

## Uso do chat na sala de aula de língua espanhola:

uma proposta a partir da análise do gênero

Crisciene Lara Barbosa-Paiva

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

SOTO, U., MAYRINK, MF., and GREGOLIN, IV., orgs. *Linguagem, educação e virtualidade* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 249 p. ISBN 978-85-7983-017-4. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

# USO DO *CHAT* NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESPANHOLA: UMA PROPOSTA A PARTIR DA ANÁLISE DO GÊNERO

*Crisciene Lara Barbosa-Paiva*

Pós-graduanda UNESP – Araraquara

Bolsista Capes e Capes-DGU (Brasil/Espanha)

A internet, como espaço didático-pedagógico, permite a inserção do aluno em distintos contextos, em situações reais de uso da linguagem e em interações com pessoas de diferentes culturas e países, especialmente quando se trata de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Envolver o aluno de espanhol como língua estrangeira (E/LE) em tarefas pedagógicas com ferramentas digitais, como *chat*, fórum, *blog* e *e-mail*, além de ser motivador, permite-lhe utilizar a língua-alvo em contextos reais de interação, por meio da escrita, e desenvolver maior autonomia sobre sua aprendizagem, mediante postura mais colaborativa.

O objetivo deste trabalho é discutir o papel do *chat* no âmbito educativo a partir da análise da linguagem manifestada nesse gênero. Como desdobramento da discussão teórica e da análise de algumas marcas de estilo no *chat* educacional, formulamos uma proposta pedagógica para o ensino e a aprendizagem de línguas pela internet em sala de aula.<sup>1</sup>

O *chat* analisado faz parte de um curso de espanhol ministrado a distância em um ambiente virtual de aprendizagem. Esse curso, intitulado *Español para turismo* (doravante EPT), foi oferecido

---

1 Este artigo consiste em um recorte de minha pesquisa de mestrado, em andamento.

como um curso de extensão de quarenta horas no segundo semestre de 2007, pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, campus Araraquara. A participação no *chat* foi uma das atividades obrigatórias do curso, baseado em uma metodologia de trabalho por tarefas, as quais deveriam ser discutidas entre alunos e entre alunos e professor via *chat*. Tomaremos como base teórica as concepções de gênero e de estilo formuladas por Bakhtin (2003), que entende que “onde há estilo há gênero” (p.268). Para a análise do estilo, verificaremos se os elementos encontrados por Araújo & Biasi-Rodrigues (2007) no *chat* aberto (*emoticons*, repetição de letras e de sinais de pontuação, uso da letra “K”, marcas de nasalidade) estão presentes também no *chat* educacional.

Para a análise do *corpus*, entre 31 sessões de *chat* educacional que compõem todo o curso EPT, escolhemos duas (a quinta e a sétima sessões), por acreditarmos que sejam as que melhor representam as regularidades observadas nos bate-papos. Ressaltamos que não foram realizadas alterações nos textos do *corpus*, uma vez que, como afirma Marcuschi (2005, p.63), trata-se de “uma linguagem escrita não monitorada, não submetida a revisões, expurgos ou correções. É uma linguagem em seu estado natural de produção”. Cabe ressaltar que as amostras de dados citadas para exemplificação, neste trabalho, não seguem necessariamente a rígida ordem de sucessão de mensagens enviadas no momento da conversação *on-line*. Além disso, o critério de definição da amostra foi o de isolar fragmentos que permitissem a identificação do estilo do *chat* educacional.

## **Uma reflexão sobre o uso da internet em sala de aula**

García del Dujo (2004, p.16) reconhece que as novas tecnologias são mais que meros instrumentos, são mais que um simples equipamento. O autor vê nelas um valor agregado que as convertem em ferramentas que geram cenários para a ação educativa. Burbules e Callister (2001, p.18-9) afirmam que as novas tecnologias não só constituem um conjunto de instrumentos, mas também

um *ambiente* – um *espaço*, um *ciberespaço* – no qual ocorrem as interações humanas. Trata-se de um ambiente cooperativo em que os pesquisadores e criadores compartilham ideias, coconstroem novos conceitos e interpretações e um espaço em que as pessoas agem e interagem. Segundo os autores, isso leva a pensar em um papel diferenciado das tecnologias na educação: o de um “território potencial de colaboração”, um lugar no qual é possível desenvolver atividades de ensino e aprendizagem. Essas colaborações têm capacidade de reunir pessoas que jamais poderiam interagir face a face.

Com relação ao uso de tecnologias digitais em ambiente de aprendizagem de línguas, Trenchs Parera (2001a e 2001b) sustenta que, ao usar a comunicação eletrônica, os alunos podem conseguir mais autonomia e mais controle sobre seu próprio processo de aprendizagem. Além disso, Sancho Gil (2006) afirma que toda atividade mediada por computador pressupõe o desenvolvimento de capacidades cognitivas e metacognitivas (resolução de problemas, entre outras). Nessa perspectiva, em qualquer área do currículo escolar, essa atividade tem o potencial de melhorar a motivação, o rendimento e as habilidades cognitivas dos alunos.

Observamos, atualmente, que, com o desenvolvimento de centros de recursos e outros espaços multimídias (assim como meios tecnológicos), a sala de aula já não é o lugar exclusivo da aprendizagem formal. Isso implica um crescimento das reflexões sobre as situações de ensino-aprendizagem que, até pouco tempo atrás, tendiam a considerar como aprendizagem formal somente aquela que ocorria em situação de aula presencial (Dabène & Cols apud Degache, 2003).

A aprendizagem autônoma ou autoformativa, que, atualmente, se revela como um dos campos mais promissores em didática de línguas, supôs a criação de novos espaços pedagógicos para a aprendizagem, denominados “sala ou espaço multimídia”, “miliateca”, “centro de recursos”, “centro de autoaprendizagem”, segundo Denise & Mangenot e Quintin & Depoyer (apud Degache, 2003). Foi no final do século XX que se passou a entender que a finalidade da

aprendizagem de uma língua estrangeira consiste em converter um aluno em um usuário-aprendiz-autônomo durante toda a sua vida, capaz de utilizar e interagir significativamente em situações diversificadas de comunicação (Degache, 2003).

Diante desse novo cenário na ação educativa, podemos afirmar que há um *continuum* no aprendizado, que vai desde a aprendizagem *heterodirigida* até a *autodirigida*. Na *aprendizagem heterodirigida*, a determinação dos objetivos e dos conteúdos, a seleção das estratégias de ensino (a metodologia) e de progressão, a escolha dos suportes, a gestão de aprendizagem (ritmo, momento, lugar) e a avaliação das aquisições apresentam-se alheias ao aprendiz, já que a instituição e o docente têm o poder de decisão sobre todos esses aspectos. No outro extremo do *continuum*, a *aprendizagem autodirigida*, desde o início, fixa o objetivo de conceder ao aprendiz o poder de tomar decisões para que possa “aprender sem que o ensinem” (Degache, 2003).

## Gênero discursivo e estilo

De acordo com Bakhtin (2003, p.261-2), o *conteúdo temático*, o *estilo* e a *construção composicional* estão “indissolavelmente ligados” no enunciado e são definidos pela especificidade de um determinado campo da comunicação. O autor reconhece que cada enunciado é individual, mas que cada área de uso da língua elabora seus “tipos relativamente estáveis” de enunciados, os quais ele denomina “*gêneros do discurso*”.

Além de reconhecer, como Bakhtin, os três elementos que caracterizam os gêneros do discurso, Marcuschi (2008, p.150) acrescenta a “função” dos gêneros, argumentando que eles são entidades dinâmicas, históricas, sociais, situadas, comunicativas, orientadas para fins específicos, ligadas a determinadas comunidades discursivas e a domínios discursivos, recorrentes e estabilizadas em formatos mais ou menos claros. Devemos, assim, conceber os gêneros como entidades dinâmicas, como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de maneira particular na linguagem,

pois, segundo esclarece Marcuschi (2008), os gêneros não são modelos estanques ou estruturas rígidas.

Baseando-se em Bronckart, Marcuschi (2008) menciona também o fato de que os gêneros têm uma identidade e são entidades poderosas, que, na produção textual, nos condicionam a escolhas, as quais não podem ser totalmente livres nem aleatórias no que diz respeito ao léxico, ao grau de formalidade ou aos temas.

Para Bakhtin (2003), o estilo está indissoluvelmente ligado aos gêneros do discurso. Para o autor, todo enunciado é individual e, por isso, pode refletir a individualidade do falante ou do escritor. Porém, ele defende que nem todos os gêneros “são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado” (ibidem, p.265).

### **Chat: um novo gênero**

No que diz respeito à definição de *chat*, percebemos que há três formas de entendê-lo:

- a) como um ambiente síncrono, onde estão ressaltadas as características físicas relacionadas ao ambiente informático, isto é, ao meio físico da comunicação, como uso de computador conectado à internet, número de participantes, sala de bate-papo;
- b) como um gênero;
- c) como uma conversação, já que são realizados em tempo real, embora sejam essencialmente escritos.

Destacamos que essas definições não são excludentes e que, do nosso ponto de vista, é necessário pensar em uma definição mais completa, que incorpore as três perspectivas mencionadas.

López García, Marcuschi e Sanmartín Sáez adotam a definição do *chat* que destaca o meio físico de comunicação. A proposta de López García (2005, p.98) define *chat* como um “tipo de comunicação interpessoal cuja principal característica diferenciadora é que se produz de modo síncrono, isto é, os participantes da comunicação conectam-se em um mesmo momento para participar ativa-

mente do discurso”.<sup>2</sup> Para o autor, diferentemente do que ocorre em *e-mail* e fóruns, por exemplo, no *chat* é necessário que haja a presença ativa dos usuários. Já para Sanmartín Sáez (2007, p.9), “como o próprio nome indica, o *chat* (voz inglesa que significa ‘conversa’, ‘bate-papo’ ou ‘conversação’) supõe intercâmbio comunicativo entre vários interlocutores através de internet”. Por fim, na visão de Marcuschi (2005, p.27), o *chat* corresponde aos “ambientes em salas de bate-papo entre várias pessoas simultaneamente ou em ambiente reservado”. Ao propor breve definição de *chat* aberto, o autor menciona que se refere a “inúmeras pessoas interagindo simultaneamente em relação síncrona e no mesmo ambiente” (ibidem, p. 28).

A concepção de *chat* como gênero corresponde ao olhar de Araújo (2005), Mayans (2002), Sanmartín Sáez (2007), Marcuschi (2005), Sá & Melo (2003) e Crystal (2002).

Araújo argumenta que o *chat* é a transmutação do diálogo cotidiano, de sua esfera de origem para a esfera eletrônica, a *web*. O autor observa que as marcas do diálogo permanecem nele, embora pareçam “gerar uma nova formatação ao diálogo cotidiano”, o que o levou a considerar o *chat* como um gênero emergente (Araújo, 2005, p.94).

Sanmartín Sáez (2007, p.83) afirma que o *chat* corresponde a um novo discurso: a conversação coloquial gráfica. Para ele, trata-se de um gênero com suas regras e codificação social que remete, metaforicamente, em uma perspectiva sociolinguística, a uma espécie de “subcomunidade de falantes” que utiliza uma variedade linguística, compartilha algumas normas de uso e um sentimento de pertencimento a um grupo: “internautas” ou “chateiros”. A autora acrescenta que “também se poderia classificar o *chat* como uma espécie de gênero, abstração ou categorização sociocultural” (ibidem, p. 83).

Do ponto de vista de Marcuschi (2005, p.28), “os gêneros denominados *chats* são na realidade bate-papos virtuais em tempo real (*on-line*)”, e para Sá & Melo (2003, p.49), o *chat* é um produto de

---

2 Tradução da autora.

uma interação e um novo gênero discursivo. Crystal (2002, p.153) usa o termo genérico *chat* para fazer referência “ao discurso eletrônico de vários participantes de âmbito universal, seja em tempo real ou não”.

Na terceira forma de classificação, o *chat* é definido como uma “conversação”, “bate-papo” ou “comunicação” (Sá & Melo, 2003; Mayans, 2002; Sanmartín Sáez, 2007; Marcuschi, 2005; Yus, 2001; Rodríguez Illera & Escofet Roig, 2008). Para vários autores, o *chat* é considerado como síncrono (Yus, 2001; López García, 2005; Marcuschi, 2005). No entanto, Sá & Melo (2003) entendem que a natureza do *chat* é “quase síncrona”, ao passo que outros autores, conforme expõe Crystal (2002, p.194), observaram que “as conversações síncronas por computador têm uma natureza assíncrona”.

Conforme mencionamos anteriormente, parece não haver uma rigidez que imponha a classificação dos *chats* em apenas uma dessas categorias, pois algumas definições compõem conceitos “híbridos”. Assim, quando ocupa dois ou mais lugares, podemos hierarquizar os aspectos mais salientes de cada classificação: na primeira, trata-se dos aspectos do meio físico de comunicação; na segunda, destacam-se os traços definidores do gênero *chat*; e, na terceira, observa-se a recorrência de definições que usam o termo “conversa” ou “comunicação” para designar algo que é realizado, essencialmente, por escrito. Verificamos, ainda, que, na última forma de classificação, alguns autores (Yus, 2000; Crystal, 2002; Sá & Melo, 2003; Sanmartín Sáez, 2007) ressaltam o aspecto de “novidade da linguagem”, da “comunicação” e do “discurso” que surge com esse gênero.

## **O estilo do *chat* aberto**

Os estudos de Araújo & Biasi-Rodrigues (2007) constataram que as marcas deixadas pela transmutação podem revelar o estilo do gênero *chat*. Assim, os *emoticons*, as repetições de letras e de sinais de pontuação, os usos da letra “K” e as marcas de nasalidade



mostram-se como elementos estilísticos do *chat* aberto, que constitui uma das modalidades do gênero.

### **Emoticons e imagens**

As informações paralinguísticas, encontradas em situações comunicativas presenciais (como o barulho do ambiente, os gestos, a expressão facial de sentimentos) ficam ausentes durante as interações eletrônicas. Por essa razão, os usuários dos *chats* elaboraram estratégias para preencher essas lacunas. Assim, há as “curiosas” combinações entre sinais de pontuação, letras, números e outros caracteres disponíveis nos teclados dos computadores, denominadas *emoticons* (Araújo & Biasi-Rodrigues, 2007).

### **Repetições de letras e de sinais de pontuação**

Segundo Araújo & Biasi-Rodrigues (2007, p.84), os *chats* também transmitem sentimentos por meio da repetição de letras ou de sinais de pontuação. Essas marcas podem indicar *espanto* ou representar *euforia* e *gritos*. Os autores afirmam que os *emoticons* e as repetições de letras e sinais de pontuação são marcas de uma cultura digital ou de uma cultura em uma realidade virtual e reconhecem que as estratégias de repetição de letras e de sinais de pontuação “tentam imprimir na interação virtual as marcas próprias da oralidade” (ibidem, p.85).

### **Usos da letra “k”**

Araújo & Biasi-Rodrigues (2007) estudaram a repetição do “k”, após constatar a alta frequência de uso dessa letra no *chat*. Observaram que ela tem sido utilizada para substituir as letras com o fonema /k/. Assim, elaboram a equação  $K = qu$  e  $K = c$  e afirmam que as escolhas linguísticas, representadas por essa equação, poderiam estar associadas à tendência da abreviação, prática muito recorrente no *chat*.

## Marcas de nasalidade

Para Araújo & Biasi-Rodrigues (2007, p.88), a representação da nasalidade é mais uma marca “bastante curiosa na escrita dos *chats*”. Seus estudos demonstraram que *-naum* é o mais utilizado para marcar a nasalidade, seguindo a forma *-um* e, finalmente, o segmento *-ñ* (quase inexistente). Os autores afirmam que a escrita digital vai adquirindo características próprias, afastando-se da forma canônica em função da nova mídia e da necessidade de aproximar a escrita da fala, ou vice-versa, e em função de uma comunicação síncrona mediada pelo computador em rede e de usuários que procuram desenvolver habilidades para “vencer as barreiras do tempo enquanto falam-escrevem” (ibidem, p.89).

## Análise do estilo no *chat* educacional

Partindo da discussão apresentada acima, propomo-nos, aqui, a identificar quais elementos definem e caracterizam o estilo no *chat* educacional. Para tanto, partiremos da análise de excertos retirados da quinta e sétima sessões de *chats* do curso EPT, na qual o tutor, Marcos, dialoga com seus alunos, Tadeu e Regina.

Exemplo 1. Quinta sessão.

---

20:41 Regina: “DOMICILIO = HORTALEZA 16 7D

20:42 Regina: creo que la calle sea hortaleza

20:42 Marcos: bien Regina... Ya tienes 1 punto!!!!

[...]

20:49 Tadeu: Reginaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa

20:49 Marcos: ... un poco raro, lo sé!

20:49 Tadeu: que cosa locaaaaaaaaa

20:50 Regina: haehuaehuaehuaehuae

20:51 Marcos: aprender una lengua extranjera significa tb comprender las “rarezas” del otro...

[...]

20:57 Tadeu: Holaaaaaaaaaaaaa

20:57 Tadeu: Reginaaaaaaa

20:57 Regina: 20:52 Tadeu: pero "Regina, quedase allí"

20:57 Regina: ???

Nesse exemplo, observamos a utilização de letras maiúsculas, que indicam ênfase dada às palavras, e a repetição de letras e de sinais de pontuação e onomatopeia, que representam, por meio da escrita, um som de admiração. Notamos que o sinal de exclamação apresenta seu valor de acordo com os padrões da escrita normativa. No entanto, o mesmo não ocorre com os sinais de interrogação, pois percebemos que sua repetição no exemplo 1 expressa a indagação de Regina, que não entende o porquê de Tadeu pedir-lhe que fique na sala de *chat*.

Com relação à repetição de letras, notamos que a estratégia pode representar euforia ou ênfase na frase "*que cosa locaaaaaaaaa*" e, nos demais casos (*Holaaaaaaaaaaaaa*; *Reginaaaaaaa*), representa gritos, já que a intenção de Tadeu era chamar a atenção de Regina. Essa análise corrobora as afirmações dos autores Hilgert (2000), Crystal (2002), Sanmartín Sáez (2007), Sá & Melo (2003) e Araújo & Biasi-Rodrigues (2007) com relação ao uso de sinais de pontuação em *chats*.

#### Exemplo 2. Quinta sessão.

20:30 Marcos: ¡CHIC@S! (que tal si Regina?)

20:31 Regina: mejor...

20:31 Regina: ;)

20:31 Marcos: ;) Por hoy creo que está bien. Hemos trabajado bastante y habéis empezado las actividades y eso es muy bueno... los héroes del sábado!!!!

No segundo exemplo, encontramos dois *emoticons*, que se localizam no início de cada turno. Possivelmente, a intenção de Regina e Marcos no uso desses *emoticons* foi de manifestar sentimentos um para o outro. Segundo Mayans (2002, p.63), o *emoticon* ;) representa um rosto sorridente que pisca um olho, utilizado, com frequência, para denotar cumplicidade, ironia, zombaria, uma piscada maliciosa, entre outros significados. Observamos, também nesse exemplo, o uso de maiúsculas com o objetivo de enfatizar. Segundo Yus (2001), qualidades vocais, como o grito, são expressadas com o uso de maiúsculas. Porém, no exemplo 2, acreditamos que o tutor Marcos não gritaria com seus alunos, o que nos leva a entender seu uso, aqui, como forma de dar ênfase ao que é escrito.

### Exemplo 3. Sétima sessão

---

17:49 Marcos: el encuentro de sábado será por la mañana... por lo del festivo de la patria... así aprovechamos todos mejor el "descanso nacional"!! jejejeje...

17:50 Regina: jajajaja

17:50 Regina: hay encuentro este sábado?

17:51 Marcos: sí... por la mañana...

17:51 Marcos: aunque tengo la impresión que estaré mas solo que la una...

17:51 Marcos: jejejejeje...

17:52 Regina: jajajaja

---

Fato que nos chamou a atenção durante as análises foi o uso de onomatopeias, que representam, por meio da escrita, uma maneira de suprir a falta de um recurso sonoro. No exemplo 3, percebemos que elas são usadas para representar as risadas, e é interessante notar que a onomatopeia foi escrita levando em consideração o sistema fonético da língua espanhola. Mayans (2002) também observou

o uso de onomatopéias em *chats* escritos em espanhol. O autor afirma que, no *chat*, essa figura de linguagem é uma das formas de transmitir ações, mas é válido para um reduzido número delas. Podemos observar que, no nosso *corpus*, o participante recorre a uma das onomatopéias exemplificadas por Mayans (2002, p.52) para representar o riso (*jajajaja*) que, segundo o autor, “resulta significativa dentro do registro simbólico das convenções culturais e dos meios de comunicação da língua castelhana”.

## **Proposta pedagógica para aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (E/LE)**

Partindo do aparato teórico discutido neste trabalho e da análise de estilo no *chat* educacional, podemos afirmar que o gênero *chat* educacional, bem como outras modalidades de grupo de discussão e os demais gêneros digitais emergentes, podem ocupar importante espaço na educação. Especificamente no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, entendemos que o *chat* educacional oferece duas possibilidades.

A primeira seria usar o *chat* como ferramenta da *web*, que permite que o aluno interaja e se comunique com outros aprendizes na língua-alvo. Com essa ferramenta, o estudante pode praticar a língua escrita em contextos reais de uso e de interação, e desenvolver uma aprendizagem mais autônoma e colaborativa, o que condiz com a proposta de Badia (2005), que sustenta que os estudantes devem *colaborar para aprender*.

A segunda possibilidade para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras seria trabalhar questões linguísticas com os alunos, ou seja, analisar o estilo de linguagem do *chat*, observando os recursos estilísticos do gênero, já que estilos e gêneros são indissolúveis, tornando-se inviável um estudo do primeiro desvinculado do segundo, como lembra Bakhtin (2003). Além disso, podem-se comparar os estilos dos diferentes gêneros digitais, explicar suas finalidades, seus usos e analisar o contexto de condições de produção do discurso de cada gênero.

Portanto, acreditamos que é possível propor uma aprendizagem construtiva e significativa com o uso da ferramenta e gênero *chat*. Trenchs Parera (2001a, p.24) argumenta que, para que a aprendizagem seja construtiva, o aprendiz deve assumir um papel ativo. Para a autora, as novas tecnologias – correio eletrônico, *chats* ou *web* – facilitam o fluxo da informação e a comunicação, tornando essas interações necessárias para a aprendizagem significativa da língua. A autora acrescenta que a utilização das novas tecnologias nas escolas pode favorecer uma aprendizagem construtiva que se contrapõe à aprendizagem mais tradicional baseada na instrução programada.

## Considerações finais

Podemos afirmar que, a partir de nossa análise, o estilo do *chat* educacional apresenta particularidades próprias, uma vez que não encontramos todos os elementos estudados por Araújo & Biasi-Rodrigues (2007). Os *emoticons*, as repetições de letras e de sinais de pontuação, o uso de maiúsculas e onomatopeias mostraram ser elementos estilísticos do *chat* educacional.

O desafio que se coloca para o professor de ensino de línguas diante do cenário de novas tecnologias e gêneros discursivos é de explorá-las não só como ferramenta potencial para a educação, mas também no âmbito do estudo dos novos gêneros discursivos, da linguagem, observando seu estilo. O reconhecimento do estilo dos gêneros digitais dá-se pela inclusão dos alunos no *chat* e, conseqüentemente, na sociedade digital, pois, como afirma Bakhtin (2003), muitas pessoas que dominam uma língua sentem total impotência em alguns campos da comunicação porque não dominam, na prática, as formas de gêneros de determinadas esferas. Assim, quanto melhor dominamos os gêneros, mais livremente os empregamos.

Defendendo uma perspectiva sociodiscursiva (Bronckart, 1999), podemos acrescentar que a atividade de linguagem em sala de aula deve ter em vista a inclusão do aluno na construção do conheci-

mento e sua efetiva inserção social, que se funda na apropriação dos mais diversos gêneros e de estratégias de textualização.

A educação escolar do século XXI tem importantes desafios a cumprir. Com certeza, promover um ensino mais colaborativo e autônomo, que ensine ao aluno “aprender a aprender” (Badia & Monereo, 2005; Trenchs Parera, 2001b) é o que uma sociedade comunicativamente globalizada espera dos alunos, e usufruir do enorme potencial educativo e comunicativo que a internet apresenta é fazer uso do que já está definitivamente instalado em nossa cultura.

## Bibliografia

- ARAÚJO, J. C. A conversa na *web*: o estudo da transmutação em um gênero textual. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais*: novas formas de construção do sentido. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- \_\_\_\_\_; BIASI-RODRIGUES, B. Questões de estilo no gênero *chat* aberto e implicações para o ensino de língua materna. In: ARAÚJO, J. C. (Org.). *Internet e ensino*: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- BADIA, A. Aprender a colaborar con internet en el aula. In: MONEREO, C. *Internet y competencias básicas*: aprender a colaborar, a comunicarse, a participar. Barcelona: Graó, 2005.
- BADIA, A.; MONEREO, C. Aprender a aprender a través de internet. In: MONEREO, C. *Internet y competencias básicas*: aprender a colaborar, a comunicarse, a participar. Barcelona: Graó, 2005.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 4.ed. Trad. do russo Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discurso*: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. A. R. Machado. São Paulo: Educ, 1999.

- BURBULES, N. C.; CALLISTER, T. A. *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona: Granica, 2001.
- CRYSTAL, D. *El lenguaje e internet*. Trad. espanhola de Pedro Tena. Madri: Cambridge University Press, 2002.
- DEGACHE, C. Entorno multimedia, autoformación y enseñanza de lenguas. In: LÓPEZ ALONSO, C.; SÉRÉ, A. (Ed.). *Nuevos géneros discursivos: los textos electrónicos*. Madri: Biblioteca Nueva, 2003.
- GARCÍA DEL DUJO, A. Formación permanente y nuevas tecnologías. In: \_\_\_\_; MARTÍN GARCÍA, A.; PÉREZ GRANDE, M. D. *Procesos de formación on-line*. Salamanca: Amarú, 2004.
- HILGERT, J. G. A construção do texto “falado” por escrito: a conversação na internet. In: PRETI, D. (Org.). *A fala e a escrita em questão*. São Paulo: Humanitas, 2000.
- LÓPEZ GARCÍA, G. *Modelos de comunicación en internet*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2005.
- MANSUR, A. Los nuevos entornos comunicacionales y el salón de clase. In: LITWIN, E. *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Buenos Aires: Amorrortu, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital*. In: \_\_\_\_; XAVIER, A. C. (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- \_\_\_\_. *Gêneros textuais no ensino de língua*. In: \_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MAYANS I PLANELLS, Joan. *Genero chat o como la etnografía puso un pie en el ciberespacio*. Barcelona: Gedisa, 2002.
- RODRÍGUEZ ILLERA, J. L.; ESCOFET ROIG, A. La enseñanza y el aprendizaje de competencias comunicativas en entornos virtuales. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Org.). *Psicología de la educación virtual: aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*. Madri: Morata, 2008.



- SÁ, M. H.; MELO, S. Del caos a la creatividad: los chats entre lingüistas y didactas. In: LÓPEZ ALONSO, C.; SÉRÉ (Ed.). *Nuevos géneros discursivos: los textos electrónicos*. Madri: Biblioteca Nueva, 2003.
- SANCHO GIL, J. M. De tecnologías de la información y la comunicación a recursos educativos. In: SANCHO GIL, J. M. (Coord.). *Tecnologías para transformar la educación*. Madri: Unia/Akal, 2006.
- SANMARTÍN SÁEZ, J. *El chat: la conversación tecnológica*. Madri: Arco Libros, 2007.
- TRENCHS PARERA, M. Tecnologías digitales para un cambio educativo en el aprendizaje de lenguas. In: TRENCHS PARERA, M. T. (Ed.). *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas*. Lleida: Milenio, 2001a.
- TRENCHS PARERA, M. Las aplicaciones pedagógicas del correo electrónico en las aulas de idiomas. In: \_\_\_\_\_ (Ed.). *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas*. Lleida: Milenio, 2001b.
- YUS, F. *Ciberpragmática: el uso del lenguaje en internet*. Barcelona: Ariel, 2001. (Ariel Lingüística).