

CIBERESPAÇO E CIBERGÊNEROS DISCURSIVOS: BENESSES E DESAFIOS PARA PROFESSORES E ALUNOS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Débora Marshall

RESUMO

Este trabalho propõe uma reflexão sobre as possibilidades e os desafios que os ambientes virtuais de aprendizagem oferecem para ações pedagógicas de ensino de línguas estrangeiras fundamentadas na abordagem comunicativa de ensino de línguas. O propósito deste artigo é contribuir para o debate em torno da utilização das novas tecnologias de informação, em especial da Internet e do meio eletrônico virtual, para o ensino de línguas estrangeiras. Tendo em vista esse objetivo, o artigo apresenta uma breve discussão sobre os efeitos do meio eletrônico nos modos de pensar, interagir e se comunicar. A seguir, discute-se a utilização da Internet e do ciberespaço no ensino de línguas estrangeiras sob a perspectiva da abordagem sócio-interacionista. Por fim, busca-se refletir sobre como o trabalho com cibergêneros discursivos pode contribuir para ações pedagógicas de ensino de línguas estrangeiras fundamentadas na abordagem comunicativa.

1. INTRODUÇÃO

Muito se tem pesquisado e debatido sobre a utilização das novas tecnologias de informação nas instituições de ensino (Silva, 2001; Moraes, 2002; Moran, 2002; Suanno, 2003). À Internet, em especial, tem-se atribuído um papel de destaque por sua contribuição para o "desenvolvimento de processos construtivos de aprendizagem, para a criação de novos espaços de aprendizagem, de novas formas de representação da realidade, para ampliação de contextos e maior incentivo aos processos de cooperativos de produção de conhecimento", conforme destaca Moraes (2002:2). Na área do ensino de línguas estrangeiras, professores e pesquisadores parecem otimistas frente às possibilidades que o ciberespaço oferece para o desenvolvimento, em sala de aula, da abordagem comunicativa de ensino de línguas, que tanto se busca consolidar na escola.

Entretanto, para que o potencial das novas tecnologias da informação e do ciberespaço seja explorado proveitosamente em favor da abordagem comunicativa, professores e alunos precisam estar conscientes dos seus papéis nesses novos espaços de aprendizagem, pois a tecnologia, por si só, não garante um processo de ensino-aprendizagem eficaz. Essa conscientização é, em grande parte, responsabilidade do(a)s professore(a)s, e, por isso, ele(a)s precisam buscar

compreender como as novas tecnologias de informação podem contribuir para os processos de construção de conhecimento. Da mesma forma, é necessário que o(a)s professore(a)s fundamentem suas práticas pedagógicas em teorias que, aliadas às alternativas oferecidas pelo meio eletrônico, auxiliem a enfrentar os desafios que se impõem à utilização das novas tecnologias de informação.

A partir desse tema, o presente artigo busca contribuir para o debate em torno da utilização das novas tecnologias de informação no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, oferecendo uma reflexão pautada nas peculiaridades da Internet e nas possibilidades proporcionadas pelos ambientes virtuais de aprendizagem para a consolidação da abordagem comunicativa. Para isso, inicialmente, este trabalho discute, brevemente, sobre como nossas formas de pensar, interagir e se comunicar se transformam no meio eletrônico. A seguir, busca-se refletir sobre a utilização da Internet e do ciberespaço no ensino de línguas estrangeiras à luz da abordagem sócio-interacionista. Por fim, este artigo concentra-se em discutir como o trabalho com gêneros discursivos, em especial os cibergêneros, pode contribuir em ações pedagógicas de ensino de línguas estrangeiras fundamentadas na abordagem comunicativa.

2. O IMPACTO DO MEIO ELETRÔNICO NO PENSAMENTO E NA COMUNICAÇÃO

Conforme argumenta Silva (2001:1), estamos experienciando "a transição do modo de comunicação massivo para o interativo. Um processo em curso de reconfiguração das comunicações humanas em toda sua amplitude". As formas de comunicação e interação possibilitadas pelas novas tecnologias de informação, em especial as ferramentas do meio eletrônico, contribuem significativamente para essa reconfiguração. Para compreender o impacto do meio eletrônico na comunicação e no pensamento, Sayeg, citando Tuman (1992:2 apud Sayeg, 2001:1), enfatiza a necessidade de investigar "o que as pessoas fazem, como suas atividades se transformam" com a tecnologia.

A Internet e as novas tecnologias digitais possibilitaram o surgimento de novos ambientes e contextos de comunicação e interação entre as pessoas. Esses novos contextos vêm sendo construídos com base nas peculiaridades que caracterizam a Internet. Neste artigo, são focalizados algumas das peculiaridades da Internet e,

conseqüentemente, do meio eletrônico as quais parecem determinantes no processo de reconfiguração das comunicações e do pensamento. Dentre essas peculiaridades, destacam-se a virtualização dos ambientes e contextos de interação e o caráter hipertextual e "aberto" desses ambientes virtuais.

A Internet pode ser caracterizada como uma rede "aberta". Essa idéia de "abertura" teria dois sentidos: o primeiro faz referência ao acesso gratuito e de múltipla participação ("múltiplos pontos de vista"), o que permitiria a democratização do acesso à informação e à comunicação. As pessoas poderiam acessar informações e comunicar-se com outras pessoas facilmente e freqüentemente (Morrisett, 1996:1; Sayeg, 2001:6). Sayeg, baseando-se nas idéias de Tuman (1992:2 apud Sayeg, 2001:1-2), destaca que a comunicação por meio da Internet possibilita que a expressão e o intercâmbio das experiências individuais, os quais já eram possíveis através do texto impresso, sejam intensificados.

No ciberespaço, é possível conversar com pessoas de/em qualquer país do mundo por meio dos bate-papos virtuais, blogs, do e-mail, das teleconferências interativas etc., o que propicia a eliminação de barreiras geográficas e, até mesmo, socioeconômicas, as quais muitas vezes limitam a interação entre diferentes entornos sociais e culturais. Os novos ambientes e contextos virtuais de comunicação e interação constituem um espaço caracterizado por uma estrutura mais cognitiva e social do que geográfica (Rheingold, 1993 apud Evans, 2000:4). No ciberespaço, as noções de tempo e espaço perdem seus sentidos literais. Isso se deve ao fato de que o espaço virtual não tem caráter geográfico, de modo que podemos viajar de um lugar a outro no planeta em alguns segundos, navegando pelas páginas eletrônicas. Essa transformação das idéias de tempo e espaço gerada pelo meio virtual, segundo Vaz (2002:109), "pode ser usada para se propor alterações nos modos de pensar culturalmente discerníveis". Ou seja, as pessoas poderiam desenvolver uma tolerância maior em relação a outros modos de ser e de viver, e, conseqüentemente, tornariam-se mais conscientes e críticos em relação à sua cultura e à cultura do "outro".

O segundo sentido da noção de "abertura" abordada neste trabalho, refere-se à não-linearidade ou caráter hipertextual do sistema, ou seja, na Internet, "em lugar da linearidade da escrita alfabética (traços, rastros do autor, a serem seguidos), tem-se a pluralidade de caminhos abertos à navegação pela virtualidade", enfatiza Queiroz

(2001:185). Conforme explica Marcuschi (2002:6), a hipertextualidade permite que o internauta determine o sentido de sua navegação a partir da interação com o hipertexto. Ele próprio conecta os textos e organiza as informações disponíveis na Internet como lhe convier e constrói a significação em colaboração com seus interlocutores. O internauta constitui-se como co-autor dos textos que lê, incorporando uma posição de leitor ativo e autônomo.

As novas tecnologias de informação, segundo Sayeg (2001:6), criaram um sistema tecno-social que favorece a formação de redes nas organizações sociais, nas formas de aprendizagem e na estrutura dos textos. Moraes (2002 :4) explica que

a virtualização de uma comunidade de aprendizagem implica no rompimento de barreiras temporais e espaciais, ao mesmo tempo na superação de barreiras disciplinares e curriculares. O trabalho com redes digitais exige diferentes tipos de espacialidade e temporalidade, ao permitir novas formas de leitura e escrita, de construções coletivas, nas quais os textos são resignificados, ampliados e reconectados a novos links.

De certa forma, o ciberespaço é um meio "aberto" como jamais o foi nenhum outro até o advento da Internet. Entretanto, muitas barreiras ainda têm de ser superadas a fim de que esse meio se transforme em um espaço realmente democrático e interativo em que haja construção colaborativa de significados e construção de conhecimento com base na multiplicidade de articulações que o internauta pode estabelecer. Para isso, Silva (2001:15) explica que precisamos de "um novo estilo de pedagogia sustentado por uma modalidade comunicacional que supõe interatividade, isto é, participação, cooperação, bidirecionalidade e multiplicidade de conexões entre informações e atores envolvidos".

3. ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS COM NOVAS TECNOLOGIAS À LUZ DA VISÃO INTERACIONISTA

A reflexão sobre a prática pedagógica do ensino de línguas implica, antes de tudo, uma reflexão em torno de concepções sobre aquisição de linguagem. Atualmente, qualquer concepção que se adote precisa levar em conta todas as mutações culturais, sociais, econômicas, políticas e tecnológicas que têm desestabilizado o mundo na era dita pós-moderna. Moraes (2002:4) argumenta que

o saber em fluxo, a atual dinamicidade dos processos de construção do conhecimento e a evolução acelerada da ciência e da tecnologia vêm exigindo, não apenas novos espaços de conhecimento, mas também novas metodologias, novas práticas fundamentadas em novos paradigmas da ciência.

Os novos ambientes e contextos de comunicação, interação e aprendizagem que se configuram no ciberespaço parecem proporcionar condições favoráveis para ações pedagógicas fundamentadas na concepção interacionista de aquisição da linguagem. Partindo da visão interacionista, Richter (2000:27) explica que

(...) adquirir linguagem é: aprender a comportar-se de maneiras socialmente dotadas de sentido - usando, para isso, o sistema de signos que o grupo adota, verbais e não-verbais; e aprender a orientar o comportamento em função do outro (o comportamento humano é inseparável das relações sociais).

Essa definição fundamenta-se na teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento das funções cognitivas, de Vygotsky, que considera a interação social um fator crucial para o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano (Vygotsky, [1978] 1991:99).

Segundo as teorias Vygotskyanas, a mediação simbólica desempenha papel fulcral na interação social e, conseqüentemente, no desenvolvimento cognitivo humano. Ou seja, a linguagem medeia a interação entre o indivíduo e seu entorno social de modo que, ao interagir com os demais membros da comunidade, o indivíduo incorpora ativamente a cultura e constrói conhecimento (Rego, 1999:55). Conforme explica Rego (idem:ibidem),

os sistemas simbólicos (entendidos como sistemas de representação da realidade), especialmente a linguagem, funcionam como elementos mediadores que permitem a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo cultural, a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante. É por essa razão que Vygotsky afirma que os processos de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura, através da mediação simbólica.

Ao potencializar um contexto de comunicação interativo, hipertextual e virtual, o ciberespaço transforma-se em um ambiente propício para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. A interação no meio eletrônico tem possibilitado que a abordagem comunicativa, tão cara aos professores de línguas, torne-se uma ação pedagógica consolidada na escola. Motta-Roth (2001:1) explica que

até bem recentemente, embora se buscasse uma abordagem comunicativa no ensino de línguas na escola, a implementação de um programa legitimamente sócio-interacionista era difícil. Tal dificuldade adivinha, por exemplo, do pouco uso da língua-alvo fora da sala de aula.

O ensino comunicativo, conforme argumenta Almeida Filho (1998:47), implica a organização das "experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a L-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua".

Então, o aprendiz de uma língua estrangeira precisa engajar-se em situações e contextos sociais e culturais autênticos na língua-alvo, nos quais ele realmente produza sentidos colaborativamente com seus interlocutores, ou seja, nos quais ele realmente aja socialmente (Richter, 2000:28). No entanto, não é isso que mostra a realidade de nossas ações educacionais. Sabe-se que, em grande parte das escolas, o ensino de língua estrangeira limita-se a atividades em que a tarefa do aluno é reproduzir, mecanicamente, as formas da língua descritas nas gramáticas. Essa prática, que se convencionou chamar de "ensino tradicional", adota o paradigma de interação que "privilegia a fala do professor e oferece poucas oportunidades de participação do aluno" (Paiva, 2001:272). Motta-Roth (2001:1) ressalta que, nesse tipo de ação pedagógica,

a língua-alvo raramente é usada como 'forma de se estar no mundo', como um sistema sociossemiótico que nos possibilita produzir significados relevantes para falantes e ouvintes, escritores e leitores, mas sim como uma disciplina ou objeto de estudo, um sistema de regras abstratas a serem aprendidas adequadamente e que não fazem parte de nossa educação global.

Graças ao caráter interativo e hipertextual da comunicação no meio virtual e às possibilidades de virtualidade do ciberespaço, tem-se uma perspectiva de transformação da mentalidade e das práticas de ensino de línguas tradicional. Paiva (2001:248) ressalta que antes do advento da Internet, eram escassas as oportunidades de interação com falantes da língua-alvo. Essa autora (idem:ibidem) argumenta que ao comunicar-se no espaço virtual de aprendizagem, "o aprendiz pode utilizar a língua para 'significar' e pode manter um contato próximo com o grupo de falantes da língua-alvo, enquanto interage com falantes nativos ou outros aprendizes da língua-alvo". No ciberespaço, o aluno participa ativamente do seu processo de aprendizagem, engajando-se em situações e contextos autênticos de comunicação

na língua-alvo, que não representam apenas mais uma tarefa escolar a ser cumprida, mas um desafio e uma oportunidade de agir socialmente.

Sem dúvida, todas essas alternativas geradas pela interação no meio eletrônico podem contribuir para o desenvolvimento de novos ambientes de aprendizagem e de novas metodologias e práticas de ensino de línguas estrangeiras. Entretanto, conforme destaca Moraes (2002:4), "o simples acesso à tecnologia em si não é o mais importante. O computador por si só não provoca as mudanças desejadas". A infobetização de alunos e professores, por si só, não garante um processo de ensino-aprendizagem inovador.

É necessária uma mudança de mentalidade e de orientações teóricas de ensino a fim de que não se utilizem as ferramentas eletrônicas para reproduzir e reforçar as práticas ditas "tradicionais" de ensino de línguas (Braga, 1999:1). A fim de enfrentar esse desafio, pesquisas recentes em torno da utilização das ferramentas eletrônicas no ensino de línguas estrangeiras propõem o mapeamento e a investigação das atividades e dos eventos sociais em que os internautas se engajam no ciberespaço e enfatizam a necessidade de explorar profundamente as possibilidades de aplicação e a eficácia do trabalho com gêneros discursivos em sala de aula.

4. OS CIBERGÊNEROS NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A interação no ciberespaço se dá, fundamentalmente, por meio da língua escrita, em textos (gêneros discursivos) que representam e codificam eventos sociais e seus participantes. Gêneros discursivos veiculados no ciberespaço, ou cibergêneros discursivos, como o e-mail, a homepage pessoal, o bate-papo educacional, entre outros, apresentam peculiaridades formais e funcionais resultantes das possibilidades que o meio eletrônico virtual oferece.

De acordo com os propósitos deste trabalho, consideraremos gêneros discursivos, segundo Bakhtin [1953] (2000:280), como "tipos relativamente estáveis de enunciados" que representam e codificam as diversas atividades humanas socialmente aprovadas, bem como as posições e relações sociais relativas aos participantes dessas atividades.

Miller (1984:164) concebe os gêneros discursivos como formas de ação social. Para essa autora, aprender sobre os gêneros significa compreender que, por intermédio da linguagem, agimos socialmente: podemos elogiar, pedir desculpas, solicitar emprego, fazer pesquisas etc. Nas palavras da autora, aprender sobre os gêneros permite “entender melhor as situações nas quais nos encontramos e as probabilidades de falharmos e obtermos sucesso na interação com outras pessoas, nessas situações” (idem:65). Essa concepção implica o desenvolvimento do metaconhecimento do aprendiz em relação ao seu comportamento lingüístico nos eventos comunicativos dos quais toma parte, construindo sua aprendizagem colaborativa e ativamente à medida que interage em contextos autênticos de uso da língua. Pinto (2002:57) ressalta que "o aprendizado dos gêneros representa um processo de socialização do aprendiz nos modos de organizar o conhecimento e na maneira de representar suas percepções e seus conhecimentos para os outros".

A pesquisa atual tem demonstrado a importância do trabalho com gêneros discursivos como ferramenta para o ensino-aprendizagem de línguas na escola. Essas pesquisas enfatizam a necessidade de uma investigação profunda sobre a aplicabilidade e a eficácia do trabalho com gêneros em sala de aula. Abreu (2002:94) investigou a utilização do cibergênero bate-papo educacional em sala de aula e, como resultado, verificou a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre esse cibergênero a fim de possibilitar a "instrumentalização da ação do professor e do aluno nessa situação educacional". A autora argumenta que "a fim de fazer dele uma ferramenta eficaz, acreditamos na necessidade de estudá-lo, na tentativa de definir suas características e os aspectos que dele podem ser explorados para atingirmos objetivos educacionais" (idem:ibidem).

Estudos sobre os cibergêneros discursivos contribuem para orientar e fundamentar ações pedagógicas de professores de línguas estrangeiras em ambientes de aprendizagem virtual. No entanto, cada professor(a) precisa investigar, no seu contexto específico de ensino-aprendizagem, a aplicabilidade e as implicações do trabalho com determinados gêneros discursivos e metodologias de ensino.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os ambientes virtuais de aprendizagem oferecem, aos professores de línguas estrangeiras, contextos inovadores de comunicação e interação, que representam mais uma alternativa de transformação da mentalidade e das práticas de ensino de línguas tradicional. A interatividade, a hipertextualidade e a virtualidade, que caracterizam esses ambientes, propiciam o desenvolvimento de novos paradigmas de comunicação, interação e construção de conhecimento. Tais paradigmas vão ao encontro das abordagens sócio-interacionista e comunicativa de ensino-aprendizagem, tão buscadas pelos professores de línguas.

Entretanto, a Internet e o ciberespaço não são a panacéia do ensino de línguas. É preciso explorar os ambientes virtuais sem deslumbramento e investigar a aplicabilidade do trabalho com determinados cibergêneros discursivos de acordo com as peculiaridades de cada contexto específico de ensino-aprendizagem. Não há, portanto, receitas prontas para o trabalho com os gêneros discursivos na escola. Cada professor(a) precisa definir, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos, os gêneros discursivos a serem estudados e, então, investigá-los a fim de traçar um plano de ações pedagógicas para trabalhar esses gêneros. Essa postura de professor(a) pesquisador(a) é importante para que se estabeleça um diálogo constante entre teoria e prática em sala de aula.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, L. S. O chat educacional: o professor diante desse gênero emergente. In: A. P. Dionísio; A. R. Machado e M. A. Bezerra (orgs.): *Gêneros textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1998.

AURÍA, C. P. L. e ALASTRUÉ, R. P. Re-thinking rhetorical strategies in academic genres. In: I. Fortanet, S. Posteguillo, J. C. Palmer, J. F. Coll (Eds.): *Genre Studies in English for Academic Purposes*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, 1998.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, [1953] 2000.

BRAGA, D. B. *Aprendendo a ler na rede: a construção de material didático para aprendizagem autônoma de leitura em inglês*, 1999. Disponível em:

<http://www.abed.org.br/antiga/htdocs/paper_visem/denise_bertoli_braga.htm>. Acesso em: 16 de dezembro 2003.

CRISTÓVÃO, V. L. L. Modelo didático de gênero como instrumento para formação de professores. In: J. L. Meurer e D. Motta-Roth (orgs.): Gêneros textuais. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

EVANS, F. Cyberspace and the Concept of Democracy. *First Monday*, 5(10), 2000. Disponível em: <http://firstmonday.org/issues/issue5_10/evans/index.html>. Acesso em: 16 de dezembro 2003.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes e atividades lingüísticas no contexto da tecnologia digital. Conferência apresentada no GEL, USP, SP, de 23 a 25 de maio de 2002.

MILLER, C. R. Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70:151-167. 1984.

MORAES, M. C. Tecendo a rede, mas com que paradigma? In: M. C. Moraes, (org.) Educação a Distância: fundamentos e práticas. Campinas: UNICAMP/NIED, p. 01-25. 2002.

MORAN, J. M. Pedagogia integradora do presencial-virtual, 2002. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/pedagogia.htm>>. Acesso em: 16 de dezembro 2003.

MORRISETT, L. N. Habits of Mind and a New Technology of Freedom. *First Monday*, 1(3). 1996. Disponível em: <<http://www.firstmonday.dk/issues/issue3/morrisett/>>. Acesso em: 18 de novembro 2003.

MOTTA-ROTH, D. De receptor de informação a construtor de conhecimento: o uso do chat no ensino de inglês para formandos de Letras. In: PAIVA, V.L.M.O. (ed.). Interação e aprendizagem em ambiente virtual. Belo Horizonte: Poslin/FALE/UFMG, p. 230-247. 2001.

PAIVA, V. L. M. O. Aprendendo inglês no ciberespaço. In: Paiva, V.L.M.O. (ed.) Interação e aprendizagem em ambiente virtual. Belo Horizonte: Poslin/FALE/UFMG, p. 270-305. 2001.

_____. The role of e-mail in the acquisition of English. *Ilha do Desterro*, 41: 245-63. 2001a.

PINTO, A. P. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: A. P. Dionísio; A. R. Machado e M. A. Bezerra (orgs.): Gêneros textuais & Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, p.47-57. 2002.

QUEIROZ, S. Poesia em imagens, sons & páginas virtuais. In: M. Marinho (org.) Ler e navegar: espaços e percursos da leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, p.161-198. 2001.

REGO, T. C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

RHEINGOLD, H. *The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier*. New York: Addison-Wesley, 1993.

RICHTER, M. G. Ensino do Português e Interatividade. Santa Maria: Editora da UFSM, 2000.

SAYEG, M. E. M. Interação no Cyberespaço: Real ou Virtual?, 2001. Disponível em: <<http://sites.uol.com.br/tesseract/cyberspace.htm>>. Acesso em: 15 de dezembro 2003.

SILVA, M. Sala de aula interativa: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania, 2001. Disponível em: <http://www.rbc.org.br/educom/intercom/sala_de_aula_interativa.pdf>. Acesso em: 06 de julho 2003.

SUANNO, M. V. R. Novas Tecnologias de Informação e Comunicação: reflexões a partir da Teoria Vygotskyana, 2003. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/seminario2003/texto16.htm>>. Acesso em: 16 de dezembro 2003.

TUMAN, M. C. Word Perfect: Literacy in the Computer Age. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1992.

VAZ, P. Histórias das Tecnologias Cognitivas. Revista Fronteiras: Estudos midiáticos, 5(2): 79-120. 2002.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.