

O USO DA NOÇÃO DE GÊNEROS EM MATERIAIS DIDÁTICOS PARA CURSOS DE INGLÊS A DISTÂNCIA: HÁ COERÊNCIA ENTRE TEORIA E PRÁTICA?

*Maria do Carmo Martins Fontes**

RESUMO: *Este artigo objetiva analisar a coerência entre a adoção da teoria de gêneros e sua aplicação em material didático elaborado para um curso de inglês via Internet. Analisando duas unidades desse curso, a partir de seus textos (introdutórios e explicativos) e das tarefas neles propostas, verificamos que em uma das unidades (Interviews) foi dada uma ênfase maior ao desenvolvimento de habilidades mais gerais de compreensão oral, enquanto na outra (Lectures) foram reforçados os elementos específicos do gênero tanto para o desenvolvimento de compreensão estratégica quanto para a conscientização sobre a importância de tais elementos no processo de recepção.*

PALAVRAS-CHAVE: *Material didático para Web; gêneros; compreensão oral; desenvolvimento de habilidades.*

Introdução

Nos últimos anos, o processo de ensino-aprendizagem de línguas, materna e estrangeira, vem sendo altamente influenciado pelos estudos sobre gêneros do discurso, particularmente a noção desenvolvida a partir de Bakhtin (1953-1982). Na

* Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP. Professora convidada da Unifran (Universidade de Franca - SP).

maioria das vezes, tais estudos têm como foco o levantamento dos elementos constitutivos de determinados gêneros, considerados mais relevantes no âmbito escolar, a fim de instrumentalizar a produção de professores e alunos dentro deles.

Uma das aplicações mais freqüentes dos resultados dessas pesquisas tem sido a preparação de material didático para o desenvolvimento de habilidades de produção em determinados gêneros. Uma das experiências pioneiras no uso do conceito de gêneros com fins didático-pedagógicos foi a da equipe de Genebra,¹ que vem desenvolvendo uma abordagem que utiliza *Seqüências Didáticas*,² cujo propósito é instrumentalizar os aprendizes, a partir dos anos iniciais de escolarização, para produzir textos. As experiências bem documentadas dessa equipe e a consolidação de conhecimentos delas originados vêm influenciando vários pesquisadores na área de Linguística Aplicada no tocante ao desenvolvimento de material didático. No Brasil, encontramos inúmeros exemplos de aplicação direta de tais conhecimentos, entre os quais destacamos os trabalhos, em língua inglesa, de Cristovão (1999) e da equipe de professores-alunos do projeto de formação de professores de inglês do LAEL da PUC-SP *Reflexão sobre a ação*, e, em língua materna, as propostas de Machado (1997; 2000), Brandão (1999), e Rojo (1999), além dos próprios PCN para língua portuguesa (Brasil, 1998) que destacam a importância conceitual da noção de gêneros como ferramenta que auxilia os aprendizes na produção de textos.

A maior parte dos materiais produzidos, sejam aqueles que servem para a orientação de professores na condução de atividades didáticas, sejam aqueles produzidos para serem utilizados direta-

¹ Optamos por agrupar os diversos pesquisadores sob esta rubrica, pois eles vêm produzindo tanto pesquisas relevantes para a análise do uso de gêneros em contextos didático-pedagógicos quanto os próprios materiais a serem utilizados por professores de escolas. Os trabalhos mais representativos são os de De Pietro et al. (1996; 1997), Dolz; Schneuwly (1998) e PASQUIER; DOLZ (1996).

² Para maior aprofundamento sobre o tema ver Machado (1999) e Schneuwly (1997).

mente com os alunos, concentra-se nos elementos para a *produção em gêneros da escrita*. Podemos enumerar duas possíveis razões para essa concentração na esfera da produção de textos: a ênfase existente no próprio currículo escolar para o desenvolvimento da escrita e o fato de a recepção de textos ser freqüentemente tomada como dada, sem que seu desenvolvimento didático seja visto como prioritário.

No entanto, a própria definição bakhtiniana ressalta que não se pode dissociar produção de recepção, uma vez que ambas são parte constitutiva e integrante de todos os textos em circulação, aí compreendidas as formas orais e escritas, numa determinada sociedade. Por isso, pareceu-nos interessante elegermos como foco deste estudo o lado até agora menos estudado, ou seja, a exploração dos elementos constitutivos da *recepção/compreensão* dos gêneros do discurso, principalmente dos gêneros orais, e sua importância na preparação de material didático para o ensino/aprendizagem de línguas.

Nossa questão passa, portanto, pela investigação da coerência entre o que é proposto pela teoria bakhtiniana como sendo aqueles elementos essenciais para se trabalhar dentro da noção de gêneros do discurso e a efetiva utilização – ou não – desses no plano da construção de material didático, considerados o texto instrucional, a tarefa proposta e a mídia utilizada na sua utilização.

Evidentemente, tais elementos também são abordados quando se trabalha na perspectiva de desenvolver habilidades de produção em contextos de uso de gêneros, mas, ao deslocarmos o centro de análise para o plano da recepção, torna-se possível avaliar quais habilidades de compreensão têm sido mais privilegiadas e se elas têm sido potencializadas, a partir da noção bakhtiniana, para que a abordagem inicial de um texto oral em inglês seja feita de maneira mais didática e produtiva.

Além disso, o fato de produzir-se material para ser usado em cursos a distância implica avaliar até que ponto as características

do meio digital (seus recursos multi e hipermidfáticos, a rapidez e a precisão na transmissão de dados e as possibilidades de interação em tempo real ou não) foram devidamente exploradas.

Para fazer essa análise, de como os elementos de recepção de determinados gêneros orais vêm sendo utilizados em material didático elaborado para cursos da *Internet*, foram selecionadas duas unidades da versão inicial do módulo de Compreensão Oral a distância do Programa de Língua Inglesa para Professores de Inglês da Escola Pública, oferecido pela equipe Edulang no projeto em parceria com a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa para a melhoria da Escola Pública.³ Como veremos no decorrer deste artigo, o módulo de Compreensão Oral é uma fonte adequada à análise proposta, pois foi estruturado por *pesquisadores-designers* a partir das categorias de gêneros de discurso e suas atividades foram baseadas em textos autênticos, representativos de cada gênero escolhido.

Em função do objetivo central deste estudo ser avaliar a existência de uma linha de coerência entre os conceitos propostos pela teoria de gêneros e sua aplicação em material didático para o ensino-aprendizagem de inglês a distância, partiremos da apresentação da noção de gêneros do discurso utilizada no curso em foco e faremos uma breve discussão a respeito da noção de habilidades e saberes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de compreensão oral em língua estrangeira. Em seguida, apresentaremos o *corpus* e a metodologia utilizados para proceder à análise dos elementos nas unidades selecionadas. Finalmente, apresentaremos algumas questões levantadas a partir dos resultados obtidos na análise e discutiremos as implicações da escolha de gêneros orais como material para a aprendizagem da habilidade de compreensão oral em inglês em ambiente digital.

³ Maiores informações podem ser obtidas em <http://www.lael.pucsp.br>

1. Pressupostos teóricos

Ainda que não se possa falar de uma uniformidade do conceito de gêneros adotado por *designers* e produtores de material didático para ensino-aprendizagem de línguas, seja para cursos presenciais seja para cursos a distância, pode-se verificar que há uma convergência para a adoção da visão proposta por Bakhtin (1953-1982). Assim, principalmente quando analisamos as produções em Lingüística Aplicada, os teóricos mais usualmente citados são os que adotam tal visão, nomeadamente Dolz e Schneuwly (1996) e Bronckart (1999), que trabalham dentro da perspectiva sociointeracionista, cujo princípio central é tratar de maneira integrada os aspectos cognitivos e sociohistóricos dos processos de produção e recepção. O predomínio da opção por esses autores também está associado ao fato de eles produzirem pesquisas na esfera escolar, freqüentemente ligadas ao desenvolvimento ou à análise de materiais didático-pedagógicos (na forma de *seqüências didáticas*) para a ampliação das capacidades de produção/recepção dos aprendizes.

A noção bakhtiniana adotada por essa vertente, coerente com o paradigma sociointeracionista, ressalta a origem social e, portanto, comunicativa de toda a produção textual, além da inter-relação entre produção e recepção e a necessária instrumentalização dos usuários da língua para processá-las. Em função dessa noção, fica implícito que:

- a) os textos produzidos numa dada esfera social pertencem, necessariamente, a um gênero de discurso;
- b) os gêneros, por sua vez, serão tão múltiplos quanto as esferas que fazem uso deles;
- c) suas características constituintes são recorrentes e verificáveis a partir da análise de tipos representativos de textos.

Do ponto de vista didático-pedagógico, a adoção do conceito de gêneros implica que, ao se trabalharem os elementos constitutivos de cada gênero, deve-se levar em conta:

- a) a situação de comunicação original do texto a ser trabalhado: de que tipo de texto se trata (uma carta, uma palestra) e com que propósitos comunicativos ele foi elaborado (uma carta de leitor se contrapondo ao editorial de um jornal; uma palestra sobre dengue para esclarecer dúvidas sobre ações preventivas);
- b) os participantes da situação: quem é o produtor (o leitor do jornal, o médico sanitarista) e o receptor previsto do texto (os leitores do jornal; os agentes de saúde de uma região altamente infectada);
- c) os elementos textuais e os lingüístico-discursivos: a organização textual de uma carta de contraposição prevê abertura, desenvolvimento do argumento e referência à data do editorial; a de uma palestra de esclarecimento, pressupõe a sua divisão em apresentação do tópico, desenvolvimento e encerramento com resumo dos principais pontos. No caso dos elementos discursivos, no exemplo da carta de leitor espera-se o uso do dêitico *eu* ou desinências que indiquem quem está falando; no caso da palestra de esclarecimento haveria, possivelmente, uma alta incidência de léxico na área de adjetivos na esfera de *importante, fundamental, essencial* e modais deônticos como *é preciso, não se deve, tem que* etc).

Os dois primeiros elementos são mais facilmente percebidos quando se trabalha na perspectiva da recepção dos gêneros, uma vez que, em se tratando de textos autênticos, a identificação do tipo de texto, dos propósitos comunicativos e dos participantes da interação se dá por meio de índices tais como a fonte original do texto, o autor e sua filiação acadêmica, e assim por diante. Assim, para lermos um artigo acadêmico, por exemplo, freqüentemente observamos em que tipo de revista ou publicação eletrônica ele foi veiculado, seu(s) autor(es) e sua filiação acadêmica, a data da sua veiculação, o título, o resumo introdutório, as referências bibliográficas etc. Em que pese variações de formatação e tamanho, qualquer leitor pode identificar tais aspectos no texto sem grande esforço.

Os elementos textuais e lingüístico-discursivos, por sua vez, requerem a existência de uma preparação para a leitura detalhada que trabalhe sua função dentro do texto, sendo, muitas vezes, uma atividade extremamente complexa. Dito de outra forma, a organização textual e a base lingüística dos textos não são diretamente observáveis pelos usuários de uma língua, e, por isso, exigem um processo de conscientização sobre sua função no âmbito escolar.

Dolz (2000) define a leitura como um conjunto de atividades complexas desenvolvidas por um leitor ativo em interação com um texto, que leva ao processo de compreensão. Nesse processo, o autor ressalta a necessidade de se observarem três dimensões:

- a) as características lingüísticas específicas do objeto a ser lido (em termos de tipos ou gêneros discursivos ou textuais);
- b) as diversas capacidades mobilizadas pelo leitor;
- c) as diferentes dimensões do contexto a serem consideradas quando da leitura do texto (o horizonte de expectativa na situação de leitura e a reconstrução da situação de comunicação). (Dolz, 2000: 2)

Assim, o processo de leitura requer que sejam retomadas diversas informações contextuais e co-textuais para que os textos ganhem significado para o leitor-aprendiz. Por esta razão, trabalhar a leitura de textos dentro da concepção de gêneros do discurso permite que tais informações vitais sejam apreendidas de maneira mais contextualizada e, por conseguinte, de forma mais adequada.

Seguindo essa linha de raciocínio, podemos propor a extensão do uso desses elementos de forma correlata em relação à habilidade de compreensão oral, uma vez que, em ambos os casos – leitura de textos escritos e compreensão de textos orais –, os receptores mobilizam primordialmente capacidades específicas para ativar a compreensão, e não necessariamente outras relevantes para a produção. Em outras palavras, quando escutamos “para produzir” o fazemos de maneira diferente do que quando escutamos “para

compreender”, já que, neste segundo caso, nossa intenção imediata é construir uma significação sobre o que escutamos.

Essa construção pode levar ao desenvolvimento de habilidades para produzir textos no gênero tratado, mas não necessariamente. Assim, por exemplo, sabemos distinguir uma entrevista dada em *talk-show* de outra dada a um jornal televisivo, mas isto não quer dizer que iremos algum dia produzir num ou noutro gênero. Entretanto, como usuários da língua, essa habilidade de distinção entre um e outro é essencial para que possamos, por exemplo, enviar perguntas ao entrevistado via *e-mail* ou comentarmos as últimas notícias com familiares e amigos.

Sendo assim, a habilidade de compreensão de textos – orais e/ou escritos – está diretamente ligada ao desenvolvimento de capacidades relacionadas à construção de significação. Tais capacidades são elencadas por Dolz (2000) juntamente com sistemas de conhecimento que atuam no processo de compreensão. São eles:

- saberes enciclopédicos sobre os referentes mobilizados pelo texto;
- saberes sobre o funcionamento das ações de linguagem (sobre as situações de interação e sobre os princípios da comunicação; sobre os discursos – tipos e gêneros; sobre os atos de fala – objetivos, condições e conseqüências de um ato ilocucionário);
- saberes sobre as estruturas textuais;
- saberes lingüísticos – léxico, gramática, funcionamento e valores das unidades lingüísticas e das expressões verbais nos textos). (Dolz, 2000: 3)

Ainda segundo o autor,

[...] [p]ara o leitor, compreender pressupõe poder estabelecer relações significativas entre o que sabe, o que viveu ou experimentou, o que o texto traz e o contexto no qual a leitura se realiza. Se compreendemos é porque somos capazes de selecionar e mobilizar esquemas de conhecimento, de valorizar a

plausibilidade das informações contidas e de integrar as informações novas nos esquemas preexistentes que são, conseqüentemente, modificados. (Dolz, 2000: 4)

Assim, podemos dizer que o processo de compreensão é extremamente dinâmico e complexo do ponto de vista do leitor/ouvinte e, nessa medida, os materiais didáticos preparados para contemplar seu desenvolvimento deveriam explorar tal complexidade ao máximo. Entretanto, nem sempre tais elementos são observados nas intervenções didáticas e, com freqüência, verifica-se uma redução de tais elementos a simples atividades de recuperação de informações por meio do desenvolvimento da compreensão estratégica.

Essa postura é percebida quando se avalia o desenvolvimento de habilidades para a compreensão oral de textos em inglês, derivadas, principalmente, da visão comunicativa ou funcional da linguagem (Brumfit e Johnson, 1979). Assim, em torno da concepção das chamadas quatro habilidades (fala, compreensão oral, leitura e escrita),⁴ foi desenvolvida uma série de habilidades correlatas que tinha por foco o seu desenvolvimento dentro de situações de comunicação real. Derivadas e adaptadas a partir de uma visão de texto da linha de análise sistêmico-funcional (Halliday, 1985) e da lingüística textual (van Dijk e Kintsch, 1983), as habilidades de compreensão oral, juntamente com a noção de *task*,⁵ tornaram-se parte integrante de quase todos os projetos didático-pedagógicos de ensino de língua inglesa.

A habilidade de compreensão oral (*Listening*) é apresentada por vários autores, dos quais destacamos Anderson e Lynch (1988), como sendo uma *macro-habilidade* que envolve:

⁴ Em inglês, respectivamente, *speaking, listening, reading and writing*.

⁵ "Tarefa", em inglês. A noção de *task* foi desenvolvida no início dos anos 70 junto com a Abordagem Comunicativa para o ensino de línguas. Para maior aprofundamento ver Breen (1984) e Nunan (1988).



- * habilidade em segmentar o fluxo discursivo em unidades de significado;
- * reconhecimento de classes de palavras;
- * capacidade de relacionar o texto ouvido com conhecimento prévio;
- * identificação da intencionalidade retórica ou funcional de enunciado/texto oral;
- * interpretação de características fonológicas (ritmo, palavras/sílabas tônicas e entoação) para identificar informação focal e tom/postura emocional;
- * extrair informação essencial (gist) de textos mais longos sem necessariamente distinguir palavra por palavra.⁶ (1988:26)

Por essas características, podemos observar que a habilidade não se reduz à captação de informações mais ou menos essenciais, ou ainda ao desenvolvimento de um receptor “passivo” (*capacidade de relacionar o texto ouvido com conhecimento prévio*). No entanto, nos currículos e nos livros-texto de inglês é comum vermos referências a habilidades tais como *gist* e *detailed listening* ou ainda *intensive* e *extensive listening*, respectivamente referindo-se à compreensão geral e detalhada, como as principais formas de se “escutar” um texto. Em geral, a maioria dos livros-texto didáticos desenvolve atividades que buscam privilegiar essas percepções sem dar importância aos elementos constitutivos dos gêneros mencionados anteriormente, tais como os participantes da interação, o propósito comunicativo e a mídia utilizada. Por outro lado, há uma ênfase clara nos aspectos de predição lexical e temática como se eles fossem, isoladamente, os responsáveis pelo sucesso na compreensão do texto a ser ouvido.

O desenvolvimento dessas habilidades se faz, geralmente, com base em perguntas-guia, tais como *WH-questions*, que auxiliam o aprendiz a trazer as informações sobre o conteúdo do texto para o

⁶ Tradução da autora deste artigo.

centro da atividade de predição/inferência, ou *Yes/No questions*, que permitem a identificação/seleção mais rápida de informações relevantes. Além disso, também há uma tendência em se usar excertos do texto original e/ou sinonímia e aproximações lexicais para os exercícios de compreensão geral e específica.

Obviamente, não está em discussão a validade de tais atividades, uma vez que elas têm uma clara aplicabilidade do ponto de vista didático-pedagógico. Nosso objetivo é apenas observar se elas podem assumir novas perspectivas, considerando o conceito de gêneros do discurso como ferramenta de aprendizagem para a compreensão de textos orais.

Também devemos considerar que tais habilidades, quando desenvolvidas no contexto digital, podem ser trabalhadas de maneira a aproveitar os recursos próprios da hipermídia, como, por exemplo, associar som, imagem e texto escrito num mesmo ambiente, aliado ao fato de permitir uma intervenção maior por parte do aluno na maneira como o fluxo do texto é apresentado. Assim, quando um texto oral é apresentado na forma digital, coloca-se a possibilidade de interromper e repetir a reprodução de um segmento em especial, dentro do ritmo de cada aprendiz.

Em síntese, nesta parte do artigo, procuramos desenvolver uma discussão teórica que envolveu a apresentação dos elementos constitutivos dos gêneros do discurso e suas implicações para o ensino, e a noção de habilidades de compreensão para textos orais, tais como elas têm sido utilizadas pela grande maioria dos materiais didáticos, inclusive aqueles trabalhados para a *Internet*. No próximo item deste trabalho, vamos apresentar o *corpus* selecionado para investigar como o uso dessas concepções se deu na elaboração do material didático em um curso de compreensão oral a distância e em que medida esse uso foi coerente.

2. Metodologia

O *corpus* que servirá de apoio à análise proposta são duas unidades da primeira versão do módulo de Compreensão Oral I,⁷ promovido pela equipe Edulang no segundo semestre de 1999 e no primeiro de 2000, utilizando a ferramenta de autoria WebCT.⁸ Essa ferramenta funciona por meio de páginas de conteúdo nas quais são inseridos textos e *links* para outras páginas (de conteúdo ou não) e outras mídias associadas a elas, tais como imagens, sons, além de exercícios. Estes últimos são agrupados em um espaço denominando *Quizzes* e podem ser de quatro tipos: testes de múltipla escolha, testes de verdadeiro ou falso, combinação de colunas, ou então perguntas com respostas abertas, isto é, com campos digitáveis para preenchimento. No caso específico do curso de Compreensão Oral I, todos os tipos foram usados em todas as unidades, o que nos garante uma boa representatividade quando consideramos a análise das tarefas propostas para desenvolver a habilidade de compreensão oral.

A primeira parte do curso constituiu-se de unidades, cada uma delas trabalhando com um gênero relevante para os professores-aprendizes, de acordo com o levantamento feito pela equipe de *designers*. Dessa forma, tendo por base esse público-alvo, obteve-se o seguinte conjunto de gêneros: entrevistas, documentários, palestras e notícias.

A escolha das unidades *Interviews* (entrevistas) e *Lectures* (palestras) pautou-se pela sua inserção seqüencial no curso – respectivamente a primeira e a terceira – e pelo fato de ambas trabalharem apenas textos em áudio, ao contrário das outras duas (*News* e

⁷ Parte integrante do curso de línguas oferecido gratuitamente aos professores de inglês das escolas públicas do Estado de São Paulo, dentro do Projeto de Melhoria da Escola Pública (LAEL – Cultura Inglesa).

⁸ Atualmente, trata-se de uma ferramenta de uso licenciado para instituições, mas, à época do curso, seu uso era livre desde que feito sem fins lucrativos, caso do programa Edulang e Cultura Inglesa.

Documentaries) que faziam uso de imagens registradas em áudio e vídeo, o que, no nosso entender, fazia com que outras habilidades de compreensão fossem mobilizadas.

Uma vez selecionadas as unidades, foi feita uma esquematização das atividades propostas segundo os gêneros nelas apresentados. Como a intenção deste estudo é verificar se o material didático propicia a apreensão de elementos identificadores dos gêneros de maneira a facilitar sua compreensão, optamos por analisar os textos introdutórios explicativos e as tarefas propostas, de acordo com o foco de sua configuração, da seguinte maneira:

Quadro 1 – Elementos identificadores de gêneros nos textos explicativos

Textos (introdutórios e explicativos nas páginas de conteúdo)	Foco da configuração textual contendo informações sobre:
Textos promotores de reconhecimento de situação de produção	onde se encontram os participantes; como eles são apresentados; a utilização de mídia e qual; qual o propósito comunicativo do texto.
Textos promotores de reconhecimento de participantes da interação	quem fala para quem; de que <i>lugar discursivo</i> eles falam.
Textos promotores de identificação de elementos textuais e lingüístico-discursivos	quais os elementos organizacionais do texto (turnos, pausas, seqüência de tópicos etc); quais são os marcadores discursivos e que tempo verbal é predominante; o uso de conectivos/dêiticos e quais.

Da mesma maneira, na análise das tarefas, buscamos identificar os elementos que propiciam a abordagem do texto a ser ouvido de maneira coerente com suas características textuais, do ponto de vista discursivo, como descritos no quadro seguinte:

Quadro 2 – Elementos identificadores de gêneros nos objetivos das tarefas

Tipo de Tarefa (nas páginas de conteúdo e nos <i>quizzes</i>)	Foco da configuração da tarefa (objetivos), levando à identificação:
Tarefas promotoras de reconhecimento de situação de produção (contexto)	dos participantes; do modo como eles são apresentados; da utilização de mídia e qual; do propósito comunicativo do texto;
Tarefas promotoras de reconhecimento de participantes da interação	de quem fala para quem; de que <i>lugar discursivo</i> ;
Tarefas promotoras de identificação de elementos textuais e lingüístico-discursivos	dos elementos organizacionais do texto (turnos, pausas, seqüência de tópicos etc); dos marcadores discursivos; de estruturas discursivas (tempo verbal predominante; o uso de conectivos/dêiticos).

O quadro acima sintetiza os elementos-chave que deveriam, teoricamente, ser trabalhados nos processos de ensino das características de cada gênero. Evidentemente, não há, a rigor, um modelo ideal de como explorar todos esses elementos, nem tampouco os níveis de profundidade para fazê-lo. No entanto, a partir deles pode-se produzir um conjunto de parâmetros que orientem a elaboração de tarefas e atividades que facilitem a aprendizagem das características dos gêneros e sua melhor compreensão.

Por outro lado, também procuraremos identificar quais elementos característicos do meio digital foram melhor explorados, considerada a configuração de cada unidade.

Como veremos no próximo item, a consciência sobre a importância de tais elementos por parte da equipe de *designers* não garante sua aplicação coerente no material didático desenvolvido. Mas, é justamente no confronto do que foi idealmente elaborado e o que foi realmente aplicado na prática que se obtêm dados para melhorar o desenvolvimento do material produzido.

3. Análise

3.1 Análise dos textos introdutórios e explicativos das unidades

A primeira unidade, *Interviews*, teve como marca o fato de ser a inicial e, portanto, conter textos descritivos de tipos de tarefas e instruções de utilização da ferramenta, ao contrário das três unidades seguintes, que pressupunham o domínio das operações essenciais por parte dos alunos. Essa posição de abertura também explica o maior número de páginas de conteúdo com textos explicativos tanto sobre a ferramenta em si quanto sobre o tipo de tarefa e o modo de executá-la.

Tendo essas características em mente, uma comparação inicial da estruturação das duas unidades permite observarmos que a unidade *Lectures* se pautava por uma tendência em vincular mais diretamente as habilidades de *listening for gist* e *details* às características do gênero, o que pode ser verificado por meio da leitura dos títulos das páginas de conteúdo (Quadro 3). Uma análise mais cuidadosa também revela que a unidade sobre palestras orientava sua organização dentro das páginas já a partir das características específicas do gênero e as habilidades relevantes para sua compreensão.

Quadro 3 – Comparação entre a unidade *Interviews* e *Lectures*: páginas de conteúdo

<i>Listening to Interviews</i>		<i>Lectures</i>
1. Aims	Objetivos amplos, mais ligados a habilidades de compreensão em geral	1. Introduction to Lecture Unit 1.1. Lectures as spoken genres 1.2. Prediction in lectures 1.3. Note-taking styles 1.4. Reviewing word stress
2. How to improve your listening skills in English		2. Ordering information 2.1. Parts of a lecture 2.2. Repetition in lectures
3. What is an Interview?	-objetivos mais específicos e relacionados ao gênero; - habilidades relacionadas ao gênero	3. Combining Inputs 3.1. Transparencies in lectures 3.2. Clarification
4. Understanding an Interview		4. Listening for Details 4.1. Being precise 4.2. Questions in lectures
5. What will the teachers talk about?		5. De'part'ure
6. Quiz Types		
7. Listening for Gist 7.1. Group A - Gist 7.2. Group B - Gist	Objetivos amplos, mais ligados a habilidades de compreensão em geral	
8. Listening for Details 8.1. Group B - Details 8.2. Group B - Details		
9. Before you go to the next unit		

Assim, enquanto a primeira unidade tem apenas dois textos explicativos sobre o gênero a ser trabalhado (*What is an interview* e *Understanding an interview*), a unidade *Lectures* contém 7 desses textos (os itens 1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 3.1, 3.2 e 4.2). Uma análise mais detalhada deles, apresentada no Quadro 4, nos mostra ainda que,

nessa unidade, houve uma preocupação maior em trazer o foco da(s) tarefa(s) para levar o aluno a pensar sobre as condições de produção do texto a ser ouvido.

Quadro 4 – Comparação entre a unidade *Interviews* e *Lectures*: textos introdutórios e explicativos

<i>Listening to Interviews</i>	Foco:	<i>Lectures</i>
<p><i>What is an interview?</i></p> <p>(...) an interview is a series of communicative exchanges in the form of a set of questions and answers (...)</p> <p>(...) questions and answers are usually short</p> <p>(...) an interview is very much like a conversation</p> <p>(...) the questions are prepared in advance by an interviewer (person who...)</p> <p>(...) depend on the answers given by the interviewee (person who...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - na estrutura textual (não específica) - nos participantes (não empíricos) - na mobilização de conhecimentos prévios - na identificação da situação de comunicação e dos participantes 	<p><i>Lecture as a spoken genre</i></p> <p>Have you ever been to a lecture?</p> <p>There's just one speaker at a time</p> <p>There's usually an OHP with transparencies</p> <p>There's a large audience that remains silent during the presentation</p>
<p><i>Understanding an Interview</i></p> <p>The people interviewed for this unit are teachers of English from United Kingdom. To help you understand these interviews better it is <u>always</u> a good idea to imagine what they are going to talk about</p>	<ul style="list-style-type: none"> - nos participantes (informação mais específica) - na habilidade: <i>prediction</i> 	<p>Why do we go to lectures?</p> <p>(Usually we are interested in the subject, e.g., (...))</p> <p>(...) also attend lectures because there is new information about a topic, e.g (...)</p> <p>What do we listen to when we are at a lecture?</p> <p>(...) but we don't know <i>what</i> is going to be said (...)</p>

Portanto, podemos observar, quando olhadas comparativamente, que a primeira unidade enfocou as características mais amplas de uma entrevista: o fato de haver perguntas e respostas, um entrevistador e um entrevistado, a formatação textual próxima de uma conversação etc. Essa opção por ampliar a abrangência dessas características como sendo do gênero “entrevista” nãoaju-

da, a nosso ver, a identificação de elementos mais discretos, esses sim capazes de levar o aprendiz a desenvolver habilidades específicas de compreensão do gênero. Assim, por exemplo, afirmar que uma entrevista se constitui de “perguntas e respostas” pode não corresponder à realidade (um *talk-show* é permeado por comentários do entrevistador que não se restringe a perguntas apenas) e, além disso, não instrumentaliza a compreensão do texto empírico utilizado (esse sim, feito na forma canônica, com o propósito comunicativos específicos).

A unidade *Lectures*, por outro lado, colocou o foco nos elementos característicos do gênero, iniciando sua abordagem com a mobilização de conhecimentos prévios sobre o contexto de produção (*Have you ever been to a lecture?*). Destacamos dois desses elementos: a identificação da situação de comunicação e dos participantes (*there's just one speaker at a time; there's a large audience that remains silent; there's usually an OHP with transparencies*), e o propósito comunicativo (*why do we go to lectures? e what do we listen to?*).

Essa configuração se repete nos outros textos introdutórios e explicativos dos itens *Predictions in lectures*, *Note-taking styles*, *Ordering information*, *Repetition in lectures*, *Transparencies in lectures*, *Asking for clarification*, *Being precise* e *Questions in lectures*, como podemos ver no quadro-síntese a seguir:

Quadro 5 – Síntese dos textos introdutórios/explicativos da unidade Lectures

Lectures	Foco	Lectures
<p>1.2 Prediction in lectures When we are listening to a lecture we can usually anticipate what the speaker is going to say by checking some items:</p> <ul style="list-style-type: none"> - the title - the lecturer - the printed abstract 	<ul style="list-style-type: none"> - na habilidade mais geral: <i>prediction</i> - na reconstrução ou identificação da situação de comunicação - nos participantes 	<p>3. Combining inputs 3.1 Transparencies in lectures: Lecturers frequently use transparencies on OHP (...) They can be of various kinds: text only, drawings, Powerpoint presentations, pictures, maps or diagrams. They help us follow what the speaker is saying and confirm our understanding.</p>
<p>1.3 Note-taking styles: When we take notes we usually write down words together with symbols to help us remember</p>		<p>3.2 Asking for clarification At the end of the lecture you may want to ask some questions raised during the presentation</p>
<p>2. Ordering information</p>		<p>4. Listening for details</p>
<p>2.1 Parts of a lecture: When we listen to a lecture, the speaker usually tells us how he is going to organise his speech (...) He uses discourse markers and organisers, such as <i>first, next, (...)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - na habilidade: <i>note-taking</i> - na intertextualidade - na reconstrução da situação de comunicação 	<p>4.1 Being precise: Sometimes we want to get precisely what a lecturer is saying, especially when we attend presentations that are related to subjects that directly interest us, e.g., teacher's development (...)</p>
<p>2.2 Repetition in Lectures: Some lecturers, when presenting their work to the audience, follow a written text, which was previously prepared for that occasion. Others follow an outlined plan, usually a topic list (In both cases, the genre 'lecture' implies that some oral features are incorporated in the speech, like redundancy, repetition, rhetorical questions and information retrieval.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - nos elementos textuais (organização textual) - nos elementos lingüístico-discursivos (marcadores; conectivos) 	<p>4.2 Questions in lectures: Professor Kress has made a lot of questions to guide the audience during his speech. These are called rhetorical questions (click on the tutorial)</p>

Uma análise mais detalhada do quadro anterior revela que houve uma preocupação em trabalhar a identificação de aspectos centrais para a recepção do gênero *palestra* como, por exemplo, quem é o palestrante e qual o título de sua apresentação, informações essas que mobilizam uma série de expectativas acerca do conteúdo e da forma pela qual o tema será tratado. Além disso, uma gama de opções lexicais poderia ser trabalhada tanto do ponto de vista fonológico quanto do lingüístico propriamente dito, facilitando a compreensão do texto.

Outro aspecto relevante é remissão recorrente a elementos relacionados à identificação e/ou reconstrução da situação de comunicação original, pois, nesse caso, o uso do texto autêntico permite que tais elementos sejam amplamente explorados e possam ser desenvolvidos para se tornarem habilidades de compreensão em palestras.

Há ainda a introdução da habilidade *tomar notas (note-taking)*, comum na recepção do gênero *palestra*, acompanhada de esclarecimentos a respeito de elementos intertextuais (símbolos, estilos de anotações etc).

Finalmente, ao contrário da unidade *Interviews*, há uma preocupação em trabalhar os elementos textuais e lingüístico-discursivos de maneira mais aprofundada e dirigida. Essa postura pode ter sua origem na própria estruturação do gênero *palestra*, que tende a ser, do ponto de vista de sua organização discursiva, mais próximo de textos escritos. De todo modo, houve uma opção clara por se tratar de tais elementos de forma contextualizada a partir do texto selecionado, o que não verificamos na unidade de entrevistas.

Em síntese, podemos perceber que a unidade *Lectures* parece bem mais consistente e coerente com o uso da noção de gêneros para o desenvolvimento de habilidades de compreensão oral, dentro dos textos explicativos e introdutórios de cada unidade. Essa tendência se repete quando analisadas as tarefas propostas para cada item da unidade, como veremos a seguir.

3.2 Análise das tarefas (objetivos e textos) das unidades

As tarefas propostas por cada uma das unidades se utilizavam, em geral, dos exercícios formatados (*quizzes*) da ferramenta WebCT. O(s) objetivo(s) de cada tarefa variava(m) de acordo com as possibilidades de cada tipo de exercício e também com a percepção do *designer* em trabalhar aspectos diretamente relacionados aos gêneros tratados ou apenas habilidades de compreensão de textos orais.

Entretanto, podemos notar que a unidade de entrevista se ateve aos recursos de recuperação de informação (geral e/ou detalhada) por meio dos exercícios de múltipla escolha, verdadeiro/falso e combinação de informações nas colunas, com a ausência completa de atividades com perguntas abertas. Além disso, as atividades que promoviam a necessidade de troca de informações (*information gap*) entre grupos eram feitas sempre com base no mesmo tipo de informação (p.ex., a cidade de origem do entrevistado, as razões de sua escolha para vir ao Brasil), variando apenas o conteúdo delas. Isso revela que o aluno foi colocado muito mais como “ouvinte passivo” do que como um receptor participante capaz de fazer inferências, conexões, relações com saberes anteriormente trabalhados.

Os quadros seguintes descrevem como cada uma das duas unidades – *Interviews* e *Lectures* – estruturou-se em relação ao foco de cada tarefa.

Quadro 6 – Descrição resumida das tarefas propostas: Interviews

Interviews	Foco
<p>3. What will the teachers talk about? Look at the list of topics and try to <u>decide</u> about 5 things the they will talk about. Click on "My notes" and <u>make sentences</u> about the choices you made. You can write a paragraph about <u>how you guessed</u> (or not!) what the teachers talked about.</p> <p>7 - <i>Listening for Gist</i> 7.1 <i>Group A - Gist</i> You'll listen to 2 teachers talking. What did you <u>learn</u> about the British teachers? What <u>questions</u> did the interviewer ask them?</p> <p>1A Listen to the interview. Listen to Graham. Then <u>match the two columns</u> according to the order he mentions his ideas in the passage. (...) How he came to Brazil How he learned Portuguese. His Portuguese today Difficulties he had speaking Portuguese</p> <p>2A Listen to the interview. You will hear a <u>series of sentences</u>. In each box below you have to type 'true' or 'false', depending on what you think about the sentence in relation to what you hear. (...) Alan comes from the North of England. T/F He met his wife working in England. T/F</p> <p>8 <i>Listening for Details</i> When you finish (...) post a message [using] the following questions: What did you <u>learn</u> about the British teachers? What <u>questions</u> must have been asked by the interviewer?</p> <p>8.1 <i>Group A - Details</i> Matching quiz. (...) listen to Patrick. Then <u>match</u> the two columns according to the information in the passage: (<i>recorte</i>)</p> <p>Place where he comes from - a) Rio de Janeiro Place where he studied - b) England What is good about Portuguese c) The sounds What is bad about Portuguese d) The grammar What helps learning Portuguese e) Reading</p> <p>Groups A and B: What kind of information did you <u>get</u>? What kind of information did your <u>friends</u> get?</p>	<p>- nas habilidades: - predição - gist - details</p> <p>- na circularidade/ repetição de informação a ser obtida</p>

De um modo geral, podemos constatar que as tarefas da unidade *Interviews* não orientavam a compreensão do texto como um gênero específico, com características próprias derivadas da situação de produção e dos participantes envolvidos. Também não houve exercícios que explorassem a estruturação lingüístico-discursiva da entrevista na forma de perguntas (*WH-questions* ou *Yes/No*), criando condições para que os alunos utilizassem saberes anteriores sobre o funcionamento da própria língua. Além disso, o uso dos *quizzes* para se obter as informações essenciais (gerais e específicas) fez com que houvesse uma circularidade de dados, tornando a tarefa de 'descoberta' um tanto ineficaz, do ponto de vista didático-pedagógico (p.ex., quando se pede para os alunos inferirem as perguntas feitas quando elas já apareceram, na forma afirmativa, em um dos *quizzes*).

Há outras incongruências como, por exemplo, o fato de o título do exercício ser *gist*, quando a tarefa consistia em obter informações detalhadas (itens 7.1 e 1A), ou quando a tarefa em grupo não estabelecia informação lacunar (*information gap*) para que houvesse necessidade de se complementar respostas por meio de discussões com o outro grupo.

Assim, nessa unidade, as habilidades trabalhadas se reduziram a três tipos: *gist*, *getting details* e *inferring*, sem que nenhuma delas fosse vinculada às características das entrevistas feitas, de modo a instrumentalizar o aluno a "ouvir" direcionadamente, mobilizando conhecimentos e acionando capacidades já estruturadas, como identificação dos participantes da situação, o propósito comunicativo do texto, quem são os participantes da interação e qual a estruturação textual e lingüístico-discursiva do texto.

Em síntese, podemos afirmar que, apesar de a preparação da unidade de entrevistas estar embasada na teoria de gêneros e da escolha do(s) texto(s) revelar um conhecimento adequado sobre suas características, as tarefas propostas não tinham como foco levantar os elementos característicos do texto para aprimorar a percepção

dos alunos sobre como “ouvir” entrevistas em inglês de maneira mais precisa.

As possíveis razões para essa inadequação passam, entre outras coisas, pelo fato de essa unidade ter sido a primeira e, portanto, seu foco ter, forçosamente, de ser mais amplo e mais direcionado aos processos de sensibilização e conscientização de habilidades mais gerais relacionadas à compreensão de textos orais como um todo. Outra razão seria o fato de a equipe ter buscado ser cautelosa em relação à complexidade das tarefas a serem propostas para o público-alvo que, além de estar em processo de aprendizagem inicial de inglês, também não tinha familiaridade com a ferramenta WebCT.

De toda maneira, a configuração de suas tarefas não permite que se avalie como elementos mais específicos do gênero *entrevista* podem ser trabalhados para desenvolver habilidades de compreensão oral em inglês, já que, tal como foram elaboradas, eles serviriam para qualquer tipo de texto, em qualquer situação de produção.

Ao contrário da primeira unidade, a terceira – *Lectures* – pausou-se por trabalhar de forma permanente e integrada às tarefas propostas e às características do gênero.

Como podemos observar no Quadro 7, houve uma orientação consistente para a forma de se “escutar” o texto. Assim, todas as tarefas tinham por foco algum aspecto relevante, do ponto de vista do gênero.

Quadro 7 – Descrição resumida das tarefas propostas: Lectures

Lectures	Foco
<p>1.2 Prediction in Lectures Can you do this checking for the lecture you're going to hear? Read the text below which was taken from a congress schedule. Now click on 'My Notes' and write your predictions there.</p>	
<p>1.3 Note-taking styles: What do you think the child's 'thank you' looks like? Write/draw it on 'My Notes'. Can you guess what Snow White looks like from the second child's point of view?</p>	<p>- nas habilidades: - predictions - inferring</p>
<p>1.4 Reviewing Word Stress - Strong and Weak words 1) Write down the words that sound stronger [then the ones] that sound weaker. What kind of words (verbs, prepositions etc) are in the first group? 2) Which are the most outstanding nouns? Which are the content words of this excerpt? - More strong and weak words The words below were said during the lecture. Do they tell you what the lecture is about? [If so], write a short paragraph about it.</p>	<p>- na intertextualidade - nos elementos lingüístico-discursivos - na organização textual</p>
<p>2.1 Parts of a lecture (...)try to identify these markers and organisers on the lecturer's speech. Which part of the lecture is this? What did the speaker talk about before this part?</p>	<p>- nos elementos lingüístico-discursivos</p>
<p>2.2 Repetition in Lectures - Write on the presentation area how the lecturer made use of repetition. - using rhetorical questions (group A) - using emphatic key words (group B)</p>	<p>- na organização textual</p>
<p>3.1 Transparencies on Lectures In which order did the lecturer present his position about 'Critical Discourse Analysis'? (Recorte) a) reading as action and work; b) new theory of semiosis/reading has a stronger position (...) Write transparency notes to go with this part of the lecture</p>	<p>- na habilidade: - getting details</p>
<p>3.2 Asking for clarification (...)write what answers the speaker would give to them.</p>	
<p>4.1 Being precise. Write at 3 problems he sees in 'Critical Discourse Analysis'. Can you predict what he's going to say? What are his views on the social theory of teaching? (...)take down notes (...). Try to get EXACTLY the words he uses to state his point of view.(..)</p>	<p>- na intertextualidade</p>
<p>4.3 Questions in Lectures (...) take down the questions he made. Concentrate on the intonation given to them (falling or rising?). (...) he answers he gave. Concentrate on the last question. How do you think he answered it? Click here and check. How did he answer (them)?</p>	<p>- nos elementos lingüístico-discursivos</p>

Considerações Finais

A análise comparativa das duas unidades do curso de Compreensão Oral I permitiu que fossem observados como e se os elementos identificadores dos gêneros escolhidos foram usados. Foi possível verificarmos que:

- a) nem sempre houve coerência entre a proposta de trabalho com gêneros e o que se pedia que os alunos fizessem;
- b) as habilidades nem sempre foram adaptadas às situações de produção do texto;
- c) os recursos próprios do meio digital, sejam aqueles de natureza hipermediática, sejam os de comunicação em rede síncrona e assíncrona, não foram explorados de maneira aprofundada.

Mesmo considerando a tentativa mais coerente de uso da noção de gêneros (unidade *Lectures*), também não é possível avaliar a sua eficácia na perspectiva de aprimorar as habilidades de compreensão oral em inglês. Além disso, em função do gênero escolhido (palestra) ser altamente estruturado e com uma configuração muito próxima da dos gêneros da escrita, não é possível fazermos projeções muito acuradas a respeito de um melhor desempenho na habilidade de compreensão oral por parte dos alunos em função do uso mais coerente da noção de gêneros no material didático.

Por outro lado, uma outra questão se coloca: o fato de o curso ter sido veiculado pela Internet, dentro de um ambiente digital, trouxe algum tipo de modificação significativa para a aprendizagem dos gêneros? Parece-me que a resposta a esta pergunta pode ser, inicialmente, negativa. Mas, o fato de que os alunos puderam contar com recursos hipermediáticos, tais como o som, as imagens, os textos e os espaços para edição de suas produções e para o debate de suas idéias, certamente deve ter influenciado a maneira pela qual se deu a apreensão das características dos gêneros tratados. Entretanto, do ponto de vista da exploração mais adequada do potencial oferecido pelo meio digital para o desenvolvimento de

material didático específico para a Internet, nenhuma das duas unidades revelou estar ancorada em um conhecimento adequado dos recursos digitais.

Essas conclusões nos levam a pensar que seria produtivo, tanto para a equipe de *designers* quanto para o público-alvo, que se buscasse uma coerência teórica e prática do uso de gêneros para permitir uma melhor avaliação de suas reais potencialidades como ferramenta de ensino e aprendizagem.

Por ter sido um curso veiculado no meio digital, fica ainda mais reforçado o fato de que, na realidade, transpôs-se uma prática – a noção de habilidade – que já vem sendo utilizada em meio presencial para o novo meio já que não houve exploração da integração das mídias, intertextualidade característica do meio digital.

Há, portanto, muito o que ser pesquisado sobre a eficiência e a coerência do uso de gêneros em contextos didático-pedagógicos, especialmente no que concerne à produção e preparação de material didático para cursos via Internet. Hoje, com recursos da multimídia, muitas das habilidades de aprendizagem poderiam ser redimensionadas, e o desenvolvimento de outras, mais específicas, melhor explorado.

ABSTRACT: *Based on the current trend to use the bakhtinian-grounded genre theory for the development of didactic material, this article aims at analysing the existence of coherence between the adopted theory and its practical application. For this, two genre-based units of an Oral Comprehension distance course were selected and their texts and tasks analysed. Results showed that in one of the cases (Interviews), a lot of emphasis was put on the development of general listening skills whereas in the second unit (Lectures) a distinctive effort was made towards raising specific genre features to be learned.*

KEYWORDS: *Genre-based didactic material; online course material; oral comprehension; listening skills development.*

BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON, A.; LYNCH, T. (1988) *Listening*. Oxford: Oxford University Press
- BAKHTIN, M. (1953) El problema de los géneros discursivos. *Estética de la creación verbal*, 1982. Madrid: Siglo Vientiuno.
- BRANDÃO, H. N. (Coord.). (1999) *Gêneros do discurso na escola*. São Paulo: Cortez Editora.
- BREEN, M. (1984) Learner contributions to task design. In: CANDLIN, C.; MURPHY, D. (Eds.). *Language learning tasks*. Englewood Cliffs/N. J.: Prentice Hall
- BRASIL, Ministério da Educação (1998) *Parâmetros curriculares nacionais para língua portuguesa: 3ª e 4ª ciclos do ensino fundamental*. Brasília.
- BRONCKART, J-P. (1999) *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: educ.
- BRUMFIT, C. J.; JONHSON, K. (1979) *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. (1996) *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência fracófona*. Trad. Roxane Helena R. Rojo.
- DOLZ, J. (2000) A leitura no quadro de modelo interativo: *Didactique de la langue II*. Trad. Péricles Cunha,
- HALLIDAY, M. A. K. (1985) *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- MACHADO, A. R. (1999) *Ensino e aprendizagem de produção de textos na universidade: a descrição dos gêneros e a construção de material didático*. Artigo do III Coloquio Latinoamericano de Estudios del Discurso – Discurso para el Cambio. Santiago: Chile.
- NUNAN, D. (1988) *The learner-centred curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. (1986) *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge Language Teaching Library. USA: Cambridge University Press.