



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Fernanda Gabriel Mendes

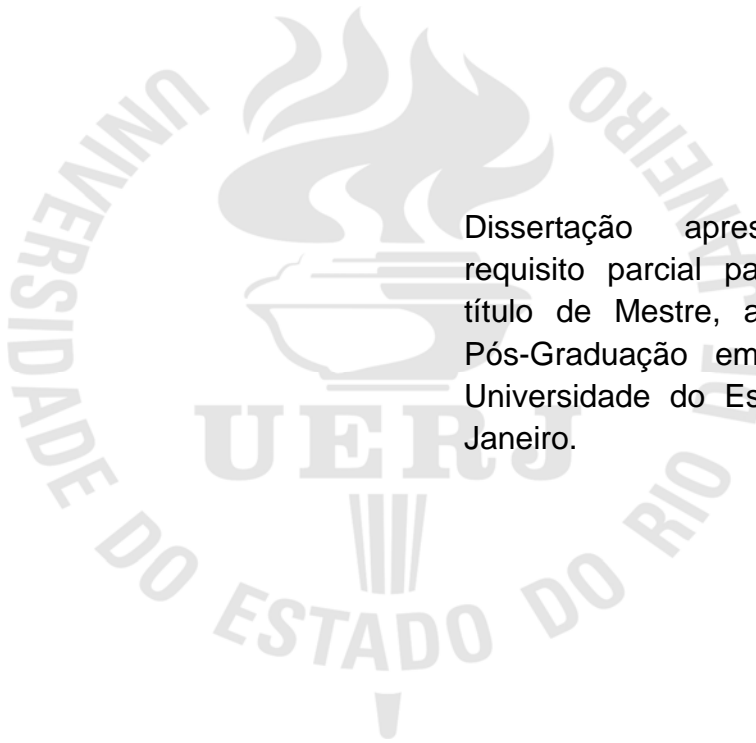
O “internetês” vai à escola?

Rio de Janeiro

2009

Fernanda Gabriel Mendes

O “internetês” vai à escola?



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Raquel Goulart Barreto

Rio de Janeiro

2009

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH-A

M538 Mendes, Fernanda Gabriel.
O “internetês” vai a escola? / Fernanda Gabriel Mendes.
- 2009.
112 f.

Orientadora: Raquel Goulart Barreto.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação.

1. Comunicação de massa e tecnologia - Teses. 2.
Realidade virtual - Teses. 3. Educação - Teses. 4. Escrita -
Teses. I. Barreto, Raquel Goulart. II. Universidade do
Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III.
Título.

CDU 37:659.3

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

Fernanda Gabriel Mendes

O “internetês” vai à escola?

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 17 de setembro de 2009.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Raquel Goulart Barreto (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^o.Dr^o. Antônio Álvaro Soares Zuin
Universidade Federal de São Carlos

Prof^o.Dr^o. Paulo Sergio Sgarbi Goulart
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2009

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às pessoas mais importantes da minha vida,
sem as quais eu não teria conseguido chegar até aqui:

Aos meus pais, Beatriz e Marcos, e ao meu irmão, Gustavo,
pelo apoio, incentivo e amparo durante todas as etapas, desde o
projeto até a concretização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas foram importantes nesse processo e contribuíram para a realização desse trabalho. Sou grata a todas elas:

Em primeiro lugar e, acima de tudo, a Deus.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Raquel Goulart Barreto, pela paciência, compreensão e rigor intelectual, que foram imprescindíveis para a superação de obstáculos e a conclusão deste trabalho.

Ao Professor Paulo Sergio Sgarbi Goulart, pela atenção com que leu este trabalho quando ainda era um projeto e por suas contribuições.

Ao Professor Antônio Álvaro Soares Zuin, pela participação na banca examinadora e pelos comentários enriquecedores.

Ao grupo de pesquisa, pelo convívio, pelas trocas, pelo incentivo e pela colaboração.

Aos diretores, coordenadores e professores das escolas participantes da pesquisa, por terem tornado este trabalho possível.

Aos professores do ProPEd, pela dedicação e acompanhamento durante este processo.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro.

Aos meus amigos que estiveram presentes nos momentos mais difíceis, incentivando e apoiando, dando forças para o desenvolvimento dessa dissertação.

Ao Rodrigo, por ter estado presente durante esses anos, não me deixando desistir e compreendendo minhas constantes ausências.

RESUMO

MENDES, Fernanda Gabriel. **O “internetês” vai à escola?** 2009. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

O presente estudo objetivou captar a percepção dos professores acerca do “internetês”, buscando entender como a escola tem lidado com as práticas de linguagem produzidas na internet a partir da relação entre seus usuários e a linguagem ali produzida. Para isso, foram expostos os aspectos sócio-políticoculturais das práticas de leitura e escrita, caracterizando os gêneros surgidos com a crescente utilização da internet, em sua estreita ligação com a linguagem e o suporte utilizado, tendo o hipertexto como uma possível revolução nas maneiras de ler e escrever. Além disso, foram necessárias distinções entre letramento e alfabetização em virtude da presença de textos tecidos por múltiplas linguagens. As particularidades, pontos de distinção e aproximações possíveis entre as práticas de leitura e escrita na internet e na escola foram postas, ao lado do “internetês”, como aspectos centrais do estudo. A Análise Crítica do Discurso foi utilizada como referencial, tendo a modalidade como categoria analítica, buscando através de questionários e entrevistas alcançar o objetivo proposto. Foi possível perceber que o “internetês” ainda é alvo de dúvidas e questionamentos, deixando a recontextualização do conceito de “bidialetalismo funcional” como proposta de trabalho.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Práticas de leitura e escrita. “Internetês”. Bidialetalismo funcional.

ABSTRACT

This work aimed at capturing of teachers' perception about the new language practices on the internet, trying to figure out how schools are dealing with the relations between students and those practices. Social, political and cultural aspects of practices of reading and writing were focused so as to contextualize the new texts related to the increasing usage of internet, due to the connection between language and the used support, such as the hypertext, generally seen as a sort of revolution in reading and writing. Literacy is discussed in terms of the multiple languages (semiotic materials) involved. The divergences and the similarities found between reading and writing practices on the internet and at schools were analyzed in association with the new internet dialect as the central point. Critical discourse analysis was the main reference, being 'modality' chosen as the entry point to the answers to the questionnaire and to the interviews. Since there are many doubts and discussions related to the so-called internet dialect, it was concluded that recontextualizing the notion of 'functional bi-dialectalism' should be an alternative to deal with the questions involved.

Keywords: Genres of texts. Reading and writing practices. Internet dialect. Functional bi-dialectalism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Transmutação dos gêneros.....	38
Quadro 2 – “Internetês” 1.....	51
Quadro 3 – “Internetês” 2.....	51
Quadro 4 – “Internetês” 3.....	51
Quadro 5 – “Internetês” 4.....	51
Imagem 1 – <i>Emoticons</i>	52
Quadro 6 – Exemplo de texto escrito em “miguxês”.....	53
Quadro 7 – Exemplo de texto escrito em “tiopês”.....	54
Quadro 8 – Exemplo de texto escrito em “leet”.....	54

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. EVOLUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA: DAS NARRATIVAS ORAIS AOS TEXTOS DIGITAIS	13
1.1. Oralidade e escrita	13
1.2. Hipertexto: nova forma de produção textual?	23
1.3. Caracterizando a problemática	27
2. DIÁLOGOS ESTABELECIDOS: REVISÃO DA BIBLIOGRAFIA	33
2.1. Gêneros textuais e linguagem: estabelecendo relações	33
2.2. Alfabetização e letramento: uma distinção necessária	39
2.3. Práticas de leitura e escrita: escola x internet	42
2.3.1. “Internetês”: vc sab u q eh issu?????	49
3. METODOLOGIA	60
3.1. A contribuição da Análise Crítica de Discurso	60
3.2. Caminhos percorridos: entre o virtual e o real	61
3.3. Material empírico: questionários e entrevistas	64
3.3.1. Análise dos dados	66
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
4.1. Retomando conceitos e hipóteses	81
4.2. Bidialetalismo funcional: uma proposta de trabalho	86
REFERÊNCIAS	93
BIBLIOGRAFIA	99
LISTA DE SITES	102
ANEXOS	103
ANEXO A - Resposta dos professores ao questionário	104
ANEXO B - Transcrição das entrevistas	111

INTRODUÇÃO

O interesse pela temática em estudo surgiu por ocasião da participação no “IV Seminário Internacional As Redes de conhecimentos e a tecnologia: práticas educativas, cotidiano e cultura”¹. Em decorrência da produção e apresentação da comunicação oral “Práticas de linguagem na comunicação virtual”², tive contato com autores e produções acerca das alterações nas práticas de leitura e escrita, influenciadas pelo crescente uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e algumas discussões sobre sua possível influência na produção textual dos alunos.

Por ser participante de redes de relacionamento e utilizar, com alguma frequência, *softwares* de mensagens instantâneas, observava que a utilização do “internetês”, tipo de escrita bastante utilizada pelos internautas adolescentes, crescia e se apresentava de maneira distinta de acordo com a idade dos interlocutores e o gênero utilizado. Percebia, também, certa rejeição por parte de alguns internautas e uma utilização maciça por parte de outros.

Estes fatores, associados à necessidade de desenvolvimento de um projeto, suscitavam questões acerca de tal utilização como, por exemplo, que usos eram feitos pelos interlocutores fora do espaço da internet, se o “internetês” influenciava ou não suas produções escolares, como a escola e os professores lidavam com esta possível presença.

O ponto de partida é, portanto, a crescente utilização dos gêneros produzidos em ambientes virtuais, acirrando as discussões sobre o letramento digital, as práticas de leitura e escrita na internet e na escola, a “nova linguagem” desenvolvida na internet e as relações que têm sido estabelecidas na escola com estas novas práticas.

O objetivo do estudo centra-se no mapeamento de questões que envolvem as diferentes relações entre leitura, escrita e linguagem produzidas na internet, tentando captar como têm sido tratados os possíveis traços da influência destas produções naquelas realizadas em ambiente escolar. A hipótese levantada é a de

¹ Seminário realizado na UERJ de 11 a 14 de junho de 2007, organizado por: PROPEd/UERJ, GT Currículo/ANPEd, GT Educação e Comunicação/ANPEd.

² Trabalho produzido em coautoria com Ivonice Maria da Rocha e Maira de Souza Castor.

que as atividades de leitura e, principalmente, de escrita estejam sendo alteradas pelas práticas de linguagem produzidas na internet.

Visando atingir este objetivo, o trabalho foi dividido em quatro capítulos. O capítulo 1 parte dos traços característicos e distintivos das sociedades de tradição oral, mostrando os aspectos sócio-político-culturais que constituem as práticas de leitura e escrita. Chegando ao momento atual, temos o hipertexto posto por muitos como a grande revolução nas maneiras de ler e escrever, ao provocar alterações estruturais significativas levando ao desenvolvimento de novos gêneros textuais. Aspectos definidores do hipertexto impresso e do hipertexto eletrônico são discutidos de modo a esclarecer as concepções que os têm sustentado.

O capítulo 2 consiste numa revisão da bibliografia sobre gêneros discursivos/textuais e suas implicações nas práticas de linguagem. Seu fio condutor é a perspectiva de que, se já era importante a distinção entre alfabetização e letramento, a presença maciça de textos tecidos por múltiplas linguagens, ou, nos termos da Linguística, por diferentes materiais semióticos, tornou-se necessária a revisão conceitual de textos e de leituras. A partir da compreensão da dimensão cultural das práticas de leitura e escrita, apresentamos uma caracterização detalhada dos gêneros discursivos surgidos com a crescente utilização da internet, alguns com similares em outros ambientes e outros novos, possibilitados pelas características deste ambiente.

São expostas as estreitas ligações entre gêneros textuais, linguagem e os variados suportes e campos da atividade humana, gerando discussões sobre os possíveis novos letramentos. As práticas de leitura e escrita na escola e na internet são analisadas, destacando-se as particularidades de cada ambiente, os traços que as colocam como práticas distintas e, ainda, as possibilidades de aproximação.

A fundamentação teórica da pesquisa baseia-se, principalmente, em autores como Chartier (1994, 1999) e Williams (2008), a partir de aspectos que nos ajudam a compreender as dimensões socioculturais das práticas de linguagem, alteradas ao longo do tempo, colocando em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que garantem sua compreensão.

Os gêneros são caracterizados a partir da conceituação proposta por Bakhtin (2003), postos como textos concretos, situados histórica e socialmente, culturalmente sensíveis. Além disso, a concepção de linguagem é baseada na

interação verbal constituída por seu caráter dialógico e polifônico no contexto da escola e da internet.

O conceito de letramento é definido a partir de Soares (2002, 2006), que o vê como a condição adquirida por um indivíduo ou grupo social como consequência de ter-se apropriado da leitura e da escrita e se envolvido nas suas variadas práticas sociais. São também incorporadas contribuições de Tfouni (2008) e Goulart (2005) para o desenvolvimento do tema.

Em relação às práticas de leitura e escrita realizadas na escola, Castro (2005) e Orlandi (2006) destacam-se pelas contribuições na caracterização do discurso pedagógico. Coscarelli (2002), Xavier (2005), Simões (2007) e Freitas e Costa (2006) fornecem grande contribuição às questões relativas às práticas de leitura e escrita e à nova linguagem produzida na internet.

No capítulo 3, são abordados os dados coletados durante a pesquisa, explicitando a metodologia e procedimentos utilizados, as dificuldades encontradas, além da análise das respostas dos sujeitos participantes da pesquisa. Sendo o foco a percepção dos professores acerca da possível influência do “internetês” na produção textual dos alunos, foram selecionados professores de Português, História e Geografia do 8º e 9º ano do ensino fundamental, dada a natureza mais claramente discursiva do trabalho por eles desenvolvido, atuando em escolas particulares localizadas no Município do Rio de Janeiro.

Neste ponto, é importante esclarecer que esta seleção se deu em função da clientela atendida. Por serem escolas de classe média, pressupusemos que quase todos possuíam computadores e se utilizavam de redes de relacionamento e *softwares* de mensagens instantâneas em suas próprias casas. A não realização da pesquisa em escolas públicas se deveu à tentativa de evitar que desigualdades relativas à classe social fossem inscritas de modo simplista, em afirmações do tipo: “meus alunos não têm computador, logo não utilizam o “internetês”. Assim, mesmo reconhecendo aspectos como a centralidade da escola pública no cenário nacional e a frequência cada vez mais maciça dos seus alunos a *lan houses*, o movimento empreendido foi o de estabelecer uma base comum favorecedora do exercício analítico.

Por fim, o capítulo 4 consiste na sistematização da análise e dos possíveis encaminhamentos em futuros trabalhos. O principal deles diz respeito à recontextualização do conceito de “bidialetalismo funcional” (SOARES, 2008), com a

proposição de que cabe aos professores a tarefa de fazer com que seus alunos sejam capazes de utilizar adequadamente o “internetês” ou a norma culta, de acordo com o ambiente e o momento.

Pelas limitações inerentes a uma dissertação e em virtude dos problemas encontrados no desenvolvimento desta pesquisa sobre tema “novo”, este trabalho se apoia: (1) na síntese dos conceitos envolvidos; (2) no diálogo com estudos já desenvolvidos; e (3) na análise do material empírico coletado a partir das questões orientadoras da pesquisa.

CAPÍTULO 1

1 EVOLUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA: DAS NARRATIVAS ORAIS AOS TEXTOS DIGITAIS

As práticas de leitura e escrita têm sido profundamente alteradas pelas tecnologias de informação e comunicação, especialmente pelos usos do computador conectado à internet. Para pensarmos os efeitos de tais usos, no contexto da sociedade em geral e, mais especificamente, na escola, torna-se necessária sua contextualização histórica.

Novos suportes são utilizados dando origem a novas formas de comunicação e novas práticas de linguagem. A superfície branca de uma folha de papel ou a tela de um computador, cada um desses espaços de escrita possibilita diferentes relações entre os leitores e os textos, face aos novos suportes e gêneros textuais.

Tais suportes e gêneros traduzem formas específicas do uso da linguagem característico da contemporaneidade, revelando pluralidade, acompanhando a variabilidade de usos da língua no tempo e no espaço.

1.1 – Oralidade e escrita

A sociedade humana se formou baseada no discurso oral. Somente mais tarde - os primeiros registros escritos datam de aproximadamente 6.000 anos atrás, e não em sua totalidade -, tornou-se letrada, num processo que aconteceu de formas e em épocas variadas para os diferentes grupos humanos.

Podemos considerar a oralidade como forma de linguagem básica do homem, podendo ser dividida em dois tipos: primária e secundária. Iniciando a abordagem desta distinção com base em Ong (1998), a oralidade primária diz respeito a uma cultura desprovida de qualquer forma de escrita, sendo caracterizada por técnicas de comunicação e armazenamento na memória, fazendo com que os conhecimentos fossem passados de geração a geração, numa cadeia de relações direta e pessoal.

A oralidade secundária é a que se encontra numa cultura que tem, usa e sofre os efeitos da escrita, como a nossa cultura atual, altamente tecnológica, onde oralidade e escrita são interdependentes em seus usos, seja na TV, no rádio, no telefone ou na internet. Apesar das diversas mudanças ocorridas nas formas de comunicação, a oralidade manteve sua importância. Tanto nas práticas convencionais (bate-papo cotidiano) quanto nas novas (*Skype, MSM*)³ a oralidade continua presente. Além disso, o processo educacional familiar, por exemplo, ainda é prioritariamente regido pela tradição oral.

As sociedades de tradição oral caracterizavam-se pela estreita ligação entre linguagem e memória. A transmissão das histórias se dava através das narrativas orais; narrador e ouvinte participavam do mesmo contexto comunicacional. O mito, com sua estrutura circular, era a estratégia utilizada para garantir a preservação de crenças e valores. A palavra oral era utilizada como elemento de gestão da memória social, visto que todo o acervo cultural desses povos se encontrava na memória dos indivíduos (BELMIRO, 2002). Quando os mais velhos morriam, importantes dados daquele grupo social eram perdidos.

Lévy (1993) reforça a ideia da oralidade primária mostrando que a organização temporal da narrativa colocava o tempo como circular. O tempo era repetido no contar sempre de novo as histórias. Os discursos orais eram caracterizados por serem memorizados e recitados, características determinadas pela função de preservação da memória, pela forma de recepção e pelos destinatários. O processo de memorização utilizado pelas sociedades sem escrita se dava através de mitos e dramatizações funcionando como condição de permanência daquilo que era considerado essencial.

Tais proposições essenciais eram repetidas e retomadas em voz alta como meio de registrar as representações verbais para outras gerações. Ao juntar emissor e receptor da mensagem no mesmo espaço e tempo, criavam-se condições para que os membros das sociedades pudessem observar, escutar, repetir, agir coletivamente.

Nas sociedades de cultura oral primária, os discursos são mais aditivos, a repetição do já dito mantém o fluxo de interlocução entre os falantes. É o contexto de produção que confere significado aos discursos que são menos dependentes de

³ Softwares utilizados para conversação por meio de telefone, vídeo ou mensagens instantâneas. Mais informações em: <http://www.skype.com/intl/pt/>, <http://download.live.com/?sku=messenger>.

uma gramática, fazendo com que a cultura oral esteja mais próxima do cotidiano da vida humana, do presente.

Já o discurso escrito, por não depender da presença física de um interlocutor, se torna dependente de uma estrutura linguística e de uma gramática que lhe são anteriores, favorecendo condições objetivas de distanciamento. A escrita propiciou uma nova fase na história humana, alterando as relações entre os indivíduos e a memória social, relativizando o papel desta como se fosse um auxiliar cognitivo situado fora do sujeito (RAMAL, 2000). Em vez do horizonte do eterno retorno das narrativas orais, a escrita trouxe o sentido de linearidade, através da presentificação do ausente com base em estruturas sequenciais que, representadas na/pela escrita, sugeriam esta linearidade. A memória de um povo não se restringiu mais ao conto: com a escrita ela também passou a ser constituída por documentos, registros históricos e arquivos.

A tecnologia de escrita provocou mudanças nos processos de comunicação, pois favoreceu a separação entre emissor e receptor das mensagens, não mais presentes no mesmo espaço e no mesmo tempo. A escrita separou os discursos de seus contextos de produção, propiciando a acumulação de saberes e libertando a memória do papel de guardião da informação. Neste caso, a escrita representou uma ruptura na relação do homem com a sua memória e com o conhecimento, visto que, quanto mais o mundo avança e se desenvolve, mais aumenta a necessidade do homem desenvolver tecnologias capazes de dar conta da crescente quantidade de informações.

A partir do momento em que o homem elaborou um conjunto organizado de sinais visuais (símbolos) para representar e fixar seu universo, a escrita passou a existir, fazendo com que a necessidade de registrar os acontecimentos levasse o homem primitivo a gravar imagens nas paredes das cavernas, desenvolvendo progressivamente sistemas de representação, chegando até a escrita alfabética.

Numa época bastante remota, figuras eram utilizadas para representar cada objeto. Esta forma de expressão é denominada pictográfica e apresenta uma forma simplificada de objetos da realidade, podendo ser vista nas inscrições astecas presentes nas cavernas. Parece ter sido a origem de todas as formas de escrita e sucessora direta das primeiras formas de arte figurativa. A escrita cuneiforme tratava-se inicialmente de um sistema pictográfico que gradualmente se transformou

num conjunto de sinais silábicos e fonéticos, porém deste tipo de escrita não derivou nenhum alfabeto.

Posteriormente, deixando de estar ligada a objetos específicos, surgiu a escrita ideográfica, que utilizava uma imagem ou figura que representasse uma ideia, tornando-se, depois, uma convenção de escrita. Algumas escritas ideográficas mais conhecidas são os hieróglifos egípcios e a escrita chinesa e japonesa. Buscando evitar problemas de interpretação, visto que o mesmo som era utilizado em várias palavras, sinais foram introduzidos para indicar como elas deveriam ser lidas e para lhes dar um sentido geral.

Com a associação de símbolos fonéticos, ainda sem nenhuma vogal, surgiu a chamada escrita fonética representada inicialmente pelos silabários, conjunto de sinais que representavam sílabas inteiras no lugar de letras individuais. Os gregos adaptaram o sistema de escrita fenício acrescentando vogais e criando a escrita alfabética.

A escrita grega foi adaptada pelos romanos, constituindo o sistema greco-romano, que deu origem ao nosso alfabeto. Tal sistema representa o menor conjunto de símbolos que permite a maior combinação de caracteres. Mesmo com o alfabeto grego, a escrita continuou sendo privilégio de poucos e a oralidade continuou exercendo mais poder que a escrita.

O estudo da origem e do desenvolvimento da escrita mostra-se relevante ao permitir compreender como a escrita tem-se transformado e pode vir a se transformar. Os diferentes materiais, diferentes instrumentos e suportes utilizados propiciaram as alterações pelas quais passou, e ainda passa, a escrita.

Desde suas formas mais antigas, a escrita foi desenvolvida por um grupo limitado de especialistas e era restrita a eles. Mais tarde, expandiu-se com o desenvolvimento urbano e do comércio, mantendo seu caráter de técnica de administração, registro e contrato (WILLIAMS, 2008). Como técnica cultural, a escrita é dependente de um treinamento especializado, tanto para aqueles que a produzem, quanto para os receptores.

Numa etapa posterior, quando a escrita passou a também transmitir legislação, saberes, história e religião, antes transmitidos oralmente, divisões culturais presentes em sociedades pré-letradas tornaram-se tecnicamente estabilizadas. Ainda de acordo com Williams (*op.cit.*), a “literatura” oral das

sociedades pré-letradas ou marginalmente letradas transferia-se para a escrita, sendo, posteriormente, desenvolvida através dela. A escrita, então, passou de

(i) uma função de apoio e de registro, em sociedades em que a composição e a tradição orais ainda eram predominantes, por (ii) uma etapa em que a essa função agregou-se a composição escrita para ser representada oralmente e por (iii) um estágio ulterior em que a composição era também escrita apenas para ser lida, até (iv) a etapa mais recente, conhecida por todos, em que a maioria ou virtualmente toda composição era escrita para leitura silenciosa e, por essa razão foi, finalmente, generalizada como “literatura”. (WILLIAMS, 2008, p.94)

Deve-se destacar o fato de que a cultura escrita raramente chegou sem violência, visto que, devido ao prestígio que os sistemas alfabetizados adquiriram, a cultura oral foi posta como inferior. Cabe frisar que, atualmente, não é possível estudar as práticas de leitura e escrita sem uma abordagem cultural e etnograficamente situada. Investigar o letramento é observar práticas linguísticas em situações em que tanto oralidade quanto escrita são centrais para as atividades comunicativas em curso (MARCUSCHI, 2008).

A escrita caracteriza-se como um método de registro da memória cultural, política, religiosa, social e artística de um povo. Instrumentaliza a reflexão, expressão e transmissão de informações dentre outras necessidades sociais. Podemos destacar a invenção do livro e, especialmente, da imprensa, como marcos na História transmitindo a informação do domínio de poucos para o de um público mais geral.

A invenção da imprensa foi associada à ampliação de uma cultura de minoria que passaria a ser de maioria. No entanto, deve-se enfatizar a estreita ligação entre a tecnologia e as relações sociais ali imbricadas. Com a invenção da escrita percebe-se uma assimetria entre seu uso e a participação como membro de uma sociedade. Tal fato se torna mais perceptível à medida que aumenta a importância da escrita e a capacidade de ler cresce lentamente.

Quantitativamente, o desenvolvimento posterior da alfabetização pode ser considerado uma expansão, porém a especialização cultural da alfabetização e o potencial da invenção e da tecnologia geraram significativas hierarquias internas. A posição social e o domínio relativo dessa habilidade passaram a estar associados, fazendo com que a natureza qualitativa dessa expansão fosse regulada e jamais neutra.

Tem-se ainda uma relação complexa entre oralidade e cultura escrita, visto que a área oral era compartilhada por todos, onde a maioria se via confinada, ao mesmo tempo em que crescia a importância da cultura letrada, destinada a uma minoria.

Assim, a tecnologia da escrita não é somente a série de invenções – um sistema de notação gráfica, um alfabeto e materiais para sua produção – que dão início ao processo, mas o modo de distribuição da obra assim produzida. E esse modo de distribuição é por sua vez não apenas técnico – cópia manuscrita e depois a impressão -, mas depende de uma tecnologia mais ampla, primordialmente determinada por relações sociais, nas quais se produz a própria capacidade de ler, que é a verdadeira substância da distribuição. A invenção da imprensa, etapa técnica essencial na tecnologia da distribuição teve efeitos notavelmente precoces pelo fato de haver tornado a distribuição técnica muito mais fácil, mas em condições de distribuição social relativamente inalterada. Além disso, ao incrementar decisivamente a importância da cultura letrada, teve o efeito de uma nova espécie de estratificação, em que entrou em decadência a importância cultural, e também social, da cultura majoritária ainda oral. (WILLIAMS, 2008, p.108)

A eficiência de tais hierarquias do sistema de imprensa era extremamente coerente com as hierarquias sociais, caso contrário, não teria surtido efeito. A criação cultural mais séria e o conhecimento social mais valorizado eram impressos. O acesso à alfabetização era determinado por instituições constituídas a partir de tais pressupostos.

A “política da língua” (ORLANDI, 2006) instaurada a partir da dominação burguesa reforça tal distinção, mantida como artifício de legitimação da hegemonia (do sentido) em lugar da fixidez da Monarquia absoluta e das desigualdades constitutivas do modo de produção feudal. Como afirma Barreto (1994, p. 41), trata-se de:

Deslocamento que, na/pela linguagem, demarca o terreno dos confrontos possíveis, já que construções históricas específicas dos grupos, como língua materna, costumes locais e concepções ancestrais, se rendem à constituição da língua nacional, em nome da alfabetização e de um código comum que presida as relações jurídicas e econômicas.

A constituição da língua nacional através da alfabetização, aprendizagem e uso legal desta língua dão continuidade ao que havia se iniciado com as empresas de cristianização da Igreja Medieval, continuando com o início do colonialismo e a constituição dos Estados Nacionais.

Com a Revolução Industrial, a alfabetização tornou-se generalizada, visto que a imprensa era uma das formas de desenvolvimento dos processos sociais e de trabalho. Na medida em que foram introduzidas novas máquinas, aumentando os

níveis de produção, houve a necessidade posterior de divisão do trabalho e de uma especialização para formar mão-de-obra qualificada.

A mudança na escala hierárquica não seria mais uma exceção, de acordo com opções políticas ou religiosas, assim como no feudalismo. O progresso das forças políticas capitalistas não seria mais conivente com a manutenção de tal estrutura, fazendo com que o desenvolvimento das escolas de massa fosse considerado fundamental para a assimilação dos conhecimentos que seriam exigidos nos postos de trabalho como noções de álgebra, geometria e gramática da língua vernácula, mas também de valores que deveriam ser aprendidos para a manutenção do capitalismo, tais como pontualidade, disciplina e subserviência (ZUIN, 2006).

Ao lado de alterações sociais e culturais, a escrita propiciou alterações nas técnicas de produção. Na Atenas do século IV a.C., era possível comprar manuscritos reproduzidos manualmente e os *scriptoria* em que se faziam tais cópias mantiveram sua importância até a época de Roma e da Idade Média. A ilustração gravada em madeira e as letras para impressão surgiram na China, mas apenas no século XIV, na Europa, o papel (utilizado pelos árabes a partir de fins do século XII e começando a escassear) começou a ser utilizado para a xilogravura: desenhos gravados em madeira que podiam ser repetidos sobre tecidos. No século XV, a fundição de tipos de metal se juntou aos progressos em máquinas de impressão favorecendo uma reprodução rápida e precisa.

Tais alterações nas técnicas de escrita produzem alterações nos gêneros utilizados. Os gêneros e usos da escrita são relacionados aos espaços e suportes. Bolter (*apud* SOARES, 2002) define espaço de escrita como “o campo físico e visual definido por uma determinada tecnologia de escrita”, onde a cada tecnologia corresponde um espaço de escrita diferente. No início da história da escrita, foi a superfície de uma tábua de argila ou madeira, ou a superfície polida de uma pedra. Mais tarde, foi a superfície de um rolo de papiro ou pergaminho. Posteriormente, com a invenção do códice, o espaço de escrita foi a superfície delimitada de uma página, evoluindo do papiro até a superfície branca da folha de papel.

Na argila e na pedra, não havia a possibilidade de se escreverem longos textos; já com a página tornou-se possível escrever textos mais longos em variados gêneros, favorecendo o manuseio e a releitura em retomadas possíveis. Os livros manuscritos e os livros pós-Gutenberg baseiam-se nas mesmas estruturas – as do

códex. Ambos são formados por folhas dobradas que determinam o formato do livro e a sucessão dos cadernos, montados e protegidos por uma encadernação. Os caracteres que permitem sua identificação como paginação, índices e sumários existem desde a época do manuscrito.

Os textos em rolo ainda apresentavam limitações ao ato de ler e escrever. Para ser lido, tinha que ser segurado com as duas mãos e ser desenrolado, o que impossibilitava a leitura e escrita simultâneas, mantendo a importância do ditado em voz alta. Uma liberdade foi conquistada com o códex, visto que o livro em cadernos não exigia uma mobilização total do corpo. Os livros impressos apresentavam um formato menor que permitia que o mesmo fosse levado para diferentes lugares, propiciando uma leitura individual e silenciosa.

A imprensa alterou a forma e a apresentação do texto. Surgiram os índices e páginas de rosto, os textos foram divididos em linhas e parágrafos, buscando uma melhor comunicação com o leitor. Com os caracteres móveis e a imprensa, as cópias manuscritas deixaram de ser o único recurso disponível que garantia a circulação dos textos. Tal invenção, porém, não foi uma novidade absoluta. Desde o século VIII, na China e no Japão, já havia impressão realizada em blocos de madeira talhada que possibilitavam a impressão de uma página.

Mesmo após a invenção de Gutenberg, o livro impresso manteve-se dependente do manuscrito, seja pela paginação, escrituras ou aparências, mas principalmente por serem acabados à mão: pela mão do iluminador que pinta iniciais com ornamentos; a mão do corretor que acrescenta sinais de pontuação, rubricas e títulos; a mão do leitor que inscreve notas sobre a página (CHARTIER, 1994, p. 96).

A função do autor foi também alterada. Da Idade Média à época moderna, com frequência, a obra era definida pelo contrário da originalidade - num primeiro momento era inspirada por Deus: o escritor era o escriba de uma palavra que vinha de outro lugar. Também poderia estar inscrita numa tradição e seu valor consistia em desenvolver ou comentar aquilo que já estava ali. Antes do século XVIII, houve um momento em que os autores viram-se dotados de atributos antes restritos aos autores clássicos ou aos padres da Igreja.

No início da Era Moderna, os textos caracterizavam-se por transgredir a ortodoxia política ou religiosa, fazendo com que seus autores fossem perseguidos e censurados. Aqui, o autor é qualificado como aquele cujo nome dá identidade e autoridade ao texto e caracteriza-se, também, por ser aquele que publicou obras

impressas. Quando as dimensões de público e de mercado se sobressaem às relações de patronato, fica caracterizada a entrada do autor na Idade Moderna.

A crescente difusão de livros instaurou uma nova ordem, tirando o monopólio sobre os textos das mãos do clero e iniciando a popularização de um artigo que se tornava a cada dia mais rentável. Como qualquer invenção, o livro foi alvo de críticas e censuras por parte dos escribas que se sentiam ameaçados e eram contra a impressão gráfica. Já para a Igreja, a ameaça vinha na forma de uma possibilidade dos leitores que ocupavam baixa posição na hierarquia social e cultural passassem a estudar textos religiosos por conta própria, tirando a confiança e a autoridade daquilo que era afirmado pela Igreja. Até mesmo os jornais da época viam mais males do que vantagens na invenção da tipografia.

O conflito de opiniões sobre as publicações impressas se dava pelo seguinte: ao mesmo tempo em que elas tornariam o conhecimento acessível a um público maior, permitiriam às novas gerações participarem do trabalho intelectual das gerações anteriores. Isso ameaçava seriamente a ordem européia. As verdades absolutas, até então incontestáveis, poderiam se tornar alvo de críticas ou dúvidas (LOUREIRO, 2007, s/p).

Além disso, o uso da língua vernácula foi de extrema importância para a difusão dos materiais impressos, fazendo com que houvesse uma proliferação de títulos. Talvez essa tenha sido a grande revolução, a alteração na língua utilizada, fazendo com que as pessoas entendessem o que estava escrito.

Além da possibilidade de divulgar um maior volume de informações, a impressão gráfica tornou-se uma atividade lucrativa, trazendo alterações também na estrutura ocupacional: novas ocupações surgiram como vendedores de livros, notários, carteiros, todas atividades ligadas à escrita. O fluxo da informação e o fluxo do comércio criaram uma ligação cada vez mais estreita. No século XVIII, surge o conceito de propriedade intelectual, fortalecendo a ideia de propriedade e garantindo um monopólio sobre a impressão do livro.

A história dos textos impressos é diretamente ligada à história de uma prática cultural. A história da leitura estabelece relações entre o pertencimento social e produções culturais, além de identificar os textos que são próprios de determinados meios sociais. Os mesmos textos são apropriados de modos distintos, socialmente contrastantes. Com a crescente utilização do computador, especialmente aquele conectado à internet, surge um novo espaço de leitura e escrita: a tela do

computador. Vemos com isso uma revolução no suporte do texto, além de alterações significativas na maneira de ler.

A tela sobre a qual o texto eletrônico é lido não pode ser manuseada diretamente pelo leitor. Trata-se de outro tipo de materialidade, o texto não é mais palpável, é feito de *bites* e ocupa um espaço difícil de delimitar, suas informações são imediatas, provisórias e tornam-se obsoletas rapidamente.

A inscrição de um texto na tela cria uma distribuição, estruturação e organização do texto diferentes das que encontrava o leitor do livro em rolo da Antiguidade ou mesmo o leitor do livro manuscrito ou impresso, cujo texto é organizado em cadernos, folhas, páginas. O texto eletrônico não apresenta fronteiras tão visíveis, a continuidade e o fluxo sequencial já não são tão fixos, caracterizando as alterações de suporte ao escrito.

De acordo com Chartier (1994), a revolução causada pelo texto eletrônico é mais importante do que aquela trazida pela invenção de Gutenberg:

Se abre possibilidades novas e imensas, a representação eletrônica dos textos modifica totalmente a sua condição: ela substitui a materialidade do livro pela imaterialidade de textos sem lugar específico [...] Se as revoluções da leitura precedentes fizeram-se sem mudar as estruturas fundamentais do livro, não é isso que irá acontecer em nosso mundo contemporâneo. A revolução iniciada é, antes de tudo, uma revolução dos suportes e formas que transmitem o escrito. Nisso ela tem um único precedente no mundo ocidental: a substituição do *volumen* pelo *códex* – do livro em forma de rolo pelo livro composto por cadernos reunidos –, nos primeiros séculos da era cristã (p. 100-101).

Porém, ainda segundo Chartier (1999), apesar de todas as alterações proporcionadas pelo texto eletrônico, o leitor da tela pode ser comparado ao leitor da Antiguidade: o texto lido corre diante dos seus olhos, não mais desdobrado horizontalmente, mas verticalmente. Por outro lado, ele assemelha-se também ao leitor do livro impresso, que se utiliza de referências como paginação, índice e recorte do texto. Mas é um leitor/escritor mais livre, ao mesmo tempo que torna possível uma relação mais distanciada, não corporal, entre autor e texto, em virtude da mediação do teclado.

O texto impresso reduz as possibilidades de intervenção do leitor ao impor sua forma e estrutura, não predispondo sua participação. Caso queira marcar sua presença naquele objeto, o leitor poderá fazê-lo utilizando os espaços em branco deixados pelo texto, suas margens ou contracapa, deixando claramente marcada a distinção entre a escrita do autor e do leitor. Já a liberdade trazida pelo texto

eletrônico permite que o leitor anote, copie, desmembre, recomponha ou desloque o texto, tornando-se seu coautor. Chartier (1999) afirma que as diversas maneiras de ler são condicionadas aos suportes, colocando em jogo a relação com o corpo do leitor, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão.

O texto continua sendo instância enunciativa, contrato entre autor e leitor (COSCARELLI, 2002, p. 68). Com a tecnologia, o que muda são as formas de manifestação, ou seja, novos gêneros textuais são criados em função de uma nova interface, visto que podem apresentar variadas formas para manter sua função de interação. Assim, vemos surgir um novo tipo de texto – o hipertexto – não-linear, não-hierárquico, múltiplo, que, além de textos escritos, pode agregar sons e imagens.

1.2 – Hipertexto: nova forma de produção textual?

Antes de passarmos a uma exposição das principais características do hipertexto e as importantes transformações nas maneiras de ler e escrever, faremos uma breve colocação sobre a cunhagem do termo.

Segundo Lévy (1993), em 1945, Vannevar Bush foi o primeiro a pensar a ideia de hipertexto como uma rede interconectada de dados e informações. Para ele, a memória e o pensamento humanos funcionavam de maneira múltipla, de fácil acesso, interconectando sons, cheiros, imagens, palavras. Nos anos 60, Theodore Nelson cunhou o termo hipertexto para se referir à leitura e escrita não-lineares em sistemas de informática.

Sendo assim, torna-se necessária uma distinção entre hipertexto impresso e hipertexto eletrônico, visto que a simples separação entre texto (restrito ao meio impresso) e hipertexto (texto em meio eletrônico) pode gerar confusões. Hipertextos são sempre textos que possuem como característica principal a não-linearidade, seja em meio impresso ou eletrônico, este último sustentando processo de leitura/escrita multilinearizado e multisequencial, realizado em um novo espaço.

A não-linearidade do hipertexto refere-se à flexibilidade de navegação possibilitada pelos *links*. Além desta característica, a volatilidade também pode ser

posta como traço definidor do hipertexto eletrônico, visto que as conexões e escolhas feitas pelo leitor são passageiras.

A estrutura do hipertexto não é totalmente nova. As notas de rodapé, as referências feitas a outros textos ou as possíveis conexões indicadas exercem uma função próxima daquela desempenhada pelos *links* digitais. Além disso, um texto sempre dialoga com outros, assim como remete à possibilidade de outros textos (BARRETO, 2008), mesmo sem a colocação de *links* explícitos, extrapolando os já previstos.

Assim, navegar por um texto não se resume ao suporte eletrônico, mas refere-se ao percurso que o leitor pode fazer em determinado objeto de leitura, seja um texto, gráfico, legenda, sumário, de acordo com suas escolhas por caminhos que possuem algo de pessoal e algo de orientado. A novidade trazida pelo hipertexto eletrônico está no suporte e na velocidade com que os *links* podem ser acessados.

No hipertexto eletrônico, as ligações passam a ser centrais na estruturação do texto. Em virtude dos limites impostos pela tela, os textos passaram a ser divididos em unidades menores, facilitando a leitura e utilizando as facilidades e os recursos oferecidos pelo meio.

O foco aqui será o hipertexto eletrônico, visto não como um gênero textual emergente nas tecnologias digitais, mas como um estilo de produção textual que pode desdobrar-se nos demais gêneros, dando-lhes neste caso algumas propriedades específicas.

Xavier (2005) afirma:

Na esteira da leitura do mundo pela palavra, vemos emergir uma tecnologia de linguagem cujo espaço de apreensão de sentido não é apenas composto por palavras, mas, junto com elas, encontramos sons, gráficos e diagramas, todos lançados sobre uma mesma superfície perceptual, amalgamados uns sobre os outros formando um todo significativo e de onde sentidos são complexivamente disponibilizados aos navegantes do oceano digital. É assim o hipertexto (p. 171).

Os *links* podem ser postos como as instâncias definidoras do hipertexto promovendo ligações entre blocos informacionais (outros textos, palavras, parágrafos) conhecidos como nós. Tais blocos não precisam, necessariamente, estabelecer o sentido do texto original, pois podem promover a abertura a outros textos, mas nunca qualquer texto, pois, ao elaborar seu hipertexto, o autor destaca os *links* que considera relevantes para o leitor, propondo articulações possíveis entre os textos sem, no entanto, indicar um caminho a ser seguido.

A afirmação de que tal liberdade leitora não leva a qualquer texto refere-se ao fato de que é o produtor do hipertexto eletrônico quem define quais *links* disponibilizar ou não, fazendo com que tais *links* levem a textos que, geralmente, estão relacionados ao texto original.

Nisto consiste a liberdade leitora, marcada como principal ponto de distinção entre o leitor do texto impresso e o leitor do hipertexto eletrônico (*op.cit.*). Porém, acreditamos que nem todo texto é tão linear quanto parece e que a liberdade do leitor do hipertexto não é tão ilimitada quanto se imagina (CHARTIER, 1999).

Em relação ao texto impresso, o hipertexto não impõe uma ordem de seções e partes a serem seguidas. Essa característica não-linear do hipertexto pode auxiliar no aumento da compreensão do texto, como também pode fragmentá-lo a ponto de tornar-se confuso, causando conseqüente dispersão e abandono do texto por parte do leitor.

O hipertexto proporciona novas formas de leitura e escrita caracterizadas pelo estilo associativo e não-linear, onde as informações textuais são combinadas com imagens e sons, de forma que permitem uma leitura baseada em indexações e associações de conceitos sob a forma de *links*. O leitor determina a ordem de leitura e o conteúdo a ser lido, obtendo, ao final, uma leitura diversa daquela sugerida pelo autor.

Toda história de leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão (CHARTIER, 1999, p. 77).

Se o papel do leitor é alterado pelo hipertexto, o mesmo se pode dizer sobre o papel do autor. No ambiente da internet, qualquer um pode publicar suas ideias e opiniões, levando a uma imagem de que se pode dessacralizar o conceito de autoridade do autor, por não passar pela aprovação de nenhum conselho editorial.

Em entrevista publicada no Jornal *O Globo* em 2004, Chartier afirma que o texto eletrônico pode tornar possível o sonho de uma escritura sem autor, onde cada um participa anonimamente. Porém faz uma ressalva:

O apagamento do autor confunde as categorias jurídicas, como propriedade literária, direitos autorais e *copyright*, e estéticas, como a ideia de obra como criação pessoal, singular e original, que governam a produção escrita. Daí surgirem numerosos processos que visam a restaurar a proteção dos direitos de propriedade sobre a escritura, e também sobre as imagens e os sons, no mundo eletrônico. Daí, também, a procura por dispositivos tecnológicos que impedem a cópia ou a alteração dos textos, salvaguardando assim os direitos dos autores e editores. As edições eletrônicas de revistas científicas que impõem um acesso pago e controlado são um caso sintomático.

Com o desenvolvimento de novos suportes e novos recursos, temos, também, novos leitores, mais íntimos deste tipo de material. O suporte em que o texto circula também tem influência no aparecimento de novos gêneros, fazendo com que o leitor amplie suas possibilidades de leitura ao entrar em contato com esses novos gêneros e suportes, muitas vezes reconfigurações de estruturas já conhecidas. Marcuschi (2005) indica que a introdução da escrita eletrônica estaria nos conduzindo a uma cultura eletrônica, com uma nova economia da escrita, fazendo com que haja a qualificação de um conceito: o de letramento digital.

O conceito de letramento que embasa este trabalho é o de estado ou condição de indivíduos ou grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e escrita. Diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados naqueles que fazem uso dessas tecnologias, sendo assim, propõe-se o uso do plural (letramentos) para enfatizar que diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos (SOARES, 2002, p. 156).

Os gêneros emergentes no contexto da tecnologia digital são relativamente variados, mas a maioria apresenta semelhanças com gêneros praticados em outros ambientes, sejam orais ou escritos. Por não estarem consolidados, são alvo de discussões sobre seu impacto na linguagem. Tais gêneros, que emergiram no contexto das diversas mídias, possibilitam a criação de formas comunicativas com certo hibridismo entre oralidade e escrita, inviabilizando a visão dicotômica presente nos manuais de ensino de língua.

O uso de tecnologia digital para ler, escrever e divulgar informações transformou a natureza da comunicação escrita, introduzindo novos gêneros textuais, práticas discursivas e estabelecendo um novo paradigma nas ciências da linguagem (VIEIRA, 2005, p. 19), proporcionando discussões a respeito das relações entre oralidade e escrita, agora redimensionadas com os multimeios e o suporte

eletrônico. Tais transformações operam com os princípios tradicionais da textualidade, subvertendo-os em virtude de novas estratégias de textualização.

A internet oferece, portanto, uma variedade de tipos de textos que podem ser lidos ou escritos. Na produção dessa diversidade e heterogeneidade (hiper)textual, são possíveis novas práticas de linguagem, com modificações no código alfabético e na escrita oficial, com invenção ou criação de novos códigos, nova sintaxe, novo vocabulário (COSTA, 2006). Em torno dessas alterações e de suas influências na produção escrita em outros contextos e suportes, residem os principais questionamentos que embasam este trabalho.

1.3 – Caracterizando a problemática

Com a crescente utilização das redes de comunicação virtual, acompanhamos o desenvolvimento da cibercultura, uma cultura marcada pelas tecnologias digitais, resultantes das práticas de relacionamento social eletrônico, associadas às transformações culturais e à nova configuração da comunicação midiática na sociedade contemporânea (ZAVAM, 2007). O gênero altamente participativo do meio virtual possui, dentre suas principais características, a sequencialidade, a interatividade e o conteúdo comum aos interlocutores. Essas características regulam as práticas constituídas nos espaços discursivos.

As relações interpessoais e linguísticas entre os sujeitos estão-se modificando em virtude da ocorrência de interação com o outro, mediada pelo computador conectado à internet. O ciberespaço configura, hoje, um novo contexto marcado por múltiplas janelas abertas, da hipertextualidade, pelo qual o sujeito interage, promovendo a criação de redes e teias de relações cooperativas.

Com a crescente utilização da internet para fins comunicativos, podemos observar uma espécie de retorno às origens da oralidade. Apesar de não estarem presentes fisicamente no mesmo espaço, os interlocutores participam de uma comunicação viva, direta, interativa e contextualizada. Há, também, escolhas linguísticas mais próximas da fala informal cotidiana, numa comunicação síncrona que lança mão de formas abreviadas e reduzidas.

Pela primeira vez, a velocidade de transmissão de mensagens superou a velocidade do corpo humano ou dos animais utilizados para levar informações de um lado para o outro. Porém a mera utilização de recursos audiovisuais não significa, *a priori*, que as pessoas se comunicam, fazendo com que a comunicação secundária mediada pelos aparelhos técnicos torne-se hegemônica em relação à primária, realizada presencialmente (ZUIN, 2006).

Na cibercultura, vemos alteradas as capacidades de armazenamento, processamento e transmissão de informações. O advento dessas tecnologias repercute nos mais diversos segmentos da sociedade, inclusive na educação, culminando numa série de discussões, até mesmo antagônicas, para ajudar a pensar as tecnologias e a escola (SIMÕES, 2007, p.39).

De acordo com Lévy (1999), a cibercultura caracteriza-se por especificar o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço, refletindo a universalidade sem totalidade. Ao promover uma interconexão generalizada, torna-se universal, mas comporta a diversidade de sentidos, dissolvendo a totalidade.

Neste novo contexto, acompanhamos alterações nos modos de produção, nas formas de comunicação e nas relações humanas, estando a escola aí inscrita. Sendo assim, a escola não pode passar ao largo de tais mudanças, fazendo com que uma análise das possibilidades pedagógicas de tais meios torne-se continuamente necessária.

Os gêneros discursivos são postos aqui como formas relativamente estáveis e socialmente situadas, relacionadas a um campo da atividade humana, refletindo suas condições peculiares e suas finalidades, estabelecendo a conexão da linguagem com a vida social. Bakhtin (2003) nos mostra que são infinitas a diversidade e a riqueza dos gêneros discursivos porque são inesgotáveis as possibilidades da atividade humana.

Os gêneros textuais são realizações linguísticas concretas, definidas por propriedades sociocomunicativas, e constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações de comunicação. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e quase ilimitado de designações concretas determinadas pelo suporte, estilo, conteúdo, composição e função.

O caráter sociocomunicativo dos gêneros é o que proporciona a grande proliferação de suportes para o texto verbal escrito como também a constante diversificação destes gêneros. Sendo os mesmos formas de apreensão da realidade, novos modos de ver e conceituar a realidade, implicam a alteração e o aparecimento de novos gêneros, ao mesmo tempo em que novos gêneros acarretam novas maneiras de ver a realidade.

Os atos de ler e escrever apresentam-se como consequência de uma evolução, ocorrida ao longo dos séculos, das forças produtivas. Isto significa que as mudanças que vêm ocorrendo nos modos de produção de bens refletem-se em todos os setores da cultura e da subjetividade. Portanto, as transformações materiais refletem-se na cultura e criam a base para o desenvolvimento de novos suportes que exigem novas práticas de leitura e escrita (SOUZA & GAMBA Jr, 2002).

A linguagem é vista como uma prática social indissociável das relações que mantêm os indivíduos (BAKHTIN, 2003). Os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem, sendo o caráter e as formas desse uso tão variados quanto os campos da atividade humana. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes de determinados campos da atividade humana (p. 261).

Cada situação de comunicação apresenta formato hipertextual distinto, adequado aos seus propósitos, visto que a sociolinguística já mostrava que o uso que fazemos da língua precisa estar adequado à situação de interlocução (COSCARELLI, 2005, p. 121). O propósito comunicativo do interlocutor leva à escolha de um gênero, determinada pela especificidade da troca verbal, pelas necessidades temáticas e pelas relações entre os parceiros da comunicação.

A internet caracteriza-se como um ambiente que possibilita a tessitura de textos por palavras, sons e imagens articuladas. A estrutura de tais produções caracteriza-se pela estruturação em redes, ligadas por elementos pouco hierarquizados e não-lineares. Pela velocidade de veiculação das atividades ali desenvolvidas percebe-se uma rapidez na sua interseção com as demais práticas sociais.

Os espaços de comunicação virtual possibilitam uma prática discursiva onde o anonimato dos participantes favorece a escolha de apelidos, decisões linguísticas e liberdade quanto ao conteúdo. As palavras são abreviadas, reduzidas,

simplificadas, a pontuação é irregular, há ausência de acentuação, alongamentos de vogais e consoantes. A escrita utilizada nestes espaços cria suas próprias regras para se adequar ao meio no qual circula. Contudo, a convergência de mídias e a crescente utilização de câmeras e microfones nos levam a pensar se a escrita continuará sendo a principal forma de expressão nas interações *on-line*.

Na internet, a escrita continua essencial apesar da integração de imagens e sons. Com as novas atitudes e formas de conversação ligadas ao mundo virtual, é possível identificar uma nova modalidade na língua, caracterizada pela redução no número de letras, no corte de vogais e acentos, palavras cifradas, estrangeirismos, ícones, símbolos, desenhos, siglas, abreviaturas, etc. Tal código é denominado “internetês” e teve seu início em páginas pessoais e *sites* da internet, especialmente nas salas de conversação, em virtude da rapidez demandada.

Tal escrita, abreviada ou com a repetição de letras e de palavras, com códigos próprios dos internautas, recheada de *emoticons* que reforçam os sentimentos, não é uma “evolução” das outras escritas, mas sim outra forma de escrita adaptada às características de quem é usuário da internet: o espaço-tempo virtual, a velocidade e todas as suas principais formas e características, fazendo com que haja certa informalidade e um rompimento quase total com a escrita padrão, aproximando-se muito do texto oral. Na ausência de interação face a face, há os *emoticons* que servem ao propósito de expressar alguns sentimentos.

A escrita produzida no espaço virtual caracteriza-se pela rapidez de comunicação. O principal é teclar pouco e dizer muito, economizando tempo e comunicando-se rapidamente, alterando a grafia de algumas palavras, abreviando-se outras, utilizando-se de sinais para expressar sentimentos e emoções, fazendo com que estes significados possibilitem a comunicação entre emissor e receptor. Além da rapidez demandada, há uma necessidade dos jovens de serem irreverentes e ousados, criando uma linguagem ininteligível aos não participantes de tais espaços virtuais.

A escola se define como espaço de transmissão de valores e saberes relevantes, úteis à formação intelectual e moral dos cidadãos. A escrita produzida na escola tem sido descolada do seu caráter de atividade discursiva. A cultura escolar tem se caracterizado pela tendência a transmitir verdades inquestionáveis, baseada na pretensão de universalizar os conhecimentos disponíveis na sociedade, legitimando relações de poder. Além disso, mantém a norma culta escrita como

referência e objeto a conquistar, baseada no pressuposto de que há um sentido verdadeiro atestado por um intérprete autorizado.

Trata-se de uma prática de ensino prescritiva, que tem se mostrado incapaz de incorporar, a não ser como lições teóricas, os diversos avanços havidos, nos últimos cem anos, no estudo da linguagem e de sua aprendizagem. Tem como perspectiva para a relação entre sujeito e linguagem a reprodução de modelos, apreendidos pelo conhecimento (?) prévio de regras que os regeriam. Ignora, pois, a atividade discursiva. Ou, pior: exerce rígido controle sobre o discurso, transfigurando-o em prática de revelação de verdades absolutas sob formas inquestionavelmente “corretas” (CASTRO, 2005, p.22).

Muitas vezes, na escola, a escrita apresenta-se como um objeto descontextualizado, perdendo sua função de comunicação, fazendo com que os alunos escrevam sabendo que a finalidade de seus textos é a simples correção por parte do professor e posterior arquivamento, fazendo com que o processo de produção textual se torne apenas um compromisso a cumprir.

Em virtude disso, atividades relacionadas ao desenvolvimento de habilidades na expressão escrita se tornam improdutivas, decorrentes principalmente da artificialidade das propostas como redações sobre “um dia na fazenda”, “minhas férias”, temas raramente ligados à realidade do aluno, não sendo assim estimulantes.

Temos, então, de um lado, os conhecimentos e ensinamentos adquiridos na escola e de outro, todas as aprendizagens adquiridas fora da escola, seja através de uma cultura escrita dominada pelo grupo social, seja pela aquisição individual, derivada do distanciamento frente ao ambiente familiar e social, como modo de entrada para um novo mundo, caracterizado pela crescente utilização da internet com a popularização de redes de relacionamento (*Orkut, Twitter, Facebook*) e seus *softwares* para comunicação instantânea (*MSN*).

Sendo assim, o principal objetivo deste estudo é mapear algumas questões que envolvem a relação entre o usuário da internet e a linguagem ali produzida, tentando entender como a escola tem lidado com as práticas de linguagem na internet. A hipótese levantada é a de que as atividades de leitura e, principalmente, de escrita, podem estar sendo alteradas pelo uso da linguagem produzida na internet. Assim, se buscará saber o que tem sido feito com estas alterações.

Se a internet é um novo suporte para práticas de leitura e escrita, esse trabalho buscará saber, dentre outras coisas, como a escola tem-se apropriado

destas inovações, seja nos usos dos suportes eletrônicos ou no reconhecimento do perfil deste novo leitor/escritor.

É possível buscar o diálogo na escola, fazendo uma conexão entre as diferentes linguagens, sem atribuir às tecnologias o papel de solução para todos os problemas que estão postos atualmente? Se a escola se apresenta como lugar do já estabelecido, de reprodução de verdades relevantes e se a internet se apresenta como espaço aberto, de interconexões e possibilidades de estabelecimento de novas redes, é possível diminuir as distâncias entre estes espaços?

O foco principal recai sobre as novas práticas de leitura e escrita possibilitadas pelo surgimento de novos gêneros discursivos produzidos no ambiente da internet. Os principais questionamentos são: Estará a escrita utilizada na internet interferindo na escrita produzida na escola? Como os professores têm lidado com esta interferência? A crescente utilização da internet e dos gêneros ali desenvolvidos tem produzido mudanças significativas nas práticas de leitura e escrita?

CAPÍTULO 2

2 DIÁLOGOS ESTABELECIDOS: REVISÃO DA BIBLIOGRAFIA

Conforme explicitado anteriormente, este capítulo consistirá numa revisão bibliográfica, sendo desenvolvido através do diálogo com a produção de autores que se debruçaram sobre as questões focalizadas neste estudo. Partindo-se de uma caracterização dos gêneros, são estabelecidos pontos de ligação com a linguagem e os possíveis novos letramentos, evidenciados a partir do desenvolvimento e dos usos propiciados pelos gêneros característicos do ambiente virtual.

A seguir, será traçado um paralelo entre as práticas de leitura e escrita na escola e na internet, mostrando que ainda há uma tendência a ser vistas como práticas estanques em ambas, sendo a escola o lugar das regras fixas e da norma culta e a internet o espaço livre, onde as regras ortográficas são transgredidas em virtude da rapidez de comunicação demandada nestes ambientes virtuais e da necessidade de demarcar quem são os interlocutores.

2.1 – Gêneros textuais e linguagem: estabelecendo relações

As formas poéticas eram classificadas de acordo com a clássica teoria dos gêneros. Em sua *Poética*, Aristóteles classifica os gêneros como obras da voz tendo como critério de definição o modo de representação mimética. Era uma classificação baseada em paradigmas e hierárquica, sendo a poesia de primeira voz uma representação da lírica; a poesia de segunda voz da épica, e a poesia de terceira voz, do drama (MACHADO, 2008).

Antes disso, porém, Platão propôs uma classificação binária, de obras representativas de juízos de valor. Ao gênero sério, pertenciam a epopeia e a tragédia; ao gênero burlesco, a comédia e a sátira. A utilização da poesia, por ser metrificada e rimada, favorecia a memorização.

Por mais que o estudo dos gêneros tenha-se estabilizado no campo da Poética e da Retórica, foi na literatura que o rigor da classificação aristotélica se consagrou. Prova disso é o fato de a teoria dos gêneros ter-se tornado a base dos estudos literários desenvolvidos no interior da cultura letrada, que teve seus domínios abalados em virtude da emergência da prosa comunicativa.

Os estudos desenvolvidos por Bakhtin sobre os gêneros considerando o dialogismo inerente ao processo comunicativo estão relacionados à emergência da prosa comunicativa, que passou a exigir outros parâmetros de análise, visto que as formas interativas se realizam pelo discurso.

A valorização do romance por Bakhtin deveu-se ao fato de que nele foi encontrada a representação da voz na figura de homens que falam, discutem ideias e procuram posicionar-se no mundo. Neste caso, as relações interativas mostram-se como processos produtivos de linguagem.

Além disso, por se reportar a diferentes tradições culturais, o romance surge como um gênero de possibilidades combinatórias não apenas de discursos como também de gêneros. Enquanto o descritivismo das ações grandiosas imprimiu grandiloquência retórica aos gêneros poéticos clássicos, as formas discursivas da comunicação interativa em suas combinações favoreceram o avanço da cultura prosaica de valorização das ações cotidianas dos homens comuns e de suas enunciações ordinárias. [...] Diferentemente dos gêneros poéticos, marcados pela fixidez, hierarquia e até por uma certa noção de purismo, os gêneros da prosa são, sobretudo, contaminações de formas pluriestilísticas: paródias, estilização, linguagem carnalizada, heteroglossia – eis as características fundamentais a partir das quais os gêneros prosaicos se organizam (MACHADO, 2008, p. 153).

Tais práticas prosaicas mostram diferentes usos da linguagem no discurso, colocando-o como uma manifestação de pluralidade. A partir disso, as formulações sobre os gêneros discursivos⁴ tendem a se distanciar do universo da teoria clássica, criando a possibilidade de manifestações discursivas da heteroglossia, ou seja, codificações diversas não restritas à palavra (*op.cit.*). Torna-se, então, possível considerar as formações discursivas do campo da comunicação mediada, seja pelos meios de comunicação de massa ou pelas atuais mídias digitais, sobre as quais, obviamente, Bakhtin nada poderia dizer, mas para as quais suas formulações podem convergir.

A prosa só acontece na interação. Trata-se de um processo, de uma evolução das práticas significantes de sistemas comunicativos que surgem das interações

⁴ Apenas por estar sendo feita uma exposição da definição dada por Bakhtin estamos utilizando o termo gêneros do discurso. Ao longo do trabalho a denominação dada será de gêneros textuais.

dialógicas, mesmo que cada um deles apresente um campo de significação bem definido. A prosa continua-se fazendo graças ao caráter dinâmico dos gêneros discursivos. Conforme Bakhtin:

A riqueza e diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diversifica à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (2003, p.262).

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados orais e escritos, concretos e únicos, pronunciados pelos sujeitos envolvidos nos diferentes campos da atividade humana. Tais enunciados refletem as condições e finalidades de cada campo, não só pelo seu conteúdo temático e estilo da linguagem (seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais), mas principalmente por sua construção composicional. Cada campo de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, denominados gêneros do discurso (*idem*).

Ao fazer referência ao processo de prosificação da cultura, Bakhtin deixa claro seu posicionamento em relação à linguagem como manifestação viva das relações culturais, a partir de uma abordagem enunciativo-discursiva que dá ênfase ao processo de interação verbal e ao enunciado. A língua, em sua totalidade concreta e em seu uso real, tem a característica de ser dialógica.

O dialogismo consiste nas relações de sentido estabelecidas intersubjetivamente, não se restringindo ao contexto dos diálogos face a face. Todos os enunciados são dialógicos, neles sempre existe a palavra do outro, assim como no processo de leitura e produção de textos a dialogia também está presente, visto que o leitor ou escritor estabelece um diálogo com o texto, com outros textos já lidos e com suas experiências de vida.

Por surgirem nesta esfera prosaica da linguagem, os gêneros discursivos abrangem uma gama de diálogos cotidianos assim como enunciações da vida pública, artística, científica ou filosófica. Em Bakhtin (*ibid.*) há uma distinção entre os gêneros discursivos primários (simples, da comunicação cotidiana) e os gêneros discursivos secundários (complexos, da comunicação produzida a partir de códigos culturais elaborados).

Os gêneros discursivos secundários – tais como romances, pesquisas científicas, ensaios filosóficos – manifestam-se a partir de um convívio cultural mais

complexo, organizado em sistemas específicos como a ciência, a arte e a política. Em seu processo de formação, estes gêneros incorporam e reelaboram gêneros primários que foram formados a partir de uma comunicação discursiva imediata. Essas esferas se modificam e se complementam.

Os gêneros discursivos caracterizam-se como formas textuais histórica e socialmente situadas, com finalidades comunicativas e expressivas, dimensionados como manifestação da cultura. São dispositivos de organização, troca, armazenamento, transmissão e, principalmente, criação de mensagens em contextos culturais determinados. São elos de uma cadeia que une e dinamiza as relações entre interlocutor e locutor, entre pessoas ou sistemas de linguagem (MACHADO, 2008).

Em Bakhtin, não percebemos uma tentativa de catalogação dos gêneros. Primeiro, porque os mesmos apresentam-se maleáveis e variados, visto que as possibilidades da atividade humana são infinitas e cada esfera abarca uma quantidade significativa de gêneros. Segundo, porque o que importa é o processo de emergência dos gêneros e sua relação com uma dada esfera de atividade.

É ainda conveniente lembrar que todos os usos lingüísticos são situados. Todo uso da língua se dá em condições particulares no espaço e no tempo. E neste caso, estes usos são a sedimentação de práticas sociais longamente desenvolvidas e testadas. Essas práticas sedimentam-se na condição de estruturas mais ou menos sólidas chamadas gêneros textuais que se distribuem tanto pela oralidade como pela escrita (MARCUSCHI, 2008, p. 43).

Por terem seu surgimento fortemente ligado a necessidades e atividades socioculturais, é possível perceber que, atualmente, com as constantes inovações tecnológicas, há uma grande quantidade de gêneros existentes se comparados a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Tal fato é facilmente observável, segundo Marcuschi (2007), através da história do surgimento dos gêneros. Num primeiro momento, os povos de cultura oral desenvolveram um número limitado de gêneros. A partir da invenção da escrita alfabética, os gêneros se multiplicaram, surgindo os típicos da escrita. Com o desenvolvimento da cultura impressa, no século XV, os gêneros se expandiram e houve uma grande ampliação com a industrialização iniciada no século XVIII. Atualmente, com a cultura eletrônica e os usos da TV, telefone, computador conectado à internet, vemos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação oral e escrita.

Apesar de constatarmos o desenvolvimento de novos gêneros ligados às novas tecnologias, especialmente as comunicativas, não são estas por si só que dão origem aos gêneros, mas a intensidade de uso e a interferência de tais tecnologias nas atividades comunicativas cotidianas.

A língua apresenta-se como sistematização aberta (FREIRE, 2008), pois, ao mesmo tempo em que traz marcas do trabalho passado, também comporta transformações e novidades – derivações, novos itens lexicais – demonstrando o caráter histórico e cultural constitutivo da linguagem.

A teoria social do discurso (FAIRCLOUGH, 2001) tem trazido importantes contribuições às pesquisas de diversas áreas, visto que sua análise não se concentra no papel da linguagem apenas na reprodução das ideologias e das práticas sociais, mas se intensifica na análise da sua associação à mudança social. Para Fairclough, a constituição discursiva de uma sociedade compreende práticas sociais firmemente enraizadas em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas (*op. cit.*, p. 93), como será discutido no capítulo 3.

A relativa estabilidade dos gêneros traz as marcas da esfera onde se realizam, isto é, o espaço designado para as práticas de comunicação humanas. Tais esferas ajudam na distinção entre gêneros primários e secundários. Araújo (2005) nos ajuda a compreender o conceito de transmutação proposto por Bakhtin. Ao ocorrer a complexificação destas esferas, os gêneros tendem a adquirir uma nova formatação também. Isso explicaria a formação dos gêneros complexos, originados a partir dos gêneros primários, que, ao se transmutarem de uma esfera para outra, geram novos gêneros com estilo similar ao originário.

O estudo da comunicação virtual na perspectiva dos gêneros mostra-se particularmente interessante, visto que “a interação *on-line* tem o potencial de acelerar enormemente a evolução dos gêneros” (ERICKSON, 1997, p. 4), tendo em vista a natureza do meio tecnológico em que se insere e os modos como se desenvolve. Esse meio oferece uma interação altamente participativa, obrigando-nos a rever algumas noções já consagradas. Se tomarmos o gênero como texto situado histórica e socialmente, culturalmente sensível, facilita a percepção de que um novo meio tecnológico, na medida em que interfere nessas condições, deve também interferir na natureza do gênero produzido (MARCUSCHI, 2005).

Com a crescente utilização da internet vemos o desenvolvimento de novos gêneros, alguns como transmutação de gêneros já existentes. Como exemplos, temos:

Gêneros emergentes	Gêneros já existentes
<i>E-mail</i>	Carta pessoal/bilhete
<i>Chat</i> (bate-papo)	Conversa telefônica/ encontros pessoais
<i>Blog</i>	Diário pessoal

Quadro 1: Transmutação dos gêneros / Adaptado de: (MARCUSCHI, 2005, p. 31)

Os gêneros emergentes (entre os mais utilizados estão o *e-mail*, *chats*, listas de discussão e *blogs*) caracterizam-se por ser uma forma de comunicação baseada na linguagem escrita. Apresentam formatos e possibilidades diversificadas e seu uso depende do *software* utilizado para sua produção. Percebemos, então, a criação de um texto misto situado nos limites entre fala e escrita, adquirindo a característica da simultaneidade temporal (como nos *chats* síncronos). Mais do que uma nova forma de escrita, podemos entendê-los como uma nova relação com a escrita.

O ambiente virtual congrega características da oralidade e da escrita, possibilitando interações não-presenciais que podem ser síncronas ou assíncronas, altamente interativas, embora escritas. Há ainda a possibilidade de inserção de elementos visuais (imagens e fotos), sons, caracterizando uma integração de recursos semiológicos (MARCUSCHI, 2005) numa junção de imagem, voz, música e linguagem escrita.

Outro aspecto importante destas interações é que há a indicação de atitudes através dos *emoticons* (ícones indicadores de emoção), somadas a uma espécie de etiqueta da internet, fazendo com que haja uma monitoração mais fraca da linguagem, com uma escrita cheia de abreviações e um uso coloquial das formas e estruturas sintáticas. Estas características não se apresentam da mesma maneira ao longo dos gêneros digitais, visto que a volatilidade do meio e a rapidez da interação fazem com que tais aspectos se distribuam de maneira distinta entre os gêneros nos ambientes virtuais.

Além disso, estabelecem uma nova relação com os usos da linguagem. Esses gêneros criam formas comunicativas próprias, com um hibridismo entre oralidade e

escrita, inviabilizando definitivamente a visão dicotômica presente em muitas gramáticas.

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas lingüísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. As limitações e os alcances de cada uma estão dados pelo potencial do meio básico de sua realização: som de um lado e grafia de outro, embora elas não se limitem a som e grafia como acabamos de ver (MARCUSCHI, 2008, p.17).

Os *chats*, em virtude do caráter síncrono e da relação face a face ali simulada, apresentam características distintas em relação aos demais gêneros produzidos nos ambientes virtuais. Além disso, é um dos gêneros mais praticados atualmente. Caracterizam-se por serem produções escritas no formato de diálogos, são síncronos apesar de escritos – algumas vezes a sincronia pode não ocorrer de forma imediata, pois, em virtude das múltiplas atividades oferecidas pela internet, a atenção do usuário se divide entre muitas tarefas simultâneas. As contribuições em geral são curtas, não sendo comuns textos muito extensos.

Aqui podemos propor que a conversação desenvolvida em tempo real nos *chats* é resultante da transmutação do diálogo cotidiano para um novo ambiente que é a *web*, adquirindo também características de um telefonema (semelhanças técnicas com o uso da linha telefônica e linguísticas) – troca de turnos, frases curtas -. apesar de ambos ocorrerem em condições de produção e suportes extremamente diferentes.

Em virtude de todas essas mudanças ocasionadas pelos gêneros emergentes e pelas práticas de comunicação via internet, surgem indagações acerca de um possível letramento digital. Entretanto, antes de expor a posição aqui adotada, faz-se necessária uma distinção entre letramento e alfabetização.

2.2 – Alfabetização e letramento: uma distinção necessária

O conceito de letramento foi desenvolvido a partir da necessidade de uma nova compreensão acerca da leitura e escrita no mundo social. O termo letramento adquire aqui o sentido da palavra *literacy*⁵:

Literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. O “estado” ou a “condição” que o indivíduo ou grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por *literacy* (SOARES, 2006, p. 17-18).

De acordo com Marcuschi (2008a), há uma clara distinção entre a apropriação/distribuição da escrita e leitura (padrões de alfabetização) do ponto de vista formal e institucional e os usos/papéis da escrita e leitura (processos de letramento) enquanto práticas sociais mais amplas.

Para este autor, o letramento consiste num processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, sendo, portanto, um conjunto de práticas denominadas letramentos. Já a alfabetização constitui-se como um aprendizado mediante ensino, compreendendo um domínio ativo e sistemático das habilidades de leitura e escrita.

O letramento é visto, então, como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2006, p. 18), ou seja, refere-se ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários ao uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (SOARES, 2003, 2006).

Concordamos com os autores (MARCUSCHI, 2008a; TFOUNI, 2004, 2008; SOARES, 2003), que veem alfabetização e letramento como processos de natureza distinta, porém interdependentes e indissociáveis. A alfabetização estaria mais ligada ao âmbito individual, enquanto o letramento estaria mais ligado aos processos sócio-históricos de aquisição da leitura e da escrita. Além destes aspectos, a

⁵ *Literacy*: termo inglês correspondente a letramento em português.

alfabetização costuma ser relacionada ao processo de escolarização. Embora saibamos que a alfabetização pode ser concretizada em instâncias que não a escola, é lá que a mesma é posta à prova.

Há outros fatores importantes a se considerar. Um deles é o fato de não ser linear a relação entre “ser alfabetizado” e “ser letrado”, visto que é possível ser letrado, participar de eventos e práticas sociais de leitura e escrita, sem ser alfabetizado. Também é possível encontrarmos pessoas alfabetizadas com um nível insatisfatório de letramento.

Essas diferenças de níveis de letramento podem ser explicadas por serem discursivamente produzidas, ou seja, deve-se levar em conta que os conhecimentos não são compartilhados homogeneamente, visto que são socialmente distribuídos (ORLANDI, 2006). Assim, podemos perceber esse processo inserido numa cadeia social de distribuição de conhecimentos, onde grupos sociais, mesmo vivendo em sociedades letradas e possuindo algum grau de letramento, são excluídos do processo de produção e acesso ao conhecimento.

O letramento vai além do ato de alfabetizar. Aprender o código escrito é importante, mas se caracteriza por ser apenas uma forma de letramento: o escolar. O letramento inclui aspectos de convívio e uso das tecnologias de leitura e escrita em virtude das necessidades dos indivíduos, proporcionando uma participação ativa na sociedade a que pertencem.

Aqui, nos apoiamos em Soares (2002) para utilizarmos o plural (letramentos), enfatizando a proposta de que diferentes tecnologias de escrita produzem diferentes condições nas práticas de leitura e escrita daqueles que fazem uso de tais tecnologias. Diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita geram diferentes letramentos.

Retomando o questionamento acerca do possível novo letramento há posições divergentes entre os autores aqui citados. Marcuschi (2005) afirma ser cedo para falar em letramento digital. Segundo o autor teríamos novas situações de letramento cultural.

Neste ponto, discordamos do autor, pois, se vemos o letramento como um conjunto de práticas sociais de leitura e escrita, e a internet, como um ambiente que congrega vários gêneros, podemos falar em letramento digital. O termo refere-se à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (COSCARELLI e RIBEIRO, 2005).

Se, no caso da alfabetização, já não é mais suficiente aprender a ler e escrever, no caso do letramento digital não poderia ser diferente. É preciso ir além do aprender a ler e digitar em um computador. Aqui usos e contextos também são socialmente determinados.

No contexto da concepção de letramento delineada, as novas tecnologias da informação se incorporam, de várias maneiras, ao espectro de conhecimentos dos diferentes sujeitos e de segmentos sociais, também de forma descontínua e heterogênea. A escrita como um saber, um modo de conhecer, para além de uma tecnologia, se mostra cada vez mais necessária para que a constituição e o uso de novos gêneros do discurso, implicados naquelas tecnologias, sejam feitos de modo tão crítico quanto se espera que sejam as atividades de leitura e escrita mais sedimentadas em suportes textuais tradicionais, como livros, jornais, revistas, embalagens, entre outros (GOULART, 2005, p. 53).

Aqui temos, então, que as novas condições de produção determinam novas formas de organização do discurso, novos gêneros, novas formas de ler e escrever que demandam um sistema de convenções e práticas diferentes daquela necessária às atividades em folha de papel. O letramento digital requer, então, mais do que a apropriação de uma tecnologia, envolvendo o exercício efetivo de práticas de leitura e escrita que circulam no ambiente digital.

A seguir, veremos como as práticas de leitura e escrita tendem a ocorrer na escola e na internet.

2.3 – Práticas de leitura e escrita: escola x internet

A partir do pressuposto de que as práticas de leitura e escrita na escola e na internet possuem finalidades e usos distintos, nesta seção será feita uma exposição acerca das principais características de tais práticas.

Com a crescente utilização da internet, surgem discussões acerca das produções linguísticas dos jovens, tanto em suas práticas sociais e em ambientes virtuais quanto em sala de aula, deixando claro que tal escrita produzida na internet, o chamado “internetês”, já influencia a escrita produzida em sala de aula.

As escolas recebem da sociedade a incumbência de serem as instituições promotoras de habilidades, conhecimentos, valores e atitudes considerados essenciais à formação do cidadão. Para isso, estratificam, codificam e selecionam o

que deve ser aprendido, avaliando periodicamente o que foi ou não aprendido. Desse modo, temos o letramento escolar, onde algumas habilidades e práticas de leitura e escrita são produzidas, fazendo com que este letramento fique, muitas vezes, distante das práticas que ocorrem em outras instâncias da sociedade (SOARES, 2006).

Conforme dito anteriormente, a linguagem se caracteriza por ser uma prática social marcada por seu caráter múltiplo, polissêmico e histórico (CASTRO, 2005), porém o que se observa é que a escola tende a conferir às práticas de linguagem, com o predomínio da modalidade verbal escrita, um caráter de chave para o acesso à verdade, retirando-a do seu contexto discursivo.

Partindo do pressuposto de que se podem distinguir três tipos de discurso, Orlandi (2006) caracteriza o discurso pedagógico, tal como tende a se apresentar atualmente, como um discurso autoritário. O critério para distinção dos três tipos toma por base o referente e os participantes do discurso, ou seja, o objeto do discurso e os interlocutores. Tem-se o discurso lúdico, o discurso polêmico e o discurso autoritário. Aqui, se faz necessária uma distinção entre dois processos em constante tensão: paráfrase e polissemia.

Em Orlandi (*op.cit.*), encontramos elementos que nos auxiliam nesta distinção e na caracterização do discurso pedagógico como um discurso autoritário. A paráfrase é posta como um retorno constante a um mesmo espaço dizível, ao já dito. Já a polissemia desloca o “mesmo” e aponta para a criatividade, fazendo com que possamos ter um estudo da linguagem voltado para o processo, para a interação. É a tensão com o que poderia ser.

O discurso lúdico caracteriza-se pela manutenção do objeto enquanto tal, levando a uma polissemia aberta. Já no discurso polêmico, o objeto também é mantido, porém os participantes da interlocução indicam uma direção, uma perspectiva particularizante, resultando numa polissemia controlada. Por fim, no discurso autoritário, o referente está ausente e não há interlocutores, mas apenas um agente exclusivo, gerando uma polissemia contida.

Em relação à tensão entre os dois grandes processos – a paráfrase (o mesmo) e a polissemia (o diferente) – que consideramos ser o fundamento da linguagem, diríamos que o discurso lúdico é o polo da polissemia (a multiplicidade de sentidos), o autoritário é o da paráfrase (a permanência do sentido único ainda que nas diferentes formas) e o polêmico é aquele em que melhor se observa o jogo entre o mesmo e o diferente, entre um e outro sentido, entre paráfrase e polissemia. Dada a tensão, o jogo, entre o processo parafrástico e o polissêmico, que estabelece uma

referência para a constituição da tipologia, cada tipo não se define em sua **essência**, mas como **tendência**, isto é, o lúdico tende para a polissemia, o autoritário tende para a paráfrase, o polêmico tende para o equilíbrio entre polissemia e paráfrase (ORLANDI, 2006, p. 155) (grifo do autor).

O discurso pedagógico (DP), ao se mostrar como um discurso autoritário tem a transmissão e fixação de informação como seus objetivos. No caso do DP há uma polissemia contida. Em virtude dessa tensão entre paráfrase e polissemia podemos afirmar que os discursos apresentam uma tendência relacionada à sua tipologia, ou seja, o discurso autoritário, aqui o discurso pedagógico, tende à paráfrase, havendo um agente exclusivo do discurso que impõe uma verdade. Neste caso, mais do que fazer com que um sentido se torne o dominante, a intenção é buscar fazer com que este sentido se torne o único.

Segundo Barreto (2002), as práticas de linguagem, no contexto da escola, tendem a degenerar em repetição da palavra autorizada.

A linguagem é segmentada e o texto perde a textura, esquartejado em frases que parecem poder se suceder ao infinito, como se o significado global resultasse da sua mera justaposição. A leitura é reduzida à capacidade de localizar dados específicos e explícitos. O leitor projetado é receptor passivo de mensagens atomizadas, reforçando a relação entre autoria e autoridade, no movimento de legitimar a prática do autoritarismo.

A escola tem-se mostrado como espaço de reprodução de modelos estabelecidos, formando sujeitos reprodutores dos conhecimentos ali produzidos. A linguagem tem sido reduzida a um sistema estático, com normas constantes, reduzindo seu caráter dinâmico e socialmente contextualizado ao acesso às verdades. Além disso, tende a desconsiderar as formas de linguagem que vão para além do formal, que entrariam em oposição à norma culta.

A escola se entende a partir das categorias próprias da cultura escrita: sua organização se faz sobre o conhecimento objetivo dos fatos, seu currículo se estrutura em função de saberes que pretendem funcionar como verdades permanentes, absolutas e universais, independentemente do contexto. Também assim se dá a relação com os textos, que falam por si mesmos: cabe ao aluno-leitor descobrir "o que o autor quis dizer", evitando a recriação, entendida como desvio do sentido original e "puro" (RAMAL, 2000, p. 22).

Ao reduzir a linguagem à língua, a escola coloca os sujeitos no papel de operadores de instrumentos, garantindo seu acesso a sentidos pré-determinados, em virtude da correta manipulação de tais instrumentos. São estipuladas condições

de produção dos discursos, assuntos, sujeitos e contextos de produção são proibidos ou autorizados.

Em relação à produção textual, o que se observa é que a norma culta escrita permanece como referência e objeto a conquistar. Trata-se de uma prática de ensino prescritiva, que incorpora apenas como lições teóricas, os avanços ocorridos no estudo da linguagem.

[...] tem como princípios pedagógicos mais indissolúveis: (1) o de que a língua é logicamente descritível e normatizável em seus usos; e (2) o de que a descrição e a prescrição de usos é indispensável para a conquista e o aprimoramento do desempenho lingüístico dos alunos. [...] Tem como perspectiva para a relação entre sujeitos e linguagem a reprodução de modelos, apreendidos pelo conhecimento (?) prévio de regras que os regeriam. Ignora, pois, a atividade discursiva. Ou, pior: exerce rígido controle sobre o discurso, transfigurando-o em prática de revelação de verdades absolutas sob formas inquestionavelmente “corretas” (CASTRO, 2005, p. 22).

A cópia e o resumo de conteúdos escolares têm-se mostrado como instrumentos utilizados na escola com intenção de organização e memorização do conteúdo. Muitas vezes, o uso de tais instrumentos tem sua função reduzida a uma simples atividade inserida no ritual da aula, estando desconectada da realidade dos alunos, imersos em outras instâncias sociais, heterogêneas e complexas.

De acordo com Dolz e Schneuwly (1999), há certa escolarização de determinados gêneros. Segundo os autores, a escola toma tais gêneros para si transformando-os em meios para o ensino da escrita. Tal apropriação pode ser vista de três formas.

A primeira consiste na apropriação de um determinado gênero, retirando-o do seu contexto comunicativo, tornando-o puramente lingüístico. Adquire o caráter de objeto de ensino/aprendizagem, com o objetivo de avaliação da produção escrita dos alunos.

A segunda perspectiva vê os gêneros escolares como resultado da comunicação escolar. O interior da instituição sofre alterações levando a situações diferenciadas de produção de textos. A situação comunicacional é vista como geradora dos gêneros que são utilizados na prática escolar.

Já a terceira abordagem consiste numa transposição didática dos gêneros, inseridos na escola sem que haja a criação de situações comunicativas autênticas. Há uma apropriação dos gêneros, objetivando seu domínio instrumental através da

repetição de modelos, sem que haja uma preocupação com situações que favoreçam a utilização contextualizada de novos gêneros.

O trabalho com produção textual na escola tende a ficar restrito ao trabalho de produção de redações baseadas nos tipos textuais (MARCUSCHI, 2007). Os tipos textuais são constructos teóricos definidos pela natureza linguística de sua composição, abrangendo um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal, etc., sendo, em geral, constituídos por algumas categorias do tipo narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.

A escrita desempenha papel central na cultura escolar. Só têm valor os conhecimentos escritos nos livros e quadros, reproduzidos por escrito, nos cadernos dos alunos. Escreve-se para atestar a verdade, para reproduzi-la e parafraseá-la, quase nunca para construí-la (CASTRO, 2005).

Quando atentamos mais de perto aos termos relacionados à leitura que circulam na escola, questionando a transparência de seus sentidos, podemos reconhecer através deles uma certa familiaridade com determinadas instâncias ideológicas. Assim, os termos “prova”, “teste”, “avaliação”, “interpretação”, “conselho de classe”, ou até mesmo termos corriqueiros como “dever de casa” podem ser remetidos, ainda que não exclusivamente, ao domínio do jurídico. O aluno tem que “provar” que leu, tem que se submeter a práticas avaliatórias, tem que prestar contas diante das obrigações escolares; os professores precisam julgar, debater, estabelecer regras, interpretá-las. (NUNES, 1998, p. 26).

Os textos produzidos no ambiente escolar são postos como produtos, ignorando-se a dinamicidade de seu processo de significação, que deve considerar estruturas e conhecimentos prévios partilhados, além dos múltiplos recursos semióticos e as condições de produção, que incluem contextos, sujeitos, intenções comunicativas e o meio de circulação.

Muito do que é produzido na escola apresenta-se como resposta ao que é proposto pelo professor, colocando o aluno no papel de reprodutor de ideias. A intencionalidade de tais propostas baseia-se no ter o que dizer e para quem dizer, fundamentado em situações artificiais de produção textual, muito comuns no dia-a-dia escolar.

Um exemplo que ilustra, de forma engraçada e crítica, o que é feito com produção textual na escola encontra-se no livro *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*. (GRIBEL, 1999).

A história conta o “drama” de um menino de 11 anos que no primeiro dia de aula deveria fazer caber numa redação de 30 linhas os dois meses de férias. Tal atividade transforma em pesadelo a alegria das férias. O golaço na partida de futebol, a vidraça do vizinho quebrada, toda a confusão envolvida no episódio viraram correções que degeneraram num trabalho de análise sintática, acabando com as férias de Guilherme.

O exemplo citado nos mostra que, na escola, o aluno escreve para ser lido e avaliado pelo professor. Assim, torna-se necessário realizar um trabalho de produção que garanta ao aluno uma posição de autor, que será lido por outros interlocutores, que levem ao questionamento e a um verdadeiro processo de interlocução.

Já a internet caracteriza-se por ser um ambiente que possibilita a tessitura de textos por palavras, sons e imagens articulados. Apesar da escrita também ser central nos ambientes virtuais, o tratamento que lhe é dado difere nestes dois ambientes.

O adolescente convive com novas práticas de linguagem, especialmente aquelas realizadas na internet, incorporando-as com rapidez ao seu cotidiano. Porém, tais práticas ainda são, frequentemente, desprezadas pela escola, em detrimento de práticas mais tradicionais já legitimadas, como a cópia (TONÁCIO, 2002).

Enquanto algumas escolas destinam à escrita um tratamento exaustivo, num trabalho com orações que sempre trazem algum sentido, a internet, por ser um ambiente mais criativo, não faz. Tal diferença torna-se perceptível ao constatarmos que, ao contrário das orações de redações, os enunciados produzidos na internet são inacabados, porém carregados de significados para o interlocutor que o entende no todo de uma cadeia (DEFILLIPPO e CUNHA, 2006).

Aqui podemos contrapor o discurso autoritário predominante na escola com o discurso produzido na internet. O discurso da internet estaria situado como discurso lúdico, aquele cujo objeto do discurso está presente como tal na interlocução. O uso da linguagem pelo prazer (lúdico) contrasta com o uso eficiente da linguagem voltado para fins imediatos e práticos como acontece no discurso autoritário (ORLANDI, 2006, p.154).

Apesar das discussões e propostas curriculares atuais indicarem a importância da produção textual ser posta como atividade discursiva, como parte de

um processo ligado a uma situação real, muito do que é ensinado e produzido na escola ainda está preso à nota e à avaliação. Para que esta mudança ocorra, é necessário que os professores deixem de ser apenas avaliadores e passem a ser uma espécie de coautores, dialogando com os alunos e suas produções.

Os processos comunicativos praticados na internet, especialmente nos *chats*⁶, revelam um tipo de comunicação com traços próprios da oralidade, fazendo com que leitura e escrita assumam características específicas. Apesar da integração de sons e imagens, tais produções textuais são fundamentalmente baseadas na escrita, havendo um hibridismo acentuado entre fala e escrita.

Este hibridismo pode ser caracterizado pela semelhança que apresenta com os gêneros orais conversacionais, apresentando períodos simples e curtos, frases truncadas, menor densidade informacional, além de respostas rápidas em virtude do tempo de execução (XAVIER e SANTOS, 2005). Algumas características, até pouco tempo atribuídas somente à fala, como a simultaneidade temporal, são perceptíveis na comunicação mediada por computador.

Na produção dessa diversidade e heterogeneidade (hiper)textual, estão-se criando novas práticas de linguagem, com modificações no código alfabético e na escrita oficial, com invenção ou criação de novos códigos, novo vocabulário, nova sintaxe. As condições de produção textual levaram os usuários da rede virtual a inventar recursos para compensar a linguagem não-verbal (gestos, mímica, entonação), terminando por tornarem-se convenções no meio virtual. Os internautas também inventaram uma escrita adequada ao discurso digital ciberespacial (COSTA, 2006, p.24-25) – o “internetês”.

Aqui, cabe salientar que a linguagem é uma prática significativa socialmente desenvolvida (KRISTEVA, 1988). As práticas de linguagem são compostas por três dimensões: a significação, a comunicação e a demarcação. A significação dá conta da relação entre significante e significado. Já a comunicação é a dimensão das práticas de linguagem relacionada ao encontro com a significação do outro, aquilo que gera sentido e comunica. Por fim, a demarcação marca os lugares de quem diz, inclui ou exclui sujeitos e sentidos.

⁶ A ênfase recai sobre as produções realizadas nos *chats* por ser o gênero mais utilizado pelos jovens nos ambientes virtuais e por apresentarem características que o distinguem dos demais gêneros, em virtude, especialmente, da sincronia apresentada.

2.3.1 – “Internetês”: vc sab u q eh issu?????

A partir da popularização da internet, em meados dos anos 1990, muita coisa mudou nos hábitos de escrita e comunicação. Primeiro surgiu o *e-mail*, depois os *chats* e os comunicadores instantâneos (como *ICQ* e *MSN*) e, finalmente, os *blogs* e as redes sociais (*Orkut*, *Facebook*, *Twitter*⁷), hoje populares especialmente entre os adolescentes. Em meio a essas mudanças, com o advento de novos recursos e ferramentas comunicacionais, o “internetês” acabou se desenvolvendo e firmando-se à medida que a rede mundial de computadores evoluiu.

O termo “internetês” é aqui utilizado para designar as práticas de linguagem produzidas e praticadas na internet, adequadas às necessidades de uma comunicação ajustada às condições da comunicação pela internet, baseada numa simplificação informal da escrita. A primeira impressão deixada por esta escrita é a de não seguir norma alguma e não comunicar.

Nos ambientes virtuais utilizados pelos jovens (especialmente *MSN* e *Orkut*), percebe-se a criação de signos com menos letras para a interlocução, com enunciados rápidos, porém observa-se que a comunicação entre emissor e receptor é estabelecida. Tal linguagem utilizada no mundo virtual requer uma habilidade de escrita rápida, fazendo com que predominem as abreviações e neologismos, a utilização de símbolos e gírias, o que torna a comunicação mais ágil e divertida.

Ao produzirem tal escrita, os adolescentes conseguem se comunicar e interagir, anulando a visão de que apenas a escrita baseada na norma culta da língua portuguesa é capaz de gerar sentido, interação e comunicação. Esta renúncia às convenções ortográficas nos leva a pensar que tal atitude é intencional, em virtude de um conhecimento ortográfico prévio dos interlocutores.

Podemos observar que a escrita produzida em ambiente digital tem regras próprias, adequadas ao meio no qual circula. A criatividade, a necessidade de interação, a subversão à norma, o desprezo pelo “erro” e a adequação ao propósito comunicativo são características desta escrita digital. Aqui, o que os normativistas

⁷ O *Twitter* é a terceira rede social mais utilizada (perdendo para o *Facebook* e o *My Space*). Apresenta uma característica que a distingue dos demais. Os textos apresentam um limite de 140 caracteres, característica presente nos *microblogs*, forma de publicação que permite atualizações breves de textos geralmente limitados a 200 caracteres.

classificariam como erro, os variacionistas entenderiam como forma de identificação e interação grupal (CAIADO, 2007).

Outro fator que pode explicar o descompromisso dos internautas com a norma culta da língua é o anonimato; a não-obrigatoriedade de uma identificação exata do interlocutor possibilita ao mesmo escrever da maneira que melhor lhe convier. Além disso, a ausência de uma avaliação formal garante ao usuário grafar palavras e expressões linguísticas sem sofrer sanções por isso.

Os internautas produzem seus textos cientes de que a internet é um espaço livre das restrições postas a partir da norma culta da língua. Ali são produzidos gêneros que permitem certa liberdade linguística, onde as regras utilizadas são apenas as necessárias para permitir uma interlocução e comunicação satisfatórias.

As práticas de leitura e escrita produzidas na internet são interativas e destinadas a um público específico: seus interlocutores adolescentes, coautores de seus textos, seja em *blogs*, *chats* ou *e-mails*, num diálogo constante e carregado de significados.

As produções escritas encontradas na internet apresentam semelhanças com os gêneros conversacionais orais, tanto na sua composição quanto no tempo de execução. Períodos simples e curtos, frases nominais, construções verbais na voz ativa, frases truncadas, marcas de envolvimento, dentre outras características da oralidade, aparecem com frequência nestas produções.

Na escrita produzida na internet aparecem interferências que não advêm apenas da oralidade, mas de outros modos discursivos, mostrando que esse tipo de escrita vai além do ato de “falar por escrito”. Na fala cotidiana, existem os gestos, porém não existem os *emoticons* e outros recursos disponibilizados na internet que, se não são uma inovação especificamente deste meio, apresentam-se como precursores de uma nova modalidade de escrita, possibilitada a partir da absorção de múltiplos materiais semióticos pelo meio da internet.

Por ser uma forma de comunicação baseada na escrita, realizada em meio virtual, recursos como entonação, gestos e expressões faciais, comuns numa relação face a face, dão lugar aos signos que expressam emoções e sentimentos. A entonação pode ser expressa pelos pontos de interrogação e exclamação utilizados em abundância, pelas palavras digitadas em letras maiúsculas indicando voz alta ou gritos, além dos *emoticons*, ícones utilizados para expressar emoções.

Garotinh@@ (20:23:25)	Oiiiiii AMIGAAAAA!!!!!!!!!!!!
P4ulinhu (15:32:18)	tou indo.....bjksssssssss ☺

Quadro 2: "Internetês" 1

As teclas, como os parênteses, dois pontos, ponto e vírgula, colchetes são utilizadas com o objetivo de representar manifestações que ocorrem numa situação de interação face a face. Estas teclas, quando combinadas, formam expressões de alegria, tristeza, beijos, entre outras, devendo, por isso, ser analisadas em seu contexto de produção, visto que isoladamente não teriam um significado aparente.

Tatah_rj (15:33:02)	vc jah vai amiga????????? :(
Tinh@@@ (22:20:24)	Um brinde ()> ()>.....tim-tm.... ahahahahahaha

Quadro 3: "Internetês" 2

As abreviações também são muito utilizadas buscando tornar a conversa mais dinâmica. Embora não sejam utilizadas exclusivamente em *chats*, são usadas com frequência e geralmente seguem uma convenção. Algumas abreviações utilizam uma letra para cada sílaba, ou ainda de acordo com o som da fala, valorizando-se a pronúncia e eliminando-se os acentos para facilitar a comunicação.

Tina (22:22:30)	To indo pra ksa ateh+...bjus
Tina (22:22:33)	to c/ mta sdd d vc amigaaaa

Quadro 4: "Internetês" 3

Alguns símbolos são utilizados no lugar de palavras, como os sinais "+" e "-", indicando as palavras "mais" (algumas vezes indica também a conjunção "mas") e "menos".

¥£ Rocks ¥£ (00:32:03)	Vlw!!!!!! T++
Rafaaahhh (22:23:24)	Naum to mto legal...to +/- hj

Quadro 5: "Internetês" 4

Apesar da abundância de abreviações e siglas, algumas formas de escrita utilizadas apresentam uma complexificação em relação à escrita original. É o que pode ser observado na grafia das palavras “cafeh” (café), “naum” (não), “entaum” (então), “ateh” (até), onde letras são intencionalmente acrescentadas a fim de indicar a nasalização e o acento agudo de algumas oxítonas. Tais acréscimos podem ser justificados pela posição das teclas, visando economizar movimentos e tornar a escrita mais ágil.

A falta de acentos e pontuação pode ter sido originada, também, a partir do não-reconhecimento dos sinais por alguns servidores. Assim, a mensagem poderia ser apagada ou codificada em símbolos ininteligíveis, não padronizados.

Além da necessidade de economia, a utilização do “internetês” caracteriza-se pela necessidade dos interlocutores de parecerem irreverentes e descontraídos, modificando a norma em favor de um código próprio. Esta linguagem só é compartilhada por aqueles que fazem seu uso rotineiro. Usar essa linguagem seria um fator de pertencimento a uma comunidade jovem e moderna.

Apesar dos *emoticons* se mostrarem como uma inovação do ambiente da internet, podemos compará-los com os bilhetes escritos em papel, muitas vezes escritos nas últimas páginas dos cadernos escolares, com o objetivo de distrair durante a aula ou para trocar bilhetes escondidos sem que fossem vistos pelos professores. Temos, então, que os *emoticons* não são uma forma originariamente resultante do uso da internet, mas uma transmutação de antigos bilhetes. O que os distingue é o fato de um ser feito à mão e o outro através de caracteres disponíveis no teclado do computador.



Imagem 1 – *Emoticons*

Por ser realizada num espaço sujeito a constantes alterações, até mesmo o “internetês” já possui variações. Por serem ainda mais recentes, não encontramos informações sistematizadas e seguras sobre o assunto na literatura. As informações

aqui listadas foram retiradas de alguns sites e de recente matéria publicada na Revista *Megazine*, do Jornal *O Globo*, em 21 de julho de 2009.

Uma das variações encontradas é o “miguxês”, utilizada originalmente por emos⁸ e pré-adolescentes. O termo provém de “miguxa”, forma carinhosa usada entre adolescentes, variante de amiga. Suas principais características são o uso excessivo do ‘x’ e a alternância aleatória entre letras maiúsculas e minúsculas.

fOI ATROpELadU por 1 AvIAum. KoMU a hILarY Tavah nAH ruah elAh
FoI Ajudah MAxXx tah KUm SEriAxXx DIFculdADixXx

Quadro 6: Exemplo de texto escrito em “miguxês”⁹

Este tipo de escrita torna a mensagem mais longa e dificulta o entendimento, demarcando as características de um grupo. Ao contrário do “internetês”, que abrevia as palavras para facilitar a escrita, no “miguxês” a intenção é deixar as mensagens com aspecto infantil e delicado.

O emprego do “miguxês” é bastante criticado em *blogs*¹⁰ e comunidades do *Orkut*¹¹, mas há também aqueles que defendem sua utilização¹². Além disso, o programador Aurélio Jargas criou o “Miguxeitor”¹³, tradutor on-line do português para o “miguxês”, que é dividido em três categorias: “Miguxês” Arcaico - dialeto *ICQ*, “Miguxês” Moderno – dialeto *MSN* e o “Neo-Miguxês” – dialeto *Orkut*, *fotolog*.

Outra variante encontrada é o “tiopês”, criado com o intuito de brincar com aqueles que escrevem errado. O nome surgiu do frequente erro de digitação da palavra “tipo” (tiop).

⁸ **Emo** ou **Emocore** (abreviação do inglês *emotional hardcore*) é um gênero de música derivado do Hardcore. No Brasil, o gênero influenciou também uma moda de adolescentes caracterizada não somente pela música, mas também pelo comportamento geralmente emotivo e tolerante, e também pelo visual, que consiste em geral em trajes pretos, cabelos coloridos e franjas caídas sobre os olhos.

⁹ Foi atropelado por um avião. Como a Hilary estava na rua ela foi ajudar, mas está com sérias dificuldades.

¹⁰ <http://usuariovirtual.blogspot.com/2008/10/miguxs-aprendendo-ser-debilide.html>

¹¹ <http://www.orkut.com.br/Main#Community.aspx?cmm=71402>

¹² <http://www.orkut.com.br/Main#Community.aspx?cmm=40482942>

¹³ <http://www.coisinha.com.br/miguxeitor/>

"Ruim e ser acusaad de buarr por sabr o jeiot certo de esrevr earrdo. O faot e qe dels saeb como e divertioid qe todo mundo venia corrigir se ashnod o fodao da lingua. Deisha ser earrdo, deisha ser trabalioso, deisha ser mongol. Na Uniao Soviética, os eorrs cometem vose. Rçrç."

Quadro 7: Exemplo de texto escrito em "tiopês"¹⁴

Já os códigos a seguir não são derivados do "internetês", mas merecem uma referência por serem extremamente excludentes, sendo considerados os mais cerebrais, utilizados pelos famosos *nerds*, técnicos de informática e programadores de computadores.

O "leet" (ou 1337 na própria linguagem) utiliza números e símbolos do teclado no lugar das letras, sendo utilizado quando se quer escrever algo que quase ninguém entenda, combinado muitas vezes com palavras em inglês.

N4 V3Rd4D3 3 Um e5t1LO D3 CoDIGO P@R@ 53lEt0 grÚP0.

Quadro 8: Exemplo de texto escrito em "leet"¹⁵

Já a linguagem binária é escrita apenas com 0 e 1 e é vista como a mais inteligente de todas, utilizada na informática por *nerds* e *hackers*. As diferentes combinações de 0 e 1 (daí o nome) representam as letras e os números.

Por mais que, num primeiro momento, essa utilização do "internetês" e suas variações possam parecer insignificantes, tem suscitado discussões. Alguns são totalmente contra, vendo-as como um massacre ou degradação da nossa língua. Mas há também aqueles que não veem problemas e acreditam que esta seja uma nova forma de escrita.

Um fator complicador na produção deste trabalho foi a falta de informações sistematizadas e embasadas sobre o "internetês". Muito do que foi lido foi retirado de artigos publicados em jornais e revistas e de algumas poucas dissertações que

¹⁴ Ruim é ser acusada de burra por saber o jeito certo de escrever errado. O fato é que Deus sabe como é divertido que todo mundo venha corrigir se achando o 'fodão' da língua. Deixa ser errado, deixa ser trabalhoso, deixa ser mongol. Na União Soviética, os erros cometem você.

¹⁵ Na verdade, é um estilo de código para seletor grupo.

abordavam o assunto, sendo voltadas para as principais características da linguagem produzida na internet.

O professor Sérgio Nogueira é um dos que não gostam destas “brincadeiras” que, segundo ele, podem levar os adolescentes a desaprender:

A ortografia se aprende à base de leitura e escrita. Quando se lê pouco e se cria uma linguagem nova, a memória visual fica prejudicada. Talvez não tenham consciência de que isso vai ser prejudicial na vida, como na hora de prestar concursos (*apud* NETO, 2009).

Já a pesquisadora em letramento digital, Maria Teresa Freitas, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), crê que não há problema, desde que a escola oriente:

A internet possibilita um novo gênero do discurso, mas os usuários compreendem que ele só deve ser usado ali, jamais num trabalho acadêmico. Se usarem isso na escola, os professores não devem punir, mas orientar (*apud* NETO, 2009).

De acordo com Pereira e Moura (2006), tal conversa escrita-teclada é produzida com o objetivo de tornar o discurso atraente, interessante e dinâmico. A principal preocupação é manter contato. Para isso, os interlocutores abrem mão de uma linguagem formal e rebuscada, em virtude das condições de produção e da natureza da relação.

Para Silva Filho (2008), baseado em Crystal (2004) e Possenti (2006), uma das causas para o uso dessa grafia nas comunicações mediadas por computador é a pressão por uma comunicação rápida. Além disso, há um desejo dos jovens em ser idiossincrático e ousado, fazendo uso dessa grafia como um código secreto para que não sejam entendidos por pais e professores que não pertençam às suas redes.

Com relação à utilização desta grafia, os autores não se mostram preocupados com a “invasão do ‘internetês’”. Crystal (*op.cit.*) afirma que a técnica de abreviação de palavras ou indicações fonéticas não é um fato novo e que tal grafia perde seu valor quando tratada fora do campo tecnológico. Porém, aponta para a necessidade de a escola ater-se a essa grafia caso a mesma comece a aparecer nas redações escolares. Segundo o autor, as crianças devem ser ensinadas a utilizar as abreviações nas mensagens de texto, onde são úteis em função de um espaço reduzido (limite de 160 caracteres em *chats* na rede) e da rapidez demandada, mas não em outros lugares.

De acordo com Possenti¹⁶, não há fator de risco na utilização do “internetês”. Segundo ele, há uma distinção entre grafia e língua. No caso do “internetês” não haveria uma linguagem nova, apenas técnicas de abreviação, onde as soluções gráficas seriam interessantes por cortarem apenas a vogal, mantendo os fonemas indispensáveis ao entendimento (ex: kbça = cabeça).

Para Evanildo Bechara¹⁷, a escola deve fazer com que os alunos se tornem políglotas na própria língua, sabendo transitar com desenvoltura por distintas variedades linguísticas, incluindo aí o “internetês”, deixando claro que a grande questão é adequar o uso à situação.

Santos e Gomes (2008) também não veem problemas na utilização do “internetês”. Afirmam que a língua é viva, está em constante transformação, acompanhando transformações políticas, culturais e sociais, sendo o “internetês” mais uma das inúmeras variedades de nossa língua. O único problema, segundo as autoras, seria os adolescentes não saberem adequar sua linguagem às diversas ocasiões e condições de uso.

David Crystal¹⁸, autor do livro *A linguagem e a internet*, chama os defensores da sintaxe tradicional de alarmistas e não vê um futuro desastroso para a gramática por causa da rede, fazendo até uma previsão otimista, vendo o jargão dos *chats* e *blogs* estimulando outras formas de literatura e o autoconhecimento dos jovens.

Esta visão é compartilhada por Freitas (2004) em entrevista à Revista *Nós da Escola*. Segundo a professora, os *blogs* podem estar levando a uma proximidade com a literatura, pois, ao tomarem contato com a escrita produzida por meio eletrônico, entram em contato também com a leitura. Com a internet, “os jovens estão voltando à expressão literária, rudimentar embora, mas sujeita ao aprimoramento natural determinado pela própria necessidade de se exprimir” (p.7).

Bisognin (2008) afirma que a palavra “convenção” nos leva a refletir sobre o “internetês”. Segundo o autor, o “internetês” é combatido pelos puristas por mexer com convenções estabelecidas, principalmente no que diz respeito à grafia. Afirma que, mesmo com as alterações, alguns acordos são combinados ou repetidos, tornando-se uma espécie de convenção, algo que pode ser transformado num princípio normativo daquela forma de se comunicar. Teríamos como exemplos “vc”

¹⁶ A revolução do internetês - Matéria publicada na *Revista Língua Portuguesa*, em 10/03/06.

¹⁷ O internetês - Jornal Folha da Região – 23/01/08.

¹⁸ O Português.com – Revista Época – Edição 225 -09/09/02.

(você), “hj” (hoje), “td” (tudo) e as indicações de risadas através de “rsrsrsrsrs” ou “kkkkkkk”.

Bagno (2007) afirma que o “internetês” é um fenômeno decorrente das transformações sociais, culturais e tecnológicas do mundo contemporâneo, sendo visto como algo positivo por mostrar vitalidade, flexibilidade e capacidade de adaptação às exigências da vida moderna.

Entre aqueles que criticam o “internetês”, Silva¹⁹ afirma não entender como respeitados intelectuais considerem normal o que está ocorrendo. Segundo ele, “Ora o jovem diz demais e confusamente, economizando em letras, ora está preso ao reduzido universo vocabular que o vitima principalmente na escola”. Ainda de acordo com Silva, com o glossário presente nas mensagens trocadas na internet não é possível pensar. A dispensa de pontuação e vírgulas, por si só, já dificultaria a comunicação, fim principal que os interlocutores querem atingir.

Outro ponto de crítica ao “internetês” relaciona-se à memória visual. Em reportagem publicada no Jornal *Folha da Região*, “O Internetês”, Eduardo Martins, consultor do jornal *O Estado de São Paulo*, aborda este tópico ao afirmar que o domínio da escrita padrão se baseia na memória visual e a mistura de códigos linguísticos poderia trazer prejuízos àqueles estudantes ainda em formação.

Ainda entre os que são contrários ao “internetês”, encontramos um movimento denominado “Eu sei escrever” iniciado por Paulo Couto, do Fórum PCs²⁰. Tal movimento busca a “valorização da língua” e postula “incentivar a escrita correta na internet diante da repercussão do recente vazamento do ‘analfabetismo virtual’ para os meios de comunicações tradicionais [...] reduzir a quantidade de erros propositais”. Além disso, os adeptos deste movimento garantem que os textos produzidos em “internetês” não possuem coerência.

No caso deste movimento, “Eu sei escrever”, a pretensa valorização e salvação da língua portuguesa mostra-se, a meu ver, mais como um preconceito do que como uma forma de “salvar” a língua. Baseados em pressupostos linguísticos tradicionais, os adeptos deste movimento reduzem a língua a uma questão de grafia, não a separando da ortografia, deixando de lado o caráter social e historicamente situado da língua.

¹⁹ Português assassinado a tecladas – Observatório da Imprensa – Jornal de Debates – 15/03/05

²⁰ <http://www.forumpcs.com.br/>

Outro fator de preconceito com relação ao “internetês” fundamenta-se na visão de que a língua materna é única e estanque, desconsiderando o fenômeno da variação inerente a todas as línguas (SANTOS e GOMES, 2008). Se o sistema linguístico serve a uma comunidade heterogênea e plural, deve ele também ser heterogêneo e plural (BISOGNIN, 2008).

Em entrevista publicada no *Segundo Caderno* do Jornal *O Globo*, de 26 de julho de 2009, José Saramago fala de sua experiência de manter um *blog*, onde comenta temas relacionados à política, literatura, religião e sociedade. Afirma que escrever num *blog* não difere de escrever no papel, salvo a extensão do texto que deve ser breve. Afirma ainda não ter passado a escrever textos mais curtos em virtude da utilização do *blog*, continuando a escrever “frases longas, das que dão espaço e tempo para observações e análises”.

Questionado sobre o fenômeno do *Twitter*, afirma não ter sido sequer tentado a utilizá-lo, pois “os tais 140 caracteres refletem algo que já conhecíamos: a tendência para o monossílabo. De degrau em degrau, vamos descendo até o grunhido”.

Conforme o que foi exposto, penso que o “internetês” não deve ser ignorado e nem pode ser posto como a única forma de comunicação dos jovens. Por apresentar-se como uma forma de comunicação realizada no ambiente virtual, seu uso deve ficar restrito a este ambiente, cabendo à escola propiciar aos jovens condições de reconhecer as variedades na língua e seus contextos de utilização.

Por ser a norma culta a aceita em todas as ocasiões, deve ser ensinada na escola, cabe aos professores a tarefa de mostrar aos alunos os usos e ambientes adequados de cada uma das modalidades da língua.

Em recente reportagem publicada na *Revista Língua Portuguesa*²¹, especialistas afirmam que pessoas com boa formação educacional saberão distinguir a linguagem formal da coloquial, afirmando também que tal linguagem não será um agravante no número de analfabetos funcionais e, muito menos a solução para este problema, que é da alfabetização, da educação formal.

Já entre as novas gerações e os adolescentes, o risco de confusão é maior, em virtude da maior exposição destes à internet e por estarem acostumados à linguagem objetiva e concisa ali produzida.

²¹ A maturidade do internetês – Revista Língua Portuguesa - Edição 40 – 02/2009

Já que o avanço tecnológico é um processo irreversível, assim como as marcas que o progresso vai deixando na linguagem, é necessário admitir essas aquisições como expressões legítimas, sem nunca perder a chance de usar a forma culta da língua portuguesa quando for necessário. Também cabe a pais, professores e educadores orientar seus alunos para que tal interesse reverta-se em produção escrita, não importando se os textos produzidos forem à tinta ou digitados no computador (MURANO, 2009, s/p).

Ainda na referida revista, professores de universidades e cursos preparatórios para vestibulares e concursos (FMB, USP, FUVEST, por exemplo) afirmam que o “internetês” não aparece nas redações produzidas nas provas. Tal fato ocorreria em virtude do empenho dos professores em mostrar que cada ambiente possui sua forma específica de linguagem.

Temos ainda a afirmação “O fato é que o mito do internetês como monstro devorador de gramáticas e dicionários está, ao que tudo indica, desfeito. Podemos todos dormir tranquilos” (*ibid.*). Penso que, em virtude da cada vez maior utilização dos comunicadores instantâneos e redes sociais por crianças e adolescentes, não se pode afirmar categoricamente que estamos livres dos “riscos” trazidos pelo uso do “internetês”. No capítulo 3 veremos como os sujeitos participantes desta pesquisa veem o fato do “internetês” estar ou não presente nas escolas.

CAPÍTULO 3

3 METODOLOGIA

Este capítulo consiste na exposição e detalhamento dos dados coletados, apresentando a metodologia e os procedimentos utilizados visando atingir os objetivos propostos, destacando-se a Análise Crítica de Discurso (ACD) conforme formulada por Fairclough (2001), com especial ênfase na modalidade como categoria analítica.

Partindo da conceituação inicial, os questionamentos centraram-se nas visões dos professores acerca do “internetês” e o que eles têm feito para lidar com sua inserção nas práticas escolares. Em virtude do escasso material empírico coletado, a análise será feita a partir de uma triangulação entre os conceitos envolvidos, o diálogo com estudos já desenvolvidos e o material coletado a partir da aplicação de questionários e entrevistas realizadas com alguns participantes da pesquisa.

3.1 – A contribuição da Análise Crítica de Discurso

A Análise Crítica de Discurso proposta por Fairclough (2001) em *Discurso e mudança social* apresenta, como objetivo, desenvolver uma análise linguística que seja teoricamente adequada e viável na prática, visando investigar a mudança na linguagem como prática social indissociável das demais.

Cabe destacar que o autor utiliza o termo “discurso” ao se referir ao uso da linguagem como prática social e não somente individual. As respostas dos professores – textos escritos nos questionários e textos orais produzidos nas entrevistas – são consideradas como textos, na condição de objetos empíricos produzidos a partir de práticas discursivas. Para esta análise, foi considerada a categoria analítica da modalidade.

A modalidade, na gramática, refere-se aos vários graus de comprometimento com um enunciado. Era tradicionalmente associada aos “verbos auxiliares modais”: “dever” (obrigação moral); “poder” (permissão, possibilidade); “poder” (capacidade,

‘dever’, etc.), sendo os meios mais importantes de realizar a modalidade (FAIRCLOUGH, 2001, p.199). Porém, para a gramática sistêmica, tais verbos são apenas um dos aspectos da modalidade dentre outros como, por exemplo: o tempo verbal, que no presente do indicativo realiza uma modalidade categórica; os advérbios modais como “possivelmente”, “provavelmente” e seus adjetivos correspondentes (é possível/é provável); as indeterminações como “uma espécie de”, “um pouco”, ou “uma coisa assim”; e os padrões de entonação, a fala hesitante e assim por diante.

Fairclough (2001) distingue dois tipos de modalidade: a subjetiva e a objetiva. Na modalidade subjetiva, o grau de afinidade com uma proposição é explicitamente colocado a partir de verbos como “penso/suponho/duvido/acho”. Já na modalidade objetiva, essa base está implícita e se mostra em expressões como “pode ser/provavelmente”; advérbios modais ou outras formas de indeterminação.

No caso da modalidade objetiva, pode não ficar claro qual ponto de vista está sendo representado. O falante pode estar projetando seu próprio ponto de vista como universal, ou agindo como um veículo para o ponto de vista de outro indivíduo ou grupo, frequentemente implicando relações de poder (idem, p. 200).

Como pano de fundo, a análise de conteúdo é relevante neste caso por ser uma metodologia de tratamento e análise de informações sob a forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens, aqui escritas e orais. Trata-se de compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações, envolvendo, portanto, a análise do conteúdo das mensagens e os enunciados dos discursos (SEVERINO, 2007, p. 121).

Neste contexto se situa a análise dos discursos produzidos, tanto oralmente quanto por escrito, procurando estar atenta ao que os sujeitos expressam nas suas respostas e aos modos pelos quais eles se relacionam com o que expressam.

3.2 – Caminhos percorridos: entre o virtual e o real

Visto que a análise crítica do discurso demanda a consideração das condições em que as práticas de linguagem são produzidas, convém ressaltar alguns aspectos definidores deste trabalho.

O projeto que sustentou o presente trabalho previa a análise da percepção dos professores acerca das produções textuais dos alunos através de questionário semiestruturado e posterior entrevista, de modo a permitir o encaminhamento das questões identificadas nas respostas. Previa, também, o quantitativo mínimo de 30 (trinta) professores.

Ainda que o estudo não seja quantitativo, não deixa de ser significativo o fato de ter-se obtido uma média baixa de respondentes, menos de 1 (um) por escola, fazendo com que um novo encaminhamento fosse dado ao trabalho, realizado agora a partir da triangulação exposta acima.

Em virtude de alguns problemas ainda na fase de elaboração do projeto de dissertação, a ida a campo foi atrasada em alguns meses, tornando ainda mais complicado o processo de pesquisa. O inicialmente previsto era que a pesquisa de campo seria realizada de julho a novembro de 2008, mas iniciou-se apenas em outubro de 2008, sendo necessária sua continuação e conclusão no início do ano letivo de 2009.

A necessidade de continuação no ano de 2009 deveu-se ao fato de outubro, novembro e dezembro serem meses finais do período letivo e a dificuldade encontrada aqui foi de conseguir que os professores tivessem tempo disponível, em virtude da grande quantidade de provas, trabalhos e recuperações a realizar durante este período.

A fase inicial da pesquisa contou com a adesão de apenas uma escola, sendo que, nas demais, a recomendação foi de voltar no início do ano letivo, pois, sem provas e trabalhos a corrigir, os professores teriam mais tempo disponível para auxiliar no desenvolvimento da pesquisa.

Retornando no início do ano letivo, todo o processo de autorização teve que ser refeito, fazendo com que o processo de pesquisa recomeçasse ainda mais tarde. As primeiras dificuldades encontradas relacionaram-se à autorização da direção/coordenação das escolas para o contato com os professores. Várias idas às escolas e conversas com a direção foram necessárias, expondo o contexto e os propósitos da pesquisa, buscando autorização para aplicação de questionários e posterior entrevista com os professores das referidas disciplinas.

Algumas escolas que sugeriram retorno no início do ano em virtude do pouco tempo e das muitas atividades no final do período letivo utilizaram o mesmo argumento no retorno – em virtude do início do ano letivo, os professores

precisavam de tempo para adaptação às turmas, tinham muitas atividades e planejamentos a fazer e dispunham de pouco tempo para a pesquisa.

Após autorização para realização da pesquisa, o principal obstáculo foi conseguir um contato direto com os professores. Neste ponto, o trabalho realizou-se da seguinte forma: em algumas escolas, a direção não autorizou um contato direto com os professores. O trabalho se limitaria à aplicação dos questionários feita pela direção sem nenhuma participação da pesquisadora. Nas demais, o contato com os docentes foi autorizado, porém nem todos se dispuseram a avançar uma etapa no trabalho, se limitando a responder ao questionário entregue.

Conforme exposto anteriormente, a pesquisa foi realizada com professores de Português, Geografia e História do 8º e 9º anos do ensino fundamental de escolas particulares do Município do Rio de Janeiro. A escolha por escolas particulares foi baseada no pressuposto de que quase todos os alunos fariam uso de computadores pessoais e redes sociais e *softwares* de mensagens instantâneas. Além disso, tentou-se evitar respostas que justificassem a ausência do “internetês” nas produções escolares em virtude, apenas, do fato de alunos de escolas públicas, em sua maioria, não possuírem computadores pessoais.

A escolha das séries finais e dos conteúdos ensinados se deveu à expectativa de produções textuais mais extensas por parte dos alunos, favorecendo a verificação da possível presença de traços característicos das práticas de linguagem desenvolvidas na internet. Inicialmente, foi feito contato com a direção de 15 (quinze) escolas, sendo 4 (quatro) delas confessionais. Dentre estas 4 (quatro), apenas 1 (uma) permitiu contato direto com os professores. Em 2 (duas) escolas, a entrega e aplicação dos questionários foi feita diretamente pela coordenação. Na última escola confessional, a realização da pesquisa não foi autorizada pela coordenação, tendo como justificativa a falta de tempo disponível dos professores para atividades não previstas no planejamento.

Nas 11 (onze) escolas laicas, o contato direto com os professores foi autorizado, porém nem todos se dispuseram a participar da pesquisa ou deram algum retorno ao questionário aplicado. Das 15 (quinze) escolas onde foram feitas tentativas de trabalho, perfazendo um total de aproximadamente 45 (quarenta e cinco) professores, em apenas 6 (seis) obtivemos o retorno de 13 (treze) professores. O principal argumento para o pequeno retorno era o pouco tempo que os professores possuíam para auxiliar em pesquisas, em virtude da grande

quantidade de conteúdos, provas e trabalhos a aplicar e corrigir. Dentre os professores respondentes, apenas 5 (cinco) concordaram em expor oralmente sua visão acerca da problemática trabalhada, indo além das respostas escritas ao questionário.

3.3 – Material empírico: questionários e entrevistas

Partindo do pressuposto de que um questionário extenso poderia dificultar o recebimento de respostas, foram formuladas apenas 4 (quatro) questões simples e diretas, a serem respondidas por escrito, sem um limite pré-definido de linhas. Ainda que o questionário entregue aos professores possuísse uma quantidade de linhas impressas, a orientação passada era de que escrevessem o máximo que pudessem, mesmo que ultrapassassem tal “limite”.

A primeira parte do questionário consistia na coleta dos dados que pudessem identificar os sujeitos participantes, garantindo ao mesmo tempo o anonimato dos mesmos e a presença de informações úteis na análise das respostas, como as diferentes condições da sua produção nas escolas laicas e confessionais e os conteúdos com os quais os professores trabalham.

Se, do ponto de vista dos alunos, Português, Geografia e História têm em comum a exigência de produção escrita significativa, do ponto de vista dos professores é importante considerar a centralidade das questões envolvidas no trabalho com a língua portuguesa. Assim, é razoável supor que os temas tratados no questionário contem com um acúmulo teórico e prático maior neste caso, razão pela qual a disciplina será identificada nas respostas, pela colocação da inicial entre parênteses.

Escola: Série em que leciona: 8º ano () 9º ano () Disciplina: Português () História () Geografia ()

O questionário propriamente dito continha 4 (quatro) questões relacionadas aos tópicos centrais da dissertação: gêneros textuais, hipertexto e “internetês”. A todo o momento, era tomado um cuidado especial buscando evitar fornecer pistas

que pudessem indicar alguma expectativa relacionada às respostas, embora o jogo de antecipações de que nos fala Bakhtin (1998) não pudesse ser eliminado da cena discursiva.

Foram formuladas as seguintes perguntas:

- 1- Os gêneros discursivos são produções orais ou escritas como, por exemplo, o bate-papo, a conversa telefônica, cartas, bilhetes e pesquisas científicas. Com o advento da internet, novos gêneros foram surgindo como: e-mail, chat, blog, listas de discussão. Como eles são trabalhados em sala de aula?
- 2- O trabalho com hipertextos está presente na escola? A partir da difusão da internet, houve alterações nas práticas de leitura e escrita?
- 3- A escrita utilizada na internet tem influenciado nas produções dos alunos? De que modos?
- 4- Qual o encaminhamento dado pelo professor no contato com esta escrita produzida/utilizada na internet, por vezes chamada “internetês”?

Na medida em que a análise das respostas deve estar ancorada na das perguntas, seguem algumas reflexões que situam as condições estabelecidas pelas últimas.

A primeira questão, relativa aos gêneros textuais objetivava traçar um paralelo entre o trabalho realizado com os gêneros textuais tradicionais e aqueles desenvolvidos a partir do advento da internet. Nesta, talvez o uso do pronome ‘eles’, referido aos gêneros produzidos na internet, tenha representado direcionamento, extrapolando a intenção de situar o tema da interlocução.

Na questão relativa ao hipertexto, nenhum direcionamento foi dado, objetivando obter respostas que trouxessem a visão dos professores acerca do hipertexto e das novas formas de leitura e escrita. Por outro lado, do ponto de vista formal, foram justapostas duas perguntas situadas em patamares diversos: o hipertexto não seguido de definição e as alterações verificadas nas práticas de leitura e escrita. No primeiro caso, a pretensão era tornar possível a explicitação das concepções de hipertexto em jogo. No segundo, era “traduzir” o tema no contexto da sala de aula.

Se essas duas primeiras questões podem ser postas num polo mais teórico, já que associadas a concepções que sustentam os discursos sobre as práticas desenvolvidas na escola, as duas últimas, relacionadas ao “internetês”, podem ser postas num polo da prática, diretamente ligadas aos objetivos centrais da pesquisa:

saber se as novas práticas de linguagem interferem nas práticas de leitura e escrita e qual o encaminhamento dado pelos professores no contato com eles.

As perguntas, especialmente as finais, foram feitas pensando na possibilidade de, a partir das respostas dadas a elas, realizar aprofundamento através de entrevistas com os sujeitos. Tal proposta não pôde ser realizada conforme o planejado, em virtude de: (1) algumas escolas não terem permitido contato direto com os professores; (2) entre as poucas respostas obtidas, algumas foram muito sucintas e genéricas, dificultando até mesmo a produção de propostas de aprofundamento; e (3) nem todos os professores com os quais foi feito contato direto se dispuseram a realizar a entrevista.

Vale ressaltar que as 5 (cinco) entrevistas foram realizadas face a face, sem a presença de outras pessoas, todas não-diretivas, tentando deixar os professores à vontade para expressar suas representações sem constrangimentos.

O conjunto das respostas ao questionário e das falas dos entrevistados se encontra em Apêndice (1 e 2). Na seção seguinte, são apresentadas as considerações acerca de cada uma delas.

3.3.1 – Análise dos dados

Em virtude do caráter teórico-conceitual das perguntas iniciais, as mesmas serão analisadas tendo por base os conceitos desenvolvidos ao longo do trabalho. As perguntas finais e as entrevistas, por estarem ligadas aos questionamentos centrais da pesquisa, serão tratadas posteriormente de modo detalhado.

Com relação aos sujeitos e espaços de pesquisa, conseguiu-se o retorno de 13 (treze) professores de 6 (seis) escolas, sendo 3 (três) laicas e 3 (três) confessionais. Entre os professores respondentes, 6 (seis) lecionam Português, 3 (três) História, 3 (três) Geografia e 1 (um) leciona História e Geografia.

Para análise das questões 3 e 4 e das entrevistas, foi realizada uma divisão entre as duas categorias citadas anteriormente: a de escolas laicas e a de escolas confessionais. Tal divisão baseou-se no modo como se deu o contato com os professores: se foi direto, entre pesquisadora e professores, ou se foi realizado pela

coordenação. Esta divisão não estava planejada e foi pensada para o tratamento das respostas a partir da categoria analítica modalidade.

Em todas as escolas, o primeiro contato foi feito com a Coordenação do Ensino Fundamental, que sempre solicitava um prazo para que o questionário fosse analisado pela direção da escola, para que a pesquisa fosse ou não autorizada. Depois de conseguida a autorização, a pesquisa realizou-se da seguinte forma: nas escolas laicas, a coordenação forneceu o quadro de horários dos professores das séries e disciplinas desejadas, cabendo à pesquisadora procurá-los nos dias e horários que estivessem na escola, cabendo a eles decidir se posteriormente, caso necessário, realizariam ou não a entrevista.

Alguns professores se dispuseram a conversar no momento da devolução dos questionários, geralmente alguns dias depois do contato inicial, mesmo sem que houvesse tempo para uma análise das respostas dadas ao mesmo. Outros negaram esta possibilidade já no primeiro contato, alegando que uma conversa demandaria um tempo muito grande que eles não poderiam disponibilizar.

Ainda entre os professores com os quais foi feito um contato direto, o retorno foi muito pequeno. A grande maioria solicitou um prazo, que variava de uma a duas semanas, para entrega do questionário respondido. Porém, o retorno foi dado por apenas 7 (sete) professores, mesmo após sucessivas idas às escolas e nova entrega de questionários àqueles que alegavam tê-lo perdido ou esquecido.

Por um lado, foi baixo o número de questionários respondidos nas escolas laicas. Por outro, nelas foi conseguido o maior número de entrevistas: 4 (quatro) entre os 5 (cinco) professores que se dispuseram a conversar.

Já nas escolas confessionais, após o questionário ser avaliado pela direção, a pesquisa realizou-se da seguinte maneira: em duas escolas, a coordenação informou o número de professores das séries e disciplinas desejadas, recolheu e repassou os questionários aos professores, estipulando um prazo para que a pesquisadora retornasse e buscasse o material.

Na outra escola confessional, a coordenação designou uma professora que deveria realizar o contato com os demais professores, sendo que qualquer contato com os professores só poderia ser feito através dela. Aqui, a coordenação não permitiu que nenhuma entrevista fosse realizada nas dependências da escola, mas deixou aos professores a possibilidade e a escolha de entrevista em outros ambientes e momentos que não afetassem o trabalho na escola. Apenas a

professora que serviu de ligação entre os professores e a pesquisadora se disponibilizou a realizar uma rápida conversa para “ajudar na pesquisa”.

Entre os professores das escolas confessionais, o retorno dado aos questionários foi maior. Dos 11 (onze) questionários entregues, 7 (sete) foram respondidos e entregues, porém só uma conversa foi possível. O maior retorno, neste caso, pode ser explicado pelo fato de ter sido feito pela coordenação, podendo ser visto pelos professores como uma “obrigação”, ao contrário daqueles que tiveram um contato direto com a pesquisadora.

Tal distinção foi feita objetivando captar possíveis diferenças nos discursos dos professores que foram mediados pela coordenação e aqueles que não foram, tentando perceber até que ponto tais discursos são próprios dos professores ou permeados pela visão da escola acerca do assunto.

Iniciando o tratamento dos dados, somente após obter e analisar todas as respostas foi possível perceber que, talvez, o objetivo da primeira questão não tenha sido plenamente atingido, em virtude da colocação do pronome “eles” na pergunta logo após citar os novos gêneros, conforme exposto anteriormente. Isso pode ter contribuído para que a maioria dos respondentes fizesse referência apenas ao trabalho com os novos gêneros.

1 – Os gêneros discursivos são produções orais ou escritas como, por exemplo, o bate-papo, a conversa telefônica, cartas, bilhetes e pesquisas científicas. Com o advento da internet, novos gêneros foram surgindo como: *e-mail*, *chat*, *blog*, listas de discussão. Como eles são trabalhados em sala de aula?

Analisando as respostas dadas a esta questão, foi possível perceber que a maioria dos respondentes (sete professores) fez menção ao trabalho com os novos gêneros, sendo que, apenas 1 (um) referiu-se a um possível trabalho com a transmutação dos gêneros.

Professor 12 (P): “Há uma comparação dos gêneros da Internet com os gêneros discursivos, em alguns aspectos, como por exemplo, o e-mail (mais curto, mais informal) e a carta”.

Alguns professores (três) fizeram referência ao uso do computador e da internet como tecnologias e instrumentos auxiliares no desenvolvimento de pesquisas, sem nenhuma indicação explícita acerca do trabalho com os gêneros.

Professor 6 (H): “São trabalhados muito mais informalmente pelos alunos do que pelo professor. A internet é utilizada mais como referência inicial para pesquisas”.

Professor 7 (G): “Nos dias atuais torna-se impossível abolir a internet da vida dos alunos. A parceria entre o estudo em sala de aula e o computador é imprescindível. [...] Por isso toda matéria lançada é discutida em sala de aula e, posteriormente é feito um trabalho a parte pelo aluno para que possa analisar e concluir segundo sua análise (obviamente dentro do contexto) utilizando como “via” o computador”.

Professor 10 (G): “O aluno sempre é incentivado a desenvolver pesquisas na internet sobre os assuntos desenvolvidos nas aulas”.

Por fim, 2 (dois) professores não fizeram distinção ou especificaram como é feito o trabalho com os gêneros tradicionais e os emergentes.

Professor 3 (P): “Esses gêneros são trabalhados visando analisar as características dos gêneros e o tipo de linguagem”.

Professor 4 (H/G): “Através de pesquisas, seminários e debates tanto atuais como temas já transcrito” [sic].

Dentre os respondentes, 2 (dois) professores de Português teceram considerações acerca da importância da distinção entre a linguagem da internet e a linguagem formal, na utilização dos gêneros para o trabalho com produção textual.

Professor 5 (P): “Esses novos gêneros são trabalhados, na prática, em produção textual, por exemplo, fazendo contraste entre linguagem da internet e linguagem formal. Também usamos como fonte geradora de assuntos para debates, compreensão de texto, como aconteceu com o tema da Reforma Ortográfica”.

Professor 11 (P): “Trazendo as experiências dos alunos, buscando na mídia exemplos desses gêneros para serem discutidos em sala”.

Na segunda questão, o conceito foi deixado em aberto intencionalmente. Com isso, objetivava-se perceber qual a concepção de hipertexto que perpassa o imaginário dos professores.

2 – O trabalho com hipertexto está presente na escola? A partir da difusão da internet houve alterações nas práticas de leitura e escrita?

Subjacente à segunda parte da questão, estava a ideia de que o hipertexto eletrônico, pelo novo suporte e pela velocidade de acesso aos textos através de *links*, estaria acarretando novas práticas de leitura e escrita. Porém, o que foi possível observar é que alguns professores se detiveram no hipertexto e outros nas alterações nas práticas de leitura e escrita, como se fossem instâncias estanques.

Além disso, a maioria (oito respondentes) menciona alterações em relação ao que é produzido pelos alunos e não às possíveis alterações que podem ter ocorrido no trabalho dos professores.

Com relação ao conceito de hipertexto, apenas 2 (dois) professores fizeram alguma menção à hipertextualidade como inerente a qualquer texto, não necessariamente em meio eletrônico, citando inclusive o trabalho com outras linguagens ou materiais semióticos:

Professor 11 (P): “Isso acontece naturalmente. Não foi só com o advento da internet, o hipertexto sempre foi usado de forma direta ou indireta na sala de aula”.

Professor 12 (P): “O trabalho com hipertexto apresenta-se constante nos livros didáticos de LP, através de *cartoons*, charges, tirinhas, etc”.

Somente 1 (um) professor se referiu ao hipertexto como texto específico da internet:

Professor 2 (H): “Sim. Pelo menos uma vez ao mês, a aula é ministrada no laboratório de informática e os alunos trabalham com textos da internet (hipertexto)”.

Nas respostas que se referiam às alterações nas práticas de leitura e escrita, há informações que dizem respeito à criação de uma nova linguagem, com troca e supressão de letras, além de menções ao fato de os alunos capturarem textos prontos na internet e entregarem ao professor, o famoso “copiar e colar”.

Professor 1 (P): “Sim. Muitas alterações são percebidas, pois, com o uso frequente da rede internet pelos jovens, uma linguagem própria foi criada e vem influenciando na escrita: troca de letras, supressão ou abreviação de palavras... e isto pode ser notado em avaliações, produções textuais e outros trabalhos realizados com os alunos”.

Professor 3 (P): ‘Sim, pois eles assimilam a linguagem da internet com a linguagem culta”.

Professor 7 (G): “Hoje em dia está muito mais trabalhoso trazer o aluno à escrita e à leitura. As facilidades que surgiram com a globalização como: abreviar palavras, gírias de internautas e até mesmo um texto pronto têm dificultado bastante o interesse do aluno pela leitura e consecutivamente pela escrita. Muitos alunos tornaram-se acomodados com nova situação em ter tudo ‘prontinho”.

Professor 8 (G): “É possível perceber alterações na prática de escrita dos alunos. Muitas vezes, o professor é obrigado a repreender estudantes que destacam trechos de textos prontos da internet. A opção de copiar e colar prejudica bastante a leitura do texto pelo professor”.

Três professores responderam à questão colocando o hipertexto como sinônimo de ferramenta de pesquisa, sendo que um afirma apenas fazer “o uso prático desta ferramenta”, acreditando que o hipertexto deva ser trabalhado em informática:

Professor 5 (P): As atividades de leitura e escrita mudaram, porque redações podem ser postadas na rede e, além disso, os alunos são orientados a pesquisarem em sites indicados pelo professor para complementar o conteúdo aprendido. O hipertexto não é trabalhado em português, acredito que seja em informática. Há apenas o uso prático dessa ferramenta.

Professor 6 (H): Houve. Os alunos tendem a considerar a Internet como uma fonte mais crível do que, por exemplo, os livros. As consultas viraram cópias, muitas vezes de material de qualidade discutível.

Professor 13 (H): Sim, a tendência da maioria dos alunos é simplesmente imprimir um texto sem uma leitura atenta prévia do seu conteúdo. Na disciplina que leciono não proíbo o uso da internet para pesquisas, mas não aceito material impresso (o aluno deve escrever à mão o seu texto) e que esteja fora do roteiro pedido.

Finalizando a segunda questão, duas respostas se mostraram significativas por não apresentarem aspectos que permitissem colocá-las em algum dos grupos expostos anteriormente.

A primeira delas nos permite inferir que há uma concepção de hipertexto subjacente ao formulado pelo professor. Ao afirmar que “É importante a utilização de textos curtos para melhor aprendizagem”, pode-se deduzir que um aspecto que perpassa o conceito de hipertexto é o de ser um texto curto.

Além disso, ao dizer “Portanto, não há tantas alterações nas práticas de leitura e escrita”, pode-se supor que o trabalho com este tipo de texto já era realizado, independente da utilização da internet.

A outra resposta apresentou-se muito fora do contexto das demais e do questionamento, não favorecendo a trajetória analítica. Tal resposta nos sugere que aquele professor de Geografia não possui o hábito de utilizar os diferentes gêneros em suas aulas, visto por muitos como um trabalho exclusivo das aulas de Português:

Professor 10 (G): Como mencionado na resposta anterior, os alunos são incentivados constantemente a ler.

Após o estudo destas respostas, algumas hipóteses podem ser levantadas. Com relação à primeira questão, volto a afirmar que a formulação da pergunta pode ter contribuído para a maior quantidade de respostas ligadas aos gêneros emergentes. Outra hipótese possível é a de que os gêneros emergentes tornaram-

se muito mais interessantes e são mais utilizados, em detrimento dos tradicionais, buscando atrair a atenção dos alunos, conforme pode ser observado nos trechos abaixo:

Professor 8 (G): Além disso, o professor deve ficar atento aos gêneros mais interessantes para os estudantes.

Professor 11 (P): Trazendo as experiências dos alunos, buscando na mídia exemplos desses gêneros para serem discutidos em sala.

Com relação ao hipertexto, o fato de apenas 3 (três) professores fazerem uma referência direta ao termo, seja ele no meio impresso ou eletrônico, apresenta-se relevante. Tal fato pode sugerir que, por verem o hipertexto como algo novo e exclusivo do meio eletrônico, os professores não saibam como utilizá-lo, prendendo-se às alterações nas práticas de leitura e escrita.

Além disso, as referências a estas alterações apresentam um tom negativo, destacando a redução dos textos, as palavras abreviadas e os textos prontos como fatores prejudiciais ao ensino, por provocarem certa acomodação por parte dos alunos, que em virtude disso, estariam perdendo o interesse pela leitura.

Com relação ao questionamento acerca da influência do “internetês” nas produções dos alunos, apenas 1 (um) professor afirmou não perceber nenhuma interferência, afirmando que os mesmos são incentivados a utilizar a norma culta da língua.

Professor 6 (H): Na minha atividade não. Os alunos são incentivados a usar o idioma na sua forma culta.

No que diz respeito aos modos em que tais influências se manifestam, os professores apresentaram respostas variadas. Alguns se referiram à troca de letras e abreviações utilizadas na internet e no *MSN*, sublinhando esta maneira de escrever como um erro perante as normas gramaticais.

Professor 1 (P): Sim. É importante ressaltar que transformações na língua são naturais, visto que esta é “viva” e sofre alterações a todo momento, entretanto é necessário orientar os alunos para que utilizem a língua escrita padrão, de acordo com a gramática normativa, pois a linguagem utilizada na internet é considerada incorreta perante as normas gramaticais.

Professor 3 (P): Sim, pois há alunos que fazem a utilização da linguagem da internet na elaboração dos seus textos.

Professor 5 (P): Sim. Muitos alunos têm trocado letras, por exemplo, “qu” por “k” e escrito verbos sem o “r” do final. Palavras que terminam com “o” são escritas com “u”.

Professor 8 (G): A escrita utilizada na internet está influenciando a norma culta da nossa língua. Os estudantes que utilizam o *MSN*, por exemplo, estão aprendendo a escrever errado. Por isso, os erros de pontuação e ortografia são comuns em provas.

Professor 12 (P): Acredito que tenha havido inclusão na prática da leitura e talvez alterações prejudiciais na escrita da língua culta, apesar da linguagem ter-se tornado mais objetiva.

Professor 13 (P): Sim. Muitas vezes em provas e pesquisas encontramos abreviações utilizadas no *MSN*.

Os demais professores fizeram referência ao fato de reprimirem tal escrita, por não ser adequada nos trabalhos e avaliações em geral. Porém, dentre estas respostas, algumas merecem destaque por apresentarem pontos significativos, como o professor que afirma que, para os adolescentes, muito ligados ao computador, tal escrita parece ser algo normal:

Professor 2 (H): Sim. Nas provas, avaliações em geral. Porém é reprimida pois não aceitamos isto na escrita convencional.

Professor 7 (G): Houve muita influência por parte da escrita nas produções dos alunos. Por eles estarem muito ligados ao computador e, de uma certa forma afirmarem não viver mais sem, acreditam fazer uma coisa normal. Não percebem que estão trocando a língua culta por uma abreviada e isso vem acontecendo de forma geral (tanto em trabalhos pequenos como os de casa como em provas, relatórios e sínteses).

Professor 10 (G): Eu, como professor, procuro lembrar aos alunos que a prática cria o hábito. Então, os alunos devem sempre lembrar que a escrita correta não é o “internetês”.

Professor 11 (P): Só no início. Eles são orientados (e cobrados) a utilizar o padrão culto da língua, uma vez que é a forma exigida, depois, em concursos, ou mesmo, em solicitação de emprego.

Além disso, 1 (um) professor afirmou que esta influência decorre da falta de conhecimento dos alunos em distinguir a fala da escrita, numa visão ainda presa à dicotomia entre fala e escrita, não mais aceita em grande parte dos estudos linguísticos.

Professor 9 (P): Sim, pois eles não sabem diferenciar os tipos de linguagem, ou seja, não conseguem diferenciar a fala da escrita.

Por fim, 1 (um) professor afirmou que a escrita ficou de fácil entendimento, mas que na língua portuguesa está tudo errado.

Professor 4 (H/G): Sim. A escrita ficou até de fácil entendimento, mas dentro da língua portuguesa está tudo errado.

Esta resposta suscitou alguns questionamentos, em virtude, principalmente, da fala deste professor na entrevista. Ficou de fácil entendimento para quem? O que pode ou deve ser considerado erro na língua portuguesa? Considerando a demarcação como uma das dimensões da linguagem, pode-se afirmar que o “internetês” seja amplamente compreendido por todos?

Já nas respostas sobre o encaminhamento dado pelos professores no contato com esta escrita, 12 (doze) professores afirmaram não permitir o uso do “internetês” em avaliações tradicionais, mostrando que cada linguagem tem seu momento e seu ambiente adequado.

Apenas 1 (um) professor apresentou resposta que parece condizer com o que é proposto aqui como forma de se trabalhar os novos gêneros e o “internetês” na escola, sem apenas o ver como algo errado que deve ser mantido fora do ambiente escolar:

Professor 11 (P): As formas são discutidas em sala e servem como base para ampliação dos textos.

Dentre as respostas dadas ao questionário, poucas apresentam algum indício que permita analisar se a fala é mesmo do professor, ou se tal fala é permeada pela visão da escola, em virtude também do fato de serem respostas muito genéricas e sucintas.

Traçando um paralelo com os discursos produzidos oralmente, é possível verificar que, nesta produção, a maioria dos professores foi mais enfática, demonstrando sua visão acerca do tema, ainda que alguns se mostrem presos ao que é exigido pela escola.

Como foram poucos os professores que se dispuseram a conversar, seus discursos produzidos oralmente serão avaliados individualmente, em paralelo com aquilo que produziram no questionário.

O primeiro professor que aceitou conversar foi o da escola confessional. Apesar de a conversa ter sido fora do seu ambiente de trabalho, sua fala nos mostra ser influenciada pela direção da escola, caracterizando a modalidade objetiva, agindo como veículo para o ponto de vista de um grupo, neste caso, a escola.

Professor 2 (H): “Aqui na escola há um incentivo por parte da direção pra que a gente utilize a tecnologia nas aulas, **tentando tornar as aulas mais atrativas** e pra que a escola não fique muito distante da realidade do aluno...Você sabe que hoje **não dá pra fugir do uso das tecnologias**...como eu me especializei no uso de tecnologias na escola, eu uso bastante na minha disciplina. Meus alunos fazem blogs, usam um site que eu mesma fiz com exercícios. Lá eles podem usar a linguagem que quiserem, mas nas avaliações e trabalhos feitos a norma culta da língua é exigida...é uma exigência da direção, não tolerar o uso da linguagem usada na internet nas tarefas feitas na escola. **A ordem é até tirar ponto**. Eu converso muito com eles sobre isso, mas continua acontecendo com frequência. Alguns projetos estão sendo pensados pra trabalhar isso com os alunos de uma forma mais enfática.”²² (grifo nosso).

Assim como foi possível perceber nos questionários, a fala deste professor não nos permite afirmar que reflita seus pensamentos acerca do “internetês”. A todo o momento, a fala deste professor mostra a orientação dada pela escola no trabalho com este tipo de escrita produzida na internet. Além disso, modaliza sua fala com “você sabe que” e se coloca na posição de “especialista” no uso das tecnologias. Apesar da afirmação de que utiliza *blogs* e *sites* e de que lá o uso do “internetês” é permitido, seu trabalho em sala de aula exige a utilização da norma culta, deixando a impressão que professor e escola apresentam visões distintas no que se refere ao trabalho com tecnologias e linguagens.

Conforme se pode perceber nos trechos destacados, a visão da escola acerca da tecnologia ainda diz respeito à atratividade, fazendo o mesmo trabalho com um suporte diferente. Além disso, ao afirmar “A ordem é até tirar ponto”, mostra que o “internetês” é visto como erro e, como tal, deve ser punido.

As demais conversas foram com professores de escolas laicas, cujos questionários e entrevistas foram realizados sem qualquer interferência da coordenação. Aqui foi possível perceber traços que indicavam a afinidade dos interlocutores com aquilo que estavam dizendo, característico da modalidade subjetiva.

Professor 3 (P): (Obs.: neste momento, o professor fala exatamente como os alunos escrevem no “internetês”) “Pq vc q sabe issu?” **“Eu não aguento mais** ver meus alunos usando essa linguagem em provas e trabalhos. **Se eu pudesse dava zero** pra quem escreve assim em provas, mas a direção da escola diz que é pra apenas mostrar que essa linguagem só deve ser utilizada na internet. Eu não vejo vantagem nenhuma nesse jeito que eles escrevem. Tomara que **essa modinha passe logo**”.

(grifo nosso).

No trecho destacado, é possível perceber que a intenção do professor consistia em dar zero para aqueles alunos que utilizassem o “internetês” nas

²² Os trechos destacados serão objeto de análise posteriormente.

avaliações, mas a orientação dada pela escola é outra. Tal fato chamou a atenção em virtude da diferença entre os discursos deste professor expressos no questionário e na sua fala.

Mesmo sem a interferência da coordenação na aplicação dos questionários, as respostas escritas foram mais sintéticas, sem grande envolvimento do professor com as mesmas. Já na entrevista, foi possível perceber um maior envolvimento, com afirmações mais enfáticas e categóricas sobre o assunto. Talvez isso se deva ao fato de, no questionário por escrito, ter um caráter de prova, de documentação do que foi dito.

No momento desta entrevista, ocorreram duas situações que merecem destaque. A primeira delas ocorreu logo no início da conversa, conforme transcrito acima. Ao ser solicitado a expor um pouco mais sua opinião acerca da influência do “internetês” e do trabalho que era realizado a partir desta influência, o professor fez uma pergunta dizendo exatamente como os jovens escrevem no “internetês”: “Pq vc q sabe issu?”, num tom meio irônico e debochado. Ele mesmo deu a resposta, como desabafo de alguém que não vê a hora de essa “modinha” passar.

A segunda situação ocorreu quando, durante a entrevista, o professor foi procurado por um aluno. No momento de sua entrada na sala, o professor disse que aquele era um dos alunos que “viviam fazendo coisa errada”. Assustado diante da colocação do professor, o aluno quis saber o que havia feito de errado daquela vez. O professor explicou que se tratava de uma pesquisa sobre o “internetês” e que, durante a entrevista, ele, o aluno que mais utilizava este tipo de escrita na escola, havia aparecido.

Aliviado por não ser tão grave o erro cometido, o aluno afirmou que já se acostumou a escrever assim porque fica muito tempo na internet e é mais rápido. A resposta do professor foi tão rápida quanto categórica, num tom entre a repreensão e a brincadeira: “Continue escrevendo assim que você vai ver como vai ser fácil não passar em provas e concursos”. Pedindo desculpas por ter um assunto urgente a resolver e não poder continuar a conversa, o professor encerrou, naquele momento, a entrevista.

A conversa com o outro professor também foi bastante sucinta, mas contou com afirmações categóricas:

Professor 4 (H/G): “Está tudo errado nesse tal de “internetês”. Os alunos usam muito isso nas provas e trabalhos e por mais que a gente diga que só deve ser usado na

internet eles continuam usando na escola. Aqui é o **lugar da língua culta**, não desses códigos que eles criam e **só eles entendem**. Eu não corrijo mais, **deixo pros professores de Português essa tarefa.**" (grifo nosso).

Aqui, o "internetês" também é visto como erro e colocado como fator de exclusão daqueles que não se utilizam deste código. Além disso, reduz a linguagem ao domínio da norma culta, deixando a tarefa de corrigir este "erro" para os professores de Português, como se o trabalho com a linguagem fosse exclusivo destes, conforme exposto anteriormente.

Nesta entrevista, também foi possível perceber certo tom de desabafo e irritação do professor ao abordar o assunto. Alegando ter muitas provas para corrigir, o professor se retirou da sala desejando sorte com os outros professores.

A irritação percebida e o tom de desabafo dos professores podem sugerir que os mesmos não sabem como lidar com este assunto, visto que apenas dizer aos alunos que o "internetês" só deve ser utilizado na internet parece não estar surtindo o efeito desejado.

Na entrevista seguinte, as reações do professor foram um pouco contraditórias, oscilando entre a sua visão do assunto e a orientação passada pela escola. Ao mesmo tempo em que afirmava ser necessário distinguir o lugar e o momento certo de utilizar o "internetês", mostrando que a orientação da escola é não permitir esse uso e explicar sua adequação, o professor se mostrava desanimado com a insistência dos alunos em utilizar o "internetês", afirmando, ainda, não ter nada contra esta forma de escrita:

Professor 8 (G): "Os alunos não conseguem distinguir o lugar e o momento certo de utilizar o "internetês". **A escola não é o local para esse uso.** A gente conversa, explica, corrige, mas mesmo assim alguns alunos insistem em usar esta linguagem na escola. Estamos sempre abordando esse tema **porque realmente o uso é muito constante** e eles têm que saber que até mesmo fora da escola alguns espaços, como seleções de emprego e vestibular pedem o emprego da norma culta da língua." (grifo nosso).

O tom de desânimo percebido e a dificuldade em perceber claramente até que ponto a fala expressa exclusivamente a visão do professor nos fazem acreditar que, neste discurso, há certo distanciamento em relação ao assunto, ou por não saber como lidar com isso, ou por achar que não cabe a ele, professor de Geografia, a tarefa de lidar com este assunto.

A última entrevista realizada não apresentou o tom de desabafo e descontentamento percebido nas outras. Aqui ficou claro o envolvimento e a propriedade do professor em relação àquilo que afirmava.

Professor 11 (P): “Os alunos utilizam muito o “internetês” em sala de aula, nas redações e provas, por exemplo, mas como os concursos exigem a norma culta temos que ensinar a escrever direito. Mas como a **língua é mutável** acredito que em breve algumas dessas **alterações serão incorporadas à língua**. Como muitas vezes os alunos passam mais tempo na internet do que na escola, aquilo **acaba fazendo mais sentido pra eles**. Se não for feito um bom trabalho de **conscientização** de que essa linguagem deve ficar restrita à internet acredito que esse uso possa se tornar cada vez mais disseminado e aí um trabalho muito maior terá que ser feito, já que na escola é a norma culta que tem valor.” (grifo nosso).

Aqui se pode perceber (a entrevista face a face contribuiu para isso) uma atitude menos radical do professor com relação ao “internetês”. Há, por parte do professor, uma consciência de que a língua é mutável e sujeita a alterações, ao mesmo tempo em que reconhece a dimensão de demarcação da linguagem, fazendo mais sentido para aqueles que a utilizam.

Ao invés de se colocar no simples papel de excluído e, conseqüentemente, rejeitar esta linguagem, o professor propõe um trabalho de conscientização dos alunos para que percebam que cada linguagem tem um lugar e um momento adequados. Além disso, pelas respostas dadas no questionário, percebe-se uma preocupação por parte deste professor em desenvolver trabalhos significativos, buscando discutir e mostrar a importância de se trabalhar com os novos gêneros textuais surgidos a partir da internet.

Na maioria das respostas, foi possível perceber que o “internetês” é visto como um “erro”, devendo, por isso, ser passível de punição, fato que ficou explícito na fala de 4 (quatro) dos professores que concordaram com a entrevista. Apesar da pequena quantidade de respostas recebidas e de terem sido, em geral, bastante sucintas, dificultando ainda mais uma possível análise, foi possível formular algumas hipóteses.

A primeira delas se refere ao silenciamento²³ dos professores por parte das coordenações das escolas. Este fato pode ser derivado de um receio de ter a escola e seus preceitos expostos a um possível juízo de valor. Isto se torna relevante por ter acontecido nas escolas confessionais, tradicionalmente mais fechadas e com um controle maior sobre o que pode/deve ou não ser dito.

²³ Silenciamento: censura, interdição do indesejável (ORLANDI, 1992).

Já a não participação dos professores, especialmente nas entrevistas, nos leva a pensar que, por ser o “internetês” um tema “novo”, os professores não sabem como lidar com isso, preferindo calar a dar uma resposta “errada”. Muitos deles, ao entregarem os questionários, diziam que se suas respostas não estivessem certas, eles poderiam responder novamente, mostrando uma preocupação em dizer o que a pesquisadora queria ouvir e presos à concepção de que há “a” resposta certa. Aqui cabe ressaltar que em nenhum momento foram dados indícios ou pistas que pudessem levar a uma possível resposta correta, esperada pela pesquisadora.

Retomando a modalidade como categoria analítica, destacam-se alguns pontos nas respostas aos questionários e nas falas dos professores. O primeiro deles se refere à tendência a utilização da voz passiva, sugerindo um caráter impessoal ao que é feito. Isto fica claro na utilização de expressões como “são sugeridos”, “são utilizados”, “são trabalhados”, “são incentivados”, “alterações são percebidas”.

Além disso, o discurso mostra um sentido do dever no lugar do que efetivamente é feito. Sobressai o que pode ser chamado de um discurso sobre a prática devida, exposto em “o professor deve ficar atento”, “é necessário orientar”, “o professor deve orientar”, “devemos avisá-los”, “o professor deve conscientizar”, sugerindo uma noção do que deve, porém não é feito. Percebe-se, também, que poucos professores utilizam a primeira pessoa em seus discursos, como que se referindo a um grupo do qual eles não fazem parte.

Os professores 12 (G) e 13 (H) são categóricos em suas afirmações, caracterizando a modalidade subjetiva em construções do tipo: “faço”, “sugiro”, “acredito”, mostrando envolvimento com o que dizem e o que fazem, embora não ofereçam elementos para a verificação da coerência entre os dois movimentos.

Alguns adjetivos e advérbios utilizados nos fornecem pistas importantes para as hipóteses aqui formuladas. Ao utilizar o advérbio “hoje” referindo-se às alterações nas práticas de leitura e escrita a partir do uso do computador, os professores nos levam a pensar que, antes disso, os alunos liam e escreviam muito e bem. Conforme exposto no capítulo 2, as práticas de leitura e escrita na escola sempre foram alvo de questionamentos, independente do uso do computador.

A resposta de 1 (um) professor foi bastante significativa ao afirmar que “É preciso que o educador hoje, perceba que não estamos lidando simplesmente com meros alunos [...]”. O uso do advérbio hoje se refere ao que foi dito anteriormente,

porém, ao utilizar os termos “simplesmente” e “meros”, este professor nos leva a pensar que, antes da utilização do computador, os alunos não eram nem cidadãos e nem críticos, mas um repositório de informações que, graças ao uso desta tecnologia, se tornaram capazes de pensar criticamente.

Pelos discursos produzidos, foi possível inferir, também, que não mudaram as concepções de trabalho docente disciplinar, fato que se torna perceptível nas referências à abordagem de gêneros e práticas de linguagem como exclusiva de professores de Português que, possuindo acúmulo teórico e prático maior que os demais, reforçam o movimento de deixar o problema para eles resolverem.

A impossibilidade de realizar entrevistas com os professores de escolas confessionais foi uma perda importante, na medida em que suas respostas foram bastante significativas para a temática e mereceriam maior desenvolvimento.

Finalmente, mesmo sabendo dos limites de uma dissertação, não há como ignorar o fato de que a pouca adesão dos professores dificultou a trajetória analítica e as formulações que constituem o capítulo final, com os encaminhamentos apresentados a seguir.

CAPÍTULO 4

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, são retomados os conceitos e as hipóteses que sustentaram o desenvolvimento deste estudo, bem como sistematizadas as considerações acerca do trabalho de campo.

Sem a pretensão de fornecer respostas às questões orientadoras da dissertação, são apresentados encaminhamentos que podem vir a subsidiar outros estudos, bem como sistematizada a proposta de recontextualização do conceito de bidialetalismo funcional (SOARES, 2008) como alternativa de trabalho com o chamado “internetês”.

4.1 - Retomando conceitos e hipóteses

Conforme foi exposto ao longo desta dissertação, leitura e escrita são práticas culturais historicamente desenvolvidas, indissociáveis de transformações sociais e tecnológicas, não havendo, portanto, razão para visões simplistas e preconceituosas acerca das alterações que hoje acontecem em relação aos textos.

O uso de tecnologia digital para ler, escrever e divulgar informações produziu transformações na natureza da comunicação escrita e no letramento tradicional, antes concentrado na alfabetização e no letramento escolar. Vemos, também, a introdução de novos gêneros textuais e novas práticas discursivas. Assim, torna-se necessário discutir as relações oralidade/escrita, redimensionadas com os novos gêneros e usos do suporte eletrônico.

O que ainda observamos com frequência é a introdução das TIC nas escolas como uma imposição dos novos tempos, postas como solução para todos os problemas educacionais, sem que haja uma discussão sobre seus usos e possibilidades pedagógicas, fazendo com que apareçam como uma nova roupagem para antigas práticas (MACHADO e TIJIBOY, 2005). Entendemos serem prementes

discussões acerca, especialmente, dos novos usos da linguagem produzida em ambiente virtual e suas implicações fora dele.

Ao tomarmos a linguagem como prática social indissociável das relações que mantêm os indivíduos em diversos campos da atividade humana, faz-se necessária uma reflexão sobre a produção textual dos adolescentes, tanto na escola quanto na sua vida social, em virtude da visão de que as tecnologias tenham possibilitado alterações significativas nas práticas de leitura e escrita.

Essas práticas são dinâmicas e flexíveis, estabelecendo um diálogo com diversos materiais semióticos, dando origem a novas configurações textuais e novos gêneros discursivos. Além das alterações propiciadas em tais configurações, o suporte também produz mudanças nas práticas de leitura e escrita e nos gêneros utilizados. Tais suportes e gêneros traduzem formas específicas do uso da linguagem característico da contemporaneidade, revelando certa pluralidade, acompanhando a variabilidade de usos da língua no tempo e no espaço.

Pode-se perceber, também, que os propósitos comunicativos dos interlocutores apresentam-se como uma base para determinar os gêneros, ou seja, os gêneros se identificam à base do uso e da necessidade comunicativa. Além disso, mostrou-se que o gênero não é indiferente ao suporte. Alterações no suporte acarretam alterações nos gêneros.

Este é um dos aspectos que podem ser abordados na escola em virtude, especialmente, do desenvolvimento de novos gêneros a partir da crescente utilização da internet. Porém, no trabalho com estes novos gêneros, é importante evitar o risco de colocar objetivos pedagógicos em atividades de entretenimento. Conforme afirma Freitas (2004),

o *chat*, por exemplo, pode ser usado para um relacionamento entre os colegas da própria turma ou até entre alunos de colégios diferentes, mas sem a preocupação específica de aprendizagem de conteúdos. Que ele seja usado dentro de sua finalidade: contato virtual entre os participantes. Quanto ao *blog*, tendo-se o cuidado de não torná-lo um objeto escolar, mantendo-se nele a espontaneidade, a liberdade de expressão, o gosto por escrever sobre si mesmo e ser lido por outros interlocutores, poderia ser uma excelente forma de desenvolver uma escrita pessoal e criativa (p. 8).

De acordo com o que foi observado nos discursos produzidos pelos professores, ainda há, por parte de alguns, a ideia de trabalho com o computador visando tornar o ensino mais fácil ou atrativo, ou apenas uma fonte para pesquisa.

Mas, há, também discursos que apontam para uma tentativa de trabalho com os gêneros, buscando estabelecer parâmetros que balizem a abordagem de gênero e linguagem, linguagem da internet e linguagem formal. Aqui não se faz uma apologia ao uso do computador e dos novos gêneros, mas se propõe um trabalho crítico, visto que estes gêneros se encontram inseridos em várias instâncias sociais e culturais, incluindo aí a escola.

Com relação ao trabalho com hipertextos, torna-se possível, a partir dos dados obtidos junto aos professores, propor algumas hipóteses relativas à visão que os mesmos apresentam.

A primeira delas está ligada à grande quantidade de respostas que aludem ao uso da internet e a alterações nas práticas de leitura e escrita surgidas a partir do seu crescente uso. Este fato pode ser resultado de uma visão dos professores de que, por ser uma pesquisa relacionada a uma nova linguagem que está sendo produzida no ambiente virtual, a resposta “adequada” seria ligada à internet.

Além desta possibilidade, outra se apresenta plausível. Por acharem que o hipertexto se refere exclusivamente aos textos produzidos na internet e, portanto serem um fato novo, não haveria por que abordá-lo de outra forma que não estivesse ligada a este ambiente.

Derivada desta visão, pode estar a ideia de não saber como trabalhar este tipo de produção textual em sala de aula, deixando de incluí-lo no cotidiano escolar. Estas hipóteses nos levam a retomar pontos importantes acerca do hipertexto.

Conforme exposto anteriormente, o hipertexto caracteriza-se pela constante ligação com outros textos, sejam eles produzidos em meio eletrônico ou impresso. Isto nos remete ao conceito de intertextualidade proposto por Bakhtin (1998), que afirma que todo texto é construído por meio da articulação de outros textos. Através desta intertextualidade, novos textos são produzidos, por meio de lacunas e silêncios que são preenchidos pelos leitores, comunicando e criando novos significados.

Assim, por dar abertura a sentidos múltiplos, sendo plurilinear em sua concepção, não sendo organizado de maneira sequencial e linear, todo texto é um hipertexto. Sendo encontro de várias vozes que perpassam estes textos, os hipertextos apresentam-se essencialmente dialógicos e polifônicos, indicando e negociando significados.

Há também discursos afirmando que, em virtude da utilização da internet, os jovens estariam se afastando da leitura. Percebe-se que os jovens têm lido coisas distintas daquilo que é posto pelo cânone escolar como leitura legítima. Aqui se torna necessário um trabalho de consideração destas práticas não-legítimas, buscando levar os alunos a ler, mesmo que por vias diferentes das tradicionais.

É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar (CHARTIER, 1999, p. 104).

As alterações nas práticas de leitura e escrita têm acarretado discussões acerca da qualidade dos textos produzidos e lidos na internet, porém o que se observa é que antigas práticas estão sendo mantidas, alterando-se apenas o suporte. As cópias que eram feitas nas antigas e pesadas enciclopédias agora se encontram acessíveis a um clique do mouse, nos levando a pensar se a qualidade dos textos depende apenas do lugar onde se pesquisa, ou se está relacionada, também, ao que é proposto, ao que se espera que o aluno faça.

Alguns textos obtidos na internet são, sim, passíveis de dúvidas quanto à qualidade e correção daquilo que afirmam. Porém, isto também pode ser alvo de um trabalho específico na escola, desfazendo o mito de que todo o conhecimento se encontra disponível na internet. Quanto a isto, Chartier (*apud* TRIGO, 2004) afirma que

há um risco nesse novo mundo textual, que é o de confundir conhecimento com informação. A textualidade eletrônica, livre, gratuita, na qual cada um pode abrir um site, multiplica as opiniões, os erros e as falsificações. É preciso, portanto, refletir sobre meios que possam indicar ao leitor que autoridade que pode atribuir com razoável segurança a este ou aquele *website*, banco de dados ou revista eletrônica. Se não, há um risco grande de se considerar verdadeiro tudo o que for acessível na rede, já que tudo aparece de uma forma parecida e sobre um mesmo suporte, a tela do computador.

Desta forma, discussões acerca da qualidade de textos obtidos na internet são necessárias, porém não se pode afirmar que, apenas por ser obtido na internet, um texto é de baixa qualidade. É preciso abrir possibilidades de trabalho com novos textos, novas interlocuções, desmistificando o papel de leitura legítima que é atribuído às práticas realizadas na escola, como acesso à verdade.

O que se observa é que as práticas de leitura e escrita na escola ainda apresentam o padrão produção-leitura-avaliação, sendo o professor o único leitor

dos textos produzidos, na maioria das vezes desconectados dos interesses dos alunos, fazendo com que as produções se tornem artificiais e desprovidas de sentido. É necessário que se ofereçam práticas diversificadas, visando tornar os alunos em autores, que serão lidos por outros interlocutores e não apenas de textos que serão lidos e avaliados pelo professor.

Além disso, a escola precisa enfrentar a diversificação das práticas de linguagem, reformulando a identificação exclusiva com o livro, levando em conta a diversidade e a pluralidade dos textos também tecidos por imagens e sons. Trata-se assim de inserir a escola nos novos e complexos processos comunicacionais da sociedade atual.

As práticas de leitura e escrita desenvolvidas atualmente são perpassadas por discussões que se referem ao domínio da tecnologia: em muitos casos, o aluno domina muito mais essa tecnologia do que o professor, gerando um conflito de práticas que passam a exigir uma nova postura do professor em sala de aula.

As mudanças nestas práticas levaram a alterações na linguagem, especialmente no que se refere à escrita, que adquiriu características definidoras de uma prática permeada pela rapidez de interação. Além disso, a necessidade de ser irreverente e a facilidade no teclar geraram uma escrita repleta de códigos e controvérsias quanto a seu uso.

De acordo com os dados obtidos na pesquisa, o “internetês” influencia as práticas de leitura e escrita na escola conforme pressuposto no início do trabalho. Seu uso e sua interferência nas práticas escolares têm gerado discussões, muitas vezes antagônicas e radicais, entre aqueles que veem o “internetês” como uma ameaça à norma culta e aqueles que veem como uma linguagem irreverente e que possui seu lugar e seu momento específicos, não significando nenhuma ameaça à língua portuguesa:

A revisão dos parâmetros escolares para entender a distinta percepção exigida nas novas tecnologias e sua utilização na produção do conhecimento são questões cruciais para a integração da escola na cotidianeidade, já que elas, a muito tornaram-se parte do dia-a-dia das pessoas. A questão se coloca na apropriação da escola desse novo sistema de produção de conhecimento para tirar dela as vantagens necessárias para que o aluno possa transitar por esses “dois mundos” estabelecendo as relações necessárias para o entendimento de que participam de dois gêneros discursivos diferentes, e que, portanto, merecem tratamento diverso (SIQUEIRA FILHO e BORTOLETO, 2006, p. 9).

Reafirma-se, aqui, que a pequena participação dos professores na pesquisa pode sugerir um desconhecimento do assunto. Por ser algo “novo” e alvo de controvérsias, foi possível perceber que os professores, assim como cobram de seus alunos a resposta certa, ficaram preocupados em dar “a” resposta certa. Isto ficou claro na fala de muitos deles ao questionarem se suas respostas estavam corretas.

A proposta desta dissertação era mapear a visão dos professores acerca dos principais conceitos trabalhados e observar como os mesmos trabalhavam com a possível interferência do “internetês” nas práticas em sala de aula. O objetivo não era a busca de respostas baseadas na perspectiva de certo e errado, assim como a proposta não era caracterizá-lo como ameaça ou como uma nova prática de linguagem a ser amplamente adotada por todos. A questão fundamental envolve as possibilidades de trabalho com o “internetês” que vai à escola, razão pela qual foi desenvolvida a seção seguinte.

4.2 – Bidialetalismo funcional: uma proposta de trabalho

O que se propõe aqui é que o “internetês” não seja visto apenas como uma forma de escrita específica da internet, devendo, por isso, ficar fora do contexto escolar. Buscando evitar que o aluno seja discriminado por usar um dialeto não-padrão nas situações em que só o padrão é aceito, cabe à escola a tarefa de ensinar o dialeto-padrão e a habilidade para usar os demais de acordo com o contexto. Para que isto surta o efeito desejado, escola e professores devem reconhecer a validade de dialetos não-padrão como sistemas linguísticos.

Frequentemente, a linguagem tem sido posta como fator de explicação para o fracasso das camadas populares na escola, espaço a serviço das classes privilegiadas, que usa e quer ver usada a variante-padrão socialmente aceita, estigmatizando a linguagem das camadas populares, colaborando assim para o fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas.

Algumas explicações para esse fracasso foram dadas ao longo dos tempos. A primeira delas é a ideologia do dom. Segundo esta ideologia, a partir do momento em que todos tenham seu lugar na escola, a todos terá sido dado o mesmo ponto de

partida, oferecendo assim, uma igualdade de oportunidades. As causas para o sucesso ou fracasso dependem de cada um, de seu talento e inteligência.

Esta ideologia baseia-se num discurso da Psicologia que legitima desigualdades e diferenças pela mensuração de aptidões intelectuais, de prontidão para a aprendizagem, de inteligência, através de testes, escalas e provas, ditos neutros e objetivos. Tais diferenças individuais sendo legitimadas, explicariam diferenças no rendimento escolar.

Assim, a causa para o fracasso do aluno estaria na falta, nele próprio, de condições para a aprendizagem, condições baseadas em características necessárias para o aproveitamento satisfatório daquilo que a escola oferece. A função da escola seria, então, adequar os alunos à sociedade de acordo com suas aptidões individuais, justificando-se o fracasso dos alunos por sua incapacidade de adaptar-se ao que é oferecido.

A partir da ampliação do acesso das camadas populares à escola, ficou evidente que as diferenças não se davam apenas entre os indivíduos, mas entre grupos de indivíduos, entre as classes dominantes e as classes dominadas, gerando questionamentos acerca de o fracasso ser predominante entre os alunos das classes menos favorecidas, se estes seriam menos inteligentes que os alunos oriundos das classes dominantes.

A tentativa de resposta a estas questões deu origem à ideologia da deficiência cultural. Esta segunda tentativa de explicação para o fracasso escolar postula que as diferenças sociais seriam responsáveis pelas diferenças de rendimento dos alunos. As condições de vida das classes dominantes favoreceriam o desenvolvimento de hábitos, atitudes, habilidades e interesses que possibilitariam seu sucesso na escola.

Já as condições de vida e o contexto de socialização das crianças das classes dominadas não seriam favoráveis ao desenvolvimento de tais características, sendo responsáveis pelas dificuldades dos alunos das classes menos favorecidas.

O fracasso desses alunos seria justificado não apenas por sua pobreza econômica, mas também cultural: um meio pobre em estímulos sensoriais, perceptivos e sociais, em oportunidades de contato com objetos culturais e experiências variadas, pobre em situações de interação e comunicação (SOARES, 2008, p. 13).

Assim, as crianças oriundas desse meio apresentariam déficit cognitivo, afetivo e linguístico que justificaria sua incapacidade de aprender e seu fracasso na escola. A função da escola seria, então, a de compensar as deficiências do aluno, resultantes de sua carência cultural.

Porém, para as ciências sociais e antropológicas, não há culturas superiores e inferiores, ricas e pobres. Há sim culturas diferentes e qualquer tentativa de comparação com atribuição de valores é cientificamente errônea. Temos, a partir disso, a ideologia das diferenças culturais, que apresenta outra explicação para o fracasso escolar dos alunos das camadas populares, baseada na política da língua e na imposição da norma culta.

Neste caso, os padrões culturais das classes dominadas são avaliados em comparação com a cultura dominante, ou seja, a cultura dos grupos social e economicamente privilegiados. Assim, a diferença se torna uma deficiência, uma carência, fazendo com que tudo aquilo que seja diferente do dominante seja considerado inferior. De acordo com Soares (*op.cit.*),

a escola, como instituição a serviço da sociedade capitalista, assume e valoriza a cultura das classes dominantes; assim, o aluno proveniente das classes dominadas nela encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como “certos”, enquanto os seus próprios padrões são ou ignorados como inexistentes, ou desprezados como “errados”. Seu comportamento é avaliado em relação a um “modelo”, que é o comportamento das classes dominantes; os testes e provas a que é submetido são culturalmente preconceituosos, construídos a partir de pressupostos etnocêntricos, que supõem familiaridade com conceitos e informações próprios do universo cultural das classes dominantes (p.15).

Aqui, a responsabilidade pelo fracasso dos alunos cabe à escola, que discrimina a diversidade cultural transformando diferença em deficiência. Tanto na ideologia da deficiência cultural quanto na das diferenças culturais, as relações entre linguagem e cultura apresentam-se como fundamentais, desempenhando importante papel nas explicações do fracasso escolar.

O principal argumento da teoria da deficiência cultural é o conceito de “déficit linguístico”. Já para a ideologia das diferenças culturais, a linguagem das camadas populares é diferente da linguagem socialmente privilegiada. O papel de destaque é atribuído à linguagem como principal produto da cultura, ao mesmo tempo em que é o principal instrumento para sua transmissão.

O conceito de déficit linguístico afirma que crianças de camadas menos favorecidas chegam à escola com uma linguagem deficiente, que impede o sucesso

na aprendizagem. O pressuposto aqui é que às habilidades linguísticas correspondem habilidades cognitivas, justificando, assim, que a pobreza de sua linguagem seja um empecilho ao seu desenvolvimento cognitivo, sendo esse déficit o principal responsável pelas dificuldades de aprendizagem na escola.

A ideologia da deficiência cultural apresenta como resposta uma educação compensatória: se a causa do fracasso está nas carências culturais e linguísticas da criança, cabe à escola compensar estas deficiências, fazendo com que estas crianças adquiram aquilo que as demais já possuem como consequência de suas condições materiais e culturais. No que diz respeito à linguagem, nos programas de educação compensatória, ocorre a eliminação dos dialetos-não-padrão, que são substituídos pelo dialeto-padrão.

Já a teoria das diferenças linguísticas postula que os dialetos-padrão e não-padrão são estruturalmente equivalentes, porém funcionalmente conflitivos, ou seja, as variedades possuem o mesmo valor como sistemas estruturados e coerentes, mas o dialeto-padrão é a variável socialmente aceita.

É neste contexto que Soares propõe o “bidialetalismo funcional”: os falantes de dialetos-não-padrão devem aprender o dialeto-padrão para utilizá-lo nas situações em que for necessário. Como afirma Lemle (*apud* SOARES, 2008), é preciso redimensionar o papel do professor em relação ao uso da língua:

A sua missão não é a de fazer com que os educandos abandonem o uso de sua gramática ‘errada’ para a substituírem pela gramática ‘certa’, e sim de auxiliá-los a adquirirem, como se fora uma segunda língua, competência no uso das formas linguísticas da norma socialmente prestigiada, à guisa de um acréscimo aos usos linguísticos regionais e coloquiais que já dominam. A noção essencial aí é a de adequação: existem usos adequados a um dado ato de comunicação verbal, e usos que são socialmente estigmatizados quando usados fora do contexto apropriado. A comparação com as regras de uso de vestimenta é esclarecedora: assim como difere o tipo de roupa a ser usada segundo o tipo de ocasião social, também diferem segundo a ocasião social as características da linguagem apropriada. Ficam socialmente estigmatizados os falantes inadimplentes às regras tácitas do jogo, tal como as pessoas que não cumprem as convenções sociais do bem vestir (p.49).

O que se propõe, neste trabalho, é que o conceito seja recontextualizado. A recontextualização (FAIRCLOUGH, 2005 *apud* BARRETO, 2008a) consiste na disseminação dos discursos para além das fronteiras de estrutura e de escala. No caso da recontextualização estrutural, trata-se do deslocamento de um campo social para outro. No caso bidialetalismo funcional, o que se propõe é um deslocamento das diferentes classes para os diferentes gêneros textuais, incluindo um trabalho

específico com a linguagem produzida nos diferentes gêneros surgidos com a utilização da internet.

Esta proposta se justifica na medida em que, também no caso do “internetês”, os usuários de dialetos-não-padrão devem aprender o dialeto padrão e utilizá-lo nas situações em que é solicitado. No caso da linguagem utilizada na escola e aquela desenvolvida na internet, a primeira pode promover experiências autênticas dos novos usos da linguagem na última e oportunizar aos alunos um exercício frequente de reconhecimento e análise dos gêneros textuais que circulam na sociedade letrada, deixando claro que os ambientes de leitura e escrita presenciais, especialmente na escola, operam de maneiras distintas.

O que se propõe aqui é que os professores conscientizem seus alunos de que há momentos adequados para o uso do “internetês” e que esta adequação não pode ser dissociada da intencionalidade da produção textual. A escola é o local de transmissão e utilização da norma culta, porém os alunos devem saber que o uso da língua é flexível e há situações em que a norma culta não é obrigatória.

Um ponto relevante a destacar neste tópico é que, apesar de os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – 1997) afirmarem a necessidade de os materiais de ensino de língua materna abrangerem uma variedade de gêneros textuais, os mesmos estabelecem que um dos objetivos do ensino da Língua Portuguesa é o domínio de sua variante culta.

Sem deixar de reconhecer a centralidade do domínio da norma culta, é importante não negar a existência de novas maneiras de escrever dominadas por adolescentes, na produção de textos escritos diariamente em ambientes virtuais.

A proposta de abordagem dos PCNs para os gêneros discursivos com base em Bakhtin é, com certeza, louvável e abre perspectivas para o tratamento da linguagem como ação social, realçando o continuum das práticas sócio-interacionais que se estabelecem na e pela linguagem. O que está faltando, a nosso ver, é a formulação de uma proposta que realce a ativação do conhecimento de gêneros estabelecidos socialmente e na comunidade discursiva do aluno, seguida do exercício de análise e reconhecimento das propriedades comunicativas e formais de cada um, realçando seus efeitos comunicativos, em função dos interlocutores nas situações reais de comunicação. Sem isso, corre-se o risco de continuarmos incorrendo na artificialidade das produções textuais, executadas como tarefa escolar e destinadas ao leitor-professor-avaliador (BIASI-RODRIGUES, 2002, p. 59).

Penso que o “internetês” não tem, e nem terá, o poder de destruir a norma culta da língua como postulado por alguns. É uma apenas uma forma de escrita adaptada à rapidez do meio e à necessidade do jovem em ser irreverente e criativo.

O ponto central aqui é adequar seu uso ao contexto de produção. O lugar do “internetês” é na internet e não se pode propor que os adolescentes abandonem este tipo de escrita.

Para eles, é um tipo de linguagem que atende aos seus propósitos de comunicação, faz com que eles se sintam mais livres para se expressar sem as amarras da norma culta e do professor-avaliador como único destinatário de seus textos. Seria interessante que os professores realizassem incursões no mundo virtual buscando compreender as práticas de leitura e escrita realizadas pelos seus alunos, valorizando e integrando estas experiências ao trabalho que é realizado em sala de aula.

A escola deve, sempre que possível, propiciar aos alunos experiências significativas relacionadas aos novos usos da linguagem na internet, fazendo com que eles exercitem e analisem os gêneros (hiper)textuais que circulam atualmente e que, muitas vezes, fazem parte do cotidiano deles, para que possam utilizar os vários gêneros nos diferentes contextos comunicativos. Como afirma Ribeiro (2007, p. 241),

a escola precisa estar no mundo. Os muros que separam pátios, salas de ruas e *lan houses* não devem ter papel maior do que exteriorizar a ideia de fronteira, mas não a de limite. Do lado de lá não pode ser tão diverso do lado de cá. Se existir essa diferença de maneira tão acentuada, tudo o que ficar lá fora parecerá mais atraente, já que mais movido por interesses reais. Se as simulações e situações forçadas não cederem lugar às propostas aplicáveis e às demandas que possam ser revertidas para ações no mundo, não haverá maior interesse na escola do que conseguir um diploma.

Nos limites deste trabalho, pelo que se pode perceber, os professores ainda apresentam uma visão de que as tecnologias devem ser utilizadas para tornar o ensino mais atrativo e fácil para os alunos. O que se pode afirmar é que as tecnologias não vão resolver os problemas educacionais velhos ou novos e nem têm o poder de destruir a norma culta ou a qualidade dos textos.

O “internetês” só é utilizado pelos adolescentes em *blogs*, *chats* e redes sociais, além dos *softwares* utilizados para conversação instantânea, sendo que os portais e *sites* de jornais e revistas, por exemplo, apresentam os textos escritos em norma culta, portanto não há porque temer a utilização da internet para leitura.

Além disso, pela necessidade de leitura de dissertações e teses acerca da temática, foi possível constatar que grande parte dos trabalhos se refere às características da linguagem produzida na internet, mostrando a incidência de

determinadas abreviaturas e códigos, sendo quase todos realizados na área de Linguística.

Portanto, na tentativa de aproximação aqui apresentada, é importante marcar a necessidade de mais trabalhos relacionados à área da Educação, buscando, principalmente, a percepção dos professores acerca do assunto. Em outras palavras, se o “internetês” vai à escola, é preciso socializar as reflexões acerca da sua influência nas produções escolares e nas possibilidades e limites do trabalho que ele traz.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. C. R. A conversa na web: o estudo da transmutação em um gênero textual. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.) *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 91-109.

BAGNO, M. In: VOLPATO, C. Q língua eh essa? Até que ponto o internetês pode contaminar o português? *Revista da Cultura*, São Paulo, n. 158, p.20, ago. 2007.

Disponível em:

<http://www2.livrariacultura.com.br/culturanews/n158/edicao/htm/mat_06.htm>. Acesso em: 25 jan. 2009.

BAHKTIN, M. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 1998.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARRETO, R. G. *Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando novos e velhos (des)encontros*. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. “Navegar é preciso”... nas ondas dos (hiper)textos. *Jornal “a Página”*, ano 17, nº 179, junho 2008, p.2.

_____. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a redução e a expansão. *Educ. Soc.*, Campinas, v.29, n. 104. Especial, p.919-937, out. 2008a. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 maio 2009.

BELMIRO, A. Fala, escritura e navegação: caminhos da cognição. In: COSCARELLI,

C. V. (org.) *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.13-22.

BIASI-RODRIGUES, B. A diversidade de gêneros textuais no ensino: um novo modismo? *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 20, n.1, p.49-64, jan./jun.2002.

BISOGNIN, T. R. *Do Internetês ao léxico da escrita dos jovens no Orkut*. 2008. 260f. Dissertação (Mestrado em Teorias do Texto e do Discurso) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

CASTRO, M. M. C. *Por que escrever?: uma discussão sobre o ensino da produção textual*. Rio de Janeiro: M. Corrêa e Castro, 2005.

CHARTIER, R. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora UNB, 1994.

_____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP / Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

CONSOLARO, H. O internetês. *Folha da Região*, Araçatuba, 23 jan. 2008.

COSCARELLI, C. V. Entre textos e hipertextos. In: _____. (org.) *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____.; RIBEIRO, A. E. (orgs.) *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

COSTA, S. R. Oralidade, escrita e novos gêneros (hiper)textuais na Internet. In: FREITAS, M. T. A.; COSTA, S. R. (orgs.) *Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 19-27.

CRYSTAL, D. *A Revolução da linguagem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

DEFILLIPO, J. G.; CUNHA, P. V. Por que *nickname* escreve mais que *realname*? Uma reflexão sobre os gêneros do discurso. In: FREITAS, M. T. A.; COSTA, S. R. (orgs.) *Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 19-27.

DOLZ, J.; SCHNEWLY, B. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, n.11, 1999, p.5-16.

ERICKSON, T. *Social interaction on the net: virtual community as participatory genre*. (Publicado no Proceedings of the Thirtieth Hawaii International Conference on System Science. January, v. VI, pp. 13-21, 1997, Maui Hawaii). Disponível em: <http://www.pliant.org/personal/Tom_Erickson/VC_as_Genre.html>. Acesso em: 09 jul. 2008.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Ed. UNB, 2001.

FRANZOIA, A. P.; GONÇALVES FILHO, A. O Português.com. *Revista Época*, Sociedade. São Paulo, n.. 225, set. 2002.

FREIRE, F. M. P. Formas de materialidade lingüística, gêneros de discurso e interfaces. In: SILVA, E. T. (coord.) *A leitura nos oceanos da internet*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 65-88.

FREITAS, M. T. A. O universo criativo da escrita teclada. *Revista Nós da Escola*, Ponto e Contraponto, Rio de Janeiro, a. 2, n.23, 2004, p.6-8. Disponível em: <<http://www.multirio.rj.gov.br/nosdaescola/revista/download/revista23.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2009.

FREITAS, M. T. A.; COSTA, S. R. (orgs.) *Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOULART, C. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E.(orgs.) *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 41-58.

GRIBEL, C. *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

LÉVY, P. *As tecnologias da Inteligência*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOUREIRO, A. M. *A nova ordem dos livros*. Dobras da leitura, ano VII, nº 41, jan.2007. Disponível em: <<http://www.dobrasdaleitura.com/revisao/bibliotecaazul1.html>>. Acesso em: 05 maio 2009.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: conceitos – chave*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 151-166.

MACHADO, J. R.; TIJIBOY, A. V. Redes Sociais Virtuais: um espaço para efetivação da aprendizagem cooperativa. *RENTE – Revista Novas Tecnologias na Educação*. CINTED – UFRGS, v.3, n.1, Maio, 2005. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/rente/maio2005/artigos/a37_redessociaisvirtuais.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2008.

MARCONATO, S. A Revolução do internetês. *Revista Língua Portuguesa*, São Paulo, 10 mar. 2006. Disponível em: <<http://www.revistalingua.com.br/textos.asp?codigo=11061>>. Acesso em: 05 maio 2009.

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

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2008a.

_____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. p. 23-50.

MIRANDA, A. Entrevista José Saramago. *O Globo*, Rio de Janeiro, 26 jul. 2009, Segundo Caderno, p.8.

MURANO, E. A maturidade do internetês. *Revista Língua Portuguesa*. São Paulo, 23 jan. 2009. Disponível em: <<http://www.revistalingua.com.br/textos.asp?codigo=11684>>. Acesso em: 15 maio 2009.

NETO, L. Vc 3574 mim intendendu miguxXxu? *Jornal O Globo*, 21 jul. 2009, Megazine, p.8-10.

NUNES, J. H. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. IN: ORLANDI, E. P. *A leitura e os leitores*. Campinas, SP: Pontes, 1998, p. 25-46.

ONG, W. J. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Campinas: Papirus, 1998.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1992.

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

PEREIRA, A. P. M. S.; MOURA, M. Z. S. A produção discursiva nas salas de bate-papo: formas e características processuais. In: FREITAS, M. T. A.; COSTA, S. R. (orgs.) *Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 65-84.

POSSENTI, S. *Você entende internetês?* *Discutindo Língua Portuguesa*. a. I, n. 2. Disponível em: <<http://www.discutindolinguaportuguesa.com.br/reporterinternet.asp>>. Acesso em: 15 maio 2009.

RAMAL, A. C. Ler e escrever na cultura digital. Porto Alegre: *Revista Pátio*, a. 4, n. 14, ago./out. 2000, p. 21-30.

RIBEIRO, A. E. Kd o prof? Tb foi navegar. In: ARAÚJO, J. C. (org.) *Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 221-243.

SANTOS, D. G.; GOMES, A. Considerações acerca do internetês. *Ensino e Pesquisa*. v. 1, n. 5, 2008. p. 41-50.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, D. Português assassinado a tecladas. *Observatório da Imprensa*. Jornal de Debates. São Paulo, 15 mar. 2005.

SILVA FILHO, L. N. *A presença da grafia CMC síncrona em textos escolares em língua materna*. 2008. 116f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC São Paulo, São Paulo, 2008.

SIMÕES, R. F. *Vozes inconclusas: mosaicos lingüísticos presentes na sala de aula e na vida*. 2007. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SIQUEIRA FILHO, V.; BORTOLETO, M. A interação na internet: o gênero discursivo na rede mundial de computadores e suas implicações na relação entre indivíduo e aprendizagem. *Intermédias*, a. 2, n. 5 e 6, 2006. Disponível em: <http://www.intermidias.com/txt/ed56/Comunicaocao_Educacao_A%20interacao%20na%20internet_Maira%20Bortol%85.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2009.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v.23, n.81, p.143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 09 jun. 2008.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, [2000], 2006.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

_____. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Editora Ática, 2008.

SOUZA, S. J.; GAMBA Jr. N. Novos suportes, antigos temores: tecnologias e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, set./dez. 2002, p. 104-114.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: SIGNORINI, I. (org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, [2001], 2008. p. 77-94.

TONÁCIO, G. M. Pelo discurso de adolescentes usuários da net: o uso de gêneros discursivos e textuais no contexto escolar. *TEIAS*: Rio de Janeiro, a. 3, n. 5, jan./jun. 2002.

TRIGO, L. Leitor também é autor. *Jornal O Globo*, 9 jul. 2004, Caderno Prosa & Verso.

VIEIRA, I. L. Tendências em pesquisas em gêneros digitais: focalizando a relação oralidade/escrita. In: ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. (orgs.) *Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.19-29.

WILLIAMS, R. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.) *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 170-180.

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

ZAVAM, A. E-zine: Uma instância da voz dos e-xcluídos. In: ARAÚJO, J. C. (org.) *Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 93-112.

ZUIN, A. A. S. Educação a distância ou educação distante? O programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006. p.935-954. Especial.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, A. S. C. Leitura e escrita enquanto práticas discursivas: construindo filiações. *Revista Iberoamericana de Educación* – nº48/2 – jan.2009.

ANDRADE, L. M. A escrita, uma evolução para a humanidade. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, v.1, n.1, jul./dez.2001.

ANDRADE, M. L. C. V. O. *Textos construídos na internet: oralidade ou escrita?* Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, 2005. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/textleitura/mar_1_t.html>. Acesso em: 27 de janeiro de 2009.

ANTUNES, I. C. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v.20, n.01, p.65-76, jan./jun.2002.

ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (orgs.) *Linguagem e educação: fios que se entrecruzam na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ARAÚJO, J. C. O que o meu aluno faz nesse tal de Orkut?. *Vida Educação*. Fortaleza: Brasil Tropical, ano 3, n. 9, 2006, p. 29-32.

BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BARRETO, R.G. *Discursos, tecnologias, educação*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009. (Série Pesquisa em Educação. Práticas de Linguagem.)

BAUMGÄRTER, C. T. Gêneros do discurso e formação docente. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/32.pdf>>. Acesso em: 25 de janeiro de 2009.

BECHARA, E. *O que muda com o novo Acordo Ortográfico*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

BONINI, A. A relação entre prática social e gênero textual: questão de pesquisa e ensino. *Veredas on-line – Ensino* – 02/2007, p. 58-77 – PPG Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora.

BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. Ed. – São Paulo: Contexto, 2008.

BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. *Educação e novas tecnologias: um repensar*. Curitiba: Editora IBPEX, 2006.

CARVALHO, M. M. A construção do discurso no gênero entrevista com convidado na internet. *Revista Letra Magna* – Revista Eletrônica de Divulgação Científica em

Língua Portuguesa, Linguística e Literatura – Ano 02, n.03, 2º semestre de 2005. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/>>. Acesso em: 25 de janeiro de 2009.

COSCARELLI, C. V. (org.) *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Gêneros textuais na escola. *Veredas on-line* – Ensino – 2/2007, p.78-86 – PPG Linguística/UFJF – Juiz de Fora.

COSTA, S. R. (Hiper)textos ciberespaciais: mutações do/no ler – escrever. *Cad. Cedes*, Campinas, v.25, n.65, p.102-116, jan./abr. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 28 de janeiro de 2009.

DI FANTI, M. G. C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. *VEREDAS*, Rev. Est. Ling., Juiz de Fora, v.7, n. 1 e n.2, p.95-111, jan./dez. 2003.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. – 5. Ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FACHINETTO, E. A. O hipertexto e as práticas de leitura. *Revista Letra Magna* – Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura – Ano 02, n.03, 2º semestre de 2005. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/>>. Acesso em: 25 de janeiro de 2009.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O. ; AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 2007.

FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. G. B. B. A escola e o ensino da leitura. *Psicologia em estudo*, Maringá, v.7, n.1, p.39-49, jan./jun.2002.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREITAS, M. T. A. Sites construídos por adolescentes: novos espaços de leitura/escrita e subjetivação. *Cad. Cedes*, Campinas, v.25, n.65, p.87-101, jan./abr. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2009.

GALVÃO, A. M. O.; BATISTA, A. A. G. Oralidade e escrita: uma revisão. *Cadernos de Pesquisa*, v.36, n.128, p.403-432, maio/ago.2006.

GUIMARÃES, G. C. *A articulação de linguagens na TV: questões educacionais para a sociedade multimidiática*. 2006. 199f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

LEWGOY, A. M. B.; ARRUDA, M. P. Da escrita linear à escrita digital: atravessamentos profissionais. *Revista Virtual Textos e Contextos*, nº2, dez. 2003.

LINS, N. F. Gêneros discursivos e o ensino de linguagem. *Revista Letra Magna*. – Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura – Ano 04, n.06, 1º semestre de 2007. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/>>. Acesso em: 27 de janeiro de 2009.

MARCUSCHI, L. A. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem e Ensino*, vol.4, n.1, 2001, p. 79-111.

MARZOLA, N. R. (et al) Educação e Sociedade do Conhecimento: problematizando suas relações. Disponível em: <<http://www.nonio.uminho.pt/documentos/actas/actchal2003/05comunicacoes/Tema1/08NormaMarzola.pdf>>. Acesso em: 25 de janeiro de 2009.

MATTAR, J. *Metodologia científica na era da informática*. 3. Ed., rev. e atualizada. – São Paulo: Saraiva, 2008.

MATTELART, A. *História da sociedade da informação*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MORAES, D. (org.) *Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

ORLANDI, E. P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 7ª Edição, Campinas: SP, Pontes, 2007.

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

RÜDIGER, F. *Elementos para a crítica da cibercultura: sujeito, objeto e interação na era das novas tecnologias de comunicação*. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

SANTOS, D. G.; GOMES, A. Considerações acerca do internetês. *Ensino e Pesquisa* – Vol.1, nº5, 2008, p.41-50.

SIGNORINI, I. (org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. (Coleção Ideias sobre Linguagem)

SILVA, E. T. *A leitura nos oceanos da internet*. 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

SIMÕES, R.F. A linguagem no Orkut e na sala de aula: desvendando um comportamento lingüístico dos jovens. *TEIAS*: Rio de Janeiro, ano 8, nº 15-16, jan/dez 2007. Disponível em: <[http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path\[\]=170&path\[\]=169](http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path[]=170&path[]=169)>. Acesso em: 05 de maio de 2009.

SOUZA, D. S. G. A influência da internet no domínio da escrita. *Babilônia*. Revista Lusófona de Línguas, Culturas e Tradução, n. 001. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal, 2003, p. 69-94.

SOUZA, J.; MOTA, K. O silêncio é de ouro e a palavra é de prata? Considerações acerca do espaço da oralidade em educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n.36, set./dez. 2007.

XAVIER, A. C.; SANTOS, C. F. O texto eletrônico e os gêneros do discurso. *Revista Veredas, Rev. de Estudos Linguísticos – Juiz de Fora*, v.4, n.1, p.51-57.

ZUIN, A. A. S. Educação e comunicação: uma abordagem histórico-filosófica. *Educação e Realidade*, 31(2): 43-60, jul./dez.2006.

_____. O Orkut e as representações dos alunos sobre os professores. *TEAIS*, vol.10, nº19, 2009. Disponível em:

<[http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path\[\]=373&path\[\]=354](http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path[]=373&path[]=354)>. Acesso em 15 de julho de 2009.

LISTA DE SITES

Eu sei escrever - <http://euseiescrever.blogspot.com/>

Facebook - <http://www.facebook.com>

Jornal Folha da Região - <http://www.folhadaregiao.com.br/>

MSN - <http://download.live.com/messenger>

MySpace - <http://br.myspace.com>

Observatório da Imprensa - <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/>

Orkut – <http://www.orkut.com>

Revista Época - <http://revistaepoca.globo.com/>

Revista Língua Portuguesa - <http://revistalingua.uol.com.br/>

Twitter - <http://twitter.com/>

ANEXOS

ANEXO A – Respostas dos professores ao questionário

1 – Os gêneros discursivos são produções orais ou escritas como, por exemplo, o bate-papo, a conversa telefônica, cartas, bilhetes e pesquisas científicas. Com o advento da internet novos gêneros foram surgindo como: *e-mail*, *chat*, *blog*, listas de discussão. Como eles são trabalhados em sala de aula?

Professor 1 (P): *Sites* que abordam conteúdos de Língua Portuguesa, que possuam “origem segura”, são sugeridos como fontes de pesquisa para enriquecimento de trabalhos e também das próprias aulas. *E-mail*, *chats...*, são utilizados como meios de comunicação entre alunos, alunos e professores, para tirarem dúvidas.

Professor 2 (H): *Sites* com exercícios de História, pesquisas, em que o grupo se comunica através das ferramentas da internet (*Orkut*, *MSN*) e a criação de *blogs* com o resultado do assunto pesquisado.

Professor 3 (P): Esses gêneros são trabalhados visando analisar as características dos gêneros e o tipo de linguagem.

Professor 4 (H/G): Através de pesquisas, seminários e debates tanto atuais como temas já transcrito. (sic)

Professor 5 (P): Esses novos gêneros são trabalhados, na prática, em produção textual, por exemplo, fazendo contraste entre linguagem da internet e linguagem formal. Também usamos como fonte geradora de assuntos para debates, compreensão de texto, como aconteceu com o tema da Reforma Ortográfica.

Professor 6 (H): São trabalhados muito mais informalmente pelos alunos do que pelo professor. A internet é utilizada mais como referência inicial para pesquisas.

Professor 7 (G): Nos dias atuais torna-se impossível abolir a internet da vida dos alunos. A parceria entre o estudo em sala de aula e o computador é imprescindível. A geografia estudada por alunos de 8º e 9º anos tem uma relação muito grande com a atualidade e, de uma certa forma, relacionar fatos, acontecimentos, tendo um instrumento que facilite esse estudo torna-se mais fácil e

agradável. Por isso toda matéria lançada é discutida em sala de aula e, posteriormente é feito um trabalho a parte pelo aluno para que possa analisar e concluir segundo sua análise (obviamente dentro do contexto) utilizando como “via” o computador. É preciso que o educador hoje, perceba que não estamos lidando simplesmente com meros alunos e, sim com cidadãos críticos capazes de interpretar os fatos.

Professor 8 (G): Infelizmente, a linguagem utilizada no *e-mail*, no *chat* e no *blog* é informal, pois é escrita de forma rápida. É importante, durante as aulas, fazer com que os alunos percebam o grau de influência da informática na escola. Além disso, o professor deve ficar atento aos gêneros mais interessantes para os estudantes.

Professor 9 (P): Esses novos gêneros são trabalhados de acordo com a realidade do aluno. É necessário que eles os conheçam para saber que tipo de linguagem deverá usar em cada um.

Professor 10 (G): O aluno sempre é incentivado a desenvolver pesquisas na internet sobre os assuntos desenvolvidos nas aulas.

Professor 11 (P): Trazendo as experiências dos alunos, buscando na mídia exemplos desses gêneros para serem discutidos em sala.

Professor 12 (P): Há uma comparação dos gêneros da Internet com os gêneros discursivos, em alguns aspectos, como por exemplo, o *e-mail* (mais curto, mais informal) e a carta. Porém, outros gêneros da Internet são apenas citados e não trabalhados especificamente, com exceção do *blog* em que faço correção de LP de textos dos alunos das aulas de Informática.

Professor 13 (H): Na minha disciplina, os alunos costumam pesquisar na internet temas abordados em sala e realizar “mini-pesquisas” que sempre seguem um pequeno roteiro. A internet é utilizada como fonte de pesquisa. Eventualmente sugiro *sites* que o próprio livro didático indica como complementação do conteúdo estudado.

2 – O trabalho com hipertexto está presente na escola? A partir da difusão da internet houve alterações nas práticas de leitura e escrita?

Professor 1 (P): Sim. Muitas alterações são percebidas, pois, com o uso frequente da rede Internet pelos jovens, uma linguagem própria foi criada e vem influenciando na escrita: troca de letras, supressão ou abreviação de palavras... E isto pode ser notado em avaliações, produções textuais e outros trabalhos realizados com os alunos.

Professor 2 (H): Sim. Pelo menos uma vez ao mês, a aula é ministrada no laboratório de informática e os alunos trabalham com textos da internet (hipertexto).

Professor 3 (P): Sim, pois eles assimilam a linguagem da internet com a linguagem culta.

Professor 4 (H/G): A partir da internet os textos ficaram reduzidos, os alunos perderam o interesse pela leitura e a escrita sofreu uma redução drástica.

Professor 5 (P): As atividades de leitura e escrita mudaram, porque redações podem ser postadas na rede e, além disso, os alunos são orientados a pesquisarem em *sites* indicados pelo professor para complementar o conteúdo aprendido. O hipertexto não é trabalhado em português, acredito que seja em informática. Há apenas o uso prático dessa ferramenta.

Professor 6 (H): Houve. Os alunos tendem a considerar a Internet como uma fonte mais crível do que, por exemplo, os livros. As consultas viraram cópias, muitas vezes de material de qualidade discutível.

Professor 7 (G): Hoje em dia está muito mais trabalhoso trazer o aluno à escrita e à leitura. As facilidades que surgiram com a globalização como: abreviar palavras, gírias de internautas e até mesmo um texto pronto tem dificultado bastante o interesse do aluno pela leitura e consecutivamente pela escrita. Muitos alunos tornaram-se acomodados com nova situação em ter tudo “prontinho”.

Professor 8 (G): É possível perceber alterações na prática de escrita dos alunos. Muitas vezes, o professor é obrigado a repreender estudantes que destacam

trechos de textos prontos da internet. A opção de copiar e colar prejudica bastante a leitura do texto pelo professor.

Professor 9 (P): É importante a utilização de textos curtos para melhor aprendizagem. Portanto, não há tantas alterações nas práticas de leitura e escrita.

Professor 10 (G): Como mencionado na resposta anterior, os alunos são incentivados constantemente a ler.

Professor 11 (P): Isso acontece naturalmente. Não foi só com o advento da internet, o hipertexto sempre foi usado de forma direta ou indireta na sala de aula.

Professor 12 (P): O trabalho com hipertexto apresenta-se constante nos livros didáticos de LP, através de *cartoons*, charges, tirinhas, etc. Acredito que tenha havido inclusão na prática da leitura e talvez alterações prejudiciais na escrita da língua culta, apesar da linguagem ter-se tornado mais objetiva.

Professor 13 (H): Sim, a tendência da maioria dos alunos é simplesmente imprimir um texto sem uma leitura atenta prévia do seu conteúdo. Na disciplina que leciono não proíbo o uso da internet para pesquisas, mas não aceito material impresso (o aluno deve escrever à mão o seu texto) e que esteja fora do roteiro pedido.

3 – A escrita utilizada na internet tem influenciado nas produções dos alunos? De que modos?

Professor 1 (P): Sim. É importante ressaltar que transformações na língua são naturais, visto que esta é “viva” e sofre alterações a todo momento, entretanto é necessário orientar os alunos para que utilizem a língua escrita padrão, de acordo com a gramática normativa, pois a linguagem utilizada na internet é considerada incorreta perante as normas gramaticais.

Professor 2 (H): Sim. Nas provas, avaliações em geral. Porém é reprimida, pois não aceitamos isto na escrita convencional.

Professor 3 (P): Sim, pois há alunos que fazem a utilização da linguagem da internet na elaboração dos seus textos.

Professor 4 (H/G): Sim. A escrita ficou até de fácil entendimento, mas dentro da língua portuguesa está tudo errado.

Professor 5 (P): Sim. Muitos alunos têm trocado letras, por exemplo, “qu” por “k” e escrito verbos sem o “r” do final. Palavras que terminam com “o” são escritas com “u”.

Professor 6 (H): Na minha atividade não. Os alunos são incentivados a usar o idioma na sua forma culta.

Professor 7 (G): Houve muita influência por parte da escrita nas produções dos alunos. Por eles estarem muito ligados ao computador e, de uma certa forma afirmarem não viver mais sem, acreditam fazer uma coisa normal. Não percebem que estão trocando a língua culta por uma abreviada e isso vem acontecendo de forma geral (tanto em trabalhos pequenos como os de casa como em provas, relatórios e sínteses).

Professor 8 (G): A escrita utilizada na internet está influenciando a norma culta da nossa língua. Os estudantes que utilizam o *MSN*, por exemplo, estão aprendendo a escrever errado. Por isso, os erros de pontuação e ortografia são comuns em provas.

Professor 9 (P): Sim, pois eles não sabem diferenciar os tipos de linguagem, ou seja, não conseguem diferenciar a fala da escrita.

Professor 10 (G): Eu, como professor, procuro lembrar aos alunos que a prática cria o hábito. Então, os alunos devem sempre lembrar que a escrita correta não é o “internetês”.

Professor 11 (P): Só no início. Eles são orientados (e cobrados) a utilizar o padrão culto da língua, uma vez que é a forma exigida, depois, em concursos, ou mesmo, em solicitação de emprego.

Professor 12 (P): Ver questão nº 2.

Professor 13 (H): Sim. Muitas vezes em provas e pesquisas encontramos abreviações utilizadas no *MSN*.

4 – Qual o encaminhamento dado pelo professor no contato com esta escrita produzida / utilizada na internet, por vezes chamada “internetês”?

Professor 1 (P): O professor, como mediador no processo ensino-aprendizagem, deve orientar quanto a utilização da linguagem culta e coloquial, esclarecendo que cada uma tem sua abordagem e um momento para ser utilizada. Na internet, não há problemas na utilização do “internetês”, enquanto que a escola pede o uso da escrita padrão.

Professor 2 (H): Enquanto o meio utilizado for a internet, *sites, Orkut, blogs, e-mail* é tolerado. Em avaliações tradicionais não é permitido.

Professor 3 (P): Devemos avisá-los que esse tipo de linguagem só será utilizada na própria internet e não na escrita. Porque, na internet, há uma necessidade de transmitirmos, de maneira rápida, a informação.

Professor 4 (H/G): Dando alerta porque essas expressões não podem ser usadas em qualquer tipo de matéria ou assunto que requer uma seriedade.

Professor 5 (P): A orientação é que use o “internetês” apenas na internet e que, nas aulas, na vida real, use as regras da variedade padrão da língua.

Professor 6 (H): Apresentando essa linguagem como uma forma válida de comunicação em um determinado veículo.

Professor 7 (G): Para os alunos de 8º e 9º anos fica um pouco mais fácil mostrar o “erro” em substituir a forma certa pelo chamado “internetês”, do que nas séries anteriores, justamente por estarem numa idade em que já podem analisar as coisas de uma forma mais crítica. Isso tem sido tirado deles, à medida que o aluno percebe que há a necessidade de se empenhar mais para concursos, por exemplo, (a exigência dos pais ou responsáveis pela aprovação é grande) e começa a entender e buscar a necessidade de se policiar mais.

Professor 8 (G): Abordar o assunto em sala de aula é importante no desenvolvimento do senso crítico do aluno. O professor não deve permitir o famoso

“internetês”, já que a simplificação de palavras é inadequada na elaboração de textos.

Professor 9 (P): O aluno deve conhecer as diversas maneiras de produção de texto. Sabendo diferenciá-las, evita o uso de abreviações e estruturas vistas na internet.

Professor 10 (G): A rapidez de comunicação gerou o “internetês”. Contudo, os alunos são alertados para sempre reconhecer que o “internetês” é apenas para a internet.

Professor 11 (P): As formas são discutidas em sala e servem como base para ampliação dos textos.

Professor 12 (P): Como as aulas de Língua Portuguesa são primordialmente focadas na língua padrão e culta, o professor deve conscientizar os alunos de que o “internetês” deve ter situações e espaços próprios.

Professor 13 (H): Peço que nas provas e nos textos produzidos, os alunos não utilizem o “internetês”. Acredito que devemos nos adaptar às várias situações que nos são impostas, e para cada uma delas estabelecer uma maneira diferente de agir. “Internetês” na internet, Português nas provas e trabalhos.

ANEXO B – Transcrição das Entrevistas

Professor 2 (H): “Aqui na escola há um incentivo por parte da direção pra que a gente utilize a tecnologia nas aulas, tentando tornar as aulas mais atrativas e pra que a escola não fique muito distante da realidade do aluno...Você sabe que hoje não dá pra fugir do uso das tecnologias...como eu me especializei no uso de tecnologias na escola, eu uso bastante na minha disciplina. Meus alunos fazem *blogs*, usam um *site* que eu mesma fiz com exercícios. Lá eles podem usar a linguagem que quiserem, mas nas avaliações e trabalhos feitos a norma culta da língua é exigida...é uma exigência da direção, não tolerar o uso da linguagem usada na internet nas tarefas feitas na escola. A ordem é até tirar ponto. Eu converso muito com eles sobre isso, mas continua acontecendo com frequência. Alguns projetos estão sendo pensados pra trabalhar isso com os alunos de uma forma mais enfática.”

Professor 3 (P): (Obs.: neste momento o professor fala exatamente como os alunos escrevem no “internetês”) “Pq vc q sabe issu?” “Eu não aguento mais ver meus alunos usando essa linguagem em provas e trabalhos. Se eu pudesse dava zero pra quem escreve assim em provas, mas a direção da escola diz que é pra apenas mostrar que essa linguagem só deve ser utilizada na internet. Eu não vejo vantagem nenhuma nesse jeito que eles escrevem. Tomara que essa modinha passe logo.”

Professor 4 (H/G): “Está tudo errado nesse tal de “internetês”. Os alunos usam muito isso nas provas e trabalhos e por mais que a gente diga que só deve ser usado na internet eles continuam usando na escola. Aqui é o lugar da língua culta, não desses códigos que eles criam e só eles entendem. Eu não corrijo mais, deixo pros professores de Português essa tarefa.”

Professor 8 (G): “Os alunos não conseguem distinguir o lugar e o momento certo de utilizar o “internetês”. A escola não é o local para esse uso. A gente conversa, explica, corrige, mas mesmo assim alguns alunos insistem em usar esta linguagem na escola. Estamos sempre abordando esse tema porque realmente o uso é muito constante e eles têm que saber que até mesmo fora da escola alguns

espaços, como seleções de emprego e vestibular pedem o emprego da norma culta da língua.”

Professor 11: “Os alunos utilizam muito o “internetês” em sala de aula, nas redações e provas, por exemplo, mas como os concursos exigem a norma culta temos que ensinar a escrever direito. Mas como a língua é mutável acredito que em breve algumas dessas alterações serão incorporadas à língua. Como muitas vezes os alunos passam mais tempo na internet do que na escola, aquilo acaba fazendo mais sentido pra eles. Se não for feito um bom trabalho de conscientização de que essa linguagem deve ficar restrita à internet acredito que esse uso possa se tornar cada vez mais disseminado e aí um trabalho muito maior terá que ser feito, já que na escola é a norma culta que tem valor.”