou duas orações, uma idéia principal. Mesmo a aluna Gil, que não usou o assunto da tarefa, fez uma boa abstração que permitiu ao leitor conhecer o contexto da notícia.</p>

Em todos os textos dos correios eletrônicos, pode-se notar que essa introdução é uma referência à idéia central do assunto que será tratado na atividade de construção textual e, se pensarmos na teoria genérica que caracteriza a notícia, é possível afirmar que essa introdução é um recorte geral do título da notícia, juntamente com o que é chamado de *lide*, e que trata dos dados mais básicos de uma matéria jornalística. Esses dados estiveram inseridos no primeiro parágrafo de cada texto, como nos exemplos:

Exemplo 1: Aline

*Tengo una noticia sobre ecologia que habla sobre*

Exemplo 2: Berta

*He leído hoy por la mañana un artículo sobre las olas de calor que ocurrieron el mes pasado*

**Exemplo 3: Carla**

*He leído en el periódico de Guatemala que los científicos australinaos están desarrollando una pildora anticonceptiva*

**Exemplo 4: Eva**

*Yo leí que en Argentina, Lucas se escapó de la cárcel*

**Ejemplo 5: Gil**

*Tú sabes que el el idioma español, es hoy la segunda lengua más importante del mundo*

Podemos observar, em todos os textos, a seqüência de idéias relacionadas à idéia principal; por exemplo, vemos que a aluna Aline começa dizendo que tem uma notícia sobre a ecologia, imediatamente escrevendo como assunto: *Por causa de la guerra entre Israel y Líbano*. Já a aluna Berta relaciona a oração *He leído hoy por la mañana...* com a oração *sobre las olas de calor que ocurrieron*. Por seu lado, Carla inicia informando o país onde havia consultado o jornal e passa a falar da notícia em si: *He leído en el periódico de Guatemala que los científicos australianos*. A aluna Eva também cita o país onde a notícia foi selecionada e o ator principal: *Yo leí que en Argentina, Lucas Matias Mendoza se escapó de la cárcel*. Por último, a aluna Gil introduz o resumo com a oração: *tú sabes que el primer documento que se conoce en lengua española data del año 964*.

A seguir serão analisados os itens referentes ao texto.

**B) TEXTO**

Gênero Resumo de Textos	
Texto	
Extensão do texto-base	<p>Trata-se do texto propriamente dito. Todos os textos que serviram como texto-base eram notícias, artigos, contos, entrevistas. Nessa primeira parte, observamos que o texto-base foi uma notícia que os alunos encontraram em um jornal on-line. Muito embora não haja nenhum relato sobre a dimensão da extensão do texto-base – algo que os alunos falem sobre a notícia ser muito longa ou curta –, o site que já foi mencionado (<a href="http://www.periodicos.ws">www.periodicos.ws</a>) em que a maioria dos alunos achou a notícia que mais lhe pareceu relevante em relação ao assunto só aceita jornais que podem ser lidos de forma gratuita.</p> <p>Todas as notícias contidas nos jornais não são notícias muito extensas, o que nos dá um parâmetro para medir a extensão do gênero de resumo feito. Vemos que onze linhas compõem o</p>

	<p>gênero aqui analisado, as outras estão no âmbito das saudações e despedidas. Era um texto curto, não muito extenso. Lembremos também que os alunos se encontram no nível intermédio (estão começando a adquirir o hábito da leitura em ELE).</p> <p>Uma informação relevante, da qual nos ocuparemos no item III, é a contribuição dos próprios alunos que tinham dificuldade em escolher uma notícia. Um deles, inclusive, trouxe a indicação do site que já foi mencionado. A partir desse momento, todos puderam escolher o país da sua preferência.</p>
Gênero escolhido para ser resumido	<p>Foi solicitado que os alunos pesquisassem uma notícia. Todos sabiam qual gênero seria o texto-base: uma notícia que tivesse relação com o assunto “ecologia”. Essa marca pode ser vista no início do gênero, já que a aluna adverte: <i>Tengo una noticia sobre ecologia que habla sobre (...)</i>. É importante destacar que, embora não houvesse, no decorrer do curso, uma tarefa propriamente dita relacionada a esse gênero, os alunos têm familiaridade com ele. Em diversos momentos há contato com esse tipo de gênero, nas provas, no próprio livro, no dia-a-dia.</p>
Complexidade no léxico, grau de abstração	<p>Estamos falando de alunos cuja LM é PB e que estão em um conteúdo de estudantes de ELE. É verdade que existem proximidades e diferenças, assim como falsos cognatos em ambas as línguas; contudo, a complexidade lexical é baixa, pelo fato de ser um assunto do qual eles tiveram conhecimento anterior. Se for verdade o fato de muitos dos autores afirmarem que uma das estratégias no gênero resumo de textos é a de copiar e colar, vemos que, no gênero criado pela aluna, o léxico possui nível adequado ao conhecimento que, até o presente estágio, deveria possuir.</p>

O quadro mostra a relação existente entre a extensão e a complexidade, que pode ser vista à luz do segundo item que, por sua vez, se relaciona com a composição genérica da notícia: a matéria. Embora não se conhecesse a extensão da notícia, as informações contidas nesse site costumam ser um pouco extensas. A seguir, citamos alguns exemplos:

Aline concentra a informação sobre o desastre de Israel citando os atores: *Buceadores Profesionales mostraron los desastres causados por la guerra en la costa libanesa. Hay una capa submarina de petróleo, recién descubierta, que podría volver la superficie de por las corrientes y contaminar más la costa libanesa.* A aluna Berta preferiu elencar as sugestões de proteção contra as ondas de calor, informações que o texto-base apresenta em forma de texto linear:

- evitar quedarse bajo el sol por mucho tiempo sin protección.
- usar ropas ligeras y de colores claras.
- proteger todo el cuerpo, especialmente la cabeza.
- reducir las actividades físicas.

Carla, por sua vez, parece justificar a proposta da pílula: *porque se necesita controlar la cantidad de esos animales, que hoy ja son 70 millones (hay tres veces más cangurus que hombres!!!!) Este grande número está causando daños materiales cuantiosos por destrucción de cultivos, además de accidentes.* Já Eva é mais sucinta ao citar fatos relativos ao prisioneiro *Él fue el primer menor de edad que había sido condenado a perpetua por doble homicidio y robo agravado. Él tenía 16 años cuando fue condenado. Él cumplía la pena en el pabellón de máxima seguridad de la cárcel de Devoto.* Estruturalmente, a aluna opta por frases muito curtas, distantes das orações mais extensas que são próprias de uma notícia. Por último, a aluna Gil prefere ser mais sucinta, *resumindo*, em duas orações, o texto-base (matéria): *El primer documento que se conoce en lengua española data del año 964. Hace pues 1035 años que se escribió el primer texto conocido en nuestro idioma.*

Com base nos exemplos acima, conclui-se que alguns artifícios foram usados para criar o resumo sem que se perdessem as características próprias de uma notícia.

### C) TAREFA

Gênero Resumo de Textos	
Tarefa	
O acesso ao texto	Esse item pode ser analisado no âmbito da Alfabetização e Letramento em contexto digital. O acesso foi feito via web, por meio de uma pesquisa prévia e de uma navegação que permitiu ir até a página principal do jornal. Em seguida, o aluno navegou pelo links que o próprio jornal oferece, para poder ler, de forma sucinta, os destaques de cada notícia e assim escolher uma relacionada com o assunto. O acesso foi considerado fácil; não houve nos questionários nenhum tipo de comentário sobre dificuldade de pesquisar e acessar a notícia.
O propósito	Assim, podemos dizer que o propósito, nessa tarefa, foi cumprir o que foi solicitado no curso e poder pôr em prática as estratégias relacionadas à criação de textual que resumo de textos, quais sejam: conhecimento prévio; leitura prévia do texto-base; conhecimentos prévios do assunto a ser abordado. O propósito comunicacional é fundamental nesse momento, já que

	os alunos formaram parte de uma estratégia de trocas de e-mails, em cujo corpo destinava-se à criação de um texto que pudesse estabelecer uma comunicação mais orientada em que eles não estivessem tão expostos, como seria num fórum ou num chat.
Restrições de extensão	Isso tem muito a ver com a produção final do modelo didático de Dolz et al. No gênero produzido pela aluna, no que se refere à manutenção das idéias, foi observada a manutenção da idéia central da notícia,

Em conexão com essas observações teóricas, considero pertinente apresentar aqui duas perguntas relacionadas à busca pelo texto, presentes nos questionários:

*¿Sueles leer noticias en Internet? ¿En qué sitios?*

Normalmente na Folha de S.P e sites específicos.

*¿Tienes alguna dificultad al navegar en un sitio de noticias, como periódicos digitales?*

Não. Geralmente costumo olhar os cabeçalhos e ler só aquilo que mais me chama a atenção.

Dessa forma, é possível observar algo já destacado anteriormente: até aquele momento, os alunos haviam produzido gêneros textuais nos modelos tradicionais escolares. Quando me refiro a esses modelos, quero dizer que a produção de gêneros resumo de textos é prática comum nas escolas. Na atividade sob análise, os alunos estavam diante de uma nova proposta de escrita textual, visando uma L2 e utilizando os recursos do e-mail com os modos de leitura e navegação.

Voltando ao quadro-resumo (p 47), a segunda subdivisão da tarefa é o propósito comunicacional, relacionado ao gênero no seguinte exemplo:

- *Hola Eva!*
- *Que tal?*
- *Tengo una noticia.*

Vê-se uma saudação bastante informal que, segundo Crystal (2001:147), mostra a aluna cumprindo uma das características obrigatórias no uso do e-mail. Um dos propósitos de se trabalhar esse gênero (resumo de notícias) no espaço do e-mail é ultrapassar o papel e a caneta e mostrar que é possível usar as ferramentas modernas que a web traz, dentro do contexto de ensino e aprendizagem de uma L2. A redação de resumo de textos em contextos escolares é muito comum, mas raramente com o uso do e-mail como elemento estratégico de comunicação.

O assunto aqui tratado parece ter muito em comum com a apresentação da situação e com os módulos do modelo didático de Dolz et al (2004), que inclui questões como: A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção?

A terceira subdivisão da tarefa está centrada na extensão do texto-base. Um resumo curto exige mais habilidade de seleção e condensação das idéias importantes. Em geral, a tarefa de criação de resumo obedece às diretrizes estabelecidas pelas descrições, ou seja, como decorre a manutenção das idéias, se a linguagem foi fácil, em que nível os alunos se encontravam. Na atividade analisada, o texto-base foi de fácil acesso e o material produzido efetivamente continha características do gênero resumo de textos.

As características genéricas da notícias (título, lide e corpo da matéria) foram observadas em todos os textos, de diversas formas, e não se verificou nenhum caso de correio com o título da notícia copiado; ao contrário, houve sempre a tentativa de uso de paráfrases.

Concluindo, os textos criados pelos alunos, em que se manifestou o gênero resumo de texto em contexto escolar, não apresentaram grandes irregularidades. As tarefas solicitadas foram bem-sucedidas, não só devido à intimidade que os alunos têm com os meios digitais, como também por contarem com um texto-base na língua objeto-de-estudo.

Ao compararmos os textos do gênero resumo de texto com os do gênero relato, gênero este onde se espera que os alunos apresentem uma maior produção,

verificamos nestes últimos uma seleção de informações colocadas como sendo as mais importantes do texto original. Os textos são compreensíveis por si mesmo (Machado, 2004). Não houve citação ao link como um possível convite para acesso ao texto original, o que Machado (2004) aponta como indicação de dados sobre o texto resumido. Os avanços no processo de construção textual em relação a esse gênero serão vistos nas produções finais.

### **3.4 Gênero Resumo de textos - Tarefas finais**

O livro Planet@ (p. 62-63), como unidade temática, propõe que leituras sejam feitas abordando obras consagradas da literatura espanhola. Embora a sugestão do livro não seja considerada fator principal para a escolha de um gênero textual ou de um tema, é, sim, um fator que pode estar relacionado com a realidade dos alunos. Uma das grandes questões é como trabalhar com os alunos textos clássicos literários pois, na maioria das vezes, há um certo receio quanto à leitura de textos literários. Nesse sentido, no mundo da Internet existe uma imensa variedade de obras que podem ser lidas, consultadas e até impressas. Por isso, nesta tarefa final, vendo que as leituras e a produção escrita não apresentavam grandes problemas, pedi que os alunos escolhessem um conto da literatura (cujos componentes são: enredo, causas, desenvolvimento, acomodação final<sup>40</sup>) em espanhol. Na ocasião, deixei registrado que seriam aceitos textos de qualquer autoria, desde que estivessem em ELE. Nesses moldes, a criação textual que seguiu as características do gênero resumo de texto foi feita pelos alunos do nível Intermediário I, com aulas aos sábados, no curso de espanhol oferecido pela SENAC.

Para analisar os textos em que se manifestou o gênero resumo de texto, foram escolhidas as cinco produções finais de cada aluno. Assim, as produções finais (tarefas finais) serão objeto da próxima análise, sob as seguintes perspectivas:

- ✓ Análise das tarefas produzidas seguindo modelo didático de Dolz et al(2004);

---

<sup>40</sup> Características principais do gênero segundo Baquero (1998).

- ✓ Descrição das evidências de navegação bem-sucedida, dentro do âmbito do Letramento em contexto digital;
- ✓ Análise do gênero, confrontado com os parâmetros de descrição de gênero, segundo Machado (2007) e Irwin (1997).

### Tarefas finais:

ALINE

**De:** aline <aline@provedor.com.br>  
**Enviado el:** Thursday, November 16, 2006 9:53:50 PM  
**Para:** "eva" <eva@provedor.com>  
**CC:** "professor" <professor@provedor.com>  
**Asunto:** RE: ESPAÑOL - EL CUENTO

*¡Hola, Eva! ¿Qué tal?*

*El cuento que escolle fue "Felicidad clandestina" de Clarice Lispector, pues a mi me gusta mucho sus cuentos, que son ricos en simbología*

*El cuento nos cuenta que habían dos chicas. Una era muy gorda, baja y sus cabellos eran excesivamente crespos. La otra chira era delgada, alta y sus cabellos eran libre. La chica gorda era muy cruel y llamaba la chica magra y sus amiga de chatas. A chica delgada le gustaba leer libros y el padre dela chica gorda tenía una tienda de libros. La chica mala descubrió que a la magra le gustaría leer un libro que ella tenía y dije que le empresaria. Todos los días a chica magra ia a la casa de la chica mala, pero la mala siempre respondía que el libro estaba con una chica, ella siempre inventaba una excusa para la otra chica. Un día, la madre ella chica mala, descubrió la crueldad de su hija y dije a la otra chica que el libro nunca salió e su casa. La cara dela chica mala se quedó rubia, pero después ella se quedó fría y cruel. Y su madre le ordenó agarra-se el libro para empezar para la otra chica. La chica maga agarró el libro y fue muy contenta. Cuando ella llegó en su casa, ella no conseguí? leer el libro. Ella caminaba por toda la casa y imaginaba que el libro no estaba con ella. Entonces, ella dije que el libro era su felicidad clandestina, una felicidad desconocida.*

*el cuento lo puedes ver en el site: <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/por/lispec/felicida.htm>*

*Bien, espero que mi cuento tenía te gustado.*

*¡Hasta sábado!  
Aline*

BERTA

**De:** Berta <berta.c@provedor.com>  
**Enviado el:** Thursday, November 15, 2006 11:45:18 PM  
**Para:** Denise.com.br  
**CC:** "professor" <professor@provedor.com>  
**Asunto:** [Institucion\_Espanol] un cuento

*¡Hola Denise!*

Teníamos que escoger un cuento para resumirlo. Yo escogí uno que se llama "La Santa", de Gabriel García Márquez. Puedes leer todo el cuento en el sitio <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/ggm/santa.htm>.

Aquí está un resumen de "La Santa", espero que te guste.

En este cuento, el narrador escribe sobre un hombre llamado Margarito Duarte que él conoció hace mucho tiempo en Roma. Margarito era un Colombiano que no tuvo muchas oportunidades cuando era niño. No pudo estudiar pero a él le gustaba mucho leer. A los dieciocho años se casó con una chica muy bella pero ella murió en el parto de su hija. Por cuenta del destino, su hija también vino a morir a los siete años a causa de una fiebre esencial.

El narrador conoció Margarito en Roma después de la muerte de su esposa y hija. Y fue allí que Margarito le contó su historia, la razón que lo hizo ir a Roma. Él le contó que después de once años de la muerte de su hija, hubo la mudanza del cementerio para la construcción de una represa. Por eso, la población tuvo que desenterrar los huesos de sus muertos para llevarlos al cementerio nuevo. En esta ocasión, Margarito presenció algo increíble. Cuando abrieron la caja de su hija sintieron un olor de rosas frescas y después vieron que la niña permanecía intacta, como se estuviera durmiendo durante todos estos años.

Con este acontecimiento, Margarito decidió que tenía que llevarlo para conocimiento del Vaticano, pues solo podía tratarse de una santa. Pero después de intentar por varias veces contactar las personas del Vaticano para contarles el caso de su hija, nadie le daba atención. Muchas otras personas ya habían retractado historias similares y también no lograron éxito. Pero Margarito no desistió y continuó a estudiar los casos de canonización, intentar de todas las formas llegar a personas que pudiesen ayudarlo en la santificación de su hija. El narrador vino a reencontrar Margarito muchos años después y supe que él no desistía de su objetivo. Diante de tal dedicación y fuerza las personas empezaron a cuestionar si no era él propio el santo.

Es un cuento que trae muchas críticas e muchas cosas para pensar. Me gustó mucho ler algo de Gabriel García Marquez.

¡Bueno! Nos vemos el sábado.

Berta

CARLA

**De:** Carla <carla2311@provedor.com.br>  
**Enviado el:** Wednesday, November 15, 2006 11:48:51 PM  
**Para:** "berta@provedor.com.br">  
**CC:** "professor" <professor@provedor.com>  
**Asunto:** ESPAÑOL - EL CUENTO

*iHola, Berta!*

*¿Cómo pasó el festivo?*

*Bueno... Yo escribí el correo acerca de un cuento de Agatha Christie. Me gustan mucho sus cuentos.*

*<http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/ing/christie/doncella.htm>*

*El caso de la doncella perfecta*

*La señorita Marple era una solterona y tenía una doncella que se llamaba Edna. Ella trabajaba en la casa de Marple y tenía una prima, Gladdie. Edna pidió para su ama que ayudase su prima porque ella estaba desempleada y muy triste. La historia fue lo que sigue:*

*Uno de los broches de la casa de las señoritas Skinner desapareció. Y Gladdie trabajaba en aquella casa. Entonces, las Skinner acusaron Gladdie y dispensaron su servicio. Después de este caso, la empleada estuvo muy disgustada. Edna fue hablar con una de las señoritas Skinner, pero nada mudó.*

Después de algunos días, las Skinner contrataron otra persona para trabajar en el lugar de Gladdie. La mujer tenía bonísimas referencias y se llamaba Mary Higgins. Era una doncella de muy buen aspecto. Ella tenía unos cuarenta años y hacía el trabajo de casa muy bien también. Pero, en aquella misma época, una de las Skinner, la señorita Emilia, estaba muy enferma. Todos creían que ella era hipocondríaca pero no quería ver ningún médico.

Marple fue de nuevo a la casa de las Skinner. Ella extrañó el hecho de la doncella Mary ser perfecta. Marple intentó alertar a las dos hermanas Skinner, pero no oyeron. Cuando la señorita Marple estaba yendo para la puerta de salida, ella dejó caer algunos pertences: un pañuelo, un libro, una bolsita de cuero, dos chelines, tres peniques, un pedazo de caramelo de menta y un espejito. La doncella Mary agarró los objetos y devolvió para su dona.

Diez días después, el pueblo acerca de la casa de las Skinner estremeció con la noticia. Mary había desaparecido. Ella robó muchas cosas de la casa donde trabajaba y de los vecinos. Ella era una ladrona.

El inspector Slack estaba en el caso. Él era un hombre muy optimista. Él continuaba procurando la "perfecta doncella Mary". Un día, Marple fue al puesto de la policía y conversó con el inspector. Ella dijo que tenía las huellas digitales de Mary y explicó el hecho para Slack. Dijo que las consiguió cuando dejó caer sus pertences en la casa de las Skinner. Primer Mary pegó el pedazo de caramelo y después el espejito. Entonces, las digitales fijaron en el espejo. Marple explicó para el inspector que sospechaba de ella porque le parecía demasiado perfecta. Entonces tramó esto plano.

Hablando con el inspector, Marple dijo o que sospechaba. Ella extrañó cuando Gladdie, la primer doncella de las Skinner, fue acusada de robar el broche. Después, encontraron una chica "perfecta". Y la señorita Emilia es una hipocondríaca, pero no le gustaban los médicos. Ya los hipocondríacos les gustan los médicos.

La señorita Marple estaba insinuando que Emilia y Mary eran la misma persona. Ella dijo que las Skinner eran un par de ladronas. Y, entonces, Marple limpió la reputación de Gladdie.

¡Hasta Sabado!

Carla

EVA

**De:** Eva <eva.s@provedor.com>  
**Enviado el:** Thursday, November 16, 2006 2:39:43 PM  
**Para:** carla@provedor.com  
**CC:** professor@provedor.com  
**Asunto:** Cuento "Casa Tomada"

¡Hola, Carla! ¿Qué tal?

Yo leí el cuento "Casa Tomada" del libro "Bestiario" de Julio Cortázar.

"Bestiario es un libro de cuentos, y todos los cuentos traen una idea de misterio, de paranormalidad.

Tu puedes mirar el cuento en el sitio:

<http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/cortazar/casatoma.htm>

"Casa Tomada" cuenta la historia de un hombre y de su hermana, Irene, que vivían en una gran casa en Buenos Aires. La casa era muy antigua, que "guardaba los secretos" de sus bisabuelos, abuelos, y de sus padres. Los hermanos siempre vivieron en esa casa.

Ellos tenían más de cuarenta años u no eran casados. Ellos sentían que la casa los hacía permanecer solos.

A Irene le gustaba tejer. Ella tejía medias, mañanitas y chalecos. Al hombre le gustaba leer. Ellos vivían en una parte de la casa. Hacían la limpieza por la mañana, almorzaban a mediodía y nada más tenían que hacer. Ellos era prisioneros de la casa y de sus propios costumbres. Pero a ellos les gustaba esa vida.

Un día, el hombre oyó un sonido en el comedor o la biblioteca. Él cerró la puerta que llevaba allá porque estaba con mucho miedo. Habían tomado la parte del fondo de la casa. Por eso, los hermanos tenían que vivir en el lado seguro.

Los días siguientes fueran muy penosos, pues habían dejado muchas cosas que querían en la parte tomada. El hombre no podía más leer, pues los libros estaban en la biblioteca. Irene estrañaba unas ropas que la abrigan en invierno.

Ellos siguieran viviendo en una pequeña parte de la casa, cada uno haciendo sus cosas, hasta que poco a poco empezaran a no pensar.

Una noche, el hombre sintió sed, y fue a la cocina para beber agua. Irene lo siguió. Cuando salieron del dormitorio, oyeron un ruido, ahora de este lado de la casa. Con mucho miedo, ellos salieron a la calle, sin traer nada porque habían tomado el resto de la casa.

A mí me gustó mucho ese cuento. El escritor no habla quién tomó la casa, solamente sentimos el miedo de los dos hermanos.

Hasta sábado!

Eva

GIL

**De:** gil<gil@provedor.com.br >  
**Enviado el:** Tuesday, November 15, 2006 1:14:12 PM  
**Para:** aline@provedor.com.br  
**CC:** Professor <professor@provedor.com>  
**Asunto:** RES: ENC: Medio\_Ambiente

¡Hola Aline!

Gracias por el link.

Sigue el texto lo que se refiere a la tarea de la semana.

Elegí el cuento *El mundo tal como va*, pela visión de Babuc, escrita por él mismo, de Voltaire que podes acceder en el sitio Web:

<http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/fran/voltaire/mundo.htm>

Resumiendo el cuento *El Mundo tal como va*.

Voy empezar cambiando el título por *Inexplicables Seres Humanos* pues creo que traduce la esencia del cuento.

Ituriel es una de las deidades de rango mas elevado entre las que presiden los imperios del mundo. Una mañana ha dicho a Babuc que él tenía la tarea de dar cuenta, si Persépolis sería destruida o si sus habitantes serian castigados por las locuras y por los excesos que los persas han cometido y los han hecho montar en cólera a los genios de la alta Asia.

Después de un rápido examen de la ciudad, se ha llegado a algunas conclusiones:

- *Inexplicables seres humanos* - exclamaba-. ¿Cómo podéis reunir tanta bajeza y tanta magnanimidad, tantas virtudes y tantos crímenes?

- ¡Oh, qué costumbre! ¡Qué desgraciada ciudad! - exclamó Babuc -. He ahí el colmo del desorden; no cabe duda de que, habiendo comprado el derecho de juzgar, venderán sus sentencias. Con este sistema sólo pueden resultar iniquidades.

De todo esto el problema principal es que se dio cuenta de que a pesar de ser un esita, enviado por una deidad, si permaneciera mas tiempo en Persépolis olvidaría Ituriel, tomara cariño a la ciudad, ya que la gente era cortés dulce y bienhechora, aunque ligera de cascos, murmuradora y cargada de vanidad.

El temía que Persépolis sería condenada como también temía el informe que iba a presentar.

Para dar cuenta de su misión, hizo fundir una estatuilla compuesta por todos los metales, tierras y piedras más preciosas y más viles y la llevó a Ituriel a quién dijo:

¿Vais a destruir esta hermosa estatua porque no está hecha exclusivamente de oro y de diamantes?

Ituriel entendió a la pregunta y a pos reflexionar dijo: Pues si todo no está bien por lo menos es pasadero.

Como conclusiones el hecho es que Persépolis no fue destruida y Babuc se guardó muy bien de quejarse. Refiere que al contrario de Jonás, que se enfadó porque no se destruía Nínive.

Me gustó mucho, espero que tu gustes

Hasta sábado

*Un saludo*  
*Gil*

### 3.4.1 Análise das tarefas

A perspectiva adotada nas seqüências didáticas é uma perspectiva textual que implica, por isso, levar em conta os diferentes níveis do processo de elaboração de textos. As SD propõem numerosas atividades de observação, de manipulação e de análise de unidades lingüísticas (Dolz et al., 2004). Na tarefa final relativa aos textos em que se manifestou o gênero resumo de texto, a SD foi um apoio estratégico que permitiu aos alunos melhorarem a produção textual em ELE. Na presente seção, analiso essas tarefas finais e sua relação com a SD, relatando como se deram as atividades em alguns módulos. Aqui também não considero, por uma questão de espaço, trazer novamente o esquema da SD, que pode ser revisto no item 1.5. da metodologia deste estudo.

O gênero já havia sido escolhido na primeira tarefa; por isso, um dos motivos principais desta seção é descrever a função exercida pelos módulos com vistas à produção final. A primeira tarefa tomou a forma de uma construção textual, em que os alunos não demonstraram deficiências quanto à parte estrutural, ao construírem o texto. A coerência e a coesão do texto também foram satisfatórias; porém, como a SD prevê que sejam trabalhadas deficiências na construção textual, recorri a um dos módulos para explorar os recursos que poderiam melhor caracterizar um resumo.

Um dos pontos que Machado (2004) recomenda na preparação de um bom resumo é o incentivo à leitura do texto original, que – aliás – o aluno receptor deveria ler em caso de eventual falta de clareza do texto recebido. Na apresentação da situação, parece que essa tarefa foi entendida como se o aluno receptor do texto tivesse que procurar, por sua conta, a notícia que havia servido de texto-base, sem que fosse feita qualquer menção a link de acesso ao texto original. Essa questão foi devidamente trabalhada como um *feedback* aos alunos. Em sala de aula, discutimos a importância do acesso ao texto-base, caso o leitor não conseguisse entender claramente as idéias *resumidas* pelos colegas. Na ocasião, incentivei-os a, em seus próximos e-mails, incluírem os *links* de referência para que, se necessário, os

colegas pudessem ler os textos-base na íntegra. Essa preocupação (acesso ao texto-base) está fundamentada na preparação para o trabalho oral que deveria ser feito em sala de aula, ou seja, os alunos deveriam discutir o texto presencialmente. Após os devidos esclarecimentos, os aprendizes entregaram os textos das tarefas finais. Nas análises constantes do próximo item, mais detalhadas, veremos frases como: *se você quiser dar uma olhada no texto original acesse este site* (seguida do endereço levando diretamente à notícia).

Na atividade com o gênero relato, a falta de pronomes foi um destaque que propiciou o trabalho em alguns módulos. Como já dito anteriormente, por contarem com um texto-base e a partir de recortes e de processos de sumarização, os alunos escolheram as frases que, segundo eles, poderiam resumir de forma mais clara o conto (assunto das tarefas finais). Não senti falta de alguns elementos, como pronomes, que em determinado momento pudessem comprometer a textura interna do texto. Um elemento que me chamou a atenção, sem que o tivéssemos trabalhado no âmbito da ortografia, foram os sinais de exclamação e admiração. Exemplos de ortografia, sem que houvesse intervenção minha (como professor) e que, por isso, me surpreenderam, foram frases como:

*¡Hola, Eva! ¿Qué tal?*

*¡Hasta sábado!*

Um outro elemento digno de nota foi a falta do ponto de exclamação (*¡*) em espanhol, que os alunos substituíam por um “i” :

*iHola, Berta!*

É verdade que Dolz et al (2004), na proposta da SD, afirmam que não são necessários grandes exercícios em relação à ortografia, exercícios que, inseridos nos módulos, pudessem ofuscar o propósito da SD que é a redação de um texto que responda a uma tarefa de linguagem. É verdade, também, que em certo momento os autores da SD dão uma certa importância à revisão ortográfica (p. 117), porém este não é o principal propósito da SD. Dolz et al (2004), abordando os processos de aprendizagem, mostram que dar aos alunos múltiplas ocasiões para escrever é uma condição indispensável para favorecer o desenvolvimento de suas capacidades nesse domínio. Nesse sentido, os alunos participantes da presente pesquisa tiveram contato com pelo menos sete (7) textos-base diferentes de tal forma que, ao serem

feitas as produções finais, os alunos haviam tido contato com pelos menos seis (6) textos em que as estratégias de resumo tinham sido aplicadas. Esse quadro vem confirmar a efetividade dos estudos que defendem que o processo de ensino e aprendizagem pode incentivar a exposição à leitura e à escrita com vistas à melhoria dessas duas habilidades.

A observação anterior pode soar como algo um tanto quanto estrutural mas, sob o meu ponto-de-vista, deve ser visto como uma forma de expressão que tenta se aproximar da oralidade, considerando que esses símbolos, dentro da ortografia da língua espanhola, têm muito a ver com a expressão e a entonação na produção oral.

Outra atividade realizada nos módulos privilegiou um problema detectado em relação à compreensão do aluno quanto às muitas metáforas presentes nos contos, tais como: *Así era: nadie había oído hablar de él. Los árboles de la Villa Borghese estaban desgreñados bajo la lluvia, el galoppatoio de las princesas tristes había sido devorado por una maleza sin flores, y las bellas de antaño habían sido sustituidas por atletas andróginos travestidos de manolas.* Para que essas metáforas não se constituíssem em um empecilho, levei para a sala de aula frases soltas contendo metáforas, um pouco parecidas com a reproduzida acima, muito embora eu ainda não soubesse o conto que seria escolhido. Após leitura dessas frases, passamos todos a discutir o que cada aluno havia entendido sobre a oração e o que isso poderia significar em termos da estrutura de um conto.

Chegamos, então, à produção final depois que os alunos realizaram, pelo menos, cinco (5) textos, textos esses que foram objeto de vários *feedbacks* e que resultaram na elaboração e aplicação de exercícios orais (de produção oral) em sala de aula, em busca de um maior domínio do gênero por parte dos alunos, no contexto escolar em ELE. Essa produção final foi realizada entre os dias 15 e 16 de novembro de 2006.

A seguir, passo a analisar as evidências que, no âmbito digital, contribuíram para a comunicação ao trabalhar com gêneros em sala de aula.

### 3.4.2 Descrição das evidências de navegação bem-sucedida

Collins et al. (2006), ao se referirem aos gêneros que circulam na mídia digital, mais especificamente na web, afirmam que os mesmos são modificados e perpetuados para que satisfaçam necessidades de diversas atividades humanas em ambientes virtuais; dentre essas necessidades, está a de buscar novas informações e conhecimentos na imensa rede hipertextual. Nessa perspectiva de buscar novas informações e de estarem em contato com gêneros que poderiam ser lidos no papel mas que, no contexto do presente estudo, deveriam ser lidos na web, os alunos chegaram ao site de uma biblioteca virtual: [www.ciudadseva.com](http://www.ciudadseva.com), de onde extraíram os textos-base.

Na homepage desse site existem diversos links que levam desde à descrição do grupo de editores até a propagandas que não têm grande relação com os assuntos envolvidos. Devo, ainda, destacar que trata-se de um site com um grande número de informações, o que torna um pouco complexa a tarefa de alcançar a seção que reúne os contos. Nesse caminho, três links devem ser clicados para acesso a uma outra homepage; a terceira página contém, ainda, uma lista dos autores, por sobrenomes, países de origem e datas biográficas; ao clicar sobre o autor desejado, outra página web se abre para exibir os contos disponíveis para, novamente, os alunos fazerem sua escolha; em seguida, clica-se sobre o link selecionado para que se abra outra homepage onde, finalmente, o texto-base surgirá.

Todo esse processo pôde ser completado graças ao domínio que os alunos possuíam das ferramentas web – modo navegação – em sites de língua materna e, em muitos casos, em sites de língua inglesa. Uma das perguntas do questionário dizia: *En general ¿Consideras que lees más en tu idioma o en el idioma objeto de estudio?* A resposta foi unânime: os alunos responderam que liam mais no idioma materno do que no idioma-alvo, realidade não muito diferente se aplicada ao contexto web.

Após as leituras dos contos literários, os alunos tiveram de elaborar os resumos e enviá-los. Vemos, aqui, um outro indício de práticas de Letramento em

contexto digital: os alunos, após a leitura na tela, deveriam criar os resumos no espaço destinado ao texto no corpo do e-mail, copiar a URL e colocá-la no texto, dar um título e clicar em enviar, para que a mensagem fosse recebida e lida pelos colegas. Entretanto, antes de todos esses passos serem seguidos, o nome do destinatário deveria ser colocado, juntamente com o meu endereço, no espaço em que o software indica CC:

De: aline <aline@provedor.com.br>

Para: "eva" <eva@provedor.com>

CC: "professor" <professor@provedor.com>

Esses itens estavam presentes em todos os correios.

Com respeito a esses itens, retomemos à idéia de que os alunos deveriam escrever um título que falasse do assunto do qual trataria o seu correio eletrônico, título que se relacionaria, de alguma forma, ao título da notícia.

#### Exemplo 1: Aline

Assunto: RE: ESPAÑOL - EL CUENTO

#### Exemplo 2: Berta

Assunto: [Institucion\_Espanol] un cuento

#### Exemplo 3: Carla

Assunto: ESPAÑOL

#### Exemplo 4: Eva

Assunto: ESPAÑOL - EL CUENTO

#### Exemplo 5: Gil

Assunto: Cuento "Casa Tomada"

Em *asunto*, vemos que o título correspondia ao texto que o aluno iria ler, o que revela que há uma organização de títulos que os próprios aprendizes dão aos correios eletrônicos, para fins de identificação e envio.

Como podemos observar, o próprio software do servidor informa, automaticamente, o dia, a hora e a data do envio do e-mail, como no exemplo abaixo:

Enviado el: Thursday, November 16, 2006 2:39:43 PM

Todos os alunos enviaram o correio durante a semana, em diversos horários e oscilando entre quarta e quinta-feiras. Dessa forma, como já dito, havia tempo para lerem o correio recebido e pensarem em uma produção oral para fins de interação com os colegas em sala de aula.

No exemplo a seguir, o contexto de interação se dá entre duas colegas de sala de aula que já se conhecem há pelo menos um semestre. Nota-se que as marcas da oralidade se manifestam nas saudações de duas alunas:

Exemplo 1: Carla

*-Hola, Berta!*  
*-Cómo pasó el festivo?*

Exemplo 2: Gil

*¡Hola Aline!*  
*Gracias por el link.*

Há, ainda, dois elementos que faltaram nas tarefas iniciais, bem aplicados nas últimas tarefas: o autor do conto literário e o link levando diretamente à tarefa, sem ser necessário percorrer todo o caminho descrito no início da presente seção. Os exemplos incluem esses elementos:

Exemplo 1: Aline

*iEl cuento que escolle fue "Felicidad clandestina" de Clarice Lispector... el cuento lo puedes ver en el site: <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/por/lispec/felicida.htm>*

#### Exemplo2: Berta

*Yo escogi uno que se llama "La Santa", de Gabriel García Márquez. Puedes leer todo el cuento en el sitio <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/ggm/santa.htm>.*

#### Exemplo 3: Carla

*... Yo escribí el correo acerca de un cuento de Agatha Christie. Me gustan mucho sus cuentos. <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/ing/christie/doncella.htm>*

#### Exemplo 4: Eva

*Yo leí el cuento "Casa Tomada" del libro "Bestiario" de Julio Cortázar. "Bestiario es un libro de cuentos, y tolos los cuentos traen una idea de misterio, de paranormalidad. Tu puedes mirar el cuento en el sitio: <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/cortazar/casatoma.htm>*

#### Exemplo 5: Gil

*Elegí el cuento El mundo tal como va, pela visión de Babuc, escrita por él mismo, de Voltaire que puedes acceder en el sitio Web: <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/fran/voltaire/mundo.htm>*

Desse modo, os alunos podiam visitar o site e ler o texto-base para obter maiores subsídios para a tarefa oral a ser feita em sala de aula. Todas essas marcas nos mostram que os alunos, ao realizarem as tarefas de criação textual com o suporte dos recursos web, foram bem-sucedidos, graças ao bom uso do modo navegação e do modo leitura.

Prosseguindo com a análise, passo a confrontar a análise do gênero com as teorias de Machado (2007) e Irwin (1997), levando em consideração o texto-base empregado pelos alunos.

### **3.4.3 Análise do gênero resumo de textos**

Para a análise textual, apresento o quadro-resumo correspondente (já exibido na fundamentação teórica), e posteriormente retomo cada uma das partes (pessoa – texto – tarefa) para exemplificá-las com excertos da produção dos alunos em cada uma dessas partes.

Gênero Resumo de Textos		
Pessoa	Texto	Tarefa
Conhecer o gênero a ser resumido	Extensão do texto-base	O acesso ao texto
Expressar logicamente as palavras e as idéias	Gênero escolhido para ser resumido	O propósito
Idéia principal como abstração macroestrutural	Complexidade no léxico, grau de abstração	Restrições de extensão
Observando regras/estratégias de apagamento e substituição e olhando as marcas lingüísticas de um resumo		

**Quadro 3 - do Gênero Resumo de Textos Machado(2007) e Irwin (1999)**

Como podemos observar no quadro acima, existem três pontos fundamentais na criação textual: a pessoa, o texto e a tarefa. A seguir, descreverei o papel de cada um desses pontos no processo de elaboração do gênero na tarefa solicitada, atribuindo uma letra para cada componente: A) tudo o que se refira à PESSOA; B) tudo o que se refira ao TEXTO; e C) tudo o que se refira à TAREFA, inserindo exemplos de trechos dos textos produzidos pelos alunos (com referência aos textos-base – conto literário, cujos componentes são: enredo, causas, desenvolvimento, acomodação final).

#### A) PESSOA

Gênero Resumo de Textos	
Pessoa	
Conhecer o Gênero	Neste estágio os alunos já haviam tido, pelo menos, 6 contatos com o texto-base e haviam feito, pelo menos, 6 produções textuais. Como se tratava da última tarefa não era preciso reforçar as características que compõem o gênero e sim com algumas particularidades que podem fazer com que o domínio do gênero fosse melhor trabalhado.
Expressar logicamente palavras e	O léxico escolhido tem muita relação com o propósito comunicacional, em que temos alunos interagindo no correio eletrônico, elaboram resumos a partir de textos-base, neste caso o conto literário em contextos escolares. Há algumas referências ao autor, como será visto nos exemplos abaixo

idéias	deste quadro, que de alguma forma iniciam a coerência lógica desse resumo.
Idéia principal como abstração macro-estrutural	Por falar na coerência lógica de léxico e de idéias, vemos que a idéia principal com abstração se dá nas primeiras linhas do resumo, antes do enredo do conto, como veremos nos exemplos a seguir.

Nas primeiras linhas de todos os textos, antes do início da descrição do enredo, podemos ver que há uma referência à idéia central do tema a ser tratado no desenvolvimento:

#### Exemplo 1: Aline

*El cuento nos cuenta que habían dos chicas. Una era muy gorda, baja y sus cabellos eran excesivamente crespos. La otra chira era delgada, alta y sus cabellos eran libre*

#### Exemplo 2: Berta

*En este cuento, el narrador escribe sobre un hombre llamado Margarito Duarte que él conoció hace mucho tiempo en Roma*

#### Exemplo 3: Carla

*La señorita Marple era una solterona y tenía una doncella que se llamaba Edna*

#### Exemplo 4: Eva

*"Casa Tomada" cuenta la historia de un hombre y de su hermana, Irene, que vivían en una gran casa en Buenos Aires*

Antes de citar o exemplo da aluna Gil, devo destacar que é dela o primeiro correio com uma marca de abstração e sumarização: a aluna adverte que vai mudar o título para que a compreensão se torne mais clara: *Voy empezar cambiando el titulo por Inexplicables Seres Humanos pues creo que traduce la esencia del cuento.*

Em todos os textos, é possível observar a seqüência de idéias relacionadas a causas (que são uma parte característica do gênero em estudo); por exemplo, vemos que a aluna Aline retoma à idéia de que a *chica gorda era muy cruel y llamaba la chica magra y sus amiga de chatas. E que a chica delgada le gustaba leer libros y el padre dela chica gorda tenía una tienda de libros. La chica mala*

*descubrió que a la magra le gustaría leer un libro que ella tenía y dije que le empresaria. Por sua vez, a aluna Berta descreve o enredo com as causas, antes mesmo de seguir para o desenvolvimento: Margarito era un Colombiano que no tuvo muchas oportunidades cuando era niño. No pudo estudiar pero a él le gustaba mucho leer. A los dieciocho años se casó con una chica muy bella pero ella murió en el parto de su hija. Por cuenta del destino, su hija también vino a morir a los siete años a causa de una fiebre esencial. Já a aluna Carla, logo no começo, apresenta um dado importante que leva o leitor ao clímax dramático: Edna pidió para su ama que ayudase su prima porque ella estaba desempleada y muy triste. La historia fue lo que sigue (querendo dizer que a história – leia-se desenvolvimento – é essa).*

Nas orações seguintes Eva, por sua vez, mostra como essas causas podem ser resumidas: *Los hermanos siempre vivieran en esa casa. Ellos tenían más de cuarenta años u no eran casados. Ellos sentían que la casa los hacía permanecer solo.* Partindo dessa oração, a aluna já adentra o desenvolvimento. Para terminar, Gil – a aluna que *mudou o título do conto* – entende que essa mudança pode significar uma introdução ao desenvolvimento dos eventos: *Resumiendo el cuento El Mundo tal como va. Voy empezar cambiando el título por Inexplicables Seres Humanos pues creo que traduce la esencia del cuento. Ituriel es una de las deidades de rango mas elevado entre las que presiden los imperios del mundo.*

Todos esses exemplos nos permitem confirmar a presença de coesão textual, que pode ser traduzida, nos recortes do texto, pelas idéias mais importantes, como um preâmbulo para o desenvolvimento e a acomodação final. Esse aspecto será analisado a partir do quadro a seguir.

## B) TEXTO

Gênero Resumo de Textos	
Texto	
Extensão do texto-base	Trata-se do texto-base propriamente dito, esse texto base era muito extenso, por citar um exemplo, o conto da <i>niña santa</i> tem 4837 palavras, a aluna Berta o resumiu em 360 palavras.

Gênero escolhido para ser resumido	A escolha do gênero, muito embora fosse um pouco motivada pela sugestão do livro, possui também uma influência do contexto em que os alunos se encontram: terminando um nível intermediário, com um domínio um pouco mais sólido de leituras, alunos que praticaram linguagem do dia-a-dia, e que agora precisam conhecer um pouco mais da linguagem literária, com a que podem se depara no decorrer da sua vida, ou dos momentos em que estudem espanhol.
Complexidade no léxico, grau de abstração	Por se tratar de um conto literário muitas dúvidas, em relação ao vocabulário tiveram de ser trabalhadas, não é nenhuma linguagem técnica e sim mais uma linguagem mais metafórica, aliás, esse foi um dos módulos em que trabalhei com frases em que as metáforas se manifestassem. O léxico era um pouco mais complicado, mas não foi um problema, no resultado final da produção.

A abstração do texto-base pode ser mostrada, quantitativamente, com base na quantidade de palavras relativa a cada produção, como mostra o gráfico ao final desta seção. Ainda tratando da extensão, a aluna Aline, por exemplo, dividiu a sua produção em quatro parágrafos, referindo-se às ações dos personagens ao longo de todo o texto, de tal forma que a descrição estende-se até o final, terminando com a seguinte oração: *Entonces, ella dije que el libro era su felicidad clandestina, una felicidad desconocida*. Já a aluna Barbara preferiu *estender* um pouco mais o texto e terminar citando o autor (de forma indireta) ao retomar à idéia de que *El narrador vino a reencontrar Margarito muchos años después y supe que él no desistía de su objetivo. Diante de tal dedicación y fuerza las personas empezaron a cuestionar si no era él propio el santo*. Carla usa o mesmo recurso que Aline em *Y, entonces, Marple limpió la reputación de Gladdie*. (um ‘então’ que faz o leitor perceber que este é o final do desenvolvimento). Na produção de Eva há uma marca do resumo: a falta de um final, que é próprio do conto e que ela mesma justifica - *El escritor no habla quién tomó la casa, solamente sentimos el miedo de los dos hermanos* -. Por último, Gil conclui o seu resumo dando-lhe, ela mesma, uma conclusão: *Como conclusiones el hecho es que Persépolis no fue destruida y Babuc se guardó muy bien de quejarse*.

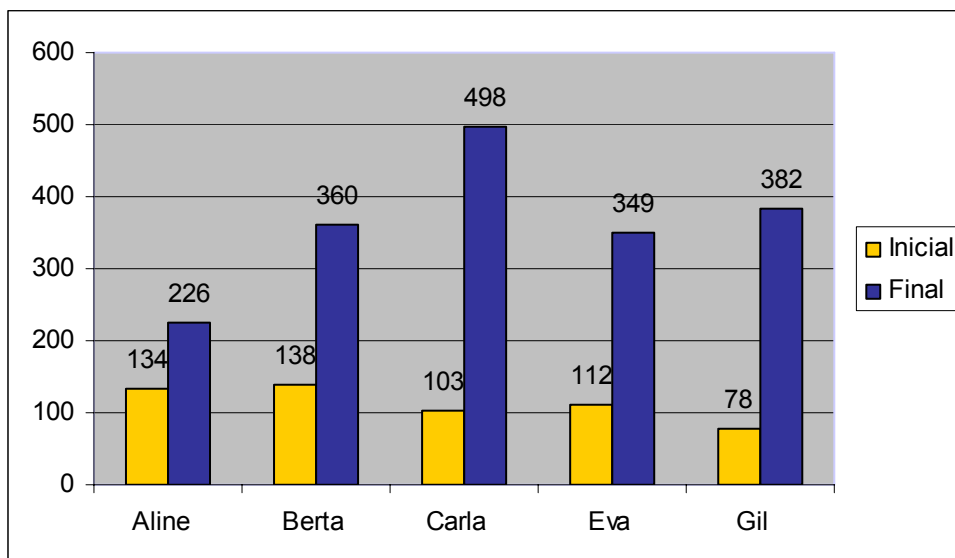
Todas essas marcas, próprias da estrutura genérica e pertencentes ao conto literário, indicam que, durante a leitura, o aluno foi capaz de abstrair as partes do

conto, de expressar bem as idéias e de, portanto, cumprir a tarefa comunicacional, que era um dos objetivos das estratégias de criação textual.

### C) TAREFA

Gênero Resumo de Textos	
Tarefa	
O acesso ao texto	Esse item pode ser analisado no âmbito da Alfabetização e Letramento em contexto digital. O acesso foi feito via web, por meio de uma pesquisa prévia e de uma navegação que permitiu chegar até a biblioteca virtual, em que os alunos construíam os textos com base nas leituras feitas (do conto literário).
O propósito	Assim, podemos dizer que o propósito nessa tarefa também foi cumprir o propósito comunicacional que é de interação, usando os recursos da modernidade como estratégias em que os alunos, na trocas de e-mails, estabeleciam uma comunicação, se inseriam num mundo em constantes mudanças, tendo a Internet como um dos elementos principais no cotidiano.
Restrições de extensão	O texto-base não apresentava nenhuma extensão que pudesse limitar a produção do aluno. Os textos finais foram muito satisfatórios em relação à compreensão, à citação de autores, à referência dos textos-base.

Em relação às tarefas propriamente ditas, os números comprovam que os textos produzidos pelos alunos tiveram também um aumento quantitativo, o que, em princípio, poderia parecer um retrocesso em relação a um resumo mas não é o caso no presente contexto. Essa variação ocorreu porque, na primeira tarefa, os alunos resumiram uma notícia de extensão muito menor que o conto literário. O gráfico a seguir reproduz os totais de palavras contabilizadas nas tarefas iniciais e nas tarefas finais:



**Gráfico 2 - Número de palavras escritas nas produções iniciais e nas produções finais**

Cabe lembrar que, em suas produções finais, os alunos acrescentaram elementos pertinentes às tarefas de criação de resumos, como a referência ao autor e, como estávamos tratando de textos em contextos on-line, a referência como link de acesso ao texto. Essas tarefas finais contaram com muitas orações avaliativas, tais como: *gostei muito do conto, gosto do conto porque tal autor usa muitos símbolos, todos os contos do autor trazem uma sensação de mistério, etc.* Se, por um lado, essas orações deixaram o texto mais extenso, por outro lado revelaram uma postura mais crítica do escritor que convida o leitor a ler o conto.

Em conclusão, os textos em que se manifestou o gênero resumo de texto, em contextos escolares, apresentaram avanços significativos não só em relação à capacidade de abstração de idéias como também na organização textual, no âmbito da comunicação, incitando os leitores a lerem o texto original de forma a serem capazes de fazer suas próprias avaliações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Un texto es una unidad semántica, es la unidad básica del proceso semántico. Al mismo tiempo, el texto representa opción. Un texto es ‘lo que se quiere decir’, seleccionando entre una serie total de opciones que constituyen lo que se puede decir; es decir, el texto puede definirse como un potencial de significado realizado”.

Halliday (1982)

O presente trabalho analisou, dentro da interface da Lingüística Aplicada e da Tecnologia, de que forma os recursos da Internet serviram como suporte na criação textual, dentro do processo de ensino e aprendizagem de línguas, especificamente o espanhol como língua estrangeira (ELE), com o respaldo da Seqüência Didática (SD) proposta por Dolz et al (2004).

A análise dos dados revelou que os textos em que se manifestavam dois tipos de gêneros (o relato e o resumo de textos), trabalhados com o suporte da SD, podem contribuir para que o aperfeiçoamento na produção textual em ELE se manifeste em resultados significativos no processo ensino e aprendizagem.

No que se refere à análise com base na seqüência didática, proposta por Dolz et al (2004), cabe mencionar que um dos desafios desse trabalho era inserir a SD em um curso de idiomas. Os cursos de idiomas estão entre os denominados cursos livres, que muitas vezes enfrentam certas restrições quanto ao uso/aplicação de metodologias que não sejam as propostas pela Coordenação da Instituição. No caso deste estudo, o SENAC permitiu que essas propostas estratégias *caminhassem* em paralelo à metodologia adotada pela Instituição.

Na atividade desenvolvida com o grupo sujeito desta pesquisa foi comprovado que a SD, de fato, desenvolveu um *plano estratégico* que acompanhou as atividades escolares de forma sistemática e, como resultado, favoreceu o aperfeiçoamento discente em dois gêneros que são do interesse da escola (segundo os autores da SD): relato e resumo de textos. A SD pode ser vista como um guia para os professores, pois explicita o modelo didático do gênero a partir do qual as tarefas podem ser aplicadas. Como já afirmei em outro momento, no presente contexto de pesquisa é quase impossível trabalhar com tarefas de um único tipo de gênero, isso porque, em uma escola de idiomas, o ritmo das aulas é dado pela

demanda *express* do mercado de trabalho (capacitação). Nesse universo faz-se necessário, de alguma forma, *prender a atenção* do aluno por meio de atividades que abarquem diversos temas em um mesmo gênero. Os próprios dados desta pesquisa mostram duas variações nos gêneros. Os relatos incluem uma experiência vivida e um relato de viagem, e a cada quinze dias os temas eram mudados (mas sem alterar o gênero que serviu de base para os trabalhos propostos) para não fazer do seguimento da SD uma atividade que, aos olhos dos alunos, pudesse parecer *monótona*.

No que tange ao planejamento da atividade, no desenvolvimento dos módulos, incorri em falha grave ao não ter registrado detalhadamente, de alguma forma, as atividades realizadas nos módulos (não salvei os feedbacks, nem os e-mails que enviei com tarefas, nem os exercícios propostos e as dúvidas respondidas aos poucos); só salvei as produções textuais, ou seja, os módulos dos quais, por uma questão de espaço, só mostrei e analisei a primeira e a segunda produções. Ainda assim, os detalhes das atividades dos módulos (que serviram para trabalhar algumas dificuldades e deficiências em relação ao gênero), revelaram, na análise de dados, que esse fato não interferiu negativamente na produção final e nos objetivos da SD.

A propósito, um dos módulos foi explicitado na análise e pode ser analisado à luz da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). A análise, feita sob a ótica da coesão e da coerência/referência, limitada aos relatos, revelou que a falta de alguns pronomes que atuavam como referências endofóricas anafóricas (referências a algo ou a alguém que já apareceu antes no texto) foi uma das dificuldades enfrentadas pelos alunos na criação de um texto. A falta desses pronomes não significa que o processo comunicacional não tenha acontecido; significa que, segundo Christie (2005), ao fazer um relato assumo a posição de informante e, se informo, passo essa informação a alguém, faço um relato para alguém – o que é totalmente cabível no contexto da presente pesquisa, já que havia dois alunos interagindo com gêneros (relato de experiência vivida e de viagem). A falta desses pronomes, no sistema de língua espanhola, pode ser vista como um afastamento do autor em relação ao leitor, como alguém que conta algo para quem queira ouvir; com isso, a perspectiva de interação comunicativa se perderia um pouco. Em espanhol, há uma diferença

bem clara ao dizermos: *voy a contar algo* e *voy a contarte*. E, se retomarmos os papéis que os alunos estão desenvolvendo na interação (um como informante e outro como informado), é necessário esclarecer a quem será destinada a produção. Nas tarefas finais, isso pode ser visto como uma dificuldade que foi sendo superada nas produções finais, com os autores cumprindo os seus papéis de forma satisfatória, destinando (diretamente) o relato a um leitor específico. Não houve uma *nota* (como sugerem os autores) dada a produção final e sim um *feedback afetivo* em que os alunos eram motivados a escreverem mais.

Apesar desses problemas, é possível afirmar que a aplicação da SD foi eficiente na apropriação dos gêneros, e que as atividades puderam se adequar à proposta didática estabelecida pelos autores.

Em outro âmbito de análise, os dados descreveram as práticas de Alfabetização e Letramento em contexto digital, que fizeram com que o aluno pudesse desenvolver melhor sua produção e que o texto pudesse ser materializado em um *gênero emergente*, o e-mail. Uma das discussões estimuladas por trabalhos acadêmicos contemplam a possibilidade do e-mail constituir-se em um gênero específico. Voltando à definição de Swales (1990), para que um gênero possa ser definido como tal ele deve compreender uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham dos mesmos propósitos comunicativos, e que tais propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade discursiva de origem. Na fundamentação teórica, partiu-se do pressuposto que o hipertexto pode ser considerado um gênero, visto como um evento comunicativo com propósitos comunicativos compartilhados e cuja configuração compreende dois movimentos que lhe são peculiares: o modo navegação e o modo leitura. Ora, se essa observação faz da hipermídia um *gênero emergente*, por que não, no contexto desta pesquisa, considerar que o e-mail, que está inserido na hipermídia, também possa ser considerado um *gênero emergente* que comporte vários gêneros discursivos? No presente contexto, o e-mail é tido como um propiciador do evento comunicativo (sem ele, a produção e a leitura dos textos não teriam sido possíveis), e os propósitos comunicativos de uma comunidade discursiva de origem (alunos de um instituto de idiomas, estudantes de ELE) são compartilhados. Destaco, ainda, que no e-mail na hipermídia (que também possui os dois movimentos de leitura e

navegação) devem ser incluídas as ferramentas apropriadas (descritas na fundamentação teórica) que o próprio software do(s) servidor(es) proporciona.

Retomando a produção textual dos alunos, a análise dos dados mostrou que essa atividade foi bem-sucedida graças ao nível de Alfabetização e Letramento em contexto digital que os alunos possuíam; conseqüentemente, as pesquisas na Internet foram bem-sucedidas e os sites encontrados serviram como base de dados para posteriores pesquisas e consultas de textos-base, na implantação das estratégias metodológicas propostas. A leitura e a criação textual se desenvolveram em contextos on-line e cumpriram não só o propósito comunicacional, como também inseriram os alunos em um ambiente de *trabalho escolar* que usava o meio mais tradicional de comunicação da Internet: o e-mail.

Sob outro aspecto da análise, as produções foram confrontadas com as descrições dos gêneros propostas por Christie(2005) relato, e Machado (2007) e Irwin (1997) - resumo de textos. Os dados demonstraram que os alunos, ao elaborarem as primeiras tarefas, mostravam algumas deficiências em relação à aplicação das características que compõem um gênero. Em vista disso, as tarefas foram devidamente trabalhadas nos módulos da seqüência didática e aperfeiçoadas na produção final. Um questionamento que pode ser feito em relação aos dois gêneros em estudo, é se o resumo de texto constitui-se em um gênero ou em uma estratégia de leitura, pois os dados mostraram que o resumo de textos pode comportar ambas as funções. É uma estratégia de leitura no momento em que, ao ler o texto-base, abstraio, recorto e sumário as informações relevantes em um texto-base, se essas informações têm somente uma função pessoal (particular); mas quando essas informações, recortadas, sumarizadas e materializadas, são colocadas em um contexto de interação, em um evento comunicacional, com um propósito definido, então a materialização dessas estratégias deixa de ser uma *simples* lista de informações para manifestar-se como um gênero. Bakhtin (1979/1992) afirma que há tantos gêneros (que possuem estruturas mais ou menos estáveis) quanto atividades humanas, e que muitas vezes a identificação dos gêneros com base apenas nos nomes que lhes são socialmente atribuídos é problemática, não é transparente e não está pronta ou é dada de forma indubitável

(Machado, 2007). Com todas essas ressalvas, o resumo de textos pode ser considerado, no presente contexto, como um gênero.

É importante destacar o porquê da escolha de dois gêneros. Essa escolha foi motivada pela necessidade de pôr em prática o processo comunicacional em um momento em que o contexto escolar já lançou mão de diversas ferramentas para que a comunicação fosse efetivada e para que esse processo comunicacional visasse uma tarefa real. Os dados mostraram que, pela acuidade nas línguas (espanhol-português), os alunos traziam, como conhecimento prévio, uma base dos gêneros trabalhados nas tarefas de criação textual, e que dentro dessa acuidade foram sendo mediados os conhecimentos para que a produção final cumprisse a sua tarefa.

Em vista do exposto, as estratégias metodológicas propostas, juntamente com o modelo didático, em um curso de espanhol de um nível intermediário, em uma escola de idiomas, tiveram resultados satisfatórios e cumpriram com os objetivos da presente pesquisa, quais sejam, descobrir se práticas de letramento em contextos digitais bem desenvolvidas estão associadas a uma produção mais eficiente de gêneros, segundo as descrições propostas por Christie (2005), Machado (2007) e Irwin (1997). Outro objetivo era verificar se as tarefas específicas, construídas com base na seqüência didática proposta por Dolz et al (2004), são eficientes para o uso e apropriação dos gêneros relato e resumo de textos em ELE. Por último, a pesquisa buscava determinar, dentro dessa SD, como um módulo poderia prever, com maior eficácia, as dificuldades do aluno de espanhol em relação ao uso do Sistema de Pessoas – Referência, segundo a LSF. Todos os resultados decorrentes das análises dos dados permitem confirmar que os objetivos foram alcançados, e que o presente trabalho não esgota as questões levantadas, restando ainda um longo caminho no sentido de verificar como essa SD pode ser implantada em paralelo a outros projetos, em escolas de idiomas.

Para concluir, e retomando a estratégia metodológica por mim proposta, resta uma crítica a fazer: este é um *modelo* estratégico de criação textual, que bem pode ser guiado pela SD; contudo, a dinâmica de interação dessa estratégia metodológica precisa ser revista e, para isso, novos *gêneros emergentes* podem

contribuir para que essa interação, que acontece de forma centralizada, possa fluir de forma mais *natural* usando o Skype para realizar a atividade oral, ou o MSN, ou mesmo as novas plataformas educativas que surgem a cada dia. Em meio a tantas possibilidades de comunicação, a interação centralizada pode ser vista como um retrocesso das propostas interacionais em contextos digitais. Por outro lado, a perspectiva de manter a expectativa do aluno para o momento da produção oral e uma “preparação” do discurso em relação ao texto recebido pode tomar outros rumos, acontecer em outros ambientes digitais, onde talvez os alunos possam postar os textos em um blog e em seguida passarem a discuti-los na plataforma *talkandwrite*<sup>41</sup>.

Acredito, ainda, que a SD poderia ter sido mais bem explorada, registrando, salvando e arquivando todos os documentos pertinentes de forma a determinar, de maneira mais efetiva, o caminho das atividades realizadas nos módulos, para acompanhar mais diretamente os processos pedagógicos das tarefas a serem implementadas.

Finalmente, entendemos que a escolha dos gêneros poderia ser feita por meio de um *briefing* de textos em que se materializassem diversos gêneros, e cuja utilização poderia apontar para os gêneros que apresentassem maior dificuldade de produção. Essas informações poderiam servir de base para a avaliação dos níveis de acuidade nas línguas espanhola e portuguesa, representando um valioso auxiliar na implantação de novas estratégias metodológicas com o uso de contextos digitais.

---

<sup>41</sup> A plataforma social em que web conferências permitem que todos os participantes trabalhem ao mesmo tempo, não existindo a *figura do moderador*; é como se as pessoas estivessem conversando lado a lado. Disponível em: <http://www.talkandwrite.com/portugues/index.php>.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES-SILVA, J.J. (2004) nota de rodapé 4. Os pronomes em espanhol e em português: um estudo contrastivo sob a perspectiva sistêmico-funcional. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. LAEL PUC-SP.
- ASKEHAVE I. E NIELSEN A.E. (2005) Digital genres: a challenge to traditional genre theory. *The Emerald Research journal* Vol. 18 No. 2, 2005. pp. 120-141. Disponível também em [www.emeraldinsight.com/0959-3845.htm](http://www.emeraldinsight.com/0959-3845.htm)
- ASSIS, J.A. & MATA, M.A. (2005) A escrita de resumos na formação inicial do professor de Língua Portuguesa: movimentos de aprendizagem no espaço da sala de aula. *In* Kleiman, A.B. & Matencio, M.L.M. *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Ed. Mercado de Letras, Campinas, São Paulo. pp 181-202
- BAKHTIN, M. (1979/1992) *Estética da criação verbal*. Ed. Martins Fontes São Paulo.
- BAQUERO, M.G. (1998) *Qué es la novela. Qué es el cuento*. Edición de Francisco Javier Díez de Revenga. Ed. Universidad de Murcia 3ª ed. 1998 Murcia, España..
- BARBOSA J.P (2005) *Outras mídias e linguagens na escola*. Disponível: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/mdeu/index.htm>. Data de acesso: 16 de junho de 2008
- \_\_\_\_\_ (2007) *Múltiplas linguagens – os diferentes tipos de letramento hoje: (novos) desafios para a escola*. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2007/acef/index.htm>. Data de acesso: 14 de junho de 2008
- BLASZKOWSKI, J.C.C. (2001) nota de rodapé 4. *Lingüística De Corpus E Ensino De Espanhol A Brasileiros: Descrição de Padrões e Preparação de Atividades Didáticas (decir/hablar ; mismo; mientras/en cuanto/aunque)*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. LAEL PUC-SP
- CÁCERES, F. (1996). *História Geral*. Editora Moderna, São Paulo.
- CALDER, Bobby J. (1977) Focus Group and the Nature of Qualitative Marketing Research. *Journal of Marketing Research*. Vol. XIV, August, 353. Disponível: <http://www.jstor.org/pss/3150774>
- CELANI, M.A. (2005) Questões de ética na pesquisa em Lingüística Aplicada *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, jan./jun.
- CERROLAZA, M et al (2004) *Planet@ E/LE. Libro del alumno 2*. Ed. Edelsa grupo Didascalía. Madrid, España.

- CHAFE, W. (1984) Integration and Involvement in Speaking, Writing and Oral Literature. *In*: Tannen, D. (org.). Spoken and Written Language: Exploring Orality and literacy. Norwwood, New Jersey.
- CHRISTIE, F. (2005) Language education in the primary years. Unswpress.sydney, Austrália.
- COLELLO, S. M. G. (2003) "A pedagogia da exclusão no ensino da língua escrita" *In VIDETUR*, n. 23. Ed. Mandruvá Porto/Portugal. pp 27  
<http://www.hottopos.com/videtur23/silvia.htm>
- COLLINS, H et al (2006) Práticas de leitura e escrita na web. Disponível: <http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc068.pdf>. Data de acesso: 28.02.2008
- CRYSTAL, D. (2001) El lenguaje e Internet. Ed. Cambridge, Madrid, España.
- DANTAS, O.R.A. (2004) nota de rodapé 4. A imagem empresarial e seus diferentes públicos num evento de fusão corporativa: um estudo em espanhol. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. LAEL PUC-SP.
- DAPENA, J.A.P. (1982) Los posesivos personales del español: intento de descripción funcional. Disponível: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=90672>
- Di NUCCI, E. P. (2001) Alfabetizar letrando ... um grande desafio para o professor! Em S. A. S. Leite. *Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas: Komedi.
- DOLZ *et al* (2005) Seqüência didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In* Gêneros orais e escritos na escola. SCHENEUWLY, B. DOLZ, J Tradução e Organização Rojo e Cordeiro. Ed. Mercado de Letras, Campinas, São Paulo. pp 95-128
- EGGINS, S & MARTIN (2003) El contexto como género: una perspectiva lingüística funciona. *Rev. signos*. [on-line]. 2003, vol.36, no.54 [citado 03 Agosto 2008], p.185-205. Disponível: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342003005400005&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342003005400005&lng=es&nrm=iso). ISSN 0718-0934.
- EGGINS, S. (2002) Introducción a la Lingüística Sistémica. Trad. de F. Alcantara. Edita Universidad de la Rioja, Servicio de Publicaciones. Logroño, España.
- ERICKSON, F. (1990) Qualitative Methods. *In*: LINN, R. and ERICKSON, F. (org.) *Research in teaching and learning*. V. 2. Ed. Macmillan Publishers, New York.
- FONTCUBERTA, M.M. (1993) La noticia. Pistas para percibir el mundo. Ed. Paidós, Barcelona. España. p 69.

- GAINS J. (1999) Eletronic Mail – A New Style of Communication or just a New Medium?: An Investigation into the Text Features of E-mail. *English For Specific Purposes*, vol. 18, n. 1, p.81-101. Disponível: [http://www.sciencedirect.com/science?\\_ob=ArticleURL&\\_udi=B6VDM-3WG XV61-5&\\_user=10&\\_rdoc=1&\\_fmt=&\\_orig=search&\\_sort=d&view=c&\\_version=1&\\_urlVersion=0&\\_userid=10&md5=79eb04dcfe395c169b5db278e34726fe](http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6VDM-3WG XV61-5&_user=10&_rdoc=1&_fmt=&_orig=search&_sort=d&view=c&_version=1&_urlVersion=0&_userid=10&md5=79eb04dcfe395c169b5db278e34726fe)
- GERALDINI, A.F.S. (2003) *Docência no ambiente digital: Ações e Reflexão*. Dissertação de doutorado em lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- GODOY, A. S. (1995) Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*. v. 35, n. 2, mar/abr. São Paulo. pp. 57-63.
- GONZÁLEZ, N.T.M. (1994) “*Cadê o pronome? O gato comeu*” *Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*. Tese de doutorado. FFLCH – USP. Inédita.
- GORGORIÓ, N. & BISHOP, A. (2000) Implicaciones para el cambio. *In* Gorgorió, N.; Deulofeu, A.; Bishop, A. (coords.) *Matemáticas y educación*. Barcelona, España. pp 189-209.
- HALLIDAY, M.A.K. (1994) *An Introduction to Functional Grammar*. London, Edward Arnold. 2º edição.
- INSTITUTO CERVANTES (2003) *Anuario del Instituto Cervantes*. Ed. Cervantes publicaciones, Madrid, España.
- IRWIN G. D. (1997) *Conexiones entre lectura y escritura*- Edit. Aique- Buenos Aires, Argentina.
- KAKUTA, S. (1993) Relaciones biculturales entre Brasil y España. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, III. 213-228. Madrid, España
- KLEIMAN, B.A. (2001) *A formação do professor. Perspectivas da Lingüística Aplicada*. Ed Mercado de Letras. Campinas, São Paulo.
- KUMARAVADIVELU, B. (2006) *A Lingüística Aplicada na era da Globalização*. *In* Por uma lingüística Aplicada Indisciplinar. Ed Parábola (linguagem 19), São Paulo. pp 129-147
- LAMY M. N. & GOODFELLOW R. (1999) Reflective Conversation in the Language Classroom. *Language Learning & Technology*, vol. 02, p.43-62. Disponível: <http://lt.msu.edu/vol2num2/article2/>
- LÉVY, P (1993) *As Tecnologias da Inteligência – O Futuro do pensamento na Era da Informática*. Ed. 34, São Paulo.
- \_\_\_\_\_ (1996) *O Que é o Virtual?*. Ed 34, São Paulo.

- MACEDO, O.H. (2005) O processo de refacção textual na linguagem escrita de sujeitos afásicos. Dissertação de doutorado. IEL, UNICAMP. Campinas, São Paulo
- MACHADO, A.R. et al (2004) Resumo. 1 Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos. Editorial parábola, São Paulo
- MACHADO, A.R. (2007) Revistando o conceito de resumo. *In* Dionísio *et al* (orgs) Gêneros Textuais e Ensino, pp 138-150. Editora Lucerna, São Paulo.
- MEURER, J.L. (2005) Gêneros textuais na análise crítica de Faircough. *In* Generos, teorias metodos, debates. Meurer *et al*. Ed. Parábola, São Paulo. pp 81-107
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2003). Lei no. 3.987/00. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=3522&FlagNoticias=1&Itemid=3656>. Data de aceso: 20 de junho de 2008
- MOITA LOPES, L.P. (1996) Contextos Institucionais em Lingüística Aplicada: novos rumos. *Revista Intercâmbio*, V: 03-15 SP: LAEL/PUC-SP
- \_\_\_\_\_ (2006) Uma Lingüística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. *In* Moita Lopes Org. Por uma lingüística Aplicada Indisciplinar. Ed Parábola (linguagem 19), São Paulo. pp 13-44
- MORENO, F.F. (2005). El Español en Brasil. *In* O ensino do espanhol no Brasil: passado presente e futuro. João Sedycias, organização. Cap. 1 p 15. Ed Parábola, São Paulo.
- MOTTA-ROTH, D. & HEBERLE V.M. (2005) O conceito de “estrutura potencial do gênero” de Ruquayia Hasan. *In* Generos, teorias metodos, debates. Meurer *et al*. Ed. Parábola, São Paulo. pp 12-28
- NEGRETTI, R. (1999) Web-Based Activities and SLA: a Conversation Analysis Research Approach. *Language Learning & Teaching*, vol. 3, nº1, p. 75-87. Disponível:[http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=EJ609874&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=EJ609874](http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ609874&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ609874)
- NETO, N.J. (2007) A narrativa na escola: um estudo dos gêneros narrativos nos livros didáticos de Português. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo USP – Faculdade de Educação. São Paulo
- NEVES, J. L. (1991) Pesquisa Qualitativa – Características, Usos e Possibilidades. Caderno de Pesquisas em Administração. V. 1, No 3, 2º sem.
- PAULINO, M. G. R. (2007). Conexões entre saberes e gêneros discursivos em teses acadêmicas sobre formação de leitores. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT10-3151--Int.pdf>. data de acesso: 16 de julho de 2008

- QUINTANA, C.A.F. (2007) nota de rodapé 4. Um estudo sobre o pronome *Vos* na fala de professores universitários paraguaios em situação de sala de aula. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. LAEL PUC-SP.
- ROJO, R.H.R. (2006) Fazer Lingüística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. *In* Moita Lopes *Org.* Por uma lingüística Aplicada Indisciplinar. Ed Parábola (linguagem 19), São Paulo. pp 253-274
- SALVADOR, A.D. (1978) Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica. Ed. Sulina, Porto alegre.
- SAMPSON, P. (1991) Qualitative research and motivation research. *In* Worcester, R. Consumer market research handbook. Ed. Esomar, Amsterdam.
- SAUTU *et al* (2005) Manual de Metodología. Ed. Clacso Libros, Buenos Aires, Argentina.
- SEDYCIAS, J. (2005). Por que os brasileiros devem aprender espanhol?. *In* O ensino do espanhol no Brasil: passado presente e futuro. João Sedycias, organização. Cap. 2 pp 35-45. Ed Parábola, São Paulo.
- SIGNORINI, I. (2006) A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a Lingüística Aplicada contemporânea. *In* Moita Lopes *Org.* Por uma lingüística Aplicada Indisciplinar. Ed Parábola (linguagem 19), São Paulo. pp 169-190
- SOARES, M. (2003) O que é letramento, Diário na Escola, Diário do Grande ABC. Sexta-feira, 29 de agosto de 2003.
- \_\_\_\_\_ (2005) *Letramento: Um tema em três gêneros*. Autêntica Editora, Belo Horizonte, Minas Gerais.
- SOTO, M.B. (2003) nota de rodapé 4. Análise de erros, baseada na Lingüística de Corpus, da escrita de aprendizes brasileiros universitário de espanhol como língua estrangeira. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. LAEL PUC-SP.
- SWALES, J.M. (1990) *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press. Melbourne, Sydney.
- TELLES, J.A. (2002). “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!”. Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, Vol. 5, No. 2, (91-116)
- TFOUNI, L.V. ( 1995) *Letramento e alfabetização*. São Paulo, Cortez (P20)

- THIOLLENT, M. (2007) Metodologia da pesquisa-ação. Cortez Editora. São Paulo.
- TORRES, M.O. (2003) O correio eletrônico como instrumento de relações públicas: as possibilidades e limitações da comunicação virtual nas Organizações Ludovicenses. Universidade Federal Do Maranhão, Centro De Ciências Sociais, Curso De Comunicação Social. São Luís
- TRATADO DO MERCOSUL. (1994). Diretrizes e ata. Disponível: [http://www.fd.uc.pt/CI/CEE/OI/ALADI/Tratado\\_de\\_montevideu\\_1980\\_ALADI.htm](http://www.fd.uc.pt/CI/CEE/OI/ALADI/Tratado_de_montevideu_1980_ALADI.htm)
- XAVIER, A.C. (2002) LETRAMENTO DIGITAL E ENSINO. Disponível: <http://www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>
- ZANOTTO, N. (2005) *E-mail e carta comercial: estudo contrastivo de gênero textual*. Rio de Janeiro: Lucerna; Caxias do Sul (RS): EducS.

## ANEXOS

### Anexo 1

#### **Cuestionario para los alumnos participantes del estudio**

---

##### **A - ¡Hablemos de ti!**

Nombre \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_

Grado de escolaridad \_\_\_\_\_ Curso \_\_\_\_\_

¿Estudias aun?  sí  no

¿Trabajas?  Sí  no

¿Cuál es el área de mercado de la empresa?

\_\_\_\_\_

¿Hablas otro idioma?  sí  no ¿Cuál - es?

\_\_\_\_\_

##### **B- ¡Tú y la tecnología!**

¿Con qué frecuencia escribes un correo electrónico? - En cualquier contexto, sea escolar o de trabajo, o por diversión

\_\_\_\_\_

¿Cómo evaluarías tus conocimientos en relación al software que usas?

- Conozco muy bien todas las herramientas y recursos
- Conozco bien las herramientas y recursos
- Casi no conozco todas las herramientas y recursos
- Uso sólo lo básico de las herramientas y recursos

¿Usas más el correo electrónico para:

- Escribir mensajes a los amigos?
- Escribir mensajes de trabajo?
- Escribir trabajos de la escuela?
- Escribir sólo para pasar el tiempo?

¿En que parte del día prefieres escribir los correos electrónicos que se relacionan con tareas y/u obligaciones? ¿ Por qué?

\_\_\_\_\_

¿Existe alguna dificultad que sientas al escribir un e-mail? Si tu respuesta es afirmativa, especificala:

---

Cuando escribes un correo ¿Piensas en el lector y usas un “lenguaje propio” o prefieres usar una forma “patrón”?

---

¿Consideras más fácil la producción escrita – en el correo - o la oral – en sala de aulas?

---

¿Te sientes más a gusto cuando recibes el *feedback* del profesor vía e-mail, o en sala de aula?

---

¿Prefieres usar un foro o te sientes más “libre usando el e-mail”?

---

### **C - Por último...**

¿Con que frecuencia navegas en Internet?

- Todos los días
- Casi todos los días
- Unas dos veces por semana
- Una vez por semana
- Sólo en el trabajo
- Solo los fines de semana
- Nunca,

¿Cuáles son los sitios en la web que más visitas? ¿Por qué?

---

¿Qué programas usas más en tu ordenador?

---

¿Tienes la costumbre de leer directamente en la pantalla o imprimes porque consideras que tu lectura será más productiva?

---

¿Sueles leer noticias en Internet? ¿En qué sitios?

---

¿Tienes alguna dificultad al navegar en un sitio de noticias, como periódicos o revistas digitales?

---

En general ¿Consideras que lees más en tu idioma o en el idioma objeto de estudio?

---

¿Consideras que es fácil encontrar material de lectura en la web de la lengua que estudias? Justifícalo

---

¿Te es fácil distinguir un tipo de género de otro? Como por ejemplo un cuento, una narrativa, un informe, una anécdota, un relato...

---

¿Cómo evalúas la producción escrita después de haber leído en español?

- Mejore mucho
  - Mejore lo suficiente
  - Mejoré
  - No mejoré, sigo igual
  - No sentí ningún avance, retrocedí
-