



Universidade Estadual do Ceará

João da Silva Araújo-Júnior

**GÊNEROS DIGITAIS: UMA ANÁLISE DE PROPOSTAS
DE ATIVIDADES EM LIVROS DIDÁTICOS DE
ESPAÑHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA.**

Fortaleza- CE

2008

Universidade Estadual do Ceará
João da Silva Araújo-Júnior

**GÊNEROS DIGITAIS: UMA ANÁLISE DE PROPOSTAS
DE ATIVIDADES EM LIVROS DIDÁTICOS DE
ESPAÑHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA.**

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em
Linguística Aplicada do Centro de Humanidades, da
Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial
para a obtenção do título de mestre em Linguística
Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Antônia Dilamar Araújo

Fortaleza
2008

ARAÚJO-JÚNIOR, João da Silva.

Gêneros digitais: uma análise de propostas de atividades em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira / João da Silva Araújo-Júnior- 2008.
126 f.

Dissertação (mestrado)-Universidade Estadual do Ceará, 2008.

1. Gêneros digitais 2. Análise de livros didáticos 3. Ensino de língua estrangeira.

Universidade Estadual do Ceará
Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada

Título do trabalho: Gêneros digitais: uma análise de propostas de atividades em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira.

Autor: João da Silva Araújo-Júnior

Defesa em: 30/06/2008

Banca Examinadora

Profa. Dra. Antônia Dilamar Araújo,
UECE - Orientadora

Prof. Dr. Júlio César Araújo
1º examinador - UFC

Prof. Dra. Maria Irandé C. Antunes
2º examinador -UECE

À minha mãe, que, mesmo a distância,
está sempre ao meu lado.

Ao meu pai que, mesmo não tendo tido a
oportunidade de estudar, sabe o val
este trabalho tem para mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço de todo coração a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, participaram desta grande conquista pessoal e profissional. Em especial agradeço:

à professora Dilamar, pela paciência com que me recebeu e pelo crescimento acadêmico que me ajudou a conquistar;

ao professor Júlio César Araújo, pela atenção, dedicação e carinho com que sempre me acolheu.

à professora Lívia Márcia, por haver me ajudado no início desta tarefa;

a todos os funcionários e professores do CMLA;

à FUNCAP, por haver me financiado com um ano de bolsa;

finalmente, e em primeiro lugar, a Deus e a todos os que, como ele, não me abandonaram e permaneceram ao meu lado em momentos tão conturbados, apesar de minhas fraquezas, limitações e deslizes.

RESUMO

Esta dissertação analisa propostas de atividades envolvendo os gêneros digitais em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira com o objetivo de avaliar em que medida as atividades propostas nesses materiais de ensino podem conduzir os alunos de espanhol ao desenvolvimento de habilidades comunicativas na língua estudada por meio dos gêneros da mídia digital. Através de uma pesquisa descritiva são analisadas oito propostas que abordam algum gênero digital nos livros da coleção *Conexión*. Para a análise das propostas os seguintes critérios foram considerados: tratamento das peculiaridades do gênero (linguagem e forma composicional) e o incentivo para que o aluno interaja por meio do gênero trabalhado. A análise do *corpus* revela que as propostas não se constituem em exemplos autênticos dos gêneros e não são de todo apropriadas para a abordagem dos gêneros digitais, uma vez que são raras as referências à natureza do gênero, seja no que tange a sua linguagem seja com relação a sua construção composicional. O fato positivo constatado na pesquisa é que boa parte das propostas busca conduzir o aluno à prática comunicativa no meio digital. Essas constatações trazem duas implicações imediatas para o ensino de língua estrangeira em geral e de língua espanhola em particular. Primeiro, o fato de que as propostas de atividades não abordam aspectos peculiares dos gêneros digitais implica na necessidade de que sejam elaborados e propostos modelos didáticos dos gêneros, em especial dos digitais. Segundo, o fato de que a maioria das propostas busca conduzir o aluno à comunicação no meio digital demonstra que ao menos os autores dos livros didáticos analisados estão atentos às mais recentes diretrizes curriculares, que defendem a idéia de que o ensino de uma língua estrangeira deve visar a levar o aluno a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao conhecimento da diversidade, tarefa que pode ser bastante favorecida pela comunicação por meio dos gêneros digitais.

PALAVRAS-CHAVE: gêneros digitais - análise de livros didáticos - ensino de língua estrangeira.

ABSTRACT

This dissertation analyses, through a descriptive research, the activities relating to digital genres in Spanish textbooks as a foreign language. Its main purpose is to evaluate how the activities proposed in the teaching material enable Spanish students to develop their communicative skills in the studied language through the digital genres. Proposals are analyzed in the books of the collection *Conexión*. All the proposals introduce a digital genre. For their analysis, the following criteria are taken into consideration: treatment of the peculiarities of the genre and the incentive with which the student interacts through the related genre. The analysis of the corpus shows that the proposals are not fully appropriate to the approach of the digital genres because there are very few references to the nature of the genre, either relating to the language or to its compositional construction. The observed positive fact in the research is that most proposals aim at leading the student to communication in the digital world. Those observations bring two immediate implications to the teaching of a foreign language in general and of Spanish in particular: firstly, the fact that the proposal of activities does not teach peculiar aspects of the digital genres implies the necessity for the elaboration and proposal of didactic models of the genre, especially of the digital ones; secondly, the fact that most proposals aim at guiding the student to communication in the digital scenario demonstrates that at least some producers of textbooks are aware of the most updated curricular orientations, which argue for a foreign language teaching that allows the student see and constitute himself or herself as a subject interacting with others, independently from the experience of diversity; a task that, in our point of view, may be supported by communication through the digital genres.

KEYWORDS: digital genres – textbook analysis – foreign language teaching

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS.....	12
LISTA DE FIGURAS E TABELAS.....	13
INTRODUÇÃO	14
Tema	14
Problemática.....	14
Justificativa.....	16
Objetivos do Estudo	19
Objetivo Geral	19
Objetivos Específicos	19
Questões de Pesquisa	20
Organização da dissertação	20
CAPÍTULO 1	
REFERENCIAL TEÓRICO.....	21
1.1. Gêneros textuais: diferentes perspectivas	22
1.2. O gênero do discurso na abordagem de Bakhtin	24
1.3. O gênero textual no Interacionismo Sociodiscursivo.....	30
1.4. Internet, gêneros digitais e ensino	34
1.5. Principais gêneros da mídia digital	40
1.5.1. E-mail	40
1.5.2 - <i>Chat</i> aberto	44
1.5.3. Fórum eletrônico	47
1.6. O professor e as práticas de linguagem na internet	50
1.7. PCNs - LE: orientações para o ensino dos gêneros.	52
1.8. As Orientações Curriculares e o ensino de Espanhol	55
1.9. O livro didático no ensino de línguas	57
1.10. Da tela do computador ao livro didático: os desafios da didatização dos gêneros digitais	60

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DA PESQUISA.....	67
2.1. Os livros didáticos: nosso objeto de estudo	68
2.2. Categorias de análise.....	72
2.2.1. Propostas que abordam aspectos da linguagem do gênero.....	73
2.2.2. Propostas que abordam aspectos da composição dos gêneros.....	75
2.2.3. Propostas com foco na ação	76
2.3. Procedimentos de análise	79
2.4. Modelo de análise	81

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DAS PROPOSTAS.....	88
3.1. Propostas da seção <i>conéctate a la red</i>.....	89
3.1.1. Comentários sobre as propostas da seção <i>conéctate a La red</i>	98
3.2. Propostas de outras seções.....	101
3.2.1. Comentários sobre as propostas de outras seções.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	121

LISTA DE ABREVIATURAS

Apresentamos abaixo as abreviaturas que o leitor encontrará neste trabalho.

CMC	Comunicação mediada por computador
FE	Fórum eletrônico
ISD	Interacionismo sócio-discursivo
LE	Língua estrangeira
OCN	Orientações curriculares nacionais
PCN	Parâmetros curriculares nacionais
PCN/ LE	Parâmetros curriculares nacionais para o ensino de língua estrangeira

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

- FIGURA 1:** Uma caixa de entrada de *e-mails* do Yahoo.
- FIGURA 2:** Imagem da tela do computador na qual é possível visualizar uma troca de *e-mails*.
- FIGURA 3:** Tela de um *chat* aberto da Uol no momento da interação.
- FIGURA 4:** Amostra do conteúdo de uma interação verbal entre argentinos no *chat* aberto da Uol.
- FIGURA 5:** Tela de um fórum eletrônico em língua portuguesa no *site* de relacionamentos Orkut
- FIGURA 6:** Exemplo de um fórum eletrônico na língua espanhola no *site* do jornal *El país*
- FIGURA 7:** Capa do livro do aluno, volume 1
- FIGURA 8:** Capa do livro do aluno, volume 2
- FIGURA 9:** Exemplo de uma proposta de atividade com *chat* do livro *Conexión*, vol. 2, p.64.
- FIGURA 10:** Proposta de atividade com o *e-mail*, do livro *Conexión*, vol. 1, p. 86.
- FIGURA 11:** Proposta de atividade com o *chat*, do livro *Conexión*, vol. 1, p. 126.
- FIGURA 12:** Proposta de atividade com o *chat*, do livro *Conexión*, vol. 1, p. 36.
- FIGURA 13:** Proposta de atividade com o *fórum eletrônico*, do livro *Conexión*, vol. 2, p. 34.
- FIGURA 14:** Proposta de atividade com o *fórum eletrônico*, do livro *Conexión*, vol. 2, p. 94.
- FIGURA 15:** Proposta de atividade com o *chat*, do livro *Conexión*, vol. 2, p. 124.
- FIGURA 16:** Proposta de atividade com o *e-mail*, do livro *Conexión*, vol. 1, p. 85.

FIGURA 17: Proposta de atividade com o *e-mail*, do livro *Conexión*, vol. 1, p. 133.

FIGURA 18: Proposta de atividade com o *e-mail*, do livro *Conexión*, vol. 2, p. 33.

FIGURA 19: Proposta de atividade com o *e-mail*, do livro *Conexión*, vol. 2, p. 43.

QUADRO 1: Categorias de análise das propostas

QUADRO 2: Questões para análise de propostas

QUADRO 3 Resultados das análises de propostas da seção *conéctate a la red*

QUADRO 4: Resultados das análises de propostas de outras seções

Introdução

Tema

Gêneros digitais: uma análise de propostas de atividades em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira.

Problemática

A diversidade de gêneros textuais em livros didáticos destinados ao ensino de línguas já não é uma novidade. Biasi-Rodrigues (2002), ao analisar o tratamento dos gêneros textuais em livros didáticos de ensino de língua portuguesa, constata que, por modismo ou não, um grande número de livros didáticos centra suas propostas de atividades em gêneros tais como a carta, o anúncio, entre outros. Lugli (2005), ao analisar as atividades de interpretação textual em livros didáticos de ensino de espanhol para brasileiros, deparou-se com uma grande variedade de gêneros, dentre os quais estavam: notícia, poema, diário, relato, conto, carta comercial, carta pessoal, artigo de opinião, nota explicativa, declaração, música, fábula, etc. O que representa novidade nos livros didáticos destinados ao ensino de línguas, a nosso ver, é a inserção dos gêneros emergentes com o advento da tecnologia digital, algo que só recentemente vem sendo observado. Com a popularização da Comunicação Mediada por Computador (doravante CMC)¹ começam a figurar nos livros destinados ao ensino de línguas os gêneros que Marcuschi (2005) denomina *digitais*.

Em nossa vivência como professor de língua espanhola, em escolas públicas e cursos livres, e como aluno de língua inglesa e de língua francesa

¹ A CMC é aqui compreendida como comunicação que acontece entre seres humanos via computador (HERRING, 1996)

temos notado nos livros didáticos a presença cada vez mais constante de propostas de atividades envolvendo gêneros do meio digital, principalmente *e-mails*, *chats* e fóruns eletrônicos. Ao constatar esse fato temos feito alguns questionamentos, tais como: qual a importância de se abordar em livros didáticos os gêneros do meio digital? Que tipo de atividade é proposta, por exemplo, com um *e-mail*? Os livros didáticos estão realmente cumprindo o objetivo de ensinar as características próprias desses gêneros em seu suporte original? Esses e outros questionamentos deram origem à pesquisa que ora desenvolvemos.

Em uma observação preliminar de livros didáticos destinados ao ensino de língua estrangeira, em particular de espanhol, inglês e francês, publicados entre 2004 e 2006 (ARAÚJO-JÚNIOR, 2007) constatamos a preocupação dos autores em abordar de alguma forma os gêneros do meio digital.

A inserção desses novos gêneros em livros didáticos destinados ao ensino de língua estrangeira merece uma atenção especial devido, principalmente, ao seguinte fator: os chamados gêneros digitais diferem substancialmente daqueles comumente encontrados nesses materiais, seja pela natureza digital de seu suporte original, seja pelas particularidades de sua linguagem, especialmente no que concerne à escrita.

Elemento que constitui um dos focos centrais desta pesquisa, a questão do uso da linguagem, em particular da escrita, nos gêneros digitais, tem sido discutida pelos estudiosos da área. Crystal (2001), ao investigar os efeitos da internet na linguagem, afirma que os gêneros do meio digital pertencem essencialmente à modalidade escrita, e que esta escrita tem características bastante peculiares, como: ortografia bizarra, pontuação minimalista, abreviaturas nada convencionais, abundância de siglas, estruturas frasais pouco ortodoxas e escrita semi-alfabética.

Marcuschi (2005), ao realizar uma descrição de caráter etnográfico dos gêneros do meio digital, define como principais características da escrita desses novos gêneros o estilo abreviado e o uso freqüente de abreviações. Paiva (2005), ao tratar do e-mail, aponta como características principais da escrita desse gênero a informalidade e a inobservância de algumas regras ortográficas. Caiado (2007), ao investigar a relação entre escrita na esfera

digital e escrita escolar, aponta como característica marcante daquela a transgressão das tradicionais normas ortográficas.

Diante do exposto, parece-nos relevante fazer os seguintes questionamentos: como os livros didáticos tratam as particularidades dos gêneros digitais, notadamente no tocante à natureza digital de seu suporte? Que ênfase esses manuais dão às peculiaridades da linguagem dos gêneros digitais, especialmente no que se refere à escrita? Os livros didáticos enfatizam aspectos composicionais dos gêneros digitais, já que esses aspectos são considerados por alguns estudiosos, como Bakhtin (2000), como elementos importantes na compreensão de um gênero? Em que medida eles direcionam o aluno à comunicação escrita no meio digital?

Justificativa

A abordagem cada vez mais freqüente dos gêneros textuais e, mais recentemente, dos gêneros digitais, em livros didáticos destinados ao ensino de língua pode ser interpretada como um sinal concreto da preocupação com a inclusão desses gêneros no ensino-aprendizagem tanto de língua materna como de línguas estrangeiras. O interesse dos estudiosos por essas questões torna-se evidente pelo número crescente de estudos realizados na área, embora esses estudos não tratem diretamente da questão que nos propomos investigar. Vejamos a seguir alguns exemplos:

No âmbito do ensino baseado nos gêneros textuais algumas pesquisas têm sido realizadas. Schneuwly e Dolz (2004), por exemplo, buscam desenvolver a idéia de gênero como um meio de articulação entre as práticas sociais e a escola. Dessa relação entre gênero e escola surge a noção de “gêneros escolares”, que, segundo os autores, proporcionam maior eficácia, por exemplo, ao ensino da produção de textos orais e escritos.

Fazendo uma reflexão sobre a relação gênero e ensino, Pinto (2003) avalia que a ausência da abordagem dos gêneros no ensino de línguas pode trazer conseqüências negativas, como por exemplo, a dificuldade de produzir

um resumo ou uma solicitação, e enfatiza a importância de se trabalhar os gêneros na escola desde os níveis mais básicos.

No tocante à compreensão da natureza e das funções dos gêneros digitais diversas pesquisas têm sido realizadas e publicadas no Brasil e no exterior. Entre as pesquisas realizadas fora do Brasil, destacamos o trabalho de Johnson (1997), estudo realizado na Suécia, sobre a relação entre oralidade e escrita no discurso eletrônico em que a autora identifica nos gêneros da mídia digital uma ruptura com a noção tradicional de comunicação oral e escrita; já Noblia (2002) considera que as novas tecnologias de comunicação forçam-nos a repensar alguns conceitos sobre a linguagem, em especial no que tange às diferenças entre oralidade e escrita, em especial nos gêneros escritos praticados na Internet, isso porque, segundo a autora, esses gêneros apresentam características até então consideradas típicas dos gêneros orais. Um exemplo dessas características pode ser visto no caso do chat, que transmuta para o ambiente digital traços da oralidade por meio de elementos paralingüísticos como *emoticons* e *smiles* (ver pág. 44 e FIG. 4). No Brasil, Marcuschi (2005) identifica e caracteriza os gêneros digitais mais conhecidos e utilizados atualmente, entre os quais se destacam o *e-mail* e o *chat*. Ainda no Brasil, Paiva (2005) analisa e descreve as principais características do *e-mail* e justifica o seu *status* de gênero. Araújo (2005) estuda as características do *chat*, e argumenta que este gênero é o resultado da transmutação² do diálogo do cotidiano para a esfera digital, já que, segundo o autor, é possível identificar os vestígios da conversa do cotidiano no gênero *chat*, o que justificaria afirmar que o *chat* é um gênero transmutado. Todos esses estudos contribuem para uma melhor compreensão da natureza dos gêneros digitais e proporcionam elementos substanciais para uma discussão em torno dos novos fenômenos lingüísticos emergentes com o advento e a popularização das tecnologias digitais. Os estudos acima mencionados, embora não tratem diretamente dos gêneros digitais como instrumentos para o ensino-aprendizagem de línguas,

² Segundo Araújo (2005), a transmutação, no caso do *chat*, é fruto da necessidade do usuário deste gênero em transmitir em suas mensagens gestos, atitudes e sons semelhantes à interação face a face. Isso reforça a tese, defendida pelo autor, de que o diálogo cotidiano foi absorvido pela tecnologia eletrônica, transmutando, neste processo, elementos do gênero existente para o digital.

lançam luz sobre questões até então pouco discutidas, como por exemplo, as especificidades da linguagem e do suporte desses novos gêneros, bem como a natureza multissemiótica dos gêneros emergentes no contexto das tecnologias digitais.

No que se refere aos estudos sobre os livros didáticos, merece destaque Ticks (2005) que analisa o papel do livro didático no ensino de línguas. A autora defende uma maior autonomia do professor de línguas com relação ao livro-texto. O estudo de Richards (2001) discute as vantagens e os fatores negativos envolvidos no uso do livro didático na aula de língua. Entre as vantagens, o autor destaca o fato de que o livro didático serve de referência para alunos e professores. Uma das desvantagens desse material, segundo o autor, é o fato de que ele muitas vezes não apresenta amostras autênticas da língua. Os estudos mencionados oferecem subsídios para uma discussão acerca do papel do livro didático no ensino de línguas. Notamos, no entanto, a carência de estudos que se voltem diretamente para a questão da abordagem dos gêneros textuais nos livros didáticos, como por exemplo, o de Biasi-Rodrigues (2002), sobre o tratamento dos gêneros textuais em livros didáticos de ensino de língua portuguesa. Esta carência nota-se com maior intensidade quando se trata de livros didáticos de LE e mais ainda quando se trata da abordagem dos gêneros digitais. Neste último caso, não conhecemos estudos que tratem diretamente e com profundidade a questão, embora estudiosos como Marcuschi (2005), ao tratar da necessidade que a escola trate dos gêneros digitais, constate que os manuais didáticos do ensino fundamental já trazem reflexões sobre o *e-mail*, *chat*, *blog* e outros gêneros.

No tocante aos estudos relacionados às experiências de ensino envolvendo os gêneros digitais, podemos citar como exemplos: Castro (2005) que descreve uma experiência de aprendizagem de língua inglesa mediada por *e-mails* e conclui que esse gênero pode ser uma ferramenta bastante produtiva no desenvolvimento de competências comunicativas em LE; Caiado (2007) analisa as interferências da escrita do gênero *weblog* na escrita escolar e conclui que o impacto desse gênero na forma como os alunos escrevem na escola ainda não é possível ser observado. Leal (2007) descreve uma

experiência de aplicação pedagógica do *chat* e avalia positivamente os resultados, mostrando que esse gênero pode ser uma ferramenta bastante útil no ensino. Ainda com relação a este tema, Rojo et alii (2006) descreve uma experiência de letramento digital de professores da rede pública. Na experiência descrita, gêneros como *e-mails*, *chat* e *blogs* constituem o módulo inicial do programa, uma vez que, segundo as autoras, esses gêneros já são bastante familiares até mesmo para indivíduos que não tem tanta intimidade com as novas tecnologias. Estes estudos, embora interessem-se pela inserção dos gêneros digitais no ensino, não tratam diretamente da inserção desses gêneros nas seqüências didáticas propostas pelos livros didáticos.

Pouco ou nada, portanto, tem sido pesquisado no que concerne à abordagem dos gêneros digitais nos livros didáticos destinados ao ensino de línguas. Com esta pesquisa que ora desenvolvemos, pretendemos preencher essa lacuna, na tentativa de diagnosticar e avaliar propostas de atividades de ensino que envolvem os gêneros digitais, de modo a contribuirmos para futuras pesquisas relacionadas ao ensino de línguas, em geral, e de língua espanhola, em particular.

Objetivos do Estudo

Objetivo Geral

Analisar as propostas de atividades didáticas com os gêneros digitais em livros didáticos de Espanhol /LE.

Objetivos Específicos

- a) Verificar se as propostas de atividades didáticas tratam das especificidades dos gêneros digitais, em especial, no que tange à sua linguagem e à sua construção composicional.
- b) Examinar se as propostas de atividades conduzem o aluno à prática da comunicação no meio digital.

Questões de Pesquisa

Esta pesquisa pretende responder às seguintes questões:

1. Com que clareza na formulação as propostas de atividades envolvendo os gêneros digitais nos livros didáticos são apresentadas?
2. Até que ponto essas propostas tratam das especificidades desses gêneros no que se refere à sua linguagem e aos seus aspectos composicionais?
3. Em que medida as propostas de atividades conduzem os alunos à comunicação no meio digital?

Organização da dissertação

A dissertação está organizada em três capítulos principais. O capítulo I, denominado *Referencial teórico*, expõe os elementos teóricos que fundamentam o estudo. Este capítulo está dividido em dez seções, cada uma das quais apresenta um aspecto relevante para a pesquisa. Em linhas gerais, são abordados: a noção de gênero textual e de gênero digital; questões referentes à relação entre gênero textual e ensino; caracterização e exemplificação dos principais gêneros da mídia digital; as orientações curriculares para o ensino de línguas estrangeiras; o livro didático e seu lugar no ensino de línguas estrangeiras; e os aspectos referentes à didatização dos gêneros digitais. O Capítulo II, *Metodologia da pesquisa*, apresenta o corpus analisado, as categorias de análise e os procedimentos da pesquisa. O capítulo III, *Análise das propostas de atividades*, apresenta o resultado das análises do corpus, constituído de propostas de atividades de ensino retiradas dos livros didáticos selecionados para esse estudo.

Nas considerações finais, expomos as conclusões decorrentes da análise do corpus e discutimos as implicações pedagógicas para o ensino de línguas em geral e de língua espanhola em particular, a partir das conclusões.

CAPÍTULO 1

Referencial Teórico

Neste capítulo, apresentamos a base teórica de nossa pesquisa. Ele está dividido em onze seções. Na primeira, discutimos as diferentes perspectivas acerca da noção de gênero textual, considerando os diversos, e por vezes divergentes, conceitos e suas respectivas correntes teóricas. Na segunda, discutimos as linhas gerais da abordagem bakhtiniana, buscando compreender o gênero dentro de um quadro maior de conceitos, em particular dentro da Teoria da enunciação. Na terceira, discutimos a noção do gênero na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) da Escola de Genebra, corrente teórica com ampla influência em estudos no Brasil e com estudos com o foco no ensino. Na quarta seção, buscamos situar os gêneros digitais dentro do processo de desenvolvimento da CMC. Para tal, nos apoiamos em autores, nacionais e internacionais, de referência no tema. Na quinta, apresentamos os principais gêneros da mídia digital e suas principais características. Em seguida, na sexta seção, discutimos o perfil do professor de línguas no contexto da Internet e dos gêneros digitais. Nas duas seções seguintes, sétima e oitava, apresentamos, respectivamente, a visão presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) sobre as diretrizes que devem orientar o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Na nona seção, buscamos situar o lugar e o papel do livro didático no processo de ensino aprendizagem de línguas. Concluimos o capítulo discutindo sobre os desafios de didatização dos gêneros da mídia digital, em especial, no que tange à abordagem desses gêneros nos livros didáticos de línguas.

1.1. Gêneros textuais: diferentes perspectivas

Nos últimos anos, as pesquisas centradas na noção de gênero textual vêm ganhando um espaço significativo nos estudos da linguagem. Esse interesse, segundo Antunes (2005), pode ser um reflexo da compreensão de que o conceito de gênero, em comparação, por exemplo, com a noção de texto, é bem mais concreto e, portanto, bem mais útil ao estudo da linguagem.

O texto, na forma genérica com que é referido, ainda é percebido como um objeto teórico, uma categoria abstrata, uma referência geral a uma classe de coisas. No entanto, o texto que circula concretamente, quando se fala ou quando se escreve, é reconhecível socialmente como uma espécie modelar de interação verbal (a partir de particularidades de diferentes ordens); ou seja, o que circula concretamente, nos mais diferentes contextos sociais, é um gênero específico de texto. (ANTUNES, 2005, p. 53).

Muitas são, no entanto, as concepções de gêneros textuais que ancoram os estudos da linguagem. Amplas são também as perspectivas sob as quais se abordam esses gêneros. Dentre as diferentes perspectivas vale destacar:

1. A perspectiva sócio-retórica, cujo maior representante é John Swales (1990), em cujos estudos o conceito de gênero se cerca de outros conceitos bastante significativos, tais como o de *propósito comunicativo* e o de *comunidade discursiva*. O primeiro é compreendido pelo autor como critério privilegiado de definição do gênero. O *propósito comunicativo* é o elemento que determina a estrutura esquemática do texto, seu conteúdo e seu estilo, sendo, portanto a base do gênero. A *comunidade discursiva*, por sua vez, é compreendida como uma comunidade que tem convenções específicas e para a qual o discurso é parte constitutiva de seu comportamento social.

2. A perspectiva da nova retórica, cujos principais representantes são Miller(1994) e Bazerman (1994). Nesta perspectiva, o gênero é definido como “ação social”.
3. A perspectiva da Escola de Sidney, que tem entre seus expoentes Hasan (1989) e Martin (1992), três signatários da teoria sistêmico-funcional, na qual a noção de gênero textual vem acompanhada do conceito de “registro”, compreendido como situação imediata de realização do gênero.
4. A perspectiva sócio-interacionista do chamado círculo de Bakhtin, que abordaremos com mais detalhes na seção 5.2. Este círculo compunha-se de intelectuais russos, entre os quais se destacam Bakhtin, Voloshinov e Medvedev, que se reuniam regularmente entre os anos de 1919 e 1974. Tais pensadores ressaltam o caráter histórico dos gêneros, compreendendo-os como enunciados relativamente estáveis e como elementos estabilizadores da comunicação humana.
5. A perspectiva do interacionismo sociodiscursivo (ISD) da Escola de Genebra, cujos maiores expoentes, Bronckart (1999), Schneuwly e Dolz (2004), desenvolvem estudos centrados na relação entre gêneros textuais e ensino. Esses dois últimos autores retomam os conceitos bakhtinianos e definem os gêneros textuais como “formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem” (SCHNEWULY & DOLZ, 2004, p. 74). Do interesse desses autores pela relação entre gênero e ensino é que se desenvolve a noção de “gênero escolar”, o que representa uma contribuição significativa para a didática de línguas. O gênero escolar, segundo os autores, é uma variação do que eles chamam “gênero de origem”, sendo este modificado de acordo com os objetivos do ensino. Sobre essa

perspectiva trataremos com maior profundidade teórica no item 1.3 deste capítulo.

Das perspectivas acima mencionadas, as duas últimas são as mais relevantes para nosso estudo. Da perspectiva do Círculo de Bakhtin ressaltamos o caráter histórico e a relativa estabilidade dos gêneros textuais, o que nos parece essencial para a compreensão dos gêneros digitais, pois compreendemos que esses gêneros devem ser compreendidos dentro de um determinado contexto histórico e tecnológico, qual seja, o surgimento e a popularização das novas tecnologias digitais de comunicação, em particular da Internet. Da escola de Genebra ressaltamos a compreensão de gênero como ferramenta para a ação nas atividades sociais de linguagem e as implicações pedagógicas dessa compreensão. Esta perspectiva é importante para nosso estudo à medida que defendemos que os gêneros digitais são ferramentas eficazes para o desenvolvimento de competências comunicativas em uma língua estrangeira, razão pela qual, advogamos que a abordagem desses gêneros na aula de língua estrangeira deve pautar-se pela prática efetiva de comunicação. Estas duas perspectivas servirão, portanto, de referência para a análise que realizaremos das propostas de atividades nos livros didáticos.

1.2. O gênero do discurso na abordagem de Bakhtin

Um dos problemas que deparamos ao estudar o gênero na perspectiva do Círculo de Bakhtin é a flutuação terminológica existente nos escritos dos principais pensadores do grupo. É o que ocorre, por exemplo, com os conceitos de língua e discurso, usados por Bakhtin ora como sinônimos ora como realidades distintas. Esta flutuação é, no dizer de Rodrigues (2005), uma estratégia bastante apreciada pelos escritores do Círculo.

O gênero, nos escritos do Círculo, deve ser compreendido dentro do conjunto de outros conceitos nucleares, tais como: *enunciado*, que se confunde com o próprio conceito de gênero, e *esfera de comunicação*, também denominada esfera da atividade humana, conceitos que abordaremos mais adiante.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin (1987) expõe de forma mais clara sua visão acerca da língua quando afirma que

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal realizada pela enunciação ou pelas enunciações. (BAKHTIN, 1987, p. 123)

Desta definição depreendemos que o objeto central da teoria bakhtiniana é o enunciado, um evento comunicativo concreto que ocorre dentro de um determinado contexto comunicativo também concreto. São esses enunciados que Bakhtin denomina gêneros.

Em Bakhtin, portanto, o conceito de gênero é concebido dentro de uma abordagem enunciativo-discursiva com ênfase no processo de interação verbal e na noção de enunciado. Para Bakhtin (2000), a linguagem é um fenômeno social, histórico e ideológico. O gênero é um enunciado relativamente estável, desenvolvido dentro de uma determinada esfera da comunicação humana e gerado de acordo com as necessidades comunicativas de uma dada esfera da comunicação. Essas esferas compreendem os espaços interativos da produção discursiva - daí poder-se falar do discurso jurídico, do discurso jornalístico, do discurso religioso, entre outros.

Para Bakhtin (2000), cada gênero constitui-se de características próprias da esfera de comunicação a que pertence. O conteúdo, o estilo da linguagem e a construção composicional de cada gênero dependem, segundo ele, da esfera da comunicação em que se realiza.

Cada uma dessas esferas (religiosa, científica, jornalística, acadêmica, etc.) elabora seus próprios tipos estáveis de enunciados. Uma tese de doutorado e uma dissertação de mestrado, por exemplo, pertencem à esfera acadêmica e apresentam características próprias dessa esfera, tais como uma maior clareza na linguagem e um maior grau de objetividade; uma ladainha e um salmo bíblico pertencem, por sua vez, à esfera religiosa e apresentam características bem definidas no que concerne aos temas e aos propósitos comunicativos, que geralmente são: louvar, agradecer, pedir etc. “A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e

únicos que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”. (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Outro aspecto relevante da concepção bakhtiniana, seja para a compreensão dos gêneros digitais, seja para a análise da abordagem desses gêneros no ensino de línguas, é a definição dos elementos constituintes de um gênero, os quais explicitamos a seguir:

O primeiro elemento definidor de um gênero textual, segundo Bakhtin, é o “conteúdo”. Compreendemos aqui, por conteúdo, não apenas os temas recorrentes em determinado gênero, mas também as finalidades discursivas do enunciador. A temática de um gênero textual depende, é claro, da esfera da comunicação. Um gênero da esfera religiosa e um da esfera jurídica, obviamente, têm, em geral, conteúdos temáticos diferentes devido ao contraste temático das duas esferas. Isso não significa, no entanto, que gêneros de diferentes esferas não possam abordar temas semelhantes. Sobre a noção de conteúdo temático na concepção bakhtiniana, Rodrigues (2005) argumenta que todo gênero tem um conteúdo temático determinado: seu objetivo e sua finalidade discursiva, o que faz com que gêneros com conteúdos temáticos afins, como por exemplo, um *romance literário* que trate de um assassinato e uma *notícia jornalística* que trate do mesmo tema, se diferenciem entre outras coisas pela finalidade discursiva do enunciador/escritor, que no primeiro caso é essencialmente gerar prazer no leitor e no segundo é mantê-lo informado.

O segundo elemento constituinte do gênero é o que Bakhtin denomina “estilo”, compreendido aqui como a seleção de recursos lexicais fraseológicos e gramaticais em um determinado gênero. Bakhtin (2000) chama a atenção para o fato de que alguns gêneros tornam mais possível a expressão do estilo individual de quem o produz; é o caso, segundo ele, dos gêneros da esfera literária, como o romance e o poema, por exemplo, onde o estilo individual faz parte dos propósitos dos próprios gêneros. O mesmo não ocorre com os gêneros de natureza mais padronizada, como os documentos oficiais da esfera jurídica, por exemplo.

No caso dos gêneros da esfera digital, nos quais geralmente predomina o anonimato dos interlocutores e onde há pouca cobrança com relação aos padrões de escrita (CAIADO, 2007), acreditamos que prevaleçam os estilos

individuais dos interlocutores, de modo que, em um *chat*, por exemplo, um indivíduo passa a ser reconhecido por seus interlocutores pela forma como escreve (ARAÚJO & BIASI-RODRIGUES, 2007). Daí podemos afirmar que, nesses gêneros o estilo da escrita representa um fator de definição bastante significativo, uma vez que, conforme veremos mais adiante, esses gêneros são fundamentalmente baseados na escrita, mas não na escrita como tradicionalmente concebemos, mas uma escrita bastante peculiar, devido, em parte, ao suporte em que se dá e às funções comunicativas a que se prestam.

O terceiro elemento da perspectiva bakhtiniana é a “construção composicional”, ou seja, os padrões de organização discursiva de um dado gênero, o que faz com que mesmo visualmente, sem adentrar no conteúdo, diferenciemos um gênero de outro. Uma carta (gênero composto tradicionalmente de: local, data, saudação, corpo do texto, despedida e assinatura), por exemplo, tem a construção composicional diferente de um *chat* na internet, gênero construído basicamente por uma seqüência dialogal. (ARAÚJO, 2007)

No Brasil, como em outros países, as idéias do Círculo de Bakhtin acerca de gênero, somadas a conceitos advindos das outras perspectivas comentadas no item 5.2, têm influenciado pesquisas com os mais variados propósitos, seja no âmbito teórico seja no prático. Destacamos aplicações da visão bakhtiniana nas seguintes pesquisas:

- As que se voltam para a sistematização dos gêneros das mais variadas esferas e para a aplicação destes no ensino de línguas: Antunes (2005), sobre o gênero aviso; Dionísio (2005), que trata do gênero verbete; Mendonça (2005), estudo do gênero história em quadrinhos; Hoffnagel (2005), sobre a entrevista; Cunha (2005), estudo sobre a estrutura e o funcionamento dialógico de notícias e artigos de opinião; Cristóvão (2005) a respeito do gênero quarta capa; Biasi-Rodrigues (2002), a respeito do tratamento dos gêneros textuais em livros didáticos destinados ao ensino de língua portuguesa no Brasil; Lugli (2005), sobre as propostas de atividades com gêneros textuais em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira; Schneuwly e Dolz (2004), na França, sobre os modelos escolares de gêneros e seu uso no ensino; Hyland

(2004), nos Estados Unidos, a respeito da relação entre gênero textual e o ensino da escrita em língua estrangeira; Paltridge (2001), nos Estados Unidos, sobre o uso dos gêneros no ensino de língua inglesa a estrangeiros.

- As que buscam sistematizar os gêneros da esfera digital: Araújo (2005) sobre o gênero *chat*; Paiva (2005) sobre a definição e estrutura do gênero *e-mail*; Komesu (2004) sobre o gênero *blog*; Marcuschi (2005), que busca identificar, definir e sistematizar os gêneros emergentes na mídia digital; Xavier & Santos (2005) a respeito do gênero *Fórum eletrônico (FE)*; Araújo & Biasi-Rodrigues (2005), sobre a natureza do gênero *chat* aberto; Jonhson (1997), na Suécia, sobre a relação entre fala e escrita na Internet.
- As que procuram compreender a relação entre os gêneros digitais e o ensino de língua materna ou de língua estrangeira: Caiado (2007), estudo sobre a influencia da escrita no meio digital, em especial, a do gênero *Weblog*, na escrita escolar; Araújo & Biasi-Rodrigues (2007), sobre a questão do estilo no gênero *chat* aberto e suas implicações para o ensino de língua materna; Motta-Roth & Reis & Marshall (2007), a respeito do uso gênero página pessoal no ensino de Inglês como língua estrangeira.

A noção de gênero, como fenômeno atrelado às necessidades comunicativas da sociedade, como defende o Círculo de Bakhtin, é importante para o nosso estudo, pois compreendemos que os chamados gêneros digitais surgem dentro de uma determinada esfera da comunicação, a esfera digital. Eles se desenvolvem em conformidade com as novas tecnologias de comunicação decorrentes dos avanços das tecnologias eletrônicas digitais. Essas tecnologias “fundaram novas maneiras de escrever e ler, utilizando interfaces novas: o teclado e o monitor em vez da caneta e do papel, a impressora, a utilização de softwares tais como o *word*, o bloco de notas, os navegadores para a leitura na internet” (RIBEIRO, 2005, p. 126).

Também é fundamental para este estudo a compreensão de que os gêneros textuais devem ser o foco principal no ensino de uma língua. Esta

concepção é explicitamente defendida pelo próprio Bakhtin como se pode constatar na afirmação seguinte:

Um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta do enunciado, como um símbolo flexível e variável (BAKHTIN,1987, p.95)

Essa afirmação, uma clara distinção entre dois métodos de ensino de línguas, um centrado em formas abstratas, outro centrado nas amostras concretas da língua, surpreende pela atualidade e poderia tranquilamente aparecer na introdução de um manual didático para o ensino de uma língua estrangeira. Bakhtin demonstra estar bem consciente da importância de seus escritos para a pedagogia de línguas, seja materna ou estrangeira, fato que comprovamos na afirmação que segue:

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculados. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados, por que falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas. (BAKHTIN, 1987, p.282-283)

Esta afirmação reforça ainda mais a importância de Bakhtin para uma pedagogia de línguas centrada nos gêneros. Parafraseando a parte final da citação acima, defendemos que aprender uma língua estrangeira é aprender a usá-la em situações reais de comunicação, o que significa a necessidade de se lidar (ler, escrever, falar e ouvir) com diferentes gêneros textuais, orais ou escritos, em diferentes contextos. Isto vai muito além da prática tradicional de aprender orações e palavras isoladas.

1.3. O gênero textual no Interacionismo Sociodiscursivo

Quando se trata da relação entre os gêneros textuais e o ensino de línguas no Brasil parece-nos relevante tratar de uma das perspectivas que mais tem sido discutida e divulgada nos últimos dez anos em nosso país, trata-se do Interacionismo Sociodiscursivo, doravante ISD. A aproximação dos pesquisadores brasileiros com o ISD deve-se principalmente às relações interinstitucionais estabelecidas entre o chamado Grupo de Genebra e pesquisadores do Programa de estudos pós-graduados em Lingüística Aplicada e estudos da linguagem (LAEL) da PUC/SP. A Escola de Genebra, cujos maiores expoentes são Bronckart, Dolz e Schneuwly, tornou-se referência para muitos pesquisadores no Brasil, como Machado(2005), em especial para os que se interessam pela relação entre gêneros textuais e ensino de línguas.

Bronckart (1999) concebe o ISD dentro de um quadro epistemológico amplo, qual seja o interacionismo social. Este quadro, segundo ele, abrange diversas correntes teóricas da Filosofia e das Ciências Humanas que têm em comum a defesa da tese segundo a qual

as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos (BRONCKART, 1999, P. 21).

Entre os fundamentos teóricos do ISD, o autor aponta a obra de Vygotsky e os escritos do Círculo de Bakhtin. Vygotsky não chegou a tratar diretamente das unidades verbais maiores, os gêneros discursivos (tarefa da qual já se ocupava à época Bakhtin), o que não diminui sua importância teórica para os posteriores estudos da escola de Genebra, pois é nele que se encontram as bases de natureza psicológica que representam a superação do dualismo impregnado nas duas principais correntes da psicologia de seu tempo: a behaviorista, que centrava sua análise no substrato fisiológico e nas condições ambientais de aprendizagem; e a cognitivista, que se detinha em uma abordagem dos fenômenos psíquicos envolvidos no processo de aprendizagem.

O objetivo de Vygotsky, segundo Bronckart (1999, p. 29), era “construir um conceito unificador no qual essas diferentes dimensões [a fisiológica e a psíquica] se organizariam”. Essa tarefa, porém só foi levada a termo por seus discípulos, que propuseram o conceito de ação/atividade como elemento integrador. “A tese central do Interacionismo Sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, 1999, p. 41).

No geral, os estudos da Escola de Genebra definem como foco principal o conceito de *Ação*. Do ponto de vista pedagógico, por exemplo, alguns estudos do grupo põem sua atenção nas “Ações do professor em sala de aula” (MACHADO, 2005, p. 241). Segundo Schneuwly & Dolz (2004) uma ação de linguagem consiste basicamente na produção, compreensão, interpretação e/ou memorização de um conjunto organizado de enunciados, orais ou escritos, ou seja, de gêneros.

Quanto ao conceito de gênero, os pesquisadores da ISD partem de uma definição básica e simples: “o gênero de texto é aquilo que sabemos que existe nas práticas de linguagem de uma sociedade ou aquilo que seus membros usuais consideram como objeto de suas práticas de linguagem.” (MACHADO, 2005, p. 242). Nesta perspectiva, os gêneros são as ferramentas por meio das quais as ações de linguagem são levadas a termo pelos indivíduos. Ou, como preferem Schneuwly & Dolz (2004, p. 74), os gêneros são “formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem”

Segundo Machado (2005, p. 251), teóricos do ISD, como por exemplo, Schneuwly, apóiam-se no quadro epistemológico do marxismo, no qual a “atividade humana é, em geral, concebida como bipolar, envolvendo um sujeito que age sobre objetos e situações utilizando objetos específicos, socialmente elaborados, que são ferramentas para a ação e determinam o comportamento dos indivíduos, guiando, aperfeiçoando e diferenciando sua percepção em relação à situação em que se encontra”.

Esta definição aponta diretamente para uma implicação pedagógica do ISD: se o gênero é uma ferramenta por meio da qual os indivíduos agem nas

atividades sociais de linguagem, é a apropriação dessas ferramentas que, em última instância, garantirá a inserção lingüística dos indivíduos no meio social. Nesse quadro, a escola tem um papel decisivo, pois a ela caberá a função de ensinar os indivíduos a lidar com os mais diversos gêneros e torná-los aptos a agirem nos mais diferentes contextos da interação verbal.

No tocante à relação entre os gêneros textuais e a escola, Schneuwly & Dolz (2004) esclarecem de início que, como objetos de ensino/aprendizagem, os gêneros perdem em parte seu papel de instrumento de comunicação e tornam-se elementos de uma prática de linguagem eminentemente fictícia ou simulada.

Com o intuito de debater acerca da noção de *gênero escolar*, os autores começam por rebater três concepções, a seu ver, equivocadas acerca do tema: a primeira, segundo a qual o gênero ensinado na escola deve constituir-se de um tipo textual puro (descrição, narração, dissertação, etc.), desprovidas de qualquer relação com as situações de comunicação autênticas. A segunda concepção rebatida é aquela segundo a qual a escola é um lugar autêntico de comunicação e, portanto, produz seus próprios gêneros (como o seminário, o jornal, os poemas individuais, etc.). Isso implica, em última instância, que não há necessidade de que se elaborem modelos escolares de gêneros com base em enunciados autênticos.

A terceira concepção rechaçada pelos autores é aquela que defende que os gêneros devem entrar na escola da mesma forma como ocorrem nas práticas sociais de linguagem. O aluno deve, pois, dominar o gênero exatamente como este funciona em seus usos autênticos.

Após realizarem uma crítica às três concepções, os autores ocupam-se da elaboração de um modelo de gênero escolar. Para tal apóiam-se em duas diretrizes básicas:

- a primeira, o gênero escolar implica necessariamente uma transformação, ao menos parcial, do gênero origem, para que os objetivos de ensino sejam alcançados com o máximo de eficácia. Isso significa que o gênero origem sofrerá uma espécie de simplificação, em que se porá ênfase nas suas dimensões ensináveis.

- a segunda, os alunos devem ser expostos a situações de comunicação as mais próximas possíveis das situações reais, para que os aprendizes possam dominar os gêneros como eles realmente ocorrem.

Os autores dão o exemplo do gênero entrevista radiofônica. Um modelo escolar deste gênero, segundo eles, pode ser bastante útil ao desenvolvimento da capacidade de argumentação por parte dos alunos. Com base em entrevistas realizadas pelos alunos e em um *corpus* de entrevistas radiofônicas, os autores identificam três dimensões a serem consideradas no modelo escolar deste gênero: a primeira é o papel do entrevistador, qual seja o de mediar “uma situação de comunicação entre um entrevistado, especialista num domínio particular, e um público destinatário, geralmente iniciante” (p. 86); a segunda é a organização interna da entrevista; a terceira dimensão é a regulação dos turnos do entrevistador e do entrevistado. A prática deste gênero em sala de aula, segundo os autores, permite ao aluno envolver-se em um jogo fictício, assumindo papéis sociais. “O aluno aprende a tratar e a interiorizar um papel social para si próprio e o papel dos outros parceiros” (p. 86).

Segundo Machado (2005, p. 238), entre as principais pesquisas no Brasil baseadas no ISD estão as que têm como foco as ferramentas de ensino, com levantamento de características de gêneros, a construção de modelos didáticos de gênero e a análise e avaliação de materiais de ensino.

No que tange à inclusão dos gêneros no ensino, achamos conveniente que a escola se pautar pelos gêneros recorrentes no contexto social em que se dá o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido parece-nos urgente o tratamento dos gêneros digitais no ensino, dada a relevância social que esses gêneros assumem no atual estágio de desenvolvimento da CMC. No item seguinte discutiremos a relevância da Internet, e dos gêneros ali praticados, no ensino.

1.4. Ensino, Internet e gêneros digitais.

Para uma melhor compreensão dos gêneros digitais e das especificidades da linguagem que se desenvolvem nesses gêneros achamos oportuno tecer algumas considerações sobre o contexto histórico e tecnológico em que esses gêneros surgem e se desenvolvem, qual seja, o contexto de desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação. Achamos por bem começar esclarecendo o que seja Internet e onde ela se situa nesse contexto. A Internet surgiu em 1969 nos Estados Unidos, na época ainda era denominada ARPANET, e tinha como função interligar laboratórios americanos de pesquisa. Posteriormente passou-se a utilizá-la para estabelecer conexão entre as universidades estadunidenses. A tecnologia da ARPANET desenvolveu-se e tornou possível a conexão de pessoas e instituições dos lugares mais distantes do mundo. Atualmente, para que tenhamos uma idéia da importância desse mecanismo de comunicação, estima-se que em todo o mundo 900 milhões de pessoas comunicam-se via Internet, das quais 30 milhões só no Brasil.³

Hoje a Internet funciona distribuída em mais de 40 mil redes em todo o mundo, sendo a WEB a mais conhecida delas. Graças à Internet é possível estabelecer contato em tempo real com pessoas e instituições dos mais distantes lugares do mundo por meio do computador. Essas inovações tecnológicas proporcionaram o surgimento de uma variedade de novos

gêneros, como o *e-mail*, o *chat*, o *blog*, o fórum eletrônico, torpedo, entre outros, que por pertencerem à esfera digital são denominados gêneros digitais. Nesse contexto de inovação tecnológica é que devem ser compreendidos os gêneros digitais, fenômenos históricos relativamente estáveis, no caso da internet mais relativamente que estáveis, atrelados às novas tecnologias da comunicação e pertencentes à esfera digital.

Para uma melhor compreensão do conceito do que aqui denominamos gêneros digitais, tomamos como base o estudo de Marcuschi (2005), que faz uma análise dos principais gêneros emergentes no contexto da tecnologia

³ Informações retiradas de <http://pt.wikipedia.org>, acessado em 20 de maio de 2008.

digital. O autor busca responder a uma questão, a nosso ver, fundamental para a compreensão dos gêneros digitais: qual é a originalidade desses novos gêneros em relação aos já existentes? Para responder a esse questionamento, ele fundamenta-se na Teoria dos Gêneros, que, por sua vez, busca no Circulo de Bakhtin seus principais postulados, entre os quais a noção de gênero como “texto situado histórica e socialmente, culturalmente sensível, recorrente, relativamente estável do ponto de vista estilístico e composicional” (MARCUSCHI, 2005, p.17).

Partindo da noção de gênero textual como fenômeno histórico, o autor compreende essas novas formas de comunicar-se como sendo os fenômenos mais visíveis do que ele denomina sociedade da informação, na qual, segundo ele, a Internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo.

A análise dos gêneros digitais, de acordo com o autor, é relevante devido principalmente a três aspectos: primeiro, ao uso cada vez mais generalizado desses gêneros; segundo, às suas peculiaridades formais e funcionais; terceiro, à necessidade de que se revejam alguns conceitos, tais como os de oralidade e escrita.

Para o autor, portanto, as peculiaridades formais e funcionais dos gêneros do meio digital estão entre os fatores que fazem urgente o seu estudo, embora ele reconheça que esses gêneros têm contrapartes em gêneros prévios, como é o caso do *e-mail* com relação à carta (PAIVA, 2005), ou do *chat* com relação à conversa do cotidiano (ARAÚJO, 2005), mas essa última questão não será aprofundada por nós nesta pesquisa.

Concordando com Crystal (2002), Marcuschi compreende o lugar central da escrita nos gêneros emergentes que ele analisa e chega a afirmar que a Internet e todos os gêneros a ela ligados são eventos textuais fundamentalmente baseados na escrita. Ainda sobre essa questão, o autor ressalta que, nos principais gêneros do meio digital a escrita “tende a uma certa informalidade, menor monitoramento e cobrança, pela fluidez e pela rapidez do tempo”. (MARCUSCHI, 2005, p. 29).

Fundamentando-se principalmente em Bakhtin (2000) e Crystal (2002), Marcuschi (2005) procura definir os principais traços distintivos dos gêneros

digitais. Para tal baseia-se em três categorias, visivelmente influenciado pela concepção bakhtiniana: a composição, o tema e o estilo. No tocante à composição, Marcuschi observa os aspectos textuais e formais, incluindo a relação entre os participantes e a audiência. Com relação ao tema, ele analisa a natureza, a função e a profundidade dos conteúdos. No que se refere ao estilo, analisa os aspectos relativos à linguagem e a seus usuários.

Ao analisar os gêneros digitais mais recorrentes com base nas categorias acima expostas, o lingüista conclui que entre as principais características desses gêneros, estão: na composição, estruturas bastante flexíveis; no tema, os mais variados, prevalecendo os temas do cotidiano em detrimento dos institucionais; no estilo, pouco monitoramento, informalidade, linguagem fragmentada e uso de abreviações. Pelo que podemos perceber, um dos principais fatores distintivos dos gêneros digitais refere-se a questões relacionadas a especificidades da sua linguagem, especialmente no que se refere à escrita.

Segundo Crystal (2002), há atualmente uma tendência a que se estude a Internet, e os gêneros que nela emergem, muito mais do ponto de vista de seu impacto social, em especial no que se refere à linguagem, do que do ponto de vista puramente tecnológico.

À medida que, cada vez em maior grau, se adota uma perspectiva social para compreender a Internet, o papel que desempenha a linguagem se converte também em um objetivo central. Tanto é assim, que sem querer menosprezar as notáveis conquistas tecnológicas da Internet, nem a originalidade e a variedade na apresentação de conteúdos visuais, o que se torna evidente de imediato é a sua natureza lingüística. Se a Internet é uma revolução, é provavelmente uma revolução lingüística” (CRYSTAL, 2002, p. 8) [tradução minha]⁴

⁴ A medida que, cada vez en mayor grado, se adopta una perspectiva social para comprender Internet, el papel que desempeña el lenguaje se convierte también en un objetivo central. Tanto es así que, sin querer menospreciar los notables logros tecnológicos de Internet, ni la originalidad y la variedad en la presentación de sus contenidos visuales, lo que resulta evidente de inmediato es su naturaleza lingüística. Si Internet es una revolución, será probablemente una revolución lingüística”

A afirmação acima apóia o emergente interesse na investigação dos efeitos da Internet no comportamento verbal dos indivíduos. Compartilhamos com Crystal (2002) a idéia de que a Internet representa uma revolução tanto do ponto de vista tecnológico como do ponto de vista social, ou seja, além de estudar a Internet do ponto de vista dos avanços tecnológicos, é importante investigar o novo modo como os indivíduos se relacionam com a linguagem, seja num âmbito privado seja num âmbito institucional, no caso, por exemplo, da escola.

No contexto de discussão sobre a linguagem dos gêneros digitais, muitos estudiosos têm chamado a atenção para a forma como a escrita se desenvolve nos ambientes digitais; atualmente vem se tornando corrente o termo *internetês* para designar a escrita peculiar que se dá no meio digital. Sobre esta questão nos alerta Moraes (2007)

Observa-se o desenvolvimento de uma prática de escrita diferenciada, presente em ambientes virtuais de interação social como *chat*, *orkut*, fóruns eletrônicos, listas de discussão, *weblogs*, etc. Esse fenômeno discursivo escrito vem sendo objeto de reflexão no meio educacional, uma vez que representa uma inovação que foge ao que se espera dos padrões formais da língua e também porque vem sendo bastante utilizado pelos usuários desses ambientes. Trata-se de uma escrita que busca imitar ou se aproximar da linguagem oral, composta por palavras reduzidas, abreviações, onomatopéias, criando o que se denomina popularmente *internetês*" (MORAES, 2007, p.1).

O *internetês* é sem dúvida um elemento desafiador para os pesquisadores da linguagem e para os professores de língua materna ou estrangeira.

O interesse de pesquisadores da educação pela Internet e pelos gêneros digitais deriva, justamente, segundo Araújo (2007), do fato de a grande rede gerar novas formas de uso da linguagem, suscitando novos gêneros, inclusive alguns inimagináveis antes da criação da rede mundial de computadores. Um exemplo dessa inovação, segundo este autor, é o *chat*. Até 1988, ano do surgimento desse gênero, era impensável que se pudesse usar o computador para comunicar-se em tempo real através da escrita.

Ao analisarmos a relação entre internet e ensino, segundo Araújo (2007, p.16), devemos começar com as seguintes perguntas: como a escrita digital é vista pela escola? A *Web* constitui uma ameaça para as convenções estabelecidas em torno da língua, especificamente no que tange à escrita? Estas questões serão melhor discutidas no item 1.6, quando trataremos mais diretamente da visão do professor de línguas sobre as práticas de linguagem na Internet.

Compreendemos, concordando com Araújo (2007, p.17), que “a escrita digital é mais uma entre as variadas maneiras de usar a língua” e que, portanto, não deve ser vista como uma ameaça à escrita escolar. A internet, por sua vez, deve ser vista como um elemento ampliador das possibilidades de uso da língua, cabendo à escola refletir sobre esse fenômeno e fazer emergir dessa reflexão estratégias pedagógicas adequadas como mostram Araújo & Biasi-Rodrigues (2007).

A escrita no meio digital sofre inegavelmente a influência do contexto comunicativo em que ocorre; uma das influências mais visíveis está na própria ortografia. Os indivíduos e, em especial, os jovens, ávidos por interação no canal virtual, escrevem com liberdade e percebem que esta forma livre de escrever é amplamente aceita naquele contexto de comunicação. Ícones, abreviaturas, trocas de letras, onomatopéias, interjeições, pontuação irregular e *emoticons* são alguns dos sinais mais visíveis da liberdade na escrita digital, como pudemos observar na figuras 1,2,3,4,5 e 6, na seção 1.5, tanto tratando-se de língua materna como de língua estrangeira. Para simplificar, pode-se dizer que a escrita no meio digital ocorre, geralmente, de modo pouco monitorado, este pouco monitoramento, somado à rapidez com que geralmente se escreve na maioria dos gêneros digitais, é sem dúvida um dos elementos responsáveis pelo surgimento do chamado *internetês*. Não devemos, no entanto, deixar de reconhecer que mesmo no ambiente digital é possível a ocorrência de registros lingüísticos bastante formais, tudo depende do gênero digital utilizado e da relação estabelecida entre os participantes.

Ao investigar as especificidades ortográficas da escrita digital, especificamente no gênero *blog*, Caiado (2007) enumera uma série desses fenômenos: associação de letras com símbolos matemáticos (ex. *D+* - *demais*),

escrita consonântica (ex. *BJS* - *beijos*, *TB* - *também*, *TD* - *tudo*), expressões reduzidas às letras iniciais (ex. *FDS* – *fim de semana*), substituição de letras, em função do som (ex. *AKELE* - *aquele*, *AKI* - *aqui*), subtração de vogais mediais (ex. *QM* - *quem*, *TBM* - *também*, *QND* - *quando*), entre outras. Todos esses fenômenos, segundo ela, constituem estratégias que visam adequar a escrita ao meio digital e às condições próprias de comunicação em um determinado gênero. Nesse sentido, o papel da escola, segundo ela, é abrir espaço para a diversidade e multiplicidade de interpretação dos signos.

A autora constata em sua pesquisa que as especificidades da escrita digital aparecem em proporções desprezíveis na escrita escolar e, pelo menos nos casos investigados, os indivíduos estavam conscientes da necessidade de adequar a escrita ao meio digital. Caiado (2007) constatou ainda que não existe, pelo menos até agora, uma “norma ortográfica digital”, o que implica que as “transgressões” têm caráter arbitrário, havendo variações de um usuário a outro.

Marcuschi (2005), conforme mencionamos no capítulo introdutório, considera importante avaliar o impacto que a comunicação mediada por computador acarreta no ensino da língua. Nesse aspecto, o autor faz-se o seguinte questionamento: “Já se pode indagar se a escola deverá amanhã ocupar-se de como se produz um e-mail e outros gêneros do discurso eletrônico.” (MARCUSCHI, 2005, p17). E prossegue: “Quanto à escola, a resposta já está nos novos manuais didáticos do ensino fundamental que trazem reflexões sobre o *e-mail*, *chat*, *blog* e outros gêneros” (MARCUSCHI, 2005, p.17).

A relação entre o ensino e as práticas “linguageiras” da Internet tem ocorrido, muitas vezes, de forma conflituosa. Tais conflitos vêm sendo gerados por concepções, por vezes, equivocadas como, por exemplo, a de que o computador substituirá o professor, ou a que discutimos no item anterior, segundo a qual a escrita na Internet atrapalha a escrita na Escola. Sobre esses conflitos nos deteremos mais detalhadamente no item 1.6.

A seguir buscamos compreender melhor os principais gêneros da mídia digital.

1.5. Os gêneros da mídia digital

Nesta seção tecemos algumas considerações sobre três gêneros digitais e suas principais características. Os gêneros que abordamos abaixo foram escolhidos como base em três critérios: a frequência de uso dos mesmos no atual estágio de desenvolvimento da CMC, de acordo com o que sugere Marcuschi (2005); a existência de estudos que confirmem seu status de gênero; e o fato de esses gêneros terem sido abordados na coleção didática analisada. Em uma análise prévia constatamos que a coleção didática analisada nesta investigação propõe atividades com os seguintes gêneros digitais: o *e-mail*, o *chat* e fórum eletrônico.

1.5.1. E-mail

A rede mundial de computadores foi construída, segundo Crystal (2002), sobre os alicerces do correio eletrônico, tal é a importância desse gênero no desenvolvimento da comunicação mediada pelo computador. O *e-mail*, como é popularmente conhecido, é, segundo o mesmo autor, um dos principais responsáveis pela revolução da transmissão de mensagens com advento do computador. O termo *electronic mail* é utilizado ao mesmo tempo para referir-se ao sistema de transmissão, ao texto produzido para esse fim e ao endereço eletrônico de cada usuário. No Brasil se denomina *e-mail* à mensagem eletrônica e ao canal pelo qual se envia essa mensagem. No *e-mail*, o envio e a entrega de mensagens são mediados por um ou mais provedores e a chegada da mensagem ocorre em segundos.

O surgimento do e-mail se deu em 1971, quando Ray Tomlinson enviou a primeira mensagem de um computador para outro. Ele também escolheu o “@” como símbolo de localização de endereço dos usuários.(CRYSTAL, 2002)

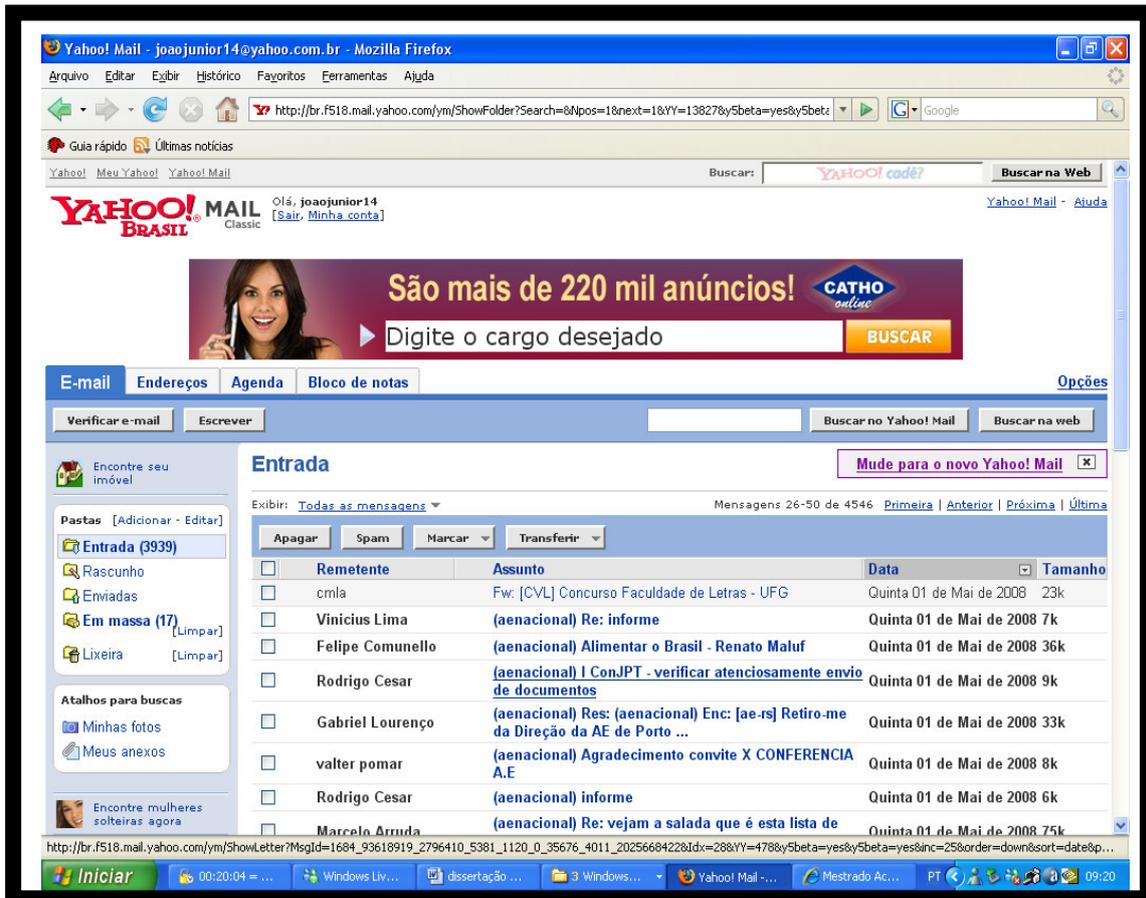


FIGURA 1: Uma caixa de entrada de e-mails do Yahoo.

FONTE: <<http://www.yahoo.com.br>>, coletado em 01/05/2008.

Provavelmente o *e-mail* seja, hoje, o gênero de texto mais usado pelos usuários da Internet. Dentre as características mais relevantes desse gênero digital, do ponto de vista técnico, podemos destacar, segundo Paiva (2005), as seguintes: a alta velocidade de transmissão; o baixo custo; a assincronia, pois não há necessidade de os interlocutores estarem conectados ao mesmo tempo; o fato de uma mensagem poder ser enviada para milhares de pessoas em todo o mundo; a possibilidade de a mensagem ser arquivada, impressa, encaminhada e copiada; a liberdade de circulação das mensagens; a forma como as mensagens podem ser lidas (na Web ou baixadas através de um software); a possibilidade de anexar arquivos em diversos formatos; a facilidade de colaboração, discussão, a criação de comunidades discursivas e o fácil contato com o usuário.

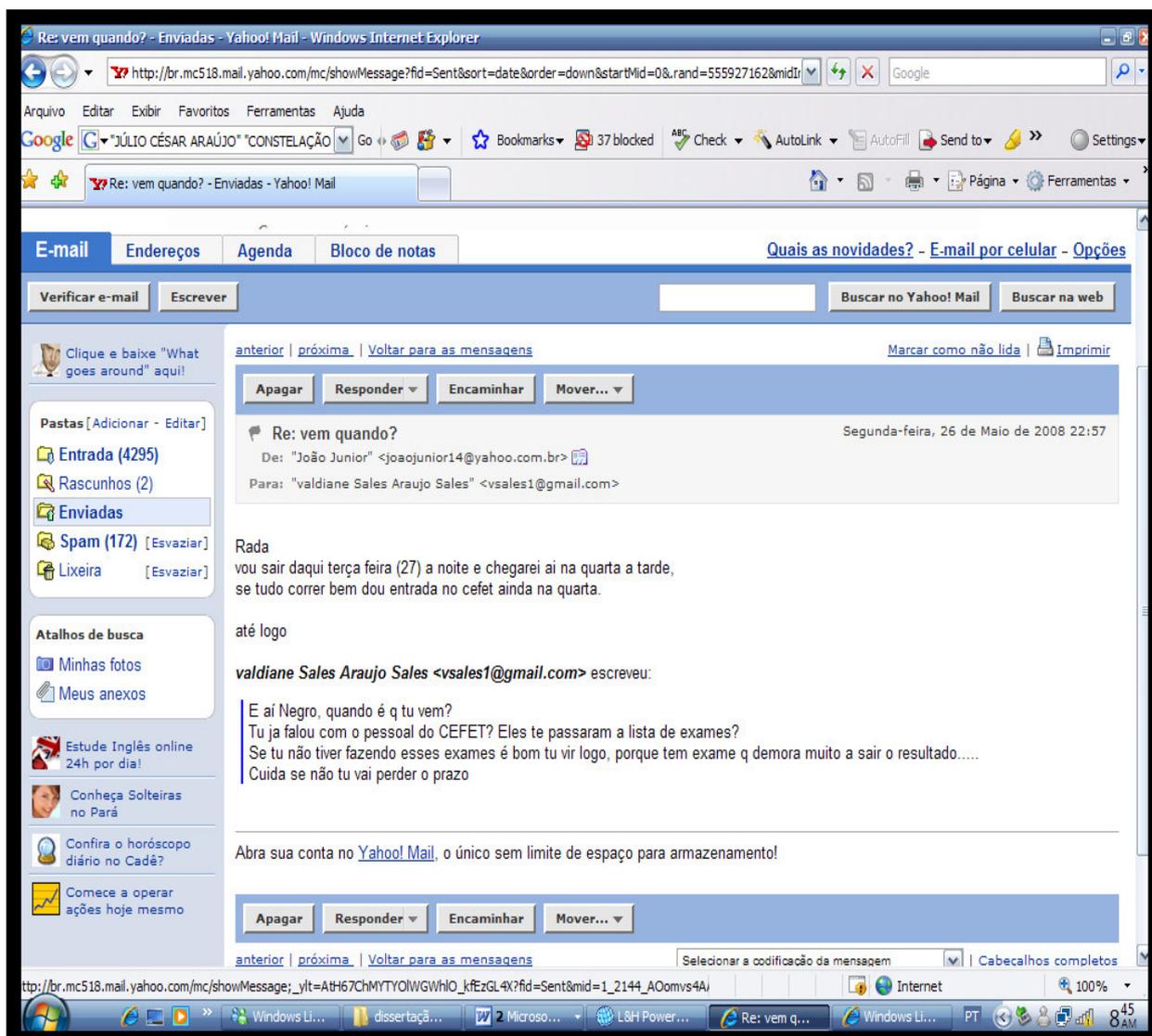


FIGURA 2: Imagem da tela do computador na qual é possível visualizar uma troca de e-mails.

FONTE: <<http://www.yahoo.com.br>>, coletado em 25/05/2008.

Em oposição a estas características tidas como vantajosas, as desvantagens apontadas pela autora são as seguintes: a dependência de provedores para se ter o acesso; a expectativa de *feedback* imediato; o fato do e-mail poder ser enviado para o endereço errado, ser copiado e até alterado; o grande número de mensagens irrelevantes e indesejadas circulando livremente; a incompatibilidade de software dificulta e até impede a leitura; a possibilidade de os arquivos anexados poderem bloquear e até mesmo impedirem a transmissão da mensagem, pois ocupam espaço em disco,

gerando lentidão, além de poderem conter vírus. Por fim, a invasão da privacidade do usuário.

No que tange à sua construção composicional, o e-mail está constituído das seguintes partes, como também é possível constatar na FIGURA 2:

- 1- Endereço do remetente (preenchimento automático).
- 2- Data e hora (preenchimento automático).
- 3- Endereço do receptor (deve ser preenchido, quando não se trata de uma resposta)..
- 4- Espaço de endereço para envio de cópia para outras pessoas, com o conhecimento ou não do destinatário.
- 5- Assunto (precisa ser preenchido).
- 6- O corpo da mensagem, que pode ser constituído de: uma abertura (com ou sem uma saudação ao destinatário); o corpo da mensagem propriamente dito; e um fechamento (com ou sem despedida).
- 7- Por último, há um espaço para anexação de arquivos.

No que tange ao estilo da linguagem do gênero, é possível que o e-mail apresente tanto uma linguagem pouco monitorada como uma linguagem com um alto grau de formalidade e cuidado na elaboração. Na figura 2 é possível observar o exemplo de um e-mail que apresenta pouca rigidez com relação à organização textual, com seqüências truncadas e pontuação pouco convencional. Segundo Marcuschi (2005), embora haja no *e-mail* a possibilidade do pouco monitoramento na escrita, não é comum nesse gênero o uso de *emoticons* e *smiles*, como ocorre, por exemplo, no *chat* aberto, como veremos mais adiante.

Com relação ao tema, não é possível identificar um eixo temático recorrente nesse gênero, como ocorre em gêneros como a carta, o bilhete e o memorando, há no e-mail uma possibilidade ampla de temas.

1.5.2. Chat aberto

Entre os gêneros praticados na mídia digital, o *chat* aberto é, sem dúvida, um dos mais populares, especialmente entre os jovens e entre pessoas que se interessam em fazer contatos virtuais ou em divertir-se com as possibilidades que o anonimato proporciona.

Sua criação é atribuída ao finlandês Jarkko Oikarinem, no ano de 1988. Desta data até o presente, o *chat* evoluiu enormemente em número de usuários e em possibilidades de uso.

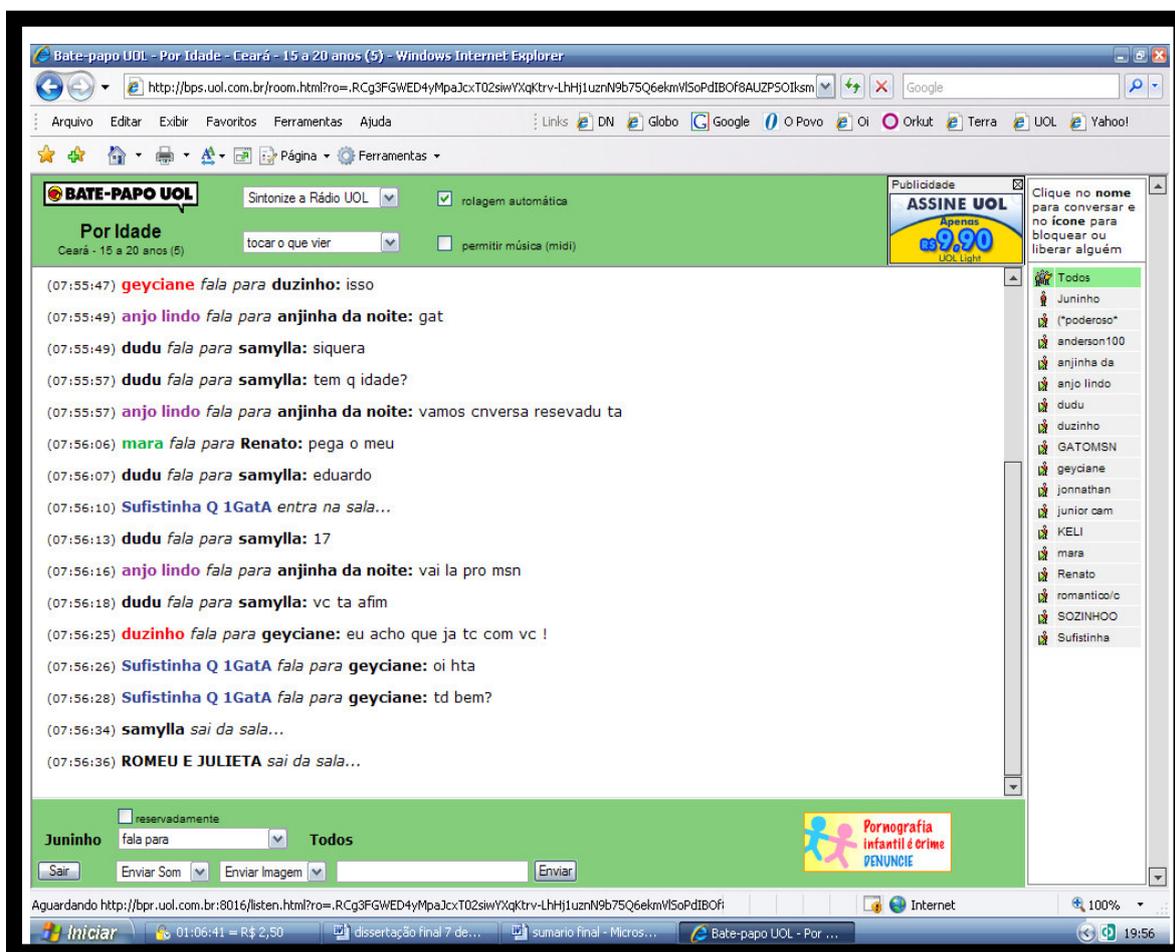


FIGURA 3: Tela de um *chat* aberto da Uol no momento da interação.

FONTE: <<http://www.uol.com.br>>, acessado em 12/05/2008.

Sob o termo *chat* há hoje uma variedade de ferramentas de comunicação com inúmeras características distintas e uma meia dúzia de traços em comum, entre os quais a natureza síncrona e a organização dialogal. Araújo (2006), por exemplo, prefere adotar a denominação constelação de gêneros *chat* ao invés de simplesmente gênero *chat*, uma vez que, segundo o autor, há, sob a denominação *chat*, uma significativa variedade de formas de comunicação possibilitada pelas variáveis possibilidades de programas, servidores e portais da Internet.

Diante desta constelação de gêneros nos limitamos a tratar apenas do Chat aberto, ou <CAB>, como prefere Araújo (2006).

”.

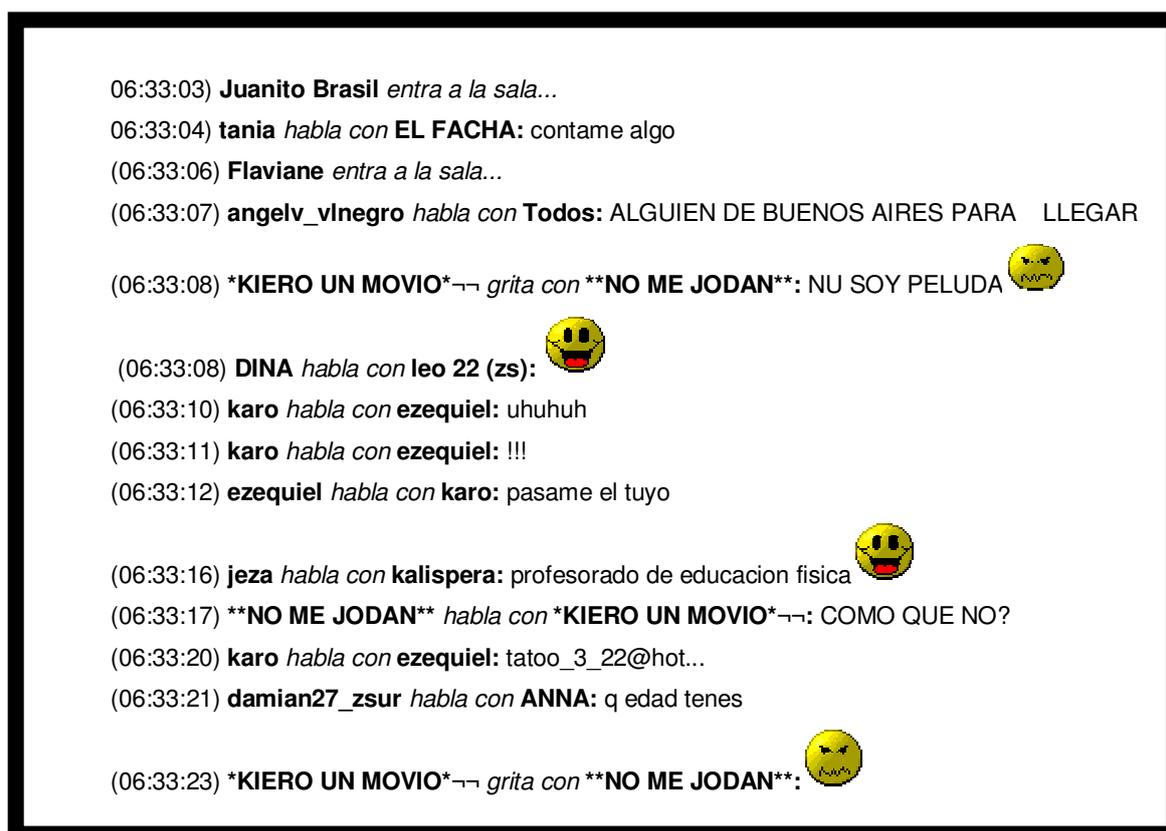


FIGURA 4: Amostra do conteúdo de uma interação verbal entre argentinos no *chat* aberto da Uol. FONTE: <<http://www.uol.com.br>>, acessado em 12/05/2008.

Com relação à sua construção composicional, segundo Araújo (2005), o gênero se constitui de cinco momentos, como é possível identificar na figura 4, que é um recorte de um bate papo mantido em uma das salas de um dos mais populares provedores que fornecem o serviço de bate-papo on-line, o provedor UOL. Ao entrar em uma sala virtual o usuário tem a opção de escolher a faixa etária dos participantes com os quais deseja interagir ou o assunto sobre o qual deseja “conversar

A seguir apresentamos os principais momentos que constituem um *chat* aberto:

- 1- O anúncio da entrada do usuário na sala de bate-papo virtual. Cada provedor tem geralmente sua própria marca automática (ex. **Juanito Brasil** *entra a la sala*, FIGURA 4)
- 2- Uma saudação por parte do usuário, seguida de um convite para interagir dirigido a um usuário ou a vários (ex. *Alguien de Buenos Aires para llegar ?*, FIGURA 4)
- 3- A interação propriamente dita, constituída de uma seqüência dialogal;
- 4- Despedida dos interlocutores (ex. *Ya me voy*. FIGURA 4)
- 5- O encerramento da interação, que, a exemplo do primeiro momento, é efetuado por um sinal do próprio provedor (ex. **Samilla** *sai da sala*, FIGURA 3)

No que tange ao estilo da linguagem, prevalece no *chat* aberto o estilo informal e pouco monitorado; para isso contribui o anonimato dos participantes. A escrita do gênero envolve uma série de elemento paralingüísticos, como *emoticons*⁵ e/ou *smiles* (ver figura 4), bem como o uso de repetições e/ou supressão de letras e abreviações.

⁵ **Emoticon**, palavra derivada de emotion (emoção) + icon (ícone) (em alguns casos chamado **smile**) é uma seqüência de caracteres tipográficos, tais como: :), ou ^-^ e :-); ou, também, uma imagem (usualmente, pequena), que traduzem ou querem transmitir o estado psicológico, emotivo, de quem os emprega, por meio de ícones ilustrativos de uma expressão facial. Exemplos: 😊 (i.e. sorrindo, estou alegre); 😞 (estou triste, chorando), etc.

Com relação aos temas mais freqüentes no gênero prevalecem os do cotidiano, uma vez que segundo Araújo (2005), trata-se de um gênero transmutado da esfera do cotidiano para a esfera digital.

Devido à abertura do ambiente *chat* a qualquer usuário e ao relativo estado de anonimato mantido pelos interlocutores, acreditamos que, entre os principais propósitos discursivos, prevaleça o de conhecer novos parceiros lingüísticos e, quem sabe, ir além da simples troca verbal até chegar a um relacionamento sério (não são raros os relatos de exemplos de pessoas que se casaram com parceiros que conheceram em salas de bate-papo virtual).

1.5.3. Fórum eletrônico (FE)

Xavier & Santos (2005) buscam compreender à luz da concepção bakhtiniana o Fórum eletrônico (FE). Para uma melhor compreensão do gênero, os autores julgam importante voltar à definição de fórum fora da mídia digital. Para eles

o gênero fórum, antes da informatização das sociedades contemporâneas, sempre foi conhecido como um gênero de discurso que consiste em discutir problemáticas específicas em comunidades civil e institucional, a fim de, pela exposição das opiniões diversas em um amplo debate, encontrar coletivamente mecanismos e estratégias que venham solucionar as dificuldades que lhe deram origem. (XAVIER & SANTOS, 2005, p. 30).

Nas atuais sociedades democráticas, ainda segundo os autores, esse gênero goza de um *status* bastante significativo, uma vez que as decisões oriundas das discussões nele ocorridas têm um caráter de legitimidade, o que tem proporcionado que essa prática seja bastante explorada nas instâncias governamentais e acadêmicas.

A própria definição de fórum no Dicionário Aurélio corrobora esse caráter de coletividade e de multiplicidade de opiniões. “[Do lat. *foru.*] ;Substantivo masculino. 1. Praça pública, na antiga Roma. 2. Local para debates, ou reunião para o mesmo fim.” (FERREIRA, 2006). Esta definição faz-nos atentar para o caráter espacial do gênero, uma vez que ele se realiza em um “local” físico determinado e, portanto, limitado do ponto de vista do acesso.

O fórum eletrônico conserva características dos fóruns tradicionais em especial no que se refere ao caráter coletivo. Os temas tratados continuam sendo aqueles de grande apelo popular. Os administradores de grandes portais da Internet se encarregam de propor “debates” de temas atraentes ao público que lhes interessa manter conectado, pois quanto mais pessoas estiverem interagindo nas “discussões” dos temas mais estarão em evidências os produtos e serviços divulgados pelo portal. As principais inovações do FE, enquanto gênero, ficam por conta da tecnologia digital, que proporciona uma maior – ou até ilimitada- abrangência espacial, ou seja, já não se trata de um local físico restrito a um número reduzido de participantes, mas de um espaço virtual, cujo acesso é permitido a todos aqueles que tenham acesso ao portal que promove o fórum.

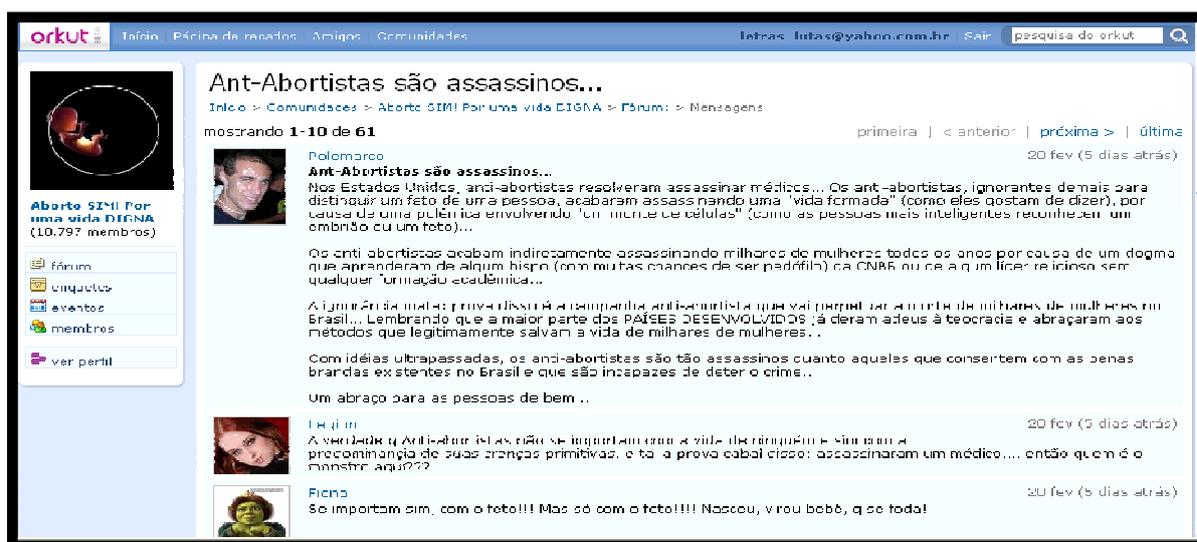


FIGURA 5: Tela de um fórum eletrônico em língua portuguesa no *site* de relacionamentos Orkut. **FONTE:** <<http://www.orkut.com.br>>, acessado em 20/05/2008.

Esse caráter de *ubiquidade* e *universalidade*, segundo Xavier & Santos (2005), ocasiona o fato de que uma grande parcela dos participantes dos FE não se atenam à questão central da discussão. Alguns aproveitam a possibilidade de anonimato para realizarem outras ações discursivas, distantes dos propósitos do gênero. Os autores, ao analisarem um corpus composto de 60 intervenções em torno da questão “Há vida inteligente na televisão?” no

portal Terra, identificam as seguintes ações discursivas: a piada, a ironia, a propaganda, ataques pessoais entre internautas, protesto, entre outras.

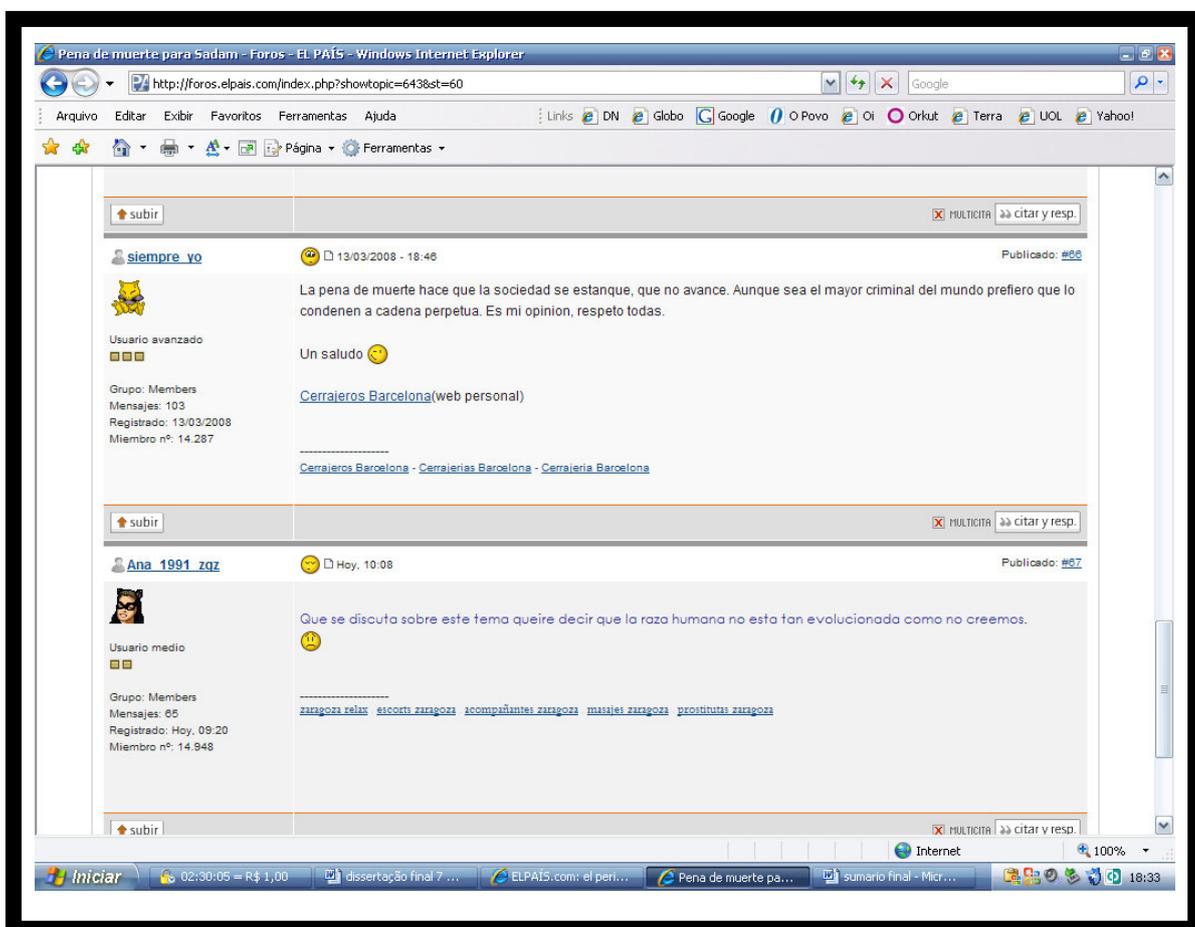


FIGURA 6: Exemplo de um fórum eletrônico na língua espanhola no *site* do jornal *El país*. FONTE: <<http://www.elpais.com>>, acessado em 08/05/2008.

Com relação aos traços lingüísticos do FE, os autores argumentam que há uma predominância da informalidade, revelada principalmente pelo “uso coloquial das formas e estruturas sintáticas, pela falta de um tratamento mais cuidadoso e sofisticado do conteúdo e pela fragilidade dos argumentos” (XAVIER & SANTOS, 2005, p. 30). Essas características podem ser observadas tanto na figura 4, um fórum eletrônico em língua portuguesa, como na figura 5, um fórum eletrônico em língua espanhola. Dois fatores são determinantes na constituição dos traços lingüísticos desse gênero: a insensurabilidade própria de alguns ambientes digitais, ou seja, a liberdade que

tem o usuário nesses ambientes para grafar palavras da forma como achar melhor e para expor suas idéias sem a sanção de um “editor”; e o anonimato, isto é, a não obrigatoriedade de identificação precisa do participante.

Quanto à construção composicional, o FE tem como característica mais visível a sua natureza dialogal. As similaridades do FE com os gêneros orais incidem sobre sua estrutura organizacional. Os autores acima citados identificam no gênero preferência por períodos curtos e simples, uso de frases truncadas e presença de marcadores conversacionais, como é possível perceber na figura 4.

Os três gêneros digitais acima descritos, dos mais praticados no meio digital, permitem que visualizemos algumas questões mais gerais acerca dos gêneros emergentes no contexto das tecnologias digitais. A primeira questão diz respeito à diversidade dos usos possibilitada por esses novos gêneros, os gêneros sevem para comunicação com uma ou diversas pessoas, formal ou informalmente. Outro aspecto relevante evidenciado pela descrição acima, é a proximidade, no que tange aos usos, dos gêneros digitais com gêneros tradicionais, como é o caso do *e-mail* com relação à carta pessoal, do *chat* com relação à conversa do cotidiano e do fórum eletrônico com relação a o fórum tradicionalmente conhecido. Estas questões são, a nosso ver, de fundamental importância para a compreensão dos gêneros digitais e para uma discussão acerca da inserção desses gêneros no ensino.

Após apresentar sucintamente três dos mais praticados gêneros digitais achamos relevante voltar-nos mais diretamente para a questão da inclusão desses gêneros no ensino de línguas. Começamos pela relação dos professores com a Internet, em particular com as práticas de linguagem ali desenvolvidas.

1.6. O professor e as práticas de linguagem na internet

O perfil do professor diante das chamadas novas tecnologias de comunicação (que na verdade já não são tão novas) tem sido tema de diversas pesquisas (Ver, ARAÚJO-JÚNIOR & CARVALHO, 2007 e XAVIER, 2007). Segundo Xavier (2007), muitos professores, por desconhecerem ou

desconfiarem do funcionamento e das vantagens das novas tecnologias de comunicação, têm se recusado a usá-las em suas atividades cotidianas, e o que é pior, têm se deixado levar por idéias e concepções sem o menor fundamento científico. Alguns docentes, segundo ele, têm reproduzido um discurso “tecnóforo” sem a reflexão necessária. Sobre esta questão, Araújo (2007) argumenta que a Internet deve ser vista como um elemento ampliador das possibilidades de uso da língua e não como uma ameaça à própria língua ou aos professores.

Compreendemos, concordando com Araújo (2007), que cabe ao professor de línguas, materna ou estrangeira, o papel de explorar as possibilidades pedagógicas da Internet, e não simplesmente opor-se a esta sem realizar uma reflexão pertinente.

Com o intuito de conhecer o perfil do professor de línguas frente às práticas de linguagem na Internet, Araújo-Júnior & Carvalho (2007) aplicaram um questionário a dez professores do ensino médio de quatro escolas da rede pública de Fortaleza. O estudo revelou entre outras coisas que os professores ainda demonstram certa resistência ao uso pedagógico das práticas de linguagem na Internet. Apenas 20% dos docentes pesquisados afirmaram haver proposto ou ter costume de propor atividades envolvendo o computador e/ou a Internet. Grande parte dos professores pesquisados não tem conhecimento dos usos que seus alunos fazem da Internet fora da escola. Isso, a nosso ver, reforça a tese de que há ainda um abismo entre as práticas de linguagem que os alunos desenvolvem por meio do computador e as práticas abordadas pelo professor na escola. O estudo revelou ainda que boa parte dos professores acredita de fato que a escrita na Internet interfere negativamente na escrita na escola, o que caracteriza, a nosso ver um preconceito, por parte dos docentes frente às práticas de linguagem na Internet, notadamente no que concerne à escrita. Esta constatação reflete uma concepção bastante simplista dos docentes com relação à interferência da escrita digital na escrita escolar. Um dado curioso da pesquisa é a constatação de que a maioria dos professores acredita nas possibilidades do uso pedagógico das produções escritas pelos alunos na Internet. Eis algumas das propostas de atividades sugeridas pelos docentes: uma atividade de comparação, “entre o que é

produzido na Internet e a “forma correta”(SIC)”; uma atividade de reescrita em que “os alunos podem passar os seus textos produzidos na Internet, para a linguagem padrão”; uma atividade de simulação, em que os alunos produzem em sala de aula “como se estivessem conectados à Internet.”; uma atividade que torne evidente o aspecto contextual da escrita na Internet, como um “contexto específico de produção textual”. Estas sugestões apresentadas pelos docentes evidenciam que parte dos docentes está consciente dos efeitos do contexto de comunicação na linguagem dos gêneros digitais; ao mesmo tempo refletem uma visão preconceituosa com relação à escrita no meio digital, que por vezes é caracterizada como errada.

Compreendemos que a preocupação de Marcuschi sobre o tratamento dos gêneros digitais nos livros didáticos, comentada no item 1.4, e os resultados da pesquisa que acabamos de expor reforçam a necessidade de se investigar mais profundamente a relação entre os gêneros digitais e o ensino de línguas, principalmente ao constatarmos que esses novos fenômenos lingüísticos começam a despontar como um desafio para a escola, em geral, e para o ensino de línguas, em particular. É com esta preocupação em mente que examinaremos de que modo vem ocorrendo na prática a inserção dos gêneros digitais nos livros didáticos destinados ao ensino de língua estrangeira. Partimos da idéia de que se esses gêneros aparecem nos livros didáticos é porque se pretende que eles sejam abordados na sala de aula. Começamos, no entanto, por analisar e compreender as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua estrangeira (PCN- LE).

1.7. PCN/ LE: orientações para o ensino dos gêneros

A publicação dos PCN/LE para o ensino fundamental em 1998 e para o ensino médio em 1999 representa um marco significativo para o ensino de línguas no Brasil, notadamente no que tange à compreensão de que o ensino de uma LE deve pautar-se pelos fenômenos lingüísticos recorrentes no contexto social no qual se dá o processo de ensino-aprendizagem, o que

consideramos ser, em última instância, uma recomendação para que se trabalhe com os gêneros textuais.

A importância do documento se deve, para nós, pelo menos a quatro fatores. O primeiro, ele representa um rechaço ao modelo tradicional de ensino de LE, qual seja, aquele centrado em estruturas gramaticais isoladas de um contexto de uso. Esse modelo é bastante criticado no documento, como podemos constatar no trecho a seguir, por não dar conta das situações reais de comunicação.

As Línguas Estrangeiras na escola regular passaram a pautar-se, quase sempre, apenas no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita e, em geral, tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade (BRASIL, 1999, p.49)

O segundo fator diz respeito à ênfase dada à necessidade de se ampliar o leque programático do ensino de LE, que agora deve ocupar-se, além dos aspectos gramaticais, também de aspectos como o contexto, a função, a organização textual, a intenção, o local, as tecnologias disponíveis para a comunicação, dentre outros aspectos do texto. Ou seja, o ensino de LE deve tornar o aluno apto a

Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis). (BRASIL, 1999, p.70)

O terceiro fator refere-se ao reconhecimento das condições desfavoráveis para o ensino de LE na escola brasileira, especialmente no que concerne à falta de análise das necessidades dos alunos para optar-se pelas habilidades e pelos conteúdos a serem trabalhados. O quarto fator diz respeito à abertura para a escolha da língua estrangeira a ser incluída no currículo com base nas necessidades da comunidade local. Essa medida proporciona o pluralismo lingüístico e contribui para evitar que se privilegie uma ou outra língua estrangeira por razões de hegemonia econômica ou cultural.

Ao tratar das concepções teóricas subjacentes às orientações dos PCNs para LE, Cristóvão (1999) identifica uma clara oposição às visões behaviorista e cognitivista de língua e de aprendizagem. A visão behaviorista, segundo ela, sustenta uma concepção de língua como algo abstrato, constituído de estruturas imutáveis que devem ser aprendidas por meio da repetição. A visão cognitivista, por sua vez, segundo a autora, concebe a língua como uma capacidade inata dos seres humanos, sendo que a aprendizagem se dá conforme uma ordem natural e previsível. Por outro lado, argumenta a autora, o documento baseia-se na visão sócio-interacional de Bakhtin (2000), segundo a qual a língua é um elemento sócio-histórico, situada em um contexto ideológico, produto da interação entre interlocutores, indivíduos organizados em sociedade.

Dos quatro fatores acima expostos vale ressaltar que o segundo tem relação direta com o foco desta pesquisa porque representa, em nossa opinião, a aceitação da máxima segundo a qual o ensino de LE deve centrar-se nos gêneros recorrentes no contexto de ensino-aprendizagem.

Sobre a relação gêneros textuais e ensino, e mais especificamente, sobre a inclusão dos gêneros nos programas de ensino de línguas, Patridge (2001) afirma que um programa de ensino baseado nos gêneros promove uma noção clara de organização dos textos. Hyland (2004), por sua vez, reitera esse ponto de vista ao afirmar que o ensino centrado nos gêneros textuais promove o conhecimento explícito e sistemático desses fenômenos.

No que tange à questão da implementação das orientações dos PCN no ensino, Cristóvão (1999) atribui um papel importante ao livro didático escolhido para o ensino de uma LE. Segundo ela, a “transposição didática” das propostas do documento depende, dentre outros fatores, da seleção criteriosa do livro didático, pois, “já que ele representa, na imensa maioria dos casos o meio em que o objeto do conhecimento se apresenta, critérios melhor definidos deveriam ser disponibilizados para instrumentalizar tal seleção” (CRISTÓVÃO, 1999, p.47).

A seguir, tratamos de um outro documento que se constitui como referência para o ensino de línguas no Brasil, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

1.8. As Orientações Curriculares e o ensino de Espanhol

Recentemente publicadas com o intuito de aprofundar a reflexão sobre a função educacional do ensino de línguas estrangeiras (LE) no ensino médio, as Orientações Curriculares Nacionais para o ensino médio (2006) reafirmam a importância das línguas estrangeiras para a construção da cidadania e apontam como elementos centrais do ensino dessas línguas a leitura, a prática escrita e a comunicação oral.

No caso específico da língua espanhola, o documento começa com a discussão sobre as questões em torno da Lei 11.161, que torna obrigatória a oferta da língua espanhola no ensino médio. Segundo o documento, a Lei em questão reflete o reconhecimento da importância dessa língua em nosso país, seja no âmbito político, econômico, cultural, seja no âmbito educacional.

Entre os princípios que devem nortear a implementação do espanhol no ensino médio, o documento aponta:

- A defesa de um ensino para além dos objetivos instrumentais. O ensino deve incorporar uma visão integradora da formação, com base no que, segundo a Unesco, são os quatro eixos estruturais da educação na atualidade: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser;
- O reconhecimento do papel crucial da língua espanhola no ensino médio, ou seja, o de “levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença ao conhecimento da diversidade” (BRASIL, 2006, p.133);
- A compreensão da riqueza lingüística e cultural da língua espanhola através do contato com variedades lingüísticas e culturais dos povos falantes dessa língua;

- O reconhecimento da importância da língua materna no processo de aprendizagem da língua estrangeira, em especial no que tange ao fato de que a língua materna é a base lingüística do aprendiz e, portanto, referência para aprendizagem de uma LE.
- A compreensão de que a gramática normativa e prescritiva não deve ser o eixo do ensino da língua espanhola.

Além desses princípios, o documento ressalta os aspectos peculiares do ensino da língua espanhola, em especial, o relativo à questão da proximidade desta língua com a língua portuguesa. Nesta questão, as Orientações reforçam a necessidade de que se supere a visão segundo a qual basta que o aluno atenda às necessidades rudimentares de comunicação, em geral por meio do *portunhol*. É preciso desfazer a idéia equivocada de competência espontânea, quando a questão é aprender espanhol.

Com relação aos conteúdos a serem considerados no ensino de espanhol na escola, as Orientações Curriculares (2006) valorizam os chamados temas transversais: política, economia, educação, sociedade, informação, esportes, lazer, línguas e linguagens.

No que tange às habilidades e competências a serem desenvolvidas, o documento propõe: a competência (inter)pluricultural, que se refere à compreensão da diversidade cultural expressa na língua a ser aprendida, e a competência comunicativa, compreendida como um conjunto de componentes lingüísticos, sociolingüísticos e pragmáticos relativos tanto às habilidades necessárias ao processamento da comunicação, quanto ao uso da língua em situações socioculturais reais, de maneira que o aluno possa interagir efetivamente com o outro por meio da língua estudada. Além dessas duas competências, o documento propõe ainda as já tradicionais habilidades: compreensão oral, produção oral, compreensão leitora e produção escrita.

Ao tratar dos materiais didáticos, as Orientações Curriculares ressaltam o papel que tradicionalmente desempenha o livro didático em nosso contexto educacional, em particular na aula de línguas, onde o livro didático é muitas vezes exageradamente valorizado, chegando a extrapolar seu papel de meio e

recurso para assumir um papel de única referência para professores e alunos. Esse deslocamento do papel do livro didático na aula de língua tem levado a uma dependência excessiva desse material.

“É fundamental encarar o livro didático como um ponto de referência para o trabalho docente, como um recurso, não o único, facilitador do processo de ensinar e aprender, como um guia orientador geral, que auxilia na seleção e organização dos objetivos e conteúdos. Visto a partir dessa concepção, o livro didático é – ou deve ser – um recurso a mais, entre tantos, de que o professor dispõe para estruturar e desenvolver seu curso e suas aulas.” (BRASIL 2006,p.140);

O documento orienta ainda sobre a necessidade de se realizar uma análise criteriosa dos livros didáticos de espanhol que estão disponíveis no mercado nacional, a fim de que os materiais escolhidos possam ajudar de fato a atingir os objetivos educacionais do ensino médio. Nesse sentido, discutiremos na seção a seguir sobre o papel do livro didático no ensino de línguas.

1.9. O livro didático no ensino de línguas

Como afirmamos na seção anterior, no contexto educacional brasileiro como um todo e, em particular, no que toca ao ensino de língua materna ou de língua estrangeira (LE), o livro didático tem uma presença marcante na sala de aula, basta ver, por exemplo, que na maioria das vezes ele constitui o próprio programa de ensino, com cronograma, quantidade de horas e objetivos. Nem o fato de que no Brasil as escolas públicas ainda não são contempladas com a distribuição gratuita de livros didáticos de LE impede que esses manuais representem uma referência, às vezes, a única para o professor. Nos contextos educacionais em que professor e aluno têm acesso ao livro-texto, como é o caso dos centros de ensino de línguas estrangeiras, públicos ou privados, a fixação neste material torna-se ainda mais evidente, de modo que muitas vezes o fato de um aluno não acompanhar a aula com o livro didático, por não

possuí-lo ou por havê-lo esquecido em casa, é motivo para considerá-lo desinteressado pela língua.

Atualmente alguns estudiosos, como Ticks (2005), questionam a excessiva importância que se dá ao livro texto na aula de língua. Apesar dos questionamentos, o livro didático segue como uma importante referência para professores e alunos, e muitas são as razões que justificam esse fato, como veremos mais adiante.

Segundo Ticks (2005), o professor de LE vem buscando, nos últimos anos, superar o papel de simples reprodutor de teorias elaboradas por sujeitos alheios ao contexto de ensino-aprendizagem, para, desse modo, caminhar em direção a uma relativa autonomia no que se refere à condução do processo de ensino-aprendizagem, no qual desempenha um papel de relevância. É a autonomia do professor que, segundo a autora, lhe permitirá construir suas próprias teorias, com base em sua prática em sala de aula.

Diante desse intuito de repensar o papel do professor de línguas, tem-se postulado a real possibilidade de que este produza seu próprio material de ensino, uma vez que, às propostas de atividades de um livro didático subjaz uma concepção de língua e de ensino, que nem sempre é compartilhada pelo professor que manuseia esse manual.

Com base na análise de atividades propostas em livros didáticos de LE, Ticks (2005) defende um maior enfoque dos eventos comunicativos nesses materiais, de modo a permitir que o aluno identifique a natureza da atividade comunicativa, o contexto comunicativo em que ela se insere, o papel dos participantes e o modo como esse evento se realiza textualmente. Nesse sentido, ninguém melhor que o professor para elaborar materiais que abordem eventos comunicativos de acordo com a realidade e a necessidade comunicativa de seus alunos.

Leffa (2003), questionando a excessiva importância que se dá ao livro didático, argumenta que esse material é produzido geralmente por profissionais alheios ao contexto de ensino em que o mesmo será adotado, e que, portanto, há diversas vantagens de o professor produzir seu próprio material, entre as quais destacamos: a maior possibilidade de intervenção por parte do docente e uma maior flexibilidade na condução das atividades. Produzindo seu material

de ensino, insiste o autor, o professor terá percorrido um bom caminho rumo à sua autonomia.

Diante da eventual impossibilidade de produzir seu próprio material, o professor, defende o autor, deve esforçar-se para compreender as concepções de língua e de ensino que subjazem ao livro didático que tem em mãos, de modo a não atuar como um mero reproduzidor de teorias de terceiros.

Para Richards (2001), o livro didático cumpre um papel de relevância no ensino de LE, devido ao fato de que este material serve de rica fonte de informações na língua-meta, o que o faz constituir-se como uma referência para o aluno e para o professor. O que se vê muitas vezes, no entanto, é o uso do livro didático de forma indiscriminada e sem que se reflita sobre os seus limites e sobre a ideologia que está por trás do mesmo. Segundo o autor, entre as vantagens do uso do livro didático na aula de línguas estão as seguintes: o livro-texto geralmente estabelece um programa sistematicamente desenvolvido e planejado; vem geralmente acompanhado de uma variedade de outros recursos bastante úteis ao professor, tais como CDs, DVDs, caderno de exercícios, manual do professor, etc; e servem de roteiro para professores menos experientes.

Entre as limitações do livro didático citadas pelo autor estão: o fato de que esse material recorre, por vezes, a uma linguagem não autêntica e, por serem produzidos para o mercado global, podem não refletir as necessidades dos alunos.

Ainda no que tange aos aspectos negativos do livro didático, Coracini (1999) afirma que as propostas de atividades sugeridas por esses materiais refletem uma visão de ensino, por vezes, distante daquela com a qual se comprometem os autores do livro. Assim, é plenamente possível que um livro didático que pretenda orientar-se pela abordagem comunicativa apresente propostas de atividades cujo foco se dá em aspectos formais e estruturais da língua estudada. Ao analisar livros didáticos de língua francesa, a autora constatou

uma forte predominância do exercício formal (gramatical e lexical), dos exercícios estruturais e uma acentuada ênfase nas respostas verbais diretivas (liberdade cerceada por regras e modelos), favorecendo um comportamento passivo e mecânico do aluno, que sem grande esforço, memoriza certas regras e as aplica sem grande

preocupação com o sentido. Aliás, este é o que menos interessa, quando se pretende ensinar estruturas e criar autonomismos, o que constitui herança da teoria behaviorista de aprendizagem, ainda presente nos livros didáticos atuais, mesmo naqueles que propõem uma abordagem comunicativa. (CORACINI, 1999, p.12)

Esta constatação denuncia uma incoerência interna dos livros didáticos, que, muitas vezes, apresentando-se como representantes da abordagem comunicativa, pautam-se, por exemplo, em textos fabricados, simplificados e com pouca relação com as práticas comunicativas do cotidiano. A esse respeito vale a pena lembrar Schneuwly & Dolz (2002), no tocante aos modelos didáticos de gêneros, que segundo os autores, devem retratar o modo como os gêneros efetivamente ocorrem, embora estejam a serviço de objetivos didáticos.

Independente das divergentes opiniões, o livro didático segue tendo um lugar de destaque na aula de língua, razão pela qual faz-se necessário, a nosso ver, uma análise do que ele leva para a sala de aula, pois, negativa ou positivamente, o fato é que ele é ainda um dos instrumentos valiosos de promoção de aprendizagem e ensino de língua estrangeira.

1.10. Da tela do computador ao livro didático: os desafios da didatização dos gêneros digitais

Tendo em mente o que discutimos na seção 1.5 sobre os gêneros digitais, especialmente no que se refere à sua linguagem e à sua organização interna, é que passamos a discutir o tratamento desses gêneros nos manuais destinados ao ensino de LE. De modo especial, nos interessa compreender o potencial pedagógico desses gêneros para o ensino de línguas, o que justifica o tratamento desses gêneros nos livros didáticos.

A respeito dos gêneros digitais convertidos em objetos de estudo no livro didático, Marcuschi (2003) acredita que os gêneros abordados nestes materiais didáticos não perdem suas especificidades nem sua identidade,

embora adquiram uma nova funcionalidade em virtude dos objetivos didáticos a que se destinam. Assim, conclui o autor, “uma carta, um poema, uma história em quadrinhos, uma receita culinária e um conto continuam sendo isso que representam originalmente e não mudam pelo fato de migrarem para o interior de um livro didático.” (MARCUSCHI, 2003, p.24).

A afirmação acima tem um caráter bastante discutível, uma vez que defende a idéia de que o gênero textual não muda ao ser abordado no livro didático, embora saibamos que a maioria dos livros didáticos transforma o gênero a fim de ressaltar suas dimensões pedagógicas, e é natural que o faça como defendem Schneuwly e Dolz (2002)

O que então poderíamos dizer da presença em livros didáticos de gêneros como o fórum eletrônico, o *blog* e o *chat*, já que estes gêneros manifestam em proporção considerável a natureza multissemiótica (imagem, som, escrita, movimento) do ambiente digital? Deve o livro didático de língua estrangeira tratar, por exemplo, dos aspectos relativos à escrita digital, em particular dos aspectos que constituem o chamado internetês? Sobre esta questão, vale lembrar que o ensino de língua estrangeira tem-se pautado tradicionalmente por registros chamados “padrões” ou estândares. (GARGALLO,1999). Essa é sem dúvida uma questão que merece bastante reflexão e cautela, uma vez que acreditamos haver uma diferença significativa entre transpor para o livro didático um conto ou uma história em quadrinhos e transpor para esses materiais gêneros como o *chat* ou o *blog*, principalmente se levamos em conta as especificidades do suporte destes últimos gêneros, tela de cristal líquido. Não há, portanto como ignorar o fato de que os gêneros digitais, em maior ou menor grau, caracterizam-se por elementos que não podem ser transpostos para o livro didático, em folha de papel, sem que haja um prejuízo significativo de sua constituição original, em especial no que diz respeito à riqueza semiótica (sons, imagens, movimento, escrita, etc) possibilitada pelo suporte digital (ARAÚJO 2005). Por essa razão compreendemos que as propostas envolvendo gêneros digitais devem basear-se em duas diretrizes principais:

- a abordagem dos aspectos dos quais possam dar conta o livro didático: como as questões em torno das especificidades da escrita e da forma composicional desses gêneros;
- o incentivo a que os alunos interajam efetivamente por meio dos gêneros digitais abordados, em contextos reais.

É preciso, portanto, que o livro didático apresente propostas de atividades que proporcionem ao aluno o conhecimento das particularidades desses novos fenômenos, seja no tocante à linguagem, seja com relação aos seus usos. Desse modo, o livro ajudará o aluno a desenvolver a habilidade de comunicar-se com pessoas dos mais distantes lugares na língua-meta e através do computador, realizando concretamente um dos objetivos do ensino de LE definidos pelos PCN, qual seja, conduzir o aluno à percepção e à compreensão de outras culturas.

A discussão dessa problemática, como já dissemos, é recente e pouco tem sido escrito sobre ela. Marcuschi (2005) encabeça a discussão sobre o tema ao constatar que alguns livros de ensino fundamental já promovem algumas reflexões sobre *e-mails*, *chats*, *blogs* e outros gêneros do meio digital. O autor se questiona se a escola deve ensinar, por exemplo, como se produz um e-mail ou deve seguir com os gêneros que tradicionalmente ensina.

O tratamento desses gêneros nos livros didáticos se justifica, a nosso ver, por três razões: primeiro, pela importância que têm esses gêneros no atual estágio de desenvolvimento tecnológico em que se encontra a nossa sociedade, o que significa que tratá-los nos livros didáticos atende ao cumprimento da exigência de que a escola, no que se refere ao ensino de línguas, centre suas atividades nos gêneros recorrentes no contexto social; segundo, em contextos educacionais, como escolas ou centros de línguas, em que não se tenha acesso ao computador e à internet, o livro didático passa a ser a única forma de os alunos tomarem contato com os gêneros digitais no ambiente de ensino, não que defendamos esse tratamento dos gêneros limitado ao livro didático, mas compreendemos que pelo lugar que ocupa esse material em nosso contexto de ensino é fundamental que os gêneros do meio digital sejam abordados nele, daí a importância de que o livro apresente um

modelo de gênero condizente com as reais práticas comunicativas na esfera digital; terceiro, o livro didático deve, a nosso ver, acompanhar as evoluções tecnológicas relacionadas à educação e à comunicação, especificamente, àquelas relacionadas às novas formas de ensinar e de comunicar, nesse sentido é inconcebível que os produtores de livros didáticos ignorem o computador como um instrumento potencialmente rico de possibilidades pedagógicas e a Internet, como berço de gêneros que vêm a cada dia se firmando como um modelo de comunicação e competindo em importância com meios tradicionais de comunicação.

A necessidade da didatização dos gêneros digitais provém do reconhecimento do potencial pedagógico desses gêneros. Aqui nos interessa apresentar alguns aspectos mais específicos dos gêneros que tratamos na seção 1.5.

- Com relação ao potencial pedagógico do *e-mail* para o ensino de LE, acreditamos que esse gênero pode ser bastante útil ao ensino da escrita. Há ainda a possibilidade de que esse gênero seja usado como um meio de interação entre alunos e falantes nativos da língua-meta. Castro (2004), por exemplo, descreve a interação via *e-mail* entre uma estudante brasileira de inglês e um americano residente em seu país. Na experiência relatada o *e-mail* mostrou-se um meio bastante eficaz para o desenvolvimento da habilidade escrita. Marcuschi (2005) propõe que a escola ensine como se deve produzir *e-mails*, acreditamos que essa proposta se aplique tanto ao ensino de língua materna como ao ensino de línguas estrangeiras.
- Sobre o potencial pedagógico do gênero *chat* para o ensino de LE, acreditamos que este gênero pode promover interação autêntica e síncrona entre estudantes e falantes nativos da língua-meta, o que pode favorecer o desenvolvimento de competências comunicativas em LE.

- No que tange ao potencial pedagógico do Fórum eletrônico, Xavier & Santos (2007) afirmam que ele pode se prestar, muito mais do que se imagina, ao desenvolvimento acadêmico intelectual dos alunos. Os autores argumentam ainda que os professores podem utilizar o FE para dinamizar sua aulas de produção textual, e sugerem que este gênero seja praticado na escola como forma de desenvolver o potencial retórico-argumentativo dos estudantes.

Em um contexto de crescimento da importância de se aprender a língua espanhola no Brasil e no mundo, questão já discutida na seção 2.9, compreendemos que a utilização dos gêneros digitais como ferramenta pedagógica ganha importância ainda maior, pois estes gêneros podem servir tanto de recurso didático como de instrumento de integração e interação entre falantes nativos e aprendizes da língua meta. Para que essa possibilidade se concretize, acreditamos ser fundamental que o tratamento dos gêneros digitais no ensino de espanhol como língua estrangeira, em particular no que tange às seqüências didáticas propostas no livro didático, seja orientado por dois eixos que consideramos fundamentais:

- a elaboração de seqüências didáticas que retratem fielmente a forma como esses gêneros ocorrem no meio digital;
- a orientação à comunicação efetiva por meio desses gêneros. Daí a importância de que as seqüências didáticas envolvendo gêneros digitais nos livros didáticos tenham como referência as características desses gêneros em seu suporte original.

Segundo Schnewuly e Dolz (2004), um dos elementos ensináveis de um gênero é sua organização interna. No caso dos gêneros do meio digital, além da organização interna, destacamos como elementos ensináveis as especificidades de sua linguagem, em especial no que tange à escrita. Ainda com relação ao estudo de Schnewuly e Dolz (2004), no que tange aos modelos didáticos de gênero, acreditamos ser fundamental que as propostas de atividades didáticas envolvendo os gêneros digitais busquem conduzir o aluno

à comunicação autêntica ou a uma situação comunicativa próxima aos usos reais desses gêneros. A orientação à comunicação autêntica é uma exigência, a nosso ver, fundamentada nas principais orientações curriculares vigentes na atualidade, seja em âmbito nacional, como os PCN (1999) e as Orientações Curriculares, seja em âmbito internacional, como o Marco Comum Europeu para as Línguas (2002), doravante Marco Comum (2002). Estas diretrizes têm em comum a defesa de um ensino de LE centrado na ação, ou seja, na produção e compreensão de enunciados recorrentes no contexto em que se dá o ensino.

O Marco Comum⁶ reconhece a necessidade de que o enfoque no ensino de uma LE esteja na ação.

O enfoque aqui adotado, em sentido geral, se centra na ação, na medida em que considera os usuários e alunos que aprendem uma língua principalmente como agentes sociais, ou seja, como membros de uma sociedade que têm tarefas (não só relacionadas com a língua) a cumprir, em uma série de circunstâncias, em um entorno específico e dentro de um campo concreto de ação. (MARCO COMUM, 2002, p. 33)⁷

O Marco Comum (2002) se propõe a oferecer uma base comum para a elaboração de programas de ensino de línguas estrangeiras e tem se constituído como referência para elaboração de coleções de livros didáticos para o ensino de línguas estrangeiras; entre essas coleções, está a que analisamos nesta pesquisa.

⁶ Entre outras coisas, o Marco Comum (2002) descreve aquilo que os estudantes de uma língua estrangeira precisam aprender para se comunicarem bem. O documento europeu estabelece ainda os níveis de domínio de uma língua, que permitem a comprovação do progresso dos alunos em cada fase de aprendizagem. O documento adota como fundamento para a definição dos objetivos e dos fins do processo de ensino-aprendizagem de idiomas as demandas da sociedade, bem como as tarefas e os processos lingüísticos que os alunos devem realizar em seu cotidiano

⁷ El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto”

Mesmo sem tratar diretamente dos gêneros digitais e de seu potencial pedagógico, o documento exprime o que, para nós, é a questão central no que tange à didatização dos gêneros digitais, qual seja: o fato de que a abordagem didática dos gêneros digitais no ensino de LE deve pautar-se principalmente nos usos concretos desses gêneros. Isso significa que propostas didáticas envolvendo os gêneros digitais em livros didáticos devem buscar conduzir os alunos à comunicação efetiva no meio digital. Como esses livros constituem referência para alunos e professores, eles devem pautar-se em amostras de gêneros que revelem a real natureza desses eventos, a fim de que os alunos possam familiarizar-se com a forma real desses gêneros. Desse modo, a amostra de um fórum eletrônico, por exemplo, presente em um livro didático de LE, deve necessariamente dar conta das características da escrita desse gênero no meio digital, já que este é um dos aspectos peculiares da linguagem desse gênero digital.

Estas são as principais diretrizes que orientarão a análise de propostas didáticas com gêneros digitais nos livros didáticos, tarefa que realizaremos nos capítulos seguintes.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

Neste capítulo, buscamos descrever o processo metodológico de nossa pesquisa. Para isso, identificamos: o objeto de nossa investigação, ou seja, os gêneros digitais abordados nos livros didáticos; as categorias de análise dos dados; os procedimentos metodológicos; e os principais passos da investigação.

Nossa proposta metodológica é de natureza descritiva e a análise é qualiquantitativa, pois, a partir de categorias previamente estabelecidas e descritas, analisamos o modo como os gêneros digitais são abordados no livro didático, como também dados serão quantificados, uma vez que estes contribuem para nossa análise e nossas interpretações à medida que apontam tendências.

Na pesquisa descritiva o pesquisador procura conhecer e interpretar a realidade sem nela interferir para modificá-la. O que de fato interessa ao investigador é descobrir e observar fenômenos, procurando classificá-los e interpretá-los. (RÚDIO, 1988, p. 71)

O que de fato nos interessa nessa investigação é identificar e descrever as propostas que envolvem os gêneros digitais nos livros didáticos, além de

propor orientações que solucionem ou amenizem eventuais deficiências encontradas nesses materiais.

2.1. OS LIVROS DIDÁTICOS: NOSSO OBJETO DE ESTUDO

A coleção didática escolhida para análise é *Conexión : curso de español para brasileños* (FIGURAS 7 e 8), escrita por Gemma Garrido Esteban, Javier Llano Días-Valero e Simone Nascimento Campos e publicada pela editora Cambridge University Press, publicada entre 2001 e 2004. A escolha desta coleção deveu-se aos seguintes fatores:



FIGURA 7

Capa do livro do aluno, volume 1



FIGURA 8

Capa do livro do aluno, volume 2

- A busca, segundo seus autores, de incorporar as linhas didáticas do Marco Comum (2002), documento que, conforme discutimos no capítulo 1, aponta como diretriz principal para o ensino de línguas o foco na ação.
- A consideração da noção de “língua em uso”, conforme os próprios autores mencionam no livro do professor, o que significa, a nosso ver, uma afinidade com a nação de ensino centrada nos gêneros textuais,

uma vez que acreditamos que os gêneros textuais nada mais são do que ações lingüísticas concretas realizadas pelos indivíduos que, em seu dia-a-dia, fazem uso de uma determinada língua.

- A coleção, ainda segundo seus autores, busca seguir uma abordagem comunicativa, com base no desenvolvimento de habilidades como: compreensão e produção escrita, compreensão auditiva e expressão oral. O método comunicativo, segundo Gargallo (1999), tem como eixo central o conceito de competência comunicativa, que, segundo a autora, implica em uma competência que está para além do conhecimento lingüístico e que engloba, entre outras coisas, o conhecimento sócio-cultural, que inclui a habilidade de se usar a língua em situações concretas do dia a dia, como por exemplo: se engajar numa conversa, fazer compras em uma loja, entrevistar e ser entrevistado, rezar, contar uma piada, participar de um grupo de discussão via *Internet*, escrever e-mails, participar de uma sala de bate-papo etc. Para que o indivíduo tenha competência comunicativa não basta conhecer o sistema lingüístico, é preciso saber agir com a língua, saber interagir verbalmente. É importante saber quem é a pessoa com quem se fala, pois não se fala com todos da mesma maneira.
- Por trata-se de uma produção relativamente recente, a coleção apresenta seções destinadas aos gêneros digitais, como o *chat* e o fórum eletrônico. Isso a nosso ver, revela uma preocupação com a inserção desses gêneros na sala de aula de língua espanhola. Um exemplo de seção que aborda os gêneros digitais é a “*conéctate a la red*” que, como veremos mais adiante, tem como objetivos: apresentar ao aluno as novas possibilidades de comunicação em espanhol por meio do computador e motivar os estudantes a interagir com falantes nativos da língua espanhola por meio de gêneros como o *chat* e o fórum eletrônico.

- A coleção é bastante utilizada em centros de ensino de línguas no Estado do Ceará.

A coleção escolhida está composta de dois volumes. Em cada um deles, além do livro do aluno, que deve ser utilizado em sala de aula, a coleção oferece: um Caderno de exercícios, que busca, segundo seus autores, reforçar e ampliar a aprendizagem dos conteúdos trabalhados em sala de aula, além de buscar promover o estudo autônomo; o Livro do professor, que tem como finalidade orientar o docente na condução das aulas; e um CD de áudio com as tarefas de compreensão auditiva.

A análise se centra principalmente no livro do aluno e no livro do professor, ou seja, não nos limitamos a analisar as propostas tal como estas são apresentadas aos alunos, pois achamos importante considerar também as orientações direcionadas exclusivamente ao professor.

Cada volume do livro do aluno consta de cinco unidades, cada uma das quais se divide nas seguintes partes:

- 3 lições (na coleção recebem o nome de *canales*). Cada lição compõe-se de uma seqüência inicial de expressão oral, compreensão auditiva, expressão escrita, e de uma subseção denominada *www.conexion.cultura.deversidad*, além de uma outra denominada *cha-cha-chá*.
- 4 seções: *Conexión textual*, *Cierre final*, *Conéctate a la red*, *Apaga y vámonos*.

A seguir definimos melhor cada um desses apartados apresentando seus objetivos na coleção, de acordo com o que é apresentado no livro do professor:

- Cada lição se desenvolve em torno de uma temática própria, que, segundo os autores da coleção, está vinculada aos interesses reais dos alunos. Os temas mais recorrentes nas unidades são aqueles considerados transversais, tais como política, economia, educação,

sociedade, informação, esportes, lazer, línguas e linguagens, cultura, turismo, tecnologias, entre outros; estes temas estão de acordo com como o que sugere o documento. O tema de cada lição serve de fio condutor para a apresentação de conteúdos funcionais, formais e interculturais. Cada lição segue uma organização similar: apresentação dos objetivos; seqüência de atividades de compreensão auditiva, expressão oral, compreensão escrita e expressão escrita; a seção *internetgocios*, que se destina a abordar questões relacionadas ao mundo do trabalho; a seção *www.conexion.culturadiversidad*, que tem como objetivo discutir temas culturais da América Latina, incluindo uma atividade denominada *navegar*, que busca motivar o aluno a conhecer melhor a cultura hispano-americana através da internet; e, por fim, a seção *chá-cha-chá*, que consta de uma seqüência de atividades de caráter lúdico nas quais se dedica especial atenção à pronúncia e à ortografia da língua, além de apresentar textos literários curtos e dinâmicas interativas, como adivinhações e refrões etc.

- A seção *Conexión textual* aparece ao final de cada unidade e tem, segundo os autores da coleção, o objetivo de desenvolver a compreensão escrita. Nesta seção é apresentada uma diversidade de textos dos mais variados gêneros: artigos de opinião, sinopses de filmes, anúncios publicitários, entre outros, todos vinculados à temática da unidade. Os textos ali apresentados são amostras autênticas retiradas das mais diversas mídias: jornais, revistas, Internet, entre outros. A leitura destes textos busca suscitar atividades de produção escrita e expressão oral.
- A seção *Conéctate a la red* oferece amostras de conversas mantidas via-Internet. Os gêneros abordados nesta seção são principalmente o *chat* e o fórum eletrônico e as amostras apresentadas são de conversas mantidas entre os produtores da coleção e falantes nativos da língua espanhola residentes na Espanha e na América Latina. Os temas tratados nessas interações são sempre relacionados à temática da

unidade na qual se insere a seção. Na unidade 1, do livro1, por exemplo, em um *chat*, trata-se do tema ecologia, temática que perpassa toda a Unidade 1. Segundo os autores da coleção, a seção *Conéctate a la red* tem dois objetivos principais: apresentar ao aluno amostras autênticas de comunicação via-internet em língua espanhola e, ao mesmo tempo, motivar o estudante a comunicar-se nesta língua com falantes hispânicos por meio da Internet. A página na qual se encontra a seção tem um formato bem peculiar. Como pano de fundo das propostas, há a imagem de uma teia de aranha, uma referência direta às possibilidades infinitas de comunicação que proporciona a rede mundial de computadores.

- A seção *Apaga y vámonos*, apartado que fecha cada unidade, tem um caráter essencialmente avaliativo, pois promove uma revisão sucinta do conteúdo de toda a unidade e avalia o que o aluno aprendeu.

Segundo informam os autores da coleção, *Conexión* é um material destinado ao público brasileiro, em particular a jovens e adultos, razão pela qual as propostas de atividades e a organização das seqüências didáticas são pensadas com base nas necessidades desse público e tendo em conta a proximidade entre a língua portuguesa e a língua espanhola.

2.2 – CATEGORIAS DE ANÁLISE

Para a análise das propostas de atividades, adotaremos algumas categorias da tipologia de atividades e exercícios sugeridas por Ticks (2005), que por sua vez se fundamenta na classificação de metodologias e abordagens de Kumaravadivelu (1994). Embora essa tipologia não tenha sido concebida para avaliar e categorizar gêneros textuais ou gêneros digitais acreditamos que ela pode nos ajudar nesta análise. A autora diferencia em sua tipologia três

tipos básicos de atividades didáticas: *as centradas na linguagem*, que buscam focalizar a forma através da repetição de itens lexicais e estruturas sintáticas comumente conhecidas como *drills*; *as centradas na atividade*, que promovem interações abertas através de jogos, discussão de temas, criação de situações imaginárias nas quais o aluno deve interagir assumindo diferentes papéis; e *as centradas na função*, que focalizam, além da forma, propriedades funcionais e nocionais da linguagem visando levar o aluno a internalizar itens formais e funcionais.

Para os objetivos desta pesquisa, embora estejamos mantendo algumas nomenclaturas da tipologia exposta acima, estamos interessados em aspectos um tanto diferentes daqueles propostos por Ticks (2005), notadamente no que se refere ao conceito de linguagem e atividade. Preferimos utilizar o termo propostas de atividades para que não se confunda com as atividades didáticas propriamente ditas. Desse modo diferenciamos três tipos de propostas de atividades didáticas envolvendo gêneros digitais: as que abordam aspectos da linguagem do gênero, as que abordam aspectos da composição dos gêneros e as que têm foco na ação por meio do gênero. A seguir explicitamos cada um desses tipos.

2.2.1. Propostas que abordam aspectos da linguagem do gênero

Por propostas que abordam aspectos da linguagem do gênero digital, compreendemos aquelas que direcionam o aluno a observar aspectos tais como maior ou menor monitoramento quanto à observância de regras de ortografia, polidez etc.

Levando em consideração as especificidades da escrita nos gêneros digitais, questão que discutimos no capítulo I, interessa-nos observar se as propostas sugeridas nos livros didáticos dão conta dos aspectos peculiares da escrita desses gêneros, tais como as descritas por Crystal (2002) e as quais discutimos no capítulo I: uma ortografia que foge aos padrões estabelecidos

pelas normas ortográficas da língua; pontuação pouco monitorada e fora dos padrões estabelecidos pelas normas oficiais; uso de abreviaturas de palavras; a mudança de siglas; e estruturas frasais frases truncadas. Muitas dessas questões já foram levantadas no capítulo I, mas achamos conveniente retomá-las aqui a fim de que esclareçamos devidamente o foco desta investigação.

Ainda com relação às propostas que abordam aspectos da linguagem do gênero, consideramos relevantes os aspectos ressaltados em estudos tais como o de Paiva (2005) sobre o e-mail, no qual a autora aponta como características centrais da linguagem desse gênero o pouco monitoramento da escrita, o que, segundo ela, se reflete na inobservância de regras ortográficas. Com relação a esses mesmos aspectos, Araújo (2006) aponta entre os traços lingüísticos do gênero *chat* os seguintes aspectos: o estilo informal e pouco monitorado, uso de elementos paralingüísticos como *emoticons* e *smiles*, bem como a repetição e a supressão de letras.

No caso do fórum eletrônico, destacamos como principal característica de sua linguagem, de acordo com o discutido no capítulo I, o seguinte aspecto: a predominância da informalidade, o que se verifica, sobretudo no uso coloquial de termos e de estruturas sintáticas. Segundo Xavier e Santos (2005), a informalidade desse gênero revela-se na forma descuidada e descontraída como escrevem os usuários, os quais utilizam com freqüência o léxico marcadamente coloquial, frases truncadas e marcadores conversacionais, entre outros.

Essas características lingüísticas dos gêneros digitais, sobretudo no que tange à escrita, servirão de referência para avaliarmos as propostas de atividades encontradas nos livros didáticos.

Uma proposta didática envolvendo um gênero da mídia digital deve, a nosso ver, contemplar direta ou indiretamente aspectos referentes à linguagem desse gênero, em particular da sua grafia, uma vez que consideramos que estes aspectos constituem traços distintivos dos gêneros digitais. É claro, porém, que estamos cientes das limitações do livro didático enquanto suporte para os gêneros da mídia digital, já que a principal característica da linguagem dos gêneros digitais é a possibilidade da ocorrência simultânea de múltiplas semioses (som, imagem, escrita) (ARAÚJO, 2005). Sabemos que o livro

didático, enquanto suporte é bastante limitado para dar conta de expressar essa multisssemiose, razão pela qual achamos conveniente centrar nossa análise nos aspectos relativos à escrita.

2.2.2. Propostas que abordam aspectos da composição dos gêneros.

Os aspectos referentes à construção composicional dos gêneros digitais, que tivemos a oportunidade de discutir no capítulo I, são, a nosso ver, importantes para uma melhor compreensão da organização discursiva desse gênero. A composição é um aspecto importante do gênero e representa, a nosso ver, uma dimensão ensinável dos gêneros. O próprio Bakhtin (2000) destaca o papel central dos padrões de organização discursiva de um dado gênero para a definição do mesmo, sendo este um dos componentes definidores de um gênero, como vimos no capítulo 1 (página 27). No que tange aos gêneros digitais, a composição é bastante influenciada pelo suporte e pelo programa que permite sua realização. Um e-mail, por exemplo, tem sua construção composicional determinada em parte pelo programa que lhe dá suporte.

Para uma melhor compreensão do que consideramos ser importante na abordagem dos gêneros no que se refere a sua composição, tomamos como base o modelo didático proposto por Schneuwly e Dolz (2004). Os autores dão como exemplo o gênero entrevista radiofônica e apresentam a organização interna desse gênero como sendo uma de suas dimensões ensináveis. Acreditamos que conhecer a organização interna de um gênero pode contribuir significativamente para que o aluno possa tornar-se competente no uso desse gênero em suas interações em língua estrangeira.

Embora concordemos que o conhecimento desses aspectos pode contribuir bastante para a familiarização do aluno com o gênero estudado, temos conhecimento de que algumas pesquisas com livros didáticos têm constatado que aspectos relativos à composição do gênero são raramente

abordados quando se trata dos gêneros textuais nos livros didáticos (LIMA, 2007, p.99).

Os aspectos composicionais dos principais gêneros digitais (*e-mail*, *chat* e fórum eletrônico) encontram-se no capítulo I (páginas 40-49)

2.2.3. Propostas com foco na ação

Por propostas com foco na ação, compreendemos aquelas que pretendem conduzir o aluno, aprendiz de uma língua estrangeira, a comunicar-se em situações reais, ou ao menos em situações que, embora simuladas para fins pedagógicos, aproximem-se dos usos autênticos da língua. Desse modo os alunos poderão ter acesso aos gêneros tal como eles efetivamente ocorrem.

Bakhtin (1987) defende que o gênero deve ser considerado dentro do contexto de interação verbal e não isoladamente. Ao afirmar que a língua chega ao nosso conhecimento a partir das enunciações concretas que ouvimos, lemos e produzimos na comunicação diária e que um bom método de ensino deve pautar-se prioritariamente por esses enunciados, o autor russo, a nosso ver, compromete-se abertamente com um método de ensino baseado na ação. Por essa razão, achamos oportuno adotar o foco na ação como um dos critérios de análise das propostas envolvendo os gêneros digitais.

O ensino direcionado para a ação é também uma das diretrizes do Marco Comum (2002), como melhor explicitamos no capítulo I. Achamos necessário que as propostas de atividades envolvendo os gêneros digitais nos livros didáticos conduzam os alunos à comunicação no meio digital, além de exporem o aluno às peculiaridades lingüísticas e composicionais de cada gênero.

O quadro a seguir nos ajudará a expor as categorias que orientarão nossa análise:

Gênero	Aspectos da linguagem	Aspectos composicionais	Prática de comunicação
E-mail	Predominância da informalidade; inobservância de regras ortográficas.	1- Endereço do remetente 2-Data e hora 3- Endereço do receptor 4- Assunto 5- O corpo da mensagem (abertura, saudação,o corpo da mensagem propriamente dito, e um fechamento com ou sem despedida) 7- Espaço para anexação de arquivos.	Envio e recepção de e-mails em língua espanhola
Chat	Estilo informal e pouco monitorado, uso de elementos paralingüísticos, repetições e supressões de letras.	1-O anúncio da entrada do usuário na sala de bate-papo virtual. 2-Uma saudação por parte do usuário. 3-Um convite para interagir dirigido a um usuário ou a vários 4- A interação propriamente. 5-Despedida dos interlocutores. 6-O encerramento da interação.	Interação em um chat em língua espanhola
Fórum eletrônico	Predominância da linguagem informal e coloquial, frases truncadas e marcadores conversacionais.	Estrutura dialógica, apresentação do tópico de discussão seguida da opinião sobre o tópico.	Leitura e/ou produção escrita em um fórum eletrônico em língua espanhola.

QUADRO 1: Categorias de análise das propostas

A análise consiste em observar se as propostas de atividades com gêneros digitais são apropriadas ou não para a abordagem dos gêneros digitais no âmbito do ensino de línguas. Para avaliar a adequação das propostas tomaremos como base três critérios, os quais estão expressos nas três questões a seguir:

1. A proposta promove uma discussão ou uma reflexão a respeito das particularidades da linguagem verbal dos gêneros digitais?
2. Na proposta consta alguma orientação a respeito da construção composicional do gênero?
3. A proposta direciona o aluno à prática da comunicação do meio digital?

QUADRO 2: Questões para análise de propostas

Tomando como modelo a pesquisa de Lima(2006), que analisou propostas de atividades envolvendo gêneros textuais em livros didáticos de inglês como língua estrangeira, cada proposta será classificada como apropriada (AP) ou inapropriada (IN) de acordo com os seguintes critérios: será considerada apropriada (AP) a proposta que apresentar resposta positiva a, pelo menos, 1 das 3 questões acima; a proposta que apresentar resposta negativa às 3 questões será considerada inapropriada (IN).

2.3. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Em todos os livros que compõem a coleção, há pelo menos 22 propostas envolvendo gêneros digitais, 10 na seção *conéctate a la red* e 12 em outras seções. Como critério para identificar propostas, definimos que só consideraremos que uma proposta envolve um gênero digital se na orientação encontrada no livro do aluno o nome do gênero for explicitamente mencionado e, em seguida, apresentar um texto no formato desse gênero, tal como mostramos a seguir na FIGURA 9, uma proposta envolvendo o gênero *chat*.

Do total de 22 propostas com gêneros digitais identificadas, analisaremos 8, as quais serão divididas em duas subseções tal como mostramos a seguir:

- A primeira subseção constará de propostas da seção *Conéctate a la red*, uma vez que esta aborda exclusivamente os gêneros digitais. Esta seção aparece 10 vezes ao longo da coleção, 1 vez em cada unidade. As propostas ali encontradas tratam de dois gêneros digitais: o *chat*, que é abordado 8 vezes (nas unidades 1, 2,3,4 e 5 do livro 1 e nas unidades 2,4 e 5 do livro 2); e o fórum eletrônico abordado 2 vezes (nas unidades 1 e 3 do livro 2). Como as propostas com o chat apresentam formatos semelhantes pelo tema abordado, analisamos apenas 2 delas, 1 do livro 1 e 1 do livro 2. Quanto às propostas com o fórum eletrônico, as duas serão analisadas. Assim serão 4 as propostas analisadas da seção *Conéctate a la red*. Desse modo contemplamos os dois gêneros digitais abordados na seção. As propostas serão analisadas na seqüência em que aparecem ao longo da coleção, do seguinte modo:

- **PROPOSTA 1:** gênero **chat**, Livro 1 , Unidade 1, página 36
- **PROPOSTA 2 :** gênero **fórum eletrônico**, Livro 2, Unidade 1, página 34.
- **PROPOSTA 3 :** gênero **fórum eletrônico**, Livro 2, Unidade 3, página 94.
- **PROPOSTA 4:** gênero **chat**, Livro 2 , Unidade 4, página 124.

A segunda subseção consta de propostas encontradas em outras seções da coleção. As propostas analisadas nesta subseção serão identificadas por algarismos romanos (proposta I, proposta II e assim por diante) para distinguir das propostas analisadas na seção *conéctate a la red*. A seqüência de análise seguirá a ordem em que estas propostas aparecem em todos os livros analisados. Desse modo teremos a seguinte seqüência:

- **PROPOSTA I:** gênero **e-mail** - seção: indefinida, Livro 1, Unidade 3 - página 85.
- **PROPOSTA II:** gênero **e-mail** - seção : internetgócios, Livro 1, Unidade 5 - página 133.
- **PROPOSTA III:** gênero **e-mail** - seção: cierre final, Livro 2, Unidade 1 - página 32 e 33.
- **PROPOSTA IV:** gênero **e-mail** - seção: cha-cha-chá, Livro 2, Unidade 2 - página 43

CONEXIÓN

Unidad 1 | Unidad 2 | Unidad 3
canal 1 | canal 2 | canal 3 | canal 4 | canal 5 | canal 6 | canal 7 | canal 8 | canal 9

CONÉCTATE A LA RED

1 Lee esta conversación mantenida en un *chat* entre un argentino y un español.

Conexión: Hola, estoy en Madrid, ¿y tú?
 John30: En Argentina.
 Conexión: ¿Todo bien?
 John30: Sí.
 Conexión: ¿Qué cuentas?
 John30: ¿De qué ciudad eres?
 Conexión: Soy de Corrientes.
 John30: ¿Qué tal está el tiempo en Argentina?
 Conexión: Todo muy lindo por acá. Ayer me contaron un chiste sobre españoles. ¿Quieres que te lo cuente?
 John30: Ah sí, cuéntamelo.
 Conexión: Ahí va: «Uno le dice a otro: ¿Quieres que te cuente un chiste sobre españoles? El otro responde: Vale, pero soy español. Y el primero contesta: No te preocupes, te lo explico luego».
 John30: No te enfades, es broma.
 Conexión: Ja, ja, ja, pero esta vez no hace falta que me lo expliques. Hay que ver lo mucho que os metéis con nosotros los argentinos. Te voy a contar un chiste sobre argentinos que viene muy a cuento...
 John30: Estoy preparado...
 Conexión: No te enfades, que yo estoy en contra de ese tipo de chistes.
 John30: No hay problema.
 Conexión: «¿Sabes por qué los argentinos salen a la calle cuando hay relámpagos? Porque dicen que Dios los está fotografiando.»
 John30: Está muy bueno, la verdad es que refleja el orgullo de los bonaerenses... Los argentinos somos un poco vivos, es decir, nos creemos vivos. Pero luego no lo somos tanto.
 Conexión: ¿Vivos en el sentido de listos?
 John30: Sí. Existen muchos chistes sobre nosotros que hablan de eso. Y es cierto porque muchos acá se creen superiores a todos.
 Conexión: No sé. No creo que sea así. No se puede generalizar y deberíamos no hacer ese tipo de consideraciones para toda la gente de un país.

2 ¿Qué ideas preconcebidas y estereotipos tienen los brasileños sobre las gentes de otros países? ¿Conoces los estereotipos que tienen otros países sobre los brasileños?

3 Los estereotipos nacen de la falta de conocimiento del otro. Entra en un *chat* y descubre qué imagen tienen en otros países del tuyo y después háblalo con tus compañeros.

64 / sesenta y cuatro

FIGURA 9: Exemplo de uma proposta de atividade com *chat* do livro *Conexión*, vol. 2, p.64.

2.4 MODELO DE ANÁLISE

Analisaremos a seguir duas propostas escolhidas aleatoriamente, uma da seção *conéctate a la red* e uma de outra seção da coleção para ilustrar o modelo de análise. As propostas aqui analisadas são identificadas por uma letra do alfabeto (PROPOSTA A e PROPOSTA B), assim não serão confundidas com as análises realizadas no capítulo 3. A análise será realizada

da seguinte forma: primeiro descrevemos a proposta, em seguida a avaliamos de acordo com os critérios previamente estabelecidos e, finalmente, teceremos um comentário com base nos critérios por nós definidos.

PROPOSTA A
LIVRO 1 , UNIDADE 3, PAGINA 86
SEÇÃO: CANAL 9
GÊNERO: E-mail

Esta proposta encontra-se dentro de uma seqüência de 18 atividades envolvendo as quatro habilidades (compreensão e produção escrita, expressão oral e compreensão auditiva) na lição 9 da unidade 3 do livro 1. Esta unidade tem como eixos temáticos os aspectos relativos às descrições físicas e psicológicas de pessoas, perfil profissional e notícias jornalísticas. Na lição 9, que tem como título “*noticias em tiempo real*”, tem-se como aspecto sócio-cultural a ser abordado a linguagem do correio eletrônico (ao menos é o que informa a introdução da lição) e como aspecto gramático-funcional o discurso indireto.

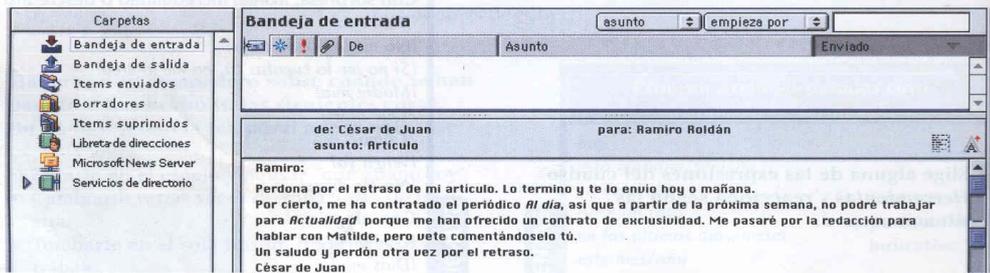
Na seqüência de 18 propostas, há pelo menos três que tratam do e-mail, a terceira, a nona e a décima. Aqui nos interessa analisar as duas últimas, já que elas estão interligadas.

A nona proposta apresenta a seguinte orientação: “*Lee el correo electrónico de un colaborador de la revista actualidad*” (leia este e-mail de um colaborador da revista *actualidad*). Em seguida apresenta-se a imagem de uma caixa de e-mail com uma mensagem de *César de Juan*, o colaborador da revista, a *Ramiro Roldan* (ver figura 9). A mensagem trata de um artigo que o colaborador da revista teria que enviar para publicação no periódico. No livro do professor, sugere-se que seja realizada uma atividade de compreensão escrita.

Na etapa seguinte, que complementa a anterior, há no livro do aluno a seguinte orientação: “*observa y reflite sobre como Ramiro Le cuenta a Matilde*

El contenido Del correo electrónico de César de Juan” (observe e reflita sobre como Ramiro conta a Matilde o conteúdo do e-mail de César de Juan). Em seguida, apresenta-se dois trechos de conversas entre os personagens Matilde e Ramiro, o destinatário do *e-mail*. No livro do professor, os autores da coleção sugerem que se realize inicialmente uma atividade de compreensão escrita e, em seguida, uma de produção escrita, na qual os alunos devem escrever uns aos outros. Cada aluno deve retransmitir a mensagem que recebeu ao conjunto da classe; para tal, deve utilizar o discurso indireto com as estruturas “*dice que...*” *ha dicho que*” e “*dijo que*”. O objetivo da proposta, segundo consta no livro do professor, é levar o aluno a empregar corretamente o discurso indireto.

9 Lee este correo electrónico de un colaborador de la revista *Actualidad*.



10 Observa y reflexiona sobre cómo le cuenta Ramiro a Matilde el contenido del correo electrónico de César de Juan.

<p>Día 20 de septiembre (unas horas después)</p> <p>Matilde: ¿Se sabe algo del artículo de César de Juan para este número?</p> <p>Ramiro: Ha dicho en un correo que lo envía hoy o mañana. Ah, también que le han ofrecido un contrato de exclusividad en el periódico <i>Al día</i> y que la semana que viene ya no podrá trabajar con nosotros.</p>	<p>Día 21 de septiembre</p> <p>Matilde: ¿Ya ha enviado César de Juan su artículo para este número?</p> <p>Ramiro: Ah, sí... Se me olvidó decírtelo ayer. Dijo que lo enviaba ayer u hoy, que le habían ofrecido un contrato de exclusividad en <i>Al día</i> y que la semana próxima ya no podría trabajar con nosotros.</p>
--	---

A 86 / ochenta y seis

FIGURA 10: Proposta de atividade com o e-mail, do livro Conexión, vol. 1, p. 86.

Com relação ao *e-mail*, enquanto gênero digital, não há nenhuma referência, no livro do professor ou no do aluno, aos seus aspectos lingüísticos ou composicionais, embora um dos objetivos da unidade seja tratar da linguagem desse gênero. Tampouco consta na proposta alguma orientação para que o aluno se comunique por meio do gênero abordado. Após ler a mensagem, o aluno é orientado a escrever a um colega na própria sala de aula, em uma folha de papel, e não no meio digital.

A proposta apresenta, portanto, resposta negativa às três questões que orientam nossa análise, ou seja, ela não promove uma reflexão acerca da linguagem do *e-mail*, nem trata dos aspectos composicionais desse gênero, nem direciona o aluno à comunicação por meio dele. Por esta razão, trata-se de uma proposta inapropriada (IN). Notamos ainda que não há uma preocupação com a autenticidade no que se refere às amostras de *e-mails*, uma vez que se percebe claramente tratar-se de uma mensagem fictícia, enviada e recebida por personagens fictícios.

Trata-se, portanto, de uma proposta de atividade de simulação com base em um texto não autêntico. Razão pela qual consideramos que esta proposta enquadra-se em um modelo tradicional de ensino, no qual o foco é um aspecto gramático-funcional, sendo o *e-mail* apenas um pretexto para a abordagem do aspecto mencionado. A proposta distancia-se, a nosso ver, do modelo didático de gênero proposto por Schneuwly & Dolz (2004) no que tange à questão da autenticidade das amostras de gênero apresentadas na seqüência didática (pág. 30). O que esta proposta apresenta aproxima-se de um dos modelos didáticos criticados pelos autores (*ibidem*), por apresentar uma amostra não autêntica de gênero.

Uma proposta desse tipo só se justificaria diante da impossibilidade de se adquirir amostras autênticas do gênero e de se promover comunicação efetiva por meio do e-mail, o que não é o caso, já que o *e-mail*, como vimos no capítulo I (página 40) é um dos gêneros digitais mais acessíveis e práticos, podendo ser facilmente utilizado por alunos e professores.

PROPOSTA B
LIVRO 1, UNIDADE 4, PAGINA 126
SEÇÃO: *Conéctate a la red*
GÊNERO: *Chat*

Esta proposta encontra-se na seção *Conéctate a la red* da unidade 4 do livro 1. Esta seção, como dissemos há pouco, tem como principais finalidades : permitir ao aluno ter contato com amostras de comunicação no meio digital e motivá-lo a interagir via internet com falantes nativos da língua espanhola.

A proposta gira em torno do gênero *chat* e apresenta o trecho de uma conversa virtual que se dá entre uma mexicana, que se identifica como *Claudia*, e uma espanhola identificada como *Conexión*, por trata-se de um dos autores da coleção analisada. O tema da conversa é solidariedade, temática eixo da unidade. A proposta consta de duas etapas. A primeira apresenta a seguinte orientação: “*Lee esta conversación mantenida en un chat entre una mexicana y una española*” (Leia esta conversa mantida em um *chat* entre uma mexicana e uma espanhola). No livro do professor, orienta-se que se realize uma atividade de compreensão escrita seguida de uma leitura em duplas na qual um aluno represente *Claudia* e um outro represente *Conexión* praticando-se a leitura em voz alta.

A segunda etapa da proposta apresenta a seguinte orientação: “*Y tú, qué crees que significa “ser solidario”? Quién debe serlo? Recoge informaciones sobre lo que los internautas hispanos opinan y debate El asunto em clase*” (E você, o que acha que significa ser solidário? Quem deve sê-lo? Recolha informações sobre o que opinam os internautas hispânicos e debata o assunto em sala de aula).

CONEXIÓN

Unidad 1 canal 1 canal 2 canal 3 Unidad 2 canal 4 canal 5 canal 6 Unidad 3 canal 7 canal 8 canal 9

CONÉCTATE A LA RED

1 Lee esta conversación mantenida en un *chat* entre una mexicana y una española.

Claudia: (...) Sí, me considero una persona solidaria...

Conexión: ¿Por qué?

Claudia: Porque trato de entender y apoyar. ¿Y tú?

Conexión: Lo intento, pero no siempre es fácil. ¿Pero qué quieres decir con eso de entender y apoyar?

Claudia: Me enseñaron a hacerlo en mi familia. Siempre hay una forma de entender lo que la gente hace, aunque no nos guste y, si entiendes a una persona, la apoyas.

Conexión: Ya, hablas de ser solidario con la gente que te rodea.

Claudia: Sí, con la familia, los amigos... Nosotros somos una familia muy unida que siempre se ayuda.

Conexión: ¿En qué, por ejemplo?

Claudia: Por ejemplo, cuando me divorcié todos me ayudaron.

Conexión: Ya, la familia siempre está en los momentos difíciles.

Claudia: De hecho, ahora vivo en una casa muy linda que compró mi hermana para rentármela muy barata.

Conexión: ¡Qué suerte!

Claudia: La verdad, sí. Soy muy afortunada.

Conexión: ¿Alguna vez has ayudado a gente que no conocías de nada?

Claudia: No es tan difícil.

Conexión: ¿Cómo?

Claudia: Hace dos semanas les pedí a mis compañeros de trabajo que cooperaran a favor de los damnificados de El Salvador. Lo que junté lo llevé a la embajada.

Conexión: ¿Y lo hicieron?

Claudia: Algunos. Perdona, ahora tengo que irme, estoy en el trabajo.

Conexión: Entiendo. Ha sido *guay* conocerte.

Claudia: En México decimos *padre* para *guay*.

Conexión: ¿Ah sí? Pues entonces, puedo decir "¡Lo *pasé padre* hablando contigo!"

Claudia: Yo también.

2 Y tú, ¿qué crees que significa "ser solidario"? ¿Quién debe serlo? Recoge información sobre lo que los internautas hispanos opinan y debate el asunto en clase.

126 / ciento veintiseis

FIGURA 11: Proposta de atividade com o *chat*,
do livro *Conexión*, vol. 1, p. 126.

A proposta, como vemos é bastante clara quanto ao objetivo de motivar o aluno a comunicar-se por meio do chat, no entanto, quando se examina a proposta em relação às perguntas que orientam nossa análise, a proposta

responde afirmativamente apenas à terceira delas, ou seja, o aluno é motivado a comunicar-se por meio do *chat*. O mesmo não ocorre, porém, com a primeira e a segunda, para as quais a proposta apresenta resposta negativa, ou seja, ela não promove uma reflexão acerca da linguagem do chat, ao contrário apresenta um bate-papo com linguagem formal, sem o uso de repetições ou supressões de letras, mesmo tratando-se de uma interação de natureza informal. Tampouco há uma reflexão sobre os aspectos composicionais do *chat*. De acordo com os critérios estabelecidos, a proposta é apropriada (AP) para a abordagem do *chat*, pois responde afirmativamente a uma das três perguntas que orientam nossa análise.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DAS PROPOSTAS

Neste capítulo, analisamos oito propostas de atividades envolvendo os gêneros digitais na coleção didática *Conexión*. Conforme estabelecemos no capítulo metodológico, a análise das oito propostas será orientada pelas três seguintes questões: (1) A proposta promove uma discussão ou uma reflexão a respeito das particularidades da linguagem verbal dos gêneros digitais, em especial no que diz respeito à escrita? (2) Na proposta, consta alguma orientação a respeito da construção composicional do gênero? (3) A proposta direciona o aluno à prática da comunicação do meio digital?

As propostas analisadas neste capítulo estão divididas em dois grupos: o primeiro grupo consta de propostas da seção *conéctate a la red*; o segundo grupo está constituído de propostas com gêneros digitais encontrados em outras seções da coleção. Após análise de cada bloco de propostas, faremos um comentário sobre os resultados obtidos.

3.1 – PROPOSTAS DA SEÇÃO *CONÉCTATE A LA RED*

PROPOSTA 1

(Livro 1, Unidade 1, página 36)

GÊNERO: *Chat*

Essa proposta aborda uma conversa mantida em um *chat* entre uma argentina, que vive em Buenos Aires e se identifica como *Mina*, e uma brasileira, que se identifica como *Conexión*, por tratar-se de um dos colaboradores da coleção analisada. A conversa gira em torno do tema ecologia, temática central da Unidade 1.

A proposta divide-se em quatro etapas. Na primeira pede-se simplesmente que os alunos leiam a conversa. No livro do professor, os autores sugerem que seja realizada uma leitura em dupla em voz alta e, em seguida, sejam esclarecidas as dúvidas de vocabulário. Na segunda etapa, pede-se que os alunos observem atentamente a forma de “falar” da argentina. O livro do professor sugere que nesta etapa sejam discutidas as peculiaridades do falar portenho, em especial no que se refere ao uso do pronome pessoal “vos” em lugar de “tú”. Na terceira etapa da proposta, pede-se que os alunos discutam sobre os problemas ambientais da cidade onde vivem. Esta etapa é uma atividade de expressão oral que, conforme orientam os autores da coleção, deve envolver o conjunto dos alunos.

Na quarta e última etapa da proposta, apresenta-se a seguinte orientação: “*Dirígete a un chat y pide a la persona con quien hables que te cuente como es su ciudad y si tiene algún problema medioambiental*” (Dirija-se a um *chat* e peça à pessoa com quem você fala que conte como é a cidade onde vive e quais são os problemas ambientais ali existentes). No livro do professor, os autores sugerem que essa etapa da proposta seja realizada na sala de multimídia da escola, em um *cyber-café* ou mesmo em casa.

Como se pode observar, a proposta (ver figura 12) envolve diferentes habilidades: compreensão escrita, expressão oral e expressão escrita, sendo esta última a prática de comunicação efetiva por meio da *chat*. Com relação às três questões que norteiam nossa análise, a proposta responde

afirmativamente à terceira delas, ou seja, o aluno é motivado a interagir efetivamente por meio do *chat*, o que significa que, ao menos em parte, o objetivo da seção é realizado. As duas outras questões, no entanto, obtêm resposta negativa, pois não há referência, nem às peculiaridades lingüísticas do gênero abordado, nem aos seus aspectos composicionais. Como a proposta responde afirmativamente a ao menos uma das questões, ela é considerada apropriada (AP).

CONÉCTATE A LA RED

1 Lee esta conversación sobre ecología, mantenida en un *chat* entre una argentina y una brasileña.

Conexión: ¿Qué edad tienes?
Mina: Veintiocho.
Conexión: ¿Te interesa la ecología?
Mina: Estoy interesadísima.
Conexión: ¿Estudias?
Mina: Sí.
Conexión: ¿La gente en vuestro país habla mucho sobre el medio ambiente?
Mina: No, casi nada.
Conexión: Y tú, ¿con tus amigos, hablas de esto?
Mina: Sí, precisamente tengo al lado una amiga que está muy preocupada por el tema.
Conexión: ¿De qué parte de Argentina sois?
Mina: De Buenos Aires.
Conexión: ¿Qué es lo que más os preocupa de la ecología?
Mina: Los incendios de Bariloche y la capa de ozono.
Conexión: ¿Cuál es, según vosotras, la causa de los incendios de Bariloche?
Mina: Me parece que un grupo de acampantes dejó un cigarrillo tirado.
Conexión: ¿Es habitual que sucedan este tipo de incendios?
Mina: No, pero en los últimos meses ocurrió bastante.
Conexión: ¿Qué hacéis vosotras por la ecología?
Mina: No tiramos las pilas a la basura, no ensuciamos el río, plantamos árboles...
Conexión: ¿Me podéis decir algo sobre la Amazonia?
Mina: Que es una selva muy interesante y linda, lástima que la estén talando o ya la talaron mucho.
Conexión: ¿Quiénes piensas que son los culpables de lo que está sucediendo en la Amazonia?
Mina: Las empresas que buscan madera y papel..., el hombre.
Conexión: ¿Hay contaminación en tu ciudad?
Mina: Sí, muchísima, muchísima. Sobre todo en Riachuelo.
Conexión: ¿Qué es Riachuelo, un barrio?
Mina: No, es el río que pasa por una ciudad, llamada La Boca. ¿De qué parte de Brasil sos?
Conexión: De Río, pero vivo en Madrid. ¿Hay algún plan de depuración de aguas para Riachuelo?
Mina: Igual está la esperanza de que para el 2002 lo limpien. Es un proyecto del gobierno pero, disculpa, nos tenemos que ir. Un gustazo.
Conexión: Igualmente.

2 Fíjate en la forma de hablar de Mina. ¿Qué te llama la atención?

3 Decide con tus compañeros cuál es el problema medioambiental más grave de tu ciudad.

4 Dirígete a un *chat* y pide a la persona con la que hables que te cuente cómo es su ciudad y si tiene algún problema medioambiental.

**FIGURA 12: Proposta de atividade com o *chat*,
do livro *Conexión*, vol. 1, p. 36.**

A ausência de uma reflexão acerca da linguagem do *chat* é, a nosso ver, o principal aspecto negativo da proposta, pois, embora o trecho da conversa entre a argentina e a brasileira se dê em um tom bastante informal, o que se faz notar pelo uso do “vos”, a linguagem não apresenta características típicas desse gênero.

PROPOSTA 2

(Livro 2, Unidade 3, página 34)

GÊNERO: *Fórum eletrônico*

Essa proposta gira em torno de um fórum eletrônico (*foro*, em espanhol), no qual se discute o tema depressão, uma vez que saúde é a temática principal da unidade 3. A interação é iniciada por *Depre*, uma internauta que expressa seu estado depressivo a fim de que outros internautas lhe dêem conselhos.

A proposta divide-se em duas etapas. Na primeira pede-se que os alunos leiam os conselhos que os internautas dão a *Depre*, escolham as recomendações que lhes pareçam mais adequadas e justifiquem sua escolha. No livro do professor, orienta-se que esta primeira etapa seja uma atividade de compreensão escrita e expressão oral.

A segunda etapa apresenta a seguinte orientação: “*Participa tú también en el foro dando tu opinión a la internauta deprimida*” (Participe você também do fórum dando sua opinião à internauta deprimida). No livro do professor os autores da coleção orientam que nessa etapa seja realizada uma atividade de produção escrita, na qual os alunos escrevam conselhos à internauta deprimida. Não consta, porém, no livro do professor ou no livro do aluno, referência ao endereço da Internet onde os alunos possam participar do fórum. Isso nos leva a crer que os alunos devem escrever seus conselhos em uma folha de papel, por exemplo, e não em um fórum digital. Trata-se, portanto de

uma proposta de simulação bem distante de uma participação efetiva em um fórum eletrônico.

CONEXIÓN

Unidad 1
canal 1 canal 2 canal 3

Unidad 2
canal 4 canal 5 canal 6

Unidad 3
canal 7 canal 8 canal 9

CONÉCTATE A LA RED

1 *Depre* es una internauta que participa en un foro. Lee estos consejos que le dan y elige el que te parezca más adecuado. Justifica tu elección.

De:	Depre
Fecha:	26/06/2002 15:06
Asunto:	Estoy deprimida

Hola. Llevo ya muchos meses sintiéndome fatal, por culpa del trabajo. Hay días que realmente no sé ni cómo consigo levantarme para ir a la oficina. Paso los fines de semana llorando, sobre todo el domingo. Creo que no debería seguir esforzándome tanto por algo que no vale la pena, pero no sé qué hacer. Mi médico de cabecera me ha dado unas pastillas para dormir, pero no quiere darme la baja médica, que es lo que yo necesito. Realmente no puedo seguir. Mis problemas, creo que arrancan de la relación tan complicada que tengo en el trabajo con alguno de mis jefes. Contadme si habéis pasado por algo así y si puede un psicólogo darme la baja. Muchos días tengo ganas de marcharme y de tirarlo todo por la borda, pero necesito dinero. Ayudadme, ¿sabéis a dónde debería acudir y qué pasos hay que seguir para conseguir la baja médica hasta que me encuentre mejor?
Muchas gracias.

De:	Ignorante
Fecha:	26/06/2002 22:06
Asunto:	RE: Estoy deprimida

Hola, *Depre* (espero que cambies pronto este apodo por otro más positivo). ¿Has oído hablar del acoso psicológico en el trabajo? ¿Y del *mobbing*? No quiero que se interprete que te hago un diagnóstico a distancia, porque además no soy profesional de la psicología, pero por lo que cuentas parece deducirse algo así. Hay una página en Internet (www.ahorasalud.com) sobre el tema. Entra en ella y en el índice pincha en «Equilibrio personal». Allí encontrarás información sobre el *mobbing*. A partir de ahí, tú deberás decidir cuál es el siguiente paso que deberás dar: plantarle cara a tus jefes (si ello es posible), buscar otro empleo, o ir a un psicólogo. Sea cual sea tu decisión, te deseo toda la suerte del mundo. Un saludo.

De:	Matissa
Fecha:	27/06/2002 11:06
Asunto:	RE: Estoy deprimida

Yo estoy acabando de salir de una depresión muy fuerte. Me gusta la respuesta que te ha dado *Ignorante*. Creo que debes buscar un buen psicólogo o psicoterapeuta y que él te ayude para ver de dónde viene todo lo que te pasa. Una cosa es segura: ¡¡Hay que salir del pozo!! Hay profesionales que te pueden ayudar a ello. Si te duele una muela vas al dentista, ¿no? Pues si tienes problemas que no sabes resolver y te afectan de esa manera, debes acudir a un profesional. ¡Ánimo!

De:	Lina
Fecha:	01/07/2002 00:07
Asunto:	RE: Estoy deprimida

No le des tantos rodeos. Haz una lista con las cosas que te interesan y las que no. El trabajo es necesario, pero tienes que salir de ese mundillo que tú te has creado y luchar por sentirte mejor. Tómate unas vitaminas, deja que pase el tiempo, preocúpate por los demás y al no ocuparte tanto de ti misma olvidarás la «depre».

De:	Susana
Fecha:	04/07/2002 17:10
Asunto:	RE: Estoy deprimida

Mira, si no estás bien en tu trabajo, lo mejor que puedes hacer es dejarlo y tomarte unas vacaciones. Créeme, te irán de maravilla. Yo personalmente te lo recomiendo. Un besazo y animate.

2 Participa tú también en el foro dando tu opinión a la internauta deprimida.

34 / treinta y cuatro

FIGURA 13: Proposta de atividade com o fórum eletrônico, do livro Conexión, vol. 2, p. 34.

A prova mais evidente de que se trata de uma proposta de simulação é a seguinte orientação encontrada no livro do professor: *“Para ampliar esta actividad se puede simular una conversación de amigos en la que uno adopta el papel de Depre y el resto le sugiere opciones para salir de su situación”* (Para ampliar esta atividade se pede simular uma conversa de amigos na qual um adota o papel de Depre e o resto da turma sugere saídas para sua situação). Com relação às três questões que orientam a análise, a proposta apresenta resposta negativa a todas elas, isto é, não promove uma reflexão sobre os aspectos lingüísticos e composicionais do fórum eletrônico, nem direciona o aluno à comunicação efetiva no meio digital. Por essas razões a proposta é inapropriada (IN) para a abordagem desse gênero. A proposta tampouco busca cumprir os objetivos da seção *conéctate a la red*, pois não busca promover comunicação efetiva por meio do gênero digital abordado.

Como principal fator negativo da proposta consideramos o fato de que se trata de uma simulação, o que a nosso ver só se justificaria diante da impossibilidade de que os alunos participassem efetivamente de fóruns eletrônicos. No entanto, sabemos que esse gênero é bastante acessível tanto a professores como aos alunos nos contextos escolares. Outro fator negativo da proposta diz respeito ao fato de que a proposta não retrata de forma fiel as características da escrita desse gênero, ou seja, mesmo tratando-se de uma interação de natureza informal, a escrita não apresenta nenhuma daquelas características mencionadas no capítulo I.

PROPOSTA 3

(Livro 2, Unidade 3, página 94)

GÊNERO: *Fórum eletrônico*

Essa proposta envolve o fórum eletrônico e divide-se em duas etapas: a primeira delas, que segundo informam os autores da coleção no livro do professor, visa desenvolver a expressão escrita e a expressão oral, consta da seguinte orientação: *“Uno de los temas estrella dentro del ámbito científico es la clonación. Lee las opiniones que dan algunos internautas y discute con tus compañeros con cuales de estas ideas estás de acuerdo y con cuales no”*

(Um dos temas estrela dentro do âmbito científico é a clonagem. Leia as opiniões que dão alguns internautas e discuta com seus colegas sobre as opiniões com as quais você concorda e sobre as com as quais você discorda). Após esta orientação, a proposta apresenta a imagem de fórum eletrônico, cujo tema proposto pelo internauta *Patz* é clonagem de humanos. Além da opinião de *Patz*, há as opiniões de dois outros internautas sobre o tema, ambos contrários às idéias do primeiro.

A segunda etapa da seção consta da seguinte instrução: “*Si deseas dar tu opinión sobre la clonación de seres humanos, entra en el foro cuya dirección te va a proporcionar tu profesor*” (Se você desejar dar sua opinião sobre a clonagem de seres humanos, entre no fórum cujo endereço o professor fornecerá). No livro do professor, os autores da coleção esclarecem que esta etapa da proposta tem como objetivo fazer com que os alunos participem efetivamente de um fórum eletrônico na Internet. Ao professor é fornecido o endereço eletrônico que dá acesso ao fórum.

Com relação às três questões que orientam nossa análise, a proposta apresenta resposta afirmativa apenas à terceira delas, isto é, a proposta motiva o aluno a interagir efetivamente em um fórum eletrônico. As duas outras questões, porém, obtêm resposta negativa, pois não consta nenhuma referência sobre as características lingüísticas e composicionais do gênero. Como responde afirmativamente a pelo menos uma das questões, a proposta é considerada apropriada (AP).

Com relação à ausência de referências aos aspectos lingüísticos do gênero fórum eletrônico, este é, sem dúvida, um dos aspectos mais negativos da proposta, pois ao ler as opiniões dos internautas não encontramos nenhuma das características da escrita desse gênero, as quais mencionamos no capítulo 1, embora percebamos que as opiniões são expostas em um tom de informalidade.

CONEXIÓN

Unidad 1 canal 1 canal 2 canal 3 Unidad 2 canal 4 canal 5 canal 6 Unidad 3 canal 7 canal 8 canal 9

CONÉCTATE A LA RED

1 Uno de los temas estrella dentro del ámbito científico es la clonación. Lee las opiniones que dan algunos internautas y discute con tus compañeros con cuáles de estas ideas estás de acuerdo y con cuáles no.

De: Pátz
Fecha: 17/04/2002
Asunto: Clonación en humanos

La clonación consiste en hacer reproducir nuevas células a partir de otra célula viva. Las aplicaciones de esta técnica de Ingeniería Genética pueden ser muchas en el área de cultivos y de animales, e inclusive se podría plantear la clonación de órganos del cuerpo humano pero, ¿clonación en humanos?... Desde mi punto de vista, creo que esta última posibilidad sería una insensatez, sería algo fuera de las cuestiones éticas de la vida. ¿Para qué estar haciendo gente artificialmente (porque eso es lo que se estaría haciendo) si actualmente tenemos problemas de crecimiento demográfico? Claro que hay veces que los experimentos y los logros determinan la capacidad del hombre en la ciencia, y solo por eso creería que la clonación podría ser válida, pero solo en laboratorios... y de todas maneras la clonación no debería utilizarse como método para reproducir gente.

De: Celtibero
Fecha: 18/04/2002
Asunto: RE: Clonación en humanos

Lo primero de todo: no sabes lo que es la clonación. La clonación no es lo que tú dices. La clonación es producir individuos idénticos genéticamente. Hay varios medios para conseguir clones, de hecho los clones se dan en la Naturaleza con asiduidad. Los gemelos idénticos son clones, producidos naturalmente, claro. Es lamentable que muchísima gente (y no lo digo por tí), sobre todo políticos de tres al cuarto y gente que hace cuatro días escuchó la palabra *clonación* siga sin saber de lo que se trata realmente, y que sin saberlo se lance a opinar, a satanizar y a decir auténticas burradas. Dejen todos ellos que el conocimiento siga su curso y que el saber no tenga obstáculos. Eso sí, al que utilice ese conocimiento para hacer daño, a la cárcel con él. Pero no satanicen el saber.

De: Juan José Blat
Fecha: 18/04/2002
Asunto: RE: Clonación en humanos... ¡Es humano!

Habla usted del alto nivel «demográfico» de muchos países, y yo le pregunto, ¿qué tiene que ver eso con la clonación humana? Es más, considero que con la clonación, se lograría controlar la natalidad. Unos padres, a la hora de tener un hijo, han de pensar en su felicidad y ahí está. Si a mí me permitieran tener una hija mediante la técnica de la clonación, estaría completamente satisfecho y feliz. Por ejemplo, considero que la actriz protagonista de la serie *Scream* reúne las características óptimas en cuanto a capacidades generales. Saludos.

2 Si deseas dar tu opinión sobre la clonación de seres humanos, entra en el foro cuya dirección te va a proporcionar tu profesor.

94 / noventa y cuatro

FIGURA 14: Proposta de atividade com o fórum eletrônico, do livro *Conexión*, vol. 2, p. 94.

No que diz respeito aos aspectos composicionais do gênero, embora as orientações aos alunos e ao professor não tratem dessas questões a imagem mostrada é bastante fiel ao modo como o gênero ocorre no meio digital:

apresentação do tema seguida de opiniões contra ou a favor do que foi dito anteriormente. (ver figura 14)

PROPOSTA 4

(Livro 2, Unidade 4, página 124)

GÊNERO: *Chat*

Essa proposta trata do gênero *chat* e consta de três etapas. Na primeira há a seguinte orientação: “*Lee las diferentes opiniones recogidas en un chat sobre la eficacia de los sistemas judiciales en varios países*” (Leia as diferentes opiniões recolhidas em um *chat* sobre a eficácia dos sistemas judiciais em vários países). Participam do *chat* cinco internautas: uma mexicana que se identifica como *Calabaza*, uma Guatemalteca que vive nos Estados Unidos e se apresenta como *Aaron21*, um uruguaio que se identifica como *Matador*, uma espanhola que se identifica como *Chica*, e *Conexión*, um dos colaboradores da coleção didática. Os cinco internautas discutem sobre a confiabilidade dos Sistemas judiciais em seus respectivos países. No livro do professor sugere-se que nessa etapa se realize uma atividade de compreensão escrita e que o professor enfatize as variantes lingüísticas de diferentes países, destacando o modo de expressar-se de cada um dos diferentes participantes dos *chat*.

Na segunda etapa pede-se que os alunos discutam sobre os diferentes pontos de vista expressos pelos internautas. A sugestão dos autores da coleção é que se realize uma atividade de expressão oral que envolva todo o grupo de alunos. Na terceira e última etapa da proposta sugere-se que os alunos entrem em *chats* e busquem opiniões de internautas de diferentes países sobre a eficácia da Justiça. Pede-se também que os alunos em uma aula posterior contrastem as opiniões recolhidas nas interações via Internet. No livro do professor sugere-se o seguinte: “*Para estimular el proceso de aprendizaje autónomo, se propone a los alumnos que entren en chats de habla hispana y pregunta a diferentes sobre este particular*” (Para estimular o processo de aprendizagem autônomo, propõem-se aos alunos que entrem em

chats de fala hispânica e perguntem a diferentes internautas sobre esta questão).

CONEXIÓN

Unidad 1 canal 1 canal 2 canal 3 Unidad 2 canal 4 canal 5 canal 6 Unidad 3 canal 7 canal 8 canal 9

CONÉCTATE A LA RED

1 Lee las diferentes opiniones recogidas en un *chat* sobre la eficacia de los sistemas judiciales en varios países.

Conexión: Oye, ¿te puedo hacer una pregunta?
 Calabaza: Sí.
 Conexión: Tú eres de Tijuana, sur de California, México, ¿no?
 Calabaza: Sí, soy de Tijuana, frontera con California.
 Conexión: ¿Tú crees que el mexicano en general confía en la justicia?
 Calabaza: El 40% no.
 Conexión: OK. ¿Y tú? ¿Cuál es tu opinión?
 Calabaza: Que sí.
 Conexión: ¿Por qué confías en la justicia?
 Calabaza: De partida, prefiero confiar en las instituciones.

Conexión: Oye, ¿te puedo hacer una pregunta seria?
 Aaron21: Ok.
 Conexión: Tú eres de Guatemala, pero vives en Estados Unidos. ¿No?
 Aaron21: Nací allá, crecí acá.
 Conexión: ¿Pensas que en Estados Unidos la mayoría confía en la eficacia y en la imparcialidad de la justicia?
 Aaron21: Algunos sí, otros no.

Conexión: ¿De dónde eres?
 Matador: De Uruguay.
 Conexión: Oye, ¿te puedo hacer una pregunta seria?
 Matador: Sí.
 Conexión: ¿Pensas que los uruguayos en general confían en la justicia?
 Matador: ¿Lo decís para comprobar si soy uruguayo?
 Conexión: No, jajaja. No, quiero decir si la gente en general, la gente que en tu país tiene que acudir a la justicia a resolver asuntos sin importancia como pequeños accidentes de coche o cosas así, confía en la justicia o piensa que no es del todo imparcial...
 Matador: La gente en general no confía.

Conexión: Hola, ¿de dónde eres?
 Chica: Soy de Bilbao.
 Conexión: ¿Te puedo hacer una pregunta?
 Chica: Sí.
 Conexión: ¿Pensas que en España la gente confía en la justicia cuando tiene algún problema tipo accidente de coche, cosas así, sin importancia?
 Chica: Yo te hablo por mí, y yo no confío.

2 ¿Estás de acuerdo con la opinión sobre la justicia de estos internautas? Háblalo con tus compañeros.

3 Entra en *chats* y pregunta la opinión sobre este tema a personas de diferentes países. Contrástalas con las que encuentren tus compañeros.

124 / ciento veinticuatro

FIGURA 15: Proposta de atividade com o *chat*, do livro *Conexión*, vol. 2, p. 124.

A proposta busca claramente realizar os objetivos da seção na qual se encontra, isto é, busca motivar o aluno a comunicar-se efetivamente por meio do *chat*. Temos, portanto uma resposta afirmativa à terceira questão, das que orientam esta análise. Às duas outras perguntas, porém, a proposta responde negativamente, ou seja, ela não promove uma reflexão acerca das peculiaridades da linguagem do gênero, em particular no que tange à sua escrita, embora a conversa entre os internautas se dê em um clima de informalidade. A única referência que se faz à linguagem refere-se às variantes lingüísticas dos diferentes países de origem dos internautas. Tampouco há referência direta às características composicionais do *chat*, embora seja possível perceber no formato de texto apresentado uma preocupação em retratar a forma como o *chat* ocorre no meio digital.

De acordo com os critérios que estabelecemos a proposta é apropriada (AP) para a abordagem do *chat*, pois ao menos uma das questões obtém da proposta resposta afirmativa. O aspecto negativo da proposta é, a nosso ver, a não abordagem dos aspectos relativos à linguagem e à composição do *chat*.

3.1.1. COMENTÁRIOS SOBRE AS PROPOSTAS DA SEÇÃO *CONÉCTATE A LA RED*

As propostas encontradas na seção *conéctate a la red* apresentam visivelmente algumas características em comum, como por exemplo, o fato de apresentarem amostras autênticas de interações verbais no meio digital e o fato de buscarem realizar o objetivo principal da seção, que é promover no aluno a autonomia na aprendizagem, animando-o a manter conversas com hispanofalantes mediante o *chat* e o fórum eletrônico, os dois únicos gêneros abordados na seção. Das quatro propostas que analisamos, duas com *chat* e duas com fórum eletrônico, três delas apresentam as características acima mencionadas e apenas uma foge a esta regra, a PROPOSTA 2 (pagina 90), que ao tratar do fórum eletrônico o faz sem a preocupação de direcionar o aluno à comunicação no meio digital. O que ela propõe é uma simulação em

sala de aula em lugar da comunicação efetiva em um fórum eletrônico em língua espanhola.

PROPOSTA	AP	IN
Proposta 1	X	
Proposta 2		X
Proposta 3	X	
Proposta 4	X	
TOTAL	3	1

QUADRO 3: Resultados das análises de propostas da seção *conéctate a la red*

Como principal fator positivo da seção, destacamos o fato de que as propostas ali encontradas, em sua maioria, buscam promover a comunicação efetiva no meio digital, o que, a nosso ver, reflete a preocupação dos autores da coleção em pôr em prática o enfoque centrado na ação, tal como defende o Marco Comum (2002). Além disso, vemos afinidade das propostas dessa seção com as diretrizes das Orientações Curriculares (2006), uma vez que este documento defende que o aluno seja motivado a usar a língua-alvo em situações sócio-culturais reais, de maneira que o mesmo possa interagir efetivamente com outros indivíduos por meio da língua estudada.

As propostas analisadas nessa seção apresentam ainda afinidade com as diretrizes definidas pelos PCNs (1999), quando este documento defende que o ensino de uma LE não deve pautar-se no estudo de formas gramaticais e na memorização de regras, quase sempre de forma descontextualizada, mas nos fenômenos lingüísticos recorrentes no contexto social no qual se dá o processo de ensino-aprendizagem. Este aspecto, mais diretamente relacionado a uma concepção de ensino, fora também ressaltado por Bakhtin (2000), quando este afirma que o ensino da língua não deve pautar-se em estruturas

gramaticais e palavras isoladas de um contexto de uso, mas em enunciados concretos produzidos em situações efetivas de comunicação.

As propostas analisadas na seção dão conta ainda dos aspectos mencionados por Scheneuwly & Dolz (2002), que, em suas discussões sobre modelos didáticos de gêneros, defendem que no ensino os alunos devem ser expostos a situações de comunicação o mais próximas possíveis do real. O fato de que a maioria das propostas analisadas motiva os alunos a participarem de interações verbais efetivas na língua-alvo mostra a preocupação dos autores da coleção didática em aproximar os alunos dos usos autênticos da língua estudada.

Como fator negativo das propostas da seção, destaca-se o fato de que nenhuma delas trata de aspectos relativos à linguagem ou à composição dos gêneros digitais. Com relação às características da linguagem, as amostras de interações apresentadas, embora se tratem de registros informais, não retratam os aspectos relativos às especificidades da escrita desses gêneros no meio digital. As propostas não retratam nenhuma das características da escrita dos gêneros digitais por nós discutidas no capítulo 1, tais como abreviações de palavras, supressão de vogais, substituição de letras, uso de onomatopéias, entre outros, tudo isso favorecido pela liberdade que tem o usuário para grafar palavras da forma como achar melhor e para expor suas idéias sem a sanção de um “editor”. Esta constitui sem dúvida uma lacuna significativa nas propostas didáticas envolvendo os gêneros digitais, uma vez que, conforme expomos no capítulo 1, a escrita, em particular a forma peculiar como as palavras são grafadas, é um dos fatores mais característicos da linguagem verbal desses gêneros, sendo conveniente, a nosso ver, que uma abordagem didática dos gêneros digitais não deixe de fora aspectos tão relevantes como esses. No que tange à importância da linguagem dos gêneros da internet, Crystal (2000) nos chama a atenção para o fato de que se a Internet é uma revolução ela é antes de tudo uma revolução lingüística.

Em suma, as propostas da seção analisada apresentam aspectos bastante positivos, mas também aspectos negativos. Com relação a estes últimos, é necessário que se reflita sobre a função dos livros didáticos no ensino de LE, em particular no que se refere à questão da autenticidade das

amostras de línguas apresentadas nestes materiais, uma vez que as amostras analisadas, embora, segundo os autores da coleção, sejam recortes de interações autênticas no meio digital, não refletem os aspectos lingüísticos dos gêneros digitais, ao menos no que se refere à grafia. O descuido com relação à autenticidade é, segundo Richards (2001) uma das principais limitações dos livros didáticos. Como esses materiais, ainda segundo o citado autor, constituem uma referência para professores e alunos, não podem deixar de apresentar aspectos lingüísticos tão importantes.

Frente às limitações das propostas de atividades da seção analisada cabe ressaltar o papel do professor frente ao livro didático. Como sujeito crítico, o professor deve estar atento às lacunas deixadas pelo livro didático e, no caso específico das propostas desta seção, deve apresentar aos alunos amostras de gêneros digitais que retratem mais fielmente a forma como esses gêneros ocorrem no meio digital.

3.2.PROPOSTAS DE OUTRAS SEÇÕES

PROPOSTA I

(Livro 1, Unidade 3, página 85)

SEÇÃO: *Canal 9*

GÊNERO: *E-mail*

A proposta I envolve o *e-mail* e encontra-se na unidade 3, dentro de uma seqüência de propostas de atividades destinadas a trabalhar diferentes habilidades (expressão oral, expressão escrita, compreensão escrita e compreensão auditiva). A seqüência inicia-se na página 84 e termina na página 88. A lição (*canal*) na qual se encontra a proposta em questão denomina-se “*notícias en tiempo real*” e tem como temas centrais a imprensa e a internet. A lição tem ainda como um de seus principais objetivos, no que tange a conteúdos formais, o estudo do tempo pretérito *perfecto compuesto* para expressar ações passadas.

A seqüência de dezoito propostas de atividades compõe-se de duas que envolvem o *e-mail*, a terceira e a nona. Analisaremos aqui apenas a terceira, a qual começa com a seguinte orientação: “*Son las doce de la noche del 14 de octubre de 2000. Observa los últimos mensajes del correo electrónico que ha recibido Matilde. ¿Qué actividades ha hecho estos últimos días?*” (São doze da noite do dia 14 de outubro de 2000. Observe as últimas mensagens de *e-mail* que Matilde recebeu. Que atividades realizou Matilde nestes últimos dias?) Em seguida apresenta-se um modelo de como o aluno deve expressar-se

Por exemplo:

“*Esta semana um tenido una rueda de prensa*” (Esta semana ela participou de uma seção de imprensa).

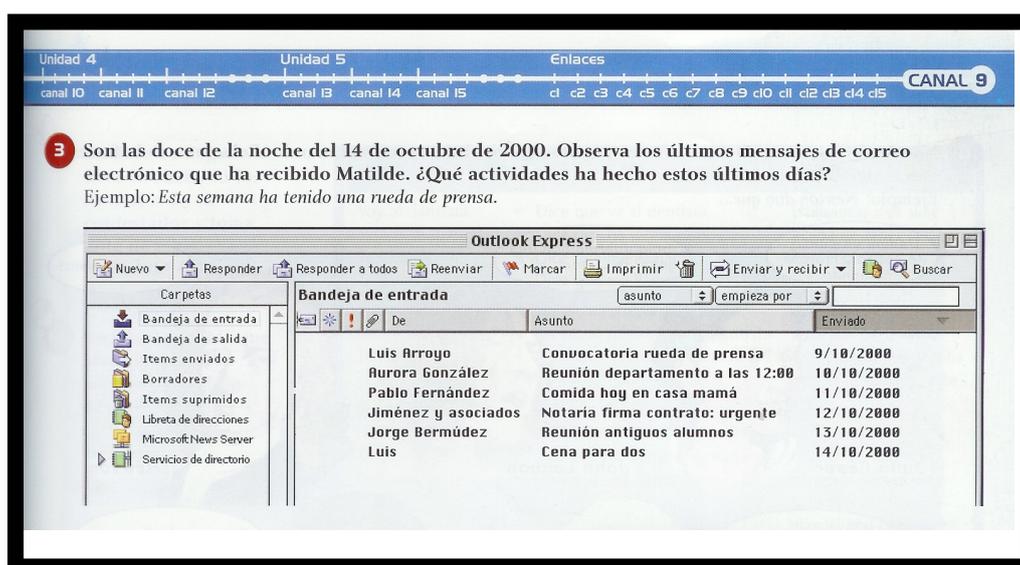


FIGURA 16: Proposta de atividade com o *e-mail*, do livro *Conexión*, vol. 1, p. 85.

Após o exemplo, apresenta-se a figura de uma caixa de e-mails (ver figura 16): A imagem procura ser fiel ao formato de uma caixa de e-mails do meio digital.

No interior da caixa de entrada (*bandeja de entrada*) aparecem seis mensagens, com o nome do remetente, o assunto e a data do envio. No livro do professor encontra-se a seguinte orientação: “*Se trata de una actividad de*

comprensión y expresión escritas a través de la que se práctica el uso del pretérito perfecto. Los estudiantes deben tener presente que están situados en el período temporal de esta semana, motivo que determina el uso de este tiempo". (Trata-se de uma atividade de compreensão e expressão escritas através da qual se pratica o uso do *pretérito perfecto*. Os alunos devem levar em conta que estão situados no período temporal e esta semana, motivo que determina o uso deste tempo").

A proposta é bastante clara no que tange ao seu objetivo, que passa longe de ter alguma relação com a natureza ou o uso do *e-mail*. É a típica proposta de atividade centrada em uma questão gramatical, o que representa uma visão tradicional de ensino, visão esta bastante criticada pelas mais atuais orientações e propostas curriculares, como os PCN(1999), como vimos na capítulo I. Com relação às três questões que orientam esta análise, encontramos resposta negativa a todas elas, ou seja: não há uma preocupação em discutir a respeito da linguagem do *e-mail*; não consta orientações a respeito dos aspectos composicionais desse gênero; nem direciona o aluno à comunicação via *e-mail*. É, portanto uma proposta inapropriada (IN) para a abordagem desse gênero digital, pois o *e-mail* é apenas um pretexto para tratar de um tema gramatical.

PROPOSTA II

(Livro 1, unidade 3, página 133)

SEÇÃO: *Internetgocios*

GÊNERO: *E-mail*

Esta proposta pertence à seção *internetgocios*, que, como vimos no Cap. II , tem por objetivo discutir temas relacionados ao mundo do trabalho. Para isso, segundo os autores da coleção são apresentados aspectos

relacionados às mais diferentes áreas profissionais. São apresentados ainda, amostras de documentos relacionados ao universo profissional, tais como: currículo, perfis profissionais, entrevistas de trabalho etc. Nesta seção, constam algumas simulações de situações reais relacionadas ao universo profissional.

A seção *internetgocios* da lição (canal) 13 da unidade 5 destina-se, como informam os autores da coleção, a discutir sobre reclamações relacionadas à prestação de serviços. A seção está dividida em quatro etapas. Na primeira, encontra-se a seguinte instrução: *“Trabajas en una compañías que no está satisfecha con los servicios prestados por otra empresa? Cuál de estos medios utilizarías para realizar una reclamación?”* (Você trabalha em uma companhia que não está satisfeita com os serviços prestados por outra empresa. Qual destes meios você utilizaria para realizar uma reclamação?). Logo em seguida aparecem cinco desenhos, cada um representando uma forma de realizar uma reclamação: pessoalmente, por carta, via internet, por telefone, e por mensagem levada por uma pomba. No livro do professor, orienta-se que esta seja uma atividade de expressão oral, na qual os alunos devem decidir o meio mais apropriado para realizar a queixa.

A segunda etapa da seção, apresenta a seguinte orientação: *“La empresa de mantenimiento informático todo al día ha recibido una reclamación por dos vías: correo tradicional y correo electrónico. Lee-las y subraya las diferencias que existen entre ambos formatos. Comenta las diferencias con tus compañeros”* (A empresa de manutenção informática “*todo al día*” recebeu uma reclamação por duas vias: por correio tradicional e por *e-mail*. Leia-as e sublinhe as diferenças que existem entre ambos os formatos. Comente as diferenças com seus colegas) . Nesta etapa, são apresentados uma carta e um e-mail, contendo a mesma reclamação. O livro do professor sugere que nesta etapa os alunos atentem para as diferenças dos dois formatos de correspondência.

A terceira etapa, trata-se de uma atividade de expressão oral, na qual os alunos devem conversar sobre o tipo de correspondência que mais utilizam no ambiente de trabalho.

19 La empresa de mantenimiento informático *Todo al día* ha recibido una reclamación por dos vías: correo tradicional y correo electrónico. Léelas y subraya las diferencias que existen entre ambos formatos. Comenta las diferencias con tus compañeros.

Todo al día Ltda.
 C/ Orellana, 224
 04005 ALMERÍA

Nicolás Domínguez
 Las Heras 2424
 Sarmiento

Sarmiento, 12 de marzo de 2001

Destinatario: todoaldia@net.com
 Asunto: Reparación

Estimados señores:

Me dirijo a ustedes con el fin de solicitarles la reparación de tres ordenadores que desde hace varias semanas tienen constantes problemas. Ya con anterioridad he presentado reclamaciones al respecto y, si bien técnicos de su empresa han venido repetidas veces a hacer la reparación, los arreglos no son satisfactorios, puesto que el problema vuelve a presentarse al cabo de pocos días. Confiando en que mi solicitud recibirá la debida atención y que se dará una rápida solución al problema, les saludo atentamente.

Buenos días.
 Les solicito URGENTEMENTE la reparación de tres ordenadores que desde hace varias semanas tienen constantes problemas. Conforme les he dicho en correos electrónicos anteriores, los arreglos que sus técnicos están haciendo no son satisfactorios, por lo que les ruego una rápida solución al problema. Espero una respuesta lo antes posible.
 Nicolás Domínguez
ndominguez@net.com

Fdo.:

20 Habla con tus compañeros sobre en qué situaciones laborales utilizas el correo tradicional y en qué otras el correo electrónico.

21 Eres el responsable de contestar a la reclamación de Nicolás Domínguez que ha llegado a la empresa *Todo al día*. Elige uno de los dos formatos (correo tradicional/correo electrónico) para responderle.

ciento treinta y tres/ 133

**FIGURA 17: Proposta de atividade com o e-mail,
do livro Conexión, vol. 1, p. 133.**

A quarta e última etapa da seção apresenta a seguinte orientação: “*Eres el responsable de contestar a la reclamación de Nicolás Domínguez que ha llegado a la empresa todo al día. Elige uno de los dos formatos (correo tradicional/ correo electrónico) para responderle*” (Você é o responsável por responder à reclamação de Nicolás Dominguez que chegou à empresa *todo al día*. Escolha um dos dois formatos (carta tradicional/e-mail) para responder-lhe). Trata-se portanto, nesta quarta etapa, de uma atividade de produção escrita.

A proposta, como vemos, gira em torno de dois gêneros, a carta tradicional e o *e-mail*, ambas em um contexto de trabalho. Na segunda etapa da seção temos a oportunidade de confrontar os dois gêneros. Embora se trate claramente de uma situação fictícia, o aluno está diante da possibilidade de confrontar dois gêneros, em particular no que tange aos seus aspectos composicionais, já que são esses os aspectos que melhor podem ser visualizados. Sobre isso, porém não há nenhuma orientação ao professor, seja no livro do professor seja no do aluno, sobre os aspectos que devem ser destacados na comparação entre os dois gêneros.

Na quarta etapa percebemos a possibilidade de que o aluno interaja por meio de um dos gêneros. No caso de optar pelo e-mail o aluno não encontrará nenhuma orientação a respeito do destinatário, o que mostra que a intenção dos autores é que se realize uma espécie de simulação da utilização do gênero e não propriamente do uso efetivo do *e-mail*. A simulação é, neste caso, a nosso ver desnecessária já que se poderia sem dificuldades pedir que os alunos escrevessem de fato um *e-mail* a uma empresa reclamando sobre um determinado aspecto de seu serviço prestado.

Quanto às questões que delineamos, a proposta apresenta resposta positiva a pelo menos uma delas, precisamente à terceira delas, ou seja, possibilita um confronto entre os aspectos composicionais do e-mail e da carta, à medida que o confronto desses dois gêneros.

As duas outras questões apresentam resposta negativa, já que não há nenhuma referência aos aspectos lingüísticos do e-mail. Tampouco há uma motivação para que o aluno se utilize deste gênero para comunicar-se efetivamente no meio digital em língua espanhola.

Proposta III

Livro 2, unidade 1, páginas 33

SEÇÃO: *Cierre Final*

GÊNERO: *E-mail*

A terceira proposta aborda o gênero e-mail e pertence à seção *Cierre final*, que, segundo os autores da coleção, tem como objetivo pôr em prática

todos os conteúdos funcionais, formais e lexicais apresentados ao longo da Unidade. Ali, segundo os autores, são propostas atividades que se relacionem aos mais diversos âmbitos da realidade, desde atividades do âmbito do cotidiano - como o fato de escrever e enviar uma carta de felicitação - até as de um âmbito mais formal - como realizar uma apresentação ao público. Esta seção aparece apenas uma vez em cada unidade.

A unidade 1 do livro 2 tem como temas principais a saúde, a família e o trabalho. Nessa unidade, a seção *Cierre final* tem por objetivo ensinar o aluno a produzir cartas de felicitações. A seção está dividida em cinco etapas. A primeira trata-se de uma proposta de compreensão escrita, na qual os alunos devem classificar três correspondências apresentadas, identificando qual ou quais delas tem caráter comercial, familiar ou profissional. A segunda etapa consta de uma proposta de expressão oral na qual os alunos devem identificar qual ou quais das correspondências têm caráter de urgência e qual ou quais delas gostariam de receber.

Nas duas etapas seguintes trata-se do e-mail. Na terceira propõe-se uma atividade de compreensão escrita e expressão oral, envolvendo uma simulação na qual o aluno deve ler três mensagens que por engano chegaram à sua caixa de e-mails. O aluno deve pôr-se no lugar de quem recebeu por engano as mensagens e tentar descobrir a relação entre o emissor e o destinatário dessas mensagens. No livro do professor sugere-se que esta proposta seja ampliada com uma atividade de produção escrita, na qual cada aluno deve escrever uma mensagem secreta a um colega, o qual deve tentar descobrir quem escreveu a mensagem.

A orientação que aparece no livro do aluno é a seguinte: *“A tu buzón de correo electrónico han llegado muchos mensajes que no son para ti. Sin duda ha habido algún problema con tu servidor. Lee los mensajes y señala: ¿Qué relación puede existir entre el remitente y el destinatario de cada uno de ellos? ¿Por qué motivo envían estos mensajes?”* (À sua caixa de e-mails chegaram muitas mensagens que não são para você. Sem dúvida houve algum problema em seu servidor. Leia as mensagens e responda: que relação pode existir entre o remetente e o destinatário de cada uma delas? Por que motivos enviam estas mensagens). Na quarta etapa apresenta-se uma proposta de compreensão e

expressão escrita, na qual o aluno deve simular a seguinte situação: em sua caixa de e-mails há mensagens de alguns de seus amigos, os quais compartilham problemas. O aluno deve responder às mensagens dando sugestões para a resolução dos problemas. A orientação que aparece no livro do aluno é a seguinte: “em sua caixa de e-mails também há mensagens de alguns de seus amigos. Responda-lhes tentando dar ânimo e sugestões para ajudá-los”. (p.33). No livro do professor sugere-se que esta seja uma atividade de compreensão e expressão escritas, na qual os alunos devem responder às mensagens recebidas, dando conselhos e sugestões aos seus amigos. Na proposta não há, porém, nenhuma referência ao modo efetivo de realizar a troca de *e-mails* sugerida na situação simulada. O propósito parece ser muito mais a produção escrita fora do ambiente digital.

Na quinta etapa da seção sugere-se uma atividade de produção escrita em que os alunos devem escrever uma carta de felicitação a uma pessoa de seu meio familiar ou do seu círculo de amigos que esteja a ponto de celebrar algum acontecimento importante ou que tenha celebrado recentemente.

A seção *Cierre final* da unidade 1 não tem como foco principal o gênero e-mail, sendo este mostrado apenas como uma forma alternativa de expressar uma felicitação. O gênero textual que aparece como centro da seção é a carta, como informa o livro do professor. A seção tem o interesse claramente voltado para a produção escrita, mas da forma tradicional e não em ambiente digital.

No que diz respeito às questões que norteiam esta análise, a proposta apresenta resposta negativa às três, ou seja: não aborda aspectos relativos à linguagem do e-mail; não promove uma reflexão acerca da composição do gênero, embora este aspecto possa ser visualizado nos e-mails fictícios recebidos pelos alunos; nem direciona o aluno à comunicação efetiva por meio do *e-mail*, pois a resposta aos *e-mails* fictícios recebidos deve ser feita em forma de simulação na própria sala de aula e não por meio computador. Por essas razões a proposta é inapropriada (IN) para a abordagem do *e-mail*.

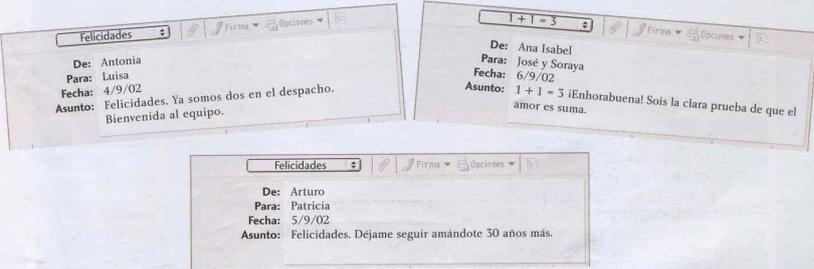
Unidad 4 Unidad 5 Enlaces
 canal 10 canal 11 canal 12 canal 13 canal 14 canal 15 c1 c2 c3 c4 c5 c6 c7 c8 c9 c10 c11 c12 c13 c14 c15

2 Habla con tu compañero sobre estas cuestiones:

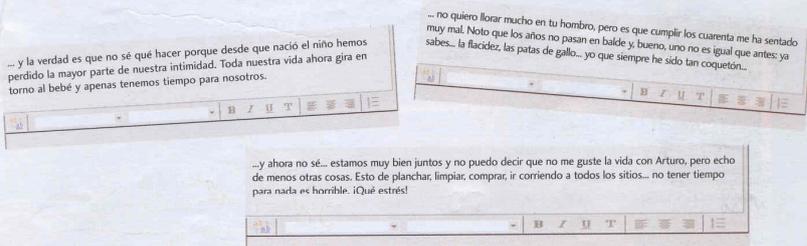
- ¿Cuál de las cartas de la actividad 1 te haría más ilusión recibir?
- ¿Qué tipo de correspondencia recibes habitualmente en tu domicilio?

3 A tu buzón de correo electrónico han llegado muchos mensajes que no son para ti. Sin duda ha habido algún problema con tu servidor. Lee los mensajes y señala:

- ¿Qué relación puede existir entre el remitente y el destinatario de cada uno de ellos?
- ¿Por qué motivo envían estos mensajes?



4 En tu buzón también hay mensajes de algunos de tus amigos. Contéstales intentando darles ánimos y haciéndoles sugerencias para ayudarles.



5 Piensa en alguna persona cercana que recientemente:

- se haya casado • haya tenido un hijo • haya aprobado un examen importante
- haya conseguido un trabajo • haya conseguido un ascenso laboral

• Escríbele una carta felicitándole. Insiste en que tiene las cualidades necesarias para merecer lo que ha conseguido y dale consejos para superar los obstáculos con los que puede encontrarse en esta nueva situación.

treinta y tres / 33

. FIGURA 18: Proposta de atividade com o e-mail,
 do livro *Conexión*, vol. 2, p. 33.

O caráter simulativo da proposta constitui um fator bastante negativo ao tratar-se de e-mails, pois seria plenamente possível pedir que os alunos realizassem uma produção escrita no próprio meio digital felicitando a um amigo ou um familiar sobre o assunto.

PROPOSTA IV
(Livro 2, Unidade 2, página 43)
GÊNERO: E-mail
SEÇÃO: *cha-cha-chá*

A proposta IV encontra-se na seção denominada *cha-cha-chá*, seção que tem como objetivo, de acordo com os autores da coleção, realizar atividades de caráter lúdico e descontraído nas quais se deve prestar atenção a aspectos de pronúncia e escrita. Esta seção geralmente apresenta textos literários curtos, jogos de adivinhação, expressões idiomáticas, etc.

Na unidade 2, a seção *cha-cha-chá* compõe-se de três etapas: a primeira aborda aspectos ortográficos, em especial os relacionados à distinção entre “v” e “b” na língua espanhola; a segunda, apresenta a seguinte instrução: “*Lee el correo electrónico que Pablo ha escrito a su novia y averigua el significado de las palabras resaltadas*” (Leia o e-mail que Pablo escreveu a sua namorada e verifique o significado das expressões que aparecem destacadas).

A terceira etapa da seção é uma proposta de atividade de produção escrita, na qual os alunos devem escrever um diálogo utilizando os termos destacados na etapa anterior. A instrução que aparece nesta terceira etapa é a seguinte: “*Con un compañero, escribe un diálogo en el que utilices las expresiones de la actividad 22*” (Com um colega escreva um diálogo no qual utilize as expressões da atividade 22). Os termos que aparecem em destaque no e-mail de Pablo são: “*te echo mucho de menos*”, “*echarles una mano*”, “*te lo echan en cara*”, “*me eché atrás*” e “*echas un vistazo*”⁸. Todas estas expressões são construídas com o verbo “echar”, considerado bastante problemático no ensino da língua espanhola devido ao seu caráter polissêmico.

⁸ Significados em português das expressões: “*te echo mucho de menos*” (sinto muito a sua falta), “*echarles um mano*” (dar-lhes uma mão, ajuda) “*te lo echan um cara*” (te jogam na cara), “*me eché atrás*” (voltei atrás, recuei) “*echas um vistazo*” (dá uma olhada).

No livro do professor sugere-se que os alunos sejam orientados no sentido de compreenderem o significado de cada uma das expressões, podendo consultar dicionários ou a Internet. Não há, no entanto, nenhuma orientação para que se aborde algum aspecto relacionado ao gênero e-mail. Tampouco há algum direcionamento dos alunos a comunicação por meio desse gênero. O que há após o *e-mail* escrito por Pablo é a sugestão de que os alunos, em dupla, escrevam um diálogo no qual empreguem as expressões destacadas no corpo da mensagem.

22 Lee el correo electrónico que Pablo ha escrito a su novia y averigua el significado de las expresiones que aparecen resaltadas.

Laura, ¿qué tal estás? Yo estoy bien, aunque pienso en ti y **TE ECHO MUCHO DE MENOS...** ¿Qué tal todo por ahí???? ¿Y tus padres? Que no se te olvide que tienes que **ECHARLES UNA MANO** con lo de la mudanza. ¿Vale? Que luego **TE LO ECHAN EN CARA** y con razón. Oye, ¿y tú examen? ¿Te ha salido bien? Seguro que sí. Ayer estuve a punto de comprar una alfombra para el salón de casa, pero al final **ME ECHÉ ATRÁS...** (no te preocupes que todavía tengo dinero y estoy aprendiendo a administrarme). Bueno tengo una reunión... Oye, por cierto, ¿por qué no **ECHAS UN VISTAZO** a las ofertas de viajes de algunas páginas de Internet? Creo que hay cosas interesantes y que puedes coger un avión hasta aquí...

23 Con un compañero, escribe un diálogo en el que utilices las expresiones de la actividad 22.

cuarenta y tres / 43

**FIGURA 19: Proposta de atividade com o e-mail,
do livro Conexión, vol. 2, p. 43.**

O e-mail, pelo que se vê, não foi abordado como gênero. Nenhuma de suas características lingüísticas ou composicionais foram abordadas, tampouco houve alguma orientação aos professores a esse respeito. O texto escrito por Pablo, pelo que se percebe, serviu apenas como um pretexto para se estudar o verbo *echar* e seus vários significados. A proposta é inapropriada (IN) para o estudo do gênero *e-mail*, uma vez que responde negativamente as três questões que propomos, ou seja, não aborda questões de natureza lingüísticas ou composicional do e-mail nem tampouco motiva o aluno a comunicar-se por

meio do gênero. Notamos ainda, que não há uma preocupação com a autenticidade, uma vez que claramente se percebe que o texto foi criado pelos autores da coleção unicamente para abordar o item gramatical em questão. Não é, portanto um texto retirado da Internet.

Esse tipo de proposta didática está longe de corresponder às orientações curriculares vistas no capítulo I. O foco da proposta é um item gramatical, o que representa uma visão tradicional de língua e de ensino, combatida pelos PCN's, quando o documento constata que o ensino de línguas muitas vezes se pauta no estudo de formas gramaticais e na memorização de regras.

A proposta analisada distancia-se ainda de uma visão de ensino pautado na ação, e que vê o aluno como agente social que realiza tarefas concretas como defende o Marco Comum (2002).

3.2.1. COMENTÁRIOS SOBRE AS PROPOSTAS DE OUTRAS SEÇÕES

As propostas de atividades com gêneros digitais encontradas em outras seções da coleção apresentam aspectos bem diferentes dos encontrados nas propostas da seção *Conéctate a la red*, a começar pelos aspectos relativos aos objetivos das propostas. Na seção *Conéctate a la red*, as propostas têm como objetivos apresentar aos alunos amostras de interações por meio do computador e motivá-los a interagir por meio dos gêneros digitais. As propostas envolvendo gêneros digitais encontradas em outras seções, porém, tem objetivos bem diferentes. As quatro propostas analisadas nesta subseção pertencem a seções diferentes, com objetivos diferentes. A seção *Internetgocios*, de onde retiramos a Proposta II, acima analisada, tem por objetivo discutir temas relacionados ao mundo do trabalho, e não se volta diretamente à questão dos gêneros digitais. A seção *Cierre final*, à qual pertence a proposta III, que tem como objetivo pôr em prática todos os conteúdos funcionais formais e lexicais apresentados ao longo da unidade. Da mesma forma, a seção *Cha-cha-chá*, de onde selecionamos a proposta IV, tem como objetivo realizar atividades de caráter lúdico e descontraído nas quais se

deve prestar atenção a aspectos de pronúncia e escrita. Nenhuma das seções acima mencionadas tem por objetivo precípua tratar dos gêneros digitais, razão pela qual se faz necessário averiguar o tratamento que ali é dado a esses gêneros.

PROPOSTA	AP	IN
Proposta I		X
Proposta II	X	
Proposta III		X
Proposta IV		X
TOTAL	1	3

QUADRO 4: Resultados das análises de propostas de outras seções

Outro aspecto que diferencia as propostas encontradas em outras seções daquelas encontradas na seção *conéctate a la red* é o fato de que, em outras seções, apenas um gênero digital seja abordado, o e-mail, o que pode se justificar pelo fato desse gênero ser bastante conhecido, até mesmo por indivíduos que não têm tanta intimidade com o computador e com os gêneros digitais.

Com relação às três perguntas norteadoras desta análise, a maioria absoluta das propostas analisadas nestas seções apresenta respostas negativas a todas elas, sendo a única exceção a proposta II, que possibilita uma discussão a respeito dos aspectos composicionais do e-mail. Salvo a proposta II, as demais analisadas (75% delas) são avaliadas como inapropriadas para a abordagem de um gênero digital segundo os critérios que estabelecemos (ver tabela 3). Esta constatação revela que em outras seções da coleção, não há uma preocupação em discutir os aspectos relativos à linguagem ou à composição dos gêneros digitais. Tampouco há uma preocupação em motivar o aluno a interagir por meio do gênero digital

abordado. Na maioria significativa das propostas analisadas, o *e-mail*, único gênero textual encontrado, serve apenas como pretexto para a realização de outros objetivos, sejam eles de natureza gramatical, como na proposta 1, seja de natureza lexical, como na proposta 4, seja ainda como o objetivo de abordar um outro gênero, como o que ocorre na proposta 3. O e-mail é, na maioria das propostas, apresentado de forma descontextualizada e distante dos seus usos reais, isso implica um distanciamento da noção de ensino centrado na ação, diretriz principal do Marco Comum (2002), documento que, segundo os autores da coleção, servem de referência para a elaboração do material analisado.

A questão da autenticidade é outro fator bastante negativo nas propostas analisadas. O que vemos na maioria delas são textos criados pelos autores da coleção, e não amostras autênticas de interações no meio digital. Estes “textos” ilustram situações verbais fictícias, as quais envolvem sujeitos fictícios. Sobre a questão dos sujeitos fictícios propostos pelo livro didático, Lima (2007) já chamou a atenção para esse fato, ao analisar livros didáticos de inglês com língua estrangeira. A autora constatou que as propostas destinadas a desenvolver a habilidade de produção escrita baseiam-se em situações fictícias que envolvem destinatários também fictícios e não sujeitos determinados, como os colegas de sala, um parente, um amigo. Estes elementos fictícios presentes nas propostas pouco ou nada dizem sobre a natureza real dos gêneros ou dos usos dos gêneros digitais. A carência de autenticidade nas amostras apresentadas nas propostas é um fator que se contrapõe ao modelo didático proposto por Schnewnly & Dolz (2002), para quem as seqüências didáticas devem apresentar amostras de gêneros que conservem as características desse gênero nos contextos reais de comunicação.

Em suma, as propostas nas seções analisadas fogem às diretrizes propostas nos documentos nos quais baseamos esta pesquisa e no documento que serviu de base para a elaboração da coleção analisada, pois trata-se de propostas centradas no estudo de formas gramaticais e na memorização de regras, quase sempre de forma descontextualizada, prática rechaçada pelos PCNs (1999). As propostas distanciam-se ainda do que orientam Scheneuwly & Dolz (2004), quando estes defendem que os alunos devem ser expostos a

situações de comunicação o mais próximas possível do real. Elas não representam tampouco o enfoque centrado na ação, como orienta o Marco comum (2002). Percebe-se ainda, uma visão mecanicista de aprendizagem, com grande ênfase no conteúdo programático, inclusive quando se pretende desenvolver habilidades em língua estrangeira dentro da perspectiva da abordagem comunicativa

Estas constatações justificam a nossa defesa com relação ao importante papel do professor crítico frente aos livros didáticos, uma vez que estes materiais refletem, por meio de suas propostas, muitas vezes, uma visão de ensino bastante descontextualizado e que tem no gênero quase sempre apenas um pretexto para o estudo de formas gramaticais e de vocabulário. Cabe, portanto, ao professor de línguas em geral e de língua espanhola em particular, suprir as deficiências do livro didático por ele utilizado e promover atividades didáticas que de fato proporcionem um maior conhecimento da natureza dos gêneros digitais e que motivem e encorajem os alunos a interagir efetivamente por meio desses gêneros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo tecemos as considerações finais. Sem pretender ter caráter conclusivo e definitivo, buscamos lançar luz sobre as questões cruciais desta pesquisa, sobre os objetivos que nos propomos a realizar com esta investigação, bem como sobre o papel do livro didático no ensino de LE e a postura do professor com relação a esses materiais. Apresentamos também as implicações pedagógicas das constatações da pesquisa e buscamos tornar visível a necessidade de que novas pesquisas sejam realizadas no que tange às problemáticas aqui discutidas.

Com relação às questões de pesquisa, levantadas no capítulo introdutório, temos duas constatações principais a ressaltar, com base nos resultados das análises que realizamos. A primeira, diz respeito ao fato de que as propostas didáticas envolvendo os gêneros digitais, em particular o *e-mail*, o *chat* e o fórum eletrônico, não tratam das características desses gêneros no que tange à sua linguagem, em particular de sua escrita, e aos seus aspectos composicionais. Para suprir essas deficiências das propostas, o professor deve, a nosso ver, promover atividades nas quais os alunos utilizem efetivamente os gêneros digitais para comunicarem-se como falantes nativos da língua meta.

A segunda constatação diz respeito ao fato de que boa parte das propostas didáticas procura motivar os alunos a comunicarem-se efetivamente por meio dos gêneros digitais com falantes nativos da língua espanhola. Esta constatação vai ao encontro do que propõe Bakhtin(1987), no que tange ao método eficaz para ensinar uma língua, materna ou estrangeira, pois segundo o lingüista russo o melhor método é aquele que se pauta por enunciações concretas das quais fazemos uso em nosso dia-a-dia.

Há, no entanto, uma parte considerável de propostas para as quais os gêneros digitais são apenas pretextos para a abordagem de questões alheias à natureza do gênero e de seus efetivos usos.

Com base nessas duas constatações, cabe lançar algumas considerações a respeito do livro didático e de seu papel no processo de ensino aprendizagem de línguas estrangeiras em geral e de língua espanhola em particular. A primeira consideração refere-se ao caráter bastante positivo que tem a inclusão dos gêneros digitais nas seqüências didáticas propostas nos livros didáticos. Esse fato revela um dado, a nosso ver, bastante animador: os autores dos livros didáticos de LE começam a atentar mais fortemente para o fato de que as seqüências didáticas propostas pelos livros devem ter como referências principais os eventos lingüísticos recorrentes na sociedade atual, o que implica necessariamente a inclusão dos gêneros digitais nessas seqüências, dado o lugar de destaque que ocupam estes gêneros no atual estágio de desenvolvimento da CMC.

A segunda consideração diz respeito ao reconhecimento, por parte dos autores dos livros didáticos, de que as seqüências didáticas envolvendo os gêneros do meio digital devem culminar na comunicação efetiva por meio desses gêneros. Este é um fator bastante positivo apontado pela pesquisa, pois está diretamente relacionado com uma das funções dos livros didáticos na aula de LE, que é promover por meio de propostas didáticas a autonomia comunicativa dos alunos. As propostas que culminam com a prática efetiva de comunicação cumprem um requisito básico dos postulados bakhtinianos, a ênfase na ação comunicativa.

A terceira consideração, esta de caráter negativo, refere-se à grande ocorrência de propostas que tomam os gêneros digitais apenas como pretextos para abordar questões alheias à natureza e aos usos efetivos desses gêneros. Este dado revela que, apesar dos avanços mencionados há pouco, o livro didático de línguas segue apresentando resquícios de uma visão de língua e de ensino bastante atrasadas, segundo a qual a língua deve ser ensinada com base em aspectos formais e lexicais alijados de seus efetivos usos. Essa visão equivocada e anacrônica de ensino torna-se perceptível na recorrência de propostas com foco na estrutura ou na forma, ou ainda em itens lexicais, as

quais Ticks (2002) denomina propostas *centradas na linguagem*, que comumente se centram nos chamados *drills*, ou seja, em estruturas morfossintáticas descontextualizadas. Estas propostas contrapõem-se à visão bakhtiniana de ensino segundo a qual aprender uma língua significa “aprender a construir enunciados, por que falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas”. (BAKHTIN, 1987, p.282). Nesse sentido, no que tange à coleção analisada, falta coerência interna, uma vez que a coleção tem, segundo seus autores, como horizonte metodológico o enfoque comunicativo, que, como vimos, caracteriza-se, sobretudo pelo foco na interação verbal efetiva. A coleção orienta-se ainda pelo Marco Comum (2002), que propõe um enfoque na ação por meio da língua.

Com relação às diretrizes que orientam a elaboração de livros didáticos de LE (os PCN (1999), as OCN (2006) e o Marco Comum (2002), documentos elaborados por estudiosos da Lingüística aplicada ao ensino de LE e da didática de línguas com base em estudos e pesquisas recentes, têm servido de base teórica tanto para promover discussões em torno do ensino de LE, como para a elaboração de materiais didáticos, nos quais temos notado uma visível tendência em reconhecer a necessidade de promover um ensino baseado nas práticas de linguagem do cotidiano, ou seja, nos gêneros textuais recorrentes na sociedade. A abordagem dos gêneros digitais nos livros didáticos representa, a nosso ver, o reconhecimento da importância que têm esses gêneros atualmente e ao mesmo tempo o reconhecimento de que o ensino deve pautar-se por eventos lingüísticos recorrentes na sociedade.

Quanto às implicações pedagógicas das constatações acima expostas acreditamos não restar dúvidas quanto ao potencial da Internet e dos gêneros digitais para o ensino de línguas estrangeiras, em especial devido a dois fatores. Primeiro, a Internet é uma possibilidade real de comunicação entre indivíduos dos mais distantes lugares do globo e, portanto, é um meio efetivo de comunicação em língua estrangeira. Segundo, a Internet permite acesso relativamente fácil a informações veiculadas desde os mais distantes lugares do planeta e nas mais diversas línguas, o que significa que o usuário/estudante pode ter contato com registros reais da língua meta desde sua própria casa.

Com relação ao modo como, a nosso ver, devem ser propostas atividades envolvendo os gêneros digitais, tomamos como base, entre outras referências, os estudos do Grupo de Genebra, em especial Schneuwly & Dolz (2004), embora estes autores não tenham proposto modelos didáticos de gêneros digitais. Nesse sentido, defendemos que o tratamento dos gêneros digitais deve obedecer a pelo menos dois princípios. Primeiro, o gênero abordado no livro didático de LE deve apresentar os traços gerais que esse gênero apresenta em contextos reais de comunicação, sem perder de vista, é claro, os objetivos da seqüência didática em que o mesmo se insere. Segundo, as propostas de atividades apresentadas nos livros didáticos devem levar o aluno a uma prática de comunicação próxima das práticas autênticas, ainda que para isso deva-se recorrer a atividades de simulação.

No caso particular da linguagem dos gêneros digitais, achamos oportuno e necessário que os livros didáticos tratem das especificidades da escrita que ali se desenvolve, uma vez que, como temos defendido no decorrer deste trabalho, a escrita desenvolvida no meio digital, em especial em gêneros como *chats*, *blogs* e fóruns eletrônicos, apresenta particularidades, como discutimos no capítulo 1 deste trabalho. A deficiência dos livros didáticos no que tange a esta exigência revela a urgência de que sejam elaborados modelos didáticos de gêneros digitais a fim de que os alunos possam utilizar de maneira mais proveitosa essas importantes ferramentas de comunicação para desenvolver habilidades comunicativas na língua estrangeira.

Com relação ao papel do professor de espanhol como LE frente ao livro didático, a pesquisa revela que o livro didático, embora assuma um lugar de destaque no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, não deve ser, em hipótese alguma, a única fonte de informação e orientação na aula de E/LE, cabendo ao professor o papel de suprir as deficiências desses materiais, como as detectadas nesta pesquisa. As deficiências e as limitações dos livros didáticos apenas reforçam a tese defendida por nós segundo a qual os livros didáticos não devem constituir uma ameaça à autonomia crítica e criativa do professor de línguas. A este cabe adaptar, e principalmente aprimorar, as propostas didáticas sugeridas pelo livro didático, tendo sempre como referência os objetivos e as necessidades de seus alunos. Desse modo,

o livro didático cumprirá seu papel de ser um instrumento que auxilie na concretização do objetivo precípua do ensino de espanhol como LE, de acordo com as Orientações Curriculares (2006) qual seja, levar o aluno a ver-se e constituir-se como sujeito que atua por meio da língua espanhola e que se expõe ao outro reconhecendo e valorizando suas diferenças.

Ao final desta pesquisa, esperamos haver contribuído para uma melhor compreensão da problemática da inserção dos gêneros digitais nos livros didáticos. Esperamos ainda haver esclarecido as deficiências dos livros didáticos no que concerne ao tratamento dado aos gêneros oriundos do meio digital. Esperamos também que as constatações aqui feitas suscitem novas investigações relacionadas às questões aqui expostas, em especial ressaltamos a necessidade de que outras pesquisas se voltem para a elaboração de modelos didáticos de gêneros digitais, a fim de que, no âmbito do ensino de línguas, possa-se tirar o devido proveito pedagógico desses importantes instrumentos de comunicação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. Em torno do gênero aviso: da pluralidade à funcionalidade. In: LIMA, P. L. C.; ARAÚJO, A. D. (orgs.). **Questões de Lingüística Aplicada: Miscelânea**. Fortaleza EdUECE, 2005.

ARAÚJO, J. C. A conversa na web: o estudo da transmutação de um gênero textual. In MARCUSHI, L.A. & XAVIER, A. C. S. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção ao sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 91- 109.

ARAÚJO, J. C., BIASI-RODRIGUES, B. A natureza hipertextual do Gênero Chat aberto. In ARAUJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. **Interação na internet: novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 147-165.

ARAÚJO, J. C.. Os chats: uma constelação de gêneros na Internet. In: Cavalcante; Brito, M. A. P; Miranda, T.P. (org.). **Teses & Dissertações: Grupo PROTEXTO**. Fortaleza: Edições UFC, 2006, v. II.

ARAÚJO, J. C. (org.). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro:Lucerna, 2007.

ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES B. Questões de estilo no gênero chat aberto e implicações para o ensino de língua materna. In:ARAÚJO, J. C (org.). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro:Lucerna, 2007, p. 78-92.

ARAÚJO-JUNIOR, J.S. & CARVALHO, T. L. O professor e as práticas de linguagem na Internet. **Anais do II encontro sobre Hipertexto**, Fortaleza, 25 a 27 de outubro de 2007. disponível em <http://www.abehte.org/anais/hipertexto2007.html>. acesso em 06/05/2008.

ARAÚJO-JÚNIOR, J.S. O tratamento dos gêneros digitais no livro didático: modismo ou coerência? **Anais do I Simpósio Nacional Linguagens e Gêneros Textuais**. de 28 a 30 de março de 2007. João Pessoa, Editora Universitária/EDUEPB, 2007.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. ed. São Paulo : Hucitec / Petrópolis : Vozes, 1987.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAZERMAN, C. Systems of Genre and the enactment of the social intentions. In. FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (orgs) **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor & Francis, 1994, p. 79-101.

BIASI-RODRIGUES, B; HEMAIS, B. A proposta sócio-retórica de John M. Swales para o estudo dos gêneros textuais. In : MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTA-ROTH, D. (orgs). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 108-129.

BIASI-RODRIGUES, B. A diversidade de gêneros textuais nos livros didáticos: um novo modismo? **Revista perspectiva**. Vol. 2 nº 1 p. 49 – 64. Jan/Jun 2002.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, códigos e suas tecnologias. Língua estrangeira moderna. Brasília: MEC, 1999, p. 49-63.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Orientações Curriculares Nacionais**, linguagens, códigos e suas tecnologias: conhecimento de língua espanhola, Brasília: MEC, 2006, p.128-164

BONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

CAIADO, R. V. R. A ortografia no gênero Weblog: entre a escrita digital e a escrita escolar. In. ARAÚJO, J. C. (org.). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro:Lucerna, 2007, p. 35-47.

CARNEIRO, J. B. M. Análise de sites sugeridos em material didático de espanhol. 2007. lido no site: <http://www.ufpe.br/hipertexto2005trabalho>

CASTRO, I. H. S. Intercâmbio de e-mails mediando inter(netpeak)relações para o desenvolvimento de competências comunicativas em língua inglesa. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVel**, Ano 3, n. 5, p. 36-49, 2005.

CORACINI, M. J. R. F. O livro didático de língua estrangeira e a construção das ilusões. In. CORACINI, M. J. R. F. (org) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. 1ª edição. Campinas: Pontes, 1999. p. 105-120.

CRISTÓVÃO, V. L. L. Dos PCN LE à sala de aula : uma experiência de transposição didática. **Trab. De Ling. Aplic. , Campinas**, p. 39-51, 1999.

CRISTÓVÃO, V. L. L. O gênero quarta-capa no ensino de inglês. In. Dionísio, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 95-106.

CRYSTAL, D. **El lenguaje e Internet**. Madrid: Cambridge University Press, 2002.

CUNHA, D. A. C. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In. Dionísio, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 166-179.

DIONISIO, A. P. Verbetes: Um gênero além do dicionário. In. Dionísio, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 125- 137.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurelio versão 5.0 edição revista e atualizada**: Dicionário eletrônico. Curitiba: Positivo, 2006, Cd-rom, Microsoft Windows 98, 2000 ou XP com internet explorer.

FONTES, M. C. M. O uso da noção de gênero em materiais didáticos para o ensino de inglês à distância: há coerência entre teoria e prática. **Revista Anpoll**, no. 15, São Paulo, Jul/dez, p.133-160, 2003.

GARGALLO, I. S. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera**. Madrid: Arco libres,1999.

HASAN , R . **Language, context and text: aspects of language in a social semiotic perspective**. Oxford:OUP, 1989

HERRING, J. E. **Teaching information skills in schools**. London: Library Associaton Publishing, 1996.

HOFFNAGEL, J. C. Entrevista uma conversa controlada. (2005). In. Dionísio, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 180-193.

HYLAND, K. **Genre and second Language Writing**. Michigan, The University of Michigan press, 2004.

JOHNSON, E.1997. Eletronic discourse. In Speech and Writing on Internet. Luleã University of Technology. Departament of communication and languages. Extraídode<<http://www.ludd.luth.se/users/jonhson/D-ay/EletronicDscourse.html>

KOMESU, F. Blogs e as práticas de escrita sobre si na internet. In MARCUSCHI, L.A. & XAVIER, A. C. S. (orgs) **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção ao sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 110-119.

KUMARAVADIVELU, B. **The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching**. TESOL Quarterly, v. 28, n.1, p.27-48. 1994.

LEAL, V. P. L. V. O chat quando não é chato: o papel da mediação pedagógica em Chats educacinais. In. ARAÚJO, J. C. (org.). **Internet &**

ensino: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro:Lucerna, 2007, p. 48-63.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (org.) **Produção de materiais de ensino: teoria e prática.** Pelotas, RS: Educat, 2003, p. 13-38.

LIMA, A. M. J. **Os Gêneros textuais e o ensino da produção de texto: Análise de propostas em livros didáticos em língua inglesa.** Dissertação de Mestrado. Fortaleza/CE: UECE, 2007.

LUGLI, V. C. P. Los Gêneros Textuales y el desarrollo de la competencia em lectura. In **Vários olhares sobre o espanhol.** Londrina, 2005, p.35 - 48.

MACHADO, A. R. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONÍSIO, A. P. et al. (org.). **Gêneros textuais e ensino.** 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 138-150

MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Instituto Cervantes, 2002.

MARCUSCHI, L.A. A questão dos suportes dos gêneros. In. MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (orgs). **DLCV: Língua lingüística e literatura.** João Pessoa: idéia, 2003,p. 9-40.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros digitais emergentes no contexto da tecnologia digital, In MARCUSCHI, L.A. & XAVIER, A. C. S. (orgs) **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção ao sentido.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 13-67.

MARTIN, J. R. **English texts – Systems and structure.** Philadelphia; Amsterdam:john Benjamins Publishing Company,1992.

MENDONÇA, M. R. de S. Um gênero quadro a quadro: A história em quadrinhos. In. Dionísio, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs) **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, 194-207.

MILLER, C. R. Rhetorical Community: the cultural basis of genre. In. FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (orgs) **Genre and the new rhetoric.** London: Taylor & Francis, 1994; p.67-78.

MORAES, R. M. A. de. Internetês: uma experiência com estudantes de língua francesa. **Anais do II encontro sobre Hipertexto**, Fortaleza, 25 a 27 de outubro de 2007. disponível em <http://www.abehte.org/anais/hipertexto2007.html>. acesso em 06/05/2008.

MOTTA-ROTH, D.; REIS, S. C.; MARSHALL, D. O gênero página pessoal e o ensino de produção textual em inglês. (2007). In: ARAÚJO, J. C.(org.).

Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro:Lucerna, 2007.288 p. 126-143.

NOBLIA, M. V. The computer – mediated communication, a new way of understanding the language. IRISS´98 Conference: 25-27 March 1998, Bristol, UK. [[http://www.sosig.ac.uk/iriss/papers/paper22,htm](http://www.sosig.ac.uk/iriss/papers/paper22.htm)] acesso em 27/03/2002.

PAIVA, V. L. M. O. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSHI, L.A. & XAVIER, A. C. S. (orgs) **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção ao sentido.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.68-90.

PALTRIDGE, B. **Genre and the language learning classroom.** Michigan: teacher training, 2001.

PINTO, A. P. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONÍSIO, A. P.;BEZERRA, M. A.; MACHADO, A. R. (orgs) **Gêneros textuais e ensino.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 47-57.

RIBEIRO, A. E. Os hipertextos que Cristo leu. In: (2005) ARAÚJO, J. C; BIASI-RODRIGUES B. (orgs) **Interação na internet: novas formas de usar a linguagem.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 124-130.

RICHARDS, J. C. The role and design of instructional materials. **Curriculum Development in Language Teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 251-285.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTA-ROTH , D. (orgs). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 152-183.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P.; COLLINS H. Letramento digital: um trabalho a partir do gêneros do discurso. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p.107-130.

RUDIO, F. V. Pesquisa descritiva e pesquisa experimental. **Introdução ao projeto de pesquisa científica.** Petrópolis: Vozes, 1988, p. 69-86.

SCHNEUWLY, B; DOLZ J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SWALES, J. M. **Genre Analysis. English in academic and research settings.** Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TICKS, L. K. O livro didático sob a ótica do gênero. **Revista Linguagem & Ensino,** vol. 8, No. 1, p. 15- 49, 2005.

XAVIER, A. C.; SANTOS C. F. E-forum na Internet: um gênero digital. In: ARAÚJO, J. C; BIASI-RODRIGUES B. (org) **Interação na internet: novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 30-38.

XAVIER, A. C. Reflexões em torno da escrita nos novos gêneros digitais da Internet. In www.ufpe.br/nehte/artigos/ recolhido em 01 de julho de 2007.