

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Programa de Pós-Graduação em Educação Linguística e Práticas
Docentes em Espanhol

Jessica Milesi Vianna

**DA CARTA ÀS MENSAGENS INSTANTÂNEAS: UM
ESTUDO COMPARATIVO DE GÊNEROS TEXTUAIS E
SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO-
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA**

Rio de Janeiro
2020



Jessica Milesi Vianna

**DA CARTA ÀS MENSAGENS INSTANTÂNEAS: UM ESTUDO COMPARATIVO DE
GÊNEROS TEXTUAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO-
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Linguística e Práticas Docentes em Espanhol, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Educação Linguística e Práticas Docentes em Espanhol.

Orientador (a) Professor (a) M.^a Patricia Ruel de Oliveira

Rio de Janeiro

2020

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

V617 Vianna, Jessica Milesi

Da carta às mensagens instantâneas: um estudo comparativo de gêneros textuais e suas contribuições para o ensino-aprendizagem da língua espanhola / Jessica Milesi Vianna. - Rio de Janeiro, 2020.

68 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Linguística e Práticas Docentes em Espanhol) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Patricia Ruel de Oliveira.

1. Língua espanhola – Estudo e ensino. 2. Gêneros textuais. 3. Processo de ensino e aprendizagem. I. Oliveira, Patricia Ruel de. II.

Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 468

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Jessica Milesi Vianna

**DA CARTA ÀS MENSAGENS INSTANTÂNEAS: UM ESTUDO COMPARATIVO DE
GÊNEROS TEXTUAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO-
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Espanhol vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Linguística e Práticas Docentes em Espanhol.

Aprovado em: 06/03/2020.

Professora M.^a Patricia Ruel de Oliveira (Orientadora)
Colégio Pedro II

Professora Dra. Luziana de Magalhães Catta Preta
Colégio Pedro II

Professora M.^a Giselle Branco Mendonça
Colégio Pedro II

*Dedicado ao querido escritor Carlos Ruiz Zafón.
Obrigada por despertar em mim o prazer pela leitura, o amor pela língua espanhola.
Eu aguardei por suas cartas ao final dos livros como quem aguarda a chuva durante
um período de seca.*

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por ser minha força e alento em todos os momentos. Por me permitir sonhar e realizar.

Aos meus pais e ao meu irmão, por serem minha base e por apoiarem minhas escolhas, mesmo sem compreendê-las.

À UERJ, que é minha segunda casa, e ao Colégio Pedro II por serem fundamentais na minha formação como profissional e como pessoa.

A toda/os a/os funcionária/os da PROPGPEG, pelo apoio e presteza tão necessários e fundamentais nesta caminhada e a todo setor de Espanhol do Colégio Pedro II pelo brilhante trabalho desenvolvido.

A toda/os a/os professora/es que cruzaram meu caminho e fizeram parte da minha história, pela troca de experiências e pelo aprendizado compartilhado.

À professora Cristina Vergnano-Junger, minha primeira orientadora de graduação, que gentilmente cedeu as cartas que foram alvo principal dessa pesquisa.

À minha orientadora nesse trabalho, por todo apoio, atenção, incentivo e sensibilidade no trato. Serei eternamente grata.

Aos colegas do Curso, pelo apoio mútuo e pelas trocas tão frutíferas.

À/os amiga/os, pelo incentivo e por compreenderem minha ausência no período de dedicação à pesquisa.

Por último, mas não menos importante, a todos os livros que me fizeram.

“Paris, 26 de maio de 1947

Querido Ismael:

Muito tempo passou desde a última vez em que eu escrevi para você. Tempo demais. Finalmente, há apenas uma semana, aconteceu o milagre. Todas as cartas que você enviou durante todos esses anos para meu antigo endereço chegaram a mim graças à bondade de uma vizinha – uma pobre velhinha de quase noventa anos! – que as guardou ano após ano, esperando que alguém algum dia viesse buscá-las. Passei os últimos dias lendo, relendo e lendo outra vez cada uma delas até a saciedade. Agora, estão guardadas como o mais valioso dos meus tesouros.”.

(Carlos Ruiz Zafón)

RESUMO

VIANNA, Jessica Milesi. **Da carta às mensagens instantâneas:** um estudo comparativo de gêneros textuais e suas contribuições para o ensino-aprendizagem da Língua Espanhola. 2020. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Linguística e Práticas Docentes em Espanhol) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2020.

Os gêneros textuais são presentes ativamente nas ações humanas cotidianas. Colaboram na construção de significados para o mundo e, desta forma, obtêm papel de destaque nas relações sociais e comunicativas. Com o avanço da tecnologia informático-digital e seus impactos nas sociedades, é relevante ressaltar a relação entre os gêneros e seus respectivos suportes; as formas como são produzidos e a maneira pela qual alcançam o público. Apoiada pelos estudos, sobretudo, de Bakhtin (2003), Marcushi (2008-2010), Motta-Routh (2005 – 2006) e Vergnano-Junger (2015), essa investigação visa realizar um apanhado teórico sobre os gêneros textuais, sua aplicabilidade e evolução ao longo dos tempos e a partir disso estabelecer uma conexão com o que versam os documentos oficiais que regem a Educação no Brasil a esse respeito, principalmente no que se refere ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, neste recorte, especificamente a Língua Espanhola. Os gêneros escolhidos como foco foram cartas pessoais, *e-mails* e as mensagens instantâneas – do tipo chat – por marcarem a utilização dos gêneros em recortes temporais distintos. Através de uma pesquisa qualitativa foi realizada uma análise de léxico, conteúdo e de discursos de cartas integrantes de um projeto de troca de correspondências entre estudantes brasileiros e destinatários espanhóis no final dos anos 90. Os resultados obtidos demonstraram que iniciativas dessa natureza podem ser adaptadas ao contexto atual e utilizadas em aulas do Ensino Básico, tornando-se uma ferramenta importante para tornar o ensino-aprendizagem da Língua Espanhola uma atividade mais dinâmica e prazerosa.

Palavras-chave: Gêneros Textuais. Língua Espanhola. Ensino. Aprendizagem.

RESUMEN

VIANNA, Jessica Milesi. **Da carta às mensagens instantâneas:** um estudo comparativo de gêneros textuais e suas contribuições para o ensino-aprendizagem da Língua Espanhola. 2020. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Linguística e Práticas Docentes em Espanhol) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2020.

Los géneros textuales son presentes activamente en las acciones humanas del día a día. Contribuyen para la construcción de significados para el mundo y, de esa manera, obtienen función importante en las relaciones sociales y comunicativas. Con el avance de la tecnología informático-digital y sus impactos en las sociedades, es relevante resaltar la relación entre los géneros y sus respectivos soportes; las maneras por las cuales son producidos y la manera por la cual llegan al público objetivo. Apoyada por los estudios, sobre todo, de Bakhtin (2003), Marcushi (2008-2010), Motta-Routh (2005-2006) e Vergnano-Junger (2015), esa investigación propone como objetivo realizar un análisis del aporte teórico sobre los géneros textuales, su aplicabilidad y evolución a lo largo del tiempo y a partir de ese punto establecer una conexión con lo que describen los documentos oficiales que orientan la Educación en Brasil con ese respecto, con enfoque al que se refiere a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, en este caso, específicamente la Lengua Española. Los géneros elegidos como enfoque principal fueron cartas personales, *e-mails* y mensajes instantáneas – del tipo *chat* – porque señalan la utilización de los géneros en tiempos distintos. A través de una investigación cualitativa fue hecho un análisis de léxico, contenido y de discursos de cartas que son parte de un proyecto de intercambio de correspondencias entre estudiantes brasileños y destinatarios españoles a finales de los años 90. Los resultados encontrados demuestran que iniciativas de esa naturaleza pueden ser adaptadas a los contextos actuales y utilizadas en clases de Enseñanza Básica convirtiéndose en una herramienta importante para hacer de la enseñanza y el aprendizaje del idioma español una actividad más dinámica y placentera.

Palabras Claves: Géneros Textuales. Lengua Española. Enseñanza. Aprendizaje.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Trecho da Carta 1	40
Figura 2 – Trecho da Carta 2	41
Figura 3 – Trecho da Carta 3 – fragmento A	42
Figura 4 – Trecho da Carta 4	43
Figura 5 – Trecho da Carta 5	43
Figura 6 – Trecho da Carta 6 – fragmento A	44
Figura 7 – Trecho da Carta 7 – fragmento A	44
Figura 8 – Trecho da Carta 8 – fragmento A	45
Figura 9 – Trecho da Carta 9	46
Figura 10 – Trecho da Carta 7 – fragmento B	46
Figura 11 – Trecho da Carta 6 – fragmento B	47
Figura 12 – Trecho da Carta 8 – fragmento B.....	48
Figura 13 – Trecho da Carta 10 – fragmento A	49
Figura 14 – Trecho da Carta 3 – fragmento B	50
Figura 15 – Trecho da Carta 7 – fragmento C	50
Figura 16 – Trecho da Carta 10 – fragmento B	51
Figura 17 – Suporte utilizado para guardar/transportar a carta	54
Figura 18 – Carta 11	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

E/LE	Espanhol Língua Estrangeira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
LabEV	Laboratório de Espanhol Virtual
LEM	Língua Estrangeira Moderna
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCN + Ensino Médio	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
Colégio Pedro II	CPII

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	16
3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	18
4 O GÊNERO EM FOCO.....	21
4.1 Gênero do discurso x Gênero Textual.....	21
4.2 Os suportes e seus processos de evolução	23
5 O ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA: IMPACTOS, DESDOBRAMENTOS E REAÇÕES A ALGUNS DOS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE REGEM A EDUCAÇÃO NO BRASIL	27
5.1 O espaço das Línguas Estrangeiras Modernas nos documentos oficiais e os reflexos da instituição da Lei do Novo Ensino Médio	29
6 CARTAS: HISTÓRIAS VIVIDAS, HISTÓRIAS CONTADAS, HISTÓRIAS REGISTRADAS	36
6.1 O gênero textual carta na escola.....	37
6.2 Cartas: uma análise para fins escolares.....	38
6.3 Projeto Correspondências Brasil-Espanha	39
6.4 As cartas nos dias atuais.....	52
7. DA CARTA AO E-MAIL. DO E-MAIL ÀS MENSAGENS DE WHATSAPP.....	56
7.1 Tecnologia e seu lugar no espaço escolar	59
8. PENSANDO EM PROPOSTAS DIDÁTICAS	61
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
REFERÊNCIAS	65

1 INTRODUÇÃO

Os gêneros textuais estão presentes de forma massiva nas atividades humanas, podendo ser considerados fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social (MARCUSHI, 2010). Estão atrelados às situações comunicativas das sociedades e desenvolvem-se de acordo com as demandas urgentes de um mundo globalizado, no qual a informação ultrapassa as fronteiras de tempo e espaço.

Nota-se que a abrangência de variedades de gêneros textuais, nos tempos atuais, apresenta um crescente em comparação a sociedades anteriores. De acordo com Marcushi (2010), temos um fator relevante envolvido nesta consideração: as transformações histórico-culturais ocorridas ao longo do tempo, destacando-se como importante marco os impactos gerados pelo desenvolvimento da escrita alfabética por volta do século VII a.C. A escrita propiciou condições favoráveis ao surgimento de diversos gêneros outros. Ainda segundo Marcushi (2010), o crescimento da cultura impressa a partir do século XV e o desenvolvimento do modelo de produção industrial no século XVIII também são fatores que contribuíram de forma direta para estes avanços quantitativos. Nestes cenários as cartas destacavam-se como uma forma útil e viável de comunicação: cartas informativas, cartas pessoais, cartas oficiais, cartas abertas, cartas comerciais... Cartas que proporcionavam contato entre pessoas distantes e cartas que contavam histórias de amor. Há relatos históricos de que ainda na Antiguidade, na Grécia, utilizavam-se pombos correios para entrega de correspondências. A questão do tempo entre a saída e chegada das mensagens, na relação remetente – destinatário tornou-se uma pauta importante com o crescente desenvolvimento das sociedades capitalistas, uma vez que, a agilidade dos processos tornava-se cada vez mais urgente e necessária.

Hoje, no século XXI, vivemos, teoricamente, em um mundo tecnologicamente conectado. A comunicação foi facilitada de modo a possibilitar que pessoas consigam trocar mensagens escritas ou orais, em fração de segundos, ainda que emissor e receptor estejam situados em continentes diferentes. Entretanto, o ideal de conexão tecnológica não é plenamente logrado uma vez que parte da população mundial não possui acesso a esse bem e/ou conhecimento suficiente para manuseá-lo de maneira satisfatória.

Desta forma, a presente investigação pretende realizar um estudo comparativo sobre as mudanças nas formas de comunicação interpessoais ao longo dos tempos, tanto com relação aos gêneros textuais, quanto aos suportes utilizados, buscando descrever como sucedeu a variação nos suportes para os gêneros ao longo do tempo, destacando o papel dos meios eletrônicos no cenário atual, juntamente ao impacto das redes sociais nas formas de

comunicação e a inserção dos gêneros textuais neste contexto. É almejado um resgate de gêneros que porventura não formem parte da realidade cotidiana dos estudantes (cartas) e ao mesmo tempo uma aproximação ao contexto tecnológico atual no qual os mesmos estão inseridos (textos de e-mail e mensagens de WhatsApp, por exemplo). Pretende-se ao final da investigação, conseguir reunir elementos concretos para adaptar a atividade realizada com as cartas outrora, trazendo-a para o contexto da atualidade e tornando-a uma opção de projeto a ser trabalhado em aulas de Espanhol Língua Estrangeira (E/LE).

Esta monografia, após a apresentação dos pressupostos teóricos e metodológicos, está organizada em mais três seções. Primeiramente, ao longo da seção *O gênero em foco*, é apresentado o conceito amplo de gênero, suas variantes teóricas e discutida a questão da evolução dos suportes. Em seguida, há uma abordagem sobre o ensino-aprendizagem dos gêneros na escola, através dos desdobramentos relacionados à implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Para finalizar a seção, é feito um detalhamento dos gêneros escritos a serem trabalhados: carta pessoal e mensagens de WhatsApp, passando brevemente pelo *e-mail* como um gênero marcante nessa transição. Na seção seguinte é apresentado o resultado de análises realizadas através de cartas, escritas em língua espanhola, trocadas entre estudantes brasileiros e destinatários espanhóis no fim dos anos 90. Por fim, apresenta-se uma linha do tempo comparativa que destaca as mudanças transitórias ocorridas entre os gêneros cartas, *e-mails* e mensagens instantâneas e o papel do suporte tecnológico nesse cenário. Uma sequência de considerações a respeito de propostas didáticas relacionadas à temática de gêneros e suportes finaliza o presente trabalho.

A justificativa para o desenvolvimento desse tema se dá a partir de experiências advindas do trabalho desenvolvido pelo projeto de extensão do Laboratório de Espanhol Virtual – LabEV, por alunos de graduação do curso de Letras Português/Espanhol, da Universidade do Estado do Rio Janeiro – (UERJ), entre os anos de 2016 e 2018. No transcorrer de minhas atividades como estagiária, identifiquei entre os arquivos do laboratório um projeto didático exitoso que consistia no intercâmbio de cartas entre alunos brasileiros e correspondentes espanhóis, datado de 1999. Ao mesmo tempo convivi com as rotinas de um laboratório virtual de idiomas, com intensivo uso de recursos tecnológicos informáticos e professores e alunos realizando atividades valendo-se do uso de plataformas virtuais como ferramenta de suporte, sobretudo a plataforma moodle. A soma destes fatores foram as premissas para uma reflexão acerca dos diferentes usos dos gêneros, seus suportes e suas respectivas evoluções ao longo do tempo. É inegável o quanto tais gêneros estão presentes na vida pessoal e escolar dos alunos. Considerando as variedades de gêneros textuais existentes, sua importância para as relações

comunicativas, suas particularidades estruturais e funcionais e suas amplas possibilidades, acredita-se que trabalhá-los em sala de aula, com alunos de ensino básico, seja uma funcional ferramenta para o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira moderna (LEM), mais especificamente a Língua Espanhola.

A presente pesquisa lança um olhar sobre a análise teórica do conceito de gênero textual, buscando ratificar a valiosa contribuição de sua aplicação em sala de aula, no Ensino Básico, como mecanismo de apoio às práticas pedagógicas referentes a uma LEM tão vasta quanto o Espanhol. Apresenta análises de casos, oferece reflexões acerca do espaço da tecnologia informático-digital no ambiente escolar e sugere possibilidades de práticas pedagógicas relacionadas ao tema em questão.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Os gêneros são encontrados sob variadas formas e possibilidades, e são expressos nas mais diversas tarefas das sociedades. Neste contexto, de acordo com Bakhtin (2003), é importante que sejam levados em consideração os conceitos de linguagem e do emprego da língua se concretizando sob a forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.

Nesta investigação foram analisados, especificamente, os gêneros escritos carta pessoal e mensagens de Whatsapp, com uma breve passagem pelo *e-mail*, e suas respectivas possibilidades de aplicação como material de uma classe de língua espanhola, estimulando não apenas o aprendizado da língua alvo, mas também o desenvolvimento da capacidade de compreensão leitora, em acordo com o que profere Maingueneau (1996) que considera o ato de ler como um processo de enunciação que envolve sujeitos inseridos sócio-historicamente no mundo. A função comunicativa de tais gêneros foi priorizada, sendo observadas as características estruturais e dos suportes, que sofreram modificações ao longo do tempo para atender às necessidades humanas, sobretudo no que diz respeito à velocidade na transmissão de mensagens.

A pesquisa foi orientada, principalmente, pelos estudos teóricos de Marcushi (2008 – 2010) e Motta-Routh (2005-2006) acerca do tema.

Para análises relacionadas à temática de gêneros, é inegável destacar a importância e porque não dizer, o pioneirismo dos estudos teóricos de Bakhtin. Esses serviram de base para as investigações de muitos outros pesquisadores desse campo. É possível constatar que algumas teorias distintas existentes partem de diferentes releituras da base bakhtiniana. Os dois conceitos teóricos mais relevantes a respeito da questão dos gêneros serão melhor detalhados mais adiante, em seção posterior deste trabalho.

Esta investigação adotou a linha teórica *gêneros textuais* defendida por Marcushi (2008-2010), reforçada por Motta-Routh (2006) e que pode ser considerada uma das releituras da teoria de Bakhtin. No estudo dos gêneros textuais ressaltam-se os aspectos sociais, comunicativos e funcionais, sem desprezar a forma, como referido por Marcushi (2010, p.22) no trecho a seguir:

É bom salientar que embora os gêneros textuais não se caracterizem nem se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais e linguísticos, e sim por aspectos sócio-comunicativos e funcionais, isso não quer dizer que estejamos desprezando a forma. Pois é evidente, como se verá, que em muitos casos são as formas que determinam o

gênero e, em outros tantos serão as funções. Contudo, haverá casos em que o próprio suporte ou o ambiente em que os textos aparecem que determinam o gênero presente.

Segundo Motta-Routh (2006), um gênero textual nada mais é do que uma combinação entre elementos linguísticos de diferentes naturezas: fonológicos, morfológicos, lexicais, semânticos, sintáticos, oracionais, textuais, pragmáticos, discursivos e, talvez possamos dizer também ideológicos – e que de algum modo se articulam na “linguagem usada em contextos recorrentes da experiência humana, [e] que são socialmente compartilhados.” (MOTTA-ROUTH, 2005, p.181). Desta forma, os gêneros textuais se constituem em função da institucionalização de diferentes usos da linguagem, portanto emergem da recorrência de usos da mesma, com diversos graus de ritualização, através de pessoas que compartilham uma organização social. (MOTTA-ROUTH, 2006).

Além da análise de todos os desdobramentos relacionados a condições gerais e específicas dos gêneros, foram analisados alguns documentos educacionais oficiais para o trabalho com E/LE, a saber: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM (2000) e PCN +Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002). Finalmente, foram apontados alguns autores que abordam a questão específica dos gêneros selecionados para este recorte: cartas e gêneros digitais como *e-mail* e mensagens instantâneas. Destaco entre os que se debruçam sobre o estudo das cartas: Da Costa, Silva e Severina (2017); Dos Santos Lopes (2011) e Teixeira (2011) e os que abordam a questão dos gêneros digitais e multiletramentos: Leite e Silva (2015) e Vergnano-Junger (2015).

3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Da carta às mensagens instantâneas: um estudo comparativo de gêneros textuais e suas contribuições para o ensino-aprendizagem da Língua Espanhola está embasada em um estudo qualitativo relacionado aos gêneros escritos cartas e mensagens instantâneas, juntamente ao ensino-aprendizagem dos mesmos na escola. De acordo com Neves (1996) a metodologia de pesquisa qualitativa surgiu inicialmente no selo da Antropologia e da Sociologia e nas últimas décadas ganhou espaço em áreas com a da Educação. O autor enumera um conjunto de características essenciais capazes de identificar uma pesquisa desse tipo, a saber (NEVES, 1996, p. 2):

- (1) o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;
- (2) o caráter descritivo;
- (3) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador;
- (4) enfoque indutivo

Sendo assim, é possível afirmar que o conceito de pesquisa qualitativa compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados (NEVES, 1996). Para completar a ideia conceituada por tal metodologia, Van Maanen, (1979) ressalta que tal tipo de pesquisa tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos no mundo social, reduzindo as distâncias entre o indicador e o indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação.

Em termos práticos, a presente investigação foi composta, basicamente, por um estudo comparativo, através de material bibliográfico a respeito dos temas: gêneros textuais escritos com enfoque nos gêneros carta e mensagens instantâneas (de WhatsApp), ensino-aprendizagem e metodologia de ensino da língua espanhola. Como já dito anteriormente, os materiais de referência analisados foram cartas intercambiadas por estudantes brasileiros de E/LE e falantes nativos de Espanhol, no final da década de 90.

Com relação à análise das cartas eleitas como objeto de pesquisa, pode-se dizer que foram investigadas sob a perspectiva de pesquisa documental, uma das três possibilidades da pesquisa qualitativa. Segundo Neves (1996), o modelo documental é constituído pelo exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas a uma interpretação nova ou complementar. Tal tipo de pesquisa pode vir a tornar-

se uma base útil para outros estudos qualitativos, possibilitando que a criatividade do pesquisador dirija a investigação por enfoques diferenciados.

A partir da análise das cartas, tanto de suas características estruturais-composicionais, quanto de suas características comunicativo-sociais foi possível perceber a gama de possibilidades de utilização desse e de outros gêneros em sala de aula, sobretudo em classes de E/LE, a fim de contribuir para o desenvolvimento de diversas competências e habilidades nos alunos como: produção textual, compreensão leitora, letramento em língua espanhola, socialização, integração, entre outros. Com relação aos dois últimos itens citados, o conteúdo dos textos e a seleção vocabular, permitiu-me notar o grau de envolvimento dos estudantes, marcados por expressões textuais que caracterizam registros de afetividade. Foi possível, ainda, estabelecer parâmetros de comparação e pensar em possibilidades de atividades que transpassassem gêneros e suportes distintos, adaptando diferentes contextos e buscando aproximação à realidade cotidiana dos estudantes, bastante marcada pelo uso de ferramentas digitais como computadores, *tablets*, *smartphones* etc. As sugestões didáticas apresentadas ao final deste trabalho, obtendo como público alvo alunos do Ensino Básico, sobretudo do Ensino Médio, foi fruto dessas análises e percepções acerca dos gêneros textuais, sua contribuição para as relações humanas, sua aplicação na escola e sua relevância para o ensino através da elaboração e aplicação de atividades dinâmicas, interativas e prazerosas que envolvam os mesmos.

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, observei com atenção diversos aspectos relacionados à presença dos gêneros na sociedade e a forma como são aplicados nas relações cotidianas, buscando possibilidades para atrelá-los a propostas didáticas, a fim de utilizá-los da maneira mais proveitosa possível dentro do contexto educacional.

Alguns exemplos passíveis de citação a respeito dos procedimentos de observação citados acima e que cooperaram para a decisão relacionada à metodologia a ser empregada nesta investigação foram, primeiramente, um projeto relacionado ao gênero carta, neste caso fora do ambiente escolar, titulado *Clube de Julieta*, iniciado na Itália no ano de 1972 e atuante de maneira exitosa até os dias de atuais. Nesse, voluntários respondem cartas com pedidos de conselhos amorosos, originadas de várias partes do mundo, por via física ou digital. Registro que, embora tal projeto não seja fruto de análise detalhada nesta investigação, corrobora para a ideia que busco defender de que as cartas ainda são gêneros ativos e funcionais na atualidade, podendo ser utilizadas como ferramentas para o letramento dos alunos. Com relação a um projeto que caracteriza o uso dos gêneros textuais em suportes mais atuais, relacionados à tecnologia informática-digital, é possível citar o Projeto Intercâmbio Brasil-Argentina, uma

iniciativa do Departamento de Espanhol do Colégio Pedro II (CPII), que promove a interação e troca cultural entre alunos brasileiros e argentinos. A experiência possibilita a ida de alguns alunos do CPII à Argentina e a vinda de alguns alunos argentinos ao Brasil. Além das trocas presenciais, os mesmos costumam realizar comunicação via mensagens instantâneas, em grupo de WhatsApp, sendo mais uma comprovação da diminuição de fronteiras através da combinação entre gênero textual e suporte, neste caso gênero chat em suporte tecnológico-digital.

Após essas etapas de análise, o trabalho é concluído com reflexões acerca de possíveis propostas de atividade didática pensadas para alunos de Língua Espanhola do Ensino Básico. Tais proposições são fruto do que foi apreendido ao longo da presente pesquisa.

4 O GÊNERO EM FOCO

O estudo de gêneros não é uma prática recente. Segundo Marcushi (2008) há registros que se remetem à Grécia Antiga, associados à retórica, à literatura e à filosofia. É possível dizer que o termo *gênero*, àquela época e considerando como foco uma perspectiva ocidental, estava relacionado “aos gêneros literários, cuja análise se inicia com Platão para se afirmar com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, Renascimento e Modernidade, até os primórdios do século XX” (MARCUSHI, 2008, p.147). Entretanto, segundo o autor, nos dias atuais há um novo e mais amplo enfoque para este tema, não mais associado apenas ao campo literário (MARCUSHI, 2008). Leite (2017) aponta que, segundo Swales (1990) a concepção simplista do termo *gênero*, antes assim estabelecida por conveniência pedagógica, passa a mudar com estudos nos campos da etnografia, sociologia, antropologia, retórica e linguística. Ao longo dos anos, ressaltando-se como ponto de destaque os últimos anos do século XX em diante, diversos teóricos debruçaram-se sobre esta temática, buscando entender seus avanços no contexto linguístico e social, relacionando-a a conceitos como os de língua, texto e discurso.

4.1 Gênero do Discurso x Gênero Textual

No decorrer desta investigação, questioneimei-me sobre o conceito de gênero textual em comparação a gênero discursivo, buscando compreender se tais terminologias tratavam-se de formas diferentes de se expressar um mesmo conceito ou de dois conceitos distintos. Segundo Rojo (2005), algumas características específicas permitem diferenciar as duas referidas teorias, ressaltando que as duas vertentes recorrem à herança bakhtiniana, porém com diferentes releituras (FARIAS, 2013).

A teoria dos gêneros do discurso é mais antiga em comparação à teoria dos gêneros textuais. É possível notar a influência dos estudos de Bakhtin já a partir da escolha terminológica, sendo mais recente o uso do termo gênero textual. Com relação à primeira, Rojo (2005) destaca um importante aspecto a ser considerado: a figura do interlocutor. Esse possui papel de destaque no que se refere à apreciação valorativa das relações sociais, institucionais e interpessoais, exercendo forte influência na escolha dos aspectos temáticos, composicionais e estilísticos do texto ou discurso (FARIAS, 2013).

Sendo assim, é possível caracterizar o foco da teoria dos gêneros do discurso através da seguinte consideração de Rojo (2005, p.199):

Dito de outra maneira, aqueles que adotam a perspectiva dos gêneros do discurso partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sóciohistóricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutor(es) e tema(s) discursivos -, a partir desta análise, buscarão as marcas linguísticas (formas do texto/enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação. [...] Assim, talvez o analista possa chegar a certas regularidades do gênero, mas estas serão devidas não às formas fixas da língua, mas de regularidades e similaridades das relações sociais numa esfera de comunicação específica.

Os pontos que diferenciam uma teoria da outra vêm a ser o foco e as prioridades que cada uma das teorias irá considerar. Ponderando sobre a teoria dos gêneros textuais, segundo Rojo (2005, p.189), uma descrição textual aborda “a materialidade linguística do texto”. Ainda segundo Rojo (2005) é priorizada a descrição da materialidade e da regularidade da forma composicional como herança da Linguística Textual. Sintetizando os pontos principais referentes à teoria dos gêneros textuais, Rojo (2005, p.192-193) aponta quatro características fundamentais:

- todas se aproximam de uma definição wittgensteiniana de gênero como família de textos, sendo que famílias podem ser reconhecidas por similaridades (no dizer de Wittgenstein, por formatos). Essas similaridades podem se dar no nível do texto (e aqui, faz-se referência às formas do texto – textuais/ de composição; linguísticas/ de estilo – ou do contexto ou situação/ condição de produção – e aqui, faz-se referência à função, finalidade ou critérios pragmáticos/utilitários;
- todas buscam compatibilizar análises textuais/da textualidade com as descrições de (textos em) gêneros, seja por meio de sequências e operações textuais (Adam, Marcushi), seja por meio dos tipos de discurso (Bronckart);
- todas remetem a uma certa leitura pragmática ou funcional do contexto/situação de produção; e, finalmente,
- todas mencionam a obra de e estabelecem uma aproximação – não isenta de repulsão e, logo, polifônica – com o discurso bakhtiniano.

Pode-se considerar que para alguns autores como Marcushi (2008) a distinção de nomenclatura entre as duas teorias não seja tão relevante. O mesmo considera que as expressões podem ser usadas intercambialmente, salvo em momentos determinados em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico. Segundo Marcuschi (2008, p.58):

A tendência é ver o texto no plano das formas linguísticas e de sua organização, ao passo que o discurso seria o plano do funcionamento enunciativo, o plano da enunciação e efeitos de sentido na sua circulação sociointerativa e discursiva envolvendo outros aspectos. [...] São muito mais duas maneiras complementares de enfocar a produção linguística em funcionamento.

Após as leituras e análises dos conceitos referentes às teorias de gêneros textuais e discursivos, optei por utilizar para esta investigação a concepção de gêneros textuais, indo de encontro ao que declara Marcushi (2008), entendendo que não é possível desassociar o texto dos elementos discursivos, já que são aspectos complementares da enunciação. O foco da análise foi a comparação entre as estruturas dos gêneros textuais escritos carta pessoal, *e-mail*, mensagens instantâneas e seus respectivos suportes, o que foi modificado e o que permaneceu semelhante, porém sem desconsiderar a função social e comunicativa das mensagens. Como referido por Marcushi (2010) tal postura teórica insere-se nos quadros da hipótese sociointerativa da língua. É nesse contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo. “Gêneros textuais não são fruto de invenções individuais, mas formas socialmente maturadas em práticas comunicativas. Esta também era a posição central de Bakhtin [1997] que, como vimos tratava os gêneros como atividades enunciativas “relativamente estáveis”.” (MARCUSHI, 2010, p. 37).

Os gêneros textuais, nas rotinas humanas, apresentam-se desde simples tarefas rotineiras, como um bilhete trocado entre familiares ou uma lista de compras até textos mais complexos como documentos oficiais: certidões, atas e memorandos. Desta forma, é de suma importância que sejam trabalhados na escola, no ensino básico. Segundo Donato (2015), a pesquisa sobre gêneros, no Brasil, intensificou-se com a publicação dos PCN (BRASIL, 1998). Ressalta, ainda, que, segundo Motta-Routh (2006) a importância do documento reside na introdução da perspectiva social no ensino de línguas, afirmando o papel do gênero como recurso indispensável na elaboração de propostas pedagógicas. Seguindo esta premissa destaco a importância do estudo dos gêneros textuais no ensino-aprendizagem de E/LE, fato que será melhor detalhado e defendido ao longo desta pesquisa.

4.2 Os suportes e seus processos de evolução

Suporte, segundo o dicionário online de Português (2019), trata-se de qualquer coisa cuja finalidade seja sustentar, apoiar; algo utilizado para auxiliar ou reforçar. Em se falando de

suportes de gêneros, Marcushi (2008, p.174) ressalta que os mesmos são indispensáveis para que os gêneros circulem na sociedade:

Entendemos aqui suporte como suporte de um gênero um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como o texto. Pode-se dizer que suporte de um gênero é a superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto.

Visando o ideal da comunicação, desde os primórdios o homem utiliza ferramentas de auxílio. A pedra foi uma delas, sendo substituída mais tarde por outros meios de apoio mais precisos. O surgimento da escrita é um marco a ser ressaltado na contribuição para as relações comunicativas. De acordo com Soto (2009, p.15), “o papiro, pergaminho e papel foram alguns dos suportes mais comuns sobre os quais o homem escreveu, à mão, com tinta”. O papiro é uma planta perene que foi transformada de modo a converter-se em um suporte para escrita. Criado pelos egípcios era feita de tiras cortadas em hastes, umedecidas, batidas e por fim polidas após a secagem. Já o pergaminho possui origem animal e é constituído por pele de ovino, bovino ou caprino e preparado com alume (composto químico – sulfatos duplos de alumínio e metais alcalinos, com propriedades adstringentes). Acredita-se que o nome tenha se originado pelo fato da técnica ter sido aprimorada no antigo reino de Pérgamo, na Grécia. O papel, em moldes mais próximos ao que conhecemos atualmente, teria sido inventado na China, 105 anos depois de Cristo (d.C), por T’sai Lun, através de uma mistura umedecida contendo casca de amoreira, cânhamo, restos de roupas e outros produtos fontes de fibras vegetais.

Cumprida a etapa de registro da escrita, foi necessário um meio para o transporte das mensagens entre remetentes e destinatários. Surgia assim o códice. Essa ferramenta era composta por placas de madeira ou marfim, articuladas por dobradiças de modo a formar uma espécie de livro. Segundo Donato (2015), o códice instituiu algumas importantes inovações como a possibilidade de escrita tanto na frente quanto no verso da folha, diminuindo assim os custos da produção e facilitando uma ordenação mais precisa dos textos. O ato de manusear folhas unidas entre si permitiu o retorno a partes do texto, através da paginação e também a criação dos índices. Desta forma, o códice, “contribuiu para a apreensão do fluxo contínuo da linguagem em “pedaços” e viabilizou uma organização das ideias em unidades passíveis de localização e manuseios mais rápidos.” (SOTO, 2009, p.16). O passo seguinte foi a possibilidade de produção manuscrita de livros e com ela “outros recursos foram surgindo como a titulação de partes do texto, a divisão em capítulos, a pontuação e o surgimento de gêneros introdutórios, que serviam para dar informações sobre o autor, o conteúdo e a produção da obra.” (DONATO, 2015, p. 41). A invenção da imprensa, no século XV, possibilitou a

massificação dos processos que até então eram manuais. A reprodução de várias cópias possibilitou que os processos fossem realizados de maneira mais sistematizada (SOTO, 2009).

Saindo do papel para as telas digitais, a informática e todos os processos relacionados a ela, foram um marco para as relações humanas, determinadas pela ampla capacidade de mudança, adaptação e reorganização, de acordo com a necessidade de atendimento às demandas da vida em sociedade. O mundo atual, embora não de forma homogênea, está vivenciando uma nova era, chamada por Lavid (2005) de sociedade da informação. O surgimento do computador proporcionou uma nova relação homem-máquina (LEITE, 2017). Segundo Silva (2015), após o surgimento do telégrafo, rádio e televisão, no ano de 1937, foi inventado o computador, com 117 metros de comprimento, dois de altura e um peso aproximado de 70 toneladas. Ainda de acordo com Silva (2015), com o passar dos anos e com os avanços nas pesquisas tecnológicas, tais máquinas foram diminuindo de tamanho físico e aumentando sua potência funcional. No ano de 1945 o computador converteu-se em uma ferramenta totalmente eletrônica, ocupando um espaço físico de 30 metros (SILVA, 2015). Em 1955 surge o primeiro computador transistorizado, marcando o início da segunda era de inventos na história da tecnologia eletrônica (SILVA, 2015). Conforme relata Almeida (2015), já entre os anos de 1964 e 1970 surgiram os computadores ditos de terceira geração, compostos por milhões de partículas eletrônicas como componentes, concentradas em um pequeno chip.

A evolução nos formatos tecnológicos não findou com a invenção dos primeiros computadores. O processo seguiu com o surgimento de máquinas cada vez menores, passando dos chamados computadores de mesa, até os formatos móveis, denominados *notebooks* ou *laptops*. O passo seguinte foram *Smartphones* e *Tablets*, que possibilitaram uma tecnologia ao alcance das mãos. O celular, a princípio utilizado basicamente para realização de chamadas telefônicas, passou a abarcar múltiplas funções. As aplicações móveis ou aplicativos móveis converteram-se em um modo de facilitar tarefas cotidianas como pagar uma conta, comprar uma passagem, verificar a localização de um endereço, solicitar um carro de transporte ou uma refeição, acessar a caixa de e-mails ou simplesmente enviar e receber mensagens em uma fração de segundos.

Segundo Vergnano-Junger (2015) a inserção massiva dos recursos informáticos e de comunicação, no cotidiano das pessoas, também favoreceram alterações de comportamento e a criação coletiva de novos usos da linguagem. Os gêneros definem-se num determinado tempo e contexto social (MARCUSHI, 2010) e, portanto, as mudanças operadas nos grupos sociais podem afetar/afetam as necessidades de seus membros e, conseqüentemente, o uso da linguagem (VERGNANO-JUNGER, 2015). Desta forma, segundo Marcushi (2008, 2010),

também os gêneros textuais poderão sofrer alterações: alguns novos surgirão, outros desaparecerão, ou aqueles existentes passarão por ajustes.

É inegável que o advento das novas tecnologias informacionais alterou o modo como as pessoas se inter-relacionam. Com relação à natureza dos gêneros textuais, é possível concluir que o uso de tais tecnologias e suas respectivas interferências nas atividades comunicativas diárias fomentam o surgimento e/ou adaptação de gêneros textuais próprios para os suportes digitais (VERGNANO-JUNGER, 2015).

Vergnano-Junger (2015) concorda com Marcushi (2008; 2010), que afirma que todo gênero textual implica uma função comunicativa, um conteúdo e uma forma, e acrescenta a esses três elementos, o suporte. Vergnano-Junger (2015) justifica considerando que a alteração no meio de circulação, armazenamento e exposição desse gênero pode acarretar em sua modificação, até o extremo de viabilizar o surgimento de um novo gênero. Como exemplo, é possível citar a carta, suporte impresso/manuscrito, e o *e-mail*, suporte digital (VERGNANO-JUNGER, 2015). Ambos os gêneros compartilham alguns aspectos da função comunicativa e do conteúdo, mas a alteração no suporte gerou alterações na forma e acabou por gerar, também, diferenciações que afetaram alguns de seus elementos constituintes (VERGNANO-JUNGER, 2015). É necessário que seja considerada, nesse caso, a possibilidade de rapidez nas trocas de mensagens entre os interlocutores, fato que nem sempre ocorria com relação às cartas enviadas via serviço postal. Vergnano-Junger (2015) relata que isso ocorre em função da tecnologia envolvida no suporte virtual e as possibilidades que a mesma gera.

5 O ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA: IMPACTOS, DESDOBRAMENTOS E REAÇÕES A ALGUNS DOS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE REGEM A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Ao se pensar o estudo e ensino de gêneros textuais na sala de aula, é oportuno destacar o impacto sofrido nas propostas de ensino ocorrido com a instituição dos PCN e PCNEM – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 1998, 2000). Segundo Bronckart; Machado (2004. p. 140), apesar de causar certas divergências de opiniões entre os educadores e pesquisadores de temáticas educacionais, os PCN caracterizam-se como o guia maior das diferentes atividades educacionais no Brasil. Tratando mais especificamente dos PCNEM, uma vez que o ensino médio concentra maior número de estudantes de Língua Espanhola que o ensino fundamental, de acordo com Motta-Roth (2006), esse documento recorre ao conceito de gênero para elaborar a proposta pedagógica de ensino de linguagens - Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras Modernas – constituindo-se, desta forma, como importante contribuição no que tange à pesquisa e à prática pedagógica em linguagem.

Ressalta-se a importância da linguagem como ato histórico, social e comunicativo:

A organização do espaço social, as ações dos agentes coletivos, normas, os costumes, rituais e comportamentos institucionais influem e são influenciados na e pela linguagem, que se mostra produto e produtora da cultura e da comunicação social. Podemos assim falar em linguagens que se confrontam, nas práticas sociais e na história, e fazem com que a circulação de sentidos produza formas sensoriais e cognitivas diferenciadas. Nas interações, relações comunicativas de conhecimento e reconhecimento, códigos, símbolos que estão em uso e permitem a adequação de sentidos partilhados são gerados e transformados e representações são convencionadas e padronizadas. Os códigos se mostram no conjunto de escolhas e combinações discursivas, gramaticais, lexicais, fonológicas, gráficas etc. (BRASIL, 2000, p.6)

Além disso, destacam-se também as significações das linguagens para além do aspecto formal, atreladas aos contextos sociais nas quais estão inseridas:

Toda linguagem carrega dentro de si uma visão de mundo, precha de significado e significações que vão além do seu aspecto formal. O estudo apenas do aspecto formal, desconsiderando a inter-relação contextual, semântica e gramática própria da natureza e função da linguagem, desvincula o aluno do caráter intrasubjetivo, intersubjetivo e social da linguagem. (BRASIL, 2000, p. 6 e 7).

É importante salientar que a perspectiva sobre linguagem adotada nos PCN, de maneira geral, pode ser considerada como um avanço se comparada ao ensino tradicional da gramática normativa adotado comumente nas escolas, ainda muito baseado na apresentação de regras e

conceitos de maneira descontextualizada, em tempo não muito anterior e distante ao da publicação do documento. Além dos PCNEM, foi publicado um documento complementar titulado PCN+ EM - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, com objetivo de oferecer direcionamento e adequada compreensão do conteúdo dos PCN a/os professora/es, coordenadora/es, dirigentes escolares e a todo corpo docente das escolas, de maneira geral. Com relação à função social da linguagem o documento, utilizando como exemplo a língua e a literatura, propõe:

Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho. (BRASIL, 2002, p.55).

Dessa forma, concordo com Motta-Roth (2006), que destaca que a escola deve proporcionar ao aluno um contexto em que esse possa articular conhecimentos e competências por meio de usos da linguagem em situações específicas, a fim de realizar determinadas atividades sociais. Ainda segundo Motta-Roth (2006) o conceito relacionado ao *gênero* aparece no documento sob diferentes perspectivas: no sentido de tipo de texto (ficcional ou não-ficcional), mais raramente como estratégia retórica (texto argumentativo, dissertativo etc.) e, em alguns momentos como evento comunicativo institucionalizado em um grupo social (o debate em sala de aula).

Analisando a seção dedicada às linguagens como um todo, são frequentes no transcorrer do texto o uso das palavras *social*, *linguagem* e derivações das mesmas, estabelecendo uma relação direta de sentido entre estas. A linguagem em todas suas formas de uso é vista como uma ferramenta para que o aluno se integre e participe da vida social, em coletividade. Segundo Halliday (1994), a linguagem é um fenômeno social e não individual, então a aquisição da linguagem é um processo orientado para as condições e as interações sociais. Dessa forma, o indivíduo experimenta a linguagem nos textos produzidos e consumidos à sua volta e vivencia a cultura de seu grupo social em situações atreladas ao cotidiano.

Sendo assim, segundo Motta-Roth (2006), ensinar linguagem passa a ser mais do que ensinar as estruturas da língua, pois se concentra em levar o aluno a desenvolver competências analíticas dos contextos de uso da linguagem de modo a se tornar capaz de analisar discursos. Refere ainda que, os contextos são constituídos na linguagem e pela linguagem e se estruturam como parte da cultura. O ensino da gramática deve estar a serviço da capacidade de analisar o

contexto e de escolher possibilidades a partir das ofertas do sistema da língua e não o contrário. (MOTTA-ROUTH, 2006).

Motta-Routh (2006, p.503) resume a importância do ensino dos gêneros textuais nas escolas:

A contribuição da noção de gêneros textuais para o ensino de linguagem, portanto, é chamar atenção para a importância de se vivenciar na escola atividades sociais, das quais a linguagem é parte essencial; atividades às quais, muitas vezes, o aluno não terá acesso a não ser pela escola. O mundo letrado deve ser desmitificado, deve se tornar algo real, palpável.

Por fim, concordo com Marcuschi (2005) que ressalta que ensinar a linguagem sob a perspectiva de gênero não é o mesmo que ensinar “tipos de texto”, mas sim, trabalhar a compreensão de seu funcionamento em sociedade e sua relação com os indivíduos situados naquela cultura e suas instituições, considerando as espécies de textos que uma pessoa num determinado papel, dentro da sociedade, tende a produzir.

5.1 O espaço das Línguas Estrangeiras Modernas nos documentos oficiais e os reflexos da instituição da Lei do Novo Ensino Médio

O conceito de gênero é citado nos PCN+ (BRASIL, 2002) de Língua Portuguesa, Arte, Informática e Língua Estrangeira como ponto de referência para estudos de linguagens e códigos. Embora apresente maior detalhamento na parte destinada à nossa língua materna - a Língua Portuguesa - muitos desses pontos também podem ser aplicados às línguas estrangeiras. Como este trabalho refere-se ao ensino de língua espanhola serão evidenciadas as particularidades referentes ao ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira moderna. Há uma seção específica no documento para este fim, intitulada *Linguagens, Códigos e suas tecnologias: Língua Estrangeira Moderna*.

Já na introdução da seção referida acima, é alertado ao professor a necessidade da definição de metas para o trabalho com as múltiplas interfaces da Língua Estrangeira, em se considerando sua relação com a vida cotidiana, a heterogeneidade das classes e o pequeno número de aulas semanais. Com relação aos objetivos declara que: “O objetivo primordial do professor de língua estrangeira deve ser o de tornar possível a seu aluno atribuir e produzir significados, meta última do ato de linguagem.” (BRASIL, 2002, p. 93). Destaca, ainda, que o aprendizado da LE deve permitir a produção da informação e o acesso a ela, o fazer e o buscar autônomos, o diálogo e a partilha com semelhantes e diferentes (BRASIL, 2002). Para tal o

foco do aprendizado deve centrar-se na função comunicativa, visando prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais – orais e escritos – portanto, a comunicação em diferentes situações da vida cotidiana (BRASIL, 2002).

O processo deve se dar de forma a encaminhar o estudante ao conhecimento de um novo código linguístico, sem se desvincular de sua língua materna. Ao contrário: utilizando a mesma como aliada nesse processo. Destaco a seguir os procedimentos citados pelo documento como exemplos de possíveis maneiras para mobilizar competências e habilidades a fim de promover atividades que envolvam o uso do idioma alvo: ler um manual de instrução; resolver questões de vestibular; solicitar e fornecer informações; entender uma letra de música; interpretar um anúncio de emprego; traduzir um texto; escrever um bilhete; redigir um *e-mail*, entre outros. Neste pequeno trecho é possível notar a importância do estudo dos gêneros textuais na escola, como ferramenta não apenas para o aprendizado da língua, mas também para a integração dos alunos como indivíduos atuantes na sociedade a qual pertencem; como cidadãos críticos.

As atividades com os gêneros demandam ou podem vir a demandar análises, escolhas linguísticas, tomadas de decisão, leitura, interpretação, domínios do uso de tecnologias como o computador, habilidades organizacionais e sequenciais, conhecimento de repertório linguístico adequado, domínio de estruturas verbais... São múltiplas as possibilidades que se alinham de forma concomitante e articulada.

Após a introdução, o documento segue com a seção *Conceitos Estruturantes e Competências Gerais – Representação e Comunicação – Conceitos* (BRASIL, 2002, p.94 – 96), subdividido em: 1. Linguagem verbal, não-verbal e digital; 2. Signo e Símbolo; 3. Denotação e Conotação; 4. Gramática; 5. Texto; 6. Interlocução; 7. Protagonismo. Ao longo dos sete pontos subdivididos, citados acima, são apresentados diversos exemplos de possibilidades de trabalho com diversas modalidades de gêneros textuais.

O ponto 1 utiliza como exemplo o *outdoor* e o texto publicitário, indicando que a aquisição da língua e linguagem passam “pela compreensão da diversidade textual e da própria ampliação de sua abrangência” (BRASIL, 2002, p.94 e 95). O ponto 3, especifica os conceitos de denotação e conotação, utilizando como sugestão de atividade a transposição de um texto poético para um texto jornalístico ou ainda de um texto científico para um texto publicitário. Já o ponto 5 analisa a questão específica do texto em sala de aula. Pela primeira vez no bloco referente a línguas estrangeiras é citado explicitamente o termo gênero. Sugere a análise de textos de diferentes gêneros (slogans, quadrinhos, poemas, notícias de jornal, anúncios publicitários, textos de manuais de instrução, entre outros), em língua estrangeira, de forma a permitir a consolidação do conceito e o reconhecimento de que um texto só se configura como

tal a partir da articulação de determinados elementos, de uma intencionalidade, explícita ou não, e de um contexto moldado por variáveis socioculturais.

O segundo bloco titulado *Competências e Habilidades* ao orientar a respeito da utilização da linguagem em sala de aula, nos três níveis de competência: interativa, gramatical e textual, retoma o destaque à importância do estudo dos gêneros, agora utilizando especificamente a terminologia *gêneros textuais*. Ressalta que o domínio linguístico de um idioma, ainda que parcial, requer a competência de ler e produzir textos, de acordo com normas estabelecidas nos vários códigos estrangeiros modernos, percebendo contextos de uso bem como diferenças entre os diversos gêneros textuais (BRASIL, 2002, p. 96 e 97). Outro item de que merece destaque no documento, é a seção que trata da emissão de juízo crítico sobre as manifestações culturais. Tal competência envolve a reflexão sobre intencionalidades, escolhas linguísticas, contextos de uso e gêneros textuais, bem como sobre questões culturais que permeiam o ensino das línguas estrangeiras modernas. Como resultado, é esperado que essa reflexão propicie ao aluno a análise de sua própria língua e cultura, por meio de inter-relações com outras culturas – através de semelhanças e diferenças – que lhe permitam compreender melhor a sua realidade e as de outros, enriquecendo sua visão crítica e seu universo cultural (BRASIL, 2002, p.100).

Além da questão da exploração do conteúdo gêneros textuais, tão fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, é válido ressaltar a consideração que o documento tece a respeito do uso da tecnologia da informação nas aulas de língua estrangeira, outro ponto importante abordado neste trabalho. É referido que a aplicação de tais tecnologias amplia as possibilidades de busca de informações em outro idioma e é salientada, ainda, a influência do desenvolvimento tecnológico e papel da mídia como fatores que influem sobre a língua no mundo globalizado (BRASIL, 2002, p.101).

A seção *Leitura e Interpretação de Textos* salienta que a exposição do aluno a textos de natureza diversa promoverá múltiplas oportunidades de manejo da língua na sua forma escrita e falada. E cita, novamente, alguns exemplos de textos com os quais os alunos devem ter contato, mesclando as noções de tipo e gênero textuais – narrativo, dissertativo, publicitário, jornalístico, científico etc - com objetivo de estreitar seu contato com a linguagem formal e informal, de modo a confrontar diferentes recursos comunicativos. (BRASIL, 2002, p. 106 e 107).

Já a seção *Estratégias para a ação* trata de forma mais específica sobre orientações destinadas a situações relacionadas ao cotidiano em sala de aula: grande número de alunos, diferentes níveis de conhecimento no idioma alvo por parte dos diferentes estudantes, o curto

tempo de aulas semanais... O tema do ensino-aprendizagem de variados tipos e gêneros de textos retoma a pauta, dessa vez para destacar que é necessário o desenvolvimento do ensino da Língua Estrangeira por meio da leitura e interpretação de textos variados em atividades que remetam, sempre que possível, a uma perspectiva interdisciplinar e vinculada a contextos reais. Outro ponto importante é a necessidade de que os assuntos e temas trazidos para sala de aula tenham relação com o universo de interesse dos alunos ou com o aprendizado que estiver ocorrendo em outras disciplinas. (BRASIL, 2002, p.108).

Por fim, após a leitura e análise do documento nas seções que competem às linguagens, códigos e suas tecnologias, seja em língua materna (portuguesa) ou em línguas estrangeiras modernas é possível concluir a importância do estudo dos gêneros textuais e todas suas possibilidades como ferramenta para o ensino-aprendizagem de línguas, fato que reforça a validade de estudos como este realizado nesta pesquisa. Os PCN sugerem que o texto seja o ponto de partida, através de sua leitura e interpretação, para que então se atinjam as competências almejadas, considerando que tal abordagem permite a compreensão para além da gramática e do estudo metalinguístico. Dessa forma o aluno pode perceber que o aprendizado linguístico não se resume a um conjunto de regras gramaticais aplicáveis, apenas, à língua escrita. (BRASIL, 2002, p.112). O texto deve despertar curiosidades e instigar no aluno tanto perguntas sobre seu assunto e seus temas, quanto para além desses.

A leitura completa do documento nos alerta, ainda, para a necessidade de reafirmação constante da importância da Língua Espanhola e de seu ensino em nosso país. Ao longo de todo o texto apesar da referência à “Língua Estrangeira” – que abarca diversas possibilidades - os exemplos utilizados para ilustrar variadas situações, majoritariamente mencionam a Língua Inglesa, ressaltando inclusive, de maneira explícita, um ideal de hegemonia da referida língua no cenário mundial. Alguns trechos retirados do texto (alguns deles repetidos por diversas vezes) como “no caso do Inglês”, “no caso da língua inglesa”, “a hegemonia da língua inglesa” comprovam dita afirmação.

Nesse sentido as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN) publicada no ano de 2006, representou um grande avanço no que diz respeito a diretrizes para o ensino e aprendizagem de Língua Espanhola, como opção de língua estrangeira, nas escolas brasileiras.

A introdução do documento cita a Lei nº 11.161 (5/08/2005), que tornou obrigatória a oferta de Língua Espanhola nas escolas públicas e privadas a nível nacional e facultou a oferta entre a 5ª e 8ª série do ensino fundamental (atualmente 6º ao 9º ano), o que reafirmou a necessidade de um olhar específico para essa LE.

São destacados o fator geopolítico, a hegemonia do espanhol peninsular, os estereótipos, os preconceitos linguísticos e as armadilhas ocasionadas pela falsa impressão de facilidade no ensino/aprendizagem, propiciadas por certo grau de similaridade à língua portuguesa.

Importante ressaltar que o conteúdo apresentado por tais Orientações, tópico a tópico, cumpre com o proposto ainda nas páginas iniciais de apresentar-se como mais que uma cartilha com sequenciamento de conteúdos, sugestões de atividades pautadas por uma única linha de abordagem ou ainda um manual visando à solução para todos os possíveis problemas e desafios relacionados ao ensino em questão (BRASIL, 2006, p. 129). Na verdade, realiza uma reflexão de caráter amplo, incluindo alguns indicadores cuja finalidade é nortear o ensino do Espanhol, no ensino médio, dando-lhe um sentido que supere seu caráter puramente veicular e peso no processo educativo global dos estudantes, expondo-os à alteridade, à diversidade e à heterogeneidade, caminho fértil para a construção de sua identidade (BRASIL, 2006, p.129).

Após a introdução, a primeira seção apresenta o título: *O papel educativo do ensino de línguas estrangeiras na escola e o caso específico do Espanhol*. Essa descreve as particularidades do ensino e do papel da LE no espaço da escola regular. É frisado que o ensino não pode nem ser, nem ter um fim em si mesmo, mas precisa interagir com outras disciplinas, encontrar interdependências, convergências, de modo a que se estabeleçam ligações de nossa realidade complexa, precisando, enfim, ocupar um papel diferenciado na construção coletiva do conhecimento e na formação do cidadão (BRASIL, 2006, p.131).

Dessa forma o conhecimento de uma LE, de um modo geral e do Espanhol em particular, pode levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade (BRASIL, 2006, p. 133).

A seção de número 2 é intitulada *Algumas especificidades no ensino da Língua Espanhola a estudantes brasileiros* e apresenta a maior quantidade de subdivisões e tópicos explicativos. Inicialmente trata da importância de se discutir a heterogeneidade do Espanhol e expõe o questionamento: “Que Espanhol ensinar?”, de modo a contemplar questões relacionadas às variações e políticas linguísticas. Esclarece que o/a professor/a ao optar por uma das variantes não está dispensado do dever de mostrar aos alunos que existem outras, tão ricas e válidas quanto a usada por ele/ela (BRASIL, 2006, p. 136). Destaca-se que a apresentação de diferentes variedades não deve se transformar em um simples conjunto de “curiosidades”, uma vez que a língua é uma construção histórica, resultado de muitas falas datadas e localizadas (BRASIL, 2006, p. 137).

Sobre a proximidade/distância entre o português e o espanhol é ressaltado o papel da língua materna na aquisição de uma segunda língua e no caso específico do

ensino/aprendizagem de espanhol por brasileiros, quais são as vantagens e as desvantagens do fato de se tratarem de duas línguas genética e tipologicamente próximas, embora distanciadas em muitos aspectos. (BRASIL, 2006, p. 138).

Os dois últimos tópicos da seção citada abordam a questão da interlíngua, nesse caso específico conhecida popularmente como *portunhol*, sugerindo formas de utilizar essa mescla de línguas a favor do aprendizado (BRASIL, 2006, p. 141) e, ainda, sobre o papel da gramática normativa nesse contexto, concluindo que o foco dessa deve voltar-se para a importância desempenhada nas relações interpessoais e discursivas (BRASIL, 2006, p. 144).

A terceira e última seção destinada à Língua Espanhola no documento recebe o título: *Orientações pedagógicas para o ensino do Espanhol: sobre teorias, metodologias, materiais didáticos e temas afins*. Nessa foram abordadas questões relacionadas às habilidades, competências e meios para alcançá-las (BRASIL, 2006, p. 151), sobre métodos e abordagens de ensino (BRASIL, 2006, p. 153), finalizando com colocações a respeito dos materiais didáticos (BRASIL, 2006, p. 154).

Anos após a publicação das OCEM e dos avanços advindos dessa - no que diz respeito à Língua Espanhola nos documentos oficiais da Educação brasileira – um fato específico foi decisivo para retornarmos a um cenário desfavorável, oferecendo-nos fortes motivos para ratificar a necessidade da difusão e defesa da Língua Espanhola no Brasil: a retirada da obrigatoriedade do ensino do Espanhol do currículo das escolas de Ensino Médio.

A oferta da disciplina deixou de ser obrigatória para se tornar facultativa, através da Lei do Novo Ensino Médio aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente em exercício à época (Michel Temer). O Inglês tornou-se a única língua estrangeira obrigatória sob a justificativa de seu destaque no cenário global. Em nota, reproduzida em matéria da revista *Veja On-line* (SPERB, 2018) o Ministério da Educação (MEC) declarou que a nova lei: “trouxe a obrigatoriedade do inglês como língua estrangeira por ser necessário para inserção no mundo de trabalho, além de ser a mais disseminada e a mais ensinada no mundo inteiro.”.

Tal medida desconsiderou dados de relevância como o fato do Espanhol ser o segundo idioma mais falado no mundo, do Brasil ser o único país da América do Sul a ter o português como língua materna sendo todos os nossos vizinhos falantes de Língua Espanhola e, ainda, o dado geográfico de que nosso país faz fronteira com sete países que possuem o Espanhol como língua oficial.

Foi lançado, a nível nacional, o movimento intitulado *Fica Espanhol*, com apoio das associações de professores de Espanhol dos Estados brasileiros. Atualmente estão sendo realizados, no Rio de Janeiro e em outras partes do Brasil, encontros interinstitucionais do movimento, com intuito de divulgar trabalhos acadêmicos de pesquisadores de Língua Espanhola, suas aplicações dentro do ensino básico e principalmente uma união de esforços em prol da luta pelo retorno da disciplina às grades curriculares obrigatórias das escolas.

6 CARTAS: HISTÓRIAS VIVIDAS, HISTÓRIAS CONTADAS, HISTÓRIAS REGISTRADAS

É difícil iniciar um relato sobre o gênero textual carta sem antes realizar um percurso histórico-cronológico que situe sua importância e destaque como meio de comunicação. Há uma dificuldade em precisar quando elas surgiram, mas acredita-se que os reis do antigo Oriente Médio já escreviam cartas. Segundo apanhado jornalístico publicado pelo Correio Popular de Campinas (2008), por ser um dos registros mais antigos de comunicação, alguns estudiosos apontam que a carta é a mãe de todos os gêneros textuais, ao lado dos mitos e contos populares.

No Egito mais de 4 mil anos antes da Era Cristã, já existiam mensageiros que transportavam escritos, seja a pé, seja montados em cavalos ou camelos. Ainda fazendo referência ao cristianismo, a própria Bíblia, o livro sagrado de referência para esse grupo, apresenta em sua composição 21 cartas escritas por seguidores de Cristo, destinadas a povos como os romanos e os habitantes da cidade de Corinto, na Grécia Antiga.

Houve ainda a época dos famosos pombos-correio, utilizados na realização do transporte das cartas, ainda na Antiguidade. A ave destinada a esse fim possuía aparência similar a de um pombo comum, porém tratava-se de uma espécie detentora de uma grande capacidade de orientação, sendo descendente do pombo *Columbia Livia*, habitante do Leste Europeu. Esse animal possuía como hábito o retorno ao seu local de nascimento. Desta forma, até o final da Idade Moderna, foi mantido por alguns grupos o hábito de criar e/ou trocar esses pombos.

Ainda segundo relatado por matéria do Correio Popular de Campinas (2008), possivelmente, no Brasil, as primeiras cartas chegaram por intermédio dos primeiros portugueses a habitarem nossas terras. Quando a esquadra aportou, Pero Vaz de Caminha enviou uma correspondência ao rei comunicando o novo achado. Com relação ao serviço postal semelhante ao que conhecemos hoje, o primeiro surgiu na Inglaterra, em 1840. O Brasil começou a utilizar o serviço de selos em 1843.

A carta pessoal, outrora foi um dos gêneros mais utilizados para intermediar as relações interpessoais envolvendo a comunicação. De acordo com Bezerra (2005) a carta é um gênero que serve de meio de comunicação apresentando diversas finalidades: pedido, agradecimento, informações, cobrança, intimação, notícias familiares, prestação de contas, propaganda e outros. Nos tempos atuais, é inegável constatar que houve transformação tanto nos gêneros quanto nos suportes. Os gêneros que circulam no suporte digital têm rápido alcance. Em alguns deles é possível notar características de outros gêneros. Um bom exemplo é a transição das

cartas para os e-mails – que será tratada em maiores detalhes em seção mais adiante (seção 7. *Da carta ao e-mail. Do e-mail às mensagens de WhatsApp*).

Segundo Costa, Silva e Severina (2017) no que tange aos estudos diacrônicos da língua, a carta ainda ocupa em *status* substancial, sobretudo, por evidenciar o caráter íntimo e espontâneo das relações, além de revelar certas escolhas linguísticas que podem evocar tradições no discurso, ou ainda, de essas tradições serem constituintes da estrutura composicional do próprio gênero.

À semelhança de Pessoa (2002) e Costa, Silva e Severina (2017) compreende-se aqui a carta pessoal como um dos gêneros mais significativos para a história das línguas, uma vez que através dessas é possível que sejam observadas as transformações de determinada língua e determinada sociedade, a função do gênero em diferentes momentos históricos e, ainda, sua relevância na formação de outros gêneros.

Sobre as características Lopes (2011, p. 368) ressalta que:

Apesar de apresentar algumas variações em sua estrutura composicional ao longo do tempo, as cartas se caracterizam por alguns traços prototípicos que podem interferir, sobremaneira, na análise para o estudo da mudança linguística. Em termos da estrutura textual, o gênero epistolar, no geral, apresenta uma macroestrutura constituída pelas seguintes partes: a seção de contato inicial (em que costuma figurar a saudação e captação da benevolência), o núcleo da carta (o corpo do texto, a razão pela qual a carta está sendo escrita, predominando um pedido de algo concreto, notícias ou uma ordem a ser cumprida, etc) e a seção de despedida, de fenômenos linguísticos quando se parte desse gênero como fonte.

No geral, a carta apresenta uma configuração própria, um modelo que a caracteriza e nos permite identificá-la como tal: data, saudação, corpo do texto, despedida e assinatura. Em cartas de modelos mais formais é possível que seja encontrada referência de assunto ou ainda endereçamento. Ainda que siga essa espécie de roteiro, característico deste gênero, a ausência de algum(ns) desses itens não inviabiliza a classificação de um escrito como carta.

6.1 O gênero textual carta na escola

Uma vez apresentadas as principais características específicas do gênero textual carta, é chegado o momento de discursar sobre sua aplicabilidade nas escolas, mais especificamente nas aulas de Língua Estrangeira. A carta pode ser utilizada para promover interação social entre grupos, uma vez que se trata de uma ferramenta de comunicação por excelência. Segundo Teixeira (2011) é possível que sejam analisados os itens que compõem uma carta e como se organizam, a fim de atingir o objetivo de construção de um discurso, as diferentes modalidades

da língua utilizada e as possibilidades de variações linguísticas para a escrita e leitura desse gênero.

Ainda segundo Teixeira (2011), em uma pesquisa realizada em livros didáticos do ensino básico, o gênero carta é apresentado logo nos primeiros anos do ensino fundamental, sendo retomado no ensino médio – neste caso a análise foi realizada em livros didáticos de Língua Portuguesa, porém acredito que é possível transpor essa utilização também ao ensino da Língua Estrangeira, mais especificamente, da Língua Espanhola.

O trabalho com o gênero carta pode explorar diversas destrezas comumente almejadas no ensino/aprendizado de uma língua estrangeira: produção textual, leitura, audição e oralidade. Concordo com Teixeira (2011) que refere que o ensino através de gêneros textuais, nesse caso específico a carta, pode contribuir tanto no processo de ensino/aprendizado das competências descritas acima como também para que o aluno consiga aplicar as noções aprendidas com os gêneros textuais em situações do dia a dia, para que faça uso do conhecimento adquirido em suas práticas sociais.

Teixeira (2011, p. 2151) destaca, ainda, que:

Entendemos que escrever uma carta é produzir um texto que é elaborado de acordo com as relações existentes entre os sujeitos e o seu propósito de comunicação. Por este motivo, acreditamos ser tão importante o ensino deste gênero nas escolas, pois pode possibilitar uma maior integração entre o cotidiano do aluno e o que é efetivamente aprendido na escola.

6.2 Cartas: uma análise para fins escolares

A principal motivação para o desenvolvimento desta pesquisa surgiu ao longo do meu trabalho como bolsista, inicialmente de estágio interno complementar (EIC) e em seguida de Extensão, no Laboratório de Espanhol Virtual da UERJ – LabEV. Ao longo de dois anos e meio de permanência como estagiária no referido laboratório, obtive diversas experiências que muito contribuíram para minha formação profissional como docente de Língua Espanhola.

Uma das minhas atribuições ao longo desse período foi a de organizar um projeto que consistiu na criação de um banco de materiais virtual para professores de Espanhol, na plataforma moodle, apresentando como base scans de materiais autênticos (reálías) de diversos gêneros textuais (rótulos, manuais, poesias, cartas, letras de músicas, embalagens etc.). Na proposta em questão, os professores vinculados à plataforma e a esse projeto se utilizariam dos materiais à disposição para criar atividades didáticas a serem compartilhadas com os demais colegas, formando-se assim uma grande rede colaborativa. No contato com os materiais citados,

chamou-me a atenção, pela primeira vez ao longo de minha trajetória acadêmica, a riqueza de possibilidades no trabalho com diversos gêneros textuais. Entre todas as reálias, destaco um bloco de cartas que fizeram parte de um projeto de troca de correspondências entre alunos espanhóis e brasileiros, ao final da década de 1990. Através do conteúdo de tais cartas foi possível notar o envolvimento dos alunos com relação à referida atividade, fato determinante para a escolha de tais materiais como objeto desta pesquisa. A partir da análise de tais cartas, foi possível fortalecer argumentos de defesa ao incentivo do uso dos gêneros em sala de aula e baseado no êxito de tal atividade, pensar na validade da utilização desse gênero específico enquadrada no recorte de tempo no qual estejam situados os alunos hoje em dia.

6.3 Projeto Correspondências Brasil-Espanha

O projeto foi organizado de forma a promover a troca de correspondências entre alunos de graduação em Letras Português-Espanhol, brasileiros, e pessoas, sem delimitação de idade, sexo e formação acadêmica, cuja língua materna fosse a Língua Espanhola. Os principais objetivos de tal iniciativa eram: auxiliar no processo de aprendizado do Espanhol, por parte dos alunos brasileiros, uma vez que as cartas seriam escritas nesse idioma; promover integração social entre correspondentes de países distintos; proporcionar trocas culturais diversas.

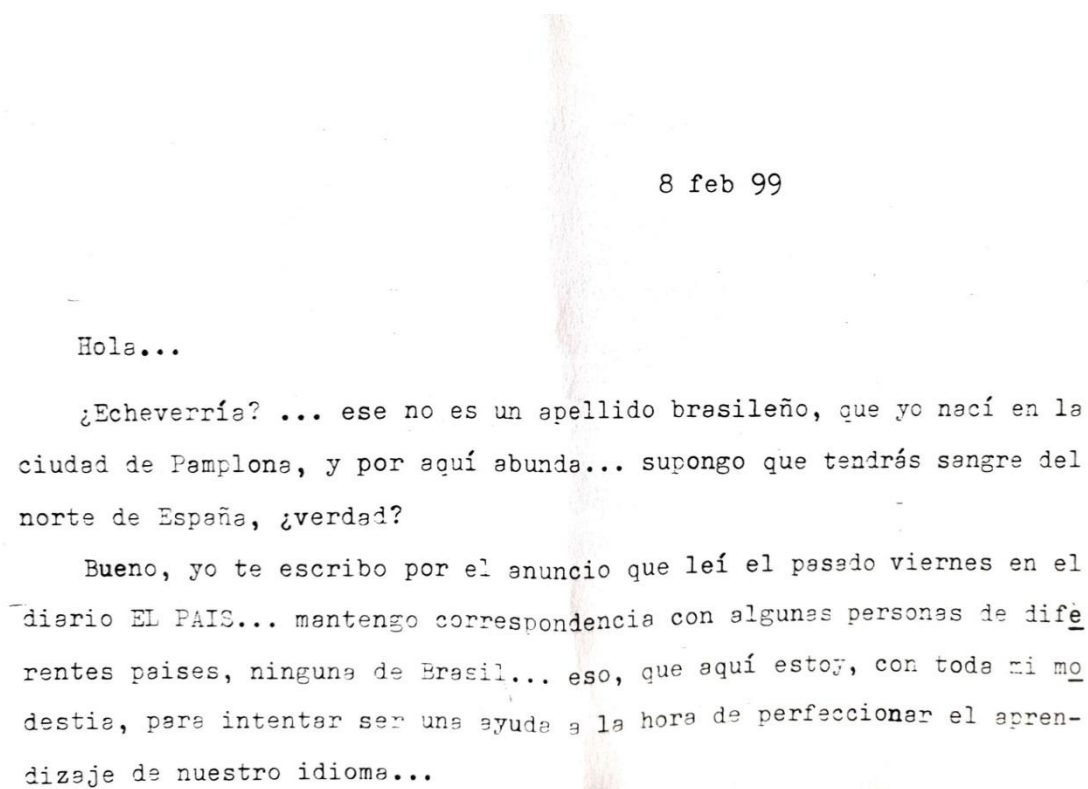
Para que essa finalidade fosse atingida, a professora brasileira responsável pelo projeto publicou um anúncio na coluna “Tentaciones” do jornal *El País* do dia 5 de fevereiro de 1999. O texto descrevia que se tratava de uma professora de Espanhol brasileira, em busca de correspondentes espanhóis para seus alunos de graduação. Obtive acesso, através de um arquivo físico do LabEV, a uma média de setenta cartas que foram recebidas por remetentes espanhóis, de diversas partes da Espanha. Não é possível precisar se tal quantitativo representa a totalidade de cartas recebidas, porém foi uma amostragem bastante ampla que me permitiu tecer importantes considerações a respeito do êxito dessa ação.

Entre as setenta cartas disponíveis, selecionei trechos de dez destas as quais julguei serem relevantes para as intenções envolvidas nessa investigação. Esclareço que algumas cartas foram utilizadas mais de uma vez para exemplificar temas diferentes. Por este motivo essas foram identificadas como fragmentos A, B e C. Abaixo de cada imagem com trecho das cartas apresento a tradução das mesmas para a Língua Portuguesa a fim de que os resultados dessa pesquisa sejam acessíveis a todas e todos.

Iniciando as análises esclareço que a professora que assinou o anúncio no jornal, com a proposta da troca de cartas, chamava-se Susana Echeverría. Além da maioria dos participantes

começarem suas cartas descrevendo que escreviam motivados pelo anúncio lido no jornal, seguido de uma breve apresentação pessoal, dois deles fizeram observações acerca da origem do sobrenome da professora, destacando que soava muito comum nas regiões as quais pertenciam, conforme segue abaixo:

Figura 1 – Trecho da Carta 1



8 feb 99

Hola...

¿Echeverría? ... ese no es un apellido brasileño, que yo nací en la ciudad de Pamplona, y por aquí abunda... supongo que tendrás sangre del norte de España, ¿verdad?

Bueno, yo te escribo por el anuncio que leí el pasado viernes en el diario EL PAIS... mantengo correspondencia con algunas personas de diferentes países, ninguna de Brasil... eso, que aquí estoy, con toda mi modestia, para intentar ser una ayuda a la hora de perfeccionar el aprendizaje de nuestro idioma...

Fonte: Arquivo de Pesquisas do Laboratório de Espanhol Virtual da UERJ – LabEV

“Olá...

Echeverría?... esse não é um sobrenome brasileiro, porque eu nasci na cidade de Pamplona e por aqui é muito comum. Suponho que você tenha sangue do norte da Espanha, certo? Bom, eu te escrevo pelo anúncio que li na sexta-feira passada, na coluna do *El País*... Mantenho correspondência com algumas pessoas de diferentes países, nenhuma do Brasil... Por isso estou aqui. Com toda minha modéstia, para tentar ser uma ajuda na hora de aperfeiçoar o aprendizado do nosso idioma...” (Tradução nossa).

Figura 2 – Trecho da Carta 2

Com lo que voy a comentar ahora espero no ser muy indiscreto pero es que cuando lei vuestra carta, pude observar que estaba firmada por vuestra profesora de español Susana Echeverría Echeverría. Y lo que me llamó la atención fue el apellido pues aquí, en el País Vasco, es un apellido muy común, de hecho aquí se escribe "Etxeberria" en Euskera (que es la lengua del País Vasco, que significaría "Casa Nueva") y Echeverría que sería en español, pero os puedo asegurar que ese apellido es vasco.

Mi nombre, por ejemplo, es en Euskera (Andoni) y su traducción en español es Antonio y es que el Euskera es la lengua más antigua de Europa, de hecho, no se conoce su procedencia, pero tranquilos que yo os hablaré en español que es al fin lo que deseáis. Lo que sí espero es que me entendáis bien lo que os digo y que me perdáis, pues tengo bastantes faltas de ortografía.

Fonte: Arquivo de Pesquisas do Laboratório de Espanhol Virtual da UERJ - LabEV

“Com o que vou comentar agora espero não ser muito indiscreto, mas é que quando li sua carta, pude observar que estava assinada por sua professora de Espanhol Susana Echeverría Echeverría. E o que me chamou a atenção foi o sobrenome, porque aqui, no país Vasco, é um sobrenome muito comum, de fato aqui se escreve “Etxeberria” em Euskera (que é a língua do País Vasco, que significaria “Casa Nova” e Echeverría que seria em espanhol, mas posso te assegurar que esse sobrenome é Vasco. Meu nome, por exemplo, é em Euskera (Andoni) e sua tradução em espanhol é Antônio. É que o Euskera é a língua mais antiga da Europa. Não se conhece, de fato, sua procedência, mas fiquem tranquilos que eu os falarei em espanhol que é o que vocês desejam. O que eu espero é que me entendam no que eu digo e que me perdoem, pois terão bastantes erros ortográficos.”. (Tradução nossa).

Merece destaque, igualmente, como é possível notar ainda no recorte da carta 1, que os correspondentes mostraram-se bastante dispostos a colaborar com intuito dos estudantes brasileiros de aperfeiçoarem seus conhecimentos com relação à Língua Espanhola. Muitos registraram explicitamente em seus textos a preocupação pelo entendimento das mensagens por parte dos destinatários e puseram-se à disposição para qualquer esclarecimento necessário, inclusive sobre suas cidades de origens e sobre a Cultura Hispânica de maneira geral.

Figura 3 – Trecho da Carta 3 – fragmento A

LA ALUMNA, 8 de Febrero de 1999

OLA SUSANA:

ACABO DE LEER TU MENSAJE EN LA REVISTA TENTACIONES DE "EL PAIS" Y ME HE DICHO VOY A ESCRIBIR A ESTA CHICA. ESTARIA ENCANTADO DE PODER AYUDARLE EN TUS ESTUDIOS DE ESPAÑOL. SI LO DESEAS ME ESCRIBES Y ME PIDES LO QUE SEA. SI ESTA EN MI MANO CUENTA CON ELLO.

Fonte: Arquivo de Pesquisas do Laboratório de Espanhol Virtual da UERJ – LabEV

“Olá Susana: Acabo de ler sua mensagem na revista *Tentaciones* do *El País* e pensei: “Vou escrever para essa menina.”. Adoraria poder te ajudar nos estudos de Espanhol. Se quiser, me escreva e me peça o que seja. Se estiver ao meu alcance, conte comigo.” (Tradução nossa).

Figura 4 – Trecho da Carta 4

Siempre he sentido un especial interés hacia América; y supongo que ésta es la gran razón que me ha impulsado a escribir. Sólo espero recibir una pronta respuesta, y que poco a poco nos vayamos conociendo, a la vez que pueda servir de ayuda práctica para mejorar nuestro castellano.

Fonte: Arquivo de Pesquisas do Laboratório de Espanhol Virtual da UERJ – LabEV

“Sempre senti um interesse especial pela América e suponho que essa é a grande razão que me motivou a escrever. Só espero receber uma pronta resposta, que pouco a pouco nos conheçamos e que ao mesmo tempo possa servir de ajuda prática para melhorar seu castelhano.” (Tradução nossa).

Figura 5 – Trecho da Carta 5

Como no se el grado de conocimiento que tenéis de España y de donde se encuentra el País Vasco, Bizkaia y Santurtzi, el pueblo en el que vivo espero vuestras noticias para remitiros toda la información que estiméis oportuna (ya estoy recogiendo información para remitir en mi siguiente carta).

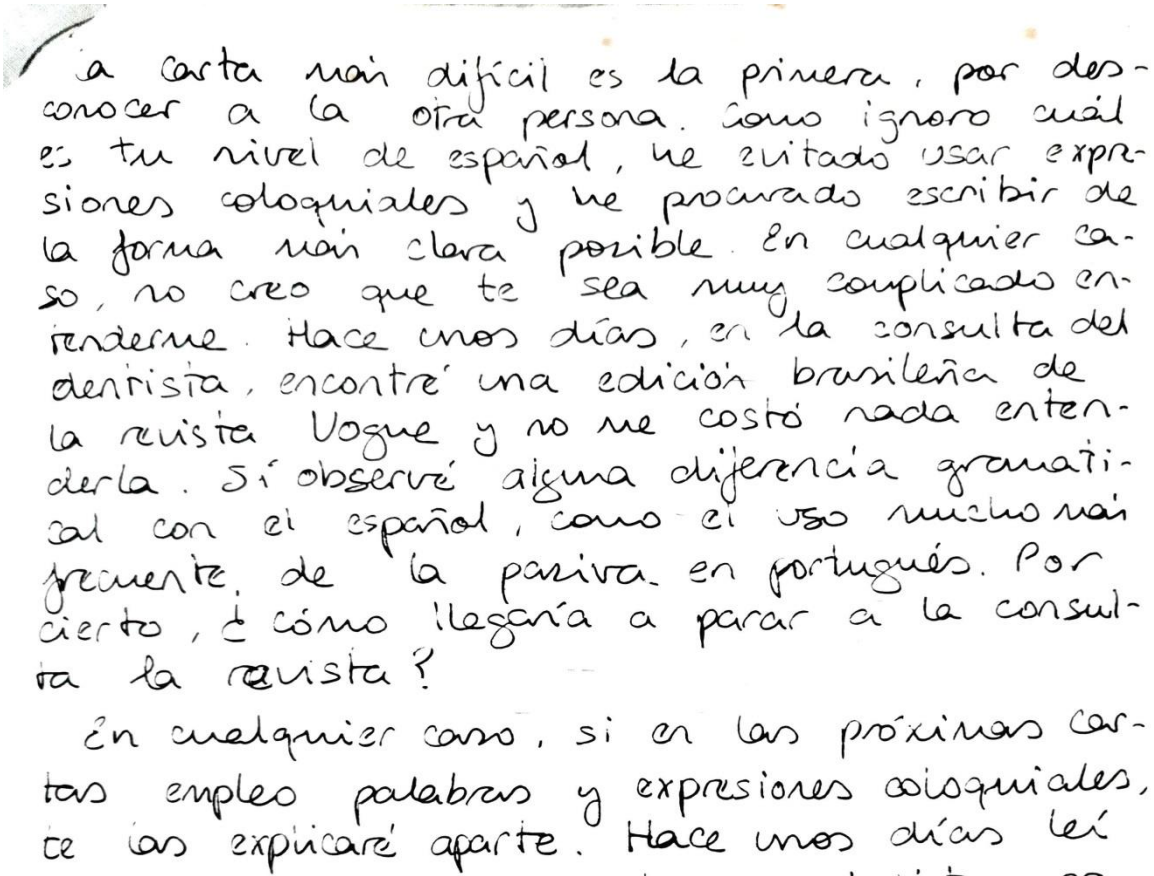
Saludos y espero vuestra pronta respuesta,



Fonte: Arquivo de Pesquisas do Laboratório de Espanhol Virtual da UERJ – LabEV

“Não sei o grau de conhecimento que você tem sobre a Espanha e sobre onde se encontra o País Vasco, Bizkaia, e Santurtzi, o povoado no qual vivo. Espero notícias suas para retransmitir toda a informação que considere oportuna (já estou juntando informações para enviar em minha próxima carta). Saudações e espero sua pronta resposta.” (Tradução nossa).

Figura 6 – Trecho da Carta 6 – fragmento A



La carta más difícil es la primera, por desconocer a la otra persona. Como ignoro cuál es tu nivel de español, he evitado usar expresiones coloquiales y he procurado escribir de la forma más clara posible. En cualquier caso, no creo que te sea muy complicado entenderme. Hace unos días, en la consulta del dentista, encontré una edición brasileña de la revista Vogue y no me costó nada entenderla. Si observé alguna diferencia gramatical con el español, como el uso mucho más frecuente de la pasiva en portugués. Por cierto, ¿cómo llegaría a parar a la consulta la revista?

En cualquier caso, si en las próximas cartas empleo palabras y expresiones coloquiales, te las explicaré aparte. Hace unos días leí

Fonte: Arquivo de Pesquisas do Laboratório de Espanhol Virtual da UERJ – LabEV

“A carta mais difícil é a primeira, por desconhecer a outra pessoa. Como ignoro seu nível de espanhol, procurei evitar usar expressões coloquiais e procurei escrever de forma mais clara possível. Em todo caso, não acredito que seja muito complicado me entender. Há alguns dias, na consulta do dentista, encontrei uma edição brasileira de uma revista *Vogue* e não encontrei problemas para entendê-la. Observei, sim, algumas diferenças gramaticais com o espanhol, como o uso muito mais frequente da voz passiva em português (...). Em todo caso, se nas próximas cartas eu empregar palavras e expressões coloquiais, as explicarei a você à parte.”. (Tradução nossa).

Figura 7 – Trecho da Carta 7 – fragmento A

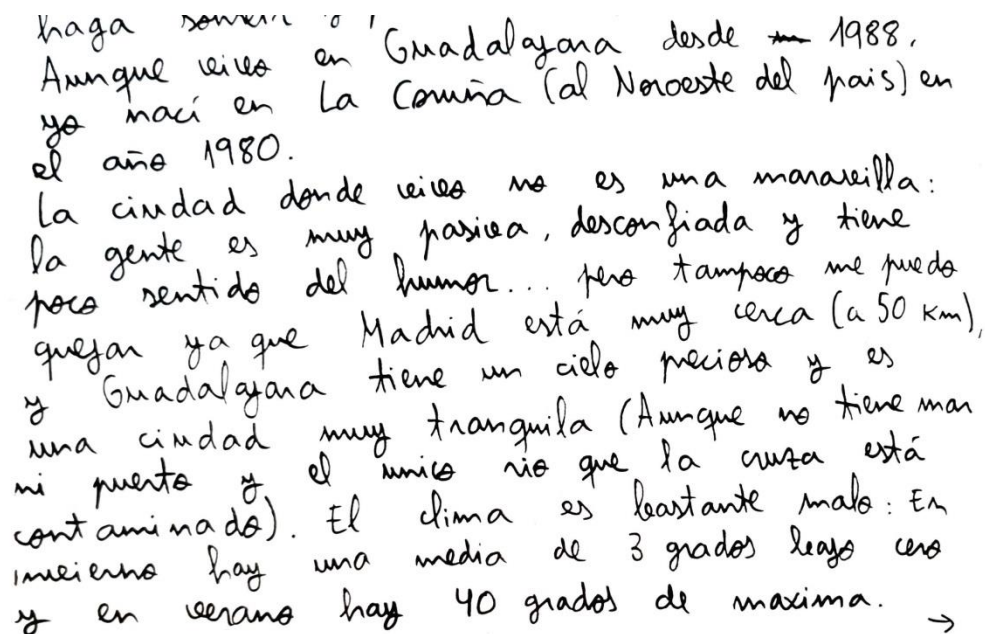
Vosotros ¿cuánta gente formáis este grupo de estudiantes?, ¿por qué estudiáis el español?, ¿os gusta?, ¿cómo es que os habéis puesto en contacto con *El País de las Tentaciones*?, etc. Bueno como veréis podría estar formulando muchas más preguntas, más o menos sabréis lo que quiero saber, espero que cuando me respondáis esta carta me aclaréis muchas dudas. Ok.

Fonte: Arquivo de Pesquisas do Laboratório de Espanhol Virtual da UERJ – LabEV

“Por quantas pessoas é formado esse grupo de estudantes? Por que estudam Espanhol? Vocês gostam? Como vocês conseguiram contato com *El País de Las Tentaciones*? Etc. Bom, como podem ver poderia formular muitas outras perguntas, devem saber mais ou menos o que quero saber. Espero que quando respondam essa carta me esclareçam muitas dúvidas. Ok.” (Tradução nossa).

Outro ponto bastante interessante, passível de destaque, foi o cuidado ao detalhe no momento em que os correspondentes descreveram seus locais de origem a fim de situar os leitores, mostrar-se disponíveis para o esclarecimento de possíveis dúvidas e, de certa forma, integrar contextos ainda que escritores e receptores se encontrassem geograficamente distantes, conforme expostos nos trechos a seguir:

Figura 8 – Trecho da Carta 8 – fragmento A



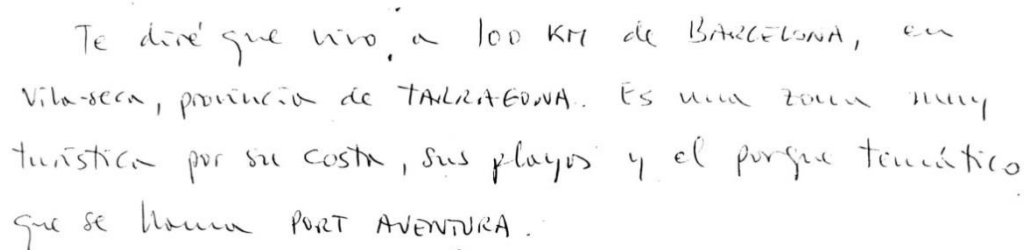
haga sonen...
 Aunque vivo en Guadalajara desde 1988,
 yo nací en La Coruña (al Noroeste del país) en
 el año 1980.
 La ciudad donde vivo no es una maravilla:
 la gente es muy pasiva, desconfiada y tiene
 poco sentido del humor... pero tampoco me puedo
 quejar ya que Madrid está muy cerca (a 50 km),
 y Guadalajara tiene un cielo precioso y es
 una ciudad muy tranquila (Aunque no tiene mar
 ni puerto y el único río que la crusa está
 contaminado). El clima es bastante malo: En
 invierno hay una media de 3 grados bajo cero
 y en verano hay 40 grados de máxima. →

Fonte: Arquivo de Pesquisas do Laboratório de Espanhol Virtual da UERJ – LabEV

“Ainda que viva em Guadalajara desde 1988, mas nasci em La Coruña (ao noroeste do país) no ano de 1980. A cidade na qual vivo não é uma maravilha: as pessoas são muito passivas, desconfiadas e têm pouco senso de humor, mas apesar disso não posso me queixar já que Madri

fica bem próxima (a 50 km) e Guadalajara tem um céu lindo e é uma cidade muito tranquila (ainda que não tenha mais nem porto e o único rio que a cruza está contaminado). O clima é bastante ruim: no inverno faz uma média de três graus abaixo de zero e no verão 40 graus de máxima...” (Tradução nossa).

Figura 9 – Trecho da Carta 9



Te dire que vivo a 100 km de BARCELONA, en Vila-seca, provincia de TARRAGONA. Es una zona muy turística por su costa, sus playas y el parque temático que se llama PORT AVENTURA.

Fonte: Arquivo de Pesquisas do Laboratório de Espanhol Virtual da UERJ – LabEV

“Te conto que vivo a 100 km de Barcelona, em Vila-Seca, província de Tarragona. É uma região muito turística por sua costa, suas praias e pelo parque temático que se chama *Port Aventura*.” (Tradução nossa).

Figura 10 – Trecho da Carta 7 – fragmento B

Bueno os cuento. Como ya os he dicho, me llamo Iván, tengo 21 años (que por cierto los cumplo hoy mismo cuando estoy escribiendo esta carta), estudio en la Universidad de Barcelona la Diplomatura de Relaciones Laborales. Bueno la verdad es que no se que contaros más, sólo espero que cuando respondáis a mi carta me hagáis cualquier tipo de pregunta sobre mi cultura sin ningún compromiso.

Fonte: Arquivo de Pesquisas do Laboratório de Espanhol Virtual da UERJ – LabEV

“Bem, os contarei. Como já lhes disse, me chamo Iván, tenho 21 anos (estou fazendo aniversário hoje mesmo, quando estou escrevendo essa carta), estudo Relações Trabalhistas na Universidade de Barcelona. A verdade é que não sei mais o que contar-lhes, só espero que quando respondam minha carta me façam qualquer pergunta sobre minha cultura, sem nenhum compromisso.” (Tradução nossa)

O tópico seguinte escolhido para análise foi o conhecimento prévio a respeito do Brasil que os correspondentes espanhóis apresentaram no conteúdo de suas cartas. Houve uma divisão equitativa entre os que conheciam apenas nossas características mais tradicionais, até mesmo

estereotipadas, como futebol e o samba, enquanto outros demonstraram maior ciência a respeito de artefatos culturais marcantes da nossa cultura, referentes à música, cinema e literatura, por exemplo, conforme apresentado nos recortes abaixo:

Figura 11 – Trecho da Carta 6 – fragmento B

inconveniente alguno. Me encanta Brasil, aunque nunca lo haya visitado. Desde hace años, la mayoría de la música que suena en mi casa es brasileña. Ahora mismo, para acompañarme mientras escribo, he puesto el nuevo disco de Chico Buarque, "As ciudades".

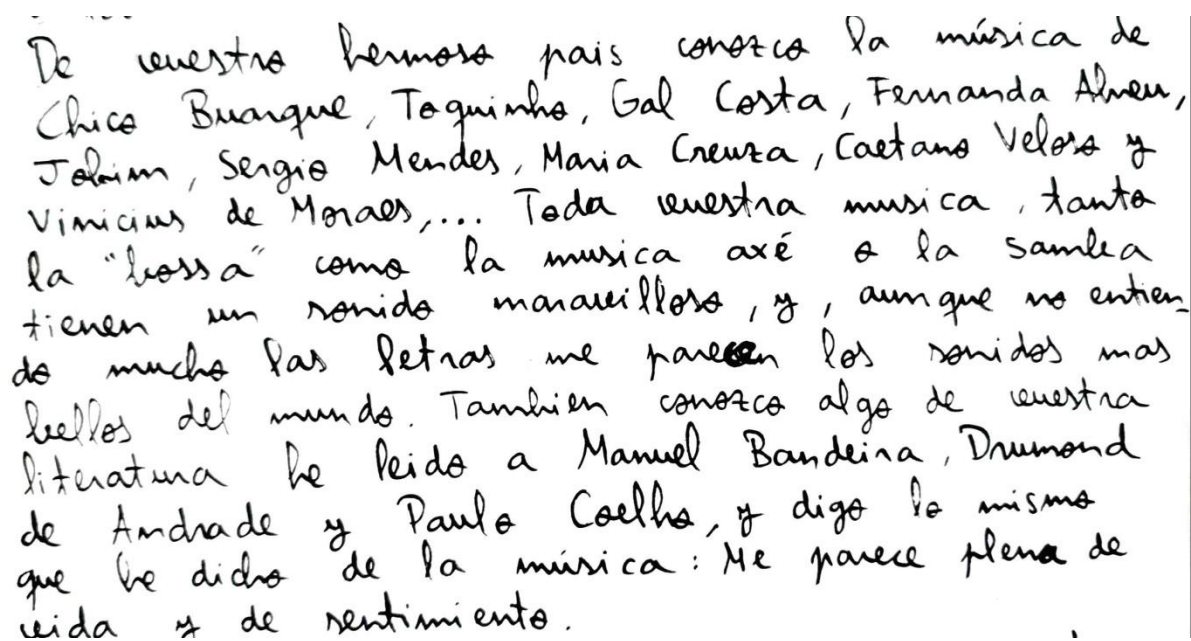
No creas que tengo una imagen idealizada de Brasil. Sé que, por un lado, están las playas de Ipanema, el samba o el carnaval, y, por otro, los problemas económicos, la desigualdad social, la devastación de la "floresta", etc. Los periódicos hablan de la bolsa y la devaluación del real, las películas como "Estación Central de Brasil" retratan de forma realista al país. Pero esto sirve no más que para tener una idea general, por eso me alegré de ver el anuncio en EL PAÍS: una oportunidad de tener información de primera mano. Y de hacer una nueva amistad, claro está.

Fonte: Arquivo de Pesquisas do Laboratório de Espanhol Virtual da UERJ – LabEV

“(...) inconveniente algum. Eu adoro o Brasil, ainda que nunca o tenha visitado. Faz anos que a maioria das músicas que tocam na minha casa é brasileira. Agora mesmo, para me acompanhar enquanto escrevo, pus o novo disco de Chico Buarque: “As cidades”. Não pense que tenho uma imagem idealizada do Brasil. Sei que de um lado estão as praias de Ipanema, o samba, o

carnaval, e de outro os problemas econômicos, a desigualdade social, a devastação da “floresta” etc. Os jornais falam da bolsa e da desvalorização do real, os filmes como “Estação Central do Brasil” retratam o país de forma realista. Mas isso serve apenas para ter uma ideia geral, por isso me alegrei em ver o anúncio em *El País*: uma oportunidade de ter informação em primeira mão e de fazer novas amizades, é claro.” (Tradução nossa).

Figura 12 – Trecho da Carta 8 – fragmento B



De vuestro hermoso país conozco la música de Chico Buarque, Toquinho, Gal Costa, Fernanda Abreu, Jobim, Sergio Mendes, Maria Creuza, Caetano Veloso y Vinicius de Moraes, ... Toda vuestra música, tanto la "bossa" como la música axé o la samba tienen un sonido maravilloso, y, aunque no entiendo mucho las letras me parecen los sonidos más bellos del mundo. También conozco algo de vuestra literatura he leído a Manuel Bandeira, Drummond de Andrade y Paulo Coelho, y digo lo mismo que he dicho de la música: Me parece plena de vida y de sentimientos.

Fonte: Arquivo de Pesquisas do Laboratório de Espanhol Virtual da UERJ – LabEV

“Do seu lindo país conheço a música de Chico Buarque, Toquinho, Gal Costa, Fernanda Abreu. Jobim, Sérgio Mendes, Maria Creuza, Caetano Veloso e Vinicius de Moraes... Toda sua música, tanto a “Bossa” como a música axé ou o samba têm um som maravilhoso, e, ainda que não entenda muito as letras me parecem os sons mais belos do mundo. Também conheço algo da literatura de vocês. Li Manuel Bandeira, Drummond de Andrade e Paulo Coelho e digo o mesmo que disse da música: me parece cheia de vida e de sentimento.” (Tradução nossa).

Figura 13 – Trecho da Carta 10 – fragmento A

Mis conocimientos sobre Brasil son bastante básicos, y al igual que una gran mayoría conozco (de oírlos por supuesto) lo más típico. Sé que la capital es Brasilia, que los carnavales más famosos son los de Río (con su pan de Açúcar, playa de Copacabana, y su Cristo, sin olvidar las favelas) también ese baile tan sensual y caliente que es la samba, la superpoblación de São Paulo y poco más. Es

Fonte: Arquivo de Pesquisas do Laboratório de Espanhol Virtual da UERJ – LabEV

“Meus conhecimentos sobre o Brasil são bastante básicos e igual a uma grande maioria conheço (de ouvir, é claro) o mais típico. Sei que a capital é Brasília, que os carnavais mais famosos são os do Rio (com seu Pão de Açúcar, Praia de Copacabana e seu Cristo, sem esquecer das favelas) também essa dança sensual e quente que é o samba, a superpopulação de São Paulo e um pouco mais.” (Tradução nossa).

Por fim, porém não menos importante, destaco uma questão citada nas cartas e que apresenta grande valor para colaborar com os resultados desta pesquisa. É possível notar as opiniões de alguns participantes do projeto a respeito da transição entre a carta pessoal e o e-mail. Percebem-se algumas opiniões distintas sobre agilidade do e-mail versus simbolismo da carta; escrita digitada mais legível versus maior ‘humanidade’ na escrita através da caneta e papel. Em um dos casos, a comunicação via e-mail foi sugerida apenas como um meio mais ágil de identificar o paradeiro das cartas ao longo do processo de transporte entre remetente e destinatário:

Figura 14 – Trecho da Carta 3 – fragmento B

CON ELLO.
 YA ME DIRAS SI ENTIENDES MI LETRA. SI NO LA ENTIENDES
 LA PROXIMA LA ESCRIBIRE A MAQUINA
 BUENO EN ESPERA DE TUS NOTICIAS SE DESPIDE
 TU NUEVO AMIGO ESPAÑOL

Fonte: Arquivo de Pesquisas do Laboratório de Espanhol Virtual da UERJ – LabEV

“Já me dirás se entendeu minha letra. Caso não a tenha entendido, escreverei a próxima carta à máquina. Bem, em espera de suas notícias se despede seu novo amigo espanhol.” (Tradução nossa).

Figura 15 – Trecho da Carta 7 – fragmento C

Bueno os deajo ya. Espero que me escribáis en nada que recibáis mi carta. Yo os podía mandar un e-mail, pero la verdad es que este sistema lo noto muy triste y seco. De todas forma, vosotros cuando me escribáis, en el momento que lo hagáis o sino en el momento que recibáis mi carta, mandarme un e-mail, para saber cuando llegará vuestra carta más o menos.

Bueno un saludo muy fuerte de mi parte. Buenasuerte y hastaluego. Chao.

Fonte: Arquivo de Pesquisas do Laboratório de Espanhol Virtual da UERJ – LabEV

“Bem, fico por aqui. Espero que me escrevam assim que receberem minha carta. Eu poderia mandar um e-mail, mas a verdade é que esse sistema me parece muito triste e seco. De qualquer forma, quando vocês me escreverem, no momento em que o façam ou então no momento que recebam minha carta, mandem-me um e-mail para que eu saiba mais ou menos quando chegará sua carta.” (Tradução nossa).

Figura 16 – Trecho da Carta 10 – fragmento B

He leído vuestro anuncio en el País de las Tentaciones y me he decidido a escribir, lo hago por carta por dos razones, principalmente porque me resulte más humano hacerlo con bolígrafo y papel, no hay cosa más deliciosa que llegar a casa y tener una carta escrita de puño e letra deseosa de ser leída, y la otra razón es que a pesar de que trabajo en una oficina en la cual tenemos ordenador, no estamos conectados a INTERNET.

Fonte: Arquivo de Pesquisas do Laboratório de Espanhol Virtual da UERJ – LabEV

“Li seu anúncio no “El País de las Tentaciones” e decidi escrever, o que faço por carta, por duas razões: principalmente porque me parece mais humano fazê-lo com caneta e papel. Não há coisa mais deliciosa que chegar à casa e ter uma carta escrita a próprio punho e letra desejosa de ser lida e a outra razão é que apesar de trabalhar em um escritório no qual temos computador, não estamos conectados à internet.” (Tradução nossa).

Após a finalização da análise das cartas foi possível notar de maneira bem clara o grau de envolvimento e seriedade dos participantes em tal atividade. Os correspondentes espanhóis enquadravam-se na faixa etária de 17 a 70 anos. Homens e mulheres. Estudantes de ensino médio, universitários dos cursos de Hotelaria, Biologia, Psicologia. Advogado, Engenheiro, Bióloga, Professor de Geografia, Professor aposentado. Pessoas com amplo conhecimento sobre o Brasil e sua diversidade cultural e outros ávidas por informações a respeito deste desconhecido lugar localizado na América. Oriundos das cidades espanholas de Bilbao, Burlada-Navarra, Santurtzi (Bizkaia), Guadalajara, Barcelona, Barakaldo, Madrid. Algumas escritas à mão, outras digitadas em máquina de escrever, outras em computador. Alguns bem sucintos em seus textos, ainda buscando desvendar o que a experiência das trocas de cartas poderia proporcionar outros já, de início, confortáveis em compartilhar suas histórias de vida de maneira íntima e pessoal, como se estivessem escrevendo a amigos de longa data.

É importante destacar que o público em questão foi formado, em sua maioria, por leitores que tomaram ciência do projeto através de uma coluna do jornal *El País*. Tal jornal,

fundado na Espanha, no ano de 1976, caracteriza-se pelo amplo destaque à informação de cunho internacional, de cultura geral e de economia. Dessa forma é possível presumir que o público desse diário apresenta nível de escolaridade elevado, fato confirmado pelos relatos de vida e profissionais descritos nas correspondências.

Ainda que não tenha sido possível acesso às correspondências de respostas, realizadas pelos estudantes brasileiros, é notório perceber a grande contribuição dos textos para o processo de aprendizado dos alunos. Vários dos remetentes contextualizaram seus textos, buscando serem claros em suas colocações, registrando que estavam cientes de que os destinatários encontravam-se em processo de aprendizagem de uma segunda língua. Em alguns casos, os correspondentes se propuseram a fornecer notas explicativas caso percebessem que construíram sentenças muito complexas do ponto de vista semântico/sintático.

6.4 As cartas nos dias atuais

Ao longo desta pesquisa estive especialmente atenta ao contexto e aos espaços nos quais me situo, sejam eles profissionais, acadêmicos, pessoal ou familiar, em busca de possíveis indícios da presença das cartas no cotidiano das pessoas, apesar do domínio massivo das formas de comunicação via suportes digitais. Resulta que constatei a aparição das cartas em variados contextos, desde os mais formais até informais. Embora a televisão e seus canais abertos venham perdendo espaço na preferência do grande público, considerando as novas múltiplas opções proporcionadas pelo mercado ao longo dos anos – cito o NETFLIX, aplicativo de transmissão de filmes e séries, como exemplo – é inegável considerar seu amplo alcance como meio de comunicação em massa.

Em um dos canais abertos com maior alcance de público telespectador, no mês de julho de ano passado (2019), em um programa de entretenimento e debates sobre temáticas atuais, foram entrevistadas duas mulheres brasileiras que fazem parte do famoso *Clube de Julieta* (Il Club di Giulietta, no idioma original), já citado como referência para esta pesquisa. Ambas colaboram como voluntárias nesse projeto originado em Verona, na Itália, respondendo às cartas em Língua Portuguesa, com pedidos de conselhos amorosos.

Saltando para o mês de outubro (2019), foram exibidos por essa mesma emissora de TV dois filmes que abordam as cartas com papel de destaque em seus enredos: *Cartas para Julieta* e o premiado filme brasileiro “Central do Brasil”, de 1998. Nesse, a personagem principal interpretada pela consagrada atriz Fernanda Montenegro, desempenha o papel de Dora, uma professora aposentada que atua como escritora de cartas para clientes analfabetos na

movimentada Estação de trens Central do Brasil, localizada no Rio de Janeiro. Ao longo das sequências do filme, é possível que acompanhem algumas histórias de amor, sofrimento, saudade e lutas, narradas pelos clientes e transcritas por Dora. A personagem por vezes perde a paciência com parte de sua clientela, chegando a não enviar algumas correspondências aos destinatários, optando por guardá-las em uma gaveta ou até mesmo rasgando-as. Vale ressaltar que tal produção cinematográfica obteve amplo êxito a nível mundial, sendo ganhadora de premiações nacionais e internacionais importantes e foi inclusive citada por uma das cartas dos correspondentes espanhóis como referências de produtos culturais produzidos pelo nosso país.

Saindo do contexto midiático e considerando situações cotidianas, cito dois relatos de experiência pessoal que julgo serem muito válidos. Em duas ocasiões distintas, dois amigos decidiram mudar-se do Rio de Janeiro, uma por motivo de intercâmbio nos Estados Unidos outro por aprovação em um concurso militar, na cidade de Florianópolis. Em ambos os casos, como forma de registrar afeto, amigos – incluo-me nessa lista - escreveram cartas com mensagens positivas e desejo de sucesso nas respectivas novas etapas de vida de cada um. Foi notório perceber através das reações dos destinatários que a intencionalidade de demonstração de carinho foi atingida com sucesso e o quanto foi destacado o fato das cartas terem sido escritas a próprio punho.

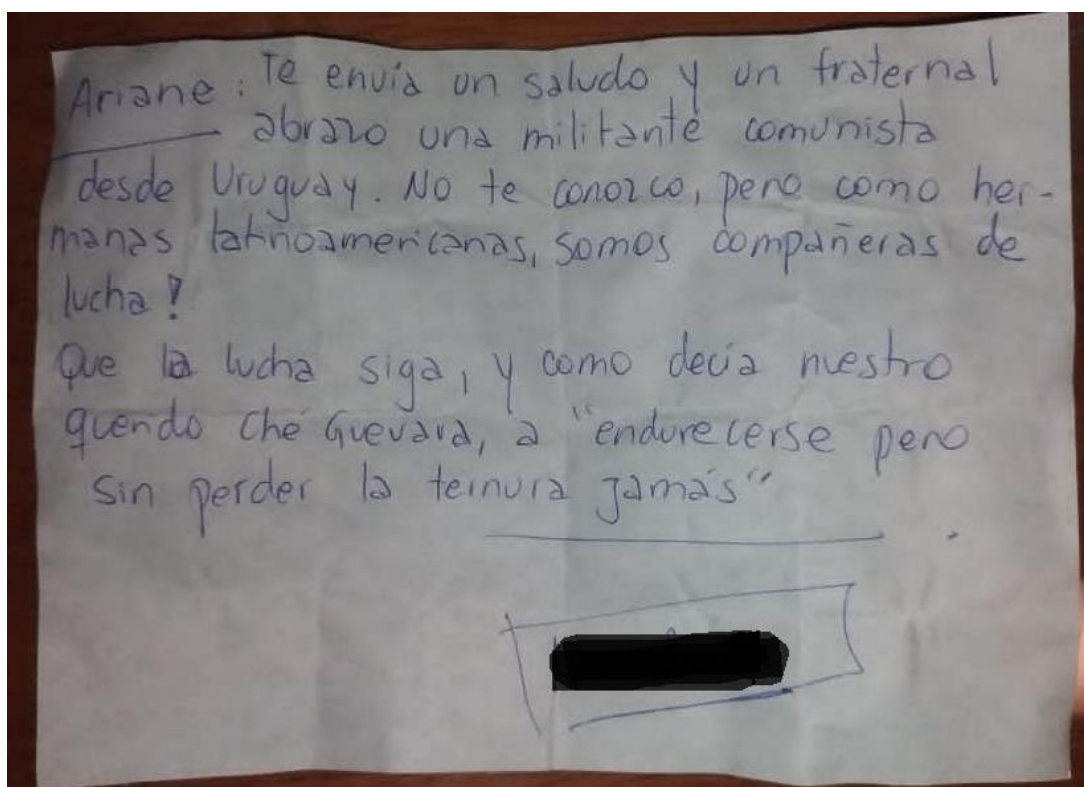
Após fazer um breve recorrido sobre a permanência das cartas no contexto brasileiro, transporto-me até um país vizinho que possui o Espanhol como Língua materna, o Uruguai. Chegaram-me relatos de uma iniciativa informal, praticada por trabalhadores/poetas de rua localizados próximos a pontos turísticos de Montevideú, capital Uruguiaia, no qual os clientes contam brevemente a história do(s) destinatário(s) para os quais pretendem enviar uma carta. A partir dessas informações um escritor de cartas escreve uma mensagem personalizada endereçada à pessoa homenageada, conforme registros abaixo:

Figura 17 - Suporte utilizado para guardar/transportar a carta



Fonte: Arquivo pessoal – cedido por Ariane de Andrade

Figura 18 – Carta 11



Fonte: Arquivo pessoal – cedido por Ariane de Andrade

“Ariane: Te envia uma saudação e um fraternal abraço uma militante comunista do Uruguai. Não te conheço, mas como irmãs latino-americanas, somos companheiras de luta. Que a luta

continue e como dizia nosso querido Che Guevara: ‘A endurecer-se mas sem perder a ternura jamais’ Assinatura.” (Tradução minha).

Observando-se o conteúdo da carta, é possível notar que o texto foi construído baseado em laços de afetividade criados através de ideais em comum compartilhados entre a escritora da carta e a destinatária, ainda que tais pessoas não se conheçam. Percebe-se o ideal de aproximação discursiva, inclusive, através da seleção vocabular, quando a escritora opta pela utilização do termo *hermana* – irmã.

É igualmente oportuno destacar que o formato apresentado na dita carta, por suas características estruturais, assemelha-se mais ao esperado para o gênero bilhete. Não há indicação de data e local, o texto é breve e finalizado por uma assinatura. Apesar disso, o serviço é anunciado como “escritura de cartas”. Conforme destacado anteriormente, ainda que um texto apresente ausência de uma ou outra característica esperada para um formato, isso não inviabiliza seu enquadramento como pertencente a determinado gênero. De acordo com Nascimento (2017), Bakhtin instituiu um conceito de extrema relevância para a compreensão do funcionamento dos gêneros: a *archaica*. “Esse conceito contribui para a observação do gênero não como um fenômeno novo, realizado sem uma relação com o passado, mas com marcas de generalidade, o que sempre existiu e de singularidade, o vir a existir a partir das situações concretas de realização.” (NASCIMENTO, 2017, p.467).

Segundo profere o próprio Bakhtin (2013, p.121 apud NASCIMENTO, 2017, p.467):

O gênero sempre conserva os elementos imorredouros da *archaica*. É verdade que nele essa *archaica* só se conserva graças à sua permanente renovação, vale dizer, graças à atualização. O gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. [...]. Nisso consiste a vida do gênero. Por isso, não é morta nem a *archaica* que se conserva no gênero; ela é eternamente viva, ou seja, é uma *archaica* com capacidade de renovar-se. O gênero vive do presente, mas sempre recorda o seu passado, o seu começo.

7 DA CARTA AO E-MAIL. DO E-MAIL ÀS MENSAGENS DE WHATSAPP

Ao pensarmos a evolução nas formas de comunicação das sociedades, nem sempre nos damos conta de que, na maioria das vezes, os ditos “*novos gêneros*” tratam-se de uma adaptação de gêneros já existentes. A questão do suporte, tratada em seção anterior, é determinante nesse processo. Utilizo como exemplo a transição da carta para o e-mail como gênero de preferência em dada época, considerando as semelhanças estruturais nos formatos de ambos e destacando como maior diferença a transição do suporte físico – papel - para o suporte virtual – computadores/redes de internet. Destaco, ainda, que do e-mail para as mensagens de celulares via SMS, seguidas pelas mensagens via rede sociais como ICQ, MSN, Orkut, Facebook, Twitter, WhatsApp, Telegram, houve diversas outras adaptações nos modelos propostos, todas passíveis de análise e com possíveis grandes contribuições para o ensino/aprendizado de Línguas Estrangeiras em sala de aula, uma vez que fizeram e fazem parte do cotidiano da maioria dos alunos. Como seria uma análise extensa para esta proposta, reservarei o aprofundamento dessas para pesquisas futuras. Neste primeiro momento restrinjo-me a realizar uma comparação entre a carta e o e-mail, defendendo e ressaltando a proximidade entre ambos os gêneros.

O endereço físico do remetente foi substituído pelo endereço eletrônico, mas ambos desempenham a mesma função: assegurar, salvo erro de escrita/digitação, que a mensagem chegue ao destinatário. O campo *Assunto* presente nos e-mails, não deve ser considerado uma total inovação, uma vez que, dependendo do tipo de carta, já existia. Segundo Teixeira (2011): “de acordo com o grau de formalidade da carta podemos encontrar (...) a referência do assunto.”.

O primeiro item da carta, propriamente dita, seria a inserção do local e data. No modelo de e-mail, o dia da semana e a data são inseridos automaticamente pelo sistema, servindo, inclusive, como definidor da ordem cronológica de organização da caixa de entrada – local no qual são armazenadas as mensagens recebidas. O passo seguinte é a saudação/cumprimento inicial, item presente nas cartas e mantido pelos e-mails. Ambos os gêneros seguem com o texto propriamente dito, o conteúdo principal das mensagens. A diferença está nas opções de recursos, ou seja, as ferramentas gráficas de apoio ao texto. Enquanto na carta o destaque poderá ser obtido através de uma cor de caneta diferente, um marcador de texto, entre outros, o e-mail apresenta diversos ícones de auxílio à escrita como negrito, itálico, sublinhado, diversas opções de cores de letras e sombreados, variadas fontes e tamanhos de letras etc. Encaminhando para o final do roteiro, temos a despedida e assinatura, itens que aparecem como componentes dos dois gêneros.

Após a análise de todos os itens integrantes dos dois gêneros textuais em questão, é possível ponderar muitas paridades e que as diferenças, em grande parte, foram proporcionadas pelas inovações provenientes do suporte digital. É interessante que, no estudo sobre gêneros textuais em sala de aula, sejam pontuadas essas características e suas evoluções. Desta forma, é possível compreender melhor o funcionamento dos gêneros pretendidos, possibilitar que os alunos os utilizem com maior propriedade na vida cotidiana e principalmente tê-los como ferramentas para aprendizado de uma língua estrangeira como o Espanhol, seja através de conteúdos mais formais como léxico e estruturas gramaticais ou ainda por meio da utilização do trabalho com gêneros para promoção de debates acerca de temas sociais relevantes que proporcionem o desenvolvimento de reflexão crítica, sobretudo com alunos do Ensino Médio.

Além da comparação entre cartas e e-mails, faz-se necessário dar um salto temporal para alcançarmos as realizações comunicativas dos dias atuais. É inegável que os suportes *on-line* propiciaram uma importante agilidade nos processos diversos, sejam eles profissionais ou pessoais. Para além dos computadores, *notebooks* e *tablets*, tem-se a ampla disseminação dos aparelhos celulares possuidores dos sistemas operacionais *Android* e *IOS*, no geral, super ágeis em questão de transmissão de dados e potencializados pelos famosos aplicativos móveis ou apps.

Tais ferramentas são softwares gratuitos ou pagos que se encontram disponíveis para *downloads* nas plataformas de distribuição dos aparelhos. Entre as várias funções apresentadas, pode-se destacar: conexão às redes sociais, jogos, editores de fotos e vídeos, música, GPS, consultas bancárias, culinária, transporte etc. Em uma fração de milésimos de segundos é possível que uma mensagem saia do aparelho celular do remetente e chegue ao destinatário, ainda que tais interlocutores estejam em continentes diferentes.

Os aplicativos de mensagens instantâneas, com destaque para o WhatsApp por ser um dos maiores em números de usuários a nível mundial, podem ser classificados como pertencentes ao gênero textual chat. Este possui inúmeras ferramentas que possibilitam interação e trocas entre os contatos, a saber: mensagem de texto, áudio, envio de fotos de vídeos, GPS, ligações de voz, além de interações gráficas através da utilização de *emoticons*, *GIFs* e *Stickers* (conhecidos no Brasil como figurinhas). Considerando dados de usuários da Espanha, país de origem do idioma espanhol, estudos de 2014 apontam que a mesma era o país da Europa com maior número absoluto de usuários de tal ferramenta, como relatam Rubio-Romero e De Espinosa (2015, p. 75):

Otros datos del mercado confirman lo que representa el fenómeno WhatsApp en España. Según el documento de trabajo sobre servicios Over the Top (OTT) en España, publicado en diciembre de 2014 por la Comisión Nacional de los Mercados y de la Competencia (CNMC), España es el país europeo en el que los usuarios de telefonía móvil usan más los servicios de mensajería instantánea independientes, como WhatsApp, Line u otros similares. De acuerdo con este documento, un 51,5% de los usuarios de móvil los emplean diariamente y el 83% de los poseedores de teléfonos inteligentes (smartphone) lo utilizan al menos una vez por semana, muy por encima de otros países como Holanda (67%), Alemania (43%), Portugal (34%), Reino Unido (30%), Bélgica (20%) y Francia (15%).

Assim como referido com relação ao gênero carta, os gêneros textuais do tipo chat são valiosas ferramentas para o ensino/aprendizado de uma língua estrangeira, com a vantagem do domínio na utilização dessas ferramentas por grande parte dos jovens de hoje em dia, desde que possuam acesso a tal forma de tecnologia.

Neste sentido, concordo com Leite e Silva (2015, p. 86) que afirmam que:

O trabalho com os gêneros digitais pode favorecer o desenvolvimento de aspectos linguísticos na língua estrangeira, ao mesmo tempo em que forma cidadãos capazes de atuar nas mais diversas práticas sociais. Entendemos que o trabalho pedagógico não pode se furtar a esse compromisso, uma vez que o mundo contemporâneo impõe aos indivíduos um passo cada vez mais acelerado e reivindica o conhecimento e a interação em uma infinidade de novas práticas sociais que emergem e se transmutam incessantemente.

Destaco, ainda, um trecho das Orientações para os PCN – Ensino Médio (2000, p.12) que versa sobre a tecnologia informático-digital e sua aplicabilidade na vida cotidiana dos alunos:

As tecnologias da comunicação e informação não podem ser reduzidas a máquinas; resultam de processos sociais e negociações que se tornam concretas. Elas fazem parte da vida das pessoas, não invadem a vida das pessoas. A organização de seus gêneros, formatos e recursos procura reproduzir as dimensões da vida no mundo moderno, o tempo, o espaço, o movimento: o mundo plural hoje vivido. Novos modos de sentir, pensar, viver e ser, construídos historicamente, se mostram nos processos comunicativos derivados das necessidades sociais.

Os exemplos citados, referentes às cartas, e-mails e chats se complementam à medida que ressaltam as diversas possibilidades no trabalho com diversos gêneros textuais em aulas de Língua Estrangeira, ratificando o que sugerem os documentos oficiais da Educação. Cabe a nós, professores de Línguas Estrangeiras, pensar em maneiras atrativas e prazerosas de abordar tais conteúdos visando um bom aproveitamento por parte dos alunos e do professor, considerando o pouco tempo semanal destinado, na maioria das vezes, à disciplina Língua Espanhola nas escolas.

7.1 Tecnologia e seu lugar no espaço escolar

A tecnologia não envolve apenas processos relacionados ao conhecimento técnico e científico. Vai além. Ao longo dessa investigação ao fazer referência à tecnologia que envolve redes, sistemas e cabos de transmissão, optei pela utilização do termo *tecnologia informático-digital*. Após meu ingresso em uma segunda graduação – licenciatura em Pedagogia – deparei-me, de pronto, com uma disciplina chamada *Tecnologias e Educação*. A locação reservada para as aulas era um laboratório equipado com computadores, rede Wi-Fi, projetores e sistema de amplificadores sonoros.

A expectativa de toda classe, verbalizada no primeiro dia de encontro do grupo, era que aprendêssemos formas de utilizar todos aqueles diferentes aparatos de modo a enriquecer as dinâmicas de ensino-aprendizado em sala de aula. Resulta que, ao contrário do que esperávamos, os aparelhos não foram utilizados. Na maior parte do tempo acabamos por discutir sobre questões relacionadas à falta de treinamento dos professores no manuseio de tais ferramentas e da infraestrutura deficitária na maioria das escolas para abarcar esse tipo de estrutura tecnológica.

O aprendizado mais importante daquele período foi entender que a tecnologia começa em nós. Que o nosso corpo, o corpo do/a professor/a, é a maior delas. Assim como o computador é uma máquina, o corpo humano também o é. Máquina essa considerada das mais complexas e perfeitas. E que não trabalha apenas no momento da aula, do espetáculo, da sala de aula. Está em ação antes, durante e depois. Planeja, prevê, supõe, separa materiais, escolhe a metodologia, controla o tempo, prepara atividade, teste, prova, corrige, entrega, acolhe, aconselha, acompanha. E no dia seguinte o ciclo recomeça. Estou de acordo com o que referem Nolasco-Silva, Soares e Paiva (2017, p.2, no prelo) a esse respeito:

Nosso corpo é a nossa tecnologia. Tecnologia educacional. Corpo educado que tentamos todo dia deseducar um pouco mais. Não é fácil. O corpo está acostumado ao traço habitual. Foi forjado no ritual da autoridade encenada. Hierarquia forçada, chamada, ordem, silêncio, avaliação. Se não estudar não passa de ano. Mas todo ano passa e a gente nunca fica parado. A gente é feito de movimento. O tempo faz a gente sair do lugar. E, tentando sair dos lugares que fixam modos de habitar magistérios, trilhamos por caminhos de experimentação didática, produzindo aulas e orientando pesquisas a partir de objetos e procedimentos que remetem à memória dos estudantes, aos seus pertencimentos.

São inegáveis os benefícios e as facilidades ocasionadas ao fazer pedagógico com as constantes evoluções na grande área da tecnologia informático-digital, principalmente no que tange à otimização do tempo para realização de atividades diversas. Inegável também é

constatar que tais máquinas não obteriam êxito sozinhas. A/o professor/a em conjunto com seu/suas aluno/as devem ser considerados os protagonistas das histórias. “O professor é um fazedor de linguagens.” (NOLASCO-SILVA, SOARES E PAIVA, 2017, p.1, no prelo). É necessário que essa essência valorizada desde os pequenos fazeres do dia a dia em sala de aula.

8 PENSANDO EM PROPOSTAS DIDÁTICAS

Ao longo dessa pesquisa foi possível identificar diferentes gêneros textuais que obtiveram maior destaque em número de adeptos, em determinado recorte temporal. Essa questão está muito relacionada às mudanças constantes pelas quais as sociedades perpassam e as novas necessidades comunicativas e inter-relacionais que surgem com o passar dos tempos. Os gêneros se transmutam para adaptar-se à realidade de seus usuários. Apesar disto, observando-se dois exemplos distintos da utilização das cartas – nos anos 90 e nos tempos atuais – aqui retratados, é possível concluir que alguns gêneros, ainda que não sejam utilizados com frequência nas rotinas diárias de uma comunidade, continuam obtendo valor e relevância, inclusive podendo contribuir de maneira muito enriquecedora para as práticas de sala de aula e para o ensino da LE.

Assim como o projeto das cartas foi realizado com alunos de graduação, proposta semelhante poderia ser utilizada com alunos do Ensino Básico, guardadas devidas adaptações aos contextos: faixa etária do público alvo, orientação sobre o conteúdo, recursos disponíveis na escola etc. Caso houvesse a impossibilidade da correspondência com estudantes de outros países, falantes de Língua Espanhola, o projeto poderia ser desenvolvido entre alunos brasileiros de Espanhol de escolas vizinhas ou ainda por turmas diferentes dentro de uma mesma escola. O/a professora/a poderia optar pelo mesmo tema desenvolvido no projeto dos anos 90, ou seja, carta pessoal de cunho livre, com participantes apresentando-se e descobrindo curiosidades acerca da rotina e cultura do outro, ou ainda delimitar o tema a ser tratado nas cartas, a fim de atingir outros objetivos com a referida atividade, tal como o desenvolvimento do pensamento crítico.

Com relação aos gêneros *e-mail* e mensagens instantâneas – tipo *chat*, sempre é necessário ressaltar que trabalhar com mecanismos que envolvam tecnologias informático-digitais demanda uma estrutura especializada por parte da escola. E ainda que a mesma esteja devidamente equipada, é necessário contar com imprevistos momentâneos como uma falha na conexão de internet, por exemplo. Uma vez que a escola apresente as condições necessárias para o desenvolvimento desse tipo de atividade e que os alunos estejam munidos das ferramentas necessárias para tal, seja de maneira individual ou em grupos, há uma gama de possibilidades de exploração dos referidos gêneros.

É possível que sejam elaborados exercícios nos quais os alunos, em grupos, troquem mensagem, em espanhol, com colegas. Hoje em dia os compartilhamentos de e-mails, no geral, costumam registrar situações mais formais como aquelas relacionadas ao mercado de trabalho

ou ainda a compras e vendas de produtos e serviços. Esse fato poderia ser utilizado para a elaboração de atividades que envolvessem essas temáticas. Por outro lado, as mensagens podem ir para além do texto escrito, uma vez que o Whatsapp, por exemplo, apresenta ferramentas para gravação de áudio, compartilhamento de stickers-figurinhas etc. Os áudios serviriam como potente aliado no treinamento das competências de fala e de compreensão auditiva.

Mais do que definir uma proposta didática única baseada nas proposições alcançadas ao fim dessa pesquisa, a intenção é que as ideias expostas nessa seção sirvam de inspiração para a criação de diversas atividades e até projetos baseados no trabalho com os gêneros textuais, pensando nas contribuições que as mesmas podem ocasionar para as classes de E/LE.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o percurso realizado nesta investigação, comparando as teorias referentes aos gêneros e as orientações previstas nos documentos oficiais que regem a educação de nível básico no Brasil, é possível concluir que o trabalho com gêneros textuais em sala de aula é fundamental e de suma importância para o desenvolvimento de destrezas como capacidade de produção textual e compreensão leitora dos alunos. Essa premissa é válida tanto para o ensino/aprendizagem de língua materna quanto de língua estrangeira. Esta pesquisa delimitou um recorte, dentro do grande universo de possibilidade que compreende tal temática, buscando compreender as transformações nos formatos e suportes pelas quais os gêneros escolhidos (carta, *e-mail* e mensagens instantâneas) passaram ao longo dos anos, visando, sobretudo o ideal da comunicação interpessoal.

Ao traçarmos uma linha do tempo comparando a transição das cartas para os e-mails e dos e-mails para as mensagens instantâneas do tipo *chat*, como meios de comunicação em massa de preferência em suas respectivas épocas de maior utilização, foi possível notar as semelhanças e as mudanças no decorrer desses processos. Da carta para o e-mail, a principal modificação foi a maior agilidade no trânsito entre a saída e chegada das mensagens, além da maior rapidez na escrita possibilitada pela digitação substituindo a escrita manual, marcando a transição do suporte do físico-papel para o meio digital. Já na passagem do e-mail para as mensagens instantâneas do tipo *chat*, o suporte permaneceu o mesmo – digital. Apesar disto, foram agregadas inúmeras opções de ferramentas como: mensagens de áudio, envio de localização via *GPS*, compartilhamento de *GIFs* e *Stickers* entre outros, todas muito populares entre o/as usuário/as e próximos à realidade de grande parte do/as estudantes.

Ao realizar a análise da utilização das cartas, dos *e-mails* e das mensagens de *WhatsApp* nos dias atuais foi possível tecer algumas considerações. A primeira delas é que a carta perdeu sua função essencialmente comunicativa/informativa, fato que pode ser associado à questão do maior tempo entre a saída da mensagem da posse do remetente até a chegada ao destinatário pelo tradicional serviço postal em comparação ao tempo reduzido desse trânsito com relação aos gêneros digitais. Observa-se uma nova vertente de utilização das cartas pessoais bastante relacionada a laços de afetividade. A carta, escrita a próprio punho, como maneira de assinalar carinho e dedicação de tempo à escrita, em oposição à utilização do digital, ainda hoje encarado por alguns como um meio de comunicação mais distante e mecanizado (assim como era observado já ao final dos anos 90, nos relatos de alguns dos remetentes do projeto de cartas analisado nessa pesquisa).

Mais do que ressaltar a validade do estudo de um gênero textual específico ou outro, respaldadas pelos textos dos documentos oficiais que orientam a Educação no Brasil, essa investigação buscou retratar opções e incentivar o/as professore/as a apostarem em alternativas práticas, criativas e funcionais baseadas na temática dos gêneros, a fim de promover um ensino-aprendizado de Língua Espanhola mais dinâmico e proveitoso para todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, H. R. F. L. de. Das tecnologias às tecnologias digitais e seu uso na educação matemática. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v.26, n.2, p.224-240, maio/agosto, 2015.

COLÉGIO PEDRO II. Assessoria de Comunicação Social. **Projeto de intercâmbio do Departamento de Espanhol recebeu estudantes argentinos**. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em:

<http://www.cp2.g12.br/component/content/article.html?id=8772&fbclid=IwAR31n9GzkPp_1Koe0ZJnWbk0vufKPuvy0gIOOJh-OoN9XhNarZHOOnM9tVM8%20%20Acesso%20em%2011%20de%20setembro%20de%202019>. Acesso em: 18 de abril de 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoievski**. Trad. Paulo Bezerra. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental - linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio - linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+-Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**. Conhecimentos de Língua Estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 2006.

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

CAMPELO, Tânia. '**Clube de Julieta**', na Itália, tem brasileira para responder cartas de apaixonados. Folha UOL. 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/06/clube-de-julieta-na-italia-tem-brasileira-para-responder-cartas-de-apaixonados.shtml>>. Acesso em: 05 de junho de 2019.

CARTAS aproximam mundos opostos. **Correio Popular de Campinas**. 2008. Disponível em: <<http://www.contee.org.br/noticias/educacao/nedu221.asp>> Acesso em: 08 de julho de 2019.

COSTA, Elizabeth Christina Cavalcante da; SILVA, Cláudia Roberta Tavares; SEVERINA, Valéria. Marcas de oralidade na carta pessoal: apontando traços de tradição no discurso. In: SINALGE - SIMPÓSIO NACIONAL DE LINGUAGENS E GÊNEROS TEXTUAIS, 4., 2017, Campina Grande, PB. **Anais [...]**. Campina Grande, PB: Realize, 2017, v. 1. p. 1-12.

DONATO, Aline de Bettencourt. **Gêneros textuais introdutórios e suporte: uma visão sociocognitiva da revista Nova Escola**. 2014. 152f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

DOS SANTOS LOPES, Célia Regina. Tradição discursiva e mudança no sistema de tratamento do português brasileiro: definindo perfis comportamentais no início do século XX. **ALFA: Revista de Linguística**, São José do Rio Preto, v. 55, n. 2, p. 361-392, 2011.

FARIAS, Sandra Aparecida Lima Silveira. **Gêneros textuais em livros didáticos: uma análise de duas coleções do ensino médio**. 2013. 167f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) - Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2013.

HALLIDAY, M.A.K. **An introduction to functional grammar**. 2nd Ed. London; Melbourne; Auckland: Edward Arnold, 1994.

LAVID, Julia. **Lenguaje y nuevas tecnologías; nuevas perspectivas, métodos y herramientas para el lingüista del siglo XXI**. Madrid: Cátedra, 2005.

LEITE, Bruna Renova Varela. **Caracterizando Suporte Digital e gêneros textuais em dispositivos fixo e móvel**. 2017. 183f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

LEITE, Natália Costa; SILVA, Marden Oliveira. WhatsApp: caracterização do gênero chat em contexto de ensino de línguas estrangeiras. **Texto Livre Linguagem e Tecnologia**, Minas Gerais, v. 8, n. 1, p. 85-97, 2015.

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

MARCUSHI, L.A. Apresentação. In: BAZERMAN, C.; DIONÍSIO, A.P; HOFFNAGEL, J.C (orgs.). **Gêneros Textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 9-13.

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

MARCUSHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

MOTTA-ROTH, Désirée. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas: União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005. p. 179-202.

MOTTA-ROTH, Désirée. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Linguagem em (Dis) curso. LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 495-517, 2006.

NASCIMENTO, Vinícius. Janelas de libras e gêneros do discurso: apontamentos para a formação e atuação de tradutores de língua de sinais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 56, n. 2, p. 461-492, 2017.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-3, 1996.

NOLASCO-SILVA, Leonardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; PAIVA, Vanessa Maia Barbosa. **Máquina de Costurar conhecimentos e criar currículos na/com a formação de professoras**. Rio de Janeiro, 2017. No prelo.

PESSOA, M. B. Da carta a outros gêneros textuais. In: DUARTE, M. E. L.; CALLOU, D (orgs.). **Para a história do português brasileiro**. Rio de Janeiro: UFRJ/LETRAS FAPERJ, 2002. p. 198-205.

ROMERO, Juana Rubio; DE ESPINOSA, Marta Perlado Lamo. El fenómeno WhatsApp en el contexto de la comunicación personal: una aproximación a través de los jóvenes universitarios. **Revista ICONO14 Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes**, Madrid, v. 13, n. 2, p. 73-94, 2015.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

SILVA, J.L. **Origem do computador**. 2015. Disponível em: <<https://portalfisica.wordpress.com/2015/03/18/origem-do-computador/>> Acesso em: 20 de setembro de 2019.

SOTO, U. Ensinar e aprender línguas com o uso de (novas) tecnologias: novos cenários, velhas histórias? In: SOTO, U; GREGOLIN, I; MAYRINK, M. **Novas tecnologias em sala de aula: (re) construindo conceitos e práticas**. São Carlos: Claraluz, 2009. p.11-24.

SPERB, Paula. Cidades se mobilizam por obrigatoriedade do ensino de espanhol. **Revista Veja**. 2018. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/blog/rio-grande-do-sul/cidades-se-mobilizam-por-obrigatoriedade-do-ensino-de-espanhol/#:~:text=A%20Lei%20do%20Novo%20Ensino,mais%20ensinada%20no%20mundo%20inteiro>> Acesso em: 05 de julho de 2019.

SUPORTE. **Dicionário online de Português**. 2019. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/suporte/>>. Acesso em: 15 de agosto de 2019.

SWALES, J.M. **Genre analysis: english in academic and research settings**. Nova Iorque: Cambridge University, 1990.

TEIXEIRA, Cassia Regina. O ensino do gênero textual carta nas aulas de língua materna. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 5, p. 2149-2160, 2011.

VAN MAANEN, John. Reclaiming qualitative methods for organizational research: A preface. **Administrative science quarterly**, Califórnia, v. 24, n. 4, p. 520-526, 1979.

VERGNANO-JUNGER, Cristina. Leitura na sociedade da informação e formação de professores: um olhar sociocognitivo. In: BAALBAKI, Angela; CARDOSO, Janaína; ARANTES, Poliana; BERNARDO, Sandra (Orgs.). **Linguagem: Teoria, Análises e**

Aplicações (8). Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Letras da UERJ, 2015. p. 13-28.