



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Letras

Andrea Galvão de Carvalho

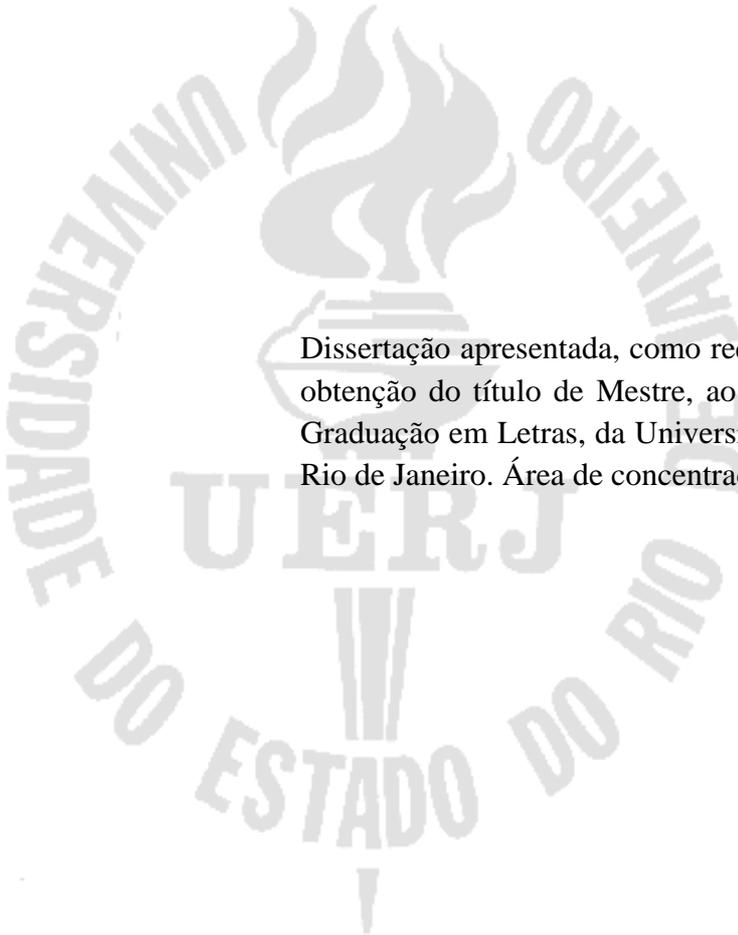
**Leitura virtual em língua espanhola:
a intervenção dos elementos linguísticos presentes em *blogs* de professores**

Rio de Janeiro

2011

Andrea Galvão de Carvalho

**Leitura virtual em língua espanhola:
a intervenção dos elementos linguísticos presentes em *blogs* de professores**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Prof^ª Dra. Cristina de Souza Vergnano Junger

Rio de Janeiro

2011

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

C331	<p>Carvalho, Andrea Galvão. Leitura virtual em língua espanhola : a intervenção dos elementos linguísticos em blogs de professores/ Andrea Galvão Carvalho. - 2011. 172f.</p> <p>Orientadora: Cristina de Souza Vergnano Junger. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.</p> <p>1. Leitura - Blogs - Teses. 2. Professores de línguas - Teses. 3. Professores de línguas – Blogs – Teses. 4. Língua espanhola - Blogs - Teses. 5.. Linguística aplicada – Teses. 6. Análise do discurso – Tese. 7.Sociolinguística - Teses. 8. Realidade virtual – Teses.I. Junger, Cristina de SouzaVergnano. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.</p> <p>CDU: 806.0:028</p>
------	--

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte

Assinatura

Data

Andrea Galvão de Carvalho

**Leitura virtual em língua espanhola:
a intervenção dos elementos linguísticos presentes em *blogs* de professores**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Aprovado em 23 de março de 2011.

Banca examinadora:

Prof^ª Dra. Cristina de Souza Vergnano Junger (Orientadora)
Instituto de Letras da UERJ

Prof^ª. Dra. Vera Lucia de Albuquerque Sant'Anna
Instituto de Letras da UERJ

Prof^ª. Dra. Mercedes Sebold
Faculdade de Letras da UFRJ

Rio de Janeiro

2011

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me dá força e alento.

À minha tia Celeste, que acha que eu sou sempre “a melhor de todas” em qualquer área.

Ao meu tio Emilio, por acreditar em mim e me levar para fazer as provas de mestrado.

À minha mãe Celina e meus irmãos Savio, Raphael e Gustavo que, mesmo de longe, estão sempre torcendo por mim.

À minha grande amiga Andrea Ramos, por ter me apresentado “esse mundo do mestrado” e me ajudado a elaborar o projeto que resultou nesta dissertação.

Ao Thiago, meu namorado, pelos “sinônimos”, incentivo e paciência.

À minha orientadora Cristina Vergnano, pela paciência e carinho nestes dois anos de convívio.

À Prof^a. Vera Santana, que gentil e carinhosamente aceitou fazer parte da minha qualificação e trouxe contribuições que enriqueceram o trabalho.

À minha amiga e companheira de trabalho Juliana Louzada, pela ajuda e carinho.

À Rita de Cássia, “una chica estupenda”, que conheci graças ao mestrado.

À Kisye Cristina, pela disponibilidade e ajuda.

Às professoras Normas Torres e Ana Cristina Santos, que fizeram parte da minha formação e são sempre inspirações maravilhosas.

À minha tia Aninha, pelas orações, a confiança e o carinho de sempre.

RESUMO

CARVALHO, Andrea Galvão. *Leitura virtual em língua espanhola: a intervenção dos elementos linguísticos presentes em blogs de professores*. 2011. 172 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

Esta dissertação tem como objetivo analisar a intervenção de elementos linguísticos no processo leitor em espanhol como língua estrangeira (E/LE), em ambiente virtual, de docente desse idioma. A partir desse objetivo macro, estabelecemos um recorte e nos focamos na análise de como/se elementos linguísticos mais característicos de uma linguagem coloquial podem afetar mais a leitura de um docente de E/LE que teve na sua formação e na sua atividade profissional um contato maior com a língua formal. Nesse contexto, escolhemos o *blog* como o suporte virtual dos textos a serem lidos pelo sujeito por apresentar uma linguagem mais coloquial. No que se refere ao aporte teórico, esta pesquisa tem como principais bases a Linguística Textual (KOCH, 2009, 2002, 2007; KOCH ; TRAVAGLIA, 1996, 2000) e a leitura sócio-interacional (KATO, 1986, 2007; KLEIMAN, 1993, 1996, 2008; NUNES, 2005; VERGNANO-JUNGER, 2009). Também utilizamos alguns elementos da Análise do Discurso de base enunciativa em pontos nos quais ela dialoga com a perspectiva sócio-interacional, como, por exemplo, na noção de gênero do discurso (MAINGUENEAU, 1996, 2003; BAKTHIN, 2003). A Sociolinguística (MORENO FERNANDÉZ, 1996; ALKMIN, 2001) contribuiu para estabelecer os parâmetros da língua coloquial e formal. Quanto à leitura em ambiente virtual, seguimos Ribeiro (2005), Marcuschi (2007), Santaella (2008) e Vergnano-Junger (2009). Para a elaboração deste trabalho, utilizamos uma metodologia híbrida composta de uma parte documental e de um estudo de caso. A fase documental teve como metas classificar os *blogs* de docentes de E/LE e selecionar dois para a elaboração de atividades de leitura guiada. O estudo de caso realizado com um docente de E/LE, por sua vez, teve como etapas uma leitura livre, duas guiadas e uma entrevista. Objetivou observar e discutir o perfil e o processo leitor do sujeito, com foco na intervenção de elementos linguísticos. Dos resultados obtidos, podemos destacar uma proposta de classificação dos *blogs* de professores de E/LE. Com base no estudo de caso, duas considerações merecem destaque: (a) uma maior dificuldade de leitura do texto coloquial, ao que tudo indica, gerada pela variedade lexical e (b) uma tendência do sujeito à leitura linear em ambiente virtual, com atenção voltada, frequentemente, para os aspectos de vocabulário e como esses afetavam a compreensão, demonstrando uma tendência à leitura decodificadora.

Palavras-chave: Processo leitor. Leitura em ambiente virtual. Leitura em LE. Elementos linguísticos, Linguística Textual. *Blog*.

RESUMEN

En esta tesina tenemos como objetivo analizar la intervención de elementos lingüísticos en el proceso lector en español como lengua extranjera (E/LE), en ambiente virtual, de docente de ese idioma. A partir de ese objetivo macro, establecemos un recorte y enfocamos el análisis en cómo/si elementos lingüísticos más característicos de un lenguaje coloquial pueden afectar con mayor intensidad la lectura de un profesor de E/LE que tuvo en su formación y en su actividad profesional más contacto con la lengua formal. En este contexto, elegimos el *blog* como el soporte virtual de los textos que iban a ser leídos por el sujeto por presentar una lengua más coloquial. En lo que se refiere al aporte teórico, esta investigación tiene como principales bases la Lingüística Textual (KOCH, 2009, 2002, 2007; KOCH ; TRAVAGLIA, 1996, 2000) y la lectura sociointeractiva (KATO, 1986, 2007; KLEIMAN, 1993, 1996, 2008; NUNES, 2005; VERGNANO-JUNGER, 2009). También utilizamos algunos elementos del Análisis del Discurso de base enunciativa en los puntos en los cuales dialoga con la perspectiva sociointeractiva, como, por ejemplo, en la noción de género discursivo (MAINGUENEAU, 1996, 2003; BAKTHIN, 2003). La Sociolingüística (MORENO FERNANDÉZ, 1996; ALKMIN, 2001) contribuyó para establecer los parámetros de la lengua coloquial y formal. Con respecto a la lectura en ambiente virtual, seguimos a Ribeiro (2005), Marcuschi (2007), Santaella (2008) y Vergnano-Junger (2009).

Para el desarrollo de este trabajo, utilizamos una metodología híbrida compuesta de una parte documental y de un estudio de caso. La fase documental tuvo como metas clasificar los *blogs* de docentes de E/LE y seleccionar dos para la elaboración de actividades de lectura guiada. El estudio de caso realizado con un docente de E/LE, a la vez, tuvo como etapas una lectura libre, dos guiadas y una entrevista. Objetivamos, en dicha etapa, observar y discutir el perfil y el proceso lector del sujeto, enfocando la intervención de elementos lingüísticos.

De los resultados obtenidos, podemos destacar: una propuesta de clasificación de los *blogs* de profesores de E/LE. También, con base en el estudio de caso, merecen destaque dos aspectos: (a) se registró una mayor dificultad de lectura del texto coloquial, según lo observado, generada por la variedad lexical y (b) una tendencia del sujeto a la lectura lineal en ambiente virtual, con atención volcada, frecuentemente, a los aspectos de vocabulario y cómo esos afectaban la comprensión, demostrando una tendencia a la práctica lectora decodificadora.

Palabras-clave: Proceso lector. Lectura en ambiente virtual. Lectura en LE. Elementos lingüísticos. Lingüística Textual. *Blog*.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Diferenciação entre leitores nativos e não nativos.....	22
Figura 1: Tira da Mafalda.....	23
Figura 2 : <i>Blog de disciplina - Logic –Into the wild</i>	35
Figura 3: <i>Blog de alunos – Blog dos alunos da Metô</i>	36
Figura 4: <i>Blogs de instituições - Blog do Aluno da UMA</i>	37
Figura 5: <i>Blog de professores – Alfabetizando com Mônica e Turma</i>	38
Quadro 2: Relações textuais e procedimentos relacionados aos elementos linguísticos na coesão.....	46
Figura 6: Janela de abertura do <i>Gtk-RecordMyDesktop</i>	52
Quadro 3: Relação entre objetivos e perguntas da leitura guiada 1.....	55
Quadro 4: Relação entre objetivos e perguntas da leitura guiada 2.....	57
Figura 7: Imagem de um fragmento do <i>blog “Una argentina en BH”</i>	63
Figura 8: Imagem de um fragmento do <i>blog “EcLEcTIC”</i>	64
Figura 9: Imagem de um fragmento do <i>blog “Aprender español conociendo Barcelona”</i>	65
Figura 10: Imagem de um fragmento do <i>blog “Mundo ELE”</i>	66
Figura 11: Imagem de um fragmento do <i>blog “El Mundo del Caleidoscopio”</i>	67
Figura 12: Os <i>emoticons</i> presentes no <i>post</i> do <i>blog “Mundo ELE”</i>	68
Figura 13: Os <i>emoticons</i> presentes nos comentários do <i>blog “Profesor de ELE en apuros”</i>	68
Figura 14: <i>Post</i> com <i>hiperlink</i> do <i>blog “Mundo ELE”</i>	69
Figura 15: <i>Post</i> sobre o tema “Webquest” no <i>blog “El mundo del caleidoscopio”</i>	70
Figura 16: <i>Post</i> do <i>blog “Mundo ELE”</i> sugerindo outro <i>blog</i> ao leitor.....	70
Figura 17: Fragmento de um <i>post</i> do <i>blog “Estudiando español”</i>	71
Figura 18: Fragmento do <i>post</i> “Los imperativos de Sabina (Pastillas para no soñar)”.....	72
Figura 19: <i>Post</i> de uma possível despedida da docente em “El blog de mr1b31”.....	73
Figura 20: Título e barra de menu do <i>blog</i> de Miguel Ángel García Guerra.....	75
Figura 21: Exemplo de um <i>post</i> sobre TCIs.....	76
Figura 22: Fragmento do <i>post</i> “El subjuntivo se muere”, de 22/11/2010.....	76
Figura 23: Comentário referente ao <i>post</i> “El subjuntivo se muere”, com maior informalidade, mas usando o <i>usted</i>	78
Figura 24: Cabeçalho do <i>blog “ELE que ELE”</i>	79
Figura 25: Texto no qual o autor de “ELE que ELE” caracteriza seu <i>blog</i>	79
Figura 26: Fragmento do <i>post</i> “San Finín”.....	80

LISTA DE ABREVIATURAS

AD – Análise do Discurso

E/LE – Espanhol como língua estrangeira

LE – Língua estrangeira

LM – Língua materna

LT – Linguística Textual

SI – Sujeito Informante

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. DIFERENTES ASPECTOS RELACIONADOS AO PROCESSO LEITOR	14
1.1. Leitura e suas perspectivas nos distintos processamentos da informação.....	14
1.2. O processo leitor em LE.....	20
1.3. Leitura em ambiente virtual.....	24
1.4. Concepção de leitura adotada neste estudo.....	28
1.5. Leitura, suporte e gêneros.....	29
1.5.1. <u>O Blog e sua caracterização: gênero ou suporte?</u>	32
1.5.2. <u>O Blog Educacional</u>	34
1.6. Leitura e a questão da língua no texto.....	40
1.6.1. <u>Linguística Textual: a origem</u>	40
1.6.2. <u>A Língua, o Texto, a LT e o papel dos Elementos Linguísticos</u>	43
2. DESENHO METODOLÓGICO DO ESTUDO	49
2.1. Caracterizando a pesquisa.....	49
2.2. Os instrumentos de coleta de dados e suas respectivas etapas de aplicação.....	52
2.3. Os <i>corpora</i>	60
2.4. O piloto.....	61
3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS BLOGS DE DOCENTES DE ESPANHOL	63
3.1 Critérios para escolha de <i>blogs</i>	73
3.2. Os <i>blogs</i> selecionados.....	75
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO PROCESSO LEITOR DE UM PROFESSOR DE E/LE	82
4.1. O perfil leitor do sujeito informante.....	82
4.2. A leitura livre.....	84
4.3. As leituras guiadas.....	85
4.3.1. Primeira Leitura Guiada	86
4.3.2. <u>Segunda Leitura Guiada</u>	89
4.3.3. <u>Analisando e comparando as leituras guiadas</u>	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICE A – Ficha de Informante	108

APÊNDICE B – Questionário sobre perfil leitor e de usuário das TICs.....	111
APÊNDICE C – Protocolo de Leitura Livre.....	119
APÊNDICE D – Atividade de leitura guiada 1.....	123
APÊNDICE E – Atividade de leitura guiada 2.....	126
APÊNDICE F – Protocolo das leituras guiadas.....	129
APÊNDICE G – Ficha do sujeito informante na coleta definitiva.....	131
APÊNDICE H – Questionário respondido pelo SI da coleta definitiva.....	133
APÊNDICE I – Transcrição do protocolo de leitura livre realizada pelo SI da coleta definitiva.....	142
APÊNDICE J – Transcrição da atividade e protocolo de leitura guiada 1 realizada pelo sujeito-informante na coleta definitiva.....	146
APÊNDICE K – Transcrição da atividade e protocolo de leitura guiada 2 realizada pelo sujeito-informante na coleta definitiva.....	151
APÊNDICE L - Transcrição da entrevista realizada com o sujeito-informante da coleta definitiva.....	156
APÊNDICE M - Tabela de pontuação e divisão temática do questionário.....	158
ANEXO A - Texto do blog “El <i>blog</i> de Miguel Ángel García Guerra” utilizado na leitura guiada 1 e seus respectivos comentários.....	166
ANEXO B - Texto do <i>blog</i> “Ele que Ele” utilizado na leitura guiada 2 e seus respectivos comentários.....	169

INTRODUÇÃO

Vários estudiosos afirmam a importância dos elementos linguísticos no processo leitor, inclusive porque não se lê sem um mínimo conhecimento da língua (ANTUNES, 2009; BENTES, 2001; KLEIMAN, 2008; KOCH, 2009; MAINGUENEAU, 2001; MARCUSCHI, 2008; VERGNANO-JUNGER, 2009). Entretanto, sempre que se discute a leitura, o foco está em aspectos como: a relação entre habilidades e processos cognitivos; as estratégias de leitura; a relação entre leitura e gênero textual, etc. (TRAVAGLIA, 2009).

Nesta investigação, não estamos defendendo a leitura como um processo de decodificação. Pelo contrário, reconhecemos que o ato de ler exige do leitor outras competências que não somente a linguística (como, por exemplo, a genérica e a enciclopédica¹) e que essas podem, em certos casos, suprir deficiências no âmbito da língua. Acreditamos, todavia, que os elementos linguísticos constituem pistas e instruções importantes para a construção de sentido (MAINGUENEAU, 2001) e que são, muitas vezes, negligenciados e/ou descartados pelo leitor que tem o foco voltado exclusivamente para uma compreensão global do texto.

Essas reflexões iniciais motivaram o objetivo geral desta dissertação: analisar a intervenção² dos elementos linguísticos na leitura virtual de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) em *blogs* de docentes. A escolha pela leitura virtual deve-se a uma questão atual que permeia reflexões sobre o ato de ler na tela do computador: que mudanças acarretaram ao processo leitor a passagem do suporte impresso para o virtual? Além disso, nosso estudo está vinculado a um projeto maior, o *Interleitura*,³ que propõe estudar a compreensão leitora mediada por computador. Dessa maneira, outro dos objetivos desta investigação (ainda que não seja o seu foco central) é observar a leitura em ambiente virtual e discutir estratégias que são utilizadas pelo leitor nesse novo suporte.

No que se refere ao estudo dos elementos linguísticos no processo leitor, decidimos fazer um recorte, em virtude da nossa experiência como docente e discentes de E/LE. Especificamente, no que concerne à língua aprendida e ensinada, o contato é sempre muito

¹ Maingueneau afirma que a competência linguística, a enciclopédica e a genérica “são as três grandes instâncias que intervêm na atividade verbal, em sua dupla dimensão de produção e de interpretação dos enunciados” (2001, p. 42)

² Adotamos o termo “intervenção”, segundo a posição de Maingueneau (2001) presente na nota anterior (2).

³ Projeto *Interleitura: interação e compreensão leitora em LE mediadas por computador*, coordenado pela Prof^a Dr^a Cristina Vergnano Junger (UERJ), com subsídios do APQ1/ 2009 da FAPERJ e do edital Universal/ 2010 do CNPq.

maior com a língua estandar⁴, culta e formal. Assim, quando nos deparávamos com textos onde a maioria dos elementos linguísticos eram característicos da língua coloquial⁵ encontrávamos maior dificuldade na leitura. Por isso, neste trabalho procuramos analisar como/se os elementos linguísticos mais característicos de uma linguagem coloquial podem afetar a leitura de um docente de E/LE que teve na sua formação e na sua atividade profissional um contato maior com a língua formal.

O estudo da intervenção das marcas linguísticas na leitura virtual nos conduziu a escolha dos *blogs* como suporte virtual, pois estes são espaços onde a língua, em geral, se apresenta em uma forma bastante coloquial. A sessão dos comentários, por exemplo, onde o leitor pode se manifestar e interagir com o *blogueiro*⁶, em muito se aproxima de uma conversa oral informal. A opção por *blogs* de professores é resultado de uma preferência pessoal dos pesquisadores, pois acreditamos que esse tipo de ambiente virtual fomenta a troca de experiências didáticas e permite que o docente esteja em constante aperfeiçoamento do seu ofício. Além disso, nos *blogs* redigidos por professores, há uma atenção maior com o uso da escrita cuidada, sem erros gramaticais.

Esta pesquisa se insere na linha de pesquisa “Linguagem e Cognição” do mestrado em Letras – área de concentração Linguística – do Instituto de Letras da UERJ e tem, portanto, como bases teóricas principais a Linguística Textual (KOCH, 2009, 2002, 2007; KOCH ; TRAVAGLIA, 1996, 2000) e a Leitura sócio-interacional (KATO, 1986, 2007; KLEIMAN, 1993, 1996, 2008; NUNES, 2005; VERGNANO-JUNGER, 2009). Todavia, usamos alguns elementos da Análise do Discurso de base enunciativa (MAINGUENEAU, 1996, 2008; BAKTHIN, 2003), como, por exemplo, a noção de gênero, nos pontos nos quais ela dialoga com afinidade com a perspectiva sócio-interacional, e da Sociolinguística (MORENO FERNANDÉZ, 1996; ALKMIN, 2001) com o objetivo de estabelecer alguns conceitos sobre língua pertinentes ao nosso estudo.

No aspecto metodológico, o trabalho parte de um estudo documental, com a pesquisa e classificação dos blogs de professores de E/LE. Posteriormente, seleciona dois deles que apresentam linguagens distintas (uma formal e outra coloquial) para serem utilizados nas

⁴ Segundo Hernández Alonso (2000) a língua estandar se caracteriza por adaptar-se a todo tipo de enunciado (*intelectualización*) e as mais diversas necessidades comunicativas (*estabilidad flexible*).

⁵ Entendemos, nesse estudo, a língua coloquial como um registro, uma modalidade de uso, que pode manifestar-se tanto no oral como no escrito. O coloquial escrito, nosso interesse, pois visamos analisar o processo leitor, apresenta como traços característicos a informalidade, um tom de proximidade, de saber compartilhado e aspectos da língua oral (BRIZ, 2002). No capítulo 1, seção 6.1, esclarecemos com mais detalhes as características de um texto coloquial escrito.

⁶ Palavra que designa àqueles que escrevem em *blogs*.

atividades de leitura guiada. Para a análise da intervenção dos elementos linguísticos na leitura, realizamos um estudo de caso com um docente de E/LE. Essa segunda parte tem como etapas: uma leitura livre e duas leituras guiadas.

A escolha por investigar o processo leitor do professor de E/LE se justifica, primeiro, por serem os professores os responsáveis pela formação de outros leitores em língua estrangeira (LE), e, em muitos casos, pela formação de outros docentes. Assumimos assim que seu perfil como leitor acabará influenciando direta ou indiretamente o trabalho que realizar como formador de leitores. Em segundo, se refere ao recorte da leitura em LE, especificamente o espanhol. Temos as orientações governamentais para LE no Ensino Básico, que destaca a importância da leitura (BRASIL, 1998; 1999; 2006). Também se consideraram nossa formação e atuação como docentes de espanhol e o aumento da demanda relacionada a essa língua com a lei 11.161/05 (BRASIL, 2005)⁷. No capítulo 3, abordamos mais detalhadamente os passos metodológicos do nosso estudo.

Apresentamos, no capítulo 1, o processo leitor relacionado aos diferentes aspectos que permeiam esta dissertação: o processamento unidirecional e multidirecional da informação, leitura em meio virtual, a leitura em LE, o conceito de gênero e blog e o papel da Linguística Textual como arcabouço teórico desta pesquisa. No capítulo 2, desenvolvemos o quadro metodológico. A pesquisa documental está apresentada no capítulo 3, no que se refere à análise e à classificação dos *blogs* de professores de espanhol, assim como à seleção dos que foram utilizados nas atividades de leitura guiada do estudo de caso. No quarto capítulo, apresentamos e analisamos os dados coletados no estudo de caso.

⁷ A citada lei determina a oferta obrigatória, com matrícula optativa para o aluno, do ensino de espanhol em todo Ensino Médio do Brasil a partir de 2010.

1. DIFERENTES ASPECTOS RELACIONADOS AO PROCESSO LEITOR

O primeiro item deste capítulo visa à situar os modelos de leitura apresentando conceitos e características mais relevantes para esta pesquisa. Destacamos, também, questões sobre leitura em LE e leitura virtual concernentes ao nosso estudo.

No item 1.2, abordamos a questão dos suportes e dos gêneros textuais no âmbito do processo leitor com destaque para os aspectos relacionados aos gêneros digitais e os *blogs* como ambiente.

O papel da língua e sua relação com a leitura estão presentes no item 1.3. Com base na Linguística Textual (LT), estabelecemos conceitos pertinentes para nosso estudo como, por exemplo, as noções de coesão e coerência.

1.1. Leitura e suas perspectivas nos distintos processamentos da informação

As distintas teorias que visam à explicar o processo leitor são decorrentes das concepções de sujeito, de língua, de texto e de sentido que se adotem (KOCH ; ELIAS, 2007). Nesta dissertação, apresentamos as principais teorias sobre leitura, organizadas desde as perspectivas unidirecional e multidirecional de processamento da informação (VERGNANO-JUNGER, 2009). Discutimos, portanto, as concepções de leitura, por um lado, como processo ascendente ou descendente e, por outro lado, como sócio-interacional e/ou enunciativo. Enfocamos em cada uma delas a visão de texto e de leitor que são adotadas.

Assumimos o ato de ler como unidirecional quando o foco se volta para apenas um dos elementos envolvidos no processo. “Não importa se a ênfase recai sobre o texto ou sobre o leitor, mas sim que apenas um caminho é escolhido de cada vez⁸” (VERGNANO-JUNGER, 2009). Isso significa que, ou se considera que a informação está no texto, ou que o leitor é o responsável pela construção de sentido do que lê.

Nesta perspectiva, podemos incluir dois modelos tradicionalmente estabelecidos de processo leitor: o ascendente (*bottom-up*), no qual a leitura se processa da micro para a macroestrutura e o descendente (*top-down*), no qual o processo leitor se inicia da macro para a microestrutura (KATO, 2007). Ambos os modelos estão voltados para apenas um

⁸ Texto sem numeração de página.

determinado elemento do processo. No ascendente, o foco é o texto, enquanto que, no descendente, a atenção recai sobre o leitor.

O modelo ascendente parte da concepção de língua como estrutura, ou seja, a língua é o código que possibilita o acesso ao texto. Nessa concepção, o foco está no texto e a leitura é vista como um processo de decodificação linguística.

Nessa concepção de língua como código – portanto, como mero instrumento de comunicação – e de sujeito como (pré) determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado. (KOCH ; ELIAS, 2007, p. 10)

O papel do leitor, então, é decodificar, reconhecer os elementos visuais e linguísticos do texto para, a partir da soma do significado das partes, poder apreender o sentido global do material lido. Como define Leffa (1996, p. 13), “a compreensão sobe do texto ao leitor na medida exata que ele vai avançando no texto. As letras vão formando palavras, as palavras frases e as frases parágrafos”. Dessa maneira, o significado do texto não depende da contribuição do leitor, que tem uma atuação passiva. “O leitor seria, então, o receptáculo de um saber contido no texto, unidade que é preciso capturar para construir o sentido” (CORACINI, 2002, p. 13).

A leitura se caracteriza nessa perspectiva como uma atividade linear. O sentido do texto é único e está totalmente/inteiramente codificado através das palavras e estruturas. Este conceito de sentido do modelo *bottom-up* advém de uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem, na qual o significado de um texto depende diretamente da sua forma, da sua estrutura (KATO, 2007). A compreensão leitora, conseqüentemente, é resultado do conhecimento lexical, ou seja, quanto mais vocabulário um leitor adquire, maior sua capacidade de compreensão textual.

O leitor tipicamente ascendente é mais atento aos detalhes e dados presentes no texto, detectando inclusive os erros de ortografia. Entretanto, apresenta maior dificuldade para apreender a informação central do que lê. (Kato, 2007). Dessa forma, ele “tem dificuldade de sintetizar as ideias do texto por não saber distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo” (KATO, 2007, p.51)

No ensino de línguas estrangeiras (LE), o modelo ascendente gerou a concepção de que a leitura era um complemento das destrezas orais. Os textos, nessa linha teórica, são utilizados para praticar a entonação oral ou, então, para aprender gramática e vocabulário. São, pois, pretextos para outras habilidades e conteúdos (AMORIM, 1997).

A partir da década de 70 do século XX, desenvolvem-se inúmeros estudos sobre leitura orientados pela psicologia cognitivista. Surge, então, a abordagem descendente (*top-down*) que transfere o foco do texto para o leitor, opondo-se ao modelo anterior. O leitor assume um papel ativo no processo de leitura, pois é ele que atribui significado ao texto ao ativar seus conhecimentos prévios. Dessa maneira, o conhecimento prévio do leitor adquire um papel igual, ou até mesmo mais importante, do que os dados do texto, porque é através daquele que o leitor estabelece o sentido (AMORIM, 1997).

O conhecimento prévio, ao que nos referimos, é aquele adquirido no decorrer da vida do indivíduo e abarca três níveis (KLEIMAN, 2008):

(a) o conhecimento linguístico: refere-se aos aspectos morfossintáticos e semânticos da língua; “este conhecimento abrange desde o conhecimento de vocabulário sobre como pronunciar português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras gramaticais, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua” (KLEIMAN, 2008, p. 13);

(b) o conhecimento textual: o leitor proficiente é aquele que conhece os mais variados tipos de texto, porque “o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão” (KLEIMAN, 2008, p. 20);

(c) o conhecimento enciclopédico ou de mundo: abrange o conhecimento adquirido formalmente, resultado de estudos, e aquele “adquirido informalmente, através de nossas experiências e convívio numa sociedade” (KLEIMAN, 2008, p. 22).

O leitor que privilegia a abordagem descendente se caracteriza por apreender facilmente as ideias principais do texto. Mas, por outro lado, “faz excesso de adivinhações, sem procurar confirmá-las com os dados do texto, através de uma leitura ascendente” (KATO, 2007, p. 50). Seria um leitor, segundo a autora (KATO, 2007), que dá pouca importância aos dados do texto e valoriza em excesso seu conhecimento prévio no ato de ler, o que é a principal característica da abordagem descendente.

Nas salas de aula, o processamento descendente introduziu a “noção de diferentes propósitos de leitura: leitura para a compreensão geral (*skimming*), de pontos específicos (*scanning*) e para compreensão detalhada” (AMORIM, 1997, p.78).

Apesar de esses modelos apresentarem características antagônicas, Vergnano-Junger (2009) os inclui num mesmo padrão de processamento da informação – o unidirecional –, pois observou em suas pesquisas que sujeitos informantes que se posicionavam a respeito da

leitura com crença em um ou em outro modelo aproximavam-se, em termos de descrição de seu perfil estatístico de leitor⁹. Ou seja, o aspecto relevante na sua caracterização não era se o foco recaía no texto ou no leitor, mas o fato de centrar-se em um único elemento, uma única direção para processar a informação.

No final dos anos 80 do século XX, consolida-se o modelo interacional, que adota uma visão interacional da língua e concebe a leitura como ascendente e descendente ao mesmo tempo (KOCH ; ELIAS, 2007). Assim, no ato de ler, tanto as informações presentes no texto quanto os conhecimentos do leitor são fatores necessários à construção do sentido. Nessa concepção de leitura, “o leitor, portador de esquemas (mentais) socialmente adquiridos, acionaria os seus conhecimentos prévios e os confrontaria com os dados do texto, “construindo”, assim, o sentido” (CORACINI, 2002, p. 14).

Na perspectiva interacionista, o leitor constrói o significado a partir da sua interação com o texto, por isso, na compreensão textual temos que considerar o leitor, o texto e o processo de interação entre ambos.

Nessa perspectiva, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não é algo que preexistia. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos lingüísticos presente na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH ; ELIAS, 2007, p. 13)

Como as finalidades de uma leitura são as mais diversas, indivíduos com objetivos diferentes de leitura podem extrair/reconstruir informações distintas de um mesmo texto. Os objetivos e propósitos específicos do leitor determinam as estratégias que serão utilizadas para alcançar a compreensão textual (KLEIMAN, 2008).

Assim, com um objetivo para direcionar a sua leitura, o leitor se posiciona no ato de ler, utilizando “sua competência de leitura ao interagir com o autor através das pistas lingüísticas que este decidiu incluir no texto escrito” (AMORIM, 1997, p.79). Por isso, durante a leitura, o leitor tem uma atitude ativa fazendo previsões, a partir do seu conhecimento prévio, e posteriormente confirmando ou descartando essas hipóteses iniciais ao confrontá-las com o texto efetivamente. O papel do leitor é o de um “construtor de sentido, utilizando-se para tanto de estratégias, tais como seleção, antecipação, inferência e verificação” (KOCH, 2007, p. 13).

⁹ As pesquisas em questão são a tese de doutorado da pesquisa “Leitura e ensino de espanhol como língua estrangeira: um enfoque discurso” (UFRJ), DE 2002, e a pesquisa subsequente, desenvolvida na UERJ, de 2003 a 2006, sob o título “Leitura e ensino de espanhol como língua estrangeira: uma abordagem quantitativo-qualitativa”.

O leitor, então, constrói o sentido, mas sem perder o foco no texto, onde residem as intenções e os objetivos do autor. Por conjugar tanto o texto quanto a bagagem do leitor, num movimento de negociação de significados, podemos classificar este processamento como não mais apenas unidirecional, mas bidirecional (VERGNANO-JUNGER, 2009).

Posteriormente, o modelo interativo agrega à sua concepção uma perspectiva social. Reconhecemos, nesse momento, a leitura como resultado de um processamento multidirecional da informação, pois “envolve diferentes níveis de processamento da informação e o entrecruzamento de aspectos relacionados ao texto em si, ao leitor, ao tempo e espaço que ambos ocupam, aos diferentes discursos que intervêm naquela enunciação etc.” (VERGNANO-JUNGER, 2009). Ou seja, a leitura é um ato complexo que envolve múltiplas direções e elementos, que interagem entre si.

Numa visão sócio-interacional de leitura (NUNES, 2005), como comentando anteriormente, o foco não só está em ambos, texto e leitor, mas leva em consideração também o contexto social do texto, da leitura e dos sujeitos (autor e leitor). Assim, “a informação comunicada pode mudar, no encontro do leitor com o texto, quando o texto é lido em novos contextos ou por leitores diferentes que trazem para a leitura suas pressuposições social ou historicamente determinadas e distintas” (WALLACE, 1992 *apud* NUNES¹⁰, 2005)

O significado, por conseguinte, não é intrínseco ao texto, mas construído pelo leitor na sua interação com o texto, num contexto social específico. Como define Koch (2007, p.12), “o lugar mesmo de interação é o texto cujo sentido ‘não está lá’, mas é construído, considerando-se para tanto, as ‘sinalizações’ textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor”.

O leitor dialoga com o texto, responde, antecipa respostas, busca suporte para as suas conclusões, discute e critica em seu discurso interior (NUNES, 2005). Desta maneira, pode-se afirmar que o significado pode variar de leitor para leitor. Entretanto, não é ilimitado.

(...) afirmar que o leitor está ativo em seu diálogo com o texto não significa dizer que tem sozinho a responsabilidade total na construção do sentido. Se assim fosse, seria possível admitir a atribuição de um sentido subjetivo ao texto, fruto ou produto apenas do sentido que o lhei atribuí, o que por sua vez poderia me fazer concordar com a visão de que, já que o significado é de qualquer um, ninguém o possui e ele não existe. (Nunes, 2005)

Na visão sócio-interacional, portanto, a leitura é vista como um ato comunicativo entre leitor e autor que interagem em um momento sócio-histórico específico na construção do significado (MOITA LOPES, 1996).

¹⁰ Texto sem numeração de páginas. Por esse motivo, todas as suas citações apresentam apenas autor e ano.

No final dos anos 60 do século XX, a Análise do Discurso (AD) francesa surgiu visando à combater o excessivo formalismo linguístico vigente em decorrência do Estruturalismo¹¹. Em oposição a uma visão de língua formal e categorizadora, a AD “não trabalha com a língua fechada nela mesma, mas com o discurso, que é um objeto sócio-histórico em que o linguístico intervém como pressuposto” (ORLANDI, 2008, p.16). O discurso, por sua vez, é conceituado como linguagem em uso, contextualizada e provida de uma função social.

As reflexões dos analistas do discurso não tinham como objetivo o desenvolvimento de um método didático de ensino-aprendizagem da leitura, entretanto, podemos considerar a AD em nossa discussão sobre o processo leitor em função das questões de leitura que suscita.

É que a AD nasceu, pode-se dizer, como resposta à questão de como ler, questão que é formulada pelo próprio Althusser (de certo modo, um dos predecessores do campo), quanto por Rêgine Robin, quando especula sobre as relações entre linguística e história, e, especialmente, por Michel Pêcheux, do qual se pode dizer, sendo um tanto parcial, mas certamente sem ser injusto, que desejava exatamente propor, com sua versão peculiar da AD, um projeto de teoria não subjetiva da leitura (e por isso tematizou claramente as deficiências das outras teorias de leitura). (POSSENTI, 2001, p.19)

A perspectiva enunciativa de leitura aqui apresentada tem como base a teoria da Análise do Discurso de linha Francesa e considera o ato de ler como inserido em uma situação de enunciação, onde o enunciador enuncia o seu discurso em um tempo, em um espaço com uma determinada finalidade. O leitor co-enunciador, não necessariamente compartilha o mesmo tempo e espaço do enunciador no momento da produção do seu enunciado, mas faz parte do processo de enunciação que é a leitura (MAINGUENEAU, 1996).

No que tange ao ensino da leitura em língua materna e estrangeira, o fato de enunciador e co-enunciadores não compartilharem necessariamente os mesmos tempo e espaço exige que o professor trabalhe visando à ressaltar a importância dos aspectos próprios do contexto sócio-histórico do enunciador e de seu discurso no processo leitor. Isso remete ao conceito de “descontextualização” (MAINGUENEAU, 1996), processo que ocorre quando um texto é lido em contextos espaciais e temporais distintos dos da sua elaboração, gerando uma compreensão por parte do co-enunciador diferente daquela idealizada pelo enunciador.

A possibilidade de ler um determinado texto em qualquer tempo ou espaço, distante dos contextos de sua criação, implica que o público idealizado para a obra não será necessariamente o que vai lê-la, tampouco sua interpretação poderá contar com os elementos sócio-culturais reunidos por ocasião da produção do texto. Embora o comentário esteja

¹¹ Os estruturalistas acreditam que é possível estudar a língua “a partir de regularidades e, portanto, apreendê-la na sua totalidade, já que as influências externas, geradoras de irregularidades, não afetam o sistema por não serem consideradas parte da estrutura. A língua não é apreendida na sua relação com o mundo, mas na estrutura interna de um sistema fechado em si mesmo.” (MUSSALIM, 2000, p.12)

considerando especificamente os textos literários, é viável propor que tal característica possa ser estendida a outros campos discursivos. (VERGNANO-JUNGER, 2002)

A proposta de Vergnano-Junger (2002) toma o conceito de Maingueneau (1996) e o transfere para a situação de leitura em LE. Dessa forma, é possível, num contexto de ensino-aprendizagem, utilizar a noção de descontextualização como suporte para a introdução de um trabalho que valorize a situação de enunciação na leitura. O objetivo é minimizar os efeitos dessa mudança de tempo e espaço que uma realidade de LE normalmente implica.

Na leitura como enunciação, o sentido é reconstruído pelo co-enunciador que é, em certa medida, um co-autor do que lê. “O sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história” (ORLANDI, 2009, p.47). Assim, “leituras que são possíveis, para um mesmo texto, em certas épocas não o foram em outras e leituras que não são possíveis hoje o serão no futuro” (ORLANDI, 2008, p.86). Essa variedade de elementos envolvidos no processo leitor sob a visão enunciativa (enunciador, co-enunciador, tempo, espaço, história, aspectos sociais, finalidades, meios de circulação) permitem caracterizar, assim como foi feito com o modelo sócio-interacional, a leitura como enunciação sob uma perspectiva multidirecional (VERGNANO-JUNGER, 2009). Embora reconhecendo que há distinções teóricas entre ambas as abordagens, no sentido de envolverem e conjugarem diversos e diferentes elementos, elas se aproximam e são compatíveis. Vergnano-Junger (2009) observou que sujeitos informantes leitores cujas crenças sobre leitura tendiam para uma das duas abordagens apresentaram perfis próximos.

Em virtude dos aspectos destacados, nos contextos de ensino-aprendizagem de LE, concluímos que o processamento multidirecional oferece uma proposta mais completa de leitura. Isso porque trabalha não só os elementos sistêmicos da língua alvo, mas também os aspectos culturais da sociedade estrangeira, a noção de gênero e de situação da enunciação, diferentes estratégias e conhecimentos. Todos esses fatores são observados numa proposta interativa que valoriza tanto o texto e o leitor, como seus contextos e outros discursos que a eles possam ser relacionados.

1.2. O processo leitor em LE

No decorrer dos anos, a leitura no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras tem papel e importância distintos, segundo o enfoque metodológico utilizado. Até

a década de 1970, dois grandes métodos¹² contrastavam: o da gramática e tradução e o audiolingual/estruturalista (ALMEIDA FILHO, 2007). No primeiro, o texto literário é a base para o aprendizado de idiomas, “nesse contexto entendia-se a aprendizagem de línguas como a tradução de bons autores, o conhecimento das regras gramaticais, ler e analisar textos selecionados” (ALMEIDA FILHO, 2007, p.77). Enquanto no segundo, se prioriza a prática da língua oral (entendida como repetição de estruturas da língua a ser apreendida) e relega a leitura a um papel complementar das destrezas orais. Assim,

estava restabelecida a ênfase na língua oral. No momento em que se equiparava a fala com a língua, o que não fosse fala também não era língua. Daí que ensinar a leitura não era ensinar a língua, já que a escrita era uma fotografia muito mal feita da fala. A implicação pedagógica dessa premissa era de que o aluno deveria primeiro ouvir e falar, depois ler e escrever; como acontece individualmente na aprendizagem da língua materna e como acontece com os povos em geral, que só aprendem a escrever muito depois de terem aprendido a falar. O aluno só deveria ser exposto à língua escrita quando os padrões da língua oral já estivessem bem automatizados. (LEFFA, 1988, p.12)

No método audiolingual, a leitura é um processo de decodificação, pois considera-se que o domínio das estruturas linguísticas é suficiente para a compreensão textual. O objetivo da leitura é fixar estruturas, elementos lexicais e exercitar a oralidade através da leitura em voz alta. Além disso, a atividade leitora só é utilizada quando o aluno estava em um nível mais avançado para não atrapalhar a aquisição da língua oral (HERNÁNDEZ BLASCO, 1991).

Nos anos 1980, o enfoque comunicativo apresenta como proposta didática a utilização de textos autênticos, assim denominados por não terem sido elaborados visando ao uso didático em sala de aula. Consideram-se amostras de materiais autênticos, folhetos, anúncios, artigos de jornais, etc. (HERNÁNDEZ BLASCO, 1991). Ainda segundo essa perspectiva teórico-metodológica, “o uso de textos simplificados deve ser evitado, porque prejudicaria a autenticidade do material; simplificar a tarefa, se necessário, mas não simplificar a língua” (LEFFA, 1988). No enfoque comunicativo, a leitura passa a ser silenciosa, o texto é visto como veículo de informação e as perguntas de compreensão textual são sobre o conteúdo informativo (HERNÁNDEZ BLASCO, 1991).

As premissas de leitura do enfoque comunicativo, entretanto, não se refletem na maioria dos livros didáticos. Nas aulas de LE, o texto, muitas vezes, é um pretexto para o ensino de gramática e vocabulário (LOCOSELLI, 2007). Poucas são as ocasiões nas quais o

¹² Segundo Santos Gargallo (1999), o termo método abrange o componente teórico (teoria linguística e da aprendizagem) e o componente prático (objetivos, conteúdos e procedimentos). Enfoque, por sua vez, refere-se ao aspecto teórico do método. No decorrer dos nossos estudos, percebemos que três nomenclaturas (método, enfoque, abordagem) se alternavam de acordo com o autor analisado. Neste trabalho, optamos por usar a nomenclatura apresentada por Santos Gargallo.

texto é usado unicamente com o objetivo de desenvolver as habilidades de interpretação do aluno. Isso ocorre porque a compreensão leitora em LE está relacionada a um processo leitor de decodificação, onde o ato de ler corresponde ao reconhecimento visual das palavras e posterior significação das mesmas (ACQUARONI MUÑOZ, 2004). Dessa maneira, os conhecimentos prévios do leitor não nativo em LE mais exigidos são os relacionados ao contexto linguístico e, principalmente, ao âmbito lexical. Todos os demais conhecimentos prévios costumam ser descartados, bem como os diferentes contextos nos quais os textos estão inseridos.

O conhecimento dos diferentes gêneros textuais é fundamental no processo leitor, seja em língua materna seja em língua estrangeira (ACQUARONI MUÑOZ, 2005). Cada gênero possui características típicas que o definem e que podem ser distintas ou similares de acordo com cada cultura. Por isso, muitas vezes, a recepção de textos em LE pode ser dificultada em virtude do desconhecimento de determinada estrutura discursiva.

Para os aprendizes, o mais preocupante e difícil no processo leitor em LE é a deficiência ou falta de vocabulário (ACQUARONI MUÑOZ, 2005). Entretanto, muitas vezes o conhecimento de mundo pode compensar algumas das limitações linguísticas desse estudante. Nesse sentido, é, provavelmente, mais fácil para um médico ler um texto da sua área em LE do que compreender um artigo de economia na sua língua materna. Para leitores de LE a influência do contexto sociocultural, pessoal (grau de escolaridade, por exemplo) e objetivos de leitura são fundamentais para uma boa atividade de compreensão leitora.

Acquaroni Muñoz (2005, p. 953) elaborou um quadro¹³ visando a comparar leitores nativos e não nativos:

Leitores nativos (LN)	Leitores não nativos (LNN)
Alto nível de automação na decodificação e integração simultânea do significado.	Menor nível de automação da decodificação, que impede a integração simultânea do significado.
Centram sua atenção no significado do texto.	Atenção centrada na decodificação de estrutura e significado. (Sobrecarga da Memória de curto prazo)
Predomínio do processo interativo com preferência pelo descendente (<i>top-down</i>).	Dependem mais do processo ascendente (<i>bottom-up</i>).
Dispõem de um amplo repertório de estratégias leitoras.	Necessitam transferir estratégias leitoras adquiridas em L1.
Adéquam as estratégias leitoras às exigências da tarefa.	Maior dificuldade para adequar as estratégias leitoras.
Facilidade para inferir e interpretar a informação implícita no texto.	Dificuldade para inferir e interpretar a informação implícita no texto.
Familiaridade com o contexto sociocultural no	Interpretação idiossincrásica do texto errônea, por

¹³ O quadro foi elaborado pela autora a partir do estudo de Salazar García (2001) feito com um grupo de nativos de língua espanhola e outro de anglófonos estudantes de espanhol como LE, que tinha como objetivo analisar as habilidades leitoras dos indivíduos dos grupos.

qual se insere sua L1.	adaptar determinados aspectos a sua própria cultura.
------------------------	--

Quadro 1: Diferenciação entre leitores nativos e não nativos

Fonte: ACQUARONI MUÑOZ (2005, p. 953)

O quadro nos permite estabelecer alguns conceitos que são retomados para análise do sujeito-informante no estudo de caso proposto por esta dissertação. Como, por exemplo, o de que os leitores nativos decodificam ao mesmo tempo que atribuem significado ao texto de forma global e não às palavras de maneira individual. Bem como o fato de que os não nativos têm sua atenção voltada quase que exclusivamente para a decodificação e a significação de palavras isoladamente. Dessa forma, por estar focado na palavra, o não nativo apresenta mais dificuldade para utilizar estratégias de leitura como a inferência, por exemplo, durante o processo leitor. O desconhecimento dos aspectos culturais da LE também é um fator que muitas vezes dificulta ou mesmo impede a compreensão leitora do não nativo.

No processo de leitura em LE, muitas das estratégias aprendidas na nossa língua materna (LM) podem ser transferidas à leitura em LE (VERGNANO-JUNGER, 2009a). No caso da língua espanhola em relação ao português, a proximidade do léxico permite uma compreensão e um maior uso de associações e inferências lexicais, usando o idioma materno, embora possa haver dificuldades causadas por outros fatores, como o sócio-cultural. Todavia, inferir um significado aproximado de uma palavra pode ser suficiente para compreender o sentido global de um texto, mas não necessariamente para uma compreensão pontual ou detalhada. Para ilustrar essa situação, pensemos na tira de Mafalda:



Figura 1: Tira da Mafalda

Fonte: <http://mafalda.dreamers.com/>

Na história em quadrinhos, Mafalda desiste de perguntar ao seu pai algo sobre os filmes proibidos para menores dizendo que é “algo muy gordo”, ou seja, algo muito importante e que seria melhor perguntar a qualquer um na escola. O desconhecimento da expressão coloquial “muy gordo” não impede o entendimento global da situação. É possível

compreender que o pai ficou decepcionado, pois a filha prefere perguntar a qualquer um e não a ele uma dúvida relacionada a filmes proibidos para menores. Entretanto, se a questão for determinar porque Mafalda desistiu de fazer a pergunta a seu pai, é fundamental significar a expressão “muy gordo”.

Assim, acreditamos que além do estudo sobre as especificidades culturais e das novas configurações que os gêneros textuais possam assumir na LE, os elementos linguísticos próprios da língua estrangeira¹⁴ devem também ser objeto de estudo e análise no processo ensino-aprendizagem de compreensão leitora. No que tange ao léxico em Língua Espanhola, reconhecemos as dificuldades em virtude do grande número de países que falam esse idioma. Entretanto, como não se está defendendo aqui o trabalho descontextualizado, mas sim a compreensão leitora, os próprios contextos dos materiais lidos, associados às estratégias e conhecimentos linguísticos e enciclopédicos contribuem para diminuir as limitações. Nesse sentido, é útil também a inclusão de diferentes usos da linguagem tanto com respeito aos gêneros quanto aos registros mais ou menos formais.

1.3. Leitura em ambiente virtual

Nos anos de 1960, o exército americano desenvolveu uma rede de computadores com objetivos militares. Através da rede, as forças armadas norte-americanas poderiam continuar mantendo contato mesmo que os inimigos destruíssem os demais meios de comunicação. Nas décadas de 1970 e 1980, a *Internet* foi utilizada não só para fins militares, mas também como um meio de comunicação acadêmico. Estudantes e professores universitários, principalmente norte-americanos, passaram a trocar mensagens por meio da rede de computadores. Entretanto, foi no ano de 1991, com a divulgação da *World Wide Web* (WWW), que a Internet de fato começou a se expandir. Isso porque passou a permitir que o usuário, através de programas como *Mosaic*, *Netscape* ou *Internet Explorer*, pudesse acessar a todo tipo de informação disponível na rede com o mínimo de conhecimento de informática. A WWW é uma interface gráfica estruturada através de *hiperlinks*¹⁵, que são elos de conexão a outras

¹⁴ Os elementos linguísticos próprios da LE abrangem não só o léxico, ainda que este apareça com maior frequência nas preocupações tanto durante o processo de ensino-aprendizagem do idioma, quanto em atividades leitoras, mas também aspectos morfo-sintáticos. Tendo como foco o português e o espanhol, vemos, por exemplo, no primeiro uma preferência pela marcação do sujeito na frase, enquanto no espanhol, o sujeito, quando, não há ambigüidade, não é destacado: “Salí temprano de casa”. Em espanhol, por sua vez, ao contrário do português, há uma preferência por ressaltar os complementos diretos e indiretos em frases como: “Le compré a mi madre una falda nueva”, na qual o complemento indireto “madre” está marcado também por meio do pronome complemento “le”.

¹⁵ No decorrer deste trabalho, utilizamos também o termo sinônimo *link*.

páginas ou *sites* de temáticas idênticas ou semelhantes¹⁶, cuja ligação é estabelecida pelo autor por meio de uma palavra ou imagem (GOETHALS, AGUIAR ; ALMEIDA, 1999).

Antes do desenvolvimento da WWW, o computador de monitor monocromático, sem recursos multimídia, oferecia ao usuário uma leitura linear, idêntica à exercida nos livros impressos (BURGOS, 2007¹⁷). É a estrutura hipermídia proporcionada pela *Web* com uma arquitetura contendo *hiperlinks*, som, animação, imagem, vídeos, cores e elementos gráficos que tem gerado discussões sobre possíveis mudanças no processo leitor em ambiente virtual.

Nesse contexto, primeiramente, parece-nos relevante, ainda que talvez óbvio, destacar o fato de a leitura virtual ter como premissa que a distingue o suporte. É através da tela do computador que o leitor tem contato com o texto a ser lido e não mais por meio de um material impresso, onde o texto existe fisicamente. “Cada suporte, à medida que foi inventado e refinado, criou especificidades: o jornal, com a sua diagramação e sua periodicidade peculiares, produz determinadas expectativas no leitor, assim como as revistas, as bulas de remédio, os *out doors*, os livros e até mesmo os muros urbanos” (RIBEIRO, 2005, p.126). Por sua vez, em virtude do suporte, a leitura virtual exige algumas habilidades e conhecimentos básicos de informática, como, por exemplo, saber que os *hiperlinks* remetem o leitor a outro texto. Também, em decorrência do suporte, o leitor virtual, que lê verticalmente, passa a não ter a dimensão exata do tamanho do texto que será lido, inclusive por causa das inúmeras possibilidades de leitura provenientes dos acessos aos *hiperlinks* (VERGNANO-JUNGER, 2009). “A cada gênero de texto, em cada suporte, o leitor faz reconfigurações pertinentes à percepção que tem do que lê, do que porta, do que tem em mãos, do que vê” (RIBEIRO, 2005, p. 126)

No que tange às mudanças no processo leitor, o formato do texto característico da Internet e denominado hipertexto é, invariavelmente, apontado como responsável por modificações no ato de ler. Atualmente, o conceito de hipertexto está diretamente relacionado a um documento eletrônico que apresenta uma escrita não linear, entretanto, o termo não é recente e pode referir-se à qualquer escrita que tenha como princípio a hipertextualidade, como afirma Koch (2002, p.61):

todo texto constitui uma proposta de sentidos múltiplos e não de um único sentido e todo texto é plurilinear na sua construção, poder-se-ia afirmar que – pelo menos do ponto de vista

¹⁶ É importante ressaltar que nem sempre os *links* atuam como elementos coesivos, ou seja, tendo como função agregar informações ao texto principal. Muitos *links* remetem o leitor a anúncios publicitários ou a outros textos totalmente descontextualizados da informação do hipertexto.

¹⁷ O texto supracitado foi retirado da *Internet*. As páginas não estão numeradas.

da recepção – todo texto é um hipertexto. Pensemos, inicialmente, nos textos acadêmicos, povoados de referências, citações, notas de rodapé ou de final de capítulo. Temos aqui um hipertexto, em que as chamadas para as notas ou as referências feitas no corpo do trabalho funcionam como *links*.

Assim, o texto impresso não oferece *links*, mas pode oferecer outras fontes de referência/remissão como glossários, anexos, notas de rodapé ou listas de páginas da Internet, nos quais se pode encontrar mais informações sobre o assunto. O leitor pode ler o texto de forma contínua ou, ao encontrar uma referência, interromper a leitura e consultar a obra citada. Também tem a possibilidade de determinar seu próprio caminho de leitura selecionando o quer ler através do sumário ou do índice.

Podemos afirmar que o texto impresso foi concebido para ser lido de forma linear ainda que o leitor possa não o fazer. O hipertexto eletrônico, por sua vez, caracteriza-se por ser uma escrita não-sequencial, não-linear, que permite, através de *links*, o acesso a múltiplos textos localizados no próprio *site* ou em outros *sites*.

Marcuschi (2005) relaciona oito aspectos, também citados por Xavier (2005) e Santaella (2008), que caracterizam o hipertexto. São eles:

- (a) Não-linearidade: “quanto a sua organização o hipertexto não tem um centro, ou seja, não tem um vetor que o determine. (...) Ele é um feixe de possibilidades, uma espécie de leque de ligações possíveis, mas não-aleatórias.” (MARCUSCHI, 2005, p.193). É apontada como principal característica do hipertexto;
- (b) Volatilidade: por ser um fenômeno essencialmente virtual, o hipertexto é efêmero, pode desaparecer da *web* a qualquer momento. Além disso, as escolhas do leitor virtual são passageiras e diferenciadas de um leitor para outro;
- (c) Topografia: “o fato de não acessar um dos conteúdos, que significa ignorar sua existência, não altera a compreensão do todo ao término da experiência” (SANTAELLA, 2008, p.52);
- (d) Fragmentariedade: “consiste na constante ligação de porções em geral breves com sempre possíveis retornos ou fugas” (MARCUSCHI, 2005, p.151);
- (e) Acessabilidade ilimitada: o hipertexto acessa todo tipo de fonte e não há limite quanto às ligações que permite estabelecer;
- (f) Multisemiose, ou multimodalidade: é a característica que permite interconectar simultaneamente a linguagem verbal e não verbal;

(g) Interatividade: o hipertexto é interativo e “o leitor não pode usá-lo de modo reativo ou passivo. É o usuário que determina que informação deve ser vista e por quanto tempo” (SANTAELLA, 2008, p.56);

(h) Iteratividade: “diz respeito à natureza intrinsecamente intertextual marcada pela recursividade de textos ou fragmentos na forma de citações, notas, consulta etc.” (MARCUSCHI, 2005, p.151).

Em virtude da não-linearidade, a leitura do hipertexto virtual exige do leitor “um maior grau de conhecimentos prévios e maior consciência quanto ao buscado, já que é um permanente convite a escolhas muitas vezes inconsequentes” (MARCUSCHI, 2005, p.149). A leitura proficiente de qualquer texto exige do leitor um objetivo determinado. No caso do hiperleitor, esse objetivo deve ser ainda mais consciente para que o acesso aos *hiperlinks* não o faça perder o foco e, conseqüentemente, os objetivos que queria alcançar com determinada leitura.

Vieira (2007) estabelece três perfis de leitores que navegam no ambiente virtual. O “leitor-usuário” é aquele que faz buscas rápidas visando aplicações práticas, seleciona o que interessa, saltando de um ponto a outro, no seu próprio ritmo.

O segundo tipo é nomeado “leitor-telespectador”, usuário que busca entretenimento áudio-visual, “efeitos especiais”, imagens, gráficos coloridos, sons excitantes, surpresas e usa o texto apenas como guia.

O último é o “leitor-leitor”, menos afetado pelas inovações áudio-visuais proporcionadas pela rede, continua lendo de forma tradicional, tem preferência por arquivos, e muitas vezes imprime os conteúdos acessados para ler em papel.

Concordamos que a novidade da leitura virtual está no suporte e na velocidade com que os *links* são acessados nos hipertextos eletrônicos (KOCH, 2009; RIBEIRO, 2005). Isso não significa defender uma mudança total em todos os aspectos da leitura, como destacamos a seguir:

O fato de surgir um novo suporte para leitura/escrita não quer dizer que absolutamente todos os expedientes do leitor/usuário tenham que ser modificados. As novas tecnologias podem recuperar características de outras, muitas vezes até de tecnologias já esquecidas. A familiaridade do leitor com determinados gêneros de texto, diagramações e suportes pode torná-lo mais hábil no reconhecimento de um novo suporte, que não deverá, quase nunca, ser totalmente novo (RIBEIRO, 2005, p. 138).

Acreditamos também que o acesso rápido a distintas informações durante o ato de leitura, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira, permite uma ampliação do

conhecimento de mundo, que pode ser usado ou não pelo leitor virtual. Ou seja, a Internet propicia ao usuário o acesso a informações ilimitadas e possibilita que o desconhecido se torne conhecido (XAVIER, 2005). Ampliando o conhecimento de mundo do leitor, amplia-se a possibilidade de construção de sentido. No entanto, a simples existência de dados não é necessariamente suficiente para garantir uma leitura adequada aos objetivos, ou um construção crítico do conhecimento. Por isso nos colocamos de acordo com os autores que defendem o trabalho sistemático e sob uma perspectiva multidirecional com a leitura na formação de estudantes de diferentes níveis (VERGNANO-JUNGER, 2009).

1.4 Concepção de leitura adotada neste estudo

Concebemos o leitor proficiente como aquele que trabalha com os elementos linguísticos presentes no texto não de forma isolada, mas visando a construção do sentido. Nessa perspectiva, a interação entre leitor e texto em um processamento sócio-interacional e/ou enunciativo do texto é fundamental no ato de leitura. Como afirma Marcuschi (2008, p. 252), “compreender é, essencialmente, uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado”. Não podemos descartar o papel do contexto sócio-histórico do enunciador e do co-enunciado, seja no processo de elaboração do texto, seja no de sua leitura. Isso porque a construção do significado textual está, também, intrinsecamente relacionada ao contexto (KLEIMAN, 2008; KOCK; ELIAS, 2007; MAINGUENEAU, 2001; MARCUSCHI, 2008). Assim, neste estudo compreendemos a leitura sob a perspectiva multidirecional do processamento da informação por abranger as características supracitadas, numa conjugação de diferentes elementos e procedimentos, fundamentais para uma atividade leitora adequada aos propósitos e necessidades dos envolvidos no processo.

No que concerne a leitura em LE, objeto da nossa dissertação, entendemos que um leitor competente em língua materna (LM) é capaz de aplicar as estratégias de leitura de forma consciente em língua estrangeira, transferindo sua experiência de uma língua à outra. Todavia, embora o processamento interativo sirva ao contexto de leitura de ambas as línguas, o aprendiz não nativo poderá ter limitações em virtude das diferenças culturais, das novas configurações que os gêneros assumem nas comunidades linguísticas da LE e da falta de domínio dos elementos linguísticos característicos da língua alvo (VERGNANO-JUNGER, 2009).

Em decorrência dessas limitações, é comum o leitor de língua estrangeira, conforme já apontamos anteriormente, ater-se mais aos aspectos formais – morfologia, identificação do léxico conhecido, estruturas sintáticas – ou, em determinadas situações, fazer interpretações baseadas no seu conhecimento prévio, externo à realidade da LE (CARREL; DEVINE ; ESKEY, 1988). Nesse sentido, podemos concluir que o leitor de LE, então, apoia-se mais na decodificação (leitura ascendente), em lugar de realizar uma leitura interativa. Tal atitude limita sua interpretação à reprodução dos elementos presentes explicitamente no texto. Esse tipo de dificuldade pode ser minimizada através de um trabalho que objetive desenvolver a proficiência linguística, tanto no que se refere ao léxico quanto às estruturas sintáticas (GRABE, 1991. BERMAN, 1984). Por meio dessa prática de ensino-aprendizagem, o leitor aprendiz poderá sentir-se mais livre para negociar significados e reconstruir sentidos, uma vez que o vocabulário e as estruturas linguísticas serão reconhecidas mais facilmente.

Conforme explicitamos no início desta sessão, assumimos que ler não é decodificar signos e estruturas linguísticas, entretanto decodificar faz parte do processo leitor. Assim, acreditamos que o conhecimento dos elementos linguísticos seja de suma importância para a compreensão textual ainda que não garanta sozinho o entendimento. Isso porque a língua não é formada por elementos isolados que significam independente do seu contexto de uso. Além disso, não se pode esquecer que há várias possibilidades de interpretação “a partir da materialidade linguística que podem ou não ser validadas pelo co-texto, pelo contexto, pelo intertexto e pelo interdiscurso” (TRAVAGLIA, 2009, p.62). Desse modo, não desconsideramos a influência de outros fatores que não o linguístico no processo leitor, entretanto acreditamos que não se pode negligenciar o papel importante que desempenham os elementos linguísticos no ato de ler. Esses aspectos serão mais aprofundados no item 1.6. desta dissertação.

1.5. Leitura, suporte e gêneros

O estudo dos gêneros textuais não é recente. Desde Platão, já se buscava caracterizar e agrupar os textos em gêneros. Entretanto, se no passado o conceito estava relacionado exclusivamente ao literário, hoje, o termo gênero é usado para referir-se à todas as formas textuais, orais ou escritas, usadas nas mais distintas situações comunicativas (MARCUSCHI, 2008). Ou seja, nos comunicamos através de enunciados que se formam em um determinado

contexto sócio-histórico e são agrupados segundo suas características em gêneros (BAKHTIN, 2003).

Se nos comunicamos através de enunciados, podemos afirmar que entre o uso da linguagem e as atividades humanas há um vínculo intrínseco (FIORIN, 2008). E que as características e as formas de uso da língua são tão diversas quanto esses campos de atividade.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos por integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, principalmente, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003, p.261)

Portanto, os elementos linguísticos que compõem os enunciados não foram selecionados de forma aleatória, eles se relacionam e são representativos de determinado uso do enunciado. Essa afirmativa de Bakhtin (2003) aclara o papel e reforça a importância dos recursos linguísticos como sendo um dos elementos de diferenciação dos gêneros. Vai de encontro, portanto, ao que propomos nessa dissertação.

Cada enunciado é individual, mas para cada contexto de uso da língua são elaborados tipos relativamente estáveis de enunciados, que são denominados gêneros textuais e que, por estarem vinculados à vida social e cultural, contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas (BAKHTIN, 2003). “Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações particulares” (MARCUSCHI, 2008, p.154). Assim, dominar um gênero é ser capaz de atuar em um determinado contexto de uso da língua.

Podemos concluir, por conseguinte, que os gêneros não se caracterizam exclusivamente pela forma, seja estrutural seja lexicográfica, mas principalmente por aspectos sócio-comunicativos e funcionais, ou seja, de uso. É por isso que Bakhtin (2003, p.262) afirma que:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2003)

Por surgirem de necessidades e atividades socioculturais Bakhtin (2003), os gêneros textuais ou gêneros do discurso estão intrinsecamente relacionados às inovações tecnológicas, o que é facilmente identificável ao se considerar a quantidade de gêneros textuais existentes hoje em relação às sociedades anteriores à comunicação escrita. Numa primeira fase, os povos

de cultura essencialmente oral desenvolveram um número limitado de gêneros, que se multiplicaram com a invenção da escrita e posterior surgimento da cultura impressa. Após o advento do telefone, do rádio, da TV e da *Internet*, vemos uma multiplicidade de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto orais como escritos (MARCUSCHI, 2008).

Nem todos os gêneros textuais que surgiram a partir do desenvolvimento de novas tecnologias, são, necessariamente, inovações. O *e-mail*, por exemplo, é uma variação das cartas e bilhetes. Entretanto, apresenta características que lhe são próprias e que o diferenciam das mensagens impressas, inclusive no que tange ao suporte, que deixou de ser impresso para ser virtual. Além disso, os gêneros estão sempre em contínua mudança, pois “à medida que as esferas de atividade se desenvolvem e ficam mais complexas, gêneros desaparecem ou aparecem, gêneros diferenciam-se, gêneros ganham um novo sentido” (FIORIN, 2008, p. 65).

Ressaltamos também a diferença entre gênero e tipo textual. Este caracteriza-se por apresentar sequências linguísticas típicas na sua composição, como aspectos lexicais ou verbais específicos. Marcuschi (2002) propõe cinco tipos textuais: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Aquele, por sua vez, é definido por características sócio-comunicativas estabelecidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo, composição característica. Não há, dessa forma, uma quantidade (pré)estabelecida de gêneros (MARCUSCHI, 2005a). Podemos afirmar, então, que os tipos textuais são entidades formais, enquanto, os gêneros são entidades comunicativas compostas de vários tipos de discurso. O gênero conto, por exemplo, pode ter a narração como tipo textual principal, mas também apresentar descrições ou injunções.

Como nos expressamos através de gêneros textuais, o indivíduo proficiente deve ser capaz de compreender e produzir/escolher os gêneros adequados às situações comunicativas nas quais está interagindo. “A escolha do gênero deverá (...) levar em conta os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes” (KOCH, 2002, p.55). No que se refere à leitura em LE, a questão do desconhecimento dos gêneros pode dificultar o processo de compreensão leitora, pois como os gêneros são resultado de necessidades e atividades socioculturais, que variam de acordo com parâmetros e costumes de cada sociedade. Portanto, o desconhecimento de um gênero ou mesmo de características de um mesmo gênero que variam de uma sociedade para outra podem ser um empecilho para processo leitor.

Na questão dos gêneros textuais, o suporte tem um papel de destaque, como enfatiza Maingueneau (2001, p.71): “o *mídium* não é um simples meio de transmissão do discurso, mas ele imprime um certo aspecto a seus conteúdos e comanda o uso que dele podemos fazer”.

O suporte, então, não só é responsável pelo transporte e fixação dos gêneros, mas também interfere no discurso. “A idéia central é que o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele” (MARCUSCHI, 2008, p.174). Assim, cada gênero exige um suporte específico, pois “os gêneros são ecológicos, no sentido de que desenvolvem nichos ou ambientes de realização mais adequados, seja para se fixarem ou circularem” (MARCUSCHI, 2008, p.175).

No contexto escolar, o gênero não é somente ferramenta de comunicação, é também objeto de ensino/aprendizagem (KOCH, 2002). Segundo Rojo (2000), podemos estabelecer dois tipos de gêneros escolares:

- (a) *Gêneros escolares* propriamente ditos são aqueles usados como instrumento de comunicação pela e na instituição escolar. Seriam as regras, explicações, exposições, instruções, etc.
- (b) *Gêneros escolarizados* são os objetos de ensino/aprendizagem e que foram transpostos ou criados para o uso em sala de aula. A dissertação é um exemplo de gênero criado para o ensino da escrita e que não existe fora do universo escolar/acadêmico.

Nos *blogs* analisados na presente dissertação, encontramos o gênero escolar na maioria das páginas analisadas. Por serem *blogs* elaborados por professores visando ao intercâmbio de experiências didáticas com outros docentes, a maioria dos textos é do gênero escolar propriamente dito e apresenta instruções de atividades didáticas que podem ser utilizadas em sala de aula.

1.5.1. O *Blog* e sua caracterização: gênero ou suporte?

Blog é abreviatura da palavra inglesa *weblog*: *web* (rede) e *log* (diário de bordo). Na sua acepção primordial, é definido como uma espécie de diário pessoal eletrônico frequentemente atualizado através da colocação de mensagens, denominadas *posts*, que são apresentadas de forma cronológica, sendo as mais recentes dispostas em primeiro lugar. As mensagens podem ser constituídas por imagens, vídeos, mas, na sua maioria, são compostas de textos de pequenas dimensões. Além disso, o *blog* contém um arquivo de *posts* antigos, *links* para outros *blogs* que publicam assuntos correlatos e muitos *bloggers* ou *blogueiros* (indivíduos que mantêm um *blog*) permitem comentários dos visitantes (BALTAZAR, 2005).

Os *blogs* surgiram como uma releitura virtual dos antigos diários pessoais que passaram a ser públicos. Hoje, entretanto, o conceito vem expandindo-se, em virtude do surgimento das mais diversificadas formas de *blogs*.

Dos *blogs* pessoais, adotando a fórmula do “diário eletrônico” aos blogs visando à difusão de informação com intuítos comerciais, de tudo se pode encontrar na web. Do autor individual que conosco partilha a sua intimidade ou os seus interesses, à autoria institucional formalmente assumida, passando pelos blogs criados e mantidos por grupos de pessoas, existe todo um leque de possibilidades de autoria. (GOMES, 2005, p.312)

Atualmente, o gênero *blog* como diário virtual é apenas uma das muitas vertentes que o termo abarca. Assim, acreditamos que o mais adequado seria classificá-lo como suporte e não mais como gênero textual como ainda o faz Marcuschi (2008). O autor (2008, p.202) define *weblog* como “diários pessoais na rede; uma escrita autobiográfica com observações diárias ou não, agendas, anotações, em geral muito praticados por adolescentes na forma de diários participativos”. Ao definirmos *blog* como suporte ou ambiente, de acordo com Boeira, Soares e Ramos (2009), estamos conscientes da sua possibilidade de abrigar os mais diversos gêneros na sua página *web* e do fato de não ter como única função ser um diário pessoal.

Baltazar (2005) classifica os *blogs* segundo duas categorias:

- a) Quanto ao seu conteúdo: *Temáticos* (dedicam-se a um tema específico), ou *Generalistas* (abordam assuntos pessoais e/ou de interesse do autor).
- b) Quanto à autoria: *Individuais* (um autor) ou *Coletivos* (autores institucionais ou criados em co-autoria). Os coletivos são geralmente temáticos, porque são criados e mantidos por um grupo de pessoas em torno de um tema central.

Os *weblogs* são, por excelência, espaços comunitários de interação. Isso porque, ao visitar um *blog*, o usuário está automaticamente conectado a uma rede de outros *blogs* correlatos: a blogosfera. Uma comunidade é criada em torno de um mesmo assunto ou de assuntos semelhantes através de *links* que remetem o leitor a outro(s) *blog(s)*. Além disso, os visitantes podem fazer comentários sobre o assunto em pauta e interagir com o autor e/ou com outros usuários, o que impulsiona a formação de grupos que tenham interesses comuns (GOMES, 2005).

Os *blogs* permitiram que o leitor se tornasse escritor. Isso ocorre, seja através da facilidade de criar um *blog*, seja em decorrência dos comentários postados após cada mensagem principal conforme assinalado no parágrafo acima. “Os *blogs* possibilitam que todos nós tenhamos uma palavra a dizer, que todos tenhamos um espaço nosso na rede, sendo

esse um dos principais fatores para o seu sucesso” (BALTAZAR, 2005¹⁸). Os *blogs* são, assim, um espaço de interação onde autores e leitores se revezam em seus papéis em uma troca de experiências, conhecimentos e opiniões sobre os mais variados assuntos.

A escrita presente nos *weblogs* está, em geral, bem próxima ao coloquial, com um vocabulário bastante informal (FREIRE, 2008). É comum encontrarmos abreviações como “tô” no lugar de “estou”, uso de gírias e de *emoticons*¹⁹, que servem como sinalização dos sentimentos de quem está escrevendo. No que concerne ao ensino-aprendizagem de LE, temos a oportunidade de contato com uma linguagem escrita menos estandar e mais próxima da oralidade.

1.5.2. O Blog Educacional

Conforme discutido anteriormente, assumimos que o *blog* é um ambiente, em princípio não desenvolvido com finalidades educacionais. Todavia, por ser uma ferramenta de simples manuseio e proporcionar comunicação, interação e construção coletiva entre os usuários, vem sendo usado no âmbito escolar como ferramenta de convivência e aprendizagem entre alunos e professores (BOEIRA, SOARES ; RAMOS, 2010). Assim, na área da educação, podemos encontrar os mais variados tipos de *blogs*. Para efeito de organização desta reflexão e com base na proposta por Baltazar (2005) e na nossa pesquisa para a elaboração desta dissertação, vamos classificar os *blogs* educacionais em quatro grandes grupos: *blogs de disciplina, de alunos, de instituições e de professores*.

Os *blogs de disciplina* são criados e mantidos pelos professores e visam a dar continuidade ao espaço de sala de aula, mas, de forma coletiva, os discentes podem participar, escrevendo *posts* e comentários, colocando questões para futuras discussões em sala, publicando trabalhos, etc. O professor de Lógica André Campos Rocha, do curso de Filosofia da Faculdade São Bento do Rio de Janeiro, por exemplo, tem um *blog* intitulado *Logic –Into the wild*, onde ele posta resumos da matéria, lembretes de atividades e de provas a serem realizadas, listas de exercícios, artigos e vídeos relacionados aos temas discutidos na disciplina. Os alunos, por sua vez, têm acesso livre para postar qualquer material que tenha relevância para a disciplina.

¹⁸ Texto retirado da Internet e sem páginas numeradas.

¹⁹ São símbolos usados para expressar os sentimentos daqueles que escrevem: alegria, raiva, dúvida. (FREIRE, 2008)



Figura 2: *Blog de disciplina Logic –Into the wild*
 Fonte: <http://logicintothewild.blogspot.com>

Dentro da categoria *blogs de alunos*, podemos destacar três tipos. Há aqueles criados pelos alunos para a avaliação de uma disciplina. Esse tipo é muito comum em cursos que visam a ensinar a trabalhar com *blogs* ou novas tecnologias, mas podemos encontrar trabalhos realizados com alunos de ensino fundamental e médio na rede. Há *blogs* criados para organizar um trabalho extracurricular à medida que esse se desenvolve ou criados por um grupo de amigos para o estudo em conjunto de uma matéria. Finalmente, existem *weblogs* criados para ser um espaço de socialização de uma turma ou de uma instituição educativa, através da divulgação de informações relacionadas às atividades acadêmicas, às carreiras e ao entretenimento. Um exemplo de *blog* desta categoria é o editado pelos alunos da Universidade Metodista de São Paulo, intitulado *Blog dos alunos da Metô*. Nele, um grupo de sete discentes da universidade posta textos que versam sobre temas relacionados ao público jovem universitário, como o artigo “*Fast foods* e alimentos processados podem reduzir seu QI” e “O que não perguntar em um processo seletivo”. O leitor também pode participar como colaborador, enviando textos por um e-mail disponível. Além dos *posts* principais, o usuário encontra dicas de entretenimento, mercado de trabalho e relacionamentos no *blog*.



Figura 3: *Blog de alunos – Blog dos alunos da Metô*
 Fonte: <http://www.alunosmeto.com/blog>

Os *blogs de instituições* são aqueles que objetivam divulgar a instituição para alunos ou futuros alunos. O *Blog do Aluno da UNA*, apesar do nome, é mantido pelo Centro Universitário UNA, uma instituição de ensino superior de Minas Gerais. O *weblog* se identifica como “um espaço moderno, dinâmico, transparente e exclusivo” para o aluno da UNA. No ambiente virtual, o usuário encontra o mapa das salas do centro, calendário acadêmico, oportunidades de estágio e trabalho, além de inúmeros artigos direcionados aos universitários como o *post* “Férias: está aberta a temporada de caça aos bons livros”, que indica três livros para o aluno ler nas férias e descansar dos textos acadêmicos.



Figura 4: Blogs de instituições - Blog do Aluno da UNA

Fonte: <http://www.una.br/blogdauna>

Os *blogs de professores* são elaborados e mantidos por um professor ou um grupo de professores para fomentar o diálogo com outros docentes. É um espaço para partilhar conhecimentos, experiências e opiniões. Geralmente, o professor posta atividades já utilizadas por ele em sala de aula contando, inclusive, o resultado conseguido com os alunos, ou discute temas relacionados ao magistério. No caso dos *blogs de professores*, é comum a participação de alunos nos comentários. Ainda que o *blog* não tenha sido criado tendo como meta a troca de informação com alunos, estes não são desestimulados a participar. Um exemplo é o *blog* editado pela professora de Porto Alegre Ivana Kaiper. Segundo o perfil da autora no ambiente virtual, a docente trabalha com alfabetização há muitos anos e criou o *blog* para compartilhar as atividades elaboradas por ela, além de materiais preparados por outros professores amigos. No *blog*, são apresentadas propostas das mais variadas tarefas tendo sempre como imagem os personagens infantis da “Turma da Mônica”, de autoria do cartunista brasileiro Maurício de Sousa.

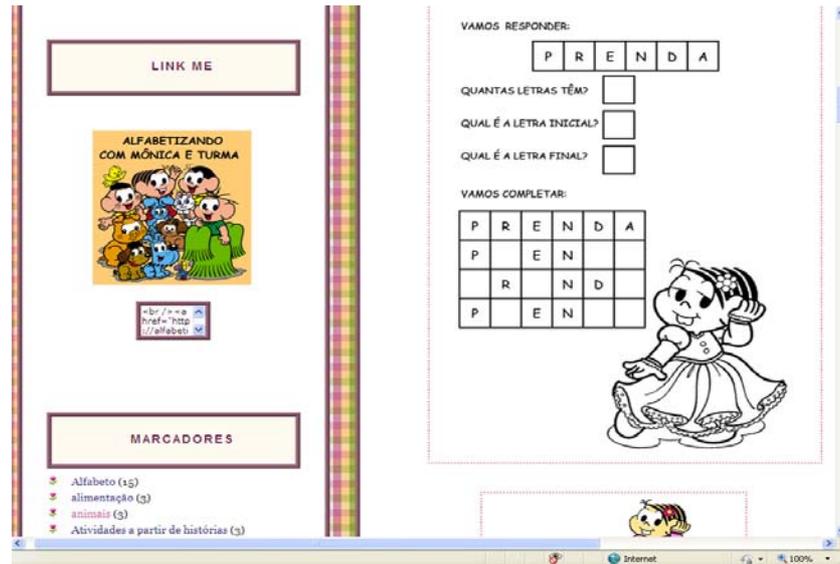


Figura 5: Blog de professores – *Alfabetizando com Mônica e Turma*
 Fonte: <http://alfabetizandocomunicaeturma.blogspot.com>

Dos inúmeros tipos de *blogs* de E/LE pesquisados, optamos por utilizar aqueles criados e mantidos por docentes nativos de espanhol, visando à troca de experiências didáticas entre professores do idioma. Tais materiais serviram para focar a questão leitora a partir dos seus textos. Essa opção é resultado de três premissas²⁰:

- (1) Usamos os textos de *Blogs* de docentes por acreditarmos que tenham menos incorreções gramaticais. Ainda que isso não seja garantia de um texto totalmente correto gramaticalmente, foi uma forma encontrada para diminuir as chances de oferecer ao nosso sujeito-informante um texto que não apresentasse coerência, a coesão e dificultasse seu processo leitor.
- (2) A escolha de *blogs* de docentes especificamente nativos de países de língua espanhola é decorrente da nossa proposta de estudo. Como queremos discutir a intervenção dos elementos linguísticos na compreensão leitora em LE consideramos que o ideal seria trabalhar com uma amostra de língua que não contivesse interlíngua²¹;

²⁰ Nossas justificativas serão mais desenvolvidas no capítulo metodológico.

²¹ Interlíngua é um termo que faz referência ao sistema linguístico resultante das tentativas de o aprendiz produzir em LE. A interlíngua, portanto, distingue-se tanto da LM quanto da LE que se objetiva aprender, ou seja, é um sistema linguístico com características de ambas as línguas, mas também com características específicas desse sistema em construção (DURÃO, 2006). Trata-se, pois, de um aspecto inerente a aprendizes de LE, não a nativos de uma LM. Ressaltamos, entretanto, que o nativo pode apresentar interferência de registro devido à idade, sexo e por outras línguas em contato e reconhecemos, claro, que não está isento de cometer erros gramaticais.

- (3) A preferência por *blogs* que visam à troca didática justifica-se por acreditarmos que esse tipo de suporte, ao abordar tais temas, permite ao docente estudar e se aperfeiçoar.

Dentro do grupo de *blogs* de professores pesquisados, escolhemos dois textos que apresentavam registros de língua diferentes: um mais coloquial e outro mais formal para serem utilizados nas atividades de compreensão leitora do estudo de caso. Selecionamos²², então, um artigo, uma carta e os comentários referentes aos *posts* escolhidos, ou seja, utilizamos três gêneros textuais para elaboração das atividades de leitura guiada.

Classificamos o *post* “La muerte del subjuntivo” (Anexo A) como artigo, no qual o autor expõe um problema, o desaparecimento do subjuntivo. O texto é expositivo-argumentativo, pois o autor apresenta uma situação percebida por ele, com a sua opinião nas entrelinhas e não de forma contundente. Segundo Costa (2008), a estrutura composicional do gênero artigo é bastante variada, mas sempre desenvolve uma opinião sobre o assunto.

O segundo *post* utilizado, “San Finín” (Anexo B), apresenta uma estrutura semelhante ao de uma carta de despedida, que poderíamos classificar como subgênero do gênero carta.

O gênero carta pode ser caracterizado como “uma mensagem manuscrita ou impressa, dirigida a uma pessoa ou a uma organização, para comunicar-se-lhe algo” (COSTA, 2008, p.50). O *post* “San Finín” foi redigido pelo blogueiro com o objetivo de comunicar o encerramento das atividades do *blog* e explicar as razões para tal decisão.

O gênero comentários²³ característico do ambiente virtual assemelha-se ao gênero carta do leitor que “circula no contexto periodístico, em seção fixa de revistas e jornais” (COSTA, 2008, p.210). A carta do leitor, assim como os comentários do *weblog*, tem os mais diversos propósitos comunicativos: opinar, agradecer, reclamar, solicitar, elogiar, entre outros. Os comentários, assim como as cartas do leitor, passam por uma triagem, na maioria dos *blogs*, antes de serem postados para que não sejam publicados textos agressivos ou com conteúdos que firam a moral dos demais leitores.

²² No capítulo Metodológico, explicamos mais detalhadamente e justificamos a escolha dos textos utilizados nas atividades de leitura guiada.

²³ Nossa revisão bibliográfica não encontrou nenhum estudo que aprofundasse o tema dos comentários como gênero virtual.

1.6. Leitura e a questão da língua no texto

Neste item, apresentamos os pressupostos teóricos relacionados à Linguística Textual (LT), que norteiam esta dissertação. Iniciamos o capítulo com um breve relato acerca da origem da LT, visando a apresentar as concepções textuais representativas de cada etapa da sua evolução. No item seguinte, estabelecemos as concepções de língua e texto que adotamos. Para finalizar, abordamos os conceitos de coerência e coesão, por serem fatores que estão diretamente relacionados com os elementos linguísticos; foco central do nosso estudo. Também discutimos a coesão hipertextual, por ser um fator importante no processo leitor em ambiente virtual.

1.6.1. Linguística Textual: a origem

A Linguística Textual começou a ser desenvolvida na década de 1960, na Europa, especialmente na Alemanha, obtendo projeção a partir dos anos 1970. Como o próprio nome estabelece, é uma Linguística que tem como objeto de estudo “não mais a palavra ou a frase, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto” (KOCH, 2009a, p.11).

Por ter como base de investigação o texto, a Linguística Textual tem a sua trajetória marcada por distintas concepções do seu objeto de análise. Historicamente, podemos distinguir três momentos da LT. Essa distinção, entretanto, não é de ordem cronológica e sim consequência de um desenvolvimento teórico.

O primeiro momento, denominado transfrástico, teve como objetivo ultrapassar os limites da frase, através dos mecanismos interfrásticos (KOCH, 2009). Parte-se da frase em direção ao texto, visando a explicar os fenômenos sintáticos/semânticos que ocorrem entre enunciados ou sequências de enunciados, que não puderam ser explicados pelas teorias sintáticas e/ou pelas teorias semânticas que se limitavam ao nível da frase. Segundo o exposto por Koch (2009, p.3),

entre os fenômenos a serem explicados, contavam-se a correferência, a pronominalização, a seleção do artigo (definido/indefinido), a ordem das palavras, a relação tema/tópico – rema/comentário, a concordância dos tempos verbais, as relações entre enunciados não ligados por conectores explícitos, diversos fenômenos de ordem prosódica, entre outros. Os estudos seguiam orientações bastante heterogêneas, de cunho ora estruturalista ou gerativista, ora funcionalista.

Nesta fase, o principal conceito de texto adotado era o de Harweg (1968 *apud* BENTES, 2001) que o definia como “uma sequência pronominal ininterrupta²⁴” que tinha como característica a referenciação. Para Isenberg (1970, *apud* BENTES, 2001), texto era uma “sequência coerente de enunciados”.

O segundo momento da Linguística Textual iniciou-se na década de 1970 e teve como meta a elaboração de gramáticas textuais que visavam a descrever categorias e regras presentes nos textos de uma língua específica.

A partir da descrição de fenômenos linguísticos inexplicáveis pelas gramáticas de frase – já que um texto não é simplesmente um sequência de frases isoladas, mas uma unidade linguística com propriedades estruturais específicas –, tais gramáticas têm por objetivo apresentar os princípios de constituição do texto em dada língua. (KOCH, 2009a, p.7)

Passa-se, então, de um modelo ascendente, da frase para o texto, para um modelo descendente, do texto para a frase. O texto é, portanto, a “unidade mais altamente hierarquizada” (VILELA ; KOCH, 2001, p.445) e parte-se dele para classificar as unidades menores. Ou seja, a classificação das unidades menores só pode ser feita a partir da função textual que exercem e não como elementos isolados.

Nesse contexto, as gramáticas textuais postuladas tinham como tarefas essenciais (FÁVERO ; KOCK, 2008):

- a) especificar as características que fazem de um texto um texto, ou seja, determinar os princípios de constituição textual;
- b) estabelecer critérios para delimitação de texto;
- c) diferenciar as várias formas textuais.

A elaboração de gramáticas textuais, no entanto, acabou revelando-se inviável. Segundo Vilela ; Koch (2001, p.446), “o projeto revelou-se demasiado ambicioso e – acima de tudo – pouco produtivo: como estabelecer as regras capazes de descrever todos e apenas todos os textos possíveis em uma língua natural determinada?”. Os textos são produtos da ação comunicativa e como tal são inesgotáveis. A cada necessidade de comunicação, pode surgir um gênero textual novo, o que torna infrutífera a tentativa de criação de uma gramática que abranja todos os textos presentes na atividade humana.

A partir de 1980, com o abandono do projeto de organizar gramáticas de texto, a LT chega à fase da Teoria do Texto ou da Linguística Textual. Nesse terceiro momento, inicialmente, passa-se a estudar os textos no seu contexto pragmático, ou seja, “o âmbito de

²⁴ Harweg caracteriza o texto como “uma sucessão de unidades linguísticas constituída mediante uma concatenação pronominal ininterrupta” (FÁVERO ; KOCH, 2008, p.14).

investigação se estende do texto ao contexto, entendido, de modo geral, como o conjunto de condições – externas ao texto – da produção, recepção e interpretação de textos” (VILELA ; KOCH, 2001, p.446). Os textos não são mais vistos como produtos acabados, mas como instrumentos de realização de intenções comunicativas e sociais do falante.

Para Koch (2009b), o terceiro momento da LT pode ser dividido em três fases: a pragmática, supracitada, a cognitivista e a sociocognitiva-interacionista. Enquanto na fase pragmática o texto deve-se a intenção do falante, na fase cognitivista, o texto é resultante de inúmeras operações cognitivas, que comungam procedimentos de decisão, seleção e combinação (BEAUGRANDE ; DRESSLER, 1981). A Linguística Textual deveria, portanto, desenvolver modelos de descrição textual que abarcassem os distintos mecanismos cognitivos na descrição das motivações e estratégias da produção e compreensão de textos.

A concepção de que a atividade linguística exige interação e o compartilhar de conhecimentos entre os indivíduos para que possa haver compreensão mútua, levou à ampliação da noção de contexto da LT. O texto passou a ser o lugar de interação no qual indivíduos ativos constroem sentido (KOCH, 2009b).

Assim, na fase sociocognitiva-interacionista, em virtude do interesse pelo aspecto socio-interacional da linguagem, a Linguística Textual passa a questionar as diversas formas de articulação textual, a dêixis textual, o processamento sociocognitivo do texto, os gêneros, a intertextualidade, questões relacionadas ao hipertexto, entre outras (KOCH, 2009b).

Atualmente, a Linguística Textual apresenta-se como uma disciplina interdisciplinar que metodologicamente trabalha com um domínio empírico (de funcionamento efetivo da língua) e não formal (MARCUSCHI, 2008). Ou seja, a LT observa o funcionamento da língua, portanto, o que importa são os processos sociocognitivos e não o produto (o texto). Assim, com base neste breve histórico da evolução da Linguística Textual, podemos defini-la “como o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso” (MARCUSCHI, 2008, p.73).

É em virtude de a Linguística Textual dedicar-se ao estudo da atualização do sistema virtual da língua em situações concretas de uso, que desenvolvemos o presente trabalho sob a perspectiva da LT. Isso porque propomos um estudo a partir de dados autênticos, empíricos, contextualizados no processo de compreensão de textos, e não uma análise de regras e formas estanques. Ou seja, não queremos que o leitor determine o significado de uma conjunção, por exemplo, desvinculada do contexto textual na qual ela foi empregada. A nossa dissertação

vincula o emprego da língua ao seu uso, pois não a concebemos como unidade isolada de significação.

Assim, como nosso objeto de estudo são os elementos linguísticos no processo leitor e defendemos uma leitura multidirecional, encontramos na LT uma base teórica adequada por trabalhar a língua e seus processos no âmbito de uso.

1.6.2. A Língua, o Texto, a LT e o papel dos Elementos Linguísticos

Nosso objetivo é analisar a intervenção dos elementos linguísticos no processo de leitura a partir do funcionamento da língua, ou seja, da língua em uso. Dessa maneira, acreditamos que “as formas só fazem sentido quando situadas em contextos sociointerativamente relevantes” (MARCUSCHI, 2008, p.62) e que o sentido é negociado de acordo com o funcionamento da língua e, portanto, não um conceito estanque e único proveniente do próprio sistema linguístico.

Nesse contexto, compreendemos a língua como uma atividade sociohistórica, cognitiva e sociointerativa (MARCUSCHI, 2008, p.60), que é variada e se manifesta de modo variável, “los hablantes recurren a elementos lingüísticos distintos para expresar cosas distintas, naturalmente, y que, a la vez, existe la posibilidad de usar elementos lingüísticos diferentes para decir unas mismas cosas²⁵” (MORENO FERNÁNDEZ, 1998, p.17).

As variações lingüísticas, ou seja, as diferentes maneiras de falar podem ser descritas a partir da variação geográfica (ou diatópica) e da variação social (ou diastrática) (ALKMIN, 2001). Além disso, temos as variações determinadas pelo contexto de uso, pois “todo falante varia sua fala segundo a situação em que se encontra” (ALKMIN, 2001, p.36). As variações da língua relacionadas ao contexto são chamadas de variações estilísticas ou registros. Briz (1998) distingue dois tipos de registros o formal e o informal coloquial. Entre esses extremos estariam os registros intermediários. Os registros são usos que podem se manifestar tanto no oral como no escrito, uma maior ou menor incidência do registro coloquial/formal também depende do gênero ou subgênero textual (BRIZ, 1998), uma carta familiar, por exemplo, se aproxima mais do oral/coloquial, enquanto uma carta de demissão deve ser mais formal.

Na presente dissertação, trabalhamos com o conceito de língua coloquial no âmbito de textos escritos. O enunciado escrito com uma linguagem coloquial apresenta com

²⁵ Os falantes recorrem a elementos linguísticos distintos para expressar coisas distintas, ao mesmo tempo, que existe a possibilidade de usar elementos linguísticos diferentes para dizer as mesmas coisas. (Tradução nossa)

características traços de oralidade e de informalidade, que podem ser determinados por meio de (BRIZ, 2002):

- a) um léxico mais informal e próximo da oralidade;
- b) uso de gírias, frases feitas;
- c) uso de elementos dêiticos;
- d) elipsis;
- e) conectores próprios da oralidade - no caso do espanhol: “¿vale?”, “bueno”, “mira”, etc.;
- f) uso de parênteses explicativos ou valorativos que cortam o desenvolvimento do discurso – como por exemplo, “Ellos se casaron (a mí me lo sorprendió mucho) en una iglesia pequeña en el centro.”;
- g) uso de perguntas e ou exclamações retóricas;
- h) coesão feita por meio de enumeração, repetição, justaposição e rupturas.

As características enumeradas não abrangem todas as possibilidades que distinguem a língua escrita coloquial da formal, mas foram destacadas por estarem presentes mais frequentemente nos textos dos *blogs* analisados para esta dissertação.

Ao adotarmos uma concepção interacional (dialógica) da língua, concebemos o texto como o lugar da interação e os interlocutores como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos (KOCH, 2009, p.17).

O texto é, portanto, uma unidade de sentido, um produto delimitado, proveniente de um processo comunicativo que se caracteriza por critérios ou padrões de textualidade. Beaugrande ; Dressler (1981) estabeleceram sete critérios de textualidade. São eles:

a) coesão – é a forma como os elementos linguísticos do texto se interconectam na superfície textual de modo a relacionar frases que se tornam um texto.

b) coerência – é a noção de continuidade de um texto, a ligação entre as suas partes para que haja uma unidade de sentido.

c) informatividade – é o grau de previsibilidade (ou expectabilidade) da informação contida no texto. Um texto será tanto menos informativo, quanto mais previsível ou esperada for a informação por ele trazida.

d) situacionalidade – é a relação do texto no contexto no qual ele ocorre. Pode ser vista em duas direções: (a) da situação para o texto, que é a medida na qual a situação comunicativa interfere na produção/recepção do texto; (b) do texto para a situação, na qual o texto é uma reconstrução da realidade tanto por parte do produtor como por parte do receptor. Situação,

nesse caso, abrange tanto o contexto imediato da comunicação como o contexto sócio-político-cultural em que a comunicação está inserida.

e) intertextualidade – tanto na produção quanto na recepção recorre-se a ao conhecimento prévio de outros textos. Pode ser classificada como de “forma”, quando, em um texto, são repetidas expressões, enunciados ou trechos de outros textos, ou de “conteúdo”, quando os textos de uma mesma área, época, etc. dialogam entre si.

f) intencionalidade – refere-se à intenção do produtor do texto ao produzi-lo. Seria o objetivo, a finalidade de produção de um texto.

g) aceitabilidade – é a contra-parte da intencionalidade e diz respeito à atitude do receptor do texto. Parte da concepção de que toda a comunicação humana está calcada no princípio da cooperação, ou seja, quando as pessoas interagem visando a compreensão mútua. Assim, mesmo que o texto apresente-se ambíguo o receptor vai sempre tentar estabelecer uma coerência textual.

Esses critérios não devem ser encarados como regras de boa redação textual. Na verdade, “eles são muito mais critérios de acesso à construção de sentido do que princípios de boa formação textual” (MARCUSCHI, 2008, p. 97). Da mesma forma, a ausência de alguns desses elementos de textualidade não impede que haja um texto.

Na LT, a coerência textual está intrinsecamente relacionada aos elementos linguísticos. Koch (2000) afirma que todos os estudiosos são unânimes em admitir essa importância para o estabelecimento da coerência.

Embora não seja possível apreender o sentido de um texto com base apenas nas palavras que o compõem e na sua estruturação sintática, é indiscutível a importância dos elementos linguísticos do texto para o estabelecimento da coerência. (...) esses elementos servem como pistas para a ativação dos conhecimentos armazenados na memória, constituem o ponto de partida para a elaboração de inferências, ajudam a captar a orientação argumentativa dos enunciados que compõem o texto, etc. (KOCH, 1996, p.59)

Os estudos da Linguística Textual (KOCH, 2000, 2009c) estabelecem que a coerência depende de:

(a) elementos linguísticos – compreende o conhecimento gramatical e lexical, seu uso e organização na cadeia linguística;

(b) conhecimento de mundo ou enciclopédico – refere-se aquele saber armazenado na memória de cada indivíduo. É ele que permite, por exemplo, que se supram as lacunas ou incompletudes da superfície textual através dos processos de inferência.

(c) conhecimentos interacionais – é o conhecimento sobre as formas de interação através da linguagem. Abrange o conhecimento que permite identificar os objetivos do falante, os diferentes tipos e gêneros textuais, as normas de comunicação (seleção da variação linguística adequada à situação e a quantidade necessária de informação para que seja possível reconstruir o objetivo do produtor do texto) e o conhecimento das distintas ações linguísticas que permitem a compreensão do texto.

A coerência, apesar de não ser uma propriedade estritamente linguística e de não se prender, apenas, às determinações gramaticais da língua, é também linguística. Não podemos, portanto, por meio das marcas linguísticas, localizar espacialmente no texto a coerência como podemos fazer com a coesão, em contrapartida, “não se pode avaliar a coerência de um texto sem se ter em conta a forma como as palavras aparecem, ou a ordem de aparição dos segmentos que o constituem. O texto supõe uma forma material, e essa forma material supõe uma organização padronizada, definida” (ANTUNES, 2005). Ou seja, a coerência não se encontra no texto, mas constrói-se a partir dele (KOCH, 2007) e, portanto, os elementos linguísticos presentes na superfície do texto são fundamentais para construção dessa coerência e, conseqüentemente, do sentido.

As marcas de coesão, por sua vez, estão efetivamente presentes no texto.

Podemos conceituar a coesão como o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também linguísticos, formando seqüências veiculadoras de sentidos. (KOCH, 2009c, p.45)

No caso da coesão, os elementos linguísticos são elos que articulam os vários segmentos do texto permitindo que se estabeleçam entre eles unidades de significação. “Por causa das sucessivas ligações que se vão estabelecendo, a interpretação de cada segmento, de cada período, por exemplo, vai sendo afetada pela interpretação das outras anteriores ou subseqüentes” (ANTUNES, 2005, p.48). Portanto, um texto coeso tem continuidade, em virtude da seqüência interligada de suas partes, o que permite que haja uma unidade de sentido e de temática.

Para que possamos visualizar os elementos linguísticos implicados no processo de coesão elaboramos um quadro com base na classificação sugerida por Fávero (2006):

Relações Textuais	Procedimentos
1. Coesão Referencial	a) Substituição b) Reiteração

2. Coesão recorrencial	c) Recorrência de termos d) Paralelismo (recorrência de estruturas) e) Paráfrase (recorrência semântica) f) Recursos fonológicos, segmentais e supra-segmentais (ritmo, e recursos de motivação sonora, como a aliteração)
3. Coesão sequencial <i>strictu sensu</i>	g) Sequenciação temporal h) Sequenciação por conexão

Quadro 2: Relações textuais e procedimentos relacionados aos elementos linguísticos na coesão

A coesão referencial se apresenta por meio de itens da língua que estabelecem referência. Esses itens não são interpretados semanticamente por seu sentido próprio, mas fazem referência a algum elemento necessário a sua interpretação. A coesão referencial pode ser obtida por: (a) substituição, quando um componente é retomado ou precedido por uma pro-forma²⁶ (pronomes, verbos, advérbios e numerais). A substituição também pode ocorrer por elipse de entidades já apresentadas no texto; (b) reiteração é a repetição de expressões no texto e se dá por repetição de um mesmo item lexical, por uso de sinônimos, hiperônimos, hipônimos, expressões nominais definidas e nomes genéricos (como “gente”, “pessoa”, “coisa”, “negócio”, “lugar”, etc.).

Na coesão recorrencial, apesar de haver retomada de estruturas, itens ou sentenças, como na coesão referencial, o fluxo da informação caminha, progride.

Os mecanismos de coesão sequencial *strictu sensu*, assim como os da coesão recorrencial, também proporcionam a progressão textual, entretanto, não há retomada de itens, sentenças ou estruturas. A coesão sequencial pode ocorrer por sequenciação temporal e por conexão.

Os elementos linguísticos são recursos importantes na construção da coesão e da coerência e, conseqüentemente, intervêm diretamente no processo leitor. Um conector mal empregado implica numa falha de coesão que pode gerar uma incoerência textual local ou global e, por conseguinte, prejudicará a construção de sentido por parte do leitor.

No hipertexto, os *links* têm um importante papel na construção do conhecimento. Entre as diversas funções que os *hyperlinks* exercem, para a presente dissertação, é relevante destacar as dêiticas²⁷ e coesiva. Os *hyperlinks* dêiticos têm o objetivo de sugerir caminhos no

²⁶ Substituto textual.

²⁷ “São denomina dêitico as unidades lingüísticas cujo valor referencial depende do entorno espaço-temporal no qual ocorrem” (MAINGUENEAU, 2008, p.34).

espaço digital. Têm um caráter catafórico, porque remetem o leitor para fora do texto que está sendo lido naquele momento na tela do computador (KOCH, 2009).

Ao atuarem como operadores de coesão, os *hiperlinks* são responsáveis por estabelecer elos coesivos, complementando informações, fornecendo novos dados e proporcionando uma leitura fluida (KOCH, 2009). Por isso, para Koch (2009), os *links* não deveriam estar presentes no hipertexto de maneira excessiva ou aleatória e sim como uma ferramenta capaz de auxiliar no processo de construção de sentido do hipertexto.

2. DESENHO METODOLÓGICO DO ESTUDO

Esta pesquisa tem como objetivo geral a análise da intervenção dos elementos linguísticos no processo leitor em E/LE em ambiente virtual. Nossa opção pelo estudo das marcas linguísticas e sua relação com a compreensão leitora é decorrente de duas motivações: a) quando se discute leitura, as estratégias, habilidades e processos cognitivos são os temas mais abordados (TRAVAGLIA, 2009), ainda que vários estudiosos ressaltem a importância dos elementos linguísticos no ato de ler e b) acreditamos que os recursos linguísticos são pistas, instruções de sentido que não podem ser descartadas no processo de compreensão leitora.

Segundo a nossa experiência pessoal, o docente de E/LE, seja na sua formação, seja no exercício da sua profissão, tem um contato muito maior com a língua formal culta, com a língua estandar. Assim, no contexto da pesquisa optamos por um recorte ressaltando a análise da intervenção dos elementos linguísticos presentes na linguagem coloquial no âmbito da leitura virtual. Ou seja, nos questionamos como professores acostumados a uma linguagem mais culta e formal leem, em ambiente virtual, textos próximos à língua oral. A essa questão soma-se outra adjacente: em caso de que se apresentem de fato dificuldades nessa leitura, que estratégias são utilizadas para ultrapassá-las.

Para atendermos às necessidades desta investigação escolhemos os *blogs* como suporte virtual por terem uma presença frequente entre os diferentes materiais/recursos/suportes que circulam na *Internet* e por apresentarem textos com uma linguagem bastante coloquial.

2.1. Caracterizando a pesquisa

O presente estudo caracteriza-se por apresentar uma metodologia híbrida. Por um lado, sua natureza é documental com caráter descritivo, pois tem como objetivo analisar e descrever os *blogs* de docentes de espanhol como LE. Nessa fase, o foco é a discussão de três aspectos:

(a) como se estruturam os textos e o ambiente dos *blogs* para professores de E/LE, ou seja, como o texto se apresenta nesse suporte visando ao intercâmbio entre docentes e que características são representativas da estruturação do ambiente citado;

(b) como se estrutura a linguagem nesse suporte virtual, que tipo de linguagem é usada pelos autores (nos *posts*) e pelos leitores (nos comentários);

(c) de que forma apresentam-se os elementos linguísticos nos textos que visam a dialogar com outros docentes, qual o tipo de vocabulário mais comum, como se apresentam os conectores, os verbos, etc.

O estudo documental dos *blogs* de docentes de E/LE é parte relevante da presente pesquisa por contribuir para a seleção dos *blogs* com os quais trabalhamos na elaboração de atividades de leitura. Como não encontramos nenhuma investigação que apresentasse dados sobre o tipo de *weblogs* citados, que compõem parte do *corpus* da nossa dissertação, foi necessário, então, fazer um levantamento e classificação para que pudéssemos selecionar aqueles adequados à nossa proposta de trabalho.

Por outro, desenvolvemos também um estudo de caso que, assim como a pesquisa documental, se enquadra na modalidade de pesquisa descritiva com abordagem de análise qualitativa. O estudo de caso é uma investigação empírica que tem como premissa a análise de uma situação específica, visando a descobrir seus aspectos mais característicos. Em um estudo de caso, o objetivo da pesquisa é conhecer o “como” e os “porquês” de uma determinada situação. Para isso, utiliza fontes múltiplas, entrevistas, observações e documentos. (YIN, 1984 *apud* PONTE, 2006).

Como nosso objetivo geral é discutir a intervenção do elemento linguístico no processo leitor em ambiente virtual, como e por que ela ocorre, consideramos pertinente a utilização do estudo de caso, tendo como proposta uma análise mais particularizada do fato a ser investigado. Além disso, este estudo está vinculado a um projeto mais amplo de pesquisa, o *Interleituras*²⁸. Este tem como objetivo principal estudar o desenvolvimento do processo leitor em língua estrangeira mediado por computador e *Internet*, correlacionado com a atividade leitora já realizada em suportes tradicionais em papel. Como uma das proposições de investigação do *Interleituras* é observar a utilização do conhecimento linguístico durante a leitura, o estudo de caso realizado nesta dissertação serve como piloto para o projeto no que tange à metodologia de investigação do papel dos elementos linguísticos no processo leitor em ambiente virtual.

O perfil do sujeito informante (SI) foi estabelecido com base nos seguintes critérios: ser professor de espanhol como LE e não nativo. A opção por um professor se justifica em função da necessidade de um informante que dominasse a língua espanhola de modo que essa

²⁸ Projeto *Interleituras: interação e compreensão leitora em LE mediadas por computador*, coordenado pela Profª Drª Cristina Vergnano Junger (UERJ), com subsídios do APQ1/ 2009 da FAPERJ e do edital Universal/ 2010 do CNPq. Tem como público alvo docentes e estudante universitários de espanhol como LE.

falta de conhecimento não viesse a interferir na análise dos dados coletados. Também permite observar o perfil leitor de um sujeito cuja atividade profissional envolve a formação de outros leitores. Uma vez que assumimos que esse perfil pode influenciar a atuação do professor em sala de aula de leitura, acreditamos que estudos dessa natureza podem vir a contribuir para a formação e o trabalho docentes. Um não nativo, por sua vez, se explica porque queremos investigar o processo leitor em LE e não em língua materna, compatibilizando esta dissertação com a pesquisa *Interleituras* à qual se associa.

Para discutir a questão central apresentada no início deste capítulo estabelecemos as seguintes etapas de pesquisa:

(1) Ampliação da revisão bibliográfica sobre os temas pertinentes ao estudo, como: processo leitor, leitura virtual, gêneros e LT. Esta etapa permitiu a formação de arcabouço teórico para fundamentar a pesquisa.

(2) Pesquisa e classificação de *blogs* de docentes de E/LE.

(3) Seleção de dois, entre os *blogs* classificados, para serem utilizados na elaboração das atividades de leitura. Nessa terceira etapa, foram selecionados dois blogs com linguagens distintas, uma formal e outra coloquial.

(4) Elaboração de atividades e do protocolo das leituras guiadas.

(5) Aplicação de todas as etapas do estudo de caso em uma coleta piloto. Ou seja, com um docente com o mesmo perfil do sujeito informante (SI) definitivo fizemos uma coleta de dados piloto. Questionário, protocolos e atividades foram aplicados para que pudessemos identificar se havia necessidade de aperfeiçoamento nos instrumentos de coleta. Ainda nessa quinta etapa, por conseguinte, se incluem a análise do piloto e o ajuste de instrumentos e procedimentos. Discutimos, no final deste capítulo, de maneira mais detalhada a coleta piloto.

(6) A sexta etapa corresponde à coleta de dados com o SI que, por sua vez, consta de seis fases: ficha de informante, questionário, uma leitura livre, duas leituras guiadas e uma entrevista. Antes das leituras, o informante ainda preencheu uma ficha de informações (Apêndice A) e um questionário (Apêndice B).

(7) A sétima e última etapa consistiu da análise dos dados coletados.

Na seção seguinte, apresentamos cada instrumento de coleta de forma mais pormenorizada.

2.2. Os instrumentos de coleta de dados e suas respectivas etapas de aplicação

Os dados da fase dois da pesquisa – o estudo de caso – foram coletados por meio de um questionário; três protocolos, sendo um de leitura livre e dois de leitura guiada; duas atividades de leitura guiada e uma entrevista. Todas as atividades de leitura tiveram cerca de quarenta e cinco minutos, foram realizadas em ambiente virtual com acesso a *Internet* e gravadas utilizando o programa “*Gtk-RecordMyDesktop*”. Este registra as páginas acessadas e todos os movimentos realizados com o *mouse*, assim como grava a voz do usuário. Por isso, durante as coletas, o informante sempre foi incentivado a falar em voz alta, narrando seus movimentos, objetivos, dúvidas, dificuldades e como as resolvia.

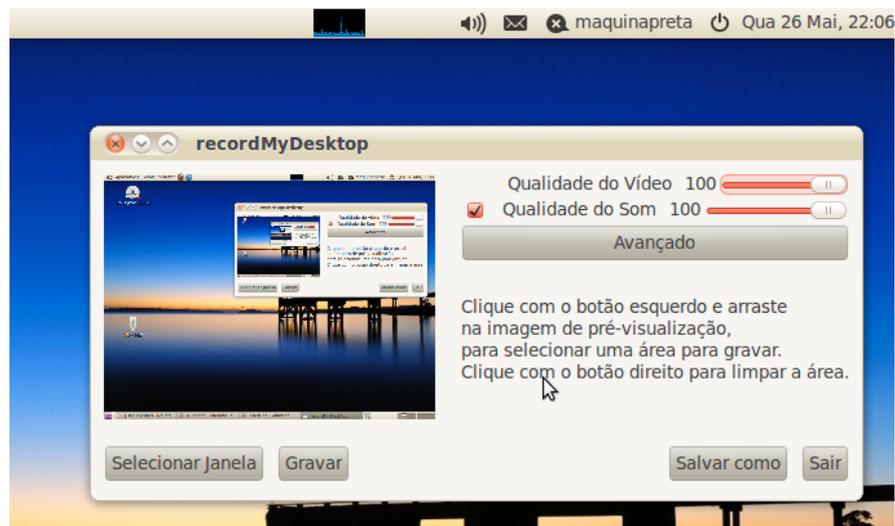


Figura 6: Janela de abertura do *Gtk-RecordMyDesktop*
 Fonte: <http://ceperjcomunidades.blogspot.com/>

No nosso primeiro contato com o sujeito-informante, ele teve como atividades preencher uma ficha com os dados de informante (Apêndice A) e um questionário sobre leitura (Apêndice B).

A ficha de informante visa identificar características mais gerais como faixa etária do docente e o segmento (ensino superior, médio, fundamental ou cursos livres) no qual ministra aulas. Também pontua aspectos relacionados à sua prática leitora, como que tipo de textos lê e com que frequência o faz, e seu contato com as TICs, como tempo gasto com atividades no computador e se possui (ou tem acesso) a bens informáticos. O informante deve se autoavaliar e se classificar enquanto usuário de computadores, novas tecnologias informáticas e *Internet*

dentro das cinco opções oferecidas (novato, aprendiz, relativamente autônomo, curioso ou muito hábil e autônomo) e justificar sua escolha. Para finalizar, há um espaço disponível para que o SI possa tecer considerações acerca de leitura, uso das TICs ou sobre a pesquisa da qual vai começar a participar.

O preenchimento da ficha permitiu-nos avaliar se o docente tinha as características básicas para ser nosso sujeito-informante, pois eram pré-requisitos que o indivíduo tivesse o hábito de ler e fosse usuário de novas tecnologias e *Internet*.

O questionário sobre leitura é composto de cento e dezesseis assertivas que buscam identificar os conceitos sobre leitura, sobre a atividade leitora e o uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) por parte do sujeito. O questionário deve ser respondido atribuindo-se um grau de aceitação para cada assertiva, segundo a escala de *Likert* de 5 pontos: (1) não concordo, (2) concordo pouco, (3) concordo mais ou menos, (4) concordo muito, (5) concordo totalmente. Ainda há a opção de utilizar (\emptyset), indicando que não quer opinar sobre determinado item. Alguns blocos de assertivas permitem que o informante escreva (com resposta discursiva) informações adicionais, como, por exemplo, no bloco temático: “Uso o computador e a Internet”. No final do questionário, há ainda um espaço livre para que o sujeito possa complementar qualquer das respostas dadas anteriormente.

O questionário aplicado, assim como a ficha de informante, foram elaborados para o projeto *Interleituras* ao qual esta investigação está vinculada, conforme esclarecido anteriormente. Porém, após a aplicação do piloto²⁹, nos pareceu relevante acrescentar ao instrumento algumas questões relativas ao conhecimento prévio do ambiente virtual *blog*. Trata-se de quatro perguntas abertas sobre a relação do sujeito com *blogs*. Nosso objetivo foi determinar se o sujeito informante estava familiarizado com a estrutura de um *blog* para que um possível desconhecimento do suporte não viesse a afetar a leitura interferindo na coleta final dos dados e em nossa meta de discutir a intervenção de elementos linguísticos no processo leitor.

Para análise do questionário do SI, utilizamos umas tabelas (Apêndice M) que fazem parte dos materiais de pesquisa do projeto *Interleituras* e estão em fase de discussão tanto pelo grupo quanto pelo assessor estatístico que dá suporte à parte quantitativa do estudo. No entanto, os instrumentos foram cedidos para a presente dissertação, uma vez que ela integra o

²⁹ Antes da coleta definitiva, todas as etapas do estudo de caso desta pesquisa foram realizadas com um sujeito informante piloto para estabelecer se os métodos de coleta e análise eram adequados para responder as questões pertinentes ao nosso estudo ou se deveriam ser aperfeiçoadas. Discutimos de forma mais abrangente a coleta piloto no final deste capítulo.

mesmo grupo de pesquisa – o LabEV – Laboratório de Espanhol Virtual e que seu uso contribuirá para os ajustes que estão sendo implementados.

O protocolo de leitura livre (Apêndice C), por sua vez, visa a acompanhar a atuação do leitor no ambiente virtual e as estratégias de leitura que ele usa. Trata-se de um formulário no qual o sujeito registra os seus passos de leitura durante a primeira sessão de monitoramento leitor. O protocolo de leitura livre é importante, pois podemos analisar o desempenho do sujeito durante a leitura ao acompanhar como ele age lendo no ambiente virtual. Esta leitura livre cumpre a função de oferecer ao pesquisador um panorama na prática da relação usuário/máquina. Como não há atividade predeterminada, espera-se que o observado retrate uma atuação mais próxima dos hábitos cotidianos de navegação. Também permite complementar o perfil que o informante fornece por meio do questionário.

Para as etapas seguintes, das leituras guiadas, contamos com atividades predefinidas e protocolos. Optamos pela elaboração de duas atividades de leitura guiada (Apêndices D, E) com o intuito de poder comparar o desempenho leitor do informante em textos com linguagens diferentes. A primeira atividade (Apêndice D) trabalha com um texto mais formal linguisticamente, enquanto o segundo (Apêndice E) tem uma linguagem bastante coloquial, porque queremos analisar se o docente de E/LE, ao ter contato com a língua culta formal tem maior facilidade de leitura. Para discutir os graus de dificuldade ao ler textos formais e coloquiais, acreditamos ser fundamental a exposição a ambas as linguagens. Além do *post principal*, os comentários correspondentes também são usados na compreensão textual.

Os comandos das atividades de leitura guiada foram redigidos em espanhol, porque acreditamos que o trabalho de compreensão leitora começa na significação dos enunciados das tarefas. Entretanto, ao informante foi solicitado que respondesse em português para que as respostas não fossem uma mera transposição de dados retirados do texto, mas, sim, um indicativo de que o leitor construiu sentidos. Justificamos esse cuidado, pois “si se da la respuesta en español, el aprendiz muestra que consigue localizarla, pero esto no indica que haya conseguido entender el contenido de aquel fragmento”³⁰ (ALBUQUERQUE, SANTOS ; JUNGER, 2000).

A seguir analisamos cada uma das perguntas presentes nas atividades de leitura guiada, apresentando a questão e o objetivo central que queríamos alcançar ao formulá-la.

³⁰ Se a resposta é dada em espanhol, o aprendiz mostra que consegue localizá-la, mas isto não indica que tenha conseguido entender o conteúdo daquele fragmento. (Tradução nossa)

As três primeiras questões de ambas as atividades de leitura guiada eram idênticas e não estavam relacionadas a nenhum texto em particular, portanto, o SI podia navegar sem restrições pelo suporte virtual.

Os principais objetivos da primeira questão (“Qual o tema do *blog*?”) eram: a) observar o sujeito informante como usuário do suporte virtual *blog*, ou seja, sua capacidade de navegar pelo ambiente de forma a responder as questões; b) verificar se é capaz de identificar o tema do *blog*, estabelecendo coerência entre os distintos *posts* do suporte.

As questões dois e três exigem que o leitor identifique o enunciador e seus interlocutores, assim como a linguagem utilizada por eles.

Questão 4 (“Qual o tema do *post*? Faça um resumo.”) das duas leituras guiadas exigia do docente capacidade de síntese, por ser um resumo, e de compreensão geral. Para respondê-la, seria necessário a compreensão do texto lido como um todo, tanto para a redação do resumo quanto para identificar o tema e as ideias centrais do texto sugerido.

A partir da quinta atividade as perguntas se distinguem, pois são voltadas para o texto selecionado em cada *blog*. Assim, para efeito de organização, elaboramos uma tabela para cada leitura guiada.

1ª LEITURA GUIADA		
QUESTÃO	OBJETIVOS GERAIS	PERGUNTA ³¹
5	Identificar os laços de coesão, estabelecendo coerência.	a) A que se refere à expressão “En aquella entrada”? b) Sobre que trata a “entrada”? Como você a determinou?
6	Reconstruir a coesão pela conexão. Identificação de marcador de modalização ³² .	No trecho do texto, “Quizá, el fenómeno más notable, frecuente y preocupante sea: <i>Si + condicional simple + condicional simple</i> en lugar de <i>Si + imperfecto de subjuntivo + condicional simple</i> ”, o autor demonstra segurança sobre qual é o fenômeno mais notável, frequente e preocupante? Justifica a sua resposta.
7	Reconstruir sentido de enunciado a partir da compreensão de processo de referenciação e dêixis pronominais.	Segundo o comentário de “Elelora”, com que sonham os estudantes?
8	Estabelecer coerência, por meio da relação entre itens lexicais e modalizadores selecionados pelo autor do	O autor do <i>blog</i> Miguel Ángel e o leitor Jose (terceiro comentário) têm a mesma opinião sobre o tema discutido no <i>post</i> “El subjuntivo se muere”? Explica a sua resposta.

³¹ As perguntas foram traduzidas nos quadros 3 e 4 para facilitar sua compreensão por leitores que não saibam espanhol. Sua forma original se encontra nos Anexos L e M.

³² Os processos de modalização permitem verificar o posicionamento do enunciador frente à construção do enunciado. Na questão 6, objetivamos que o leitor reconstruísse o sentido de texto e identificasse o posicionamento do enunciador frente ao seu discurso.

	enunciado.	
9	Reconstruir o sentido do enunciado com base na coesão referencial pelo uso de pronome oblíquo neutro.	No seu comentário do dia 25 de novembro de 2010, ¿o que, possivelmente, quis dizer “Pocalise” com: “Lo intenté, pero al final no pude”? Justifica a sua resposta.
10	Construir sentido por meio do acesso ao conhecimento prévio estrutural da LE.	De que erro fala José Ramón quando usa o exemplo: “¿qué desayunaste esta mañana?”? Você determinou o erro por seus conhecimentos gramaticais ou pelo texto lido? Explique sua resposta.

Quadro 3: Relação entre objetivos e perguntas da leitura guiada 1

A quinta questão, dividida em a) e b), visava a identificar se o SI era capaz de reconstruir sentidos seguindo as pistas deixadas pelo autor. Assim, ele deveria trabalhar com os elementos coesivos (textuais e hipertextuais), a partir do pronome demonstrativo “aquella”. Referimo-nos à coesão hipertextual em virtude de a expressão “en aquella entrada”, ser um *link* que remete o leitor a um *post* escrito anteriormente pelo autor dentro do próprio *blog*. Entretanto, o leitor poderia não acessar o *hiperlink* para responder a pergunta, pois os antecedentes explicam do que se trata à expressão sem a necessidade de acesso ao outro texto.

A sexta pergunta exige que o leitor reconheça a coesão estabelecida por meio do uso do conector “quizá”. O objetivo era que o SI fosse capaz de expressar o valor semântico pretendido pelo autor ao utilizar a conjunção supracitada no trecho destacado do texto.

Na sétima questão, “segundo o comentário de “Eleloro”, com que sonham os estudantes?”, o sujeito deveria reconstruir o sentido do enunciado a partir do pronome demonstrativo “eso” presente no comentário do leitor, relacionando-o com o tema do *post* para responder corretamente.

A oitava questão trabalha com a relação entre dois textos diferentes, o *post* e o comentário de um dos leitores. Requer, portanto, que o informante tenha uma compreensão global dos dois textos para poder determinar a opinião dos seus enunciadore e posteriormente confrontá-las. Há elementos lexicais como “no” e processos de modalização, como o uso do verbo “creer” que favorecem a construção do sentido por marcar a fala do autor do comentário em relação à do autor do *blog*.

Na nona questão, o SI deveria estabelecer sentido a partir da compreensão da coesão construída entre o pronome “lo”, da oração “Lo intenté”, e o que havia sido dito anteriormente pelo enunciador.

O objetivo da última questão era determinar se o conhecimento gramatical de uso da LE auxiliaria na compreensão do texto, pois José Ramón, no seu comentário, fala de um erro gramatical sem designá-lo explicitamente. Pelo contexto seria possível saber que ele falava de um erro gramatical de uso do verbo, entretanto, sem o conhecimento da língua não se saberia que equívoco era esse. Como nosso estudo era exploratório e não sabíamos o que iríamos encontrar no decorrer das investigações, esta questão foi preparada tendo como meta identificar que estratégias o SI utilizaria no caso de não ter o conhecimento prévio gramatical necessário para a resposta solicitada. Na análise do nosso informante (capítulo 4), discutimos mais detalhadamente o solicitado em comunhão com o observado na leitura guiada.

O quadro seguinte apresenta as perguntas e objetivos gerais das atividades da segunda leitura guiada:

2ª LEITURA GUIADA		
QUESTÃO	OBJETIVOS GERAIS	PERGUNTA
5	Construir sentido por meio de uma compreensão pontual e global, com o uso de conhecimento prévio linguístico lexical e a percepção de coesão pelo uso de conectores.	Segundo o texto, qual é a diferença entre “San Finín” e “San Sacabó”? Justifique a sua resposta com base em elementos do texto.
6	Construir sentido por meio de uma compreensão pontual e global, com o uso de conhecimento prévio linguístico lexical	Explique com as suas palavras a terceira razão apresentada pelo autor para colocar um ponto final no seu <i>blog</i> .
7	Construir sentido por meio do conhecimento lexical.	“Para que usa o provérbio “Lo que se hereda no se compra” e como exemplifica seu uso o autor?”
8	Estabelecer inferências. Compreender global e pontualmente o texto.	No texto, há palavras que não estão no dicionário. Você pode identificá-las? Como você determinou seus significados?
9	Reconstruir sentido por meio do uso de conhecimento lexical.	No comentário de Leonor Quintana, como ela anunciou sua própria despedida dos <i>blogs</i> ?
10	Reconstruir sentido por meio do uso de conhecimento lexical.	No comentário de Idoia, como ela se sentiu ao abandonar seu <i>blog</i> durante uma semana?
11	Compreender pontualmente o texto por meio da percepção de coesão hipertextual.	Que devem fazer os leitores durante a ausência do autor?

Quadro 4: Relação entre objetivos e perguntas da leitura guiada 2

A quinta questão exigia, inicialmente, do informante a compreensão pontual do primeiro parágrafo do *post*. A partir desse entendimento, o docente deveria ser capaz de significar o vocábulo coloquial “pelín” para, finalmente, estabelecer a diferença entre “San Finín” e “San Sacabó”. Além disso, era necessário estabelecer a relação marcada pela conjunção “aunque”.

O objetivo da sexta questão era que o SI fosse capaz de relacionar um trecho específico do *post* ao seu contexto geral. O conhecimento lexical da palavra “puericultura” também era importante, se associada ao texto como um todo, para explicar uma das razões do autor para abandonar seu *blog*.

Na sétima pergunta, queríamos avaliar a capacidade do docente em estabelecer coerência entre o provérbio “Lo que se hereda no se compra”, a explicação do autor para utilizá-lo como segunda razão para se despedir de seus leitores e o terceiro motivo apresentado pelo blogueiro para finalizar seu *blog*. O SI deveria trabalhar com essas três premissas mais o conhecimento lexical para ser capaz de construir sentido para o uso do provérbio nesse momento do texto.

A questão oito exigia do SI o conhecimento lexical da língua estrangeira, para poder identificar as palavras criadas pelo autor. Dependia, também, da compreensão global do texto para poder inferir o sentido dessas palavras inventadas.

A nona e a décima perguntas eram de compreensão pontual e exigiam do leitor o conhecimento lexical da expressão “anunciar a bombo y platillo” e da palavra “mono”, respectivamente.

Como nosso objetivo era analisar a intervenção dos elementos linguísticos mais característicos da língua coloquial no processo leitor de um docente de E/LE, elaboramos questões visando à construção de sentido a partir de aspectos mais formais e mais coloquiais da língua nos textos selecionados o que gerou atividades de natureza diferente. A primeira leitura guiada teve mais questões voltadas para a referenciação e a segunda para o estudo lexical. Essa diferença se justifica em virtude das diferenças dos registros, no texto mais informal encontramos mais variedade no vocabulário e o uso de pausas³³ atuando como elemento coesivo. Além disso, também era nosso objetivo explorar os aspectos mais característicos de cada registro, e, no caso do coloquial, a variação lexical é uma das particularidades que mais se destacam.

De forma resumida, podemos destacar, então, que os exercícios de compreensão leitora tiveram como meta geral observar:

- 1) Como o leitor lidou com a coesão textual e hipertextual;
- 2) Como lançou mão de princípios de coerência para reconstruir sentidos;

³³ “Indicadas, na escrita, por dois pontos, vírgula, ponto e vírgula ou ponto final, etc., substituem os conectores frásicos, podendo assinalar relações diferentes, facilmente explicitadas.” (FÁVERO, 2006, p.40)

- 3) Que estratégias cognitivas e metacognitivas ligadas à língua foram usadas: (a) inferência de vocabulário e estruturas, (b) prática de completar espaços vazios com base na analogia e nos conhecimentos prévios da própria LM ou da LE;
- 4) Capacidade de identificação do enunciador e do(s) interlocutor(es) do discurso;
- 5) Utilização de estratégias relacionadas à leitura virtual.

Para alcançar esses objetivos, foram importantes as atividades de leitura (livre e guiadas) e também os protocolos, que serviram para destacar aspectos linguísticos que poderiam não ter sido devidamente explicitados nas questões de compreensão leitora.

Para elaboração dos protocolos referentes às leituras guiadas (Apêndice F), os aspectos linguísticos foram selecionados inicialmente em virtude da nossa experiência como leitores não nativos e como professores de E/LE. Com base na nossa experiência, nos pautamos na *Gramática Comunicativa del Español* (MATT BOM, 2007) e no livro *Lengua Española: sintaxis* (PARAQUETT, 2007) para selecionar os elementos linguísticos que oferecem mais dificuldades para sujeitos não nativos. As obras nos serviram de base por apresentarem os elementos em situações discursivas de uso da língua, já que nosso estudo propõe e visa a analisar o papel dos elementos linguísticos em situações de comunicação.

El funcionamiento de estos elementos (el nombre, el adjetivo, la preposición, la conjunción, el adverbio, el demostrativo, el posesivo, el pronombre personal y los cuantificadores) está conectado al aprendizaje de E/LE (...). Todo eso sin perder de vista que los sentidos se materializan en textos, comprendidos como el resultado de la interacción entre el hablante y el oyente, realizada en contextos socioculturales, espaciales y temporales, donde cada uno deja su huella³⁴. (PARAQUETT, 2007, p.10)

As marcas linguísticas indicadas pelo protocolo a serem observadas pelo informante são: vocabulário, conjunções, preposições, advérbios e pronomes pessoais complemento. Entretanto, como nossa pesquisa é um estudo exploratório, porque não sabíamos *a priori* que elementos linguísticos seriam encontrados nos *blogs* e nem os que iriam interferir no processo leitor, preparamos um protocolo que pudesse ser preenchido pelo leitor de forma a nos conduzir ao nosso objetivo. Dessa forma, cada elemento linguístico priorizado no protocolo deveria ser observado no decorrer da atividade de leitura para que possíveis facilidades e ou dificuldades encontradas fossem relatadas. No caso das dificuldades, deveriam ser discriminadas também as soluções. Além disso, o informante tinha um espaço no protocolo

³⁴ O funcionamento destes elementos (o nome, o adjetivo, a preposição, a conjunção, o advérbio, o demonstrativo, o possessivo, o pronome pessoal e os quantificadores) está conectado a aprendizagem de E/LE (...). Tudo isso sem perder de vista que os sentidos se materializam em textos, compreendidos como resultado da interação entre um falante e um ouvinte, realizada em contextos socioculturais, espaciais e temporais, onde cada um deixa sua marca. (Tradução nossa)

para registrar qualquer outro aspecto da língua que houvesse afetado a sua leitura e não tivesse sido previamente solicitado.

Ao término das coletas de leitura, realizamos uma entrevista (Apêndice L) tendo como meta seis objetivos:

a) Esclarecer suas percepções a respeito dos textos lidos, grau de dificuldade entre eles e se o fato de serem de gêneros diferentes influenciou sua leitura – questões 1, 2, 3 e 17 do roteiro.

b) Estabelecer a visão de língua formal e coloquial do SI, uma vez que o informante apresentou um conceito distinto do utilizado pelos pesquisadores – questões 3, 5 e 6 do roteiro;

c) Ampliar o conteúdo de algumas perguntas, ou seja, fazer uma pergunta para completar aquela já feita no questionário e que acabou suscitando outros questionamentos dos pesquisadores – questões 4 e 7 do roteiro;

d) Buscar entender algumas atitudes do leitor no decorrer do processo de leitura, como, por exemplo, por que ele não acessou os *links* presentes nos *blogs* – questões 8 e 15 do roteiro;

e) Em alguns casos, tentar esclarecer e entender o processo de construção de sentido do docente – questões 9, 10, 11, 12, 13 e 14 do roteiro;

f) Identificar a posição do SI, quanto ao uso de *blogs* em sala de aula como ferramenta de ensino-aprendizagem de E/LE – questão 16 do roteiro.

A entrevista foi um instrumento bastante eficaz no sentido de apoiar e ampliar os dados coletados por meio das atividades, dos protocolos e das gravações feitas com o programa computacional “*Gtk-RecordMyDesktop*”.

2.3. Os corpora

O *corpus* da parte documental do estudo é composto de *blogs* redigidos e mantidos por professores nativos³⁵ de língua espanhola visando ao intercâmbio de material e experiências didáticas. Inicialmente, a seleção foi feita através de buscadores da internet, *google* espanhol e brasileiro, por meio das palavras chaves: “*blogs en español*”, *blogs em espanhol*” e “*blogs de ELE*”. A busca por *blogs* na *web* tem um peculiaridade. Conforme citado no capítulo 2, os

³⁵ Nossa opção por trabalhar com *blogs* redigidos e mantidos por professores nativos advém do fato de um nativo não apresentar a interlíngua, ou seja, como nosso objetivo é observar a intervenção de elementos linguísticos do espanhol na compreensão leitora de E/LE, precisávamos de um texto que estivesse em espanhol, segundo o uso dessa língua por nativos e não numa modalidade de interlíngua, que mudaria a relação leitor/língua.

blogs possuem *links* de acesso a outros *blogs* correlatos, é a chamada *blogosfera*. Portanto, muitos dos *blogs* foram acessados dessa forma, passando de um *blog* a outro, sem ajuda de buscadores.

Os *blogs* foram examinados no período de julho a setembro de 2010 e, após análise da sua estrutura textual e da linguagem utilizada, selecionamos dois (“Ele que Ele” e “El *blog* de Miguel Ángel García Guerra”) para serem utilizados como ferramenta para elaboração das atividades leitoras do estudo de caso. Para definir os dois *weblogs* para as atividades, trabalhamos com base em dois recortes: por um lado, queríamos *blogs* que abordassem temas relacionados ao ensino-aprendizagem de E/LE, por outro nosso objetivo era selecionar textos que tivessem registros de linguagem distintos: um mais formal, outro mais coloquial.

“El *blog* de Miguel Ángel García Guerra” foi escolhido por seu autor apresentar *posts* com temas relativos ao ensino de E/LE numa linguagem clara e didática. O *blog*, por sua vez, tem uma estrutura simples de navegar com *links* que organizam o ambiente virtual e permitem ao leitor encontrar as informações que precisa sem muita dificuldade. Já o *blog* “ELE que “ELE” foi selecionado por também discutir E/LE, mas numa linguagem muito coloquial. Seus textos são repletos de frases feitas e vocabulário da língua oral. Para encontrar as informações que precisa o leitor tem que navegar realmente no *blog*. O autor, por exemplo, usa o pseudônimo “Longrey” e não tem um perfil no ambiente virtual. Para obter essa informação, só através da leitura de seus comentários.

A opção por utilizar dois *blogs* para realizar as atividades de leitura guiada se deve a uma proposta de análise comparativa. O objetivo é avaliar se há alguma diferença entre as duas leituras, em função da construção formal e/ou coloquial dos textos postados.

A fase do estudo de caso divide-se nas etapas de coleta de dados (ficha do informante, questionário, leituras livre, guiada 1 e guiada 2, entrevista) e análise do material coletado. Tem como *corpora*: o conteúdo da ficha do informante, as respostas do questionário, o conteúdo preenchido no protocolo de leitura livre, a resolução de duas atividades de leitura guiada e o conteúdo preenchido de seus respectivos protocolos, além do conteúdo da entrevista, conforme já foi detalhado na descrição dos instrumentos de coleta.

2.4. O Piloto

A coleta piloto do estudo de caso foi realizada com um docente com as mesmas características do sujeito informante definitivo da pesquisa e teve como objetivo identificar

possíveis falhas nos instrumentos de coleta. O piloto demonstrou ser de extrema importância para o aperfeiçoamento do questionário e das duas atividades de leitura guiada.

Ao aplicar a primeira leitura guiada, por exemplo, percebemos o desconhecimento do suporte *blog* por parte do sujeito piloto. Por não saber navegar no ambiente, nem entender algumas terminologias, como *post*, o informante sentiu-se desorientado. Foi necessário que explicássemos o básico sobre o suporte para que ele se sentisse mais à vontade e pudesse realizar as atividades de leitura com mais segurança. Em virtude, desse fato acrescentamos ao questionário sobre leitura algumas questões para avaliar o conhecimento do docente sobre o suporte *blog*. As perguntas foram:

- 1) Você acessa *blogs*?
- 2) Você conhece a estrutura funcional dos *blogs*?
- 3) Existe algum *blog* que você visite com regularidade? Sobre que temática?
- 4) Você já acessou algum *blog* de professor de espanhol como LE?

O controle dessa variável “domínio da navegação em *blogs*”, eliminou um fator, desconhecimento do suporte, que poderia mascarar ou atrapalhar a identificação de problemas/especificidades de ordem linguística gerados na leitura que era nosso foco de interesse.

Algumas modificações também foram necessárias nas atividades de leitura guiada. Após, a aplicação da primeira leitura guiada, na qual, sem sugestão prévia, o informante respondeu as questões de compreensão em espanhol, foi que percebemos que precisaríamos solicitar as respostas em português para podermos alcançar nosso objetivo. Isso porque, conforme esclarecemos anteriormente, nosso objetivo era avaliar se o indivíduo constrói sentidos durante a leitura. Ao responder na língua estrangeira, ele poderia estar somente fazendo transposição de dados, recortando e colando fragmentos sem efetivamente ter compreendido o que foi lido.

As atividades de leitura guiada, depois da primeira coleta piloto, também sofreram alterações nas questões de compreensão. Inicialmente, estávamos trabalhando exclusivamente com perguntas de compreensão global. A primeira leitura do piloto, no entanto, indicou que eram necessárias questões mais pontuais para podermos observar e discutir a intervenção dos elementos linguísticos.

O piloto nos permitiu, finalmente, comprovar que acompanhar a leitura de textos com linguagens distintas nos possibilitava verificar as dificuldades e facilidades do leitor em contextos diferentes, que era um dos nossos objetivos.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS *BLOGS* DE DOCENTES DE ESPANHOL

Neste capítulo, objetivamos apresentar um panorama geral dos *blogs* de professores de espanhol como LE, pesquisados na rede no decorrer do presente estudo. A premissa desta etapa era analisar os citados *blogs* tendo como objetivo final selecionar dois para serem utilizados na elaboração das atividades de leitura guiada desta dissertação. Assim, no segundo item do capítulo destacamos os *weblogs* eleitos e justificamos o motivo das nossas escolhas.

A partir desse estudo analítico, classificamos os *blogs* de professores de E/LE em cinco tipos:

1) *Blog diário-pessoal* – aquele no qual o professor narra experiências pessoais, algumas inclusive vinculadas à sua atividade profissional, embora não seja esse o foco. Neste caso, o *blog* é de fato um diário pessoal, convergindo para sua conceituação como gênero, como postula Marcuschi (2008). É o caso do *blog* “Una argentina en BH” mantido pela professora argentina Julieta Sueldo Boedo que apresenta “reflexões sobre o transitar entre dois idiomas, duas culturas e dois lugares, sobre língua, identidade e tradução³⁶”. No *post* “Carnavaleando en BH”, por exemplo, a docente narra e romanceia sua experiência no carnaval de Belo Horizonte fazendo comparações com o carnaval argentino.



Figura 7: Imagem de um fragmento do *blog* “Una argentina en BH”
 Fonte: <http://unaargentinaenbh.blogspot.com/>

³⁶ Texto de abertura do *blog*: “reflexiones sobre el transitar entre dos idiomas, dos culturas y dos lugares, sobre lengua, identidad y traducción”

2) *Blog diário-docente* – nele os professores discorrem sobre um tema específico da área de educação. Um exemplo é o “EcLEcTIC” que se intitula um *blog* para falar do ensino/aprendizagem de E/LE e as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

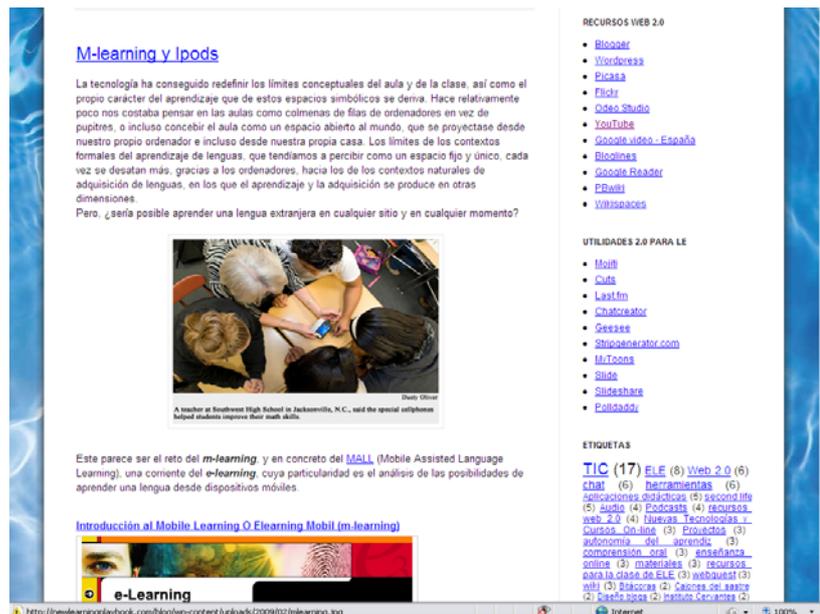


Figura 8: Imagem de um fragmento do *blog* “EcLEcTIC”

Fonte: <http://eclecticedu.blogspot.com/>

3) *Blog pedagógico-interativo* – é aquele criado por um docente para realização de uma atividade didática ou para contato com uma turma específica de alunos. O *blog* “Aprender español conociendo Barcelona” foi criado como atividade complementar a uma unidade do livro didático que o professor estava utilizando em sala de aula.



Figura 9: Imagem de um fragmento do *blog* “Aprender español conociendo Barcelona”
 Fonte: <http://bentic.blogspot.com/>

4) *Blog didático* - criados exclusivamente para compartilhar atividades e experiências didáticas, sejam elas pessoais ou de outros docentes. O “Mundo ELE” é dedicado exclusivamente ao intercâmbio de material didático. A professora que o criou tem como objetivo transmitir conhecimentos que possam ser úteis para docentes de E/LE. Para isso posta, exercícios variados que abarcam os mais diversos temas de estudo da língua espanhola e também conhecimentos culturais que possam ser de utilidade para o professor que acessar o *weblog*. No *post* “Quién alguna vez”, por exemplo, está disponível uma atividade para ensinar o *Pretérito Perfecto*.



Figura 10: Imagem de um fragmento do *blog* “Mundo ELE”
 Fonte: <http://mundoele.blogspot.com>

5) *Blog* didático-pessoal – é um *blog* híbrido, no qual o docente narra suas experiências didático-pedagógicas e também se permite contar fatos pessoais. “El Mundo del Caleidoscopio” é um exemplo de mistura dos quatro *blogs* classificados anteriormente, nele encontramos *posts* relacionados a atividades didáticas, a experiências da vida pessoal do professor, o contato com determinados grupos de alunos e a discussão sobre pontos específicos da prática educativa. Em “Agua bendita, bendita agua”, a partir de uma conferência que ocorreu na instituição de ensino do professor mediador do *blog*, foram levantas questões para que o leitor pudesse refletir sobre o valor da água.



Figura 11: Imagem de um fragmento do blog “El Mundo del Caleidoscopio”

Fonte: <http://elmundodelcaleidoscopio.blogspot.com>

De maneira geral, no que tange à linguagem, encontramos nos *blogs* didáticos de professores de E/LE uma escrita bastante preocupada com a norma culta. Um exemplo é a acentuação que costuma ser suprimida em vários *weblogs* que circulam na *Internet*. Nos *blogs* de docentes, a acentuação é respeitada e usada, inclusive, em momentos que exigem um conhecimento maior da língua, como é o caso das perguntas indiretas. O exemplo a seguir se trata de um questionamento feito pelo autor em “*El blog de Miguel Ángel García Guerra*”, no *post* *¿A la RAE se pierden verbos?*: “Me llevo preguntando, desde hace mucho tiempo, por qué no aparecerán todos los tiempos verbales en el conjugador de verbos de la RAE”.

A linguagem coloquial, no entanto, está presente tanto no texto do autor como nos comentários redigidos, na maioria das vezes, por outros docentes. Assim é comum o uso de palavras mais características da língua oral, o uso de frases feitas, ditados populares etc., como em: “(...) porque mezcla churras con merinas o, lo que es peor, porque está lleno de medias verdades” (<http://lajanda.blogspot.com/search/label/estilos%20de%20aprendizaje>).

Os *emocitons*, presenças constantes no discurso virtual, não são tão recorrentes nos textos principais dos *blogs* de docentes, mas podem ser vistos em alguns *posts* mais informais. Seus objetivos são: dialogar com o leitor e trazer para a escrita virtual gestos, expressões faciais presentes em conversas face a face. Podemos observá-los no exemplo da figura a seguir:



Figura 12: Os *emoticons* presentes no post do blog “Mundo ELE”
 Fonte: <http://mundoele.blogspot.com>

Nos comentários dos leitores e também nas respostas do *blogueiro*, ao contrário, os *emoticons* são uma forma de comunicação bastante utilizada. Enfatizando aspectos gestuais e sentimentos da interação, como na figura 13.



Figura 13: Os *emoticons* presentes nos comentários do blog “Profesor de ELE en apuros”
 Fonte: <http://profesorenapuros.es/2009/01/nico-auxiliar-docente.html>

Nos *blogs* para docentes, os *links* poucas vezes são utilizados para esclarecer ou informar um pouco mais sobre um determinado assunto, como ocorre em outros hipertextos. A sua função principal é conduzir o leitor a alguma atividade didática. Como muitas das atividades propostas estão baseadas em hipertextos de outras páginas disponíveis na Internet, os *links* levam o usuário para o *site* onde está o texto original em questão. Em “¿Hay

machismo en España?”, o *link* do *blog* “Mundo ELE” remete o leitor para o *site* do jornal espanhol *El País*, no qual encontramos uma reportagem sobre o machismo na Espanha, conforme ilustramos na figura 14.



Figura 14: Post com *hiperlink* do *blog* “Mundo ELE”
 Fonte: <http://mundoele.blogspot.com>

Já no *blog* “El mundo del caleidoscopio”, no tema “Webquest”, o docente disponibiliza *links* com exemplos de *webquest* e um guia para o leitor elaborar seu próprio exercício (ver figura 15).



Figura 15: Post sobre o tema “Webquest” no blog “El mundo del caleidoscopio”
 Fonte: <http://elmundodelcaleidoscopio.blogspot.com>

Os profesores, além de exercicios criados por eles, recomendam actividades feitas por outros docentes e indican *blogs* de outros, como o fez a *blogueira* em “Mundo ELE”, como mostra a figura 16.



Figura 16: Post do blog “Mundo ELE” sugerindo outro *blog* ao leitor
 Fonte: <http://mundoele.blogspot.com>

Ainda que não seja uma forma muito recorrente, encontramos em alguns *blogs* uma escrita semelhante à rasura que fazemos na escrita em papel impresso. Parece-nos que a utilização desse recurso gráfico seja uma transposição de uma característica da escrita em material impresso e não uma particularidade que possa ser creditada ao suporte *blog*. Um exemplo pode ser visto na figura 17.



Figura 17: Fragmento de um *post* do *blog* “Estudiando español”
 Fonte: <http://estudiandoespanol.blogspot.com/>

Nos *blogs* de docentes de E/LE, muitos dos *posts* que apresentam alguma atividade didática têm algum complemento: um vídeo, geralmente importado do *Youtube*³⁷, uma apresentação em *power point*³⁸ ou um anexo em *word*³⁹. No caso dos vídeos, o mais comum é o trabalho com músicas ou filmes (ou fragmentos ou curtas-metragens). Os documentos em *power point* ou *word* visam explicar de maneira mais detalhada algum ponto gramatical ou uma aula temática. No *post* “Los imperativos de Sabina (Pastillas para no soñar)”, a docente oferece aos leitores um guia para trabalhar os verbos no tempo Imperativo a partir da música “Pastillas para soñar”. Assim, além de um roteiro, disponibiliza também o vídeo da música retirado do *site Youtube*, conforme podemos observar na Figura 18.

³⁷ É um site na internet que permite que seus usuários carreguem, assistam e compartilhem vídeos em formato digital.

³⁸ É um programa utilizado para edição e exibição de apresentações gráficas.

³⁹ É um programa utilizado para escrever texto.



Figura 18: Fragmento do *post* "Los imperativos de Sabina (Pastillas para no soñar)"
 Fonte: <http://mundoele.blogspot.com>

Muitos dos blogs de professores de E/LE visitados estão desatualizados ou mesmo abandonados. A justificativa, quando existe, é a falta de tempo ou o trabalho em outros ambientes virtuais. A docente M^a Isabel González, por exemplo, publicou o *post* "¿Última hoja de bitácora?" (Figura 19), no dia 12 de janeiro de 2008, em "El blog de mr1b3l", para explicar possíveis ausências futuras, pois nem a própria *blogueira* estabelecia com convicção o término do blog. A justificativa apresentada foi o engajamento em outros projetos virtuais, que ela disponibilizava em *links* presentes no texto da sua possível despedida. Após essa data, ainda foi publicado, no dia 13 de maio de 2008, outro *post* com as atividades ministradas pela autora do *blog* em um curso de 15 horas de E/LE e depois não houve mais atualizações.

¿Última hoja de bitácora?

© sábado 12 de enero de 2008



Llevo ya algún tiempo preguntándome qué va a ser de este *blogbarco* en el que he estado navegando durante casi dos años y gracias al cuál he aprendido mucho y conocido tanta gente. Tengo la sensación de que este *blogbarco* ha llegado a algún puerto del que no le apetece moverse y en el que espera estar amarrado por algún tiempo. Me parece que la tripulación ha cumplido con su misión original por el momento o, quizá, esté esperando que en su nuevo destino le encomienden una nueva empresa que cumplir porque la que tenía asignada hasta ahora parece estar ya concluida. Será porque la tripulación ha ido sumándose a otras *aventuras* en las que desarrollar las *inquietudes* y las expectativas que tenía. De modo que, poco a poco fue enrolándose en otras naves y este barco se ha ido quedando abandonado. Por el momento, podéis encontrarme embarcada en mis otras aventuras. *Allí*, esperaré, como siempre, que comentemos, intercambiamos o compartamos espacio y/o ideas.

La foto es mía :) y está tomada en el puerto de Alicante.

Figura 19: Post de uma possível despedida da docente em “El blog de mr1b3l”

Fonte: <http://elblogdemr1b3l.blogspot.com/>

Os exemplos apresentados neste item são uma pequena amostra das principais características observadas no decorrer da nossa pesquisa e de maneira alguma representam a totalidade das particularidades detectadas, inclusive, porque o suporte *blog* abriga gêneros distintos e, conforme discutido anteriormente, “não só cada gênero está em incessante alteração; também está em contínua mudança seu repertório” (FIORIN, 2008, p.65)

Na seção seguinte, enfocamos os dois *blogs* escolhidos para as atividades de leitura guiada destacando os pontos relevantes para a escolha dos mesmos.

3.1. Critérios para escolha de blogs

A pesquisa dos *blogs* foi realizada tendo como meta final encontrar dois *weblogs* de professores de espanhol como LE que tivessem linguagens distintas no que se refere ao registro da língua e pudessem atender aos nossos objetivos de pesquisa, funcionando como

material de leitura nas atividades guiadas. Quanto à língua, queríamos um que apresentasse uma linguagem mais formal e outro uma mais coloquial, próxima da oralidade.

Para efetivar essas escolhas, após a etapa de análise e classificação dos *blogs*, descartamos, por serem muito específicos, os que abordam um único tema, ou os criados visando a atender um grupo determinado de alunos. Desconsideramos, também, aqueles que se assemelhavam a um diário virtual por discutirem assuntos muito genéricos, não necessariamente relacionados aos aspectos de ensino-aprendizagem. Queríamos *blogs* que discutissem experiência e temas relacionados ao ensino de E/LE e/ou novas tecnologias, porque acreditamos que eles podem ser uma fonte de informação e até formação continuada de interesse para os docentes e discentes de maneira geral.

Então, nos detivemos naqueles classificados por nós como “didático” e “didático-pessoal”. Entretanto, como nosso foco era encontrar textos com registros distintos, acabamos optando por trabalhar com *posts* de gêneros diferentes retirados dos citados grupos. Para uma amostra de língua formal selecionamos um artigo (*El subjuntivo se muere*) e para a língua coloquial uma carta de despedida, intitulada *San Finín* e que classificamos como subgênero do gênero carta pessoal (detalhamos as características dos gêneros usados no capítulo 1, item 1.5.2.).

Inicialmente, nosso objetivo era utilizar dois artigos que apresentassem como temática o ensino de E/LE. Todavia, os artigos encontrados não apresentavam uma amostra suficiente de língua coloquial que permitisse a elaboração de atividades de compreensão leitora nas quais pudéssemos analisar a intervenção dos elementos linguísticos mais coloquiais no processo leitor. Assim, em virtude do nosso recorte, tivemos que trabalhar com *posts* de gêneros diferentes, pois como o registro da língua está relacionado ao uso, alguns gêneros se caracterizam por uma linguagem mais formal e outros por uma linguagem mais coloquial.

Nesse contexto, o primeiro texto trata de um tema gramatical e o segundo de um tema pessoal, uma vez que o registro coloquial se apresenta mais frequentemente em situações de uso pessoal. Para contornar essa variável, escolhemos gêneros mais acessíveis, que não fossem muito característicos, como, por exemplo, o seriam uma ata de condomínio, uma lei, ou normativas profissionais. Além disso, na entrevista (Apêndice L), perguntamos ao SI se as atividades com gêneros diferentes haviam influenciado a sua leitura e obtivemos a seguinte resposta:

Acho que os gêneros diferentes dificultaram um pouco. Não simplesmente por serem diferentes, mas em um artigo, o leque de destinatários é maior e assim a abordagem tem que ser mais acessível, como, na minha opinião, foi o caso. Já em uma carta de despedida, como

os destinatários são mais restritos, mesmo sendo um *blog*, ele usou a linguagem comum entre aqueles que dividiam "aquele mundo" com ele, aqueles que o liam, comentavam, trocavam "figurinha" com ele.

Pela resposta dada, podemos concluir que o uso de gêneros distintos não foi exatamente o fator que dificultou no processo leitor, mas sim o registro coloquial apresentado em um dos textos e que era um dos aspectos a serem analisados nas atividades de compreensão leitora.

Dentro desse universo, selecionamos “El *blog* de Miguel Ángel García Guerra” por apresentar discussões pertinentes para o professor de espanhol como língua estrangeira utilizando uma linguagem clara e formal. No *blog* “ELE que ELE”, o outro selecionado, por sua vez, o autor escreve suas reflexões utilizando uma linguagem bem coloquial, repleta de frases feitas e características da língua oral, como a pausa representada no texto pelas reticências.

Na seção seguinte, discriminamos as características dos dois *blogs* selecionados e apresentamos suas estruturas de forma mais detalhada.

3.2. Os *blogs* selecionados

“El *blog* de Miguel Ángel García Guerra” é escrito em um tom formal e didático pelo diretor de segundo grau de uma escola de Madri, que também ministra aulas de língua, literatura e informática. Em “El autor”, Miguel disponibiliza informações sobre sua vida acadêmica e profissional. O leitor pode, inclusive, visualizar o currículo do docente. Ali, também fala sobre seu interesse pedagógico: as novas tecnologias.



Figura 20: Título e barra de menu do *blog* de Miguel Ángel García Guerra
Fonte: <http://www.magarciaguerra.com>

O *weblog* é frequentemente atualizado. No mês de novembro de 2010, por exemplo, houve oito *post* (nos dias 3, 4, 9, 15, 18, 19, e 22). Seus textos versam sobre temas que envolvem a educação, o ensino de espanhol, principalmente como LE, e as TICs.

NOVIEMBRE 15, 2010

7 La evaluación en las redes sociales (II)

Por Miguel en Actividades, En clase, Nuevas tecnologías, e-learning

7 comentarios



En los últimos días, hemos sido varios los profesores que hemos estado reflexionando acerca de cómo encarar el proceso de evaluación de la actividad del alumnado en las redes sociales. Decidí ponerme en contacto con Antonio Solano, José Luis Gamboa y Juan José de Haro para estudiar esta problemática y, entre todos, intentar dar una solución. A lo largo de las dos últimas semanas hemos estado hablando sobre el tema y he aquí la conclusión a la que hemos llegado:

En un inicio, las redes sociales no fueron concebidas como entornos de aprendizaje en sí mismas sino que se plantearon como lugares de relación. Muchos profesores hemos visto en ellas un lugar que puede ser aprovechado con fines educativos por varios motivos ya que utilizan el proceso dialéctico como modelo de aprendizaje, permiten que todos los integrantes de una clase interactúen sin importar el lugar físico en el que se encuentren ampliando los límites del aula y, por último, motivan al alumno a que participe de un modo activo interrelacionando publicaciones aparecidas en fuentes diversas y aportando tanto sus ideas propias como sus conclusiones en la propia red social.

Figura 21: Exemplo de um *post* sobre TCIs

Fonte: <http://www.magarciaguerra.com>

Primeiro selecionamos o *blog* e, mais próximo à data da coleta do piloto, determinamos o *post* para preparar a atividade de leitura guiada de linguagem formal. O texto escolhido foi publicado no dia 22 de novembro e tem como objetivo refletir sobre o desaparecimento do subjuntivo. Em “El subjuntivo se muere”, Miguel García alerta para o uso inadequado de outros tempos verbais no lugar do subjuntivo, fazendo um paralelo com outro artigo seu, escrito dois anos antes, também sobre a preocupação com o fim dos tempos do subjuntivo. Na figura 22, apresentamos um fragmento do *post* em questão.

NOVIEMBRE 22, 2010

El subjuntivo se muere

Por Miguel en Lingüística

9 comentarios

Hace casi dos años desde que planteé, por primera vez, en este mismo espacio, mi preocupación por una posible desaparición de los tiempos de subjuntivo. En aquella entrada hacía notar que, de unos años a esta parte, muchos hablantes -de muy diverso estatus social, procedencia y formación- están comenzando a usar estructuras que obvian la gramática pues dejan de lado el necesario uso del subjuntivo en realizaciones que lo requieren. Quizá, el fenómeno más notable, frecuente y preocupante sea:

Si + condicional simple + condicional simple
en lugar de
Si + imperfecto de subjuntivo + condicional simple

También reseñaba que me había llamado la atención haber encontrado otra estructura que, igualmente, sufría de la misma pérdida gramatical aunque, en aquel momento la consideré casi anecdótica, advierto ahora, con alarma, que ha comenzado a generalizarse.

No creo que + indicativo
en lugar de
No creo que + subjuntivo

¿Estamos contemplando un nuevo cambio evolutivo en nuestro idioma, un cambio que lo empobrecerá por efecto de la implacable economía lingüística? Diría que este fenómeno está motivado por una moda o una dejadez transitoria si no fuera porque, hace sólo un par de décadas, perdimos nuestro futuro de subjuntivo.

Figura 22: Fragmento do *post* “El subjuntivo se muere”, de 22/11/2010

Fonte: <http://www.magarciaguerra.com>

O texto do artigo, escrito em primeira pessoa, tem uma linguagem formal, como se pode comprovar por meio da seleção de vocabulário e das estruturas morfo-sintáticas, por exemplo em: “(...) están comenzando a usar estructuras que obvian la gramática (...)”. Também apresenta uma organização didática, devido, principalmente, à disposição do texto que apresenta dois esquemas, como se pode observar na Figura 22, e uma estrutura coesiva que permite uma leitura fluida em função da referenciação e da dêixis, como em: “(...) en aquel momento la considere casi anecdótica (...)”.

Os comentários, por sua vez, têm uma linguagem mais próxima à da oralidade (inclusive com a presença dos *emoticons*), ainda que o tratamento de alguns leitores ao se dirigirem ao autor do *blog* seja formal, marcado pelo uso de “usted”.

O segundo comentário sobre o texto do blogueiro, destacado na Figura 23, é de uma professora, identificada pelo uso da primeira pessoa do plural confirmada no possessivo do sintagma “nuestros alumnos”: “necesitamos hacer siempre mayor esfuerzo para enseñar a nuestros alumnos”. Esse comentário apresenta um *emoticon*, ressaltando uma expressão de sentimento de reforço a sua posição com relação ao desaparecimento do subjuntivo. Ao mesmo tempo, trata o autor por “usted”, construindo um sentido de relação formal entre ambos.

Outro aspecto que destacamos é que, apesar de os blogs de docentes se caracterizarem pela utilização de uma linguagem culta e correta gramaticalmente, encontramos dois erros: “enseniar”, no lugar de “enseñar” e a ausência de acento no vocábulo “razón”. No primeiro caso, supomos que o fato pode resultar de um problema de digitação. Mas também pode ser fruto de um recurso de uso simplificado do teclado: em lugar de digitar “ñ”, que pode não estar disponível no teclado utilizado, a professora pode ter optado por um som aproximado em “ni”. A falta do acento, possivelmente é devido à digitação, seja por engano ou por opção consciente de simplificação⁴⁰.

⁴⁰ A linguagem usada nos comentários dos *blogs* é semelhante à apresentada em *chats*, nela são eliminados acentos, se suprimem vogais, são aproveitados os sons das consoantes (no caso do espanhol, “T”=”Te”, a “ch” converte em “x”), etc. (EL LENGUAJE-CHAT)

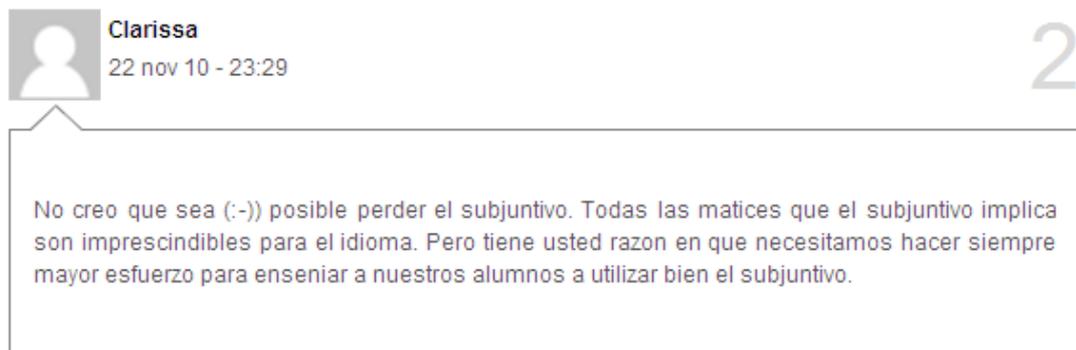


Figura 23: Comentário referente ao *post* “El subjuntivo se muere”, com maior informalidade, mas usando o “usted”
Fonte: <http://www.magarciaguerra.com>

No total, o *post* supracitado teve sete comentários e cinco deles foram respondidos por Miguel Ángel. Nessas respostas, o autor apresentou um tom mais informal, utilizando inclusive o termo “miga”, classificado pelo Dicionário da RAE⁴¹ como coloquial para o significado apresentado no texto do comentário.

O *weblog* escolhido por apresentar uma linguagem mais próxima da oralidade foi o “ELE que ELE”. Extinto em junho de 2007, os artigos começaram a ser postados em julho de 2005 e foram escritos em uma linguagem bastante coloquial, inclusive com o uso de palavras mais chulas, o que não é muito comum nos *blogs* de professores. O fato de o *blog* não estar sendo mais atualizado há cerca de três anos não nos pareceu um impedimento para o seu uso nesta investigação, pois ele continua na *web* e pode ser acessado por qualquer internauta. Além disso, os *posts* não apresentam temas que, com o tempo perdem a atualidade, como uma notícia sobre política, por exemplo. O docente pode acessar o *blog* e usar as atividades propostas pelo blogueiro em suas aulas independente do autor ter feito novas postagens. Também devemos considerar que o *blog* ainda está na *Internet* e pode ser retomado quando o seu autor quiser.

⁴¹ A Real Academia Espanhola (RAE) é uma instituição que se dedica a elaboração de regras normativas para o idioma espanhol. Produtora do dicionário de referencia denominado *Diccionario de la Real Academia* que pode ser consultado pela *Internet* (www.rae.es).



Figura 24: Cabeçalho do *blog* “ELE que ELE”
 Fonte: <http://www.elequeele.blogspot.com/>

Escrito por um professor de espanhol como LE sob o pseudônimo Longrey, o máximo que o leitor identifica sobre o autor, através do testemunho abaixo, é a sua profissão.

Revuelto muy personal y
 desenfadado de setas, gambas,
 churras, merinas, con enlaces de
 ELE, risas, blogapatías reincidentes
 y, en fin, lo que se cuece o queda
 frío en la olla de un profesor de
 Español como Lengua Extranjera

Figura 25: Texto no qual o autor de “ELE que ELE” caracteriza seu *blog*
 Fonte: <http://www.elequeele.blogspot.com/>

Em resposta a um comentário que questionava a falta de um perfil seu no *blog*, o autor esclarece:

Tampoco lo considero demasiado importante. Alguien se extrañaba en un comentario de que no diera un perfil más detallado en el blog, pero, como en mis comienzos en esto tenía tan poca idea de adónde iba a parar, preferí llamarme longrey y, de hecho, le he cogido gusto a usar pseudónimo. Se descansa mucho de uno mismo. (Comentário do post de maio de 2007)

No que tange ao enunciador dos *blogs* utilizados nas leituras guiadas temos dos contextos diferentes. No primeiro, podemos identificar seu autor pelo nome do *weblog* (“El *blog* de Miguel Ángel García Guerra”), ele também se apresenta para o leitor com foto e currículo. No segundo, optamos por um *blog* no qual, para identificar seu autor, o leitor precisasse navegar no suporte e trabalhar com informações encontradas na leitura do *blog*. Não há um *link*, que se possa acessar e conhecer o blogueiro, mas existem elementos nos *posts*, nos comentários e no texto que funcionam como uma apresentação do ambiente virtual e permitem ao leitor construir a identidade do autor, ainda que não com foto e currículo.

Também era nosso objetivo analisar as estratégias que usaria o SI para identificar o enunciador.

O *post* que selecionamos para a segunda leitura guiada foi publicado no dia 14 de junho de 2007 e é o último texto postado no *blog*. Nele, o autor se despede e apresenta algumas justificativas para a sua retirada da blogosfera, como pode ser observado no fragmento da Figura 26:

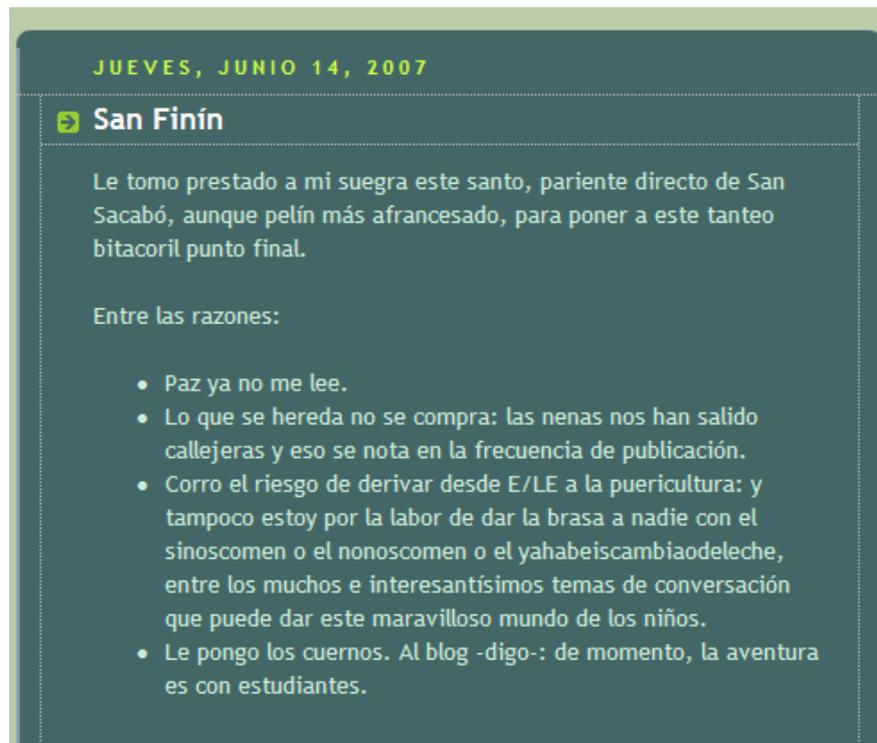


Figura 26: Fragmento do *post* “San Finín”
 Fonte: <http://www.elequeele.blogspot.com/>

Em “San Finín”, a linguagem usada é coloquial, muito próxima da oralidade, como se comprova pelo diálogo proposto pelo autor “Al *blog -digo-*: de momento, la aventura es con los estudiantes”. No texto, encontramos palavras criadas pelo autor através da junção de outras, como “sinoscomen”, e expressões como “ponerse los cuernos”. Os comentários, por sua vez, parecem uma confraternização entre amigos, com choro (expresso com *emojicons*), despedida, e, principalmente, uma grande quantidade de léxico coloquial, que vai desde contrações (“con mis dudas sobre la Web educativa y los "pa´qué" de los tú mismo hablabas

en un post”) a palavras classificadas pelo dicionário⁴² como vulgares (“chabolo”). As pausas da oralidade também estão presentes no post de despedida do autor, “Es um poco desagradecido por mi parte, pero... fue bonito mientras duró”.

⁴² O dicionário *on line* consultado e que classificou o vocábulo como vulgar foi o *Wordreference*. No dicionário da RAE não consta esse verbete.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO PROCESSO LEITOR DE UM PROFESSOR DE E/LE

Neste capítulo, analisamos o material coletado junto ao sujeito informante. Primeiro apresentamos nosso sujeito segundo os dados da ficha de informante e traçamos seu perfil leitor, com base no questionário aplicado no início da coleta. A partir da leitura livre, identificamos o perfil do leitor virtual e confrontamos sua efetiva prática leitora em ambiente virtual com as suas crenças a respeito de leitura e de sua atividade em meios digitais. Posteriormente, analisamos de maneira individual as duas leituras guiadas propostas, procurando responder à pergunta de pesquisa e atender aos critérios presentes na metodologia. Para finalizar confrontamos ambas as leituras em conjunto com as respostas da entrevista do SI.

4.1. O perfil leitor do sujeito informante

O sujeito informante do estudo de caso desta pesquisa é professor de E/LE em cursos de idiomas, está na faixa etária de 20 a 30 anos e tem como hábito de leitura, ler textos acadêmicos, de lazer e de estudo e/ou trabalho em língua espanhola, tanto na *Internet* como em suporte impresso.

A partir do questionário preenchido (Apêndice H) traçamos o perfil leitor do nosso sujeito informante. Ao concordar totalmente com a primeira assertiva do questionário (“a familiaridade com o código escrito não assegura, nem é suficiente para a compreensão”), o informante revela não conceber a leitura como um processo de decodificação. No entanto, demonstra reconhecer a importância do vocabulário e das estruturas gramaticais no processo leitor, ao afirmar que concorda mais ou menos que “o domínio de vocabulário, conceitos e estruturas gramaticais seja essencial à leitura” (assertiva 7).

No que concerne ao papel do leitor como sujeito ativo, identificamos uma ambiguidade. Na assertiva 10, ele concorda totalmente com a necessidade de o leitor ter uma atitude ativa de cooperação, a fim de fazer inferências, identificar ironias e aprender com a leitura. Em contraposição, ele concorda pouco que o co-enunciador seja aquele que enuncia e reconstrói o sentido, desempenhando um papel ativo na leitura. Nesse aspecto, acreditamos que possa haver um desconhecimento, por parte do informante, da nomenclatura “co-enunciador”.

Ao afirmar que concorda pouco com a assertiva 25 (“converter o hipertexto digital em texto impresso altera sua natureza essencialmente virtual”), o SI dá pistas da pouca importância que atribui à presença dos *links* no hipertexto. O que de fato pudemos perceber nas leituras livre e guiadas, já que o docente poucas vezes acessou os *links* que sugeriram nos momentos de sua leitura virtual. A resposta da assertiva 25, portanto, ratifica (e é ratificada por) esse procedimento durante as leituras demonstrando a pouca importância que é dada aos *hiperlinks*, uma das características mais relevantes do hipertexto.

Com relação à leitura em espanhol, percebe-se que o informante da importância ao conhecimento de aspectos gramaticais para uma boa compreensão leitora (assertiva 56). E, diante de um texto difícil com muitas palavras desconhecidas, muitas vezes o SI desiste da leitura. As respostas destacadas parecem reforçar o discutido em nosso estudo teórico que indica que o leitor não nativo dá muita importância ao conhecimento lexical e realiza, muitas vezes, uma leitura de decodificação. Nas leituras guiadas, entretanto, o sujeito-informante não apresentou um excesso de preocupação com o vocabulário desconhecido, o que, inclusive, interferiu na sua construção de sentido. No entanto, na entrevista, queixou-se de uma maior dificuldade de leitura no texto da leitura guiada 2, em virtude do léxico desconhecido.

As respostas das assertivas 38, 39 e 40, relativas à leitura em LE, indicam um processo leitor linear, e, conseqüentemente, unidirecional, o que talvez justifique o pouco acesso aos *links* nas atividades de leitura guiada. O SI, dentro dessa leitura linear apresentada pelas respostas do questionário, também afirmou “nunca” ler “as notas de rodapé e/ou as de fim de página”. O mesmo ocorreu no ambiente virtual. Para responder as questões propostas pelas leituras guiadas, o docente pouco se deslocou dentro do suporte *blog* e praticamente não acessou outras páginas na *Internet*, salvo para consultar o dicionário duas vezes. Esse comportamento no uso da *Internet* foi assinalado pelo sujeito-informante ao responder na assertiva 86, que só “às vezes” navega “em páginas novas, cuja temática esteja relacionada ao material lido em determinado momento, para ampliar conhecimento e saciar curiosidade”.

Na entrevista ao ser indagado sobre por que não havia acessado um *hiperlink*, o SI disse não ter tido necessidade desse procedimento para responder ao solicitado, o que demonstra pouca curiosidade, pouco interesse em ampliação de conhecimento ou foco excessivo na atividade a ser realizada. Se o objetivo era responder determinada pergunta e se essa resposta não dependesse do oferecido pelo *link*, este não era acessado.

Segundo o questionário, podemos concluir que o SI se vê como um leitor multidirecional, (ou, ao menos, não decodificador), mas apresenta características pontuais de um leitor unidirecional, como quando afirma desistir de uma leitura “diante de um texto muito

difícil e com palavras desconhecidas” (assertiva 51) ou que “há tantas leituras possíveis de um texto quanto há leitores” (assertiva 18).

No que se refere à sua relação com as TICs, temos um nativo digital⁴³, não só pela idade (está na faixa dos menos de 30 anos), como pelas respostas representativas de um indivíduo que está em sintonia e integrado as novas tecnologias. Essa classificação pode ser comprovada pela a resposta “sempre” dada para as assertivas 62 (“leio diretamente na tela, sem precisar imprimir os textos”) e 63 (“abro vários documentos e/ou *homepages* ao mesmo tempo”), pois não conseguir ler na tela do computador e se perder ao acessar várias páginas ou janelas são reclamações características dos imigrantes digitais⁴⁴.

Quanto à leitura em ambiente virtual, por meio do questionário, também podemos classificar o nosso SI como um letrado digital⁴⁵, pois sua prática leitora está perfeitamente adaptada ao ambiente digital.

Importante ressaltar que essas conclusões iniciais foram estabelecidas em virtude das respostas dados pelo SI ao questionário e que serão confrontadas com as ações realizadas nas atividades de leitura.

4.2. A leitura livre

A atividade de leitura livre teve duração de 40 minutos e foi aplicada quinze dias antes das leituras guiadas. Nesta fase da coleta, o docente poderia navegar sem restrições, mas deveria registrar no protocolo (Apêndice I) todos seus passos e metas de leitura. O principal objetivo do SI, nesta leitura livre, foi informar-se sobre os principais acontecimentos no país e no mundo. Para terminar, leu algumas notícias de entretenimento. Por isso, durante a navegação os *sites* acessados foram os de notícia: G1, Globo e Terra. Para entrar nos *sites*, não foi usado nenhum buscador, o informante sabia as páginas que queria acessar e as digitou diretamente na barra de endereço.

⁴³ Termo criado por Marc Prensky (2001) denomina aquele indivíduo nascido nos anos 1980, que tem fluência, domínio e compreensão plena do meio digital.

⁴⁴ Ao contrário do nativo, o imigrante nasceu antes de 1980 e não tem fluência no ambiente digital, está em processo de aprendizado e/ou adaptação.

⁴⁵ Segundo Xavier (2002, p. 2), “o letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital”.

Segundo o informante, a escolha pelas matérias a serem lidas era feita pelo título, pois as imagens não despertam muito seu interesse. As páginas visitadas estavam em português e o SI disse não ter tido nenhuma dificuldade no idioma que não pudesse ser resolvido por inferência a partir de seu conhecimento de mundo. Entretanto, ao acessar uma notícia sobre a novela da Rede Globo “Passione”, por falta de conhecimento do tema não conseguiu entendê-la.

Os *links*, por sua vez, não foram acessados pelo docente. Ele ressaltou, no protocolo de leitura livre, que apenas um *link* sobre estética chamou a sua atenção, mas mesmo assim não foi aberto. Essa característica do leitor pode ser comprovada nas respostas dadas no questionário e nas leituras guiadas, nas quais o SI só utilizou os *hyperlinks* que eram estritamente necessários para a compreensão textual. Essa postura do informante é oposta a de um nativo, como o questionário indica que o SI seja. Para um nativo, ele navega muito pouco, se envolve pouco. Tem um objetivo, o que é fundamental para o processo leitor, mas o segue sem digressões, o que o leva a uma leitura quase linear, próxima ao que se esperaria em textos impressos.

A leitura livre mostrou-nos um leitor virtual bastante comedido, ao contrário do informado no questionário (assertiva 63) não foram acessadas várias páginas ao mesmo tempo, muito pelo contrário. Após digitar o endereço do *site* que queria visitar diretamente na barra de endereço do navegador, o SI navegava, lia o *site* escolhido e ao terminar o fechava antes de abrir o próximo. Ou seja, em nenhum momento ele esteve com mais de uma página aberta.

O fato de não utilizar buscadores para acessar as páginas mostrou um indivíduo acostumado à leitura virtual, embora de páginas muito pontuais e específicas. Além disso, o SI afirmou não ter precisado sentido falta de apoio de papel ou material impresso. O que comprova, ao menos em parte, a classificação de nativo e letrado digital.

Destacamos o fato de que não acessou nenhuma página em E/LE. Embora tenha dito que o faz, parece-nos que essa leitura se relaciona à sua atividade profissional. Como na leitura livre buscou informações e lazer, provavelmente a LE não se inclui nessa situação comunicativa específica.

4.3. As leituras guiadas

Conforme esclarecemos e detalhamos na metodologia, por este estudo ser exploratório, novos aspectos poderiam surgir no decorrer da análise do material coletado.

Entretanto, de acordo com nossos objetivos e com o que queríamos analisar, fixamos alguns critérios que embasaram a elaboração das atividades de leitura propostas (ver metodologia, capítulo 2).

As atividades propostas visam à identificação de possíveis dificuldades geradas pela falta de conhecimento dos elementos linguísticos, principalmente, no que tange à linguagem coloquial. Entretanto, buscou-se não o uso de atividades de mera decodificação, mas das que exigissem reflexões sobre o material lido e processos compreensivos.

4.3.1. Primeira Leitura Guiada

A primeira atividade de leitura guiada (Anexo L) teve como texto o *post* “El subjuntivo se muere”, do *blog* “El *blog* de Miguel Ángel García Guerra” e durou quarenta minutos.

A primeira questão, “qual o tema do *blog*?”, foi respondida pelo SI sem que o mesmo levasse em consideração o subtítulo do *weblog* “Educación y nuevas tecnologías”. Sua resposta: “O *blog* trata de alguns métodos de ensino e de algumas questões linguísticas”, foi dada a partir de observações e leituras dos *posts* da página inicial do suporte. Ainda que correta, sua resposta não enfocou a totalidade dos aspectos que o próprio autor destaca na sua biografia e no subtítulo do *blog*: seu maior interesse são as novas tecnologias e sua aplicação em contextos educativos. As novas tecnologias, por exemplo, foram descartadas na resposta do SI uma vez que não podem ser classificadas como “métodos de ensino”, pois

un método es un conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, para determinar el programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades, y los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos. (Diccionario de términos clave de ELE)⁴⁶

No contexto de ensino-aprendizagem, podemos qualificar as TICs como “ferramentas”, porque permitem ou, como denomina Santos Gargallo (1999, p.49), “materiais didáticos”, pois seriam todos os recursos que – em suporte impresso, sonoro, visual ou informático – são utilizados no ensino de uma língua estrangeira.

Ao determinar o enunciador e os interlocutores do *blog*, segunda pergunta, o sujeito não utilizou o *link* “autor”, nem o de “comentários” para fazê-lo. O enunciador foi

⁴⁶ O dicionário consultado *on line* não apresenta numeração de páginas.

identificado em virtude de o mesmo dar seu nome ao *weblog*. O SI não acessou o *link* para completar sua resposta, ou mesmo para conhecer outros dados do autor. Para ele foi suficiente determinar o nome. Já os interlocutores foram identificados em decorrência do tema do *blog*, ou seja, a partir dos *posts* publicados e não dos comentários onde os leitores podem se manifestar.

Ao caracterizar a linguagem do enunciador e de seus interlocutores, foi solicitado ao informante que fossem usados elementos do texto para justificar essas respostas, entretanto a justificativa não foi apresentada. A linguagem do enunciador foi considerada pelo sujeito-informante como “mais acessível e mais informal”. Ao caracterizar a linguagem dos interlocutores, o SI declarou que eles “se tratam de uma maneira respeitosa”. O uso do plural “eles” é devido aos interlocutores dialogarem entre si e com o enunciador do *blog*. De fato, nos comentários, alguns leitores tratam o autor por “usted”⁴⁷, entretanto, outros utilizam “vosotros”. A primeira forma de tratamento indica menos intimidade, mas não se pode considerar “vosotros” como um tratamento menos respeitoso, embora seja mais informal e próximo. Em alguns comentários, podem ser encontradas expressões coloquiais, como “friqui”,⁴⁸ e também alguns *emoticons*. Poderíamos, portanto, dizer que alguns comentários são mais formais e outros menos, ou mesmo que o tratamento é formal, mas com a presença de elementos de oralidade. O enunciador, por sua vez, tem uma linguagem informativa, com um vocabulário mais formal, sem amostras de língua coloquial na redação do *post*, ao contrário do que afirmou o sujeito informante. Nos “comentários”, entretanto, Miguel Ángel é mais informal ao utilizar expressões coloquiais como “miga”.

Na quinta questão, dividida em a) e b), o SI deveria ser capaz de estabelecer coesão a partir de “en aquella entrada”. A expressão também é um *link* para o texto a que ela se refere. Para responder o enunciado proposto, o SI descartou o *link* e utilizou apenas a coesão textual, uma vez que o autor menciona no texto o conteúdo do *post* a que se refere “en aquella entrada”. Na entrevista, o informante disse haver percebido que havia um *link*, mas que não o acessou porque não havia necessidade.

⁴⁷ Pronome pessoal que indica um tratamento formal em espanhol.

⁴⁸ Friki o friqui (del inglés *freak*, extraño, extravagante, estafalario, fanático), es un término coloquial, no aceptado actualmente por Real Academia Española. En algunos casos el término puede ser peyorativo. Fonte: *Wikipedia*, acessado em 20/12/2010.

Na sexta pergunta, o sujeito não apresentou nenhuma dificuldade para significar a conjunção de dúvida “Quizá”, reconstruir a coesão e, conseqüentemente, o sentido por meio do conector.

A partir da sétima questão, se demanda a conexão entre o texto do *post* e os comentários dos leitores. Para tanto, o sujeito-informante deveria estabelecer uma coesão hipertextual, acessando os comentários do *post*.

Na sétima pergunta, por exemplo, “segundo o comentário de “Eleloro”, com que sonham os estudantes?”, o sujeito deveria perceber a coesão do pronome demonstrativo “eso” presente no comentário do leitor com o tema do *post* para responder corretamente a pergunta. Pudemos confirmar essa ação pela resposta: “Sonham com o “desaparecimento” do subjuntivo”. O registro da gravação também nos permite perceber e confirmar a coesão imediata feita pelo informante, que ao ler a pergunta respondeu, em voz alta, o que iria escrever como resposta da atividade.

Na oitava questão, o SI conseguiu estabelecer que enunciador e interlocutor tinham ideias contrárias sobre o tema do texto, a partir da reconstrução de sentido da frase escrita pelo interlocutor “(...) pero de ahí a pensar en la desaparición del subjuntivo hay un enorme paso” e de estabelecer a concepção do enunciador sobre o tema do texto. Dessa maneira, para responder a essa questão, o informante deveria construir o sentido dos discursos do enunciador e do seu interlocutor para, finalmente, confrontá-los e construir sua resposta de acordo com o solicitado.

Na questão 10, trabalhamos com o exemplo de um erro gramatical de emprego verbal. O objetivo nessa questão era determinar se o conhecimento prévio sobre a gramática da língua auxiliaria na compreensão do texto, ou não. Ou seja, como nosso estudo é exploratório e não sabíamos que respostas e/ou resultados encontraríamos elaboramos essa questão partindo de duas premissas possíveis: o desconhecimento ou o conhecimento prévio estrutural da LE. No caso do desconhecimento do emprego gramatical dos tempos verbais (Pretérito Indefinido e Pretérito Perfecto Compuesto), nosso objetivo era observar que estratégias seriam utilizadas pelo SI para suprir esse desconhecimento linguístico e responder o solicitado. Nosso SI tinha esse conhecimento prévio e respondeu a partir dele a questão 10, assim visando a ampliá-la perguntamos na entrevista se “sem esses conhecimentos gramaticais o comentário do leitor ‘José Ramón’ seria ‘incompreensível,’ ou se era possível pelo texto identificar que ele dá outro exemplo de erro, sem identificá-lo”. O informante afirmou ser possível identificar que o interlocutor estava falando de um erro gramatical pela leitura do texto, mas não seria possível determinar qual.

Para finalizar a atividade de compreensão leitora, o sujeito deveria preencher um protocolo (Apêndice J) sobre a intervenção dos elementos linguísticos refletindo se eles haviam dificultado ou facilitado a sua leitura e, em caso de dificuldade, que soluções ele havia encontrado para resolvê-la. O único campo preenchido pelo informante foi o relativo ao vocabulário, no qual relata não ter tido grandes dificuldades com o texto lido e que as dificuldades de léxico encontradas puderam ser inferidas pelo contexto. Uma facilidade apontada foi o uso de uma linguagem bastante clara. Essa preocupação do sujeito-informante com o vocabulário pode indicar sua valorização do elemento “texto” para a compreensão leitora. Nesse sentido, suas atividades parecem caracterizá-lo como um leitor tendendo ao processamento unidirecional da informação, com foco ascendente. Novamente, a explicação teórica de que os não nativos tendem a centrar-se na língua e na estrutura formal dos textos pode oferecer uma explicação para o comportamento de SI.

Na próxima seção, detalhamos a segunda leitura guiada para depois confrontar ambas as leituras.

4.3.2. Segunda Leitura Guiada

Com o texto do *post* “San Fínnin”, do *blog* “ELE que ELE” foram elaboradas as atividades da segunda leitura guiada (Apêndice K). A coleta durou cinquenta minutos e foi realizada no mesmo dia da coleta de leitura guiada 1.

Na primeira questão, referente ao tema do *blog*, o informante disse que tratava de temas pertinentes ao ensino de espanhol, quando, na verdade a discussão era sobre o ensino de E/LE. Na segunda pergunta, ao determinar o enunciador do *blog*, como um professor de língua espanhola e não de E/LE, que é como ele se autodenomina. O fato do SI, aparentemente, ignorar parte dos dados apresentados poderia apontar para uma descontextualização da informação e/ou uma diferenciação cultural em função da nacionalidade. Como o sujeito-informante não é nativo, é brasileiro para ele só existe espanhol como língua estrangeira, assim, mesmo lendo ELE, o simples fato de ser estrangeiro o levaria a descartar o LE e referir-se ao espanhol somente, sem que isso signifique LM.

No que tange à linguagem do enunciador e dos seus interlocutores, ambas foram consideradas informais. Assim como na primeira leitura guiada, o informante não justificou sua resposta com elementos do texto, limitou-se a informar que o autor não se expressava de

maneira muito clara, mas era bastante informal nas suas colocações. Já os interlocutores escreviam com informalidade e apresentam “um tom de carinho pelo autor do *blog*”.

A questão de compreensão global do *post* indicado, “San Finín”, foi alcançada pelo informante, que resumiu o texto com a seguinte frase: “o autor apresenta algumas razões para deixar esse ‘mundo’ dos *blogs*”.

As questões 5 e 6 propõem uma compreensão mais pontual e exigiam do leitor o conhecimento lexical de palavras mais características da língua coloquial. A quinta, por exemplo, pedia que o leitor estabelecesse a diferença entre San Finín e San Sacabó e a principal distinção entre eles era que San Finín era “pariente directo de San Sacabó, aunque pelín más afrancesado⁴⁹” Para determinar o significado de “pelín”, o sujeito optou por acessar o dicionário *on line* bilíngue *wordreference*, mas identificou a relação proposta pela conjunção “aunque” sem nenhum tipo de auxílio.

A sexta questão pedia que fosse explicada a terceira razão apresentada pelo autor do *blog* para parar de escrevê-lo. Ele a apresenta como:

Corro el riesgo de derivar desde E/LE a la puericultura: y tampoco estoy por la labor de dar la brasa a nadie con el sinoscomen o el nonoscomen o el yahabeiscambiaodeleche, entre los muchos e interesantísimos temas de conversación que puede dar este maravilloso mundo de los niños.

O SI respondeu “é como se o autor não conseguisse mais ou não estivesse mais motivado a desenvolver ideias mais atrativas para debate ou simples leitura em seu *blog*”. No momento da atividade, o docente traduziu em voz alta a palavra “puericultura” como relacionada com algo “puro”, “simples”. Na entrevista, disse que chegou a esse sentido em virtude da semelhança com o vocábulo “pueril” presente na sua LM. “Pueril”, segundo o dicionário Caldas Aulete (2004), é referente ou relativo à criança; infantil ou aquele que é ingênuo ou imaturo. No que tange à aplicação do termo na frase, “puericultura” tem o mesmo significado em português e em espanhol: “ciência que se ocupa do desenvolvimento saudável das crianças⁵⁰”. Pela justificativa do autor e pela frequência com a qual comentários às crianças aparecem no *blog* e no próprio *post*, podemos supor que talvez ele tenha tido filho(s) e considere que isso possa começar a influenciar seus textos. Ainda assim, a referência explícita é apenas o que ele disse: “corro o risco de derivar do E/LE para a puericultura”. Portanto, outras interpretações são possíveis. Por exemplo, a afirmação poderia ser uma ironia

⁴⁹ San Finín era parente direto de San Sacabó, apesar de um pouquinho mais afrancesado (tradução nossa).

⁵⁰ Verbete do dicionário da RAE.

relacionada à falta de tempo para escrever sobre o ensino de ELE, que levaria a produção de textos com temas totalmente alheios à temática central do *blog*.

No caso da resposta do SI, embora sua interpretação seja compatível com o contexto, o uso que fez da estratégia de inferência partiu de uma premissa equivocada. O sentido que utilizou com base em sua LM foi apenas aproximado, por uma associação semântica que poderia estabelecer entre “puro e simples” com “relativo à criança”.

Ao responder a sétima pergunta, “Para que usa o provérbio - Lo que se hereda no se compra - e como exemplifica seu uso o autor?”, o SI declara que o “autor relata a pouca frequência de publicação no *blog* e mostra ter se tornado algo mais custoso mantê-lo. É o que foge a ideia inicial de se ter um *blog*”. A resposta, entretanto, parece não atender ao solicitado, pois ignora a possível relação entre o provérbio e a continuação da frase no que tange à referência a crianças. O significado do provérbio parece não ter ficado muito claro para o sujeito-informante. Em uma busca em *sites* da *Internet*, é possível encontrá-lo associado ao provérbio “lo que se hereda no se hurta”. Seu uso equivale ao ditado em português “filho de peixe, peixinho é”, ou a “quem sai aos seus não degenera”. O sujeito não recorreu a fontes para chegar ao significado do provérbio destacado na pergunta e, ao que tudo indica, analisou-o ao pé da letra, fixando-se no verbo comprar, o que justificaria sua afirmação de que manter o *blog* teria “se tornado algo mais custoso”. O provérbio e a explicação de que “las nenas nos han salido callejeras”, leva-nos à interpretação possível de que tal como ele próprio, suas filhas têm uma vida movimentada e isso implica uma redução em seu tempo livre e, conseqüentemente, a impossibilidade de continuar dando atenção ao *blog*. Poderíamos concluir que, durante a leitura desse trecho e a resolução da questão, o SI mostrou-se pouco propenso à leitura hipertextual e com maior tendência à decodificação.

Para responder a oitava pergunta, o SI deveria identificar no texto palavras que não estão no dicionário e explicar como havia determinado seus significados. No *post*, há cinco palavras criadas: “sinoscomen”, “nonoscomen” e “yahabeiscambiadodeleche”, “sacabó” e “finín”. Dessas, as três primeiras foram citadas pelo informante. Ele afirmou tê-las identificado pelo contexto, mas que não sabia seu significado. Não fez referência a San Sacabó, nem a San Finín, talvez por tê-las identificado como nomes de santos. Entretanto, na entrevista ao ser confrontado com o texto e inquirido sobre porque não incluiu o nome dos santos como palavras que não existiam, o SI disse reconhecer tais nomes como uma brincadeira do autor com o fim do *blog* e que talvez por distração os tivesse ignorado.

As palavras, realmente, não significam nada sem o contexto. As três primeiras são a junção de “sí nos comen”, “no nos comen” e “ya hábeis cambiado de leche” que parecem

referir-se a um universo de educação de crianças, como já ponderamos na questão seis. O nome do santo “San Sacabó” poderíamos identificar como a contração de “se acabó” pra “sacabó” ou uma transformação da expressão coloquial em espanhol “sanseacabó”, usada para dar por terminado um assunto. A expressão se encaixa perfeitamente no contexto, mas foi separada em “San Sacabó”, já que o autor decidiu fazer um jogo de palavras irônico e algo cômico com a relação de devoção de sua sogra e, porque não dizer, com a tradição católica e devota do povo espanhol. No caso de “San Finín”, “finín” pode ser a contração de “finito” ou mesmo uma criação a partir da idéia de “fin” e o nome de algum outro santo como “San Fermín”. De qualquer modo, “finín” e “sacabó” têm relação com o fato de o *post* discutir o fim do *blog*.

As perguntas 9 e 10 exigiam do informante o conhecimento do léxico coloquial e uma vez mais o SI acessou o dicionário *on line wordreference*. Os únicos momentos nos quais ele saiu do suporte *blog* para acessar outras páginas foram nas questões 5, 9 e 10, para uso de dicionário. Portanto, nem exercitou inferências lexicais, nem parece ter colocado o domínio de vocabulário como um elemento secundário para a compreensão.

Na nona questão, Leonor Quintana diz que anunciou “a bombo y platillo” sua despedida. Para significar a expressão, o SI negociou com o dicionário e utilizou, assim como a leitora do *blog*, uma expressão idiomática na reconstrução de sentido. O informante fez o mesmo ao selecionar “botar a boca no trombone” ao invés de explicá-lo por meio de uma oração, como “anunciar para todo mundo”, uma das duas acepções apresentadas pelo dicionário e que tem o mesmo sentido.

Na décima pergunta, o docente deveria reconstruir o sentido do vocábulo “mono” ao explicar como Idoia se sentiu ao abandonar seu *blog* por uma semana. Foi interessante perceber o processo de significação do nosso informante. Primeiro ele trabalhou com os significados que conhecia para “mono”: “macaco” e “fofinho”. Ambas as acepções não se encaixavam no contexto textual. Então, ele voltou a consultar o dicionário *on line wordreference* onde encontrou as seguintes definições:

- 1) macaco;
- 2) papagaio (figurado); m. de imitación - papagaio;
- 3) lindo, fofo;
- 4) macacão;
- 5) necessidade (coloquial); (de drogadicto) síndrome de abstinência;
- 6) tira (gíria para policia);
- 7) ser el último m. – ser o menos importante;

8) ¿tengo m. en la cara? – está olhando o quê?

Segundo a gravação da coleta, o SI tenta inferir o sentido, tenta encaixar uma das definições oferecidas pelo dicionário, mas não há uma tentativa resgatar o significado em virtude do que foi dito anteriormente pelo autor do comentário “Esto de las TIC es adictivo”⁵¹. O docente termina por inferir o significado do vocábulo de acordo com a frase na qual ele está inserido, ou seja, “Yo he estado una semana fuera y ya me noto el mono...”⁵². E, portanto, respondeu que a leitora “quando abandonou seu *blog* por uma semana já logo sentiu a necessidade de voltar”, descartando a ideia de vício e síndrome de abstinência presentes no comentário postado. Encontramos, nessa questão uma deficiência no conhecimento estratégico do sujeito, embora tenha havido uma negociação de sentido (que deu certo), esta utilizou somente elementos adjacentes à palavra desconhecida, ignorando a relação com o todo, com o contexto significativo. Esse foco no vocabulário de maneira pontual e localizada pode reforçar a possibilidade de associar esse sujeito a um perfil mais decodificador, com tendência unidirecional de processamento da informação, conforme comentamos anteriormente.

A última questão proposta tinha como meta, que o informante recorresse à coesão hipertextual. Todavia, novamente ele prescindiu do *hyperlink* e utilizou o contexto textual para responder corretamente à pergunta solicitada. Nenhum dos 17 *links*⁵³ disponibilizados pelo autor foi acessado para confirmar se eram realmente o caminho para outros *blogs* por meio de seus criadores/moderadores, nem para identificar se a temática era a mesma.

Para finalizar a coleta, o SI preencheu o protocolo de leitura e, assim como na primeira leitura guiada, só utilizou o campo referente ao vocabulário. Nele, o docente informou ter tido muitas dificuldades, pois o autor havia usado palavras e expressões com as quais não estava familiarizado. A solução apontada foi o uso do dicionário e a facilidade registrada foi que o contexto permitiu que fossem feitas inferências.

⁵¹ Isto das TICs é viciante (Tradução nossa).

⁵² Eu estive uma semana fora e já noto a síndrome de abstinência (Tradução nossa).

⁵³ “Así que, si alguna alma cándida cae por aquí con la idea de iniciar una aventura bloguera, le recomiendo que recurra al auxilio y hospitalidad de Leonor, Francisco, Agustín, Lola, Maribel, Emilio, Jesús, Pepita, David, Fernando, Idoia, Felipe, Antonio, Lourdes, Lourdes, Teresa y un etcétera largo, largo, largo. Por ahí andaré yo, ilustrándome”.

4.3. Analisando e Comparando as Leituras Guiadas

Nesta seção, confrontamos as leituras guiadas utilizando as atividades de compreensão, seus respectivos protocolos e a entrevista. Nosso objetivo é traçar o perfil de atuação do sujeito informante nas tarefas propostas.

Percebemos no informante uma grande preocupação em responder ao questionado de forma correta. Havia uma ansiedade, verbalizada pelo informante, em atender às necessidades do que era inquirido e de estar respondendo certo o que foi perguntado. Todavia, nem sempre o respondido era compatível com o solicitado. A terceira pergunta das leituras guiadas, por exemplo, exigia do docente uma justificativa, o que não foi feito em nenhuma das duas atividades. Ou seja, após ter respondido a questão, não havia uma preocupação do docente em verificar se a sua resposta era de fato a mais adequada ou atendia ao solicitado.

Uma característica do SI como leitor em ambiente virtual foi o pouco uso dos *hiperlinks*. A coesão hipertextual praticamente não foi reconstruída pelo docente nem para obter informações novas, nem para confirmar suas hipóteses. Sua leitura, tanto na livre quanto nas guiadas, foi semelhante à leitura de materiais impressos, sem aspectos que pudessem caracterizar um processo leitor diferenciado em ambiente virtual.

A entrevista foi fundamental para esclarecer o conceito de linguagem formal e coloquial/informal usada pelo SI. O docente classifica como linguagem formal aquela que usa termos técnicos. Por isso, ambos os textos foram considerados informais e mesmo as amostras de oralidade não foram recebidas pelo informante como uma marca de língua coloquial. Vemos, neste aspecto, uma defasagem no conhecimento da terminologia. Ao estabelecer que a linguagem formal é aquela “composta por termos técnicos”, o informante esqueceu-se de trabalhar com as variações dentro do registro, fixando-se, mais provavelmente, nas questões relacionadas ao gênero (acadêmico-científico-técnico X não acadêmico).

Ao preencher o protocolo, após as leituras, somente o campo do léxico foi completado. Podemos perceber, assim, uma preocupação maior com o vocabulário, uma vez que mesmo as facilidades só foram registradas quanto a esse elemento linguístico. Esse comportamento é compatível ao que discutimos no capítulo sobre o processo leitor em LE: é comum o leitor não nativo se fixar na forma e preocupar-se com o léxico, principalmente, aquele desconhecido. Mesmo no caso do nosso informante que trabalhou com a compreensão global, tentando sempre evitar prender-se a aspectos muito pontuais e localizados do texto, percebemos certa preocupação com o vocabulário no processo leitor. Isso se reforça quando

ele afirma que, no segundo texto, a escolha das palavras não foi “tão clara” quanto no primeiro texto.

As atividades e a entrevista mostraram que o SI teve uma dificuldade maior com os elementos linguísticos (entenda-se aqui, prioritariamente, o vocabulário) apresentados no texto coloquial e, conseqüentemente, essa leitura foi classificada como mais difícil.

A quarta questão da leitura guiada 1 solicitava o tema e um resumo de no máximo duas linhas do *post* “El subjuntivo muere”. A resposta do sujeito foi: “O desuso do subjuntivo. O autor aborda algumas estruturas em que tradicionalmente se usaria o subjuntivo, mas que atualmente aparecem com outras manifestações lingüísticas”. Na entrevista (Apêndice L), perguntamos se, no primeiro texto, o autor ao falar sobre o “desuso do subjuntivo” (termo usado pelo sujeito informante na atividade de leitura guiada), se posiciona ou somente narra um fato. Como resposta, obtivemos que “Ele coloca o fato. É uma questão para ele. Ele não fala se é um absurdo ou que deve mesmo acabar porque é muito difícil de ensinar”. Essa resposta da entrevista mostra que o SI não foi capaz de identificar as marcas de modalização ao reconstruir o sentido do texto, pois o autor do blog se posiciona sobre o assunto como se pode perceber pela pergunta: “¿Estamos contemplando un nuevo cambio evolutivo en nuestro idioma, un cambio que lo empobrecerá por efecto de la implacable economía lingüística?”, na qual ele afirma que o fim do subjuntivo empobrecerá a língua.

As respostas da quarta questão de compreensão leitora atestam que o SI conseguiu entendeu de forma global o texto lido. A entrevista, todavia, nos permite perceber que escapou do seu entendimento a presença do enunciador no texto. Ao afirmar “hace casi dos años desde que planteé (...) mi preocupación por una posible desaparición de los tiempos de subjuntivo” e ao perguntar “¿estamos contemplando un nuevo cambio evolutivo en nuestro idioma, un cambio que lo empobrecerá por efecto de la implacable economía lingüística?”, o enunciador está se posicionando frente ao tema por ele suscitado e, não apenas, apresentando um fato, como disse o SI. O uso da primeira pessoa do plural e do singular marcam a posição pessoal do enunciador a respeito do tema enunciado.

Em ambas as leituras o informante foi capaz de compreender o sentido global do texto, mas sutilezas, como a descrita no exemplo anterior, algumas vezes, foram descartadas.

O SI mostrou-se no questionário um leitor multidirecional, ou seja, manifestou, pela atribuição de graus às assertivas sobre leitura, sua crença de que o processo leitor é interativo e envolve diferentes elementos. Entretanto, na prática, detectamos uma excessiva valorização da compressão global do texto, o que fez com que o informante descartasse algumas pistas deixadas pelos elementos linguísticos, principalmente no aspecto lexical, que, em alguns

momentos interferiu na reconstrução do sentido. Nas três práticas leitoras, também, observamos uma valorização do vocabulário, a falta de uma atividade inter/hipertextual e um processo talvez precário de inferência e uso de estratégias de testagem e confirmação de hipóteses. Nesse sentido, a atuação parece indicar um perfil unidirecional e, não multidirecional, do processamento da informação, levando-nos a identificar o sujeito como mais decodificador que interativo.

Como nosso informante é docente e, portanto, atua como formador de outros leitores em LE, acreditamos, que, essa característica, possa fazer com que em sala de aula seja dada pouca importância para as marcas linguísticas como facilitadoras da construção de significado e às estratégias de compreensão.

Em ambiente virtual, o informante apresentou-se um leitor pouco exploratório das possibilidades que permitem o hipertexto e o acesso a *Internet*. Ao contrário da ficha de informante, na qual se declarou um usuário de computador e *Internet* “curioso”, com itens que o apontavam como um nativo digital, na prática o SI foi bastante conservador, executando uma leitura linear ignorando todos os *links* que podia dos hipertextos pelos quais navegou.

Podemos observar uma dicotomia entre as visões de leitor e leitura do SI e sua prática. O informante tem uma visão multidirecional do processo leitor, mas age como um leitor que tende mais para uma prática unidirecional. Na leitura virtual, além de ser um nativo em virtude da idade, o informante também se apresenta como um usuário das TICs como tal nas respostas do questionário, todavia, em ambiente virtual, se posicionou de forma mais próxima a um imigrante digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objeto de estudo a leitura destacando o papel e a importância das marcas linguísticas no processo leitor. Nosso objetivo geral era analisar a intervenção dos elementos linguísticos no processo leitor virtual de docentes de E/LE. Em virtude da nossa experiência pessoal, fizemos um recorte, e trabalhamos tendo como foco a diferenciação entre os elementos linguísticos da língua formal e da coloquial.

Pautamos nosso estudo na crença de que os recursos linguísticos são elementos importantes para a construção do significado, embora não devam ser tomados de forma isolada, ou seja, não devem prescindir do contexto. As marcas linguísticas não estão no texto de forma aleatória, são selecionados como pistas para sua leitura. No entanto, muitas vezes esse aspecto passa despercebido pelo leitor que objetiva uma compreensão mais global do texto e pode chegar a dificultar a reconstrução de sentidos. Por exemplo, quando o autor do *blog* da leitura guiada 1 escreve um *post* com uma linguagem didática e formal, mas nos comentários, ao dirigir-se aos leitores, usa um termo coloquial como “miga”, qual o seu objetivo? Que efeito os co-enunciadores reconstruem? Provavelmente, trata-se de aproximar-se do interlocutor, sendo mais afável por estar apresentando uma opinião contrária ao do seu leitor. Esse tipo de interpretação vincula-se diretamente às pistas linguísticas postas no texto, em associação aos conhecimentos prévios de várias naturezas que tem o leitor.

A partir da nossa pesquisa podemos refletir sobre alguns pontos:

a) Devemos estar atentos aos elementos linguísticos como leitores e principalmente como docentes, para podermos despertar em nossos discentes um olhar mais atento e aguçado para as marcas linguísticas e seu papel na construção de sentidos durante a leitura. Essa atenção deve, inclusive, cuidar para que esse olhar não gere uma leitura decodificadora, mas uma atividade leitora na qual os recursos linguísticos sejam uma pista e instruções para a construção de significados.

b) Ao confrontar leituras com textos que apresentavam linguagens diferentes, uma formal e outra coloquial, pudemos perceber, através do estudo de caso proposto, uma maior dificuldade de leitura do texto coloquial. Essa dificuldade em trabalhar com as marcas de oralidade no processo leitor, em especial com a variação de vocabulário, pode ser decorrente do pouco contato com a língua coloquial, justamente o que ocorre de maneira inversa com leitores pouco proficientes em LM. Perini (1980) afirma que, para leitores menos experientes,

a leitura é difícil, pois se afasta da linguagem coloquial mais presente na vida desse leitor. No entanto, no caso da LE, o não nativo está menos exposto a esses usos cotidianos e coloquiais. Assim, um maior contato com esse registro e um incremento de seus conhecimentos prévios nesse campo poderiam ser suficientes para suprir essa deficiência do leitor/docente de E/LE. Nessa perspectiva, a Internet pode ser uma ferramenta excelente para o aperfeiçoamento do professor de LE, pois permite a interação com nativos da língua e o contato com os mais diferentes registros. No entanto, outro aspecto que pode ser responsável pela dificuldade de leitura do texto mais coloquial pode relacionar-se à tendência a supervalorizar os itens lexicais, numa tendência decodificadora. Nesse sentido, processos inferenciais, recursos a outros textos de apoio, negociação de significados por meio da interação com o contexto intra e extra textual podem ficar prejudicados e afetar o resultado final da leitura.

c) O estudo de caso também nos mostrou um SI com dificuldades para identificar e conceituar os diferentes registros da língua, ao estabelecer que a língua formal é aquela que “apresenta termos técnicos”. Essa dificuldade talvez seja decorrente de uma defasagem na formação docente do nosso informante e alerta para uma possível necessidade de aprofundamento das definições de registros da língua nos estudos de graduação em letras. Isso porque, acreditamos que “el dominio de una lengua se manifiesta también en la correcta adecuación del uso con la situación y con el entorno comunicativo” (BRIZ, 2002, p.18). No aspecto da leitura, um leitor capaz de identificar os diferentes registros da língua estaria mais apto para reconhecer as sutilezas relacionadas a esses registros como variações de idade, de região, de sexo, etc.

d) O estudo de caso apresentou um SI que em decorrência da faixa etária e do conhecimento que tem das tecnologias da informação e da comunicação deve ser classificado como “nativo digital”. Todavia a sua atuação como leitor em ambiente virtual nos mostrou um indivíduo um tanto conservador e pouco aberto às possibilidades de exploração que a Internet propicia ao leitor. Em decorrência dessas observações, acreditamos que seja necessária uma revisão dos parâmetros usados para conceituar nativos e imigrantes digitais. Acreditamos que a idade e as horas de uso dos aparelhos tecnológicos não sejam suficientes para definir e caracterizar um nativo digital.

e) Ao analisarmos as crenças do sujeito-informante sobre leitura virtual e suas ações no decorrer do seu processo leitor em ambiente virtual, observamos uma incoerência entre o

pensado e o realizado. Essa dissonância, entretanto, não deve ser encarada como um ato proposital, mas como uma atitude que é inerente ao ser humano. É comum que haja uma distância entre o que dissemos sobre nosso trabalho e como realmente o executamos.

f) No que concerne a leitura em ambiente virtual, nossa pesquisa não encontrou pontos que possam ser representativos de uma real mudança do processo leitor em ambiente virtual. O sujeito informante do estudo de caso, apesar da faixa etária e de sua auto-percepção enquanto usuário de TICs, foi um leitor virtual que pouco uso fez de um dos elementos característicos do hipertexto que são os *links*. Isso pode ser um indício de que ainda estamos presos a uma visão de leitura mais linear.

No âmbito da educação, se o docente, enquanto leitor, não é capaz de explorar as possibilidades oferecidas pelo hipertexto eletrônico e pela *Internet*, acreditamos, que, no exercício de sua profissão, ao preparar uma aula usando tais recursos, o professor possa subaproveitar os as possibilidades oferecidas pelo hipertexto e pela *web* e/ou capacitar o seu aluno para uma leitura linear em ambiente virtual. Essa perspectiva indica a necessidade de capacitar o docente para o uso pleno dos recursos digitais em sala de aula, o que não é nenhuma discussão nova, mas que não deve ser esquecida.

Nesse aspecto, a análise e classificação dos *blogs* nos permitiram um conhecimento mais amplo desse suporte que se apresenta como uma excelente ferramenta para o desenvolvimento de propostas pedagógicas e como um espaço de aperfeiçoamento do docente. No ensino-aprendizagem de línguas, o *blog* permite que se trabalhe, principalmente, a leitura e a escrita de forma articulada com a tecnologia (computador, *blog*, *Internet*) e proporcionando a interação e colaboração entre os discentes. Para o professor, os *weblogs* possibilitam o estudo e a troca com outros docentes, sendo um ambiente que pode ser usado para a formação continuada do profissional de educação.

Esta dissertação, conforme esclarecimentos anteriores, faz parte de um projeto maior o “Interleituras”. Nesse contexto, esperamos que nosso estudo possa ser um referencial para o projeto, servindo como piloto na pesquisa sobre o papel dos elementos linguísticos no processo leitor e auxiliando no aperfeiçoamento dos métodos e instrumentos de coleta e análise de dados. Todavia, em virtude, das limitações impostas por um estudo de caso, as discussões e reflexões propostas por este documento não permitem generalizações, entretanto, acreditamos que possa servir como rota, como caminho para futuros estudos. Além disso, esperamos ter colaborado para estimular uma percepção mais atenta em direção aos elementos

linguísticos no processo leitor e que outras investigações surjam para discutir o papel desempenhado pelos recursos linguísticos na compreensão leitora.

REFERÊNCIAS

- ACQUARONI MUÑOZ, Rosana. La comprensión lectora. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel (Orgs.). **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004. p 943-961.
- ALBUQUERQUE, A.E.D.; SANTOS, A.C.; JUNGUER, C.S.V. **Mini curso: Lectura Interactiva en clases de E/LE**. Revista Hispanistas, Niterói, v., n. 3 - oct./nov./dez 2000 Disponível em: <<http://www.hispanista.com.br/revista/uniminiesp.htm>> Acesso em: 18 nov. 2010.
- ALFABETIZANDO com Mônica e turma.
Disponível:<<http://alfabetizandocomunicaeturma.blogspot.com/>>. Acesso em: 15 jan. 2011.
- ALKMIN, Tânia. Sociolinguística. Parte I. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs.) **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. v.1
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação**. São Paulo: Pontes Editores e Arte Língua, 2007.
- AMORIM, Márcia Lobianco Vicente. Ensinando leitura na sala de aula de inglês: teoria e prática. In: TADDEI, Eliane. **Perspectivas: o ensino da língua estrangeira**. Rio de Janeiro: SME, 1997.
- ANTUNES, Irandé. **Lutar com as palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005.
- APRENDER español conociendo Barcelona. Disponível em:<<http://bcntic.blogspot.com/>>. Acesso em: 23 set. 2010.
- AULETE, Caldas. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.
- BAKTHIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BALTAZAR, Neusa; AGUADED, Ignacio. **Weblogs como recurso tecnológico numa nova educação**. 2005. Disponível em: <<http://www.bocc.uff.br/pag/baltazar-neusa-aguaded-ignacio-weblogs-educacao.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2010.
- BASILIO, Margarida. **Teoria lexical**. São Paulo: Ática, 1989.
- BEAUGRANDE, R.; DRESSLER W. **Introduction to Text Linguistics**. 1981. Disponível em: <http://www.beaugrande.com/introduction_to_text_linguistics.htm> Acesso em: 23 set. 2010.
- BERMAN, Ruth A. “Syntactic components of the foreign language reading success”. In: ALDERSON, J. C. URQUHART, A. H. (Orgs.) **Reading in a foreign language**. New York: Longman, 1984.

BENTES, Anna Christina. Linguística textual. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001.v.1

BLOG dos alunos da Metô. Disponível em: <<http://www.alunosmeto.com/blog/>>. Acesso em: 10 ago. 2010.

BOEIRA, Adriana Ferreira; SOARES, Eliana Maria do Sacrament; RAMOS, Flávia Brocchett. **Blogs educativos: aprendizagem, comunicação e linguagem**. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 34 n. 56, p. 157-183, jan.-jun. 2009. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>>. Acesso em: 10 jul. 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999. 364 p.

BRASIL. **Lei 11.161/ 05 – Dispõe sobre o ensino da língua espanhola**. Diário Oficial da União, Brasília, 8 ago.2005, p. 1. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 20 jan. 2011.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio – linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRIZ, Antonio. **El español coloquial en la clase de E/LE: un recorrido a través de los textos**. Madrid: SGEL, 2002.

_____. **El español coloquial: situación y uso**. Madrid: Arco Libro, 1998.

BURGOS, Taciana de Lima. Internet, hipertexto e aprendizagem: a leitura e navegação no sítio virtual. **Hipertextus**, Recife, v.1, 2007. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/revista/artigo1/burgos.pdf>> Acesso em: 15 abril 2009.

CARRELL, P. L. DEVINE, J. ESKEY, D. E. **Interactive approaches to secondlan guage reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

CORACINI, Maria José, Leitura: decodificação, processo discursivo. In: CORACINI, Maria José (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DURÃO, Adja. **Aproximação a uma bibliografia especializada sobre Interlíngua**. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 9/1, p. 43-94, jun. 2006. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3782/3039>>.

ECLECTIC. Disponível em: <<http://eclecticedu.blogspot.com/>>. Acesso em: 20 set. 2010.

EL BLOG de Miguel Ángel Garcia Guerra. Disponível em: <<http://www.magarciaguerra.com>> Acesso em: 10 mar 2010.

EL BLOG de MR 1B 31. Disponível em: <<http://elblogdemr1b31.blogspot.com/2008/01/ltima-hoja-de-bitcora.html>>. Acesso: 10 nov. 2010.

ELE que ele. Disponível em: <<http://www.elequeele.blogspot.com/>>. Acesso em: 20 set. 2010.

EL lenguaje-chat Disponível em: <<http://www.radialistas.net/clip.php?id=1400261>>. Acesso em: 31 mar 2011.

EL MUNDO de Mafalda. Disponível em: <<http://mafalda.dreamers.com/>>. Acesso em: 16 jan. 2011.

EL MUNDO mundo del caleidoscopio. Disponível em: <<http://elmundodelcaleidoscopio.blogspot.com>>. Acesso em: 6 mar 2010.

ESTUDIANDO español. Disponível em: <<http://estudiandoespanol.blogspot.com/>>. Acesso em: 2 nov 2010.

LOGIC in the wild. Disponível em: <<http://logicintothewild.blogspot.com>>. Acesso em: 18 maio 2010.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. **Linguística textual**: uma introdução. São Paulo: Cortez, 2008.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 2006.

FIORIN, JOSÉ Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FREIRE, Fernanda M. P. A palavra (re)escrita e (re)lida via Internet. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da Silva (Coord.). **A leitura nos oceanos da Internet**. São Paulo: Cortez, 2008.

GALLIANO, A. Guilherme. **O método científico**: teoria e prática. São Paulo: Habra, 1986.

GOETHALS, Karen; AGUIAR, Antonia; ALMEIDA Eugenia. **História da Internet**. Porto, Portugal:[S.L.], 1999. Disponível em: <<http://paginas.fe.up.pt/~mgi99022/goii/M1/final.doc>> Acesso em: 15 jun. 2010

GOMES, Maria João. **Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica**. Minho, Portugal:[S.L.], 2005. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4499/1/Blogs-final.pdf>> Acesso em: 15 maio 2010.

GOOGLE Brasil. Disponível em: <www.google.com.br>. Acesso em: 2 mar 2010.

GOOGLE España. Disponível em: <www.google.es>. Acesso em: 2 mar 2010.

GRABE, W. “Current developments in second language reading research”. **TESOL Quarterly**, v. 25, n. 3, 1991.

HARWEG, R. **Pronomina und textkonstitution**. Munique: Fink, 1968.

HERNÁNDEZ ALONSO, César. **¿Qué norma enseñar?**. 2000. Conferencia, II Congreso de la Lengua Española. Disponível em:<
http://congresosdelengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/hernandez_c.htm> Acesso em: 15 jan. 2011.

HERNÁNDEZ BLASCO, María José. Del pretexto al texto. **Cable**, Madrid, n.7, p. 9-13, abr. 1991.

ISENBERG, H. **Der Begriff “text” in der Sprachtheorie**. Deutsche Akademie der Wissenschaften, Berlin, Arbeitsstelle Strukturele Grammatik, ASG-Bericht 8, 1970.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KLEIMAN, Angela. **Leitura: ensino e pesquisa**. 3. ed. Campinas: Pontes, 1996.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 2008.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2009a.

_____. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Contexto, 2009b.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2009c.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1996.

_____; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 2000.

LEFFA, Wilson J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.

_____. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf. >

LOCOSELLI, Bruna Larissa Fostinone; OLIVEIRA, Macedo de. **Construindo um material de leitura em espanhol como língua estrangeira: reflexões sobre práticas de ensino**. 2007. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem08/COLE_4271.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2010.

LOGIC in the wild. Disponível em: <<http://logicintothewild.blogspot.com>>. Acesso em: 18 maio 2010.

MAINGUENEAU, Dominique. **Pragmática para o discurso literário**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Términos clave del análisis del discurso**. Buenos Aires: Nueva Edición, 2008.

_____. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A coerência no hipertexto. In: COSCARELI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs). **Letramento digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora; MACHADO, Anna Rachel (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005a.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTÍN PERIS, Ernesto. **Diccionario de términos clave de ELE**. Madri: Centro Virutal Cervantes, [20--]. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm>. Acesso em: 10 jan.2011.

MATTE BON, Francisco. **Gramática comunicativa del español**. Tomo II. Madrid: Edelsa, 2007.

MOITA LOPES. Um modelo interacional de leitura. In: MOITA LOPES. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. **Principios de Sociolingüística y sociología del lenguaje**. Barcelona: Ariel, 1998.

MUNDO ELE. Disponível em: <<http://mundoele.blogspot.com>>. Acesso em: 6 mar 2010.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do Discurso. In: **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001.v.2

NUNES, Myriam Brito Corrêa. Visão Sócio-interacional de Leitura. **Oficina de Leitura Instrumental: Planejamento e Elaboração de Materiais; coletânea de documentos**. Rio de Janeiro: IPEL/PUC-Rio, 2005. CD-ROM

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 8ª ed. São Paulo: Pontes, 2009.

_____. **Discurso e Leitura**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PARAQUETT, Marcia. **Lengua Española: sintaxis**. Rio de Janeiro: CCAA, 2007.

PERINI, Mário A. A função da repetição no reconhecimento de sentenças. In: PONTES, Eunice; DECAT, M. Beatriz (Orgs.). **Ensaio de Linguística**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 1980.v.3.

PONTE, João Pedro. **O estudo de caso na investigação em educação matemática**. 2006. Disponível em <[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Quadrante\(Estudo%20caso\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Quadrante(Estudo%20caso).doc)> Acesso em : 03 mar. 2010.

POSSENTI, Sírio. Sobre a leitura: o que diz a análise do discurso? In: MARINHO, Marildes (Org.). **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Belo Horizonte: Mercado das Letras, 2001.

PRENSKY, Marc. **Nativos digitais, imigrantes digitais**. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>> Acesso em: 20 nov. 2010.

PROFESSOR en apuros. Disponível em: <<http://profesorenapuros.es/2009/01/nico-auxiliar-docente.html>>. Acesso em: 23 set. 2010.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita. COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo horizonte: CEALE, 2005.

ROJO, Roxane. Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo. In : LEFFA, Vilson J.(Comp.). **TELA (Textos em Linguística Aplicada)**. Pelotas: Educat, 2000. CD-ROM.

SALAZAR GARCÍA, Ventura. Habilidad lectora y reconocimiento de unidades insertadas en español como L1 y L2. In: PASTOR CENTEROS, Susana; SALAZAR GARCÍA, Ventura (Orgs.). **Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas**. Alicante: **Universidad de Alicante**, 2001. Disponível em: <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6694/1/EL_Anexo1_07.pdf> Acesso em: 20 dez. 2010.

SANTAELLA, Lucia. O novo estatuto do texto nos ambientes hipermídia. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **(Re) discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008.

SANTOS GARGALLO, Isabel. **Linguística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 1999.

SWALES, J. M. *Genre Analysis. English in Academic and Research Setting*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. In: **Rethinking Genre Colloquium**. Ottawa: Carleton University, 1992. Mimeo.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Leitura em uma perspectiva micro: os recursos linguísticos*. In: ANDRADE, Carlos. **Texto discurso e suas práticas**. São Paulo: Terracota, 2009.

UNA. Disponível em: <<http://www.una.br/blogdauna/>>. Acesso em: 15 jan. 2011.

UNA ARGENTINA en BH. Disponível em <<http://unaargentinaenbh.blogspot.com/>>. Acesso em: 20 set. 2010.

VERGNANO-JUNGER, C.. *Elaboração de materiais para o ensino de espanhol como língua estrangeira com apoio da Internet*. **Calidoscópico**, América do Norte, 8 mai. 2010. Disponível em: <<http://www.unisinos.br/diversos/revistas/ojs/index.php/calidoscopio/article/view/156/12>>. Acesso em: 13 Fev. 2011.

_____. *Leitura e leitores virtuais em língua espanhola: um estudo a partir de inquéritos e protocolos* In: AUGUSTO, M.R.A. et al. (Org.). **Linguagem, teoria, análise e aplicações (4)**. Rio de Janeiro: Letra Capital; IL/UERJ, 2009.

_____. *Leitura na tela: reconstruindo uma prática antiga*. In: **Novas tecnologias na sala de aula: (re)construindo conceitos e práticas**. 1 ed. São Carlos: Claraluz, 2009.

VIEIRA, Iúta Lerche. *Leitura na Internet: mudanças no perfil do leitor e desafios escolares*. In: **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

VILELA, Mario; KOCH, Ingedore Villaça. **Gramática da Língua Portuguesa**. Coimbra: Almedina, 2001.

WALLACE, C. *Critical literacy awareness in EFL classroom*. In: FAIRCLOUGH, N. (Ed.). **Critical language awareness**. Longman, 1992.

Yin, R. **Case study research: design and methods**. Newbury Park, CA: Sage, 1984.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. *Leitura, texto e hipertexto*. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A.C. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. *Letramento digital e ensino*. In: **Núcleo de Estudos sobre Hipertexto e Tecnologias na Educação**. UFPE, 2007. 1-9 p. Disponível em <<http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2010.

APÊNDICE A – Ficha de Informante

Pesquisa de Dissertação de Mestrado *A Leitura Virtual em Língua Espanhola: influência dos elementos lingüísticos presentes em blogs de professores*⁵⁴

Pesquisadora: Andrea Galvão de Carvalho (andreagalvao@yahoo.com)

Instituição: Universidade do Estado do Rio de Janeiro

FICHA DE INFORMANTE

Código do informante: _____

Data de preenchimento: _____

a) Você é: () professor de espanhol no ensino superior;

() professor de espanhol no ensino fundamental;

() professor de espanhol no ensino médio;

() professor de espanhol em cursos livres.

b) Sua faixa etária é:

() de 17 a 20 anos; () de 20 a 30 anos; () de 30 a 40 anos; () de 40 a 50 anos; () mais de 50 anos.

c) Enquanto leitor, você costuma ler com que frequência textos:

	NUNCA	ÀS VEZES	SEMPRE
acadêmicos			
de divulgação científica			
jornalísticos			
literários			
de referência			
variados de lazer			

⁵⁴ Esta pesquisa de mestrado está vinculada a um estudo mais amplo, o Projeto *Interleituras: interação e compreensão leitora em LE mediadas por computador*, coordenado pela Profª Drª Cristina Vergnano Junger (UERJ), com subsídios do APQ1/ 2009 da FAPERJ e do edital Universal/ 2010 do CNPq

da Internet			
informativos em língua espanhola			
literários em língua espanhola			
de estudo e/ou trabalho em língua espanhola			

Outros. Quais e com que frequência?

d) Seu tempo gasto com leituras pode ser distribuído ao longo da semana, em média, da seguinte forma:

	menos de 1 hora diária	de 1 a 3 horas diárias	de 3 a 5 horas diárias	mais de 5 horas diárias
leitura para estudo				
leitura para trabalho				
leitura para lazer				
leitura em língua espanhola				

e) Seu tempo gasto com atividades no computador pode ser distribuído ao longo da semana, em média da seguinte forma:

	menos de 1 hora diária	de 1 a 3 horas diárias	de 3 a 5 horas diárias	mais de 5 horas diárias
lendo e respondendo <i>e-mails</i>				
participando de comunidades virtuais				
navegando em páginas <i>web</i>				
lendo textos				
escrevendo textos				
outro (qual?)				

f) Sua utilização do computador e Internet acontece, prioritariamente (pode marcar mais de 1 opção, se forem equivalentes):

() Nos dias úteis; () Nos fins de semana; () Ao longo da semana indistintamente.

() Em casa; () No trabalho; () No local de estudo; () Em *ciber cafés* ou *lan houses*.

g) Você possui, ou tem acesso a que bens informáticos:

	NUNCA	ÀS VEZES	SEMPRE
computador pessoal em casa			
<i>laptop</i>			
celular com Internet			
computador no trabalho ou local de estudo			
Internet discada			
Internet banda larga			
impressora			
escáner			
câmera web			
caixa de som			
microfone			
gravador de CD/DVD			
rede sem fio			
rede com fio			
outro. Qual?			

h) Como você se classificaria, enquanto usuário de computadores, novas tecnologias informáticas e Internet?

() novato; () aprendiz; () relativamente autônomo; () um curioso; () muito hábil e autônomo.

i) Por quê?

j) Use o espaço abaixo para fazer qualquer consideração que deseje sobre leitura, uso de novas tecnologias da informação e comunicação ou sobre a pesquisa da qual vai começar a participar.

APÊNDICE B – Questionário sobre perfil leitor e de usuários das TICs

Pesquisa de Dissertação de Mestrado
*A Leitura Virtual em Língua Espanhola:
 influência dos elementos lingüísticos presentes em blogs de professores*
 Pesquisadora responsável: Andrea Galvão de Carvalho (andreagalvao@yahoo.com)
 Instituição: Universidade do Estado do Rio de Janeiro

QUESTIONÁRIO SOBRE PERFIL LEITOR E DE USUÁRIO DAS TICs

Prezado informante:

Este questionário é o primeiro instrumento de coleta de dados da supracitada pesquisa⁵⁵. Com ele vamos recolher suas impressões e crenças a respeito de leitura e do uso das tecnologias da informação e comunicação. Não há respostas certas ou erradas. Portanto, seja o mais preciso e sincero ao responder cada item. Através de sua contribuição começaremos a entender o que caracteriza determinados perfis de leitores e usuários das TICs.

O questionário está composto de frases afirmativas sobre alguns conceitos e práticas relacionados ao tema da pesquisa, organizados em blocos. Após ler cada uma, você deverá marcar um X no quadro correspondente à sua avaliação do conteúdo da frase. Em cada caso, será explicitado a que corresponde cada grau – de 1 a 5. Se não quiser responder a algum quesito, marque o quadrinho referente ao sinal de vazio (∅).

Desde já, agradecemos por sua inestimável participação.

1. Em nossa sociedade, todos os que fomos alfabetizados lemos. Mas cada um vê a leitura à sua maneira. Leia as frases abaixo e marque sua opinião a respeito de cada uma segundo a escala:

1 – NÃO concordo; 2 – concordo POUCO; 3 – concordo MAIS OU MENOS; 4 – concordo MUITO; 5 – concordo TOTALMENTE; ∅ – NÃO QUERO OPINAR

⁵⁵ Esta pesquisa de mestrado está vinculada a um estudo mais amplo, o Projeto *Interleituras: interação e compreensão leitora em LE mediadas por computador*, coordenado pela Prof^a Dr^a Cristina Vergnano Junger (UERJ), com subsídios do APQ1/ 2009 da FAPERJ e do edital Universal/ 2010 do CNPq

ASSERTIVAS	1	2	3	4	5	Ø
1. A familiaridade com o código escrito não assegura, nem é suficiente para a compreensão.						
2. -Compreender um texto significa formar uma estrutura mental que representa o significado e a mensagem atribuídos ao texto.						
3. Situações de leitura são afetadas pelo deslocamento de um texto de sua enunciação original, (mudanças no tempo, no espaço, e/ou novos co-enunciadores).						
4. Embora haja coerções que as limitem, a leitura admite múltiplas interpretações.						
5. Ler é estabelecer relação entre escrita e sons.						
6. O centro do processo de leitura é o leitor.						
7. Os níveis do processamento do texto (profundo ou superficial) durante a leitura variam em função dos objetivos do leitor, tipo/gênero e fonte do texto.						
8. O domínio de vocabulário, conceitos e estruturas gramaticais é essencial à leitura.						
9. A compreensão textual prevê a integração de elementos da memória de longo prazo do leitor (seus conhecimentos prévios) aos elementos trazidos pelo próprio texto.						
10. É necessário que o leitor tenha uma atitude ativa de cooperação a fim de fazer inferências, identificar ironias e aprender com a leitura.						
11. Cada gênero discursivo possui características que o diferenciam de outros e, conseqüentemente, afetam a maneira de ler e de reconstruir sentidos.						
12. O ato de ler é uma decodificação das palavras e estruturas linguísticas de um texto.						
13. A situação enunciativa – o eu, o você, o aqui, o agora – são importantes para construir os sentidos durante a leitura.						
14. O leitor entende um texto ao apreender seu significado, representado pelas suas marcas linguísticas.						
15. O diálogo entre diferentes textos e discursos, articulado pelo leitor durante a leitura, favorece o processo compreensivo.						
16. O autor de um texto é a autoridade sobre o que nele está dito e deve ser respeitado.						
17. Na compreensão de um texto, elementos não verbais, como imagens, cores, paginação, escolhas tipográficas, fazem parte do material a ser lido e contribuem para a sua interpretação.						
18. Há tantas leituras possíveis de um texto quanto há leitores.						
19. O co-enunciador é aquele que enuncia e reconstrói sentidos, a partir da rede de indicações do texto, tendo, portanto, um papel importante e						

ativo na leitura.						
20. Ao ler corretamente, o leitor chega a uma interpretação inequívoca e única do conteúdo da mensagem.						
21. O estudo da gramática textual, em particular dos mecanismos de coesão, facilita o processo leitor.						
22. Durante o processo de leitura, o leitor dialoga com o texto, propõe hipóteses, responde, antecipa respostas, procura apoio, comenta, critica.						

2. As novas tecnologias nos põem hoje em contato com os computadores e os textos digitais. As frases a seguir tratam de conceitos relacionados a esses textos, difundidos e criados em ambiente virtual e as formas de lê-los. Leia as frases abaixo e marque sua opinião a respeito de cada uma segundo a escala:

1 – NÃO concordo; 2 – concordo POUCO; 3 – concordo MAIS OU MENOS; 4 – concordo MUITO; 5 – concordo TOTALMENTE; ø – NÃO QUERO OPINAR

ASSERTIVAS	1	2	3	4	5	ø
23. A hibridiz encontrada no computador facilita o processo leitor, uma vez que dispõe de diversos aplicativos para ajudar na leitura.						
24. A não-linearidade do hipertexto digital pode contribuir para aumentar as chances de compreensão global do texto.						
25. Converter o hipertexto digital em texto impresso altera sua natureza essencialmente virtual.						
26. A estrutura altamente interativa da internet favorece o compartilhamento dos processos de compreensão, pela troca de opiniões entre leitores.						
27. A facilidade de postagem e difusão de textos através da internet gera a possibilidade de imprecisão e incorreção de conteúdos.						
28. Os <i>links</i> do hipertexto digital determinam o que deve ser destacado pelo leitor.						
29. A não-linearidade do hipertexto digital pode contribuir para deixar o leitor desorientado e disperso.						
30. O hipertexto é uma forma de organização do texto digital, caracterizada pela virtualidade, não-hierarquização, não-sequencialidade, fragmentação, descentralização e multissêmico.						
31. A virtualidade do texto digital faz com que este tenha também um caráter efêmero na internet.						

32. A facilidade de postagem e difusão de textos através da internet favorece que qualquer pessoa se torne um autor.						
33. Os <i>hiperlinks</i> funcionam como fenômenos da natureza do hipertexto digital que podem ser controlados, acionados ou não, pelos leitores virtuais.						
34. A estrutura altamente interativa da internet permite a criação de textos coletivos.						
35. A facilidade de postagem e difusão de textos através da internet permite a apropriação indevida de materiais produzidos por outras pessoas.						
36. Os textos que circulam na internet permitem leitura e acesso sincrônicos e assíncronos.						
37. Ler na tela possibilita usar num mesmo meio escrita, imagem e som, permitindo que o sujeito compreenda e interaja com as informações.						

3. Com relação à maneira como desenvolvo minha leitura em espanhol, posso afirmar que quando eu leio...

1 – NUNCA; 2 – QUASE NUNCA; 3 – ÀS VEZES; 4 – MUITAS VEZES; 5 – SEMPRE; ø – NÃO QUERO OPINAR

ASSERTIVAS	1	2	3	4	5	ø
38. Começo pelo princípio e sigo rigorosamente até o final.						
39. Dou uma olhada no geral e seleciono pedaços que me interessam mais.						
40. Olho antes o final.						
41. Procuo no índice para definir o que vou ler.						
42. Procuo as referências bibliográficas primeiro.						
43. Leio só os resumos ou pequenas introduções que apresentam textos de jornal, artigos etc.						
44. Leio prólogos, prefácios e apresentações.						
45. Leio as notas de rodapé e/ou as de fim de texto.						
46. A leitura de textos de estudo e trabalho é fragmentada, voltada para as partes que me interessam diretamente.						

47. Leio várias coisas ao mesmo tempo.						
48. A leitura de textos literários ou de lazer é feita até completar a obra.						
49. Procuro tirar minhas dúvidas de vocabulário com dicionários.						
50. Diante de palavras desconhecidas, faço inferências.						
51. Diante de um texto muito difícil e com palavras desconhecidas costumo desistir da leitura.						
52. Tomo notas sobre a leitura e sublinho as partes que considero relevantes.						
53. Faço resumos e fichas de leitura de textos de estudo e/ou trabalho.						
54. Levo em consideração as imagens que aparecem no material lido para compreendê-lo.						
55. Procuro textos que sejam indicados por conhecidos como referências de qualidade.						
56. Acho que os conhecimentos de gramática da língua em que está escrito o texto influenciam a minha compreensão, positivamente.						
57. Os textos de assuntos que conheço bem me parecem mais fáceis.						
58. Antes de ler, mesmo que inconscientemente, traço objetivos e metas para minha leitura.						
59. Logo ao olhar o título, penso em hipóteses sobre o que vou encontrar no texto e vou testando sua validade ao longo da leitura						
60. Costumo estabelecer relações com outras coisas que já li ou conhecimentos adquiridos na minha vida cotidiana.						
Outras atitudes que tenho ao ler...						

4. Ao utilizar o computador e a Internet, costumo ter as seguintes práticas no meu relacionamento com a máquina:

**1 – NUNCA; 2 – QUASE NUNCA; 3 – ÀS VEZES; 4 – MUITAS VEZES; 5 – SEMPRE;
 ø – NÃO QUERO OPINAR**

ASSERTIVAS	1	2	3	4	5	ø
------------	---	---	---	---	---	---

61. Digito meus próprios textos.						
62. Leio diretamente na tela, sem precisar imprimir os textos.						
63. Abro vários documentos e/ou <i>homepages</i> ao mesmo tempo.						
64. Uso programas especializados e pouco conhecidos.						
65. Faço <i>backup</i> de meus arquivos e trabalhos.						
66. Mantenho várias janelas ativas simultaneamente.						
67. Tenho agenda, cadernos de endereços e telefones e anotações virtuais.						
68. Copio e colo textos de um arquivo para outro.						
69. Escrevo diretamente no computador, sem usar antes um papel.						
70. Guardo fotos, músicas e vídeos no meu computador e os vejo e ouço também na máquina.						
71. Utilizo <i>pendrive</i> .						
72. Sei fazer e faço gravações em CD e DVD.						
73. Sei usar e uso escáner.						
74. Procuo utilizar o máximo de recursos que os aplicativos oferecem.						
75. Peço ajuda sempre que aparece um problema na minha máquina ou na navegação pela Internet.						
76. Tento resolver minhas dificuldades com a máquina ou a navegação por ensaio e erro.						
77. Procuo informações em manuais e páginas na internet para resolver problemas no uso de programas e periféricos.						
78. Desisto de usar programas ou realizar procedimentos que estejam muito complicados.						
79. Ao navegar, acesso <i>links</i> somente em <i>sites</i> conhecidos.						
80. Utilizo, no meu navegador, bloqueador de pop-ups para não abrir nenhuma janela indesejável.						
81. Acesso diversos <i>links</i> e/ou páginas ao mesmo tempo.						
82. Utilizo recursos multimídia (câmeras, microfones e caixa de som) no uso da Internet.						
83. Crio estratégias que permitam solucionar problemas e enriquecer a navegação.						
84. Utilizo programas de mensagem instantânea e <i>chats</i> para me comunicar sincronicamente por escrito.						
85. Participo de fóruns e/ou listas de discussão.						
86. Navego em páginas novas, cuja temática esteja relacionada ao material lido em determinado momento, para ampliar conhecimento e saciar curiosidade.						
87. Participo de comunidades virtuais e/ou páginas de relacionamento						

88. Comunico-me com pessoas com fins pessoais e/ou de trabalho, usando programas de chamadas com voz.						
89. Tenho e uso correio eletrônico como forma de comunicação.						
Outros aspectos do meu relacionamento com o computador e uso da Internet...						

5. Ao ler textos virtuais, recorro às seguintes estratégias:

**1 – NUNCA; 2 – QUASE NUNCA; 3 – ÀS VEZES; 4 – MUITAS VEZES; 5 – SEMPRE;
 ø – NÃO QUERO OPINAR**

ASSERTIVAS	1	2	3	4	5	ø
90. Faço uma primeira leitura da <i>homepage</i> para filtrar e localizar informações que me interessem.						
91. Acesso os <i>links</i> indistintamente.						
92. Acesso <i>links</i> relacionados aos meus objetivos de leitura.						
93. Controlo a abertura de páginas, retornando ao ponto de partida e recuperando meu objetivo original.						
94. Me perco e mudo de objetivo ao abrir sucessivas páginas durante uma sessão de navegação.						
95. Utilizo buscadores especializados para encontrar textos/imagens com a temática que procuro.						
96. Utilizo quaisquer buscadores para encontrar textos/imagens com a temática que procuro.						
97. Levo em consideração as imagens e outros recursos semióticos presentes nos <i>sites</i> para compreender o material lido.						
98. Consulto dicionários e enciclopédias virtuais enquanto leio, para sanar dúvidas e dificuldades.						
99. Interrompo a leitura virtual, ante dificuldades, para procurar fontes impressas que me ajudem.						
100. Procuro inferir significados de vocabulário e assuntos durante a leitura, usando o material presente na própria página, para melhor						

compreender o texto.						
101. Estabeleço hipóteses de leitura sobre o conteúdo do <i>site</i> por pistas presentes na <i>homepage</i> (de abertura), para avaliar se vale a pena lê-la.						
102. Estabeleço hipóteses de leitura sobre o conteúdo do <i>site</i> por pistas presentes na <i>homepage</i> (de abertura), para organizar meu processo de navegação.						
103. Utilizo recursos digitais para selecionar partes que me interessam no material lido.						
104. Avalio a idoneidade das fontes de informação acessadas durante minha leitura.						
Outras atitudes que tenho ao ler textos virtuais...						

6. Uso o computador e a Internet com os seguintes objetivos:

1 – NUNCA; 2 – QUASE NUNCA; 3 – ÀS VEZES; 4 – MUITAS VEZES; 5 – SEMPRE; ø – NÃO QUERO OPINAR

ASSERTIVAS	1	2	3	4	5	ø
105. Estudar.						
106. Trabalhar.						
107. Coletar materiais didáticos						
108. Adquirir informações de caráter geral.						
109. Relacionar-me com pessoas.						
110. Comunicar-me.						
111. Jogar.						
112. Baixar arquivos variados, inclusive músicas e filmes.						
113. Ler.						
114. Produzir textos.						
115. Editar imagens, filmes e/ou músicas.						
116. Ouvir músicas e/ou ver filmes.						

Outras finalidades...							
-----------------------	--	--	--	--	--	--	--

7. Responda as questões abaixo de maneira livre:

- a) Você acessa *blogs*?
- b) Você conhece a estrutura funcional dos *blogs*?
- c) Existe algum *blog* que você visite com regularidade? Sobre que temática?
- d) Você já acessou algum *blog* de professor de espanhol como LE?

8. Este espaço abaixo é seu. Use-o para complementar o questionário com qualquer informação o comentário que queira acrescentar ao que já foi solicitado nas questões anteriores.

APÊNDICE C – Protocolo de Leitura Livre

Pesquisa de Dissertação⁵⁶

A Leitura Virtual em Língua Espanhola:

influência dos elementos lingüísticos presentes em blogs de professores

Pesquisadora responsável: Andrea Galvão de Carvalho (andreagalvao@yahoo.com)

Instituição: Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Cristina de Souza Vergnano Junger

Etapas de monitoramento de leitura

PROTOCOLO DE REGISTRO DE LEITURA LIVRE

⁵⁶

Esta pesquisa de mestrado está vinculada a um estudo mais amplo, o Projeto *Interleituras: interação e compreensão leitora em LE mediadas por computador*, coordenado pela Prof^ª Dr^ª Cristina Vergnano Junger (UERJ), com subsídios do APQ1/ 2009 da FAPERJ e do edital Universal/ 2010 do CNPq

Código do sujeito:	Data da coleta:
Início do acesso: _____ h: _____ min.	Fim do acesso: _____ h: _____ min.

Esta atividade dá continuidade ao trabalho que vimos realizando sobre as relações entre leitura virtual em espanhol língua estrangeira (E/LE) e os elementos linguísticos. Agradecemos, uma vez mais a sua participação e solicitamos que qualquer dúvida que queira esclarecer, por favor, não deixe de perguntar ao pesquisador.

Propomos que você se conecte à Internet e navegue de 30 a 45 minutos. Durante esse tempo, você poderá realizar a atividade que desejar, dentro do que a rede lhe disponibiliza.

Nossa única solicitação é que você faça registros por escrito de sua leitura enquanto a realiza, na ficha abaixo. Também, durante a navegação, pedimos que fale em voz alta seus pensamentos, reflexões, dúvidas, soluções de problemas e comentários sobre o acesso. Incluem-se nesses comentários aspectos relacionados tanto aos conteúdos das páginas visitadas, quanto à atividade de navegação em si.

Lembramos que todas as suas palavras serão gravadas, assim como as páginas que forem acessadas e seus conteúdos. É nosso compromisso manter sigilo absoluto sobre sua identidade. Portanto, quando usarmos o material coletado em nossas análises e produções acadêmico-científicas, tudo o que puder identificar você será ocultado. No entanto, sugerimos que você evite acessos a documentos particulares e de cunho muito pessoal, se considerar que isso pode vir a causar-lhe algum desconforto no futuro.

Obrigada,
Andrea Galvão.

1. Objetivos de leitura:

Antes mesmo de começar sua leitura, acreditamos que você traça mentalmente propósitos que deseja alcançar. Portanto, registre aqui os seus objetivos para esta sessão de leitura. Lembre-se de que não há resposta errada ou certa! Portanto, seja sincero e o mais preciso e claro possível a respeito do que pretende realizar e alcançar com esta leitura.

Durante esta leitura meu(s) objetivo(s) é (são):

2. Hipóteses de leitura:

Após definir suas metas, supomos que tenha algumas ideias sobre o que vai encontrar adiante em sua navegação e como poderá ou deverá agir para alcançar seus objetivos. Registre, então, abaixo, suas hipóteses sobre o que acha que encontrará em sua sessão de leitura livre na Internet.

3. Ativação de conhecimentos e definição de caminhos:

Antes de iniciar a leitura de algum texto propriamente dito, há possíveis elementos que chamam sua atenção e fazem você lembrar e pensar em coisas que já conhece ou das quais já ouviu falar... Anote sensações e reações relacionadas aos itens abaixo:

Aspectos	O que você fez ou pensou; como agiu:
Títulos de textos (pode ser apenas título das páginas, ou palavras e frases em destaque, mas, nesses casos, indique o que chamou sua atenção entre essas opções)	
Imagens	
<i>Links</i> num buscador	
Outros aspectos que chamaram sua atenção antes da leitura em si:	

4. Agora que você começou a ler, observe sua atividade leitora e anote aspectos relacionados ao que está destacado no quadro abaixo:

Aspecto	O que você pensou, observou, fez ou usou...
<i>Links</i> presentes nas páginas consultadas:	
Dificuldades na compreensão do assunto ou da língua usada no texto:	

Imagens, vídeos e/ou sons presentes nas páginas consultadas:	
Recursos, programas e equipamentos que este computador ofereceu para ajudar você a ler e navegar:	
Conhecimentos que você usou ou teve que usar, fora do que estava nas páginas acessadas, durante a leitura, para conseguir alcançar seus objetivos:	
Como você organizou a sua navegação e por quê:	
Gêneros e temas que você escolheu.	

5. Com relação aos seus objetivos originais de leitura:

Aspectos	Reflexões
Você os alcançou? Por quê?	
O que ajudou?	

O que atrapalhou?	
-------------------	--

6. Com relação à sua navegação:

Aspectos	Reflexões
Que dificuldades encontrou?	
Como solucionou seus problemas?	
Precisou ou sentiu falta de apoio do papel ou de material impresso? Por quê e em quê?	

7. Registre qualquer outro aspecto de sua atividade leitora na Internet que tenha lhe parecido importante.

APÊNDICE D – Atividade de leitura guiada 1

Pesquisa de Dissertação de Mestrado *A Leitura Virtual em Língua Espanhola: influência dos elementos lingüísticos presentes em blogs de professores*

Pesquisadora responsável: Andrea Galvão de Carvalho (andreagalvao@yahoo.com)

Instituição: Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Orientadora: Prof^a Dr^a Cristina Vergnano Junger

Prezado sujeito-informante,

Esta atividade dá continuidade ao trabalho que vimos realizando sobre as relações entre leitura em espanhol língua estrangeira (E/LE) e tecnologias da informação e comunicação. Vamos realizar hoje uma das atividades de monitoramento da leitura em ambiente virtual e sua relação com os aspectos linguísticos. Agradecemos, uma vez mais a sua participação e solicitamos que atenda às instruções do pesquisador que acompanha você neste dia. Qualquer dúvida que queira esclarecer, por favor, não deixe de perguntar ao pesquisador.

Propomos que você se conecte a Internet e navegue de 45 a 60 minutos. Durante esse tempo, você deverá realizar a atividade proposta a seguir, dentro do que a rede lhe disponibiliza.

Solicitamos que você faça registros por escrito de sua leitura enquanto a realiza. Tal registro poderá ser feito no protocolo impresso ou no protocolo virtual (documento na área de trabalho), de acordo com sua preferência. Também, durante a navegação, pedimos que fale em voz alta seus pensamentos, reflexões, dúvidas, soluções de problemas e comentários sobre o acesso e todo o processo de leitura e produção que realizar. Incluem-se nesses comentários, portanto, aspectos relacionados tanto aos conteúdos das páginas visitadas, quanto à atividade de leitura e navegação em si.

Lembramos que todas as suas palavras serão gravadas, assim como as páginas que forem acessadas e seus conteúdos. É nosso compromisso manter sigilo absoluto sobre sua identidade. Portanto, quando usarmos o material coletado em nossas análises e produções acadêmico-científicas, tudo o que puder identificar você será ocultado. No entanto, sugerimos que você evite acessos a documentos particulares e de cunho muito pessoal, se considerar que isso pode vir a causar-lhe algum desconforto no futuro.

Muito obrigada,

Andréa Galvão de Carvalho (mestranda UERJ)

**ACTIVIDAD Y PROTOCOLO DE LECTURA GUIADA:
ASPECTOS LINGÜÍSTICOS Y SU RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN**

Código del informante:	Fecha de la colecta:
Inicio del acceso: _____ h: _____ min.	Fin del acceso: _____ h: _____ min.

I. Actividad:

Para realizar las actividades propuestas en esta etapa de la investigación te solicitamos que accedas al blog: *El blog de Miguel Ángel García Guerra* (<http://www.magarciaguerra.com>)

Al accederlo puedes navegar por la página y conocerlo sin restricciones. A la hora de contestar a las preguntas de la 3 a la 10 de la actividad debes responderlas teniendo en cuenta el post *El subjuntivo se muere*.

Las respuestas deben ser redactadas en portugués.

1. ¿Cuál es el tema del *blog*?
2. ¿Quién es el enunciador/autor del *blog* y quiénes son sus interlocutores?
3. Respecto al lenguaje encontrado en el blog, observa lo propuesto abajo, justificando tus respuestas con elementos del texto:
 - a) ¿Cómo se presenta el lenguaje del enunciador?
 - b) ¿Cómo se caracteriza el lenguaje de sus interlocutores?
4. ¿Cuál el tema del *post* sugerido? Haz un resumen de lo leído allí (dos líneas como máximo).
5. En el primer párrafo del texto:
 - a) ¿A qué se refiere la expresión “En aquella entrada”?
 - b) ¿Sobre qué trata la “entrada”? ¿Cómo lo determinaste?
6. En el trozo del texto, “Quizá, el fenómeno más notable, frecuente y preocupante sea: *Si + condicional simple + condicional simple* en lugar de *Si + imperfecto de subjuntivo + condicional simple*”, ¿el autor demuestra seguridad sobre cuál es el fenómeno más notable, frecuente y preocupante? Justifica tu respuesta.
7. Según el comentario de “Eleloro”, ¿con qué sueñan los estudiantes?

8. ¿El autor del blog Miguel Ángel y el lector Jose (tercer comentario) tienen la misma opinión sobre el tema discutido en el *post* “El subjuntivo se muere”? Explica tu respuesta.
9. En su comentario del día 25 de noviembre de 2010, ¿qué puede querido decir “Pocalise” con: “Lo intenté, pero al final no pude”? Justifica tu respuesta.
10. ¿De qué error habla José Ramón cuando usa el ejemplo: “¿qué desayunaste esta mañana?”? ¿Determinaste el error por tus conocimientos gramaticales o por el texto leído? Explícalo.

APÊNDICE E – Atividade de leitura guiada 2

Pesquisa de Dissertação de Mestrado *A Leitura Virtual em Língua Espanhola: influência dos elementos lingüísticos presentes em blogs de professores*

Pesquisadora responsável: Andrea Galvão de Carvalho (andreagalvao@yahoo.com)

Instituição: Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Orientadora: Prof^a Dr^a Cristina Vergnano Junger

Prezado sujeito-informante,

Esta atividade dá continuidade ao trabalho que vimos realizando sobre as relações entre leitura em espanhol língua estrangeira (E/LE) e tecnologias da informação e comunicação. Vamos realizar hoje uma das atividades de monitoramento da leitura em ambiente virtual e sua relação com os aspectos lingüísticos. Agradecemos, uma vez mais a sua participação e solicitamos que atenda às instruções do pesquisador que acompanha você neste dia. Qualquer dúvida que queira esclarecer, por favor, não deixe de perguntar ao pesquisador.

Propomos que você se conecte a Internet e navegue de 45 a 60 minutos. Durante esse tempo, você deverá realizar a atividade proposta a seguir, dentro do que a rede lhe disponibiliza.

Solicitamos que você faça registros por escrito de sua leitura enquanto a realiza. Tal registro poderá ser feito em português no protocolo impresso ou no protocolo virtual (documento na área de trabalho), de acordo com sua preferência. Também, durante a navegação, pedimos que fale em voz alta seus pensamentos, reflexões, dúvidas, soluções de problemas e comentários sobre o acesso e todo o processo de leitura e produção que realizar. Incluem-se nesses comentários, portanto, aspectos relacionados tanto aos conteúdos das páginas visitadas, quanto à atividade de leitura e navegação em si.

Lembramos que todas as suas palavras serão gravadas, assim como as páginas que forem acessadas e seus conteúdos. É nosso compromisso manter sigilo absoluto sobre sua identidade. Portanto, quando usarmos o material coletado em nossas análises e produções acadêmico-científicas, tudo o que puder identificar você será ocultado. No entanto, sugerimos que você evite acessos a documentos particulares e de cunho muito pessoal, se considerar que isso pode vir a causar-lhe algum desconforto no futuro.

Muito obrigada,

Andréa Galvão de Carvalho (mestranda UERJ)

ACTIVIDAD Y PROTOCOLO DE LECTURA GUIADA: ASPECTOS LINGÜÍSTICOS Y SU RELACIÓN CON LA COMPRESIÓN

Código del informante:	Fecha de la colecta:
Inicio del acceso: _____ h: _____ min.	Fin del acceso: _____ h: _____ min.

I. Actividad:

Para realizar las actividades propuestas en esta etapa de la investigación te solicitamos que accedas al *blog: El blog Ele que Ele* (<http://elequeele.blogspot.com/>)

Al accederlo puedes navegar por la página y conocerlo sin restricciones. A la hora de contestar a las preguntas 3 y 4 de la actividad debes responderlas teniendo en cuenta el *post San Finín* (<http://elequeele.blogspot.com/>)

Las respuestas deben ser redactadas en portugués.

1. ¿Cuál es el tema del *blog*?

2. ¿Quién es el enunciador/autor del *blog* y quiénes son sus interlocutores?

3. Respecto al uso formal y coloquial del lenguaje encontrado en el *blog*, observa lo propuesto abajo, justificando tus respuestas con elementos del texto:
 - a) ¿Cómo se presenta el lenguaje del enunciador?
 - b) ¿Cómo se caracteriza el lenguaje de sus interlocutores?

4. ¿Cuál el tema del *post* sugerido? Haz un resumen de lo leído allí. (dos líneas como máximo)

5. Según el texto, ¿cuál es la diferencia entre San Finín y San Sacabó?

6. Explica con tus palabras la tercera razón presentada por el autor del *blog* para poner un punto final en su bitácora.

7. ¿Para qué usa el refrán “Lo que se hereda no se compra” y cómo ejemplifica su utilización el autor?

8. En el texto hay palabras que no están en el diccionario. ¿Puedes identificarlas? ¿Cómo determinaste sus significados?

9. En el comentario de Leonor Quintana, ¿cómo ella anunció su propia despedida de los *blogs*?

10. En el comentario de Idoia, ¿cómo se ha sentido ella al abandonar su blog durante una semana?

APÉNDICE F – Protocolo das leituras guiadas

II. Protocolo:

Mientras haces tu lectura y las actividades propuestas fijate en los siguientes elementos lingüísticos, las dificultades y facilidades que te han proporcionado y las soluciones que has encontrado para resolver eventuales problemas:

Elementos	Reflexiones
Vocabulario	Dificultades: Soluciones: Facilidades:
Conjunciones, preposiciones y adverbios (Marcadores del	Dificultades: Soluciones: Facilidades:

discurso)	
<p>Pronombres Personales Complemento</p>	<p>Dificultades:</p> <p>Soluciones:</p> <p>Facilidades:</p>
<p>Otros aspectos de la lengua que no se nombraron aquí, pero que han afectado de algún modo tu lectura</p>	<p>Dificultades:</p> <p>Soluciones:</p> <p>Facilidades:</p>

APÊNDICE G – Ficha do sujeito informante na coleta definitiva

Pesquisa de Dissertação de Mestrado *A Leitura Virtual em Língua Espanhola: influência dos elementos lingüísticos presentes em blogs de professores*⁵⁷

Pesquisadora: Andrea Galvão de Carvalho (andreagalvao@yahoo.com)

Instituição: Universidade do Estado do Rio de Janeiro

FICHA DE INFORMANTE

Data de preenchimento: 22/11/2010

a) Você é: () professor de espanhol no ensino superior;

() professor de espanhol no ensino fundamental;

() professor de espanhol no ensino médio;

(X) professor de espanhol em cursos livres.

b) Sua faixa etária é:

() de 17 a 20 anos; (X) de 20 a 30 anos; () de 30 a 40 anos; () de 40 a 50 anos; () mais de 50 anos.

c) Enquanto leitor, você costuma ler com que frequência textos:

	NUNCA	ÀS VEZES	SEMPRE
acadêmicos			X
de divulgação científica		X	
jornalísticos		X	
literários		X	
de referência		X	
variados de lazer			X
da Internet			X

⁵⁷ Esta pesquisa de mestrado está vinculada a um estudo mais amplo, o Projeto *Interleituradas: interação e compreensão leitora em LE mediadas por computador*, coordenado pela Profª Drª Cristina Vergnano Junger (UERJ), com subsídios do APQ1/ 2009 da FAPERJ e do edital Universal/ 2010 do CNPq

informativos em língua espanhola		X	
literários em língua espanhola		X	
de estudo e/ou trabalho em língua espanhola			X

Outros. Quais e com que frequência?

d) Seu tempo gasto com leituras pode ser distribuído ao longo da semana, em média, da seguinte forma:

	menos de 1 hora diária	de 1 a 3 horas diárias	de 3 a 5 horas diárias	mais de 5 horas diárias
leitura para estudo		X		
leitura para trabalho		X		
leitura para lazer		X		
leitura em língua espanhola		X		

e) Seu tempo gasto com atividades no computador pode ser distribuído ao longo da semana, em média da seguinte forma:

	menos de 1 hora diária	de 1 a 3 horas diárias	de 3 a 5 horas diárias	mais de 5 horas diárias
lendo e respondendo <i>e-mails</i>		X		
participando de comunidades virtuais	X			
navegando em páginas <i>web</i>			X	
lendo textos			X	
escrevendo textos		X		
outro (qual?)				

f) Sua utilização do computador e Internet acontece, prioritariamente (pode marcar mais de 1 opção, se forem equivalentes):

() Nos dias úteis; () Nos fins de semana; (X) Ao longo da semana indistintamente.

(X) Em casa; () No trabalho; () No local de estudo; () Em *ciber cafés* ou *lan houses*.

g) Você possui, ou tem acesso a que bens informáticos:

	NUNCA	ÀS VEZES	SEMPRE
computador pessoal em casa			X
<i>laptop</i>			X
celular com Internet		X	
computador no trabalho ou local de estudo		X	
Internet discada	X		
Internet banda larga			X
impressora		X	
escáner		X	
câmera web		X	
caixa de som			X
microfone		X	
gravador de CD/DVD			X
rede sem fio			X
rede com fio	X		
outro. Qual?			

h) Como você se classificaria, enquanto usuário de computadores, novas tecnologias informáticas e Internet?

() novato; () aprendiz; () relativamente autônomo; (X) um curioso; () muito hábil e autônomo.

i) Por quê?

Pois o que mais utilizo na internet, aprendi através de minha curiosidade.

j) Use o espaço abaixo para fazer qualquer consideração que deseje sobre leitura, uso de novas tecnologias da informação e comunicação ou sobre a pesquisa da qual vai começar a participar.

Acredito que as novas tecnologias possibilitam um acesso maior à informação e facilitam o acesso à leitura também.

APÊNDICE H – Questionário respondido pelo SI da coleta definitiva

Pesquisa de Dissertação de Mestrado
*A Leitura Virtual em Língua Espanhola:
 influência dos elementos lingüísticos presentes em blogs de professores*

Pesquisadora responsável: Andrea Galvão de Carvalho (andreagalvao@yahoo.com)
 Instituição: Universidade do Estado do Rio de Janeiro

QUESTIONÁRIO SOBRE PERFIL LEITOR E DE USUÁRIO DAS TICs

Prezado informante:

Este questionário é o primeiro instrumento de coleta de dados da supracitada pesquisa⁵⁸. Com ele vamos recolher suas impressões e crenças a respeito de leitura e do uso das tecnologias da informação e comunicação. Não há respostas certas ou erradas. Portanto, seja o mais preciso e sincero ao responder cada item. Através de sua contribuição começaremos a entender o que caracteriza determinados perfis de leitores e usuários das TICs.

O questionário está composto de frases afirmativas sobre alguns conceitos e práticas relacionados ao tema da pesquisa, organizados em blocos. Após ler cada uma, você deverá marcar um X no quadro correspondente à sua avaliação do conteúdo da frase. Em cada caso, será explicitado a que corresponde cada grau – de 1 a 5. Se não quiser responder a algum quesito, marque o quadrinho referente ao sinal de vazio (\emptyset).

Desde já, agradecemos por sua inestimável participação.

1. Em nossa sociedade, todos os que fomos alfabetizados lemos. Mas cada um vê a leitura à sua maneira. Leia as frases abaixo e marque sua opinião a respeito de cada uma segundo a escala:

1 – NÃO concordo; 2 – concordo POUCO; 3 – concordo MAIS OU MENOS; 4 – concordo MUITO; 5 – concordo TOTALMENTE; \emptyset – NÃO QUERO OPINAR

ASSERTIVAS	1	2	3	4	5	\emptyset
1. A familiaridade com o código escrito não assegura, nem é suficiente para a compreensão.					x	
2. Compreender um texto significa formar uma estrutura mental que representa o significado e a mensagem atribuídos ao texto.			x			

⁵⁸ Esta pesquisa de mestrado está vinculada a um estudo mais amplo, o Projeto *Interleiturias: interação e compreensão leitora em LE mediadas por computador*, coordenado pela Profª Drª Cristina Vergnano Junger (UERJ), com subsídios do APQ1/ 2009 da FAPERJ e do edital Universal/ 2010 do CNPq

3. Situações de leitura são afetadas pelo deslocamento de um texto de sua enunciação original, (mudanças no tempo, no espaço, e/ou novos co-enunciadores).				x		
4. Embora haja coerções que as limitem, a leitura admite múltiplas interpretações.				x		
5. Ler é estabelecer relação entre escrita e sons.		x				
6. O centro do processo de leitura é o leitor.				x		
7. Os níveis do processamento do texto (profundo ou superficial) durante a leitura variam em função dos objetivos do leitor, tipo/gênero e fonte do texto.				x		
8. O domínio de vocabulário, conceitos e estruturas gramaticais é essencial à leitura.			x			
9. A compreensão textual prevê a integração de elementos da memória de longo prazo do leitor (seus conhecimentos prévios) aos elementos trazidos pelo próprio texto.					x	
10. É necessário que o leitor tenha uma atitude ativa de cooperação a fim de fazer inferências, identificar ironias e aprender com a leitura.					x	
11. Cada gênero discursivo possui características que o diferenciam de outros e, conseqüentemente, afetam a maneira de ler e de reconstruir sentidos.					x	
12. O ato de ler é uma decodificação das palavras e estruturas linguísticas de um texto.		x				
13. A situação enunciativa – o eu, o você, o aqui, o agora – são importantes para construir os sentidos durante a leitura.				x		
14. O leitor entende um texto ao apreender seu significado, representado pelas suas marcas linguísticas.			x			
15. O diálogo entre diferentes textos e discursos, articulado pelo leitor durante a leitura, favorece o processo compreensivo.					x	
16. O autor de um texto é a autoridade sobre o que nele está dito e deve ser respeitado.	x					
17. Na compreensão de um texto, elementos não verbais, como imagens, cores, paginação, escolhas tipográficas, fazem parte do material a ser lido e contribuem para a sua interpretação.				x		
18. Há tantas leituras possíveis de um texto quanto há leitores.					x	
19. O co-enunciador é aquele que enuncia e reconstrói sentidos, a partir da rede de indicações do texto, tendo, portanto, um papel importante e ativo na leitura.		x				
20. Ao ler corretamente, o leitor chega a uma interpretação inequívoca e única do conteúdo da mensagem.		x				
21. O estudo da gramática textual, em particular dos mecanismos de coesão, facilita o processo leitor.				x		
22. Durante o processo de leitura, o leitor dialoga com o texto, propõe				x		

hipóteses, responde, antecipa respostas, procura apoio, comenta, critica.						
---	--	--	--	--	--	--

2. As novas tecnologias nos põem hoje em contato com os computadores e os textos digitais. As frases a seguir tratam de conceitos relacionados a esses textos, difundidos e criados em ambiente virtual e as formas de lê-los. Leia as frases abaixo e marque sua opinião a respeito de cada uma segundo a escala:

1 – NÃO concordo; 2 – concordo POUCO; 3 – concordo MAIS OU MENOS; 4 – concordo MUITO; 5 – concordo TOTALMENTE; ø – NÃO QUERO OPINAR

ASSERTIVAS	1	2	3	4	5	ø
23. A hibridez encontrada no computador facilita o processo leitor, uma vez que dispõe de diversos aplicativos para ajudar na leitura.				x		
24. A não-linearidade do hipertexto digital pode contribuir para aumentar as chances de compreensão global do texto.			x			
25. Converter o hipertexto digital em texto impresso altera sua natureza essencialmente virtual.		x				
26. A estrutura altamente interativa da internet favorece o compartilhamento dos processos de compreensão, pela troca de opiniões entre leitores.				x		
27. A facilidade de postagem e difusão de textos através da internet gera a possibilidade de imprecisão e incorreção de conteúdos.				x		
28. Os <i>links</i> do hipertexto digital determinam o que deve ser destacado pelo leitor.			x			
29. A não-linearidade do hipertexto digital pode contribuir para deixar o leitor desorientado e disperso.			x			
30. O hipertexto é uma forma de organização do texto digital, caracterizada pela virtualidade, não-hierarquização, não-sequencialidade, fragmentação, descentralização e multissemiose.				x		
31. A virtualidade do texto digital faz com que este tenha também um caráter efêmero na internet.			x			
32. A facilidade de postagem e difusão de textos através da internet favorece que qualquer pessoa se torne um autor.				x		
33. Os <i>hyperlinks</i> funcionam como fenômenos da natureza do hipertexto digital que podem ser controlados, acionados ou não, pelos leitores virtuais.				x		
34. A estrutura altamente interativa da internet permite a criação de			x			

textos coletivos.						
35. A facilidade de postagem e difusão de textos através da internet permite a apropriação indevida de materiais produzidos por outras pessoas.				x		
36. Os textos que circulam na internet permitem leitura e acesso sincrônicos e assíncronos.			x			
37. Ler na tela possibilita usar num mesmo meio escrita, imagem e som, permitindo que o sujeito compreenda e interaja com as informações.				x		

3. Com relação à maneira como desenvolvo minha leitura em espanhol, posso afirmar que quando eu leio...

1 – NUNCA; 2 – QUASE NUNCA; 3 – ÀS VEZES; 4 – MUITAS VEZES; 5 – SEMPRE; ø – NÃO QUERO OPINAR

ASSERTIVAS	1	2	3	4	5	ø
38. Começo pelo princípio e sigo rigorosamente até o final.			x			
39. Dou uma olhada no geral e seleciono pedaços que me interessam mais.	x					
40. Olho antes o final.	x					
41. Procuo no índice para definir o que vou ler.			x			
42. Procuo as referências bibliográficas primeiro.			x			
43. Leio só os resumos ou pequenas introduções que apresentam textos de jornal, artigos etc.			x			
44. Leio prólogos, prefácios e apresentações.		x				
45. Leio as notas de rodapé e/ou as de fim de texto.	x					
46. A leitura de textos de estudo e trabalho é fragmentada, voltada para as partes que me interessam diretamente.			x			
47. Leio várias coisas ao mesmo tempo.					x	
48. A leitura de textos literários ou de lazer é feita até completar a obra.					x	
49. Procuo tirar minhas dúvidas de vocabulário com dicionários.			x			
50. Diante de palavras desconhecidas, faço inferências.					x	
51. Diante de um texto muito difícil e com palavras desconhecidas				x		

costumo desistir da leitura.						
52. Tomo notas sobre a leitura e sublinho as partes que considero relevantes.				x		
53. Faço resumos e fichas de leitura de textos de estudo e/ou trabalho.		x				
54. Levo em consideração as imagens que aparecem no material lido para compreendê-lo.			x			
55. Procuo textos que sejam indicados por conhecidos como referências de qualidade.				x		
56. Acho que os conhecimentos de gramática da língua em que está escrito o texto influenciam a minha compreensão, positivamente.				x		
57. Os textos de assuntos que conheço bem me parecem mais fáceis.				x		
58. Antes de ler, mesmo que inconscientemente, traço objetivos e metas para minha leitura.			x			
59. Logo ao olhar o título, penso em hipóteses sobre o que vou encontrar no texto e vou testando sua validade ao longo da leitura			x			
60. Costumo estabelecer relações com outras coisas que já li ou conhecimentos adquiridos na minha vida cotidiana.				x		
Outras atitudes que tenho ao ler...						

4. Ao utilizar o computador e a Internet, costumo ter as seguintes práticas no meu relacionamento com a máquina:

1 – NUNCA; 2 – QUASE NUNCA; 3 – ÀS VEZES; 4 – MUITAS VEZES; 5 – SEMPRE; ø – NÃO QUERO OPINAR

ASSERTIVAS	1	2	3	4	5	ø
61. Digito meus próprios textos.					x	
62. Leio diretamente na tela, sem precisar imprimir os textos.					x	
63. Abro vários documentos e/ou <i>homepages</i> ao mesmo tempo.					x	
64. Uso programas especializados e pouco conhecidos.			x			
65. Faço <i>backup</i> de meus arquivos e trabalhos.				x		

66. Mantenho várias janelas ativas simultaneamente.					x	
67. Tenho agenda, cadernos de endereços e telefones e anotações virtuais.	x					
68. Copio e colo textos de um arquivo para outro.					x	
69. Escrevo diretamente no computador, sem usar antes um papel.					x	
70. Guardo fotos, músicas e vídeos no meu computador e os vejo e ouço também na máquina.					x	
71. Utilizo <i>pendrive</i> .					x	
72. Sei fazer e faço gravações em CD e DVD.				x		
73. Sei usar e uso escáner.			x			
74. Procuo utilizar o máximo de recursos que os aplicativos oferecem.			x			
75. Peço ajuda sempre que aparece um problema na minha máquina ou na navegação pela Internet.	x					
76. Tento resolver minhas dificuldades com a máquina ou a navegação por ensaio e erro.				x		
77. Procuo informações em manuais e páginas na internet para resolver problemas no uso de programas e periféricos.	x					
78. Desisto de usar programas ou realizar procedimentos que estejam muito complicados.			x			
79. Ao navegar, acesso <i>links</i> somente em <i>sites</i> conhecidos.			x			
80. Utilizo, no meu navegador, bloqueador de pop-ups para não abrir nenhuma janela indesejável.			x			
81. Acesso diversos <i>links</i> e/ou páginas ao mesmo tempo.			x			
82. Utilizo recursos multimídia (câmeras, microfones e caixa de som) no uso da Internet.	x					
83. Crio estratégias que permitam solucionar problemas e enriquecer a navegação.			x			
84. Utilizo programas de mensagem instantânea e <i>chats</i> para me comunicar sincronicamente por escrito.				x		
85. Participo de fóruns e/ou listas de discussão.		x				
86. Navego em páginas novas, cuja temática esteja relacionada ao material lido em determinado momento, para ampliar conhecimento e saciar curiosidade.			x			
87. Participo de comunidades virtuais e/ou páginas de relacionamento					x	
88. Comunico-me com pessoas com fins pessoais e/ou de trabalho, usando programas de chamadas com voz.	x					
89. Tenho e uso correio eletrônico como forma de comunicação.					x	
Outros aspectos do meu relacionamento com o computador e uso da Internet...						

--	--	--	--	--	--	--

5. Ao ler textos virtuais, recorro às seguintes estratégias:

**1 – NUNCA; 2 – QUASE NUNCA; 3 – ÀS VEZES; 4 – MUITAS VEZES; 5 – SEMPRE;
 ø – NÃO QUERO OPINAR**

ASSERTIVAS	1	2	3	4	5	ø
90. Faço uma primeira leitura da <i>homepage</i> para filtrar e localizar informações que me interessem.					x	
91. Acesso os <i>links</i> indistintamente.			x			
92. Acesso <i>links</i> relacionados aos meus objetivos de leitura.				x		
93. Controlo a abertura de páginas, retornando ao ponto de partida e recuperando meu objetivo original.				x		
94. Me perco e mudo de objetivo ao abrir sucessivas páginas durante uma sessão de navegação.		x				
95. Utilizo buscadores especializados para encontrar textos/imagens com a temática que procuro.				x		
96. Utilizo quaisquer buscadores para encontrar textos/imagens com a temática que procuro.				x		
97. Levo em consideração as imagens e outros recursos semióticos presentes nos <i>sites</i> para compreender o material lido.			x			
98. Consulto dicionários e enciclopédias virtuais enquanto leio, para sanar dúvidas e dificuldades.			x			
99. Interrompo a leitura virtual, ante dificuldades, para procurar fontes impressas que me ajudem.		x				
100. Procuro inferir significados de vocabulário e assuntos durante a leitura, usando o material presente na própria página, para melhor compreender o texto.				x		
101. Estabeleço hipóteses de leitura sobre o conteúdo do <i>site</i> por pistas presentes na <i>homepage</i> (de abertura), para avaliar se vale a pena lê-la.				x		
102. Estabeleço hipóteses de leitura sobre o conteúdo do <i>site</i> por pistas presentes na <i>homepage</i> (de abertura), para organizar meu processo de				x		

navegação.						
103. Utilizo recursos digitais para selecionar partes que me interessam no material lido.			x			
104. Avalio a idoneidade das fontes de informação acessadas durante minha leitura.			x			
Outras atitudes que tenho ao ler textos virtuais...						

6. Uso o computador e a Internet com os seguintes objetivos:

**1 – NUNCA; 2 – QUASE NUNCA; 3 – ÀS VEZES; 4 – MUITAS VEZES; 5 – SEMPRE;
 ø – NÃO QUERO OPINAR**

ASSERTIVAS	1	2	3	4	5	ø
105. Estudar.				x		
106. Trabalhar.				x		
107. Coletar materiais didáticos					x	
108. Adquirir informações de caráter geral.					x	
109. Relacionar-me com pessoas.			x			
110. Comunicar-me.			x			
111. Jogar.		x				
112. Baixar arquivos variados, inclusive músicas e filmes.				x		
113. Ler.					x	
114. Produzir textos.		x				
115. Editar imagens, filmes e/ou músicas.		x				
116. Ouvir músicas e/ou ver filmes.			x			
Outras finalidades...						

7. Responda as questões abaixo de maneira livre:

a) Você acessa *blogs*?

Sim.

b) Você conhece a estrutura funcional dos *blogs*?

Sim.

c) Existe algum *blog* que você visite com regularidade? Sobre que temática?

Não tenho o hábito de entrar em blogs. Porém, às vezes, entro em um que julgo muito interessante de um amigo da faculdade que posta textos da área de letras, inclusive trabalhos já apresentados por ele na UERJ.

d) Você já acessou algum *blog* de professor de espanhol como LE?

Não.

8. Este espaço abaixo é seu. Use-o para complementar o questionário com qualquer informação o comentário que queira acrescentar ao que já foi solicitado nas questões anteriores.

APÊNDICE I – Transcrição do protocolo de leitura livre realizada pelo SI da coleta definitiva

Pesquisa de Dissertação⁵⁹

A Leitura Virtual em Língua Espanhola:

a intervençã odos elementos lingüísticos presentes em blogs de professores

Pesquisadora responsável: Andrea Galvão de Carvalho (andregalvao@yahoo.com)

Instituição: Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Orientadora: Prof^{ra}. Dr^a. Cristina de Souza Vergnano Junger

Etapa de monitoramento de leitura

⁵⁹

Esta pesquisa de mestrado está vinculada a um estudo mais amplo, o Projeto *Interleituras: interação e compreensão leitora em LE mediadas por computador*, coordenado pela Prof^a Dr^a Cristina Vergnano Junger (UERJ), com subsídios do APQ1/ 2009 da FAPERJ e do edital Universal/ 2010 do CNPq

PROTOCOLO DE REGISTRO DE LEITURA LIVRE

Código do sujeito: Sujeito Informante	Data da coleta: 30/11/2010
Início do acesso: 14h.	Fim do acesso: 14h:40 min.

Esta atividade dá continuidade ao trabalho que vimos realizando sobre as relações entre leitura virtual em espanhol língua estrangeira (E/LE) e os elementos linguísticos. Agradecemos, uma vez mais a sua participação e solicitamos que qualquer dúvida que queira esclarecer, por favor, não deixe de perguntar ao pesquisador.

Propomos que você se conecte à Internet e navegue de 30 a 45 minutos. Durante esse tempo, você poderá realizar a atividade que desejar, dentro do que a rede lhe disponibiliza.

Nossa única solicitação é que você faça registros por escrito de sua leitura enquanto a realiza, na ficha abaixo. Também, durante a navegação, pedimos que fale em voz alta seus pensamentos, reflexões, dúvidas, soluções de problemas e comentários sobre o acesso. Incluem-se nesses comentários aspectos relacionados tanto aos conteúdos das páginas visitadas, quanto à atividade de navegação em si.

Lembramos que todas as suas palavras serão gravadas, assim como as páginas que forem acessadas e seus conteúdos. É nosso compromisso manter sigilo absoluto sobre sua identidade. Portanto, quando usarmos o material coletado em nossas análises e produções acadêmico-científicas, tudo o que puder identificar você será ocultado. No entanto, sugerimos que você evite acessos a documentos particulares e de cunho muito pessoal, se considerar que isso pode vir a causar-lhe algum desconforto no futuro.

Obrigada,

Andrea Galvão.

1. Objetivos de leitura:

Antes mesmo de começar sua leitura, acreditamos que você traça mentalmente propósitos que deseja alcançar. Portanto, registre aqui os seus objetivos para esta sessão de leitura. Lembre-se de que não há resposta errada ou certa! Portanto, seja sincero e o mais preciso e claro possível a respeito do que pretende realizar e alcançar com esta leitura.

Durante esta leitura meu(s) objetivo(s) é (são):

O principal objetivo foi informar-me sobre os principais acontecimentos no país e no mundo.

2. Hipóteses de leitura:

Após definir suas metas, supomos que tenha algumas ideias sobre o que vai encontrar adiante em sua navegação e como poderá ou deverá agir para alcançar seus objetivos. Registre, então, abaixo, suas hipóteses sobre o que acha que encontrará em sua sessão de leitura livre na Internet.

Espero encontrar as últimas informações sobre o que ocorre no mundo e principalmente no Rio de Janeiro.

3. Ativação de conhecimentos e definição de caminhos:

Antes de iniciar a leitura de algum texto propriamente dito, há possíveis elementos que chamam sua atenção e fazem você lembrar e pensar em coisas que já conhece ou das quais já ouviu falar... Anote sensações e reações relacionadas aos itens abaixo:

Aspectos	O que você fez ou pensou; como agiu:
Títulos de textos (pode ser apenas título das páginas, ou palavras e frases em destaque, mas, nesses casos, indique o que chamou sua atenção entre essas opções)	Os títulos das matérias lidas me chamaram atenção, principalmente pelo momento que vivemos na cidade.
Imagens	As imagens não me despertam muito o interesse, fixo-me mais nos títulos nas matérias.
<i>Links</i> num buscador	
Outros aspectos que chamaram sua atenção antes da leitura em si:	

4. Agora que você começou a ler, observe sua atividade leitora e anote aspectos relacionados ao que está destacado no quadro abaixo:

Aspecto	O que você pensou, observou, fez ou usou...
<i>Links</i> presentes nas páginas consultadas:	Apenas links sobre estética me chamaram atenção, apesar de não tê-los aberto.

Dificuldades na compreensão do assunto ou da língua usada no texto:	Nenhuma dificuldade.
Imagens, vídeos e/ou sons presentes nas páginas consultadas:	Algumas imagens me chamaram atenção.
Recursos, programas e equipamentos que este computador ofereceu para ajudar você a ler e navegar:	Nada que um outro computador pudesse me oferecer.
Conhecimentos que você usou ou teve que usar, fora do que estava nas páginas acessadas, durante a leitura, para conseguir alcançar seus objetivos:	O conhecimento de mundo para inferir alguns termos utilizados.
Como você organizou a sua navegação e por quê:	Organizei pelas informações que julgo mais relevantes genericamente para depois ler algo sobre entreterimento.
Gêneros e temas que você escolheu.	Notícias

5. Com relação aos seus objetivos originais de leitura:

Aspectos	Reflexões
Você os alcançou? Por quê?	Sim, pois com a rápida atualização e credibilidade dos sites consultados permite-se estar melhor informado.

O que ajudou?	
O que atrapalhou?	

6. Com relação à sua navegação:

Aspectos	Reflexões
Que dificuldades encontrou?	
Como solucionou seus problemas?	
Precisou ou sentiu falta de apoio do papel ou de material impresso? Por quê e em quê?	Não.

7. Registre qualquer outro aspecto de sua atividade leitora na Internet que tenha lhe parecido importante.

APÊNDICE J – Transcrição da atividade e protocolo de leitura guiada 1 realizada pelo sujeito-informante na coleta definitiva

Pesquisa de Dissertação de Mestrado *A Leitura Virtual em Língua Espanhola: a intervenção dos elementos lingüísticos presentes em blogs de professores*

Pesquisadora responsável: Andrea Galvão de Carvalho (andreagalvao@yahoo.com)
 Instituição: Universidade do Estado do Rio de Janeiro
 Orientadora: Prof^a Dr^a Cristina Vergnano Junger

Prezado sujeito-informante,

Esta atividade dá continuidade ao trabalho que vimos realizando sobre as relações entre leitura em espanhol língua estrangeira (E/LE) e tecnologias da informação e comunicação. Vamos realizar hoje uma das atividades de monitoramento da leitura em ambiente virtual e sua relação com os aspectos linguísticos. Agradecemos, uma vez mais a sua participação e solicitamos que atenda às instruções do pesquisador que acompanha você neste dia. Qualquer dúvida que queira esclarecer, por favor, não deixe de perguntar ao pesquisador.

Propomos que você se conecte a Internet e navegue de 45 a 60 minutos. Durante esse tempo, você deverá realizar a atividade proposta a seguir, dentro do que a rede lhe disponibiliza.

Solicitamos que você faça registros por escrito de sua leitura enquanto a realiza. Tal registro poderá ser feito no protocolo impresso ou no protocolo virtual (documento na área de trabalho), de acordo com sua preferência, em português. Também, durante a navegação, pedimos que fale em voz alta seus pensamentos, reflexões, dúvidas, soluções de problemas e comentários sobre o acesso e todo o processo de leitura e produção que realizar. Incluem-se nesses comentários, portanto, aspectos relacionados tanto aos conteúdos das páginas visitadas, quanto à atividade de leitura e navegação em si.

Lembramos que todas as suas palavras serão gravadas, assim como as páginas que forem acessadas e seus conteúdos. É nosso compromisso manter sigilo absoluto sobre sua identidade. Portanto, quando usarmos o material coletado em nossas análises e produções acadêmico-científicas, tudo o que puder identificar você será ocultado. No entanto, sugerimos que você evite acessos a documentos particulares e de cunho muito pessoal, se considerar que isso pode vir a causar-lhe algum desconforto no futuro.

Muito obrigada,

Andréa Galvão de Carvalho (mestranda UERJ)

ACTIVIDAD Y PROTOCOLO DE LECTURA GUIADA:

ASPECTOS LINGÜÍSTICOS Y SU RELACIÓN CON LA COMPRESIÓN

Código del informante: Sujeito Informante	Fecha de la colecta: 16/12/2010
Inicio del acceso: 10h:30 min.	Fin del acceso: 11h:15 min.

I. Actividad:

Para realizar las actividades propuestas en esta etapa de la investigación te solicitamos que accedas al *blog*: *El blog de Miguel Ángel García Guerra* (<http://www.magarciaguerra.com>).

Al hacerlo, puedes navegar por la página y conocerlo sin restricciones. A la hora de contestar a las preguntas de la 3 a la 10 de la actividad debes responderlas teniendo en cuenta el *post* *El subjuntivo se muere*.

Las respuestas deben ser redactadas en portugués.

1. ¿Cuál es el tema del *blog*?

O *blog* trata de alguns métodos de ensino e de algumas questões linguísticas.

2. ¿Quién es el enunciador/autor del *blog* y quiénes son sus interlocutores?

O autor é Miguel Angel García Guerra que escreve para os interessados da área de Educação em geral.

3. Respecto al lenguaje encontrado en el *blog*, observa lo propuesto abajo, justificando tus respuestas con elementos del texto:

a) ¿Cómo se presenta el lenguaje del enunciador?

Acredito ser uma linguagem mais acessível e mais informal.

b) ¿Cómo se caracteriza el lenguaje de sus interlocutores?

Se tratam de uma maneira respeitosa.

4. ¿Cuál el tema del *post* sugerido? Haz un resumen de lo leído allí. (dos líneas como máximo)

O desuso do subjuntivo. O autor aborda algumas estruturas em que tradicionalmente se usaria o subjuntivo, mas que atualmente aparecem com outras manifestações linguísticas.

5. En el primer párrafo del texto:

a) ¿A qué se refiere la expresión “En aquella entrada”?

Se refere a um outro *post* feito pelo autor sobre o mesmo tema no *blog*.

b) ¿Sobre qué trata la “entrada”? ¿Cómo lo determinaste?

Trata sobre a questão de haver muitos falantes, de diversas classes sociais, que estão começando a usar outras estruturas gramaticais, como menciona no primeiro parágrafo.

6. En el trozo del texto, “Quizá, el fenómeno más notable, frecuente y preocupante sea: *Si + condicional simple + condicional simple* en lugar de *Si + imperfecto de subjuntivo + condicional simple*”, ¿el autor demuestra seguridad sobre cuál es el fenómeno más notable, frecuente y preocupante? Justifica tu respuesta.

Não mostra tanta segurança ao usar “talvez”.

7. Según el comentario de “Eleloro”, ¿con qué sueñan los estudiantes?

Sonham com o “desaparecimento” do subjuntivo.

8. ¿El autor del blog Miguel Ángel y el lector Jose (tercer comentario) tienen la misma opinión sobre el tema discutido en el *post* “El subjuntivo se muere”? Explica tu respuesta.

Não, pois José acredita que o subjuntivo é um modo verbal muito forte para desaparecer.

9. En su comentario del día 25 de noviembre de 2010, ¿qué puede querido decir “Pocalise” con: “Lo intenté, pero al final no pude”? Justifica tu respuesta.

“Pocalise” tentou justificar o erro do comentarista da rádio por se tratar de uma conversa política, mas pelo ato de o comentarista não ter se corrigido, fez que ele não justificasse.

10. ¿De qué error habla José Ramón cuando usa el ejemplo: “¿qué desayunaste esta mañana?”? ¿Determinaste el error por tus conocimientos gramaticales o por el texto leído? Explícalo.

Pelos meus conhecimentos gramaticais. A estrutura da oração perderia o Pret. Perf. Composto, mas se nota a não atenção a esse emprego.

II. Protocolo:

Mientras haces tu lectura y las actividades propuestas fíjate en los siguientes elementos lingüísticos, las dificultades y facilidades que te han proporcionado y las soluciones que has encontrado para resolver eventuales problemas:

Elementos	Reflexiones
Vocabulario	<p>Dificultades: Não tive grandes dificuldades com o texto lido.</p> <p>Soluciones: Qualquer possível dificuldade pode ser inferida pelo contexto.</p> <p>Facilidades: Linguagem bastante clara.</p>
<p>Conjunciones, preposiciones y adverbios (Marcadores del discurso)</p>	<p>Dificultades:</p> <p>Soluciones:</p> <p>Facilidades:</p>
<p>Pronombres Personales Complemento</p>	<p>Dificultades:</p> <p>Soluciones:</p> <p>Facilidades:</p>

<p>Otros aspectos de la lengua que no se nombraron aquí, pero que han afectado de algún modo tu lectura</p>	<p>Dificultades:</p> <p>Soluciones:</p> <p>Facilidades:</p>
---	---

APÊNDICE K – Transcrição da atividade e protocolo de leitura guiada 2 realizada pelo sujeito-informante na coleta definitiva

Pesquisa de Dissertação de Mestrado *A Leitura Virtual em Língua Espanhola: a intervenção dos elementos lingüísticos presentes em blogs de professores*

Pesquisadora responsável: Andrea Galvão de Carvalho (andreagalvao@yahoo.com)

Instituição: Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Orientadora: Prof^a Dr^a Cristina Vergnano Junger

Prezado sujeito-informante,

Esta atividade dá continuidade ao trabalho que vimos realizando sobre as relações entre leitura em espanhol língua estrangeira (E/LE) e tecnologias da informação e comunicação. Vamos realizar hoje uma das atividades de monitoramento da leitura em ambiente virtual e sua relação com os aspectos linguísticos. Agradecemos, uma vez mais a sua participação e solicitamos que atenda às instruções do pesquisador que acompanha você neste dia. Qualquer dúvida que queira esclarecer, por favor, não deixe de perguntar ao pesquisador.

Propomos que você se conecte a Internet e navegue de 45 a 60 minutos. Durante esse tempo, você deverá realizar a atividade proposta a seguir, dentro do que a rede lhe disponibiliza.

Solicitamos que você faça registros por escrito de sua leitura enquanto a realiza. Tal registro poderá ser feito em português no protocolo impresso ou no protocolo virtual (documento na área de trabalho), de acordo com sua preferência. Também, durante a navegação, pedimos que fale em voz alta seus pensamentos, reflexões, dúvidas, soluções de problemas e comentários sobre o acesso e todo o processo de leitura e produção que realizar. Incluem-se nesses comentários, portanto, aspectos relacionados tanto aos conteúdos das páginas visitadas, quanto à atividade de leitura e navegação em si.

Lembramos que todas as suas palavras serão gravadas, assim como as páginas que forem acessadas e seus conteúdos. É nosso compromisso manter sigilo absoluto sobre sua identidade. Portanto, quando usarmos o material coletado em nossas análises e produções acadêmico-científicas, tudo o que puder identificar você será ocultado. No entanto, sugerimos que você evite acessos a documentos particulares e de cunho muito pessoal, se considerar que isso pode vir a causar-lhe algum desconforto no futuro.

Muito obrigada,

Andréa Galvão de Carvalho (mestranda UERJ)

**ACTIVIDAD Y PROTOCOLO DE LECTURA GUIADA:
ASPECTOS LINGÜÍSTICOS Y SU RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN**

Código del informante: Sujeito Informante	Fecha de la colecta: 16/12/2010
Inicio del acceso: 13h	Fin del acceso: 13h:50 min.

I. Actividad:

Para realizar las actividades propuestas en esta etapa de la investigación te solicitamos que accedas al *blog*: *El blog Ele que Ele* (<http://elequeele.blogspot.com/>)

Al accederlo puedes navegar por la página y conocerlo sin restricciones. A la hora de contestar a las preguntas 3 y 4 de la actividad debes responderlas teniendo en cuenta el *post* San Finín (<http://elequeele.blogspot.com/>)

Las respuestas deben ser redactadas en portugués.

1. ¿Cuál es el tema del *blog*?

Tratar de temas pertinentes ao ensino de espanhol.

2. ¿Quién es el enunciador/autor del *blog* y quiénes son sus interlocutores?

É um professor de língua espanhola e escreve aos interessados no universo de ensino da língua.

3. Respecto al uso formal y coloquial del lenguaje encontrado en el blog, observa lo propuesto abajo, justificando tus respuestas con elementos del texto:

a) ¿Cómo se presenta el lenguaje del enunciador?

O autor não se expressa de uma maneira muito clara, mas é bastante informal nas suas colocações.

b) ¿Cómo se caracteriza el lenguaje de sus interlocutores?

Seus leitores escrevem com informalidade, com um tom de carinho pelo autor do *blog*.

4. ¿Cuál el tema del *post* sugerido? Haz un resumen de lo leído allí. (dos líneas como máximo)

O autor apresenta algumas razões para deixar esse “mundo” dos *blogs*.

5. Según el texto, ¿cuál es la diferencia entre San Finín y San Sacabó?

O autor coloca os dois “Santos como parentes, sendo um um pouco mais afrancesado.

6. Explica con tus palabras la tercera razón presentada por el autor del blog para poner un punto final en su bitácora.

É como se o autor não conseguisse mais ou não estivesse mais motivado a desenvolver ideias mais atrativas para debate ou simples leitura em seu *blog*.

7. ¿Para qué usa el refrán “Lo que se hereda no se compra” y cómo ejemplifica su utilización el autor?

O autor relata a pouca frequência de publicação no *blog* e mostra ter se tornado algo mais custoso mantê-lo. É o que foge a ideia inicial de se ter um *blog*.

8. En el texto hay palabras que no están en el diccionario. ¿Puedes identificarlas? ¿Cómo determinaste sus significados?

Sinoscoen, nonoscomen e yahabeiscambiaolaleche. Pelo próprio contexto, consegue-se inferí-las, porém sua utilização não é tão clara.

9. En el comentario de Leonor Quintana, ¿cómo ella anunció su propia despedida de los blogs?

Ela anunciou sua despedida, segundo ela, colocando a boca no trombone e pretendendo regressar em dois meses.

10. En el comentario de Idoia, ¿cómo se ha sentido ella al abandonar su blog durante una semana?

Quando abandonou seu blog por uma semana já logo sentiu a necessidade de voltar.

11. ¿Qué deben hacer los lectores durante la ausencia del autor?

Em sua ausência, o autor recomenda que seus leitores recorram à hospitalidade de alguns bloggers que estima.

II. Protocolo:

Mientras haces tu lectura y las actividades propuestas fíjate en los siguientes elementos lingüísticos, las dificultades y facilidades que te han proporcionado y las soluciones que has encontrado para resolver eventuales problemas:

Elementos	Reflexiones
Vocabulario	<p>Dificultades: Muitas. O autor utiliza palavras e expressões as quais não estou familiarizada.</p> <p>Soluciones: Buscar no dicionário.</p> <p>Facilidades: O contexto permitiu que fossem feitas inferências.</p>
	<p>Dificultades:</p>

<p>Conjunciones, preposiciones y adverbios (Marcadores del discurso)</p>	<p>Soluciones:</p> <p>Facilidades:</p>
<p>Pronombres Personales Complemento</p>	<p>Dificultades:</p> <p>Soluciones:</p> <p>Facilidades:</p>
<p>Otros aspectos de la lengua que no se nombraron aquí, pero que han afectado de algún modo tu lectura</p>	<p>Dificultades:</p> <p>Soluciones:</p> <p>Facilidades:</p>

APÊNDICE L – Transcrição da entrevista realizada com o sujeito-informante da coleta definitiva

1) O que você achou dos dois textos lidos?

R.: Gostei mais do primeiro. O primeiro tinha uma linguagem mais acessível.

2) Que diferenças e que semelhanças entre eles você poderia destacar?

R.: A linguagem do segundo era mais pessoal, porque ele estava se despedindo. O primeiro falava com um público maior sobre a língua. No segundo, tive mais dificuldade com o léxico o que não prejudicou minha leitura. Ambos tinham uma linguagem informal.

3) O segundo texto está mais próximo da oralidade? Isso tornou a leitura do segundo mais difícil?

R.: Ambos os textos são coloquiais. A escolha lexical do primeiro o tornou mais claro. No primeiro texto, não havia necessidade de recorrer ao texto para responder as perguntas. No segundo, não há um entendimento numa primeira leitura.

4) Você teve mais dificuldades com itens gramaticais ou com o léxico?

R.: No segundo, com o léxico.

5) Qual a diferença entre um texto coloquial e formal? Onde estão as marcas de coloquialidade e formalidade?

R.: Depende do texto. Um texto formal tem termos mais técnicos e a forma de tratamento. O texto coloquial é menos rebuscado. As marcas estão na escolha diferente de palavras. O segundo texto exigia do leitor conhecimentos de mundo, conhecimento de inglês, por exemplo.

6) No primeiro texto, o autor se apresenta mais coloquial nos seus comentários? Tem maior proximidade com a língua oral?

R.: Não.

O entrevistador, então, apresenta o seguinte comentário do autor:

“Jose Cierto, las condicionales siempre han tenido ‘miga’ sin embargo, cada vez escucho más realizaciones sin subjuntivo y puede, ojo, digo que puede que estén evidenciando una tendencia, tendencia que consideraría aislada si no hubiésemos perdido el futuro de subjuntivo en apenas dos o tres décadas. Ah, por cierto, la construcción ‘no creo+indicativo’ la he escuchado muchas veces, sobre todo a pie de calle pero, también, en radio y televisión.”

Pede que o sujeito informante dê o significado de “miga”. Ele não sabe traduzir e dá sentido para o comentário descartando a primeira correspondência que o autor faz entre as “condicionais”. O entrevistador afirma que a RAE caracteriza “miga” como um vocábulo coloquial. O sujeito ressalta, então, que por isso ele estava entre aspas).

Depois do exemplo citado pelo entrevistador, o sujeito informante assinala o “ojo” como marca de oralidade também, mas mantém sua posição de que não há variação entre o *post* e os comentários do autor: ambos têm o mesmo nível de coloquialidade, mas que no comentário ele é mais didático, porque quer apresentar um embasamento teórico.

7) No primeiro texto, o autor fala sobre o “desuso do subjuntivo” (termo usado pelo sujeito informante na atividade de leitura guiada). Ele se posiciona ou somente narra um fato?

R.: Ele coloca o fato. É uma questão para ele. Ele não fala se é um absurdo ou que deve mesmo acabar porque é muito difícil de ensinar.

8) Você percebeu que havia um link no primeiro texto? Por que você não o usou para responder as questões a) e b) da questão 5) da primeira leitura guiada?

R.: Eu percebi o link, mas não o utilizei porque a informação que eu precisava para responder a pergunta estava no texto.

9) Sem os seus conhecimentos gramaticais o comentário do leitor “José Ramón” seria “incompreensível” ou é possível pelo texto identificar que ele dá outro exemplo de erro, sem identificá-lo?

R.: Não justificou. Conseguiria deduzir que era um erro, mas não qual erro.

10) No segundo texto, o autor diz que um dos santos é um pouco mais “afrancesado”. Como você estabeleceu o seu significado? Pelos seus conhecimentos de LM ou de LE?

R.: Não consigo determinar.

11) Segundo texto, na terceira razão dada pelo autor para abandonar o blog, na frase, “derivar desde E/LE a puericultura” o que significa “puericultura”?

R.: Muito simplória, simples.

12) Como você determinou esse significado? Você conhece a palavra em espanhol?

R.: Pelo português. Não conheço a palavra em espanhol.

13) E em português? Essa palavra é igual em português e em espanhol?

R.: Também não, mas determinei o sentido pelo meu conhecimento de português. Não sei se as palavras são iguais, se tem o mesmo significado.

14) Como você estabeleceu as palavras que não estavam no dicionário? Por conhecimento da língua?

R.: Sim. Por saber que existem neologismos, palavras criadas. E, em espanhol, este recorte não existe.

15) Por que você não usou os comentários para determinar os interlocutores?

R.: Porque achei que não era necessário e que deveria analisar o *blog* como um todo.

16) O que você achou dos *blogs* visitados? Acredita que possam ser um material de apoio para aulas ou de aperfeiçoamento do docente?

R.: Qualquer leitura dentro da área é relevante.

17) Os textos das leituras guiadas eram de gêneros diferentes, um era um artigo e outro era uma carta de despedida. Você acha que o fato de serem de gêneros diferentes influenciou a sua leitura? Dificultou ou facilitou?

R.: Acho que os gêneros diferentes dificultaram um pouco. Não simplesmente por serem de gêneros diferentes, mas em um artigo, o leque de destinatários é maior e assim a abordagem tem que ser mais acessível, como, na minha opinião, foi o caso. Já em uma carta de despedida, como os destinatários são mais restritos, mesmo sendo um blog, ele usou a linguagem comum entre aqueles que dividiam "aquele mundo" com ele, aqueles que o liam, comentavam, trocavam "figurinha" com ele.

APÊNDICE M – Tabela de pontuação e divisão temática do questionário

1. Conceito de leitura

1.1. Processamento unidirecional da informação (9 assertivas)

Número	Assertiva
2	Compreender um texto significa formar uma estrutura mental que representa o significado e a mensagem atribuídos ao texto.
5	Ler é estabelecer relação entre escrita e sons.
6	O centro do processo de leitura é o leitor.
8	O domínio de vocabulário, conceitos e estruturas gramaticais é essencial à leitura.
12	O ato de ler é uma decodificação das palavras e estruturas linguísticas de um texto.
14	O leitor entende um texto ao apreender seu significado, representado pelas suas marcas linguísticas.
16	O autor de um texto é a autoridade sobre o que nele está dito e deve ser

	respeitado.
18	Há tantas leituras possíveis de um texto quanto há leitores.
20	Ao ler corretamente, o leitor chega a uma interpretação inequívoca e única do conteúdo da mensagem.

1.2. Processamento multidirecional da informação (13 assertivas)

Número	Assertiva
1	A familiaridade com o código escrito não assegura, nem é suficiente para a compreensão
3	Situações de leitura são afetadas pelo deslocamento de um texto de sua enunciação original, (mudanças no tempo, no espaço, e/ou novos co-enunciadores).
4	Embora haja coerções que as limitem, a leitura admite múltiplas interpretações.
7	Os níveis do processamento do texto (profundo ou superficial) durante a leitura variam em função dos objetivos do leitor, tipo/gênero e fonte do texto.
9	A compreensão textual prevê a integração de elementos da memória de longo prazo do leitor (seus conhecimentos prévios) aos elementos trazidos pelo próprio texto.
10	É necessário que o leitor tenha uma atitude ativa de cooperação a fim de fazer inferências, identificar ironias e aprender com a leitura.
11	Cada gênero discursivo possui características que o diferenciam de outros e, conseqüentemente, afetam a maneira de ler e de reconstruir sentidos
13	A situação enunciativa – o eu, o você, o aqui, o agora – são importantes para construir os sentidos durante a leitura.
15	O diálogo entre diferentes textos e discursos, articulado pelo leitor durante a leitura, favorece o processo compreensivo.
17	Na compreensão de um texto, elementos não verbais, como imagens, cores, paginação, escolhas tipográficas, fazem parte do material a ser lido e contribuem para a sua interpretação.
19	. O co-enunciador é aquele que enuncia e reconstrói sentidos, a partir da rede de indicações do texto, tendo, portanto, um papel importante e ativo na leitura

21	O estudo da gramática textual, em particular dos mecanismos de coesão, facilita o processo leitor.
22	Durante o processo de leitura, o leitor dialoga com o texto, propõe hipóteses, responde, antecipa respostas, procura apoio, comenta, critica

2. Conceito de leitura virtual

2.1 Aspectos conceituais

Número	Assertiva
25	Converter o hipertexto digital em texto impresso altera sua natureza essencialmente virtual.
28	Os <i>links</i> do hipertexto digital determinam o que deve ser destacado pelo leitor.
30	O hipertexto é uma forma de organização do texto digital, caracterizada pela virtualidade, não-hierarquização, não-sequencialidade, fragmentação, descentralização e multissêmico.
33	Os <i>hyperlinks</i> funcionam como fenômenos da natureza do hipertexto digital que podem ser controlados, acionados ou não, pelos leitores virtuais.
36	Os textos que circulam na internet permitem leitura e acesso síncronos e assíncronos.
37	Ler na tela possibilita usar num mesmo meio escrita, imagem e som, permitindo que o sujeito compreenda e interaja com as informações.

2.2. Aspectos positivos:

Número	Assertiva
23	A hibridiz encontrada no computador facilita o processo leitor, uma vez que dispõe de diversos aplicativos para ajudar na leitura.
24	A não-linearidade do hipertexto digital pode contribuir para aumentar as chances de compreensão global do texto.
26	A estrutura altamente interativa da internet favorece o compartilhamento dos processos de compreensão, pela troca de opiniões entre leitores

(32)	A facilidade de postagem e difusão de textos através da internet favorece que qualquer pessoa se torne um autor
34	A estrutura altamente interativa da internet permite a criação de textos coletivos.

2.3. Aspectos negativos:

Número	Assertiva
27	A facilidade de postagem e difusão de textos através da internet gera a possibilidade de imprecisão e incorreção de conteúdos
29	A não-linearidade do hipertexto digital pode contribuir para deixar o leitor desorientado e disperso.
31	A virtualidade do texto digital faz com que este tenha também um caráter efêmero na internet.
(32)	A facilidade de postagem e difusão de textos através da internet favorece que qualquer pessoa se torne um autor
35	A facilidade de postagem e difusão de textos através da internet permite a apropriação indevida de materiais produzidos por outras pessoas

Obs.1: A 32 ficará como positiva, porque as 27 e 35 contemplam o lado negativo dessa facilidade.

Obs.: O domínio de aspectos conceituais pode favorecer a identificação do perfil de “nacionalidade virtual”. Já o posicionamento quanto aos fatores negativos e positivos podem contribuir para o perfil emocional do usuário de TICs.

3. Modelos de leitor (questões 3 e 5 do questionário):

3.1. Leitor unidirecional:

Número	assertiva
38	Começo pelo princípio e sigo rigorosamente até o final
43	Leio só os resumos ou pequenas introduções que apresentam textos de jornal, artigos etc.

48	A leitura de textos literários ou de lazer é feita até completar a obra.
51	Diante de um texto muito difícil e com palavras desconhecidas costumo desistir da leitura.
56	Acho que os conhecimentos de gramática da língua em que está escrito o texto influenciam a minha compreensão, positivamente.

3.2. Leitor multidirecional:

Número	assertiva
39	Dou uma olhada no geral e seleciono pedaços que me interessam mais.
40	Olho antes o final
41	Procuro no índice para definir o que vou ler
42	Procuro as referências bibliográficas primeiro.
44	Leio prólogos, prefácios e apresentações.
45	. Leio as notas de rodapé e/ou as de fim de texto.
46	A leitura de textos de estudo e trabalho é fragmentada, voltada para as partes que me interessam diretamente.
47	Leio várias coisas ao mesmo tempo.
49	. Procuro tirar minhas dúvidas de vocabulário com dicionários
50	Diante de palavras desconhecidas, faço inferências
52	Tomo notas sobre a leitura e sublinho as partes que considero relevantes.
53	Faço resumos e fichas de leitura de textos de estudo e/ou trabalho.
54	Levo em consideração as imagens que aparecem no material lido para compreendê-lo.
55	Procuro textos que sejam indicados por conhecidos como referências de qualidade.
56	Acho que os conhecimentos de gramática da língua em que está escrito o texto influenciam a minha compreensão, positivamente.
57	Os textos de assuntos que conheço bem me parecem mais fáceis

58	. Antes de ler, mesmo que inconscientemente, traço objetivos e metas para minha leitura
59	Logo ao olhar o título, penso em hipóteses sobre o que vou encontrar no texto e vou testando sua validade ao longo da leitura
60	Costumo estabelecer relações com outras coisas que já li ou conhecimentos adquiridos na minha vida cotidiana.

3.3. Letrado digital

Número	assertiva
90	Faço uma primeira leitura da <i>homepage</i> para filtrar e localizar informações que me interessem.
92	Acesso <i>links</i> relacionados aos meus objetivos de leitura.
93	Controlo a abertura de páginas, retornando ao ponto de partida e recuperando meu objetivo original.
95	Utilizo buscadores especializados para encontrar textos/imagens com a temática que procuro
97	Levo em consideração as imagens e outros recursos semióticos presentes nos <i>sites</i> para compreender o material lido.
98	Consulto dicionários e enciclopédias virtuais enquanto leio, para sanar dúvidas e dificuldades.
100	Procuo inferir significados de vocabulário e assuntos durante a leitura, usando o material presente na própria página, para melhor compreender o texto.
101	Estabeleço hipóteses de leitura sobre o conteúdo do <i>site</i> por pistas presentes na <i>homepage</i> (de abertura), para avaliar se vale a pena lê-la.
102	Estabeleço hipóteses de leitura sobre o conteúdo do <i>site</i> por pistas presentes na <i>homepage</i> (de abertura), para organizar meu processo de navegação.
103	Utilizo recursos digitais para selecionar partes que me interessam no material lido.
104	Avalio a idoneidade das fontes de informação acessadas durante minha leitura.

3.4. “Leitor digital imaturo”

número	assertiva
91	Acesso os <i>links</i> indistintamente.
96	Utilizo quaisquer buscadores para encontrar textos/imagens com a temática que procuro.

3.5. “Ilétrado digital”

número	assertiva
94	Me perco e mudo de objetivo ao abrir sucessivas páginas durante
99	Interrompo a leitura virtual, ante dificuldades, para procurar fontes impressas que me ajudem.

4. Nacionalidade digital (questão 4)

4.1. Nativo/ Ou não-nativo, mas com desempenho próximo ao do nativo

Número	assertiva
61	Digito meus próprios textos.
62	Leio diretamente na tela, sem precisar imprimir os textos
63	Abro vários documentos e/ou <i>homepages</i> ao mesmo tempo
64	Uso programas especializados e pouco conhecidos.
65	Faço <i>backup</i> de meus arquivos e trabalhos.
66	Mantenho várias janelas ativas simultaneamente.
67	Tenho agenda, cadernos de endereços e telefones e anotações virtuais.
68	Copio e colo textos de um arquivo para outro.
69	Escrevo diretamente no computador, sem usar antes um papel.
70	Guardo fotos, músicas e vídeos no meu computador e os vejo e ouço também na máquina.
71	Utilizo <i>pendrive</i> .
72	Sei fazer e faço gravações em CD e DVD.

73	Sei usar e uso escáner.
74	Procuo utilizar o máximo de recursos que os aplicativos oferecem.
76	Tento resolver minhas dificuldades com a máquina ou a navegação por ensaio e erro.
77	Procuo informações em manuais e páginas na internet para resolver problemas no uso de programas e periféricos.
80?	Utilizo, no meu navegador, bloqueador de pop-ups para não abrir nenhuma janela indesejável.
81	Acesso diversos <i>links</i> e/ou páginas ao mesmo tempo.
82	Utilizo recursos multimídia (câmeras, microfones e caixa de som) no uso da Internet.
83	Crio estratégias que permitam solucionar problemas e enriquecer a navegação.
84	Utilizo programas de mensagem instantânea e <i>chats</i> para me comunicar sincronicamente por escrito.
85	Participo de fóruns e/ou listas de discussão.
86	Navego em páginas novas, cuja temática esteja relacionada ao material lido em determinado momento, para ampliar conhecimento e saciar curiosidade.
87?	Participo de comunidades virtuais e/ou páginas de relacionamento
88	Comunico-me com pessoas com fins pessoais e/ou de trabalho, usando programas de chamadas com voz.
89	Tenho e uso correio eletrônico como forma de comunicação.

4.2. Imigrante digital

Número	Assertiva
75	Peço ajuda sempre que aparece um problema na minha máquina ou na navegação pela Internet
78	Desisto de usar programas ou realizar procedimentos que estejam muito complicados.
79	Ao navegar, acesso <i>links</i> somente em <i>sites</i> conhecidos.
87?	Participo de comunidades virtuais e/ou páginas de relacionamento
89	Tenho e uso correio eletrônico como forma de comunicação.

ANEXO A - Texto do blog “El *blog* de Miguel Ángel García Guerra” utilizado na leitura guiada 1 e seus respectivos comentários.

EL SUBJUNTIVO SE MUERE

Hace casi dos años desde que planteé, por primera vez, en este mismo espacio, mi preocupación por una posible desaparición de los tiempos de subjuntivo. [En aquella entrada](#) hacía notar que, de unos años a esta parte, muchos hablantes -de muy diverso estatus social, procedencia y formación- están comenzando a usar estructuras que obvian la gramática pues dejan de lado el necesario uso del subjuntivo en realizaciones que lo requieren. Quizá, el fenómeno más notable, frecuente y preocupante sea:

Si + condicional simple + condicional simple
en lugar de
Si + imperfecto de subjuntivo + condicional simple

También reseñaba que me había llamado la atención haber encontrado otra estructura que, igualmente, sufría de la misma pérdida gramatical aunque, en aquel momento la consideré casi anecdótica, advierto ahora, con alarma, que ha comenzado a generalizarse.

No creo que + indicativo
en lugar de
No creo que + subjuntivo

¿Estamos contemplando un nuevo cambio evolutivo en nuestro idioma, un cambio que lo empobrecerá por efecto de la implacable economía lingüística? Diría que este fenómeno está motivado por una moda o una dejadez transitoria si no fuera porque, hace sólo un par de décadas, perdimos nuestro futuro de subjuntivo.

He de confesar que los profesores de español como lengua extranjera estamos particularmente concienciados ya que conocemos las dificultades que entraña el aprendizaje del subjuntivo para los alumnos que estudian nuestro idioma y, continuamente, reflexionamos acerca de su riqueza, su expresividad y la variedad de matices que aporta al discurso y tal vez sea por este motivo que vuelvo a traer lo que ya dije en una entrada anterior, pero la duda me asalta y me preocupa nuevamente. ¿Seremos la última generación de hispanohablantes que utilice nuestro querido subjuntivo?

Edito:

(25/11/2010) [@pocalise](#) ha registrado otra estructura que ha comenzado a vacilar y no hace sino incrementar nuestra preocupación.

No es verdad que + indicativo
en lugar de
No es verdad que + subjuntivo

9 comentarios en “El subjuntivo se muere”

1.  **eleloro**
22 nov 10 - 23:14

Nuestros estudiantes sueñan con eso. De hecho, algunos han decidido esperar a ese día para continuar con su curso de español 😊

2.  **Clarissa**
22 nov 10 - 23:29

No creo que sea (:)) posible perder el subjuntivo. Todas las matices que el subjuntivo implica son imprescindibles para el idioma. Pero tiene usted razon en que necesitamos hacer siempre mayor esfuerzo para enseñar a nuestros alumnos a utilizar bien el subjuntivo.

3.  **Jose**
22 nov 10 - 23:57

No sé, no sé... las construcciones condicionales siempre han sido complejas en español y hay ejemplos sobrados documentados desde hace siglos de errores en su estructura, pero de ahí a pensar en la desaparición del subjuntivo hay un enorme paso. De hecho el subjuntivo, como modo regido en la mayoría de proposiciones subordinadas es una estructura fuerte y estable ¿hemos escuchado acaso estructuras del tipo *Quiero que vienes o, como afirmas *No creo que vienes, *No creo que tienes tiempo? Lo dudo, porque el subjuntivo en la proposición subordinada afirma que el hablante no puede afirmar la realidad de la realización de esa afirmación. El tema es complejo e interesante. Me gustaría poder seguir debatiendo sobre él.

Saludos

4.  **Miguel**
23 nov 10 - 00:59

@eleloro de confirmarse este proceso, aún tendrían que esperar varias décadas, no será un proceso rápido.

@Clarissa Aún no estoy seguro de qué es lo que pasará realmente pero la intención de este post es alertar al lector y la de intentar, desde nuestra posición de profesores, evitar en la medida de los posible la degradación actual de estas construcciones.

@Jose Cierto, las condicionales siempre han tenido ‘miga’ sin embargo, cada vez escucho más realizaciones sin subjuntivo y puede, ojo, digo que puede que estén

evidenciando una tendencia, tendencia que consideraría aislada si no hubiésemos perdido el futuro de subjuntivo en apenas dos o tres décadas. Ah, por cierto, la construcción ‘no creo+indicativo’ la he escuchado muchas veces, sobre todo a pie de calle pero, también, en radio y televisión.

5.  [pocalise](#)
23 nov 10 - 12:51

No creo que sea tan inminente ni tan preocupante, como tampoco deberían ser tan traumáticos los cambios propuestos en la nueva ortografía (lo de la ye, especialmente). Lo que sí he notado es que algunas variedades americanas del español evitan el subjuntivo en algunas estructuras, es cierto. Asimismo, el uso de POR para expresar duración de tiempo se está extendiendo cada vez más. No hay nada como leer <http://www.elmundo.es/america/> (que se edita en Miami, tú sabes) para echarse a llorar.

Estaré alerta desde ahora. Si observare cualquier anomalía, la comentaría. PS: Aunque suene a friqui, me gusta el futuro de subjuntivo 😊
PS2: ¿Qué pasó con el pretérito anterior? ¿Llamamos a Paco Lobatón? Por cierto, ¿dónde está este?

6.  **David**
24 nov 10 - 01:04

Llego tarde a la tertulia. Acabo de terminar la evaluación y en el equipo de profes nos concienciamos no de que los chavales aprendan de memoria los tiempos verbales, sino de que entiendan su uso. Yo siempre utilizo una línea temporal en la pizarra para explicarlo. Creo que es lo único que me quedo de las clases de gramática con el Dr. Sáez y su inseparable riñonera.

7.  [pocalise](#)
25 nov 10 - 14:48

Dije que iba a estar alerta y así ha sido. Ayer, escuchando la radio, sorprendí a un comentarista de la SER diciendo lo siguiente: “No es verdad que el gobierno había...”. En ese momento dejé de prestar atención a lo que estaban comentando. Me chirrió tanto que solo pude pensar en vosotros y en escribirlo tan pronto me fuese posible. Traté de justificar a la persona que hablaba convenciéndome de que el hecho de estar en una tertulia política en directo puede hacernos perder la forma en beneficio del contenido. Lo intenté, pero al final no pude: el hecho de que ni siquiera se corrigiera inmediatamente hizo que desestimara tal pensamiento.

8.  [Miguel](#)
25 nov 10 - 15:24

@pocalise, en efecto, ahí lo tienes. Si uno presta atención podrá comprobar que este fenómeno es mucho más frecuente de lo que pudiera pensarse. Muchas gracias por traer este ejemplo concreto a este espacio ha sido de muchísima ayuda y nos permitirá incorporarlo a la colección de estructuras que, poco a poco, comienzan a vacilar y a prescindir del subjuntivo.

@David, no sé si será suficiente con explicar el uso del subjuntivo en las clases. Mucho me temo que nos dirigimos hacia su desaparición y como digo, no será rápido, tardará algunas décadas, quizá siglo y medio... Ojalá nos equivoquemos pero algo me dice a mí que no...



9.

[José](#)[Ramón](#)

25 nov 10 - 15:49

Uy, interesante el tema que planteas, Miguel.

Suelo escuchar la radio mientras me ducho y en el coche, es decir, entre las 7:15 y las 8:00 de cada mañana. A veces, a la vuelta a casa, otro ratito en el coche y, efectivamente, como apuntaba @pocalise, vamos notando -los sensibles profesores de E/LE y de Lengua Española- que cada vez son más las estructuras que sustituyen el subjuntivo por el condicional o por cualquier tiempo del indicativo. Todas las estructuras de opinión y de valoración, como habéis citado, y alguna de probabilidad también.

¿Desaparición del subjuntivo? Creo que antes que el subjuntivo desaparecerá o dejará de usarse el pretérito perfecto de indicativo. De hecho, en casi toda América Latina y en algunas zonas del norte de España (Asturias, Cantabria... ¿verdad?) se usa en indefinido: ¿qué desayunaste esta mañana? Si hacemos cuentas, algo así como el 92% de los hispanohablantes, de este modo, no usaría el pretérito perfecto... así que... :S

Por otro lado tenemos a García Márquez tratando de cargarse la H y la RAE dejando que sólo sólo sea solo.

ANEXO B - Texto do *blog* “Ele que Ele” utilizado na leitura guiada 2 e seus respectivos comentários

SAN FINÍN

Le tomo prestado a mi suegra este santo, pariente directo de San Sacabó, aunque pelín más afrancesado, para poner a este tanteo bitacoril punto final.

Entre las razones:

- Paz ya no me lee.

- Lo que se hereda no se compra: las nenas nos han salido callejeras y eso se nota en la frecuencia de publicación
- Corro el riesgo de derivar desde E/LE a puericultura: y tampoco estoy por la labor de dar la brasa a nadie con el sinoscomen o el nonoscomen o yahabeiscambiadodeleche, entre los muchos e interesantísimos temas de conversación que puede dar este maravilloso mundo de niños.
- Le pongo los cuernos. Al blog –digo-: de momento, la aventura es con estudiantes.

En resumidas cuentas, que me he quedado sin tiempo para ELE que ELE. Es un poco desagradecido por mi parte, pero... fue bonito mientras duró. Como balance, he de decir que la experiencia ha sido muy positiva: de blogs hace menos de dos años no tenía ni noticia, ahora, no soy un virtuoso, pero mejor que peor me las apaño; además, he disfrutado de una compañía virtual excelente, que confieso haber cuidado poco, pero que me ha enseñado mucho. Así que, si alguna alma cándida cae por aquí con la idea de iniciar una aventura bloguera, le recomiendo que recurra al auxilio y hospitalidad de Leonor, Francisco, Agustín, Lola, Maribel, Emilio, Jesús, Pepita, David, Fernando, Idoia, Felipe, Antonio, Lourdes, Lourdes, Teresa y un etcétera largo, largo, largo. Por ahí andaré yo, ilustrándome.

De San Finín no encuentro imagen. Recorro a San Pancracio, que nunca está de más y lo dejo con Eleña, que se hagan compañía.

Nos vemos por la red. Si me hago devoto de Santa Starting de Again, ya se lo cuento.

Aquí, longrey, eternamente agradecido, corto y cierro.

10 comentarios

pepita pulgarcita dijo...

En lo poco que llevo en estas bloghistorias ya he leído este mensaje unas cuantas veces y, aunque la puerta nunca se cierra del todo, gracias a "San Igual Un día..." y vemos como algunos arrepentidos vuelven al blogredil (eh, Leonor...?), siempre da bastante penita, como dicen esas sevillanas horrosas "cuando un amigo se va". Longrey, tú blog fue uno de los primeros que conocí y voy a a echarlo (y a echarte) mucho de menos.

Saludos y besos periféricos!!

M^a Isabel González dijo...

Vaya :(! Me sumo a Pepita... Quizá, algún día, como dices, te encomiendes otra vez a San Start Again. Mientras tanto, te echaremos de menos. ¡Que disfrutes mucho de tus peques! Un besote grande!

Maribel

Antonio dijo...

Muchos son los que se han encomendado a San Sacabó, con mayor o menor éxito, según apuntan mis antecesoras comentadoras. Siempre tendrás un hueco en nuestros agregadores,

sobre todo si, pasado el verano, cuelgas los hábitos de San Dalias. Un saludo.

Leonor Quintana **dijo...**

Estoy llorando, longrey, y no digas que no porque tú tienes la culpa! Pero, ¿qué puedo decir yo que anuncié a bombo y platillo mi despedida para volver en menos de dos meses? Todavía no estoy completamente repuesta de la "astenia" pero espero que tú también la superes...

A mí se me juntaron varias pruebas que da la vida, aunque quizá menos trágicas -por ser inevitables unas y pasajeras otras-, con mis dudas sobre la Web educativa y los "pa'qué" de los tú mismo hablabas en un post...

Hace poco me apunté a "Netvibes"... ¿Sabes cuál fue la primera dirección que puse? ¿Sabes a quién tengo que reprimir las ganas de mandar más memes? Eso no es justo... ¿Qué es un hada madrina sin ahijado mágico? Aun así, tómate tu tiempo y disfruta al máximo del mundo real, que el virtual siempre estará aquí esperándote, y no hagas como yo que tengo cierta tendencia a confundirlos!!! Un fuerte abrazo.

eq **dijo...**

Bueno, aquí llegó la voz disonante. Espero que se me entienda. Lo que más me gusta de la web 2.0 es la libertad. El día que no me sienta libre me iré a otra parte a montar mi chiringuito. Por eso, poner punto final a un blog me parece un acto de libertad admirable. Somos nosotros los que decidimos seguir o dejarlo, y ambas opciones, si son libres, me parecen igual de buenas.

Por el momento yo mantengo mi chabolo, que te tiene las puertas abiertas, cómo no. Lo de los churumbeles ya se veía de venir. Eso sí que es importante.

Francisco Herrera **dijo...**

Pero, bueno, ¿qué pasa con los históricos? y digo yo ¿por qué no derivar ELE que ELE a un blog sobre cómo compaginar profesionalidad con paternidad? Si te animas, yo me apunto, a ver si aprendo algo.

Hagas lo que hagas, un abrazo, y nos vemos en la blogosfera o donde sea.

Ibarroso **dijo...**

Yo espero también que esa puerta vuelva a abrirse. Algún día tendríamos que revisar cuántos han abandonado definitivamente, porque se me vienen a la cabeza algun@s despedidas que sólo quedaron en "hasta luego", no solo la de Leonor.

Es verdad que esto requiere tiempo y ganas, y que no siempre disponemos de las dos cosas, pero eso cambia, y de cualquier manera, como también decía mi abuela: *"que te quiten lo bailaó"*.

Tu blog, l@s que resistimos, los lleguen nuev@s, te estaremos esperando, en cualquier momento, para lo que sea menester.

Suerte.

longrey **dijo...**

Os agradezco mucho los comentarios. Nos ha quedado una entrada final muy bonita. Voy a poner velas a ese santoral virtual que nos hemos montado, pero, qué queréis, la realidad real me reclama y de momento es bastante exigente en cuanto a tiempo y energía, y parece

que va a ir a más. Aun así, el gusanillo tic me ha atacado fuerte y creo que, aunque tarde, acabaré cayendo otra vez con todo el equipaje.

Hasta entonces me proclamo el ahijado tonto de la blogoesfera en general -con especial apego a su vertiente ateniense- y me reservo el derecho de canalizar mi verborrea a través de vuestra sección de comentarios.

Por ahí nos vemos.

Idoia dijo...

Jo, ¡qué penita! Este fue también para mí el primer blog sobre ELE que leí. ¡Snif! Tiene que haber sido difícil quitarte. Esto de las TIC es adictivo. Yo he estado una semana fuera y ya me noto el mono... Espero que tú no lo sufras mucho. O si sí, pues eso, a comentar por ahí. ¡Un abrazo virtual! ¿Y nos veremos de todas maneras en ese Blogs & Beers que Francisco mencionó en su día, no? Y te puedes traer a las crías y hacemos un Blogs, Beers & Babies, ¿no?

Fernando Trujillo dijo...

Amiguete, espero no llegar tarde para enviarte un abrazo solidario, cargado de niños como ando últimamente. Como fervoroso no-creyente que soy espero que el único santo que te asista este verano sea San Miguel, ese que tiene espuma y está fresquito, y volvamos todos con más fuerza a partir de septiembre.

Yo no sé si estamos consiguiendo algo en beneficio de alguien para que aprenda algo, pero nos hemos divertido mucho leyéndonos los unos a los otros y las otras. Te echaremos de menos.

Saludos