

DA INTERNET PARA OS LIVROS DIDÁTICOS: UMA ANÁLISE DA DIDATIZAÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS DIGITAIS

João da Silva Araújo-Júnior (UFMA)
Júlio Araújo (UFC)

RESUMO: Este artigo analisa a didatização de gêneros textuais digitais (GTD) em livros didáticos destinados ao ensino de língua estrangeira (LE), com o objetivo de avaliar o tratamento dado nesses materiais instrucionais às especificidades linguísticas desses gêneros e a preocupação das propostas didáticas em promover práticas comunicativas por meio deles.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros textuais digitais; Livro didático; Ensino de língua estrangeira.

ABSTRACT: This paper analyzes the didactization of digital textual genres (GTD) in textbooks for the teaching of foreign language (FL) with the aim of evaluating the treatment of these instructional materials to the specific language of these genres and the concern of didactic proposals to promote communicative practices by among them.

KEYWORDS: Digital textual genres; Textbooks; Foreign language teaching.

Introdução

A diversidade de gêneros textuais (doravante GT) em livros didáticos (doravante LD) destinados ao ensino de línguas¹ já não é uma novidade. Biasi-Rodrigues (2002) já analisava o tratamento dos gêneros textuais em livros didáticos de ensino de língua portuguesa e constatava que um grande número de LD centrava suas propostas de atividades em gêneros tais como a carta, o anúncio, entre outros.

1 O termo “ensino de línguas”, por sua amplitude, remete tanto ao ensino de língua materna quanto ao de língua estrangeira.

Nessa mesma direção, Lugli (2005), ao analisar as atividades de interpretação textual em livros didáticos de ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE)² para brasileiros, deparava-se com uma grande variedade de gêneros, dentre os quais estavam: notícia, poema, diário, relato, conto, carta, entre outros. Essa inclusão dos GT nos LD deve-se, sobretudo, à compreensão de que essa abordagem pode possibilitar a maior familiaridade dos alunos com o seu uso desses gêneros fora da sala de aula.

Nos últimos anos, além dos GT tradicionalmente contemplados nos LD, a novidade tem sido a inserção dos gêneros emergentes das tecnologias digitais, os quais se popularizaram em decorrência da facilitação do acesso a essas tecnologias, os gêneros textuais digitais (doravante GTD). Esse fato foi estudado por Araújo-Júnior (2007), o qual atribuiu essa didatização³ dos gêneros textuais digitais à emergência e à consolidação da Comunicação Mediada por Computador (doravante CMC)⁴ no cotidiano dos indivíduos. Se considerarmos, portanto, que as práticas sociais de linguagem hoje também se dão fortemente por meio de ambientes digitais, é forçoso reconhecer que o ensino de uma língua deve pautar-se pela produção e compreensão de gêneros de texto recorrentes no contexto social dos aprendizes (ANTUNES, 2005).

Assim, acreditamos que a inserção desses gêneros nos LD destinados ao ensino de língua estrangeira (doravante LE) merece

2 Ao usarmos a sigla LE, referimo-nos a qualquer língua estrangeira, enquanto que ao usarmos ELE referimo-nos especificamente ao ensino de espanhol como língua estrangeira.

3 Didatização é termo relativamente novo, porém recorrente, no âmbito na didática de línguas, em especial nos estudos sobre o uso dos gêneros textuais no ensino de línguas, materna ou estrangeira. A esse respeito, recomendo leitura dos seguintes autores: Saito e Santos (2010), sobre o uso didático do gênero crônica; Guimarães (2006), sobre a didatização de gêneros textuais no ensino de língua portuguesa no ensino médio; e Barroso (2011), sobre o uso dos gêneros do argumentar na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

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

uma atenção especial devido, sobretudo, ao fato de que os GTD diferem significativamente 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, dois aspectos que chamaram a atenção de estudiosos como Crystal (2002), Marcuschi (2005), Paiva (2005), Caiado (2007), Xavier & Santos (2005) e Araújo (2007).

Em função disso, considerando que a linguagem dos GTD apresenta especificidades no que concerne ao uso da escrita, e considerando o fato de que o intuito da didatização dos GT é, sobretudo, conduzir os alunos aos usos efetivos dos GT fora da sala de aula, parece-nos relevante fazer os seguintes questionamentos: que ênfase os LD dão às peculiaridades da linguagem dos GTD, especialmente no que se refere à escrita? Em que medida eles direcionam os alunos ao uso efetivo dos gêneros abordados?

Tendo em vista as questões aqui levantadas, este estudo tem como objetivo analisar propostas de atividades didáticas com os GTD em livros didáticos destinados ao ensino de LE, com o intuito de verificar se tais propostas tratam das especificidades desses gêneros, em especial, no que tange à sua linguagem, e se as propostas de atividades buscam conduzir os alunos ao uso efetivo dos gêneros abordados.

Em função dos objetivos propostos, dividimos este estudo em seis partes: na primeira abordamos os GTD como base na abordagem enunciativa de Bakhtin (2000), buscando compreender as características linguísticas desses gêneros; na segunda discutimos a proposta de didatização de GT de Schneuwly e Dolz (2002), buscando compreender como os *modelos didáticos* buscam promover comunicação por meio dos GT; na terceira realizamos

uma rápida discussão a respeito do LD e de seu papel no âmbito do ensino de línguas; na quarta apresentamos os procedimentos metodológicos desta investigação; na quinta expomos os resultados e as análises; e, por fim, na sexta apresentamos as considerações finais tendo como referência as questões suscitadas e os objetivos propostos. Nesta última seção também apresentamos algumas implicações pedagógicas decorrentes dos resultados encontrados.

1. Os GTD à luz da abordagem enunciativa de Bakhtin

Os estudos sobre os GT têm sido orientados por diversas perspectivas teóricas, entre as quais destacamos: a *sócio-retórica* de Swales (1990), a *nova retórica* de Miller (1994) e Bazerman (1994), a *teoria sistêmico-funcional* de Hasan (1989) e Martin (1992), a perspectiva do *interacionismo sociodiscursivo* (ISD) de Bronckart (1999) e Schneuwly e Dolz (2002) e a *abordagem enunciativa* de Bakhtin (2000). Esta última, no entanto, é a que nos parece a mais apropriada aos estudos dos gêneros emergentes no contexto das tecnologias digitais de informação e comunicação, uma vez que ela privilegia a dimensão histórica dos GT à medida que os concebe em estreita relação com o seu contexto social, cultural, tecnológico e ideológico.

Assim, em Bakhtin (2000), os gêneros são compreendidos como enunciados⁵ relativamente estáveis, desenvolvidos dentro de

5 A noção de enunciado é central na abordagem enunciativa de Bakhtin (2000). São esses enunciados que o pensador russo denomina gêneros, os quais devem ser interpretados na perspectiva da enunciação, na qual a ênfase recai sobre o processo de interação verbal e para a qual a linguagem é um fenômeno social, histórico e ideológico e os gêneros desenvolvem-se dentro de determinadas esferas da comunicação humana de acordo com as necessidades comunicativas dos indivíduos. Nesse sentido as esferas de comunicação compreendem os espaços interativos da produção discursiva - daí poder-se falar do discurso jurídico, do discurso jornalístico, do discurso religioso, entre outros.

determinadas esferas da comunicação humana e gerados de acordo com as necessidades comunicativas de tais esferas. Dessa abordagem ressaltamos o caráter histórico e a relativa estabilidade atribuídos aos GT, aspectos que nos parecem fundamentais para a compreensão dos gêneros emergentes, com o advento e a popularização das tecnologias digitais de informação e comunicação, especialmente devido à velocidade das transformações tecnológicas e aos impactos dessas transformações nas práticas de comunicação entre os indivíduos. Destarte, entendemos que os GTD devem ser compreendidos dentro de um determinado contexto histórico e tecnológico e em relação com as práticas de linguagem que emergem (e também desaparecem) dos usos dessas tecnologias nos processos de comunicação.

Partindo da noção de gênero textual como fenômeno histórico, Marcuschi (2005) compreende que o estudo sobre os GTD 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, o que, segundo o autor, se deve sobretudo ao fato de que, nesses GT, a escrita “tende a uma certa informalidade, menor monitoramento e cobrança, pela fluidez e pela rapidez do tempo”. (p. 29).

O significativo interesse na linguagem dos GTD faz-se notar pela relevância que a investigação dessa temática ganhou nesta última década na área da linguística, na qual têm-se sobressaído estudos em torno da descrição de GTD. Entre esses estudos destacamos: o de Paiva (2005), em que a autora analisa o *e-mail* como GT, destacando características relevantes, como assincronia, a facilidade de colaboração, a criação de comunidades discursivas e

o fácil contato com o usuário; o de Xavier & Santos (2005), que trata do Fórum eletrônico (FE), destacando desse gênero aspectos como ubiquidade, anonimato, insensurabilidade, informalidade, argumentação e coloquialidade; o de Araújo (2006), que estuda o *chat* como uma constelação de gêneros; o de Moraes (2007), que defende que a escrita dos GTD busca aproximar-se da linguagem oral, mediante o uso de palavras reduzidas, abreviações, onomatopeias, criando o que se denomina popularmente *internetês*. Boa parte desses estudos busca em Bakhtin (2000) as bases para a compreensão dos GTD.

Em suma, à luz da abordagem enunciativa de Bakhtin (2000) os GTD podem ser compreendidos como fenômenos linguísticos relativamente estáveis que surgem, se desenvolvem e desaparecem em estreita relação com as tecnologias digitais. Essa estreita relação se reflete sobretudo na linguagem desses gêneros, em particular na escrita, claramente influenciada pelo ambiente em que se dá a interação e pelos propósitos dos indivíduos. Desse modo, o processo de didatização dos GTD deve, a nosso ver, considerar as características linguísticas desses gêneros, além de seu uso efetivo nos processos de comunicação, questões que pautamos no próximo item.

2. A didatização dos gêneros textuais digitais

O interesse pelos GTD na área da linguística aplicada (LA), sobretudo na didática de línguas, tem sido mais frequentemente relacionado ao potencial pedagógico desses gêneros para o desenvolvimento de habilidades comunicativas, tais como produção escrita, produção oral e compreensão escrita. Esse interesse se faz

notar em estudos como o empreendido por Marcuschi (2005), que discute as implicações da comunicação mediada por computador para o ensino da língua e indaga sobre o fato de que a escola deve ocupar-se do trabalho didático com os GTD, a exemplo do *e-mail*; por Caiado (2007), que discute a relação entre escrita na esfera digital e escrita escolar a partir de um estudo sobre o uso de *blogs*; e por Rozenfeld, Gabrielli e Soto (2010) que analisam experiências de uso de fóruns educacionais como instrumento de interação no âmbito do ensino de LE; e tantos outros estudos sobre os GT como ferramentas de ensino e aprendizagem de línguas.

Esses estudos refletem, em grande medida, a busca pela transposição didática dos GTD para as rotinas instrucionais de ensino e aprendizagem de línguas, tentativa que resulta da compreensão de que o ensino de uma língua deve pautar-se no entendimento e na produção dos GT recorrentes no contexto social. Essa concepção de ensino baseado na compreensão e produção de textos, ou de gêneros de texto, passou a ser recorrente nas últimas décadas nos documentos oficiais que orientam o ensino de línguas tanto no Brasil, a exemplo das Orientações curriculares para o ensino de línguas estrangeiras modernas⁶ (BRASIL, 2006), como em outros países, a exemplo do *Marco comum europeu de referência para as línguas*⁷ (MARCO COMUM, 2002).

Em função dessa demanda, tem sido frequente na didática de línguas o empenho em discutir o processo de didatização dos GT,

6 Publicadas pelo Ministério da Educação com o intuito de aprofundar a reflexão sobre o papel educacional do ensino de línguas estrangeiras (LE), as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006) apontam como elementos centrais do ensino dessas línguas a leitura e a prática escrita de textos recorrentes no contexto dos alunos e a comunicação oral.

7 O Marco Comum Europeu de referência para as Línguas (2002) é um documento que se propõe a oferecer uma base comum para a elaboração de programas de ensino de línguas estrangeiras na União Europeia. Entre outras coisas, o documento europeu estabelece os níveis de domínio de uma língua, que permitem a comprovação do progresso dos alunos em cada fase de aprendizagem.

sendo uma das propostas mais conhecidas nesse sentido a de Schneuwly e Dolz (2002), autores filiados ao ISD, que buscam sistematizar modelos didáticos de GT e cuja proposta tem clara influência da abordagem bakhtiniana, o que se faz notar na compreensão desses autores de que os GT 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.

A proposta de um modelo didático de gênero⁸ sugerida pelos citados autores apoia-se em duas diretrizes: a primeira delas consiste na ideia de que o gênero didático (GD) implica necessariamente uma transformação, ao menos parcial, do GT de origem, para que os objetivos de ensino sejam alcançados com o máximo de eficácia, o que implica uma espécie de simplificação, em que se porá ênfase nas suas dimensões ensináveis; a segunda diretriz consiste na defesa de que os alunos devem ser expostos a situações de comunicação as mais próximas possíveis das situações reais de usos dos GT.

A proposta de didatização de GT de Schneuwly e Dolz (2002) põe em evidência dois aspectos de especial relevância para a abordagem pedagógica dos GT, quais sejam: a necessidade de que sejam consideradas as especificidades dos GT no que tange à sua linguagem, sua construção composicional e ao papel dos sujeitos que se comunicam por meio dele; e a exigência de que as propostas

8 Como exemplo de gênero didático, os autores mencionam a entrevista radiofônica, GT que, segundo eles, pode ser bastante útil ao desenvolvimento da capacidade de argumentação por parte dos alunos. Assim, os autores identificam três dimensões a serem consideradas no modelo didático desse 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, que se articula em turnos; a terceira dimensão é a regulação dos turnos do entrevistador e do entrevistado.

didáticas conduzam os alunos aos usos efetivos dos GT, aspecto que corrobora a concepção de ensino de língua baseada na compreensão e produção efetiva de gêneros de texto.

A partir desse debate em torno do uso pedagógico dos GT no ensino de línguas, é que buscamos discutir o processo de didatização dos GT emergentes no contexto das tecnologias digitais. Para isso, começamos pautando o potencial pedagógico desses gêneros para o ensino de línguas, buscando enfatizar as possibilidades de uso de alguns GTD, como *e-mail*, *chat* e o fórum eletrônico, no ensino de línguas.

Esses gêneros, por fazerem parte do cotidiano dos aprendizes, têm-se mostrado ferramentas eficazes no ensino e aprendizagem de línguas, em especial para o desenvolvimento de habilidades tais como produção escrita, produção oral, compreensão escrita e compreensão oral. É o que nos mostra, por exemplo, Castro (2005) com relação ao uso pedagógico do *e-mail*, gênero que, segundo a autora, mostra-se um meio bastante eficaz para o desenvolvimento da habilidade escrita em LE. Nesta mesma direção, Xavier & Santos (2007) discutem o potencial pedagógico do Fórum eletrônico e concluem que esse gênero pode se prestar significativamente ao desenvolvimento do potencial retórico argumentativo dos estudantes. Do mesmo modo, estudos como o de Araújo e Biasi-Rodrigues (2007) e o de Leal (2007), que mostram o potencial do *chat* na promoção de interação autêntica e síncrona entre aprendizes de línguas, o que pode favorecer o desenvolvimento de competências comunicativas.

Em função das potencialidades pedagógicas dos GTD, é que achamos apropriada a discussão em torno do tratamento desses gêneros nos LD destinados ao ensino de línguas. Antes, porém,

achamos conveniente compreender o lugar dos LD no contexto do ensino e da aprendizagem de línguas, particularmente no que tange ao seu papel de intermediar práticas significativas de comunicação. É a essa questão que dedicamos o próximo item.

3. O livro didático no ensino de línguas

No contexto educacional brasileiro, em particular, no que concerne ao ensino de línguas, o LD tem uma presença marcante na sala de aula, de modo que, em alguns casos, ele constitui o próprio programa de ensino, com cronograma e objetivos. Há, no entanto, no âmbito dos estudos sobre didática de línguas, posicionamentos colidentes no tocante ao papel dos LD nas rotinas instrucionais. Coracini (1999), por exemplo, alerta para o fato de que as propostas de atividades sugeridas por esses materiais instrucionais refletem uma visão de ensino, por vezes, distante daquela com a qual se comprometem os autores do livro. Assim, é plenamente possível, segundo a autora, que um LD que pretenda orientar-se pela abordagem comunicativa⁹ apresente majoritariamente propostas de atividades cujo foco se dá em aspectos formais e estruturais descontextualizados dos usos efetivos da língua estudada.

Nessa mesma direção, Richards (2001) e Leffa (2003), ao reconhecerem a relevância do LD no ensino de LE, alertam para o fato de que esses materiais são usados, não raramente, de forma indiscriminada e sem que se reflita sobre os seus limites, entre os quais os autores destacam: o fato de que esse material recorre, por

⁹ A abordagem comunicativa, segundo Gargallo (1999), tem como eixo central o conceito de competência comunicativa, que, segundo a autora, implica em uma competência que está para além 8.

vezes, a uma linguagem não autêntica¹⁰; e o fato de que esses materiais nem sempre refletem as necessidades dos alunos, já que são produzidos geralmente para o mercado global.

Sobre o papel do professor frente ao LD, Ticks (2005) questiona a aceitação pacífica por parte dos docentes das concepções de ensino e aprendizagem que servem de base para a produção desses materiais instrucionais. Assim, segundo a autora, é essencial que o professor de LE supere o papel de simples reprodutor de teorias elaboradas por sujeitos alheios ao contexto de ensino-aprendizagem. A autora defende também um maior enfoque dos eventos comunicativos nos LD, 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.

Apesar das críticas ao LD, esses recursos instrucionais seguem tendo um lugar de destaque na aula de língua, em especial quando apresentam uma diversidade significativa de amostras da língua alvo e quando direcionam os alunos aos usos efetivos da língua aprendida. Por essa razão se faz necessário, a nosso ver, uma análise do que ele leva para a sala de aula, pois, negativa ou positivamente, o fato é que ele constitui um dos instrumentos valiosos de promoção de aprendizagem e ensino de línguas.

10 Van Lier (1991) apresenta importante contribuição ao debate sobre a autenticidade no âmbito do ensino e da aprendizagem de línguas, ao conceber diferentes tipos de autenticidade, reiterando que o autêntico deve ser compreendido em termos de graus de autenticidade e não simplesmente em termos de presença ou ausência dela. Assim, o autor diferencia a autenticidade de origem (o documento não é falso), a autenticidade de propósito (o documento e seu uso são adequados ao fim almejado) e a autenticidade existencial (o documento, seu conteúdo e seu uso são percebidos como relevantes por parte dos aprendizes).

4. Metodologia

Nossa proposta metodológica alinha-se à prática de análise e descrição de materiais instrucionais (TICKS, 2005), que consiste na avaliação sistemática de materiais didáticos com o intuito de verificar aspectos tais como: coerência, crenças, avaliação, transposição didática, metodologia, etc. Assim, a partir de categorias previamente estabelecidas, a saber, o tratamento das peculiaridades dos GTD e a orientação para os usos efetivos desses gêneros, analisamos o modo como os GTD são abordados no LD.

A coleção didática escolhida para análise é a *Conexión : curso de español para brasileños*, escrita por Gemma Garrido Esteban, Javier Llano Días-Valero e Simone Nascimento Campos e publicada pela editora Cambridge University Press entre 2001 e 2004. A escolha dessa coleção deveu-se aos seguintes fatores: primeiro, é uma coleção didática destinada a alunos brasileiros; segundo, a coleção apresenta uma seção destinada aos gêneros digitais, como o *chat* e o fórum eletrônico, a seção *conéctate a la red*¹¹; terceiro, o fato de que a coleção, segundo seus autores, busca seguir uma abordagem comunicativa, com base no desenvolvimento de habilidades como compreensão e produção escrita, compreensão auditiva e expressão oral.

11 A coleção escolhida é 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 nos livros do aluno os quais constam, cada um, de cinco unidades, cada uma das quais se divide nas seguintes partes: 3 lições, cada uma das quais se desenvolve em torno de uma temática própria (esportes, viagens, saúde, etc); e 4 seções, a saber: Conexión textual, cujo objetivo é o desenvolvimento da produção escrita, Cierre final, com foco na compreensão escrita, Conéctate a la red, que aborda gêneros como o chat e o fórum eletrônico com ênfase nos temas da unidade, e apaga y vámonos, que serve para avaliar a aprendizagem dos alunos no tocante ao conteúdo da unidade.

A maior parte das propostas envolvendo os GTD encontra-se na seção *Conéctate a la red*, a qual oferece amostras de conversas mantidas via-Internet. Os gêneros abordados nessa seção são, como já dissemos, o *chat* e o fórum eletrônico. Segundo informam os autores da coleção no livro do professor, esta seção 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 amostra analisada compõe-se de 8 propostas de atividades, as quais dividem-se em dois grupos: o primeiro grupo consta de quatro propostas pertencentes à seção *conéctate a la red*; o segundo grupo consta de quatro propostas com gêneros digitais encontrados em outras seções da coleção.

Para análise das propostas de atividades envolvendo os GTD, nos orientamos por dois critérios: a abordagem de aspectos relativos à linguagem dos gêneros, particularmente no que concerne à escrita, e o direcionamento para que os alunos utilizem efetivamente os gêneros estudados para comunicar-se na língua alvo.

5. Resultados e análise

As propostas encontradas na seção *conéctate a la red* apresentam claramente algumas características em comum, como, por exemplo, o fato de apresentarem amostras autênticas, no sentido de originalidade da fonte, de interações verbais no meio digital e o fato de buscarem realizar o objetivo principal da seção, que é promover comunicação entre os alunos e falantes de língua

espanhola por meio do *chat* e do fórum eletrônico, os dois únicos gêneros abordados na seção.

A título de exemplo de propostas dessa seção, apresentamos aqui a análise de uma proposta envolvendo o gênero *chat* (*Livro 1, Unidade 1, página 36*), a qual aborda uma conversa mantida entre uma argentina e uma brasileira sobre problemas ambientais. A atividade divide-se em quatro etapas. Na primeira, pede-se simplesmente que os alunos leiam a conversa. Na segunda etapa, pede-se que os alunos observem atentamente a forma de “falar” da argentina, chamando a atenção do aprendiz para o 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.

Na quarta e última etapa da proposta, o LD apresenta a seguinte orientação: “*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 envolve diferentes habilidades: compreensão escrita, expressão oral e expressão escrita, sendo esta última a prática de comunicação efetiva por meio da *chat*. Assim, no que concerne às duas questões que norteiam nossa análise, a proposta responde afirmativamente à segunda delas, ou seja, o aluno é estimulado a interagir efetivamente por meio do *chat*, o que significa que, ao menos em parte, o objetivo da seção é realizado. A primeira questão, no entanto, obtém resposta negativa, posto que não há referência às peculiaridades linguísticas do gênero abordado.

Das quatro propostas que analisamos na seção *conéctate a la red*, 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, 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 na internet.

Proposta	Trata da linguagem?	Busca promover comunicação?
1	NÃO	SIM
2	NÃO	NÃO
3	NÃO	SIM
4	NÃO	SIM

Quadro 1: Resultados das análises de propostas da seção *conéctate a la red*.

As propostas da seção analisada dão conta ainda dos aspectos mencionados por Scheneuwly & Dolz (2002), que, em suas discussões sobre modelos didáticos de gêneros, defendem que os alunos devem ser expostos a situações de comunicação mais próximas do cotidiano desses indivíduos. Essa constatação mostra a preocupação dos autores da coleção didática em aproximar os alunos dos usos autênticos da língua estudada.

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, tais como abreviações de palavras, supressão de vogais, substituição de letras, uso de onomatopéias, entre outros.

No que concerne às propostas de atividades com GTD encontradas em outras seções da coleção (*internetgocios, Cierre final, Cha-cha-chá*), estas apresentam aspectos bem diferentes dos encontrados nas propostas da seção *Conéctate a la red*, a começar pelos aspectos relativos aos objetivos das propostas.

Como exemplo de propostas de outras seções, apresentamos a análise de uma atividade envolvendo o *e-mail* (*Livro 1, Unidade 3, página 85, seção: Canal 9*), a qual se encontra em uma sequência didática destinada a trabalhar habilidades de expressão oral, expressão escrita, compreensão escrita e compreensão auditiva.

A unidade na qual se encontra a proposta em questão denomina-se *“noticias en tiempo real”* e tem como temas centrais a imprensa e a internet. A sequência de dezoito propostas de atividades compõe-se de duas que envolvem o *e-mail*, a terceira e a nona. Analisamos aqui apenas a terceira, a qual começa com a seguinte orientação: *“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 ha tenido una rueda de prensa”* (Esta semana ela participou de uma seção de imprensa).

Em seguida, apresenta-se a figura de uma caixa de *e-mails*, no interior da qual aparecem seis mensagens, com o nome do remetente, o assunto e a data do envio. No livro do professor encontra-se a seguinte orientação: *“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”*. Assim, a proposta é bastante clara no que tange

ao seu objetivo, o qual não tem relação com a natureza ou o uso do *e-mail*. É uma proposta centrada claramente na prática mecânica de formas verbais.

Assim, encontramos na proposta analisada resposta negativa a ambas as questões que orientam nossa análise, ou seja: não há uma preocupação em discutir a respeito da linguagem do *e-mail*, nem, tampouco, direcionamento do aluno à comunicação via *e-mail*.

Com relação às duas perguntas norteadoras desta análise, as quatro propostas de outras seções apresentam respostas negativas a ambas. 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 interesse em motivar o aluno a interagir por meio do GTD abordado. Na maioria significativa das propostas analisadas, o *e-mail* serve apenas como pretexto para a realização de outros objetivos, sejam com foco em estruturas linguísticas, sejam com foco no léxico. Desse modo, o *e-mail* é abordado de forma descontextualizada e distante dos seus usos reais.

Proposta	Trata da linguagem?	Busca promover comunicação?
5	NÃO	NÃO
6	NÃO	NÃO
7	NÃO	NÃO
8	NÃO	NÃO

Quadro 2: Resultados das análises de propostas de outras seções

A questão da não-autenticidade é outro fator marcante nas propostas deste segundo grupo de propostas analisadas. O que

vemos na maioria delas são textos criados pelos autores da coleção, e não amostras autênticas de interações no meio digital, “textos” que ilustram situações verbais fictícias, as quais envolvem sujeitos fictícios. A carência de autenticidade nas amostras apresentadas nas propostas é um fator que se contrapõe ao modelo didático proposto por Schnewnly & Dolz (2002), autores para os quais as sequências didáticas devem apresentar amostras de gêneros que conservem suas características nos contextos reais de comunicação.

6. Considerações finais

Com relação às questões levantadas na introdução, que arguam acerca do tratamento dos GTD nos livros didáticos, as análises nos conduzem a duas constatações: a primeira delas diz respeito ao fato de que as propostas didáticas envolvendo os GTD não tratam das características desses gêneros no que tange à sua linguagem, em particular de sua escrita; a segunda diz respeito ao fato de que uma pequena parte das propostas didáticas procura motivar os alunos a comunicarem-se efetivamente por meio dos gêneros digitais com falantes nativos da língua espanhola.

Com base nessas duas constatações, cabe-nos emitir quatro considerações a respeito da didatização dos GTD nos LD. A primeira refere-se ao caráter bastante positivo que tem a inclusão dos GTD nas sequências 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 sequências didáticas propostas pelos livros devem ter como referências principais os eventos linguísticos recorrentes na

sociedade atual, o que implica necessariamente a inclusão dos gêneros digitais nessas sequências, dado o lugar de destaque que ocupam estes gêneros no atual estágio de desenvolvimento da CMC.

A segunda consideração diz respeito à incoerência interna dos materiais didáticos, pois embora os autores da coleção reconheçam a necessidade de que as sequências didáticas envolvendo os gêneros do meio digital devam culminar na comunicação efetiva por meio desses gêneros, apenas algumas das propostas envolvendo esses gêneros refletem essa preocupação.

A terceira consideração 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 LD de línguas segue apresentando resquícios de uma visão de língua e de ensino bastante anacrônicas, segundo a qual a língua deve ser ensinada com base em aspectos formais e lexicais alijados de seus efetivos usos.

A quarta consideração refere-se ao fato de que os autores dos LD devem estar mais atentos à necessidade de apresentarem aos aprendizes amostras autênticas de gêneros textuais, pois, embora reconheçamos a necessidade de que os GT passem por um processo de simplificação no processo de transposição didática, avaliamos como negativo o fato de que muitas propostas envolvendo os GTD tenham como referência “textos” criados pelos próprios autores para ilustrarem interações verbais fictícias, as quais envolvem sujeitos fictícios.

Quanto às implicações pedagógicas das constatações acima expostas, acreditamos que o tratamento dos gêneros digitais deve

obedecer a pelo menos dois princípios: primeiro, o gênero abordado no LD 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 sequência didática em que ele se insere; segundo, as propostas de atividades apresentadas nos livros didáticos devem buscar levar o aluno a uma prática de comunicação significativa por meio dos GTD.

Ao final desta pesquisa, esperamos haver contribuído para uma melhor compreensão da problemática da inserção dos GTD nos livros didáticos. Esperamos ainda haver evidenciado as deficiências dos livros didáticos no que concerne ao tratamento dado aos gêneros oriundos do meio digital. Ao mesmo tempo, esperamos 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

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., 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. **Os chats: uma constelação de gêneros na internet**. 2006. 341 f. Tese. (Doutorado em Linguística). Programa de Pós

Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2006.

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

BARROSO, T. Gênero textual como objeto de ensino: uma proposta de didatização de gêneros do argumentar. **Signum**, v. 14, n. 2, 2011. Disponível em www.uel.br/revistas. Acesso em 22/04/2011.

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. 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. **Orientações Curriculares Nacionais**, linguagens, códigos e suas tecnologias: conhecimento de língua espanhola, Brasília: MEC, 2006, p.128-164

BRONCKART, 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.

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.

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

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

GUIMARÃES, A. M. M. Reflexões sobre didatização de gênero. **UNirevista**, RS, Vol. 1, nº 2, abr., 2006.

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 Association Publishing, 1996.

LEAL, V. P. L. V. O chat quando não é chato: o papel da mediação pedagógica em Chats educacionais. 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.

LUGLI, V. C. P. Los Gêneros Textuales y el desarrollo de la competencia en 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. 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.

MARCUSCHI, L.A. & XAVIER, A. C. S. (orgs) **Hipertexto e gêneros digitais:** novas formas de construção ao sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005

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

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.

PAIVA, V. L. M. O. E-mail: um novo gênero textual. 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.68-90.

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

ROZENFELD, C. F; GABRIELLI, K.S. SOTO, U. O forum educacional em cursos virtuais de língua estrangeira como ferramenta de interação: uma análise crítica de duas experiências. In. RIBEIRO, A.E. et al. **Linguagem tecnologia e educação.** Peirópolis, São Paulo, SP, 2010.

SAITO, C. L. N.; SANTOS, N. K. K. A didatização do gênero crônica: uma proposta de letramento Literário. **Anais do I Colóquio internacional de estudos linguísticos e literários**. Maringá-PR, 9, 10 e 11 de junho de 2010.

SCHNEUWLY, B; DOLZ J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

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.

VAN LIER, L. Inside the Classroom: Learning Processes and Teaching Procedures. In **Applied Language Learning**, 2/1, pp. 29-68, 1991.

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.