



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CCHA – CAMPUS IV - DEPARTAMENTO DE LETRAS E HUMANIDADES
CURSO: LICENCIATURA PLENA EM LETRAS

LUAN TALLES DE ARAÚJO BRITO

**INTERNETÊS E PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA ANÁLISE DAS
CRENÇAS DE DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA**

CATOLÉ DO ROCHA – PB

2013

LUAN TALLES DE ARAÚJO BRITO

**INTERNETÊS E PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA ANÁLISE DAS CRENÇAS DE
DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Letras e Humanidades – CCHA/CAMPUS IV, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito institucional para obtenção do título de Licenciado em Letras.

Orientador: Prof. Dr. João Irineu de França Neto.

CATOLÉ DO ROCHA – PB

2013

B862i Brito, Luan Talles de Araújo.
Internetês e produção textual: uma análise das crenças
de docentes de língua portuguesa. Luan Talles de Araújo
Brito. – Catolé do Rocha, PB, 2013.
77 f.

Monografia (Graduação em Letras) – Universidade
Estadual da Paraíba, 2013.

Orientação: Prof. Dr. João Irineu de França Neto,
Departamento de Letras e Humanidades.

1. Produções textuais. 2. “Internetês”. 3. Crenças. 4. Práticas pedagógicas. I. Título.

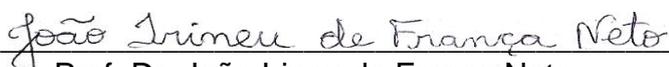
21. ed. CDD 469.8

LUAN TALLES DE ARAÚJO BRITO

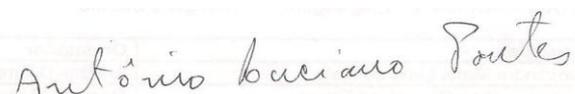
**INTERNETÊS E PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA ANÁLISE DAS CRENÇAS DE
DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de Letras e
Humanidades – CCHA/CAMPUS IV, da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito institucional para obtenção do
título de Licenciado em Letras.

APROVADO EM: 05 de setembro de 2013.



Prof. Dr. João Irineu de França Neto
Orientador - UEPB/CAMPUS IV



Prof. Dr. Antônio Luciano Pontes
Examinador - UERN /CAMEAM



Prof^a Dra. Francinete Fernandes de Sousa
Examinadora - UEPB/CAMPUS V

CATOLÉ DO ROCHA – PB

2013

Dedico estes singelos escritos à minha mãe, Maria Luzenira de Jesus Araújo, pela confiança em mim depositada e por não medir esforços para o meu bem-estar e para que eu pudesse ingressar e dar continuidade na carreira acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus pelo dom da vida, pela sabedoria, pela perseverança e por todos os momentos de superação, aprendizado e crescimento pessoal, acadêmico, profissional e humano. Pela oportunidade de concluir um curso de graduação, mesmo diante das dificuldades ou “pedras”, como diria Drummond, encontradas ao longo do caminho.

Agradeço aos meus familiares e amigos, sempre presentes nos momentos certos, ajudando-me a nunca desistir de meus objetivos e a persistir na realização de meus sonhos; especialmente às minhas “almas gêmeas amigas”, Clarice Calista Dutra e Solange da Silva Elias, bem como ao meu grande amigo Demóstenes Dantas Vieira, pelas dicas e sugestões. Cla, Sol e Demy, grandes seres humanos que a vida concedeu-me a oportunidade de conhecer e partilhar experiências de crescimento acadêmico, profissional e acima de tudo humano.

Ao meu querido amigo e conselheiro espiritual, Padre Francisco Alves Rodrigues, pela sua amizade, carinho e sábias palavras a mim direcionadas antes e ao longo da graduação.

Aos grandes profissionais que fazem parte do curso de Letras, UEPB, Campus IV, por acreditarem em um futuro melhor através da educação e por contribuírem de forma significativa na minha qualificação enquanto educador.

Agradeço, em especial, ao meu orientador e amigo Prof. Dr. João Irineu de França Neto, por ensinar-me a arte do pensar e do fazer acadêmico, pelo incentivo, carinho e atenção, bem como pelos momentos de sabedoria, responsabilidade, paciência e sábias sugestões, sem as quais eu não conseguiria vencer esta etapa.

Por fim, agradeço à vida pela oportunidade de ter conhecido ao longo do curso pessoas tão maravilhosas que ficarão para sempre em meu coração e que deixarão boas lembranças e muita saudade: Aivoneide, Elba, Aldimar, Maria, Geane e os demais colegas.

Todo dizer é ideologicamente marcado. É
na língua que a ideologia se materializa.
Nas palavras dos sujeitos.

ENI P. ORLANDI.

RESUMO

O objetivo da presente pesquisa consiste em analisar as crenças dos professores de língua materna a respeito do código gráfico popularizado na internet, o chamado “internetês”; como também discorrer sobre a polêmica em torno da transposição deste para as produções textuais formais do âmbito escolar, a fim de elucidarmos a ação pedagógica dos profissionais da área frente a este uso inadequado da linguagem. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, com abordagem metodológica para um estudo de campo, realizado no período de 28 de fevereiro a 04 de maio do ano de 2013. Para a coleta de dados foram utilizadas entrevistas abertas e semiestruturadas. Foram entrevistados 10 professores do componente curricular Língua Portuguesa, que exercem o magistério no ensino fundamental II e no ensino médio da educação básica, da rede pública de ensino, do município de Brejo do Cruz - PB. Temos como aporte teórico a teoria de “crenças de professores” da área da Linguística Aplicada e a teoria dos gêneros textuais e da adequação linguística à situação comunicativa. Deste modo, embasamo-nos em autores como: Bagno (2007), Bakhtin (2010), Madeira (2005), Marcuschi (2000, 2005, 2010a, 2010b), Xavier (2011), entre outros. Por conseguinte, a análise do corpus evidenciou a forte influência do ensino prescritivo e de uma memória discursiva advinda da Gramática Tradicional na construção e manutenção das crenças em torno do ensino linguístico e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas referentes ao uso do “internetês” no contexto escolar e na conscientização do uso adequado da linguagem nas diversas situações comunicativas.

PALAVRAS-CHAVE: Produções textuais. “Internetês”. Crenças. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the beliefs of mother tongue teachers about the graphical code popularized in internet, called “internetês”, as well as discuss the controversy surrounding the implementation of this for textual productions formal school context, order to elucidate the pedagogical action of professionals against this inadequate use of language. It is, therefore, a qualitative research, of an exploratory nature, with the methodological approach for a field study, conducted from 28 February to 04 May of the year 2013. For data collection interviews were open and semi-structured. We interviewed 10 teachers of the curriculum component Portuguese, exercising teaching in elementary II and secondary education basic education, in the public schools, in the municipality of Brejo do Cruz – PB. We as theoretical, for the achievement of research and interpretation of the data, the theory of "beliefs of teachers" developed by students of Applied Linguistics, well as the theory of textual genres, that advocates adapting linguistic to the situation of language use. Thus, the authors have based: Bagno (2007), Bakhtin (2010), Madeira (2005), Marcuschi (2000, 2005, 2010a, 2010b), Xavier (2011), between others. Consequently, the analysis of the corpus evidenced the strong influence of prescriptive teaching and a discursive memory arising from the Traditional Grammar in the construction and maintenance of the beliefs about language instruction and consequently in the pedagogical practices regarding use of “internetês” in the school context and awareness of the appropriate use of language in the various communicative situations.

KEYWORDS: Textual productions. “Internetês”. Beliefs. Pedagogical practices.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO I – CATEGORIAS TEÓRICAS	12
1 Concepções de língua e linguagem subjacentes ao ensino de língua materna.....	12
1.1 Gêneros textuais: definição e trabalho escolar.....	15
1.2 Gêneros textuais midiáticos.....	17
2. Produção textual, internetês e a noção de “erro” gramatical.....	24
3 Crenças dos professores de Língua Portuguesa.....	36
CAPÍTULO II – ANÁLISE DO CORPUS	44
1 Descrição da metodologia.....	44
1.1 O tipo de pesquisa.....	44
1.2 O cenário de investigação e o modo de realização da pesquisa.....	46
1.3 Sobre os entrevistados.....	47
2 Internetês: análise das crenças dos professores de língua materna.....	48
2.1 Na escola se ensina o padrão.....	48
2.2 Os alunos falam incorretamente. É papel do professor de Língua Portuguesa formar cidadão para aprender a falar corretamente.....	53
2.3 Os alunos cometem “erros” de português em suas produções textuais.....	54
2.4 As palavras não devem ser escritas de forma abreviada.....	55
2.5 O internetês constitui um vício de linguagem.....	58
2.6 O internetês está abolindo a gramática normativa.....	59
2.7 É mais fácil utilizar uma linguagem mais formal do que utilizar o internetês.....	61
2.8 A leitura de textos com o internetês não fica clara.....	62
3 Internetês: a intervenção pedagógica dos professores de língua materna.....	63
3.1 Sobre as práticas docentes preconceituosas e suas possíveis causas.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	75
APÊNDICES	78

INTRODUÇÃO

O objeto desta pesquisa consiste nas crenças que se refletem nas práticas pedagógicas referentes à utilização do internetês na produção textual escrita de educandos da educação básica. Neste sentido, elencamos o seguinte problema acerca do objeto: quais as crenças dos professores de Língua Portuguesa em relação ao internetês e que postura eles adotam ao se depararem com esse tipo específico de linguagem nas produções textuais escritas dos educandos?

Essa pesquisa se justifica pelo fato de a interação comunicativa mediante o uso do computador e de outras tecnologias comunicacionais ser crescente na atual conjuntura social, constituindo assim o internetês um tipo de linguagem bastante frequente nas práticas interativas do mundo virtual. Entretanto, muitos educandos utilizam indevidamente o internetês na produção textual escolar. E diante desse quadro de desenvolvimento tecnológico e conseqüente surgimento de novos modelos comunicativos, torna-se necessária a investigação do papel do professor de língua materna no processo de conscientização do uso adequado da linguagem nos diversos eventos comunicativos.

Dessa forma, este estudo apresenta relevância científica no campo da Linguística Textual e Linguística Aplicada, tendo em vista que aborda uma temática atual e que os seus resultados apresentam uma discussão sobre os novos modelos comunicativos da sociedade contemporânea e a repercussão destes no ensino da produção textual escolar, proporcionando aos profissionais da área uma revisão ou reflexão crítica de suas crenças e práticas pedagógicas.

Por conseguinte, visamos discorrer sobre o impacto da crescente utilização dos gêneros midiáticos nas práticas comunicativas dos educandos em contextos de produção de textos escritos; refletir ainda sobre as crenças de docentes de Língua Portuguesa acerca do internetês, categorizando-as, e, a par destas, analisar as práticas pedagógicas dos docentes supracitados frente a essa forma midiática da língua nas produções textuais escritas dos educandos.

Dessa forma, a presente investigação foi pautada nas seguintes problematizações: há ocorrência de uso do internetês por parte dos educandos em situações formais de produção textual escrita do ensino de Língua Portuguesa; no

processo de correção dos textos dos educandos, os professores de Língua Portuguesa não possibilitam uma reflexão linguística em torno do uso adequado do internetês de acordo com gêneros textuais específicos, apresentando uma atitude preconceituosa pautada na noção gramaticalista de “erro”.

Quanto aos procedimentos utilizados para a consecução da presente monografia de conclusão de curso, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, tendo em vista que será necessária a revisão de livros e artigos científicos da área em estudo, a partir dos quais se assentou a construção do referencial teórico para a análise dos dados. Nesta perspectiva, a pesquisa, aqui proposta, caracteriza-se como estudo de campo, de acordo com Gil (2002), tendo como *locus* os contextos de sala de aula. Por conseguinte, a pesquisa foi desenvolvida mediante entrevistas com o número de dez (10) professores do componente curricular já mencionado, atuantes tanto no ensino fundamental II quanto no ensino médio da educação básica da rede pública de ensino. As entrevistas foram gravadas e transcritas parcialmente, tendo em vista a seleção dos trechos considerados mais significativos e sobre os quais incidiu a análise embasada no referencial teórico construído.

O trabalho, portanto, está dividido em dois (02) capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “**Categorias teóricas**”, apresenta as seguintes subdivisões: “**Gêneros textuais midiáticos**”; “**Produção textual, internetês e a noção de ‘erro’ gramatical**”; “**Crenças dos professores de Língua Portuguesa**”. No subcapítulo “**Gêneros textuais midiáticos**” discutimos a respeito dos gêneros textuais emergentes no contexto tecnológico-digital e as principais características de sua configuração genérica; bem como discorremos sobre as concepções de língua e linguagem subjacentes ao ensino de língua materna, a fim de elucidarmos os tipos de ensino que fundamentam a prática docente, sobretudo em relação ao trabalho com os gêneros textuais em sala de aula.

No segundo subcapítulo, denominado “**Produção textual, internetês e a noção de ‘erro’ gramatical**”, enfatizamos como que o avanço da tecnologia computacional e o uso constante da internet repercutiram no âmbito da linguagem, favorecendo não só o aumento do léxico a partir da criação e incorporação de neologismos, como também o surgimento e a popularização do internetês entre os interlocutores do ciberespaço. Por fim, no subcapítulo “**Crenças dos professores de Língua Portuguesa**”, discorremos a respeito do conceito de crenças de

professores, buscando compreender como que as ideologias dos sujeitos docentes influenciam direta ou indiretamente a sua ação pedagógica.

O segundo capítulo é intitulado de “**Análise do corpus**”. No primeiro momento descrevemos a metodologia aplicada para a consecução do trabalho. Em seguida, no subcapítulo “**Internetês: análise das crenças dos professores de língua materna**”, propomos a análise do material construído/obtido durante as entrevistas. Desse modo, analisamos o dizer dos sujeitos entrevistados, explicitando e até mesmo desconstruindo cientificamente as crenças dos docentes em torno do internetês. Posteriormente, no subcapítulo “**Internetês: a intervenção pedagógica dos professores de língua materna**”, centramos o olhar analítico para as suas posturas frente o uso inadequado do internetês, por parte dos educandos, na produção textual escrita formal do âmbito escolar, apontando inclusive possíveis causas para as posturas preconceituosas apresentadas por alguns docentes.

CAPÍTULO I – CATEGORIAS TEÓRICAS

1 Concepções de língua e linguagem subjacentes ao ensino de língua materna

De acordo com Travaglia (1988) a abordagem de questões relacionadas ao ensino de língua materna requer uma reflexão em torno das concepções de linguagem e de língua assumidas pelo professor, tendo em vista que a maneira como este encara a linguagem norteia ou direciona a sua prática de ensino. Dessa forma, o autor contribui para um aprofundamento sobre essas concepções à medida que evidencia a existência de três possibilidades de concepção de linguagem, as quais serão apresentadas a seguir.

A primeira a concebe como “expressão do pensamento” (TRAVAGLIA, 1988, p.21), isto é, como tradução ou forma de exteriorizar uma expressão construída na mente do falante através do ato enunciativo. Aqui, a enunciação é tida sob o viés monológico-individual e não é afetada pelo interlocutor nem pelas circunstâncias contextuais da situação enunciativa. Essa concepção postula que o sucesso com o uso da língua (tido como o falar e o escrever “bem”) depende da organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem do falante. Por sua vez, essa organização está estritamente vinculada ao seguimento de normas ou regras, as quais se sustentam na tão conhecida gramática normativa. Daí surge o equívoco de muitos em vincular o ensino linguístico exclusivamente na aquisição das regras prescritivas da gramática normativa.

O segundo modo de se conceber a linguagem consiste em considerá-la um **“instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação”** (TRAVAGLIA, 1988, p.22, grifos do autor). Conforme esse ponto de vista, a língua é entendida como um **sistema** de signos (os quais seguem regras combinatórias), servindo para a transmissão de uma mensagem entre um emissor e um receptor. Para que a comunicação se efetive o falante deve, assim, dominar esse sistema (ou código). Dessa forma, o uso da língua apresenta um caráter social (no sentido de ser utilizado por um grupo de indivíduos) e exige da comunidade de falantes a convenção, o preestabelecido, para que haja comunicação. Entretanto, essa abordagem abstrata da língua condicionou a Linguística a desconsiderar os demais componentes da situação comunicativa; dito de outra forma, a não considerar “os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que

constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua” (TRAVAGLIA, 1988, p.22).

A terceira abordagem considera “a linguagem como forma de processo de interação” (TRAVAGLIA, 1988, p.23). O que vai de encontro às duas outras concepções já mencionadas. Neste sentido, ao fazer uso da linguagem o indivíduo não apenas traduz ou exterioriza seu pensamento, e tampouco se limita a transmitir mensagens a um receptor. O usuário da linguagem vai além, realiza ações, age e atua sobre o mundo, interage com o seu interlocutor provocando efeitos de sentido. Essa visão dialógica sobre a linguagem considera o contexto pragmático-discursivo e os fatores sociais, históricos e ideológicos que o permeiam. É nesta perspectiva que para Gagné (2002) a instituição escolar deve propiciar não somente o crescimento do repertório comunicacional do alunado, como também possibilitar-lhe o domínio e utilização de variantes convenientes a situações de interação comunicativa específicas:

A escolha de um registro, formal ou informal, corrente ou rebuscado, depende em última instância do falante, dos objetivos que ele persegue e da situação de comunicação ou das atividades de linguagem que ele suscita ou que o solicitam. A escola, portanto, deve respeitar esta prerrogativa e organizar sua pedagogia de tal modo que a criança tenha não só um repertório extenso, mas também que saiba se servir dele adequadamente e que tenha gosto de fazê-lo. (GAGNÉ, 2002, p. 213).

Por conseguinte, abordaremos a seguir as consequências dessas concepções para o ensino de Língua Portuguesa, observadas a partir dos três tipos de ensino de língua vernácula propostos por Travaglia (1988). O autor considera de extrema importância que o educador engajado nessa ação educativa questione o porquê de se dar aulas de uma língua a seus falantes nativos. Indagação esta que possibilita considerações pertinentes a uma prática de ensino cada vez mais satisfatória. Para o autor, a prática de ensinar uma língua realiza-se de acordo com os seguintes tipos de ensino: prescritivo, descritivo e produtivo.

O ensino prescritivo desconsidera as habilidades linguísticas já dominadas pelos alunos e propõe uma negação da maneira pela qual eles se comunicam, a qual é considerada inferior e até mesmo “errada” em relação aos modelos estritamente ligados à gramática normativa e à variedade escrita padrão. Sobre esse

tipo de ensino, Gagné (2002) alerta que quando a escola, por razões ideológicas, preocupa-se com os conhecimentos do código escrito e do registro mais formal da língua e desconsidera a variedade linguística mais informal, acaba limitando o repertório comunicativo de seus alunos. O resultado é o empobrecimento do patrimônio sociocomunicativo comunitário, assim como a disseminação do preconceito linguístico ante a variação da língua. Deste modo, compete à escola considerar as múltiplas variedades de comunicação no processo educacional, possibilitando aos educandos uma postura crítica e esclarecida frente às semelhanças e diferenças dialetais e entre língua falada e língua escrita, o que é marcadamente visível nos objetivos do ensino descritivo, o qual segundo Travaglia (1988) engloba o trabalho de análise e reflexão sobre os funcionamentos das diferentes variedades dialetais e permite ao falante o conhecimento sobre o caráter institucional e social da língua. Esse tipo de ensino ultrapassa os limites do conhecimento de língua materna ao desenvolver nos alunos as habilidades de observar, argumentar sobre a linguagem e de analisar situações da vida em sociedade. Entretanto, o que observamos, por exemplo, em alguns dos professores cujas falas são analisadas em nosso *corpus* é que os seus discursos são orientados pelo preconceito contra a variedade linguística escrita eletrônica, não havendo um respaldo científico na análise e reflexão sobre esse uso específico da linguagem.

Já o ensino produtivo fundamenta-se no desenvolvimento da competência comunicativa dos falantes. Esse desenvolvimento se observa quando o usuário consegue adequar-se linguisticamente às diversas situações comunicativas. Para isso, faz-se necessária uma prática pedagógica na qual o aluno possa contatar com várias situações de interação comunicativa e, a partir da análise destas, tornar-se capaz de compreender e produzir enunciados também relacionados aos diversos tipos de situações enunciativas, o que segundo Gagné (2002) seria o desenvolvimento, nos educandos, das competências indispensáveis ao usufruto da língua de forma receptiva e produtiva.

Diante disso, observamos que as abordagens de ensino supracitadas podem se fazer presentes no cotidiano escolar, a depender dos objetivos pensados para que se ocorra o crescimento intelectual, como também o uso da linguagem pelos educandos. Todavia, muitos estudiosos dessa área criticam a prática pedagógica que valoriza demasiadamente o ensino prescritivo da língua, o qual ao restringir as

possibilidades de uso da língua prejudica a formação de competências comunicativas fundamentais para uma vida digna em sociedade.

Destacamos por fim que no tocante ao ensino produtivo, Travaglia (1988) atenta para a necessidade de que o contato e o trabalho com a variedade de enunciados deve se dar mediante a utilização de textos, tendo em vista que a comunicação verbal humana sempre acontece por meio de textos seguidores de determinados princípios e não de frases descontextualizadas e sem sentido. Dessa forma, a escola contribuirá para a formação de sujeitos da linguagem dotados de competências básicas para interagir nas mais diversas situações comunicativas. Sobre isso, consideramos contundentes as contribuições de Marcuschi (2002), Elias e Koch (2010) e Bakhtin (2010) acerca da definição e do trabalho escolar com os gêneros textuais.

1.1 Gêneros textuais: definição e trabalho escolar

Marcuschi (2002) assumindo posições bakhtinianas e bronkartianas, defende o pressuposto básico da impossibilidade de o ato da comunicação verbal concretizar-se fora de um texto e, sobretudo de um gênero textual. Uma vez que ao se comunicar o ser humano produz e interpreta textos pertencentes aos mais diversos gêneros textuais, os quais apresentam o caráter sócio-discursivo de atuar sobre o mundo, dizê-lo e constituí-lo de alguma maneira.

Sobre essa atividade comunicativa humana estritamente relacionada ou integrada aos usos dos gêneros, Bakhtin (2010) defende o seguinte:

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma **forma padrão** e relativamente estável de **estruturação de um todo**. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na **prática**, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência **teórica** [...] (BAKHTIN, 2010, p.301-302, grifos do autor).

Como a visão bakhtiniana propõe acima, os gêneros estão comumente presentes tanto na comunicação oral como na escrita. Para percebê-los basta um olhar crítico do produtor/receptor sobre os recursos linguísticos de seu idioma e mais especificamente sobre algumas características dos textos, como por exemplo, o modo de constituição, a função, a esfera de atuação etc. Na prática o falante os utiliza com destreza e molda o seu discurso nas mais diversas situações comunicativas, ainda que desconheça a existência dos mesmos em se tratando de conceituação teórica. De acordo com o teórico supracitado, os gêneros estão a serviço da organização do processo de comunicação e se os mesmos não existissem o ato comunicativo estaria comprometido.

A partir disso, Marcuschi (2002) parte para uma definição do que seria gênero textual. Segundo ele consiste em uma noção um tanto vaga, utilizada por estudiosos do assunto, para designar “os textos **materializados** que encontramos em nossa vida diária e que apresentam **características sociocomunicativas** definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2002, p.22-23, grifos do autor).

Sob esse mesmo ponto de vista se colocam Elias e Koch (2010) ao elencarem alguns gêneros que se fazem presentes na vida cotidiana e enfatizarem que a lista deles realmente é numerosa. Motivo pelo qual muitos estudiosos dispostos a mensurá-los e classificá-los acabaram desistindo de tal proeza, a qual se torna impossível não somente pelo fato de existirem em grande número, como também devido a sua dinamicidade e variação constitucional. Percebemos, dessa forma, que essa dinamicidade e variabilidade constitutivas dos gêneros textuais, acrescidas à grande influência das inovações tecnológicas, favoreceram consideravelmente o processo de formação de novos gêneros, aqui denominados de *gêneros textuais midiáticos*.

Mas o que possibilita aos indivíduos interagirem adequadamente nas diversas práticas sociais, interpretando e utilizando o gênero exigido em cada uma delas? Segundo Bakhtin (2010) um indivíduo consegue, no momento em que ouve o outro, perceber qual o gênero que está sendo utilizado, a qual domínio pertence, supor sua extensão, entre outras características, e a partir disso adequar a sua fala ao gênero em questão. Elias e Koch (2010) argumentam que isso acontece devido ao desenvolvimento da *competência metagenérica*, a qual é responsável pelo

domínio dos gêneros textuais no referente à sua produção e compreensão. É neste sentido que na análise de nosso *corpus* ponderamos se os educadores concebem o texto na perspectiva da diversidade de gêneros. Se a sua ação educativa é orientada para o desenvolvimento da *competência metagenérica* dos educandos, a partir de um trabalho que valoriza o uso real da língua em sua variedade, ou se é sedimentada no modelo prescritivo de ensino linguístico.

1.2 Gêneros textuais midiáticos

Segundo Bakhtin (2010), a utilização da linguagem está presente em diversas áreas da atuação do ser humano e por isso torna-se compreensível que os fenômenos languageiros sejam tão heterogêneos quanto as áreas da atuação humana. Heterogeneidade esta que não contraria o princípio da unidade linguística nacional de um idioma. A língua tem o seu emprego efetuado a partir da construção de enunciados (na modalidade oral ou escrita) construídos pelos membros de uma determinada área de interação social humana. Em consequência, os enunciados acabam por refletir as particularidades e objetivos de cada área mediante o assunto temático, o estilo (que compreende a seleção paradigmática dentre os recursos disponíveis na língua, sejam eles fonéticos, lexicais, morfossintáticos etc.), e principalmente pela estrutura composicional do enunciado. A partir da consideração desses elementos o autor esboça o que seriam os gêneros do discurso, afirmando que:

Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. E evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus **tipos relativamente estáveis** de enunciados, os quais denominamos **gêneros do discurso**. (BAKHTIN, 2010, p.261-262, grifos do autor).

Observamos, pois, que o pensamento bakhtiniano defende que os campos de atividade comunicativa elaboram e comportam gêneros discursivos específicos, e à medida que esses campos se desenvolvem e se tornam mais complexos, os

gêneros também se complexificam, decorrendo daí o surgimento de outros gêneros. Bakhtin (2010, p.266) diferencia gêneros primários de gêneros secundários. Os gêneros secundários são denominados complexos e estão presentes em contextos comunicativos mais elaborados e organizados, onde predomina o registro escrito. Como exemplos o autor cita “romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos etc.”. Salienta também que os gêneros discursivos secundários assimilam e transmutam os gêneros primários, os quais mantêm uma forte ligação de sensibilidade com o contexto comunicacional. Destacamos ainda que os gêneros primários não se restringem ao âmbito da oralidade, tendo em vista que o critério distintivo utilizado pelo autor não leva em consideração a modalidade da língua, mas o contexto ao qual o gênero pertence, ou em termos bakhtinianos, a esfera comunicativa.

Ressaltamos igualmente que esses *tipos de enunciados* (primários e secundários) evidenciam tanto as transformações sociais ocorridas em determinadas comunidades linguísticas quanto o conseqüente processo de evolução da linguagem, uma vez que o processo histórico evolutivo da linguagem relaciona-se diretamente com a dinâmica transformacional da sociedade. Dessa forma, a articulação linguagem/sociedade favorece a incorporação de novas formas de se concretizar a comunicação na vida coletiva, o que na visão bakhtiniana repercute no surgimento e utilização de novos gêneros discursivos.

De acordo com Marcuschi (2010b), o contexto tecnológico-digital favoreceu o surgimento de novos gêneros textuais, os quais apesar de apresentarem características genéricas próprias possuem similaridade com outros gêneros pré-existentes (contrapartes) no âmbito da oralidade e da escrita. Esses novos gêneros sugerem a consideração tanto do domínio da realidade quanto da virtualidade. Como instrumentos comunicativos valem-se da comunicação à distância e no que diz respeito à sua configuração seguem a mesma característica da heterogeneidade típica dos gêneros tradicionais, porém muito mais latente nesse contexto. Conforme o autor:

Esses gêneros têm características próprias e devem ser analisados em particular. Nem sempre têm uma contraparte muito clara e não se pode esperar uma especularidade na projeção de domínios tão diversos como são o virtual e o real-tradicional. Esses gêneros são mediados pela tecnologia computacional que oferece um programa

de base (uma ferramenta conceitual) e servem-se da telefonia. São diversificados em seus formatos e possibilidades e dependem do software utilizado para sua produção. (MARCUSCHI, 2010b, p. 37).

Por sua vez, esses textos emergentes, aqui denominados *gêneros midiáticos*¹, são geradores de polêmicas em relação à sua natureza e ao seu impacto no âmbito da linguagem e da vida em sociedade. Isso ocorre por dois motivos. Em primeiro lugar, tendo em vista que o espaço virtual apresenta como característica marcante a versatilidade e, em segundo, devido ao fato de as práticas comunicativas contemporâneas ocorrerem com uma frequência cada vez maior nesse ambiente. Daí que a Internet é considerada como “protótipo de novas formas de comportamento comunicativo” (MARCUSCHI, 2010b, p.16). A partir disso, o autor nos impulsiona a refletir sobre a natureza e a função desses textos contemporâneos, bem como sobre os motivos que favorecem a sua crescente aceitação e utilização.

Para o autor, além de diversos fatores como aproximar em tempo real interlocutores geograficamente distantes, a preferência pela comunicação virtual se dá principalmente porque a mesma possibilita a reunião de diversas formas de expressão (textuais, sonoras e imagéticas) em um único meio, tornando a comunicação mais versátil, moderna e atrativa. Sobre isso se torna válida a asseveração de Galli (2010), segundo a qual toda e qualquer mensagem apresenta um locutor objetivando convencer o(s) seu(s) interlocutor(s), valendo-se dos mais diversificados recursos de ordem linguística ou não. De tal modo, as diversas semioses estão a serviço da persuasão dos *hiperleitores*, tanto no referente à venda e compra quanto à defesa de uma ideia. O poder persuasivo na linguagem da internet é construído, pois, através de: “desde cores, ilustrações, forma de apresentação até a linguagem utilizada pelo locutor” (GALLI, 2010, p.154).

Dessa forma, empreender o estudo desses gêneros permite a compreensão de como os avanços tecnológicos afetam a linguagem, bem como a verificação da função desta nos novos e modernos meios comunicativos. Destacamos ainda o meio comunicativo, nesse caso o eletrônico, como principal propulsor do diferencial desses textos em relação aos gêneros tradicionais até então conhecidos,

¹ Para essa denominação partimos da concepção do teórico Marcuschi (2010b, p. 19), designando de *gêneros midiáticos* os “gêneros textuais no domínio da mídia virtual”.

principalmente no que tange a um uso diferenciado da linguagem, pois como reverbera o estudioso já mencionado: “o meio eletrônico oferece peculiaridades específicas para usos sociais, culturais e comunicativos que não se oferecem nas relações interpessoais face a face”. (MARCUSCHI, 2010b, p. 23).

O autor alerta ainda que esse estudo requer a consideração dos seguintes aspectos acerca dessas manifestações textuais:

(1) seu franco desenvolvimento e um uso cada vez mais generalizado; (2) suas peculiaridades formais e funcionais, não obstante terem eles contrapartes em gêneros prévios; (3) a possibilidade que oferecem de se rever conceitos tradicionais, permitindo repensar nossa relação com a oralidade e a escrita. (MARCUSCHI, 2010b, p. 16).

Pinheiro (2002) contribui para o entendimento do segundo ponto destacado acima. A autora afirma que os produtos midiáticos transmutam gêneros já existentes a partir de um processo de modificação ou inovação. Entretanto, subsistem nesse processo determinados elementos relativos à parte fixa ou estável da configuração genérica preliminar. Essas regularidades, por sua vez, servem como referência para a orientação dos interlocutores nos processos de produção e compreensão e como critério para se caracterizar determinado texto como pertencente a um dado gênero.

Segundo Marcuschi (2010b), a utilização da “escrita eletrônica” favoreceu o surgimento de uma “cultura eletrônica”, a qual apesar de integrar imagens e sons fundamenta-se no código escrito que, por sua vez, apresenta-se como informal e menos monitorado devido à fluência e velocidade do meio. Esse caráter eminentemente baseado na escrita contrapõe-se, por exemplo, aos gêneros utilizados em relações interpessoais face a face. O autor atesta que um aspecto central e marcante dos gêneros no ambiente virtual diz respeito à elevada interatividade dos mesmos. E ao passo que se configuram no código escrito são também *síncronos*, isto é, os interlocutores atuam concomitantemente, a ponto de ser possível observar o que o outro produz no momento exato de sua produção. Dessa forma, considerando o contexto mencionado, torna-se incoerente caracterizar a escrita como sendo tipicamente *assíncrona*, como detentora de um “atraso” temporal entre os processos de produção e recepção. Em outras palavras, no ambiente da mídia virtual o mais comum é que esses processos ocorram em tempo real. Esse aspecto agora abordado está relacionado ao terceiro ponto destacado por

Marcuschi (2010b) na citação acima (revisão dos conceitos tradicionais), pois proporciona um caráter inovado no referente às relações entre fala e escrita, o que será aprofundado posteriormente no subcapítulo seguinte, que tratará sobre as especificidades da linguagem escrita oriunda de determinadas práticas comunicativas da contemporaneidade.

Xavier (2010) nos propõe uma discussão em torno do formato de construção textual, de caráter digital, favorecedor do surgimento dos gêneros textuais no meio virtual. Este formato é denominado pelo estudioso de *hipertexto*, o qual deve ser considerado não como um gênero em si, mas enquanto um modelo de materialidade textual (de composição), que propicia o surgimento de novos gêneros e atribui a estes propriedades específicas. Segundo o autor, a hegemonia da informática no âmbito da tecnologia é consequência de uma ordem mundial instaurada nas últimas décadas, denominada de tecnocracia. Essa nova conjuntura impõe à sociedade contemporânea um modelo de texto em que a produção discursiva deve ser “hipertextualizada”. Em outras palavras, há a exigência de uma abordagem diferente com os objetos legíveis e conseqüentemente de uma nova forma de interpretação do mundo. Diante desse quadro, surge o chamado *hipertexto*, o qual é entendido pelo autor como:

uma tecnologia de linguagem cujo espaço de apreensão de sentido não é apenas composto de 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.** Com ele, ler o mundo tornou-se virtualmente possível, haja vista que sua natureza imaterial o faz ubíquo por permitir que seja acessado em qualquer parte do planeta, a qualquer hora do dia e por mais de um leitor. (XAVIER, 2010, p. 209, grifos nossos).

O autor destaca também o caráter democrático do hipertexto, uma vez que insere o leitor nas diversas discussões ocorridas no mundo, além de favorecer o conhecimento de informações dificilmente acessíveis fora do ambiente hipermidiático. Não obstante do processo de leitura de textos impressos convencionais, essa nova tecnologia da linguagem demanda a consideração dos saberes enciclopédicos do seu usuário/leitor. Isso ocorre porque independentemente da superfície ou suporte em que se encontre, um texto não pode apresentar

minuciosamente todas as informações necessárias à sua compreensão, tendo em vista o espaço e a própria configuração genérica, bem como o risco do desinteresse que a pormenorização pode causar no interlocutor. A par disto, nos indagamos sobre o que exatamente esse novo formato textual difere do modelo tradicional estabelecido social e historicamente. Conforme Xavier (2010), o hipertexto apresenta uma natureza diferenciada se comparado aos textos tradicionalmente impressos e dentre as suas características destacamos a priori a *deslinearização*, a *ubiquidade* (exposta rapidamente na citação acima) e a *pluritextualidade* ou *multissemiótica*.

O autor afirma que o hipertexto foge à linearização típica dos textos convencionais. O resultado disso é a não imposição de uma sequência linear do processo de leitura do mesmo. Há diversas possibilidades de caminhos a serem percorridos, pois esse formato textual oferece a possibilidade de o leitor consultar em tempo real diversas fontes, a fim de esclarecer possíveis dúvidas e de reforçar o seu posicionamento crítico sobre um assunto. Isso ocorre através de *links* disponibilizados por quem produz o hipertexto. Destacamos ainda que o seu caráter não linear apresenta desvantagens, já que essa espécie de fragmentação pode provocar no hiperleitor iniciante dispersão ou desorientação. Assim, a utilização inadequada dos links pode afetar a coerência responsável pela compreensão textual, o que pode levar o internauta a abandonar a leitura.

Entretanto, Xavier (2010) enfatiza que esse processo não hierárquico de recepção não se caracteriza como radicalmente revolucionário, pois muitos dos textos impressos também oferecem do seu modo percursos alternativos de leitura, basta notarmos nos livros comuns, por exemplo, “as notas de rodapé, índices remissivos, sumários e divisão em capítulos” (XAVIER, 2010, p. 213). Estes recursos também proporcionam a ruptura da linearidade do ato de ler. É necessário atentarmos, contudo, que o caráter não linear é uma norma da constituição do hipertexto, diferentemente do texto convencional em que esse caráter é consequência direta do modo de como o leitor “manuseia” ou recebe o texto. O autor destaca ainda que tal característica é atribuída àqueles textos que detêm em sua construção original propriedades hipertextuais (produzidos para esses fins e seguidores do padrão hipertextual) e não aos textos confeccionados tradicionalmente e posteriormente transportados (copiados) para o ambiente virtual.

Destacamos também que com a caracterização desse novo modelo textual como sendo deslinearizado não estamos afirmando que o mesmo é constituído por uma aglomeração aleatória de enunciados. O que estamos afirmando, como reverbera Esperét (*apud* XAVIER, 2010, p. 213-214), é que o hipertexto foge até certo ponto ao padrão hierárquico, fechado, estável dos textos tradicionais no tocante a “formatação visual, estocagem do material discursivo e, sobretudo, por colocar na mão do usuário um maior controle sobre a seleção das unidades de informação”. Entretanto, o autor destaca que para que o hipertexto apresente inteligibilidade, torna-se necessário que ele apresente “alguma linearidade, pois não pode subverter os níveis de organização das línguas naturais (sintaxe, semântica e pragmática) utilizada em uma dada sociedade”.

Outra característica interligada à acima abordada é a chamada *pluritextualidade* ou *multissemiótica*, a qual permite a incorporação de diversos elementos sógnicos na superfície textual: “palavras, ícones animados, efeitos sonoros, diagramas e tabelas tridimensionais” (XAVIER, 2010, p. 214). Conforme o estudioso, a convergência desses aparatos provoca um impacto benéfico na leitura. Desde que consideradas a organização e a inter-relação, ou seja, a harmonia desses aportes, o internauta se beneficiará no referente à compreensão, mesmo que de forma inconsciente. Para o estudioso, a leitura do hipertexto apresenta um nível maior de envolvimento de seus destinatários, se comparada com o mesmo processo ocorrido nas publicações tradicionais. No hipertexto isso resulta da *pluritextualidade*, a qual está a serviço da clareza e da explicitação das ideias e argumentos defendidos pelo autor e estimula o hiperleitor a participar e a se engajar na interpretação dos sentidos textuais.

Defendemos, como Xavier (2010, p. 220), o caráter democrático do hipertexto, uma vez que este dá vez e voz àqueles de renome ou não para defenderem seus posicionamentos político-ideológicos. Essa nova estrutura textual estimula o debate e a divergência de ideias e opiniões, constituindo um ambiente favorável a uma maior participação e avaliação da coletividade. Sua formatação “otimiza tecnicamente este espaço de livre exposição, construção e debate de múltiplos discursos. Caberá, portanto, aos usuários utilizarem-no com estes propósitos ou não”.

2. Produção textual, internetês e a noção de “erro” gramatical

Já que a nossa proposta analítica consiste em ponderar como a modalidade da linguagem do internetês se reflete no discurso de professores de Língua Portuguesa, destacamos a pertinência de discutirmos neste capítulo as principais características deste código escrito-teclado, o qual apresenta uma configuração própria e coerente ao ambiente e à situação comunicativa.

Na virada do século XX para o século XXI, o mundo passou por um incessante processo de globalização, o qual “derrubou” fronteiras e permitiu o acesso democrático e instantâneo de informações. Outra consequência desse processo diz respeito à rapidez no avanço da tecnologia. Esse avanço, por sua vez, tem como principal responsável a informática. E para Galli (2010) o aprimoramento e consequente uso da internet favoreceu o surgimento de uma linguagem específica, composta por termos também próprios, de forma que os seus usuários compreendem-na. Ressaltamos igualmente a forte presença do inglês na padronização dessa linguagem, como é observado pela autora em sua pesquisa, que analisa o universo neológico dos termos oriundos de práticas comunicativas virtuais. Nesse estudo Galli (2010, p. 163) assevera que muitos itens lexicais provenientes desse contexto advêm da língua inglesa mediante processos de: empréstimos: “site, web, link, on-line, login, internet”; adaptação de empréstimos a formas derivacionais: “digitalizar, deletar, clicar, navegar, escanear”; e empréstimos que sofreram tradução: “disquete, hipertexto, mídia, hipermídia, ícone, navegador, servidor, vírus”.

De acordo com Galli (2010), o ser humano se utiliza dos diversos recursos disponíveis na língua e nas múltiplas linguagens para a criação de formas que atendam às suas necessidades comunicativas, às práticas de interação em sociedade, bem como à ampliação de seu conhecimento. Como perceberemos no capítulo analítico, esta ideia é bastante pertinente à proposta de análise desenvolvida neste trabalho, uma vez que serve de crítica à noção gramaticalista de “erro” que é aplicada à linguagem da internet por muitos dos educadores. Como consequência dessa utilização paradigmática supracitada surge o que se denomina de *linguagens técnicas*, as quais estão relacionadas a áreas de atuação humana. E

conforme a autora, cada categoria particular de linguagem possui natureza própria e se constitui mediante o usufruto de recursos linguísticos e extralinguísticos. Nesse sentido, a linguagem da internet apresenta particularidades da área técnica da informática. Desse modo, podemos perceber que em uma mesma comunidade de falantes coexistem a *linguagem comum* e as *linguagens especiais (ou de especialidade)*:

a linguagem comum é o meio de comunicação de um grupo social, o referencial para os usuários de um idioma, estabelecendo-se como código de comunicação de um povo. E as linguagens especiais são chamadas assim porque, em princípio, são usadas apenas por uma parte da comunidade linguística, apesar de poderem, posteriormente, ser utilizadas com frequência pelos demais componentes dessa comunidade. (GALLI, 2010, p. 155).

Para discorrer sobre esses conceitos de forma mais específica Cabré (*apud* GALLI, 2010) utiliza os termos “língua geral” e “língua especializada”. A língua geral corresponderia a regras assimiladas pela maioria dos integrantes de dada comunidade. Já a especializada pertence, *a priori*, a um número limitado de falantes. E apesar de a língua especializada originar-se da geral, apresentando um código relativo a campos específicos, o vocabulário daquela pode ser transportado para esta. Ou seja, determinados termos técnicos podem ser incorporados na língua da grande massa de falantes. A autora ressalta ainda que muitos dos fenômenos característicos da língua geral são observados também na língua de especialidade, como por exemplo, a criação e expansão lexical a partir da *neologia*, processo através do qual é formada uma nova palavra, designada de *neologismo*. Esse processo atinge os diversos níveis da língua (fonológico, morfossintático, lexical, semântico). No entanto, destacamos neste momento dois procedimentos básicos de formação neológica, a *neologia de sentido* e a *neologia de forma*. O primeiro tipo se estrutura mediante uma alteração no nível semântico de determinadas palavras. O segundo a partir da “criação de **formas novas** (neologia de forma), **obtidas por atos de composição** ou de agregação e, sobretudo, de empréstimo” (MOPOHO *apud* GALLI, 2010, p.158, grifos nossos).

Como podemos perceber, o que a pesquisadora Galli (2010) aborda em seu estudo e denomina de linguagem da internet diz respeito aos termos oriundos do campo lexical da área da informática. Entretanto, o que almejamos abordar na

presente monografia se refere a um conceito que tem similitude com o que a autora citada denomina de *neologia de forma*, uma vez que a categoria que nos interessa estudar relaciona-se ao internetês, o qual apresenta determinadas modificações gráficas em relação ao padrão escrito da Língua Portuguesa. Aludimos, no entanto, ao pensamento de Marcuschi (2010b), segundo o qual o internetês constituiria o produto de uma nova relação com a escrita (predominante nas práticas interativas ocorridas no mundo virtual) e não propriamente uma *nova forma de escrita*.

Como sabemos, a escrita permeia o cotidiano do ser humano através da diversidade de textos existentes, desde uma simples carta pessoal até uma notícia em jornal impresso ou em revista. Nesse sentido, a modalidade escrita da língua assume um papel preponderante nas relações da coletividade e a sua evolução ou “modernização” repercute não apenas em benefícios, mas também em preocupações no tocante à formação dos adolescentes da atualidade, por estarem esses em estado de amadurecimento e de construção de valores que os nortearão ao longo de suas vidas. Dessa forma, defendemos como imperativo que o professor de Língua Portuguesa seja o mediador de um trabalho de conscientização a respeito desse novo modelo escrito advindo da comunicação virtual. Para isso, almejamos possibilitar uma reflexão em torno do assunto, de modo que a mesma norteie a prática pedagógica dos profissionais da área, na defesa de um processo de conscientização da variação e adequação linguística.

Marcuschi (2010a) concebe a escrita para além de uma simples tecnologia, uma vez que a mesma se tornou um bem indispensável à sobrevivência na atual conjuntura social, no enfrentamento do cotidiano da vida urbana e até mesmo da zona rural. E apesar de a oralidade apresentar uma “primazia cronológica”, a utilização da língua escrita e a sua avaliação por parte da sociedade conferiu-lhe ao longo do tempo um *status* elevado, “chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder” (MARCUSCHI, 2010a, p.17).

Para Marcuschi (2010b), muitos são os aspectos que podem ser considerados quando se discute a respeito do código escrito eletrônico e a escola não pode ficar à margem dos conhecimentos já elaborados sobre essa nova situação de uso linguístico. Dessa forma, torna-se imperativa a investigação a respeito das atitudes e práticas orientadas para o letramento na atual “cultura impressa” e cybercultura. Com isso, o autor nos questiona se a acentuada utilização

da escrita eletrônica nos formatos textuais síncronos afetará a escrita a tal ponto de alterá-la. O estudioso diz que isso é possível, sendo admissível pensar-se na coexistência de diversas grafias conforme o contexto comunicativo.

A fim de entendermos melhor esse novo código escrito emergente das produções discursivas mediadas pelas modernas tecnologias computacionais, no que tange às suas formas e características, tornam-se importantes as colocações dos pesquisadores Moura e Pereira (2011) a respeito das categorias conceituais oralidade e escrita. Para isso, é necessário analisá-las do ponto de vista da evolução e da influência mútua.

De acordo com os autores citados, existe uma multiplicidade de linguagens criadas pelo ser humano no intuito de se efetivar a comunicação entre os seus semelhantes. Comunicação esta que se efetiva na modalidade oral (articulação sonora) ou na modalidade escrita. Sobre a primeira destacamos que é aprendida nas interações ocorridas ao longo da vida, efetivada entre interlocutores de forma síncrona (em tempo real) em um ambiente socialmente estruturado, e é sensível ao contexto, o qual lhe confere uma maior dinamicidade.

Ong (*apud* MOURA; PEREIRA, 2011), por sua vez, defende dois modelos de oralidade: a *primária* e a *secundária*. A *primária* diz respeito à cultura de uma dada comunidade privada da tecnologia da escrita, tipicamente baseada na tradição oral e na “memória viva”, em que os conhecimentos e saberes são passados de geração em geração ao longo dos anos, mediante o trato direto e pessoal. Suas principais características discursivas são a adição, a redundância e a repetição, e o seu conteúdo temático gira em torno do cotidiano e da dinâmica da vida presente. A construção dos sentidos assume aqui uma forte dependência com o contexto de produção, como reverbera Lévy (*apud* MOURA; PEREIRA, 2011, p. 68), segundo o qual a recepção das mensagens da interação linguística, nas sociedades tipicamente orais, ocorria no momento e no local de sua emissão: “Emissores e receptores partilham uma situação idêntica [...] estavam embebidos no mesmo banho semântico, no mesmo contexto, no mesmo fluxo vivo de interação”.

Entretanto, a modalidade oral da linguagem passa a sofrer uma forte influência por parte da escrita a partir do surgimento desta tecnologia. Dessa forma, temos a chamada *oralidade secundária*, a qual diz respeito à linguagem articulada que se faz presente em uma comunidade linguística que possui e utiliza o código

escrito. Essa segunda forma de articulação não tem sua efetivação necessariamente a partir da interação face a face e materializa os aspectos mais abstratos no tocante às funções da linguagem. A construção dos sentidos do discurso escrito não se pauta no contexto de produção, mas na própria materialidade textual, como confirma Marques (*apud* MOURA; PEREIRA, 2011, p. 68): “Devido à ausência do contexto e dos interlocutores reais, o discurso escrito tem uma sintaxe e um vocabulário próprios capazes de lhe conferir significado”.

Para os autores, na sociedade contemporânea a oralidade e a escrita assumem uma posição de complementaridade apesar de serem modalidades diferentes de linguagem. Torna-se incoerente atribuir-lhes uma natureza simplesmente dicotômica ou fragmentada, tendo em vista que ocorre atualmente uma interseção entre essas modalidades, principalmente no chamado “ciberespaço”. Este termo faz referência ao emergente espaço de produção discursiva, propiciado pelos avanços nas tecnologias computacionais de comunicação, especialmente pela internet. Neste espaço é frequente a instituição de uma nova relação com os processos de ler e escrever. A comunicação ocorrida no ciberespaço e sobretudo nos bate-papos virtuais ocasionou a revisão dos conceitos tradicionais que dicotomizavam oralidade e escrita:

Nas salas de bate-papo, as fronteiras entre a linguagem oral e a linguagem escrita se dissolvem. Os interlocutores transportam as características da oralidade (que se articulam na entonação, nas pausas, nas expressões fisionômicas) para a tela do computador criando códigos de escrita específicos, como **alongamento de letras, sinais de pontuação, uso de letras maiúsculas, de emoticon (caracteretas), scripts, além do alfabeto tradicional**, para construir seus discursos. (MOURA; PEREIRA, 2011, p. 71, grifos nossos).

Em seguida, Moura e Pereira (2011) dedicam-se a investigar o processo de construção discursiva desse modelo escritural característico do ciberespaço, delimitando o *bate-papo virtual* como *lócus* sobre o qual incidiu a sua análise. Salientamos desde já que o uso desse moderno código escrito, denominado aqui *internetês*, não se restringe às salas de bate-papo, mas alcança também diversos outros gêneros midiáticos ou suportes textuais da atualidade. Neste sentido, os autores evidenciam algumas das especificidades estilísticas dessa linguagem da internet já destacadas na citação acima. Outra pesquisadora que contribui nessa

discussão acerca das características gráficas recorrentes no internetês é Gonzalez (2007). Em sua dissertação de mestrado intitulada “**Linguística de Corpus na análise do internetês**”, a autora lança mão da Linguística de Corpus a fim de descrever empiricamente os itens mais recorrentes e as principais modificações nesse código escrito, o qual é considerado pela mesma como uma forma de variação linguística. Por sua vez, o corpus utilizado pela pesquisadora teve sua coleta efetivada em *blogs* pertencentes ao público jovem. Dessa forma, partiremos das colocações de Gonzalez (2007) e Moura e Pereira (2011) no tocante à compreensão das especificidades desse código escrito, uma vez que estes autores investigam o fenômeno da grafia internáutica em gêneros midiáticos distintos, o que repercute em uma discussão mais sistemática a respeito da configuração e dos usos do internetês.

Para investigar essas especificidades, torna-se importante considerar o pensamento de Marcuschi (2000). Para o autor, a conversação face a face, marcada pela linguagem articulada, é estruturada a partir do uso de determinados recursos, de ordem verbal e não-verbal. O ser humano, pois, no momento de se comunicar através da fala não se restringe aos elementos gramaticais e lexicais disponíveis na língua. No tocante aos recursos utilizados durante a atividade conversacional o autor destaca três tipos: os *verbais*, que dizem respeito a determinados estereótipos lingüísticos, típicos da comunicação oral, sendo que muitos não são dicionarizados: “mm”, “ahã”, “ué” (MARCUSCHI, 2000, p. 63); os *não-verbais ou para-lingüísticos*, que se referem às expressões gestuais e aos movimentos dos falantes; e os *suprasegmentais*, que seriam as pausas ao longo da fala e também o tom da vocalização (entonação).

Para Moura e Pereira (2011), há uma consciência por parte dos internautas de que o processo discursivo ocorre mediante um código escrito-teclado; o que pode ser observado através da utilização do termo “teclar”, comumente presente nas interações entre os “papeadores” (termo empregado para designar os interlocutores das salas de bate-papo). Uma das características do internetês apontadas pelos pesquisadores diz respeito ao aspecto suprasegmental da *entonação*, típico da fala. Os recursos gráficos utilizados para a consecução desse efeito seriam os pontos de interrogação e de exclamação, bem como as reticências. A entonação também é marcada mediante o uso da letra maiúscula (ou garrafal), com a qual se

consegue a ênfase de determinada palavra, destacando-se a sua importância no contexto, bem como se opera a representação de grito.

Outro recurso, também utilizado por esses interlocutores, que imprime uma marca de oralidade a esse código é o *alongamento vocálico*, o qual é dotado de um caráter para-linguístico e se efetiva a partir da repetição de uma mesma vogal em uma dada palavra. A função desses alongamentos é de expressar sentimentos como alegria, satisfação, surpresa, entre outras posturas valorativas, conforme os autores. Por sua vez, o *não-verbal* também tem presença marcante nessa escrita através dos *emoticons* ou *caracteretas*, os quais assumem o papel de representar as expressões faciais e os gestos dos internautas. A obtenção desses recursos é feita a partir do uso de algumas teclas: “os parênteses, os dois pontos, o ponto e vírgula, os colchetes, o zero, os sinais de maior e menor etc.” (MOURA; PEREIRA, 2011, p. 76).

Outra especificidade gráfica marcante é a *abreviação*. Conforme os autores, esse recurso tem a finalidade de proporcionar à conversa uma maior dinamicidade, ocorrendo geralmente mediante um processo de marcação de uma única letra (consoante) de cada sílaba. Destacamos ainda que muitas das abreviações utilizadas pelos “papeadores” são superficiais e imediatas, criadas no momento da interação. E neste caso, a sua significação depende fortemente do contexto. Dessa forma, atentamos também para o fato de esse processo de abreviação não apresentar uniformidade, ou seja, um mesmo item pode ser grafado de diversas formas.

Para Gonzalez (2007, p. 42), esse processo abreviativo é efetivado a partir da redução do número de toques para a digitação das palavras, o que resulta em *economia temporal*, uma vez que comumente: “as pessoas que se utilizam do internetês o fazem com o intuito de digitar a menor quantidade possível de caracteres, possivelmente com a intenção de economizar tempo”. A autora cita como dado exemplificativo o item da escrita padrão “você”, o qual necessita de cinco toques para a sua digitação. No internetês, a forma correspondente a esse item, o “vc”, favorece ao escrevente/digitador uma economia de três toques. Ou seja, basta que o usuário do internetês dê dois toques para conseguir o mesmo sentido em um menor tempo.

Para Marcushi (2010b), as interações mediadas pelo bate-papo ocorrem mediante um código escrito não monitorado, que não se submete à revisão ou

refacção. O princípio básico é a abreviatura dos termos, mesmo que sua maioria seja caracterizada como artificial e passageira. Entretanto, há aquelas abreviaturas que são aceitas pela comunidade de internautas, favorecendo a constituição de um “cânone” dotado de reconhecimento como típico do ambiente. A partir disso, o autor defende que esse “cânone” oriundo principalmente dos bate-papos síncronos contribui no processo formativo de variação comunicativa, o qual oferece aos membros de uma dada comunidade linguística versatilidade para se expressar e interagir com os seus interlocutores.

Todavia, Macurschi (2010b) adverte que os modernos meios eletrônicos não atingem a estrutura profunda ou nuclear da língua: fonológica, morfológica e sintática. A sua consequência está direcionada ao *uso* que se faz do sistema linguístico. Ou seja, os avanços da tecnologia comunicacional eletrônica favoreceram o desenvolvimento de outras formas de textualização, o que segundo o autor não significa a invalidação ou abandono das formas já instituídas historicamente e suas respectivas configurações. Em outras palavras, o movimento interativo do internetês acontece no nível textual e discursivo, indo além das estruturas fonético-fonológicas, lexicais e morfossintáticas.

Para Gonzalez (2007, p.39) uma propriedade marcante do internetês diz respeito ao *apagamento de vogais, acentos (o til e os acentos agudo e circunflexo)*, bem como de *consoantes*. Nos itens “no” e “td”, por exemplo, ocorre o apagamento da vogal “a”, quando se referem às palavras “não” e “toda(s)” da língua vernácula-padrão. Já no item “pq”, correspondente ao “por que” ou “porque”, observamos a supressão das vogais “e”, “o”, e “u”, além da consoante “r”. A supressão da vogal “i” é observada em “mto” e “mt” (correspondentes do termo padrão “muito”) e no tocante aos acentos temos os itens ‘vcs” e “se”, nos quais ocorre a supressão, dentre outras, do acento circunflexo, pois ambos fazem referência ao padrão “você(s)”. A partir destes últimos exemplos, Gonzalez (2007) salienta que em um mesmo item do internetês pode se operar mais de uma supressão, relativa às letras e aos acentos.

Moura e Pereira (2011) corroboram com a opinião dessa pesquisadora, pois salientam que nessa linguagem internetizada há uma *tendência em aproximar a grafia das palavras aos sons da fala*, bem como a *supressão de sinais gráficos*. As causas para que isso ocorra, segundo os autores, seriam a rapidez exigida pelo

meio e proporcionada por esses recursos, bem como a aproximação com a conversação face a face, uma vez que essas tendências supracitadas imprimem intimidade e informalidade à comunicação virtual. Sobre isso, os autores afirmam que ocorre uma espécie de fusão das modalidades escrita e falada da linguagem, que tem como resultado um código escrito pautado em um novo estilo: “procuramos situar essa escrita num continuum em que a linguagem falada e a linguagem escrita se fundem, dando origem a uma forma mais farta e potencialmente mais completa de escrita [...] um novo estilo de linguagem”. (MOURA; PEREIRA, 2011, p. 82).

Magnabosco (2009, p.92) converge com esses autores, pois afirma que o computador media uma comunicação propícia à utilização de uma linguagem escrita com características da oralidade, dentre as quais a autora destaca “produção de enunciados mais curtos e com menor índice de nominalizações por frase, uso de cumprimentos informais, alongamentos vocálicos com funções para-linguísticas, entre outras”; uma linguagem considerada, pois, híbrida. Sobre essa hibridação típica da estrutura gráfica do internetês é bastante contundente o que afirma Souza (2001, p. 33, grifos nossos):

Ela é escrita por valer-se de grafemas e ser passível de registro e armazenamento, possuindo potencialmente a permanência que caracteriza toda comunicação escrita. **Ao mesmo tempo, ela aproxima-se do discurso oral** por suas possibilidades quanto à interatividade, por nela podermos identificar traços de organização de troca de turnos, pelo discurso ser construído conjuntamente e localmente pelos interagentes, e por ele ter sua forma influenciada pela pressão do tempo, tal como acontece na conversação. Ela assemelha-se à conversação, também, por recorrer, ainda que semioticamente, à contextualização para-linguística, por seus usuários parecerem necessitar tão insistentemente transportar para a tela do computador suas risadas, tons de voz e expressões faciais.

Como foi destacado pelo autor supracitado, o internetês comporta características tanto do domínio da escrita (utilização de grafemas e armazenamento permanente) quanto do domínio da fala (alternância de turnos e construção discursiva conjunta e local), além de apresentar a utilização semiótica de elementos com funções para-linguísticas (como é o caso dos *emoticons*, já mencionados anteriormente) e suprasegmentais.

Segundo Gonzalez (2007), ocorre dois tipos de *substituição* nessa escrita. O primeiro relacionado à troca de letras, ou seja, substitui-se uma letra por outra. E o

segundo relacionado à troca dos acentos gráficos por formas correspondentes. No referente ao primeiro tipo, é comum a troca de: “e” por “i” (a própria conjunção “e”, que é trocada por “i”; “o” por “u” (“du”, “issu” e “amu”, referentes a “do”, “isso”, e “amo”); “ch” por “x” (nos termos “axo” e “axu”, que fazem referência à palavra “acho”) etc. No segundo tipo de substituição defendido pela autora, encontramos, por exemplo, a troca do acento pela consoante “h”, como em “eh’ equivalente ao verbo “é”, “soh” equivalendo a “só” e “jah” referindo-se ao advérbio “já”. Verificamos também a troca do acento pela letra “i”, como no exemplo em internetês “nois”, o qual faz remete ao pronome da escrita padrão “nós”.

Magnabosco (2009) destaca que devido ao fato de essa linguagem da internet apresentar-se diferentemente do modelo de escrita padrão, muitas são as opiniões existentes sobre o assunto entre pesquisadores da área, que vão desde a aceitação do internetês sob o viés da adequação linguística perante o contexto comunicativo virtual a uma concepção desse modelo escrito como algo maléfico ao ensino da Língua Portuguesa. Na primeira visão, pautada no modelo genérico apontado por Bakhtin (2010), o internetês é tido como consequência ou adaptação à configuração do meio virtual, como uma estratégia para tornar a comunicação atraente e dinâmica, como salienta Magnabosco (2009, p. 92-93):

os enunciados produzidos nas salas de bate-papo, utilizando o Internetês, são enunciados específicos que emanam de interlocutores pertencentes a uma determinada esfera da atividade humana (adolescentes da contemporaneidade) e que refletem as condições específicas e as finalidades dessa esfera, tanto por seu conteúdo (temas de interesse deste público), quanto pelo estilo verbal adotado (lexical, fraseológico e gramatical) e, principalmente, quanto à construção composicional (elaboração de um código discursivo escrito, mediado pelo computador, composto de caracteres alfabéticos, semióticos e logográficos). Assim, nada mais são que estratégias para manter o contato e tornar o discurso atraente, interessante e dinâmico.

A autora destaca ainda que os estudiosos defensores da visão acima descrita enfatizam que essa linguagem internetizada constitui um código específico de uma comunidade linguística moderna, ao passo que algumas de suas características constituem fenômenos languageiros já ocorridos em períodos históricos da Língua Portuguesa, como por exemplo, a necessidade de abreviar as palavras que foi comum no período do Português Medieval. Nesse sentido, a

utilização da escrita padrão e do internetês por parte dos escreventes é tida como demonstração de uma maior competência comunicativa, desde que considerada a adequação ao evento comunicativo.

Por outro lado, alguns pesquisadores consideram que o internetês afetaria negativamente o ensino do Português. Essa segunda visão fundamenta-se na ideia de que a aprendizagem do código escrito é condicionada à memória visual e a existência de grafias diferentes provocaria a dúvida nos escreventes mais jovens e consequentes “vícios” ortográficos. Além disso, a autora enfatiza que em virtude do uso constante desse tipo de grafia em sites, redes sociais e bate-papos, os adolescentes empregam o internetês nas produções textuais escritas no âmbito escolar. Dessa forma, o professor de Língua Portuguesa assume um papel importantíssimo no processo ensino-aprendizagem e de conscientização do uso adequado da língua(gem) em suas diversas modalidades:

acredita-se então que, a melhor forma de lidar com essa questão seria a construção, juntamente com os alunos, de estratégias que pudessem contribuir para uma efetiva conscientização do uso adequado desses gêneros e de suas linguagens nos diversos contextos interacionais. Um trabalho, então, com a chamada variedade linguística. (MAGNABOSCO, 2009, p.93).

O trabalho com a pluralidade e diversidade linguística está impresso nos objetivos do documento legal que norteia o ensino linguístico brasileiro, os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa. Segundo Brasil (1998, p. 32-33), a prática de ensino e aprendizagem nessa área deve levar o aluno a:

Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso/ Conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico.

Entretanto, a aceitação e o trabalho com a diversidade da língua encontra na Gramática Tradicional uma barreira. Bagno (2001) atesta que o caráter elitista e não científico desta provocou ao longo do tempo o surgimento e a consequente atribuição da ideia de “erro” aos fenômenos languageiros que não seguiam o seu sistema dogmático. Para o autor, os modernos estudos linguísticos evidenciam a

incoerência dessa noção folclórica. Esses estudos, por sua vez, nos alertam que quando o assunto é língua “**não existe erro**” (BAGNO, 2001, p. 27), o coerente e científico é falar-se em um uso linguístico a partir de formas paradigmáticas *diferentes* das que são exaltadas pelo conservadorismo gramatical, formas estas que se analisadas criteriosamente revelam lógica e coerência, possuindo regras gramaticais próprias.

De acordo com o sociolinguista supracitado, a classificação de “erro” no âmbito da língua só é válida para os casos em que ocorre o comprometimento da interação entre os seus usuários, ou seja, a partir do momento em que a comunicação não cumpre a sua função primeira, quando ocorre o prejuízo no entendimento daquilo que se deseja comunicar. Assim, tendo por base essa teoria reiteramos que o internetês atende aos propósitos comunicativos daqueles que o utilizam como meio de interação e, portanto, considerá-lo a partir da concepção do “erro” constituiria uma postura ultrapassada e que não possui fundamentação científica.

Do mesmo modo, Bagno (2001), critica a rotulação “erro de português”, que segundo ele constitui também uma herança do apego demasiado à Gramática Tradicional e seu forte vínculo com a modalidade escrita da língua. Modalidade esta, por sua vez, padrão. Para o autor, o que se convencionou chamar, entre os fiscalizadores da língua, de “erro de português” nada mais seria do que um desvio da ortografia oficial de uma língua. Destacamos, pois, que o modo particular de se escrever um idioma, a ortografia, não constitui a chamada gramática da língua, uma vez que um grande número de pessoas vive em total desconhecimento dessas regras artificiais e mesmo assim utilizam a língua com destreza para interagir e atingir seus objetivos comunicativos. Se um sujeito utiliza com destreza a sua língua nativa para diversos fins, seja para o seu crescimento intelectual, seja para provocar uma ação sobre o outro ou sobre a sociedade, pressupõe-se desta forma que ele sabe e domina a gramática de sua língua.

3 Crenças dos professores de Língua Portuguesa

Atualmente cresce cada vez mais o número de estudos interessados em investigar as crenças no âmbito educacional, os quais visam tanto a identificação destas quanto a análise de sua influência no processo de aprendizagem dos educandos e no exercício docente dos profissionais da educação. Dentre estes estudos destacamos, por exemplo, as pesquisas direcionadas para as crenças no tocante à leitura, léxico, gramática, entre outros temas envolvendo língua vernácula e estrangeira. Dessa forma, destacamos a importância de se empreender uma discussão a respeito do processo de origem e formação das crenças dos profissionais da área de língua acerca do internetês, partindo do pressuposto de que o sistema de crenças influencia a ação pedagógica em relação a esse código escrito.

De acordo com Silva (2007), em seu artigo intitulado “**Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro**”, as pesquisas acerca de crenças no ensino-aprendizagem de línguas encontram-se numa fase considerada ainda como inicial, havendo assim a necessidade de continuidade desses estudos a fim de um amadurecimento científico, metodológico e conceitual dessa área de investigação da Linguística Aplicada. Sobre isso, Silva (2007, p. 258) defende que a Linguística Aplicada carece ainda de estudos que abordem “as crenças de professores e alunos no meio virtual”. Neste sentido, nossa proposta de investigação científica surge a partir de uma lacuna existente no âmbito das discussões acadêmicas, no que diz respeito ao estudo sistemático das crenças dos professores de Língua Portuguesa em relação ao internetês.

Entretanto, a produção científica dessa área da Linguística apresenta uma amplitude conceitual de *crenças* sobre a aprendizagem de línguas, dentre os quais adotamos os posicionamentos de pesquisadores como Mastrella (2002, p. 33), para quem “Crenças são interpretações da realidade socialmente definidas que servem de base para uma ação subsequente”; Perina (2003, p. 10), concebendo essa categoria como “verdades pessoais, individuais, baseadas na experiência, que guiam a ação e podem influenciar a crença de outros”; e Barcelos (2006, p. 18), que converge com estes autores ao conceber crenças como “uma forma de pensamento

[...] maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais”. Dessa forma, destacamos que em ambos os conceitos a crença é destituída de cientificidade, uma vez que tem por base um único aspecto da subjetividade do indivíduo, o achismo, na interpretação da realidade e seus fenômenos. Daí que se justifica o posicionamento crítico de Madeira (2005, p. 19) em relação à definição de crença, a qual é contraposta com a de conhecimento:

A explicação mais rápida e imediata é feita através da distinção entre crenças e conhecimentos. Em termos básicos, conhecimento é o que se tem como resultado de pesquisa científica, a partir de fatos provados empiricamente. Crenças, por sua vez, são o que se “acha” sobre algo – o conhecimento implícito que se carrega, não calcado na investigação sistemática.

Por conseguinte, evidenciamos que para a análise de nosso *corpus* adotamos o conceito de *crença* defendido pelos teóricos supracitados, de modo especial o conceito construído pelo estudioso Madeira (2005). Ressaltamos, desde já, que algumas dessas características até aqui abordadas são defendidas também por outros estudiosos da área, como é o caso de Bejarano e Soares (2008), os quais terão suas argumentações utilizadas mais adiante no embasamento teórico do presente subcapítulo.

Para Richards e Lockhart (*apud* BOMFIM; CONCEIÇÃO, 2009, p. 58), o professor é dotado de finalidades, valores e crenças referentes aos conteúdos do currículo escolar, ao processo de ensino-aprendizagem, ao sistema em que está inserido e à sua função enquanto educador. Esses valores e crenças interferem direta ou indiretamente nas decisões e ações a serem tomadas no referente ao ato de ensinar. Conforme os autores, essas crenças são construídas de forma gradual, tendo como principais fatores condicionadores: “(1) experiência como aprendiz; (2) experiência sobre o que funciona melhor no ensino; (3) prática de ensino pré-estabelecida; (4) personalidade; (5) princípios originados de pesquisa; e (6) princípios provenientes de uma abordagem ou método de ensino”. Como podemos observar, um fator preponderante na construção desse sistema seria a experiência, seja oriunda da vivência enquanto educando (o que implica a consideração das práticas de seus antigos mestres), como também das vivências passadas enquanto mediador do processo educativo.

De acordo com Bonfim e Conceição (2009), pesquisadores como Johnson (1994) e Zeichner (1999), evidenciaram em seus estudos que a prática de ensino do docente é influenciada pelo seu sistema de crenças, de modo que essa prática de ensino remete às seguintes dimensões: o planejamento das aulas, a seleção/construção didática de materiais a serem utilizados no processo educativo, a mediação e o processo avaliativo. Entretanto, as autoras citam Woods (2003), para quem o fator crenças não influencia necessariamente a prática docente, uma vez que as pessoas podem se submeter a praticar ações divergentes com aquilo que afirmam serem suas crenças. A esse respeito, tornam-se pertinentes as considerações de Richardson (*apud* BOMFIM; CONCEIÇÃO, 2009, p. 61), segundo o qual existem três formas básicas de se compreender a relação entre crenças e ação: “(1) relação causa – efeito; (2) relação interativa; e (3) relação hermenêutica”. A primeira relação defende que as ações pedagógicas são influenciadas direta ou indiretamente pelas crenças do professor, ou seja, esse profissional opta por uma abordagem de ensino que acredita ser a mais efetiva. Na segunda relação, a interativa, é defendida a ideia de que não apenas as crenças, mas também a experiência oriunda da reflexão sobre as ações passadas influencia no processo de mudança e a construção de novas crenças. Em outros termos, nesse segundo tipo de relação há a defesa de que pode ocorrer uma influência mútua entre crenças e ações. Já a terceira relação considera o vínculo entre o *contexto*, as crenças e a prática pedagógica (ação). Entendemos, pois, que esta última relação, a hermenêutica, explica o que foi colocado acima sobre a visão de Woods (2003) a respeito da divergência entre as convicções dos professores e as suas práticas que, como já foi salientado, pode ser fruto de barreiras impostas pelo contexto.

As autoras tomam por base Gimenez (1994) para afirmarem que a inteligência e a ação humanas devem ser analisadas enquanto dependentes do contexto. Assim, seria incongruente analisar a relação crenças/ação sem se considerar o contexto situacional. A pesquisadora supracitada enfatiza, por conseguinte, que determinadas crenças tem sua permanência no plano abstrato, sem que se transformem em uma ação passível de observação. O motivo seriam justamente as barreiras impostas contextualmente. Dessa forma, a incongruência entre as crenças defendidas pelos professores e a sua ação pedagógica podem ser

resultado não do pensamento incoerente do educador, mas de fatores impostos pela realidade em que ele se encontra inserido.

Destacamos ainda que quando uma pessoa atribui maior crédito aos fatores situacionais do que às suas crenças, ela age de acordo com uma crença diferente da sua e que apresenta maior coerência com a situação em que ela está submetida. Para as autoras, a consideração do caráter contextual no estudo das crenças dos docentes como condicionadoras da sua ação em sala de aula poderá permitir aos interessados no assunto a obtenção de uma análise global e, por consequência, menos estereotipada em relação às práticas pedagógicas dos docentes. Bonfim e Conceição (2009, p. 63) argumentam que o estudo e a compreensão das crenças de docentes contribuem para a formação de educadores mais críticos e conscientes, pautados na reflexão e não somente em sua prática, favorecendo desse modo “uma melhor adequação de objetivos, conteúdos e procedimentos em sala de aula [...] redundando em maior eficácia no processo de ensino e aprendizagem de línguas no contexto de ensino brasileiro”.

De acordo com Bejarano e Soares (2008), existem diversas teorias direcionadas à compreensão da prática pedagógica do professorado, dentre as quais os autores investigam como que o trabalho em sala de aula é influenciado pelas crenças dos professores. Os autores afirmam que o conhecimento, discussão e compreensão destas auxiliam na ampliação do debate em torno do âmbito educacional e favorece também a reflexão das carências subsistentes no trabalho pedagógico. Neste sentido, os autores empreendem uma análise visando o entendimento do constructo *crenças* e sua relação com outros conceitos similares, discutindo ademais sobre as principais propriedades desse constructo em relação aos docentes.

Para Bejarano e Soares (2008), a definição do termo *crenças* consiste em uma tarefa difícil, uma vez que os especialistas no assunto apresentam posicionamentos convergentes e divergentes, de tal modo que alguns empregam diversas palavras como sinônimas desse termo e outros preferem a distinção dos conceitos. Ressaltamos, inclusive, a parca bibliografia sobre a temática no âmbito brasileiro. Os autores ressaltam que mesmo sendo importante e utilizado em outras áreas do conhecimento científico, como na Pedagogia, na Antropologia, na Psicologia e na Filosofia, o termo *crenças* não apresenta uma definição concreta,

fechada, estável. E a partir da consideração dos diversos termos empregados, Bejarano e Soares (2008) empregam como sinônimas de crenças as palavras convicções e “certezas”.

Inicialmente os autores discutem a relação entre as categorias *ideias* e *crenças*, baseando-se em Ramos (1997), segundo o qual as ideias estão situadas no terreno das dúvidas, ao passo que as crenças têm uma força maior no tocante ao grau de confiabilidade do sujeito. Em outras palavras, “as ideias são representações virtuais e imaginárias do sujeito frente à realidade, enquanto as crenças correspondem à **realidade radical do sujeito**” (BEJARANO; SOARES, 2008, p. 57, grifos nossos). Ainda conforme os autores, outro termo comumente correlacionado às crenças refere-se a *valores*. Entretanto, entre estes termos há também uma diferença conceitual. Para os pesquisadores, valor implica o ato consciente de julgar determinada coisa, de modo a condicionar preferências e posturas. Sobre isso Teixeira (*apud* BEJARANO; SOARES, 2008, p. 57) afirma ser possível a transformação de certos valores em crenças:

Se um valor orienta, repetidamente e com sucesso, a solução de situações importantes da organização, o grupo passa por um processo de aprendizagem compartilhada que lhe confere convicções a respeito. Ao se tornar crença, o valor passa a ser tomado com segurança e progressivamente assume um grau de inconsciência, tornando-se um hábito ou automatismo. Nem todo valor sofre essa transformação. Somente os valores susceptíveis de validação social ou física, e que continuam funcionando na solução dos problemas do grupo, transformam-se em concepções.

Outro conceito correlato ao de crenças é o de *representações*, que conforme Penin (*apud* BEJARANO; SOARES, 2008) existem na coletividade (daí denominadas sociais ou coletivas) independentemente das particularidades de cada sujeito. Do mesmo modo, ocorre com as crenças, pois elas são influenciadas também pelo coletivo e pela interpretação que cada sujeito faz da realidade, a partir do que vivenciou (experiência) e de como concebe, sente e se posiciona frente ao seu trabalho. Os autores reverberam que nesse sentido crenças e representações apresentam similitude semântica, são sinônimos.

Bejarano e Soares (2008) diferem também o termo *saber*, levando em consideração Tardif (2002). Este pesquisador afirma serem os saberes advindos da experiência os responsáveis pela formação de um sistema de representações, o qual repercute direta ou indiretamente na interpretação, compreensão e orientação

do trabalho pedagógico do educador. Entretanto, como podemos perceber, o autor não esclarece com exatidão a diferença entre crença e saber, chegando inclusive a aproximá-los. Há ainda a distinção em relação ao *conhecimento*, que consoante os autores refere-se a uma crença “hiperjustificada”, a qual foi estudada rigorosamente, validada e aceita por uma comunidade, pois resulta da reflexão científica mediante constatações empíricas, ao passo que a crença é um tipo de conhecimento isento de investigação sistemática, mais próximo assim do senso comum e do universo dos “achismos”. Percebemos, desse modo, que os autores abordam um conceito de conhecimento mais próximo do campo científico. E ressaltamos, por sua vez, que o próprio conhecimento científico surge das crenças aceitas por um dado momento na sociedade e pode ser a qualquer momento criticado, contestado e reformulado com o surgimento de uma nova teoria.

Para finalizar essa diferenciação entre o termo crenças e outros conceitos correlatos, os autores reafirmam que não há um consenso entre os teóricos da área a respeito do uso dessas categorias conceituais e destacam que o empreendimento da análise das convicções dos docentes remete a uma aproximação do *pensar* e do *agir* desses profissionais. Um pensar e um agir pautados no conhecimento e nas suas compreensões de processo educacional, de ser humano, de sociedade, entre outras.

A par desses apontamentos iniciais, Bejarano e Soares (2008) sistematizam algumas características, no total de doze, em relação ao constructo crenças. Salientamos que essas atribuições tem embasamento em estudos realizados por outros pesquisadores da área, como também em uma pesquisa de campo empreendida pelos próprios autores supracitados. Essas características sistematizadas a seguir auxiliarão na compreensão da definição de crenças de professores e sobretudo na análise proposta no último capítulo da presente monografia. São elas, conforme Bejarano e Soares (2008):

- 1) As crenças são elaborações individuais, mas produzidas a partir do contexto sociocultural;
- 2) As crenças nos dão segurança;
- 3) Estão organizadas como um sistema que cria ou reforça outras crenças;
- 4) Não têm uma preocupação primordial com a ‘verdade’;
- 5) São elaborações que não se limitam a racionalidade;
- 6) São saberes que se tornam sólidos e cristalizados;
- 7) Interferem nas atitudes;
- 8) Há crenças mais consistentes do que outras;
- 9) Podem ser modificadas;
- 10) Não se separam das questões pessoais, mas a elas se misturam, pois suas convicções são fruto das vivências pessoais e

profissionais; 11) São pensadas a partir de uma interpretação parcial da realidade, mas que são usadas para explicar genericamente diferentes situações, sem um conhecimento mais sistematizado do fato; 12) Influenciam na criação de estereótipos.

A primeira característica enfatiza que mesmo sendo uma construção individual, a crença apresenta uma natureza coletiva, tendo em vista que a subjetividade do ser humano é construída dentro de um grupo sociocultural. Dessa forma, os autores defendem que a coletividade influencia as convicções defendidas pelo sujeito, tendo a linguagem um papel preponderante nesse processo, uma vez que ela reflete elementos simbólicos provenientes da sociedade, como corrobora Ramos (*apud* BEJARANO; SOARES, 2008, p. 60): “[...] Ao recebermos a linguagem, recebemos seus significados e a opinião pública nela incrustada – pois encontramos imersos em seus valores e crenças.”.

O segundo ponto destacado faz menção ao sentimento de segurança proporcionado pelas crenças, já que estas fundamentam a ação e alicerçam o entendimento e a explicação da realidade. No trabalho pedagógico essa realidade não é diferente. As “certezas” dos professores lhes dão tranquilidade para agir ao seu modo frente a uma sociedade inovadora. Essa segurança advém da rotina, a qual pode favorecer o estabelecimento de um modelo comportamental que inibe a reflexão acerca das ações pedagógicas.

No terceiro aspecto, alude-se ao fato de essas “certezas” estarem interligadas a outras mediante um sistema que está a serviço da produção, sobrevivência e ênfase das mesmas. Bejarano e Soares (2008, p. 62) estabelecem uma distinção entre crença primária e secundária, ao passo que aquela apresenta um grau maior de confiabilidade para o sujeito e é considerada por ele como “verdade”. Entretanto, essas convicções no geral não se preocupam com o grau de veracidade de suas informações e interpretações. É exatamente a quarta característica supracitada que esclarece essa afirmação. Para os pesquisadores, as crenças gozam de liberdade de qualquer comprovação. São livres e o que lhes fundamenta é simplesmente aquilo em que se acredita, independentemente de ser coerente, validada ou fruto de reflexão crítica sobre o assunto. Sobre isso, torna-se pertinente a definição elaborada por Moreira (*apud* BEJARANO; SOARES, 2008, p. 62) a respeito dessa categoria, que segundo o teórico diz respeito a “opiniões acerca do estado objetivo do mundo. Aquilo em que as pessoas creem pode ser verdadeiro

ou não, mas geralmente o que interessa aqui é o que a pessoa pensa ser verdadeiro.”.

Conforme a quinta peculiaridade, muitas vezes os sujeitos constroem e mantêm suas “certezas” de forma inconsciente, de modo que podem apresentar contradições entre o pensar/dizer e o agir/praticar, pois como corroboram os autores “o próprio sujeito [...] não se conscientiza de muitas crenças que engendrou na sua trajetória, inclusive, podendo assegurar que não as possui” (BEJARANO; SOARES, 2008, p. 63). Dessa forma, cabe ao pesquisador interessado na área analisar minuciosamente a produção discursiva dos sujeitos docentes, a fim de detectar possíveis incoerências. Os autores destacam que essas convicções dos professores podem sofrer um processo de “cristalização”, já que as mesmas conferem segurança a esses profissionais a tal ponto de se sobressaírem mesmo divergindo com as modernas teorias científicas. A consequência disso seria a resistência por parte desses sujeitos em assimilar e assumir uma nova postura frente a determinados conteúdos.

Outro aspecto que merece destaque, e realmente o tem na bibliografia especializada na área, é o referente à interferência das crenças sobre as atitudes tomadas em sala. Para Pacheco (*apud* BEJARANO; SOARES, 2008, p. 64) a atitude corresponde a uma maneira de se comportar frente a algo, ao passo que a crença a precede e a influencia porque diz respeito ao “componente cognitivo da atitude”. Entretanto, essa conexão entre pensar e agir não se dá prioritariamente mediante uma reflexão crítica. Daí ser imprescindível considerar as “verdades” dos docentes quando se pretende discutir sobre uma reorientação da práxis educativa, bem como sobre as políticas e teorias educacionais que lhes se impõe. A partir disso, salientamos que por relacionar-se a um estado mental, o relacionamento dos vários sujeitos com as convicções ocorre de modo distinto. Existindo, portanto, crenças mais estáveis, rígidas ou até mesmo “inquestionáveis”, enquanto há também aquelas facilmente “desconstruídas” ou modificadas, se interrogadas adequadamente. Sobre isso, Silva (*apud* BEJARANO; SOARES, 2008, p. 65) salienta que a crença portadora de uma maior resistência a alterações é a de cunho psicológico, a qual “[...] somente modificará quando para ele não mais for útil e, portanto, sem validade.”.

Bejarano e Soares (2008) enfatizam ainda que muitas das “certezas” dos professores apresentam um caráter generalizante, pois partem de um conhecimento fragmentado, parcial que é aplicado à realidade como se fosse “totalizante”, sem uma reflexão crítica sobre os efeitos dessa generalização defendida. Isso favorece, conforme os pesquisadores, a construção de estereótipos, que limitam a compreensão sobre determinado objeto. Na produção discursiva, esses estereótipos se materializam a partir da utilização de termos como “nunca” e “todos”. É neste sentido que os autores reafirmam que “essas convicções se multiplicam, exercendo forte poder na prática pedagógica [...] no momento em que norteiam o trabalho que [...] realizam como se fossem a ‘própria realidade’”.

CAPÍTULO II – ANÁLISE DO *CORPUS*

1 Descrição da metodologia

1.1 O tipo de pesquisa

Tendo por base o problema motivador desta pesquisa - quais as crenças dos professores de Língua Portuguesa em relação ao internetês e que postura eles adotam ao se depararem com esse tipo específico de linguagem nas produções textuais escritas dos educandos? – ressaltamos desde já que o mesmo caracteriza o estudo aqui proposto como motivado por “razões de ordem prática” (GIL, 2002), uma vez que advém da intenção de aprofundar o conhecimento em torno das crenças dos docentes mencionados, visando contribuir para uma melhoria no tocante às posturas metodológicas em relação ao internetês em sala de aula. A partir disso, nos indagamos sobre uma metodologia que melhor favorecesse uma aproximação da prática pedagógica desses profissionais da educação. Por conseguinte, o tipo de pesquisa adotada foi a pesquisa qualitativa, tendo em vista que “[...] os métodos qualitativos enfatizam as particularidades de um fenômeno em termos de seu significado para com o grupo pesquisado. É como um mergulho em profundidade dentro de um grupo [...]” (GOLDENBERG, 1999, p. 62). E com base na abordagem metodológica e nos procedimentos técnicos utilizados, o estudo de campo nos

pareceu ser o tipo de pesquisa mais adequado para a obtenção de possíveis explicações ao problema proposto.

De acordo com Gil (2002) uma das etapas fundamentais nos estudos de campo diz respeito à **exploração preliminar** do objeto a ser pesquisado. O autor salienta que praticando essa etapa de cunho exploratório, o pesquisador poderá desenvolver uma maior familiaridade com a situação-problema, o que possibilitará a precisão dos objetivos da pesquisa e conseqüentemente irá “determinar as **técnicas de coleta de dados** a serem adotadas para o estudo total, decisões que requerem considerações sobre as descobertas obtidas na exploração preliminar” (GIL, 2002, p.131, grifos nossos). Na nossa monografia, essa exploração foi concretizada por meio da revisão de diferentes fontes bibliográficas acerca dos assuntos a serem abordados no referencial teórico da presente pesquisa: livros, artigos científicos, dissertações de mestrado, entre outras. Concretizada esta etapa exploratória, formulamos como objetivos a serem alcançados em nosso estudo:

- Refletir sobre as crenças de docentes de Língua Portuguesa acerca do internetês;
- Analisar as práticas pedagógicas dos docentes frente a essa forma midiática da língua nas produções textuais escritas dos educandos;
- Discorrer sobre o impacto da crescente utilização dos gêneros midiáticos nas práticas comunicativas dos educandos em contextos de produção de textos escritos.

Gil (2002) enfatiza que os estudos de campo preocupam-se com a descrição (característica marcante dos levantamentos), mas a sua ênfase é dada na **profundidade** com que se aborda o objeto investigado, o que na concepção do autor “leva o pesquisador a preferir a utilização de **depoimentos e entrevistas** com níveis diversos de estruturação” (GIL, 2002, p.131, grifos nossos). Essa busca por uma abordagem profunda e por uma melhor compreensão do problema nos levou a utilizar como instrumento de investigação a coleta de dados mediante entrevistas individuais, a partir de um questionário semiestruturado. A justificativa pela escolha da entrevista semiestruturada é a de que este tipo de entrevista permite uma relação de flexibilidade e liberdade, além de ser possível a adequação e a incorporação de novas perguntas, conforme o “feedback” entre pesquisador e respondente.

1.2 O cenário de investigação e o modo de realização da pesquisa

Por conseguinte, a pesquisa foi desenvolvida mediante entrevistas com o número de dez (10) professores do componente curricular Língua Portuguesa, atuantes tanto no ensino fundamental II quanto no ensino médio da educação básica da rede pública de ensino do município de Brejo do Cruz - Paraíba. Salientamos ainda que dentre estes docentes, cinco (05) pertenciam à rede pública estadual e cinco (05) à rede pública municipal. Ressaltamos ainda que para a consecução das entrevistas, aplicamos também uma ficha requerendo os dados do entrevistado, objetivando a identificação de informações a respeito de sua formação profissional. As entrevistas foram gravadas e transcritas parcialmente, já que foram selecionados os trechos considerados mais significativos e sobre os quais incidiu a análise e o confronto com a teoria discutida. Dessa forma, selecionamos a partir de uma leitura crítica e minuciosa os trechos do discurso dos entrevistados em que foram evidenciadas direta ou indiretamente as suas crenças em torno do internetês, na tentativa de desmistificarmos ideias preconceituosas e estereotipadas apresentadas pelos educadores, bem como analisamos também a sua prática pedagógica frente a transposição deste código escrito para os textos escolares.

Como o público alvo da entrevista pertence ao município em que residimos, e como já tínhamos conhecimento de alguns dos professores, o contato inicial se deu diretamente com os possíveis participantes da entrevista, mas também a partir do contato com a direção da instituição de ensino. As entrevistas foram marcadas antecipadamente e todos os professores abordados aceitaram contribuir para a elaboração da presente pesquisa. O tempo decorrido durante a aplicação das entrevistas foi de aproximadamente 03 meses, do dia 28 de fevereiro ao dia 04 de maio de 2013. A mesmas ocorreram no lugar e no horário determinados pelos professores. Algumas ocorreram nas próprias escolas em que os entrevistados lecionavam e outras nas residências de alguns dos docentes, a pedido deles mesmos.

Evidenciamos, pois, que em nossa pesquisa houve uma busca de apoio às lideranças do campo de investigação, uma vez que em alguns casos foi necessário

o contato com a direção das escolas a fim de obter informações gerais a respeito da grade de profissionais da área de Língua Portuguesa.

Ressaltamos ainda que manteremos a preservação das identidades dos respondentes e de suas respectivas escolas de trabalho, na análise dos dados, como estipulamos aos entrevistados no termo de consentimento. Portanto, quando nos referirmos aos professores utilizaremos letras de A a J.

1.3 Sobre os entrevistados

Nossa pesquisa ocorreu com participantes de faixa etária e tempo de magistério bastante variados (entre 26 e 57 anos de idade e experiência docente que varia de 01 a 29 anos), o que possibilitou a convergência e a divergência perante determinados aspectos e crenças em relação ao internetês. Dessa forma, pudemos analisar a reação de cada um desses profissionais a respeito do assunto, bem como observar através de seus discursos nuances de sua prática pedagógica frente a essa escrita.

A par disso, consideramos relevante aludir ao ano de conclusão do ensino superior dos participantes da entrevista. Em termos gerais, o período de conclusão das licenciaturas dos entrevistados vai do ano de 1982 (Professor G) ao ano de 2011(Professor D), o que significa uma diferença de aproximadamente 29 anos. Essa diferença será observada como fator de influência nas práticas dos entrevistados, uma vez que os mesmos estudaram e entraram em contato com teorias diversas em suas graduações, já que o conhecimento científico está em constante aperfeiçoamento. Salientamos ainda que dentre os docentes quatro (04) não possuem especialização (Professores D, E, I e J). Entretanto, F, I, J estão cursando mestrado na área de educação. Destacamos também que C, D e F não possuem licenciatura em Letras, mas em outras áreas da educação, como Geografia, História e Pedagogia, respectivamente.

Em relação à rede de ensino em que lecionam, os mesmos estão distribuídos de forma equivalente entre as redes públicas de ensino municipal e estadual. Os profissionais aqui denominados de A, B, G, H e J pertencem instância

municipal, um total de 05 professores; e C, D, E, F e I integram a rede pública estadual, portanto, 05 professores também, entretanto C e D lecionam no ensino fundamental e E, F e I no ensino médio da referida instância.

2 Internetês: análise das crenças dos professores de língua materna

Neste subcapítulo, apresentamos algumas considerações a respeito do material obtido ao longo da investigação, tendo por base os pressupostos teórico-metodológicos discutidos no capítulo I.

Em nossa pesquisa, como já salientado na descrição da metodologia, aplicamos a entrevista semiestruturada, composta por questões abertas, o que favoreceu a liberdade de expressão dos entrevistados, bem como estimulou a subjetividade dos sujeitos, de modo que foram evidenciadas questões ou crenças “implícitas” no discurso dos docentes, as quais formam um sistema de crenças (Bejarano e Soares, 2008) e orientam a concepção e a ação pedagógica do profissional de Língua Portuguesa acerca do internetês. Dessa forma, discutiremos inicialmente as “interpretações da realidade” (Mastrella, 2002, p.33) em torno do processo de ensino-aprendizagem de língua materna, apresentadas pelos entrevistados, as quais criam ou reforçam direta ou indiretamente as crenças dos professores em relação ao código escrito internáutico, para em seguida aprofundarmos de forma mais específica as convicções em torno do internetês e da ação pedagógica em torno do mesmo.

2.1 Na escola se ensina o padrão

Partindo do pressuposto de Bejarano e Soares (2008), segundo o qual as crenças são reforçadas e até mesmo criadas a partir de outras convicções, consideramos contundente refletir inicialmente sobre a crença de que a instituição escolar e, de modo particular, a disciplina responsável pelo ensino linguístico propriamente dito deve se restringir ao padrão estabelecido pela gramática

normativa. Esta crença foi identificada na resposta do entrevistado A, quando questionado sobre a sua reação frente a uma situação de uso do internetês em textos formais escritos pelos seus educandos:

P: Que postura você assume ao encontrar esse tipo de linguagem nos textos escritos pelos alunos?

Quando o aluno não me conhece ainda como professora ele sabe que eu sempre vou dizer a ele “olhe, você substitua esse ‘vc’ aqui por ‘você’ porque você está fazendo um texto pra escola (+) você não tá falando pelo computador e tal tal”. Aí raramente isso acontece, mas quando acontece aí eu oriento o aluno, eu digo que na internet pode se fazer uso porque você está num momento ali de agilidade, de rapidez, você tá falando com várias pessoas ao mesmo tempo e na escola não. Na escola você vem pra estudar o padrão, você vem pra aprender o padrão, mas isso não quer dizer que você não vá ter conhecimento disso na escola, porque a escola tá aqui pra distinguir essas coisas (Entrevistado A).

Diante dessas colocações, observamos que ao afirmar “você está num momento **ali** de agilidade, de rapidez”, o dêitico de lugar em destaque refere-se ao ciberespaço, retomando anaforicamente o sintagma preposicionado “na internet”, citado anteriormente em seu discurso. Dessa forma, o docente reconhece o ambiente internáutico como um espaço de produção textual, aludindo aos aspectos funcionais do internetês (agilidade e rapidez). Entretanto, o professor explicita em seu discurso um posicionamento estritamente vinculado ao modelo de ensino linguístico prescritivo. Esse tipo de ensino pressupõe uma prática pedagógica centrada na aprendizagem das regras da gramática normativa e a sua falha está em desconsiderar o conhecimento linguístico previamente construído pelo educando nas interações com a família, amigos e demais componentes de seu grupo social. Ao fazer isso, a escola se limita ao aprendizado da escrita e do código formal da língua, negando assim a variedade linguística e acaba diminuindo o repertório comunicativo dos educandos.

Dessa forma, destacamos que ao afirmar que “Na escola você vem pra estudar o padrão, você vem pra aprender o padrão”, o entrevistado A defende um ensino tradicionalista que desconsidera a variedade ou diversidade linguística e que pode incitar o preconceito linguístico. Mais do que a favor do desenvolvimento da competência comunicativa, que implica a capacidade de adequar o discurso aos mais variados eventos interativos, o que o modelo prescritivo defende é a

aprendizagem de regras gramaticais associadas ao “falar e escrever bem”. Esta perspectiva de ensino, por sua vez, analisa o fenômeno da linguagem sob a ótica das rotulações “certo” e “errado”, englobando nesta última, a do erro, todo fenômeno que foge ao modelo padrão da gramática tradicional, como acontece com o código escrito aqui analisado na visão do entrevistado B, discutida a seguir.

Quando questionado sobre o emprego do internetês nos textos dos educandos, o docente B afirmou que essa prática ocorre com frequência, sobretudo entre as produções textuais de educandos pertencentes à etapa final do ensino fundamental. Em seguida, o respondente B afirma que o internetês constitui um tipo de escrita prejudicial à Língua Portuguesa. Isso fica evidente quando este docente enfatiza que considera o internetês “ruim”, mesmo sabendo da existência de teorias e posicionamentos de docentes favoráveis ao internetês.

P: É comum o aparecimento do internetês na produção textual de seus alunos?

Muito (+) muito [...] eles usam com muita frequência. É muito frequente, principalmente do oitavo e nono ano. Eles usam assim com uma frequência enorme. E eu fico espantada até que ponto eles vão chegar, né, com essa linguagem. Porque eu não acho correta, eu não acho o certo. Acho que você tá assim, como se você tivesse matando um pouco a sua linguagem, né, sua maneira de falar [...] Claro que vai/ vão existir professores que vão acreditar que não tem nada a ver, mas eu particularmente acho que é muito ruim (+) pra nossa língua (Entrevistado B).

Destacamos ainda que o entrevistado utiliza o sintagma “eu não acho correta, eu não acho o certo” referindo-se anaforicamente ao termo “linguagem”, mencionado anteriormente em seu discurso; “linguagem” esta caracterizada mediante o uso alternado dos adjetivos “certo” e “errado”, como forma de evidenciar a sua visão negativa sobre o assunto. Portanto, a construção sintagmática faz referência ao internetês, que apesar de ser admitido pelo docente como uma linguagem, também recebe o rótulo de “errado”. Percebemos aqui um certo silenciamento discursivo, já que o docente poderia ter optado pela seguinte construção paradigmática: “eu acho incorreta, eu acho o errado”; construção esta que revelaria um caráter mais autoritário e tradicionalista. Entretanto, a percepção do sentido implícito de suas palavras nos revela uma ideologia fortemente embasada no tradicionalismo proposto pelo ensino prescritivo da língua, o qual é pautado na aprendizagem enfática das regras gramaticais.

Por conseguinte, tendo por base os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, salientamos que a crença do entrevistado A é contrária a dois dos objetivos gerais propostos por este documento legal, que enfatizam exatamente o uso linguístico a partir da multiplicidade de demandas sociais e fins comunicativos, além do conhecimento e valorização da variedade de nosso idioma por parte dos educandos, a partir de um trabalho voltado ao combate do preconceito linguístico.

Com base nesses objetivos, não ousamos sugerir o abandono do ensino da gramática normativa, tendo em vista que há situações comunicativas que exigem do interlocutor a utilização ou interpretação de enunciados detentores de um grau maior de formalidade discursiva. Entretanto, reconhecemos a variação enquanto constitutiva das línguas e, portanto combatemos o processo de ensino-aprendizagem do português direcionado única e exclusivamente à assimilação de regras gramaticais do padrão normativo e exclusão das variedades não padrão, uma vez que esse modelo de ensino tradicionalista incita e dissemina o preconceito linguístico. Preconceito este pautado não em uma discussão científica, mas nas imposições dogmáticas da gramática normativa e no entendimento superficial da Língua Portuguesa. Neste sentido, desmistificamos desde já a crença defendida pelo professor B de que o internetês afetaria ou, em suas palavras, estaria “matando” a linguagem do seu usuário. Dois são os motivos que favorecem a crítica a essa convicção. Primeiro porque segundo Marcuschi (2010b) esse código escrito internetizado não afeta a chamada estrutura profunda ou nuclear do português (fonologia, morfologia e sintaxe), já que a sua consequência está direcionada ao uso que se faz do sistema linguístico. Em segundo lugar, porque apesar de esse código apresentar características da oralidade e da escrita, estando inserido em um contínuo entre as duas modalidades, o seu uso não afeta a oralidade, mas a forma gráfica das palavras. Como já mencionado acima, é uma nova relação ou uso que se faz da modalidade escrita.

Como percebemos, o entrevistado confunde oralidade e escrita, uma vez que ele está respondendo a uma pergunta com temática sobre o internetês, um código escrito, e apresenta a seguinte visão negativa em torno do uso deste tipo de linguagem: “como se você tivesse matando um pouco a sua linguagem, né, **sua maneira de falar** [...]”. Percebemos ainda que além desta confusão, o docente evidencia que não reconhece a espontaneidade e a dinamicidade enquanto

características típicas da língua falada, ao criticar “a maneira de falar” de seu educando.

A partir disto, consideramos pertinente atentarmos para a influência do interdiscurso na construção dos sentidos do dizer dos entrevistados A e B. Ou seja, as suas falas não são aleatórias, são pautadas em uma memória discursiva assentada no elitismo da Gramática Tradicional. Dessa forma, destacamos a presença de uma memória discursiva normativo-gramatical perpassando o dizer dos docentes supracitados, quando, por exemplo, o professor A restringe o trabalho escolar ao aprendizado da linguagem padrão: “Na escola você vem pra estudar o padrão, você vem pra aprender o padrão”; valorizando, assim, o ensino prescritivo da Gramática Tradicional, defendido em seu discurso mediante o emprego do adjetivo “padrão”. Este interdiscurso também é explicitado no dizer do entrevistado B. quando este associa o internetês à noção gramaticalista de “erro”, salientando: “eu não acho correta, eu não acho o certo”. Observamos, inclusive, como que o seu dizer é construído a partir de uma tradição ou convenção linguístico-normativa que historicamente foi associada ao “escrever bem”, ao escolher em sua seleção paradigmática os adjetivos “correta” e “certo” para expressar o sentido contrário destes, reiterando a rotulação tão disseminada pela gramática normativa de **certo** e **errado**.

Percebemos também a repetição do verbo *achar* na justificativa apresentada pelo professor, no momento em que salienta: “[...] Porque eu não **acho** correta, eu não **acho** o certo. **Acho** que você tá assim, como se você tivesse matando um pouco a sua linguagem, né, sua maneira de falar [...]”. Essa recorrência constitui uma marca linguística que nos revela a concepção pedagógica do educador acerca do ensino da língua, concepção esta que não é pautada em critérios científicos, mas em critérios de *achismo*, de crenças preconceituosas, as quais postulam uma linguagem ideal e não uma linguagem real, repleta de contradições, desvios e transformações. Dessa forma, ressaltamos a priori que esse saber discursivo pautado no modelo prescritivo de ensino linguístico também perpassará e sustentará a constituição da maioria das crenças que serão analisadas ao longo deste subcapítulo.

2.2 Os alunos falam incorretamente. É papel do professor de Língua Portuguesa formar cidadão para aprender a falar corretamente

Quando questionado a respeito de sua flexibilidade em trabalhar o internetês em sala de aula, o entrevistado C argumentou o seguinte:

[...] no que o professor for trabalhar esse tipo de linguagem ele vai viciar os alunos a o quê? Escrever incorreto, falar incorretamente. Eu mesma/eu sou contra esse tipo de linguagem. Não trabalho não. (Entrevistado C).

[...] Eu às vezes eu digo “ai meu Deus”, é uma responsabilidade muito grande porque você formar cidadão pra aprender a falar corretamente e: quando tem esse tipo de linguagem/ que a gente já sabe que os alunos a maioria sai de família que não são, né, assim, estruturada educacionalmente [...] (Entrevistado C).

É interessante destacar que o docente considera o internetês uma linguagem, uma vez que em sua fala a expressão “tipo de linguagem” caracteriza de modo enfático essa escrita virtual, apresentando um total de três (03) ocorrências no excerto acima. Entretanto, apesar de apresentar uma certa consciência do caráter comunicacional desta grafia, ao inseri-la no âmbito da linguagem, o professor não toma como critério avaliativo da mesma o seu uso e funcionalidade, mas a sua ortografia nada ortodoxa, como podemos verificar nos elementos sintagmáticos “Escrever incorreto”.

Tendo por base este critério e, mais especificamente, pautado no modelo gráfico padrão preestabelecido, portanto seguindo o modelo prescritivista, o docente reverbera a sua posição demasiadamente contrária ao internetês, principalmente ao pontuar “sou contra” e repetir em seu discurso o advérbio de negação como forma de deixar evidente a sua aversão: “**Não** trabalho **não**”.

Destacamos ainda a afirmação em torno do seu papel enquanto professor responsável pelo ensino linguístico: “formar cidadão pra aprender a falar corretamente”. Dessa forma, em sua colocação o docente aproxima cidadania com o “falar corretamente”, o qual por sua vez está relacionado com o domínio da Gramática Normativa. Valoriza-se mais uma vez o aprendizado gramatical em detrimento da adequação linguística mediante o agir sobre a realidade a partir do modelo genérico apontado por Bakhtin (2010). Por conseguinte, parece-nos que o

entrevistado não concebe a cidadania como compreensão da diversidade, partindo do princípio de cidadania como domínio da norma culta. Neste sentido, nos questionamos se exercício da cidadania passa pela imposição de um modelo de comunicação unívoco ou pelo uso da forma mais adequada aos diversos contextos interativos.

2.3 Os alunos cometem “erros” de português em suas produções textuais

Como destacado anteriormente, o apego à gramática normativa fica evidente no discurso do entrevistado B. Entretanto, retomamos às suas colocações a fim de esclarecermos sobre a crença de que “Os alunos cometem ‘erros’ de português em suas produções textuais”, a qual nos é apresentada no seguinte excerto:

[...] Você pega uma produção de texto (+) muitas vezes quando você é professor, você pega um monte de produção de texto você tem até/muitas vezes se torna cansativo, **tanto erro, tanto erro (+) de português, de concordância**, que você fica imaginando até que ponto eles vão chegar (++) Imagine com uma linguagem dessa (+) né [...] (Entrevistado B).

Mediante uma revisão da produção científica da área da Linguística, especificamente da Sociolinguística, que tem como expoente brasileiro o estudioso Bagno (2001), podemos afirmar que a noção de “erro” no campo linguístico é fruto da tradição gramatical e não encontra fundamentos científicos; pelo contrário, essa noção é fortemente criticada pelos estudiosos da área, uma vez que o chamado “erro” não passa de um desvio da norma, do padrão gráfico preestabelecido convencionalmente.

Em seu discurso, o entrevistado faz uso do sintagma preposicionado “**de concordância**”, para exemplificar o “erro” ao qual está se referindo. Entretanto, como é defendido pelo teórico supracitado este estereótipo de “erro” só pode ser aplicado nos casos em que ocorre o comprometimento da comunicação. E é do conhecimento de todo e qualquer usuário letrado e competente da Língua Portuguesa, que os problemas relativos à concordância tanto verbal quanto nominal não são suficientes para se chegar à conclusão de que eles prejudicam o

entendimento. Em outras palavras, poderíamos imaginar a seguinte situação: um falante sem escolaridade afirma para um outro falante com um alto grau de escolaridade “Os meninos foi à escola”. Mesmo transgredindo as regras de concordância verbal, o enunciado segue a gramática internalizada² da língua e atende aos objetivos comunicacionais, uma vez que o seu entendimento não foi comprometido, pois não se trata de uma construção agramatical.

2.4 As palavras não devem ser escritas de forma abreviada

Neste momento, consideramos relevante analisarmos a crença explicitada nas palavras do entrevistado D, segundo a qual as palavras não devem ser escritas de forma abreviada. Contudo, advertimos desde já que esta ideologia perpassa o entendimento da maioria dos entrevistados, os quais apesar de afirmarem utilizar algum tipo de gênero textual midiático, apenas um (01) dos dez (10) entrevistados, o participante A, admitiu utilizar a escrita internetizada em contextos interativos mais informais do Facebook, justificando que:

[...] eu acho simplesmente que é uma forma de viabilizar em determinados momentos, mas em ALGUNS portadores textuais, como por exemplo, o e-mail, dependendo da pessoa pra quem você vai enviar, você não vai poder fazer uso desse tipo de linguagem, mas nessas redes sociais como Facebook, msn, enfim, que eu não conheço os outro/ orkut, a gente pode se utilizar. Inclusive eu uso, muitas abreviações, porque eu sei (+) usar em cada situação que tipo de linguagem, né, eu não acho errado um professor de Português, por exemplo, colocar “vc” ao invés de “você”, porque a gente sabe que naquele ambiente aquilo é comum. Então, eu não discordo de ser usado (+) desde que isso não se torne um vício para/ trazido pra dentro das escolas. (Entrevistado A).

Ao enfatizar no seu dizer o pronome indefinido “ALGUNS”, aludindo ao limite de uso do internetês imposto por determinados gêneros textuais, observamos como o posicionamento do docente está orientado para o uso adequado dessa escrita. Um

² Entendemos por gramática internalizada o conhecimento implícito de uma língua, apreendido espontaneamente a partir das interações ao longo da vida, independentemente de um ensino sistemático da língua na escola; o conjunto de regras naturais ou intrínsecas sobre as quais se estrutura um idioma. Sobre isso ver Travaglia (1988).

uso baseado no contexto e nos elementos extralinguísticos, como por exemplo, o grau de familiaridade com o interlocutor, como é bem lembrado pelo professor ao enfatizar que no gênero e-mail o escrevente poderá utilizar ou não o internetês, dependendo do perfil de seu interlocutor: “[...] o e-mail, dependendo da pessoa pra quem você vai enviar, você não vai poder fazer uso desse tipo de linguagem [...]”. É respaldado na teoria da adequação linguística à situação comunicativa que o docente reverbera: “eu uso, muitas abreviações, porque eu sei (+) usar em cada situação que tipo de linguagem, né”. Ou seja, uma postura pautada na perspectiva do ensino linguístico descritivo e também do produtivo, os quais consideram a variação da língua e o uso linguístico a partir dos gêneros e das especificidades contextuais.

Em contrapartida, observamos uma posição positivista quanto ao emprego da abreviação, e conseqüentemente do internetês, nas seguintes palavras do entrevistado D:

Eu uso o Face, eu uso o MSN, eu uso o Orkut (+) mas geralmente eu demoro pra responder as pessoas porque eu escrevo na forma padrão (+) TENTO na forma padrão. Aí por isso que eu demoro. Às vezes eles respondem mais rápido do que eu porque eles já têm uma prática totalmente é: desenvolvida de se comunicar. No caso eu não porque eu tenho ainda que escrever as palavras como elas devem ser escritas, não abreviadas. (Entrevistado D)

Ao afirmar que não adota o internetês como meio de interagir na esfera virtual de comunicação, o entrevistado D apresenta a justificativa de que escreve “as palavras como elas devem ser escritas, não abreviadas”. Essa justificativa, por sua vez, apresenta um caráter impositivo e restritivo, tendo em vista que o entrevistado defende um modelo único de escrita; desconsiderando, portanto, o modelo genérico sugerido por Bakhtin (2010), segundo o qual a comunicação ocorre a partir de textos (ou enunciados) que se moldam à esfera comunicativa e a outros fatores contextuais no tocante ao estilo, ao conteúdo e à estrutura. Dessa forma, o internetês seria uma construção textual específica que reflete as condições de sua produção, como por exemplo, a rapidez exigida pelo meio, a qual imputa ao usuário velocidade e, em certos casos, a informalidade no trato com a linguagem. Portanto, nos questionamos quem nesse caso exerce um maior desempenho no uso linguístico sob a ótica da adequação: se aquele que segue rigorosamente os ditames da escrita formal, e

consequentemente gera um atraso na interação, ou aquele que, tendo consciência ou não do contexto de produção discursiva e de suas especificidades, produz os seus enunciados a partir do apagamento ou supressão de letras e acentos ou da aproximação com a oralidade e mesmo assim atinge o seu objetivo de ser compreendido?

Destacamos ainda que apesar de o entrevistado ter salientado que faz uso da grafia padrão e formal, o mesmo demonstra um tom de insegurança quanto a esta utilização, o que é verificado através da ênfase dada ao verbo *tentar* em seu discurso: “eu escrevo na forma padrão (+) TENTO na forma padrão.” É importante discorrer ainda sobre o princípio da abreviação ou redução desconsiderado pelo docente quando este reverbera que escreve “as palavras como elas devem ser escritas, não abreviadas”. O dito “eu tenho ainda que escrever as palavras como elas devem ser escritas, não abreviadas” revela um não-dito em que há a exaltação de um modelo ortográfico a ser obedecido em todo e qualquer evento de comunicação, independentemente da diversidade dos contextos.

Sobre isto, destacamos que a abreviação ou redução vocabular são processos constitutivos da Língua Portuguesa e reconhecidos no cânone da Gramática Tradicional. Portanto, afirmar que as palavras não devem ser grafadas abreviadamente constitui uma generalização facilmente refutável cientificamente. Mesmo que as abreviações típicas do internetês não constituam o cânone do padrão normativo, uma vez que a sua maioria é artificial e passageira, criada no momento da interação (sobretudo na interação síncrona), esse processo reflete o princípio de economia linguística, o qual está fortemente presente no uso linguístico, principalmente em situações informais e que estejam vinculadas com a modalidade oral da língua, como é o caso do internetês, que como já salientado em nosso referencial teórico por alguns autores da área, como é o caso de Marcushi (2010b), se situa em um contínuo entre escrita e oralidade, ou seja, o mesmo possui características de ambas as modalidades.

2.5 O internetês constitui um vício de linguagem

Outra crença que merece uma análise diz respeito a considerar a escrita eletrônica aqui analisada como um vício de linguagem. Dentre os professores entrevistados dois (02) nos instigaram a refletir um pouco sobre esta questão, os entrevistados C e I, os quais respectivamente discursaram da seguinte maneira:

[...] eu acho que essa linguagem tá prejudicando muito a Língua Portuguesa, porque a gente como professor deve ensinar o mais correto possível, né. E com esse tipo de linguagem os alunos tão fazendo o quê?/ é: tendo vício, né, de se: ficar habituado a: escrever incorreto. (Entrevistado C).

[...] na escrita: da internet o aluno tá num total vício de linguagem, ou seja, as abreviações. Então, sem que ele perceba a linguagem que ele usa na internet ele usa pra produzir um texto, o que acaba prejudicando [...] (Entrevistado I).

Conforme podemos observar, o entrevistado C utiliza a expressão “escrever incorreto” para retomar semântica e anaforicamente o vocábulo “vício”, ressaltando que a utilização do internetês favoreceu nos educandos o hábito de “escrever incorreto”. Entretanto, a falta de continuidade discursiva impossibilitou-nos de saber se com a utilização da expressão “escrever incorreto” o entrevistado faz referência ao uso do internetês nos textos escolares ou no ambiente do ciberespaço e dos gêneros midiáticos, provocando assim uma ambiguidade de sentidos. Por conseguinte, se sua argumentação for direcionada ao emprego desta grafia nas produções textuais da escola, em que predomina o estilo formal da língua, o mais coerente e científico do ponto de vista da Linguística é falar-se em inadequação. Neste caso, o vício constituiria uma inadequação, em se tratando dos gêneros textuais nos quais há o predomínio de um estilo mais formal.

Por outro lado, sua crítica pode estar direcionada ao uso do internetês no ciberespaço, como é o caso do entrevistado I. Para este docente o simples uso do código internáutico na esfera virtual de comunicação já constitui um vício, como observamos nesse excerto: “na escrita: da internet o aluno tá num total vício de linguagem, ou seja, as abreviações”. Desse modo, salientamos que a atribuição de vício ao uso do internetês só é válida se a mesma fizer referência ao emprego deste código escrito internetizado em gêneros textuais detentores de um grau elevado de

formalidade. Dessa forma, refutamos a crença do entrevistado, uma vez que o uso do internetês é admissível e coerente no ambiente do ciberespaço, tendo inclusive apoio na teoria bakhtiniana de comunicação. Na própria esfera comunicacional virtual, existem gêneros assíncronos que limitariam o uso do internetês, tendo em vista fatores contextuais específicos. Entretanto, isso não é motivo suficiente para afirmar-se de forma generalizada que “na escrita: da internet o aluno tá num total vício de linguagem”. Portanto, o vício estaria na transposição do internetês para os gêneros escolares formais.

2.6 O internetês está abolindo a gramática normativa

Outra crença em torno do internetês fortemente embasada no ensino linguístico prescritivo é a encontrada no discurso do entrevistado J, quando questionado sobre a sua opinião a respeito dessa escrita:

P: Você conhece o chamado internetês? Qual a sua opinião a respeito do assunto?

Bem, os internetês ele está presente em todas as situações do nosso cotidiano, né. E inclusive nas redes sociais. E os nossos alunos eles conhecem até mesmo do que a gente. E a minha opinião sobre isso é que ele está abolindo a nossa gramática normativa. Por quê? Por que eles tendem a colocar essa linguagem dentro da sala de aula (+) até mesmo na parte escrita e eu acho isso um tanto absurdo, né, por quê? Porque eles tão desaprendendo até mesmo o que eles aprenderam (+) eles estão abreviando muito as palavras (Entrevistado J).

O docente reconhece o uso do internetês na atual conjuntura social, principalmente nos gêneros midiáticos constitutivos das chamadas redes sociais: “está presente em todas as situações do nosso cotidiano, né. E inclusive nas redes sociais”. Ao enfatizar que a utilização desta escrita ocorre em “todas as situações do nosso cotidiano”, o entrevistado faz referência aqui ao princípio da abreviação que é constitutivo do internetês, mas que também ocorre na escrita informal cotidiana de outros contextos, não pertencentes à internet, como é o caso do gênero bilhete, das mensagens de texto via celular, entre outros.

Mais adiante, o docente vai explicitar em seu discurso que o internetês está “abolindo a nossa gramática normativa”. Esta crença pode ser entendida como reflexo da alienação da ideologia dominante da Gramática Tradicional, a qual atribui ao modelo gráfico padrão a “missão” utópica de garantir a eficiência comunicativa nos diferentes eventos interativos. Sobre esta suposta abolição da gramática normativa, torna-se pertinente reiterarmos as colocações de Marcuschi (2010b), segundo o qual o coerente é falarmos na coexistência de grafias diferentes. Podemos considerar a afirmação do entrevistado como hiperbólica. Destacamos ainda que o fato de os educandos utilizarem a abreviação no ciberespaço não significa dizer que eles estão desaprendendo as regras gramaticais da norma padrão, apenas ocorre uma libertação, uma espécie de fuga, já que o contexto comunicativo favorece o abandono momentâneo dessas regras, o que não justifica e até mesmo desmistifica a seguinte colocação do entrevistado: “eles tão desaprendendo até mesmo o que eles aprenderam (+) eles estão abreviando muito as palavras”.

Ao afirmar que com o uso da abreviação os educandos estão “desaprendendo até mesmo o que eles aprenderam”, o entrevistado evidencia em seu discurso uma postura fortemente embasada no ensino tradicional da Língua Portuguesa, orientado única e exclusivamente pelo ensino e aprendizagem da gramática normativa. E a partir disso nos questionamos sobre o que consistiria aprender uma língua. O ensino produtivo e efetivo de língua consiste em utilizar com destreza o código comunicativo nas múltiplas formas textuais e discursivas; ultrapassando, portanto, o domínio mecânico de um conjunto de normas gramaticais ideais, que corresponde ao aprendizado da Gramática Tradicional e não ao aprendizado propriamente dito do português brasileiro, o qual está sujeito ao fenômeno da variação.

Dessa forma, nos indagamos se a afirmação extremista do entrevistado, segundo a qual os educandos estão “desaprendendo até mesmo o que eles aprenderam (+) eles estão abreviando muito as palavras” não seria alusiva a esse ensino tradicional abordado acima. O ensino linguístico não seria propriamente de língua? Língua multifacetada, diversa, rica, variada? Não estaria o educador recorrendo a uma prática de ensino normativo-gramatical? Eis a questão.

2.7 É mais fácil utilizar uma linguagem mais formal do que utilizar o internetês

Consideramos relevante pontuar também as seguintes palavras do entrevistado B, as quais serviram de resposta ao questionamento de como ele agia pedagogicamente frente ao uso da escrita internetizada em textos escolares formais:

Tento conscientizá-los (+) né. E corrigir com eles, né, eu pego pelo menos um ou dois, né, exemplos e começo a corrigir no quadro o quanto é mais fácil eles utilizarem uma linguagem mais formal do que eles utilizarem essa (+) que eles estão acostumados a utilizar no Facebook, no Orkut, que hoje em dia quase eles não usam/Twitter, né. (Entrevistado B).

De acordo com o docente, a sua postura consiste em selecionar nos textos dos educandos itens linguísticos pertencentes ao internetês e a partir destes favorecer uma tomada de consciência do “quanto é mais fácil eles utilizarem uma linguagem mais formal do que eles utilizarem essa (+) que eles estão acostumados a utilizar no Facebook, no Orkut [...]”. Entretanto, tal afirmação provoca-nos uma inquietação, pois como já dito ao longo deste trabalho uma das características marcantes do internetês é a sua falta de monitoração no tocante às regras normativas da Gramática Tradicional, regras estas por sua vez que não são de ordem estritamente natural ou sociocultural, do ponto de vista da língua tendo em vista que se assentam na convenção. Dito isto, refletimos se realmente “É mais fácil utilizar uma linguagem mais formal do que utilizar o internetês”, já que a linguagem formal requer um alto grau de monitoramento, o qual não é requerido no internetês. Neste momento, ousamos dizer que hipoteticamente seria mais fácil para o docente utilizar-se da linguagem formal uma vez que o mesmo, por ter formação superior na área e por ter experiência profissional, lida há muito tempo com o ensino e aprendizagem destas regras e com o registro mais formal da língua escrita.

2.8 A leitura de textos com o internetês não fica clara

Neste momento consideramos pertinente analisarmos uma crença apresentada pelo entrevistado H e também mencionada pelo professor D, quando questionados respectivamente: “Você acha coerente o uso dessa linguagem reduzida, abreviada na internet?”; “Quais as palavras do internetês mais comuns que você encontra nos textos?”:

P: Você acha coerente o uso dessa linguagem reduzida, abreviada na internet?

Acho não. Eu acho que a leitura/ela não fica clara. Ela fica muito difícil de/ eu mesma como professora não sei ler (++) o texto com abreviaturas [...] Antes não existia. Os alunos aprendiam muito mais do que hoje (+) porque existe esse meio e eles acham que abreviar é importante pra eles, mas só que para mim não é. (Entrevistado H).

P: Quais as palavras do internetês mais comuns que você encontra nos textos?

É: (+) por exemplo, “você” né, como eu já comentei é ‘vc”. É: “Não”, “n” e um til em cima. Aí tem outras, tem outras que às vezes eu nem identifico o que é, porque: por não frequentemente tá na internet tem coisas que eu não identifico. Aí procuro saber deles. (Entrevistado D).

Como podemos observar, ao ser indagado se considerava coerente o uso do internetês no ambiente virtual da internet o entrevistado H reverbera que não, justificando que a incoerência do uso desta escrita estaria em sua falta de clareza, como observamos no excerto “Ela fica muito difícil de/ eu mesma como professora não sei ler (++) o texto com abreviaturas [...]”, no qual o docente utiliza o dêitico pessoal “Ela” retomando remissiva e anaforicamente o termo leitura. A respeito dessa falta de clareza, consideramos importante reiterarmos que por se tratar de um tipo de escrita diferenciado da grafia padrão, apresentando características e princípios constitucionais específicos, o internetês pode realmente provocar estranhamento e falta de clareza em indivíduos não familiarizados com o seu uso, como é o caso do entrevistado D, o qual afirma o seguinte: “[...] tem **outras**, tem outras que às vezes eu nem identifico o que é [...]”. O pronome indefinido “outras”, em destaque, retoma anaforicamente o termo “palavras do internetês” presente na pergunta feita ao entrevistado. Com isso, o docente salienta que determinados itens

grafados no internetês fogem ao seu entendimento. Em seguida, diferentemente do entrevistado H, que considera a sua falta de compreensão do internetês um problema desta linguagem, o participante D justifica dessa forma: “[...] porque: por não frequentemente tá na internet tem coisas que eu não identifico [...]”. Ou seja, implicitamente o entrevistado D compreende que a falta de entendimento não está necessariamente no uso deste código gráfico internetizado, mas sim na falta de inserção do mesmo no ambiente propício ao uso do internetês.

Dessa forma, a crença de que “A leitura de textos com o internetês não fica clara” apresenta coerência, do ponto de vista de alguém que não faz uso ou não conhece a dinâmica desta grafia, uma vez que o funcionamento do internetês ocorre de modo semelhante ao das gírias, requerendo um conhecimento prévio em torno do mesmo e de seus princípios constitutivos.

3 Internetês: a intervenção pedagógica dos professores de língua materna

Tendo em vista a nossa problematização preliminar, segundo a qual há ocorrência de uso do internetês por parte dos educandos em situações formais e escolares de produção textual escrita, consideramos pertinente enfatizar neste momento a voz dos professores entrevistados a respeito desta hipótese.

Quando questionados sobre o uso do internetês nos textos dos educandos, os professores do ensino fundamental afirmaram, com algumas ressalvas, que já encontraram esse tipo de linguagem nas redações propostas:

- “[...] raramente, raramente eu encontro” (Entrevistado A);
- “Muito (+) muito. É muito frequente. Principalmente no oitavo e nono ano. (Entrevistado B);
- “Em parte por alguns alunos, porque [...] tem muitos alunos que não têm acesso ainda à tecnologia, né [...]” (Entrevistado C);
- [...] Não é frequentemente, mas aqui acolá eles dão uma escorregadinha e se direciona àquele tipo de escrita. Com certeza [...] (Entrevistado D);
- “Fica um pouco difícil porque alguns/ a maioria dos meus alunos são da zona rural [...]” (Entrevistado H)
- “Com certeza (+) aparece bastante nos textos [...]” (Entrevistado G).

Dessa forma, destacamos que as respostas apresentadas pelos entrevistados oscilam entre a constatação de que a transposição do internetês para os gêneros escolares formais ocorre com uma frequência considerável (o que é evidenciado pelos docentes B e G) e, em contrapartida, quatro (04) dos professores do ensino fundamental rebateram essa constatação. Os entrevistados A, C, D e H salientaram não ser tão frequente esta transposição ou uso inadequado do internetês. Todavia, advertimos que mesmo defendendo a raridade deste uso inadequado da escrita internáutica os docentes evidenciam que isso acontece, mesmo que não tão frequentemente.

Em relação à produção textual escolar no ensino médio, essa mesma divergência de opinião é observada no dizer dos docentes entrevistados pertencentes a este nível da educação básica.

Os três (03) docentes afirmaram direta (E, I) ou indiretamente (F) que mesmo não sendo algo tão frequente, eles já detectaram marcas da linguagem internetizada nos textos escolares dos educandos. Para o docente F, essa pouca frequência ocorre devido à maturidade intelectual da classe estudantil do ensino médio, como observamos em suas palavras:

Não. Não é tão comum. Não é tão comum porque eu acho que eles já sabem, já têm um pouco de consciência quando eles chegam no ensino médio. Então eu não vejo muito nos textos que eu exijo assim (+) como textos que eu vou avaliar **não aparece muito**. Eu acho que isso tá mais ligado à linguagem do cotidiano deles. Entre eles no Facebook, nas comunicações virtuais, mas na comunicação na sala de aula, no texto escrito eu não observo com constância isso não. (Entrevistado F).

Já o professor I enfatiza que o uso constante dos modernos meios tecnológicos de comunicação faz com que o aluno transporte essa escrita para os textos convencionais da instituição escolar:

Sim, uma vez que a internet (+) o uso da internet predomina na maior parte do tempo do alunado [...] pra facilitar a escrita e aproveitar a maior parte do tempo eles acabam assim despercebidos e a linguagem que eles usam nesses chats, né, de bate-papo, nessas salas de bate-papo infelizmente eles acabam pondo na produção de seus textos. (Entrevistado I).

O entrevistado E, por sua vez, enfatiza a constatação de uma marca específica do internetês e o número de ocorrências:

“Assim, não é muito comum [...] “vc”, o “v” e o “c”, eu encontrei duas ocorrências, e “c” eu encontrei umas três ou quatro ocorrências [...] Então não é muito comum eu encontrar. Encontro, mas não é muito comum. (Entrevistado E).

Dessa forma, salientamos que, a partir da análise do dizer dos sujeitos entrevistados, podemos constatar a problematização mencionada acima, uma vez que mesmo quando os docentes enfatizaram a pouca frequência de situações envolvendo o uso inadequado do internetês, ficou implícito em seus discursos o seguinte: o fato de não aparecer muito não quer dizer que não apareça. O uso das construções sintagmáticas “raramente”, “Em parte”, “Não é frequentemente”, “Fica um pouco difícil” trazem consigo uma carga semântica, na qual fica subentendido e constatado que esse uso inadequado ocorre.

A par da confirmação de nossa primeira problematização, passaremos então à análise da segunda, a qual faz referência à ação pedagógica mediada pelo professor de língua materna ao detectar nos textos dos educandos o uso inadequado do código escrito abordado acima. Especificamente, nossa segunda hipótese defende a seguinte ideia: no processo de correção dos textos dos educandos, os professores de Língua Portuguesa não possibilitam uma reflexão linguística em torno do uso adequado do internetês conforme a especificidade dos gêneros textuais e do contexto de produção discursiva, apresentando uma atitude preconceituosa pautada na noção gramaticalista de “erro”. Dito isto, prosseguiremos na análise.

Quando questionado sobre a postura que assume ao encontrar itens do internetês na elaboração dos textos escolares escritos pelos educandos, o educador A argumentou o seguinte:

[...] eu sempre vou dizer a ele “olhe, você substitua esse ‘vc’ aqui por ‘você’ porque você está fazendo um texto pra escola, você não tá falando pelo computador e tal tal.[...] quando acontece aí eu oriento o aluno (+) eu digo que na internet pode se fazer uso porque você está num momento ali de agilidade, de rapidez (+) você tá falando com várias pessoas ao mesmo tempo e na escola não [...] (Entrevistado A).

Percebemos, então, que a ação tomada pelo professor A, é a de conscientizar o aluno de que ele está inserido na esfera comunicativa escolar e não na virtual. Isso é perceptível quando ele afirma ao aluno que “você está fazendo um texto pra escola, você não tá falando pelo computador e tal tal”; e, a partir da evidência destes limites contextuais sugere que o educando substitua o item linguístico em internetês pela forma correspondente padrão: “substitua esse ‘vc’ aqui por ‘você’”. Reitera ainda que o uso do código escrito internáutico é válido, desde que efetivado no ambiente do ciberespaço: “eu digo que na internet pode se fazer uso porque você está num momento ali de agilidade, de rapidez (+) você tá falando com várias pessoas ao mesmo tempo e na escola não”.

De modo diferente é o posicionamento do professor B com esta transposição do internetês para a produção escolar:

[...] eu pego pelo menos um ou dois, né, exemplos e começo a corrigir no quadro o quanto é mais fácil eles utilizarem uma linguagem mais formal do que eles utilizarem essa que eles estão acostumados a utilizar no Face Book, no Orkut, que hoje em dia quase eles não usam, Twitter, né (Entrevistado B).

Dessa forma, o docente B assume uma atitude que, a nosso ver, pode ser vista como incoerente e fortemente influenciada pela crença já desmistificada no item 2.7 do subcapítulo anterior. O entrevistado afirmou sistematizar no quadro os itens grafados conforme o internetês, “um ou dois [...] exemplos” e tentar inutilmente conscientizar o aluno de que é mais fácil utilizar o código escrito padrão do que o código informal do internetês. Observamos que a sua ação é fortemente pautada no ensino prescritivo da gramática tradicional, como é verificado pelo tom impositivo do verbo “corrigir” utilizado em sua argumentação. O seu discurso assume um caráter de correção do emprego do internetês e não de conscientização sobre o uso diverso da Língua Portuguesa do ponto de vista da adequação ao evento interativo.

Já o educador C assume uma prática mais flexível do que a do entrevistado B, entretanto apresenta uma visão estereotipada a respeito do internetês:

Uma postura, eu assumo assim, de conscientizar pra que os alunos eles/ que eles usem na/ quando tão assim em conversa mesmo com amigo tudo bem. Agora em sala de aula eu me preocupo muito porque eu digo “olhe, se você usa/ é ‘você’ você usa ‘vc’, né, como é que um aluno desse vai produzir um texto no vestibular usando esse

tipo de linguagem?”. Então, eu procuro ter uma postura de conscientização (+) porque os que têm muito acesso, né, à tecnologia eles às vezes ficam com um vício, né, de escrever errado (Entrevistado C).

O professor C argumenta para os educandos que eles utilizem essa escrita apenas em situações comunicativas informais, advertindo-os para a necessidade de em contextos formais preferirem o uso do registro escrito padrão, especialmente no caso das redações de vestibulares. Entretanto, mesmo afirmando assumir “ter uma postura de conscientização” o educador concebe a escrita da internet como uma forma de “escrever errado”; e como já argumentamos, o uso deste código na esfera escolar, a qual é marcada pelo registro formal, deve ser pensado sob a ótica da inadequação e não do “erro”.

O entrevistado D fez as seguintes considerações:

Tento o máximo com eles ceifar esse tipo de coisa, porque é uma maneira da gente forçar eles a esquecer e lembrar ao mesmo tempo de que a escrita de Facebook, de MSN, de Orkut é uma, tem que se separar, né, tem que haver essa separação. E de um texto de uma redação é diferente, porque cê tem que seguir a norma padrão, culta. Não se deixar levar por abreviações que mais tarde irá te prejudicar (Entrevistado D).

Percebemos, portanto, que ao afirmar ao educando que “a escrita de Facebook, de MSN, de Orkut é uma (+) tem que se separar, né: tem que haver essa separação”, o educador D conscientiza o educando a respeito de saber distinguir o contexto comunicativo, alertando-os de que existem escritas diferentes, uma para a esfera virtual e outra para as situações formais.

O entrevistado E apresentou também uma ação pedagógica semelhante a do professor D:

[...] eu coloco, né (+) conserto lá, né (+) coloco uma observação “não seria ‘tô’ e sim ‘estou’ (+) não seria ‘tá’ e sim ‘está’ porque você está usando uma linguagem formal, é necessário que se use linguagem formal”. Aí eu coloco uma observação, né, dizendo ao aluno “você deveria colocar/ poderia ou deveria colocar uma linguagem formal” e também dou essa recomendação oralmente, né. Eu explico o porquê, né, que naquele ambiente de formalidade tem que se usar/ tem que se dançar conforme a música, né (Entrevistado E).

Notamos que as palavras do educador confirmam uma atitude pautada na adequação do uso da linguagem conforme a situação comunicativa e os fatores contextuais, como é bem explicitado na metáfora empregada pelo entrevistado: “tem que se dançar conforme a música”. O professor E afirma escrever uma observação no texto do educando, destacando a necessidade do uso de uma linguagem formal e consequentemente da forma correspondente padrão.

O educador F também apresenta uma postura esclarecida, reconhecendo a diversidade de uso da língua:

[...] nós não podemos de forma nenhuma dizer ao aluno que ele não use, proibir. Mas eu mostro que dentro da língua portuguesa ele deve usar a linguagem formal [...] diante disso eu não digo ao aluno que ele não use, eu só mostro como ele deve usar e quando (+) da forma que não prejudique o aluno numa situação em que ele precise usar a linguagem formal. Mas eu lido normalmente, até porque não tem como o professor ter uma postura totalmente contrária à realidade que está no mundo. No entanto, enquanto professor de língua portuguesa eu conscientizo o meu aluno que os textos formais, os textos que eles produzem na sala de aula não devem conter o internetês (Entrevistado F).

Notamos, pois, que o entrevistado F não proíbe o uso do internetês, já que parte da ideia de que “não tem como o professor ter uma postura totalmente contrária à realidade que está no mundo”; e orienta para que o educando atente para o momento adequado de uso do internetês, quando afirma “eu só mostro como ele deve usar e quando (+) da forma que não prejudique o aluno numa situação em que ele precise usar a linguagem formal”. Neste sentido, o docente leva o educando a refletir sobre o uso adequado da linguagem no texto escolar, enfatizando que neste espaço de produção discursiva, de estilo mais formal, o educando não pode fazer uso da linguagem internetizada.

De modo diferente é o que argumenta o entrevistado G sobre a sua ação pedagógica frente à transposição inadequada do internetês:

Eu quando passo a corrigir os trabalhos eu escrevo na lousa essas palavras. Fico questionando com eles. Pergunto se eles acham que é certo. Que na verdade não é certo (Entrevistado G).

Dessa forma, podemos afirmar que o professor G apresenta uma atitude preconceituosa. Não leva o educando a refletir sobre o uso a partir da adequação ao

contexto interativo, já que conduz o aluno a considerar essa escrita “incorreta”, “errada”, pois mesmo a discussão que ele propõe junto aos educandos é condicionada pela visão estereotipada que ele apresenta, como é evidenciado no excerto: “Pergunto se eles acham que é certo. **Que na verdade não é certo**”. Notamos que o professor sequer apresenta uma argumentação para defender o preconceito de que o uso desta escrita “não é certo”. Mais uma vez um posicionamento marcado pela ideologia normativo-gramatical, que desconsidera os usos linguísticos que não fazem parte de seu cânone formal.

Como o professor H salientou que não verificava a transposição do internetês nos textos escritos pelos educandos, argumentando que isso não ocorria porque os educandos com os quais lecionava pertenciam à zona rural do município, não tendo muito contato com as tecnologias computacionais, a pergunta que está sendo discutida não foi direcionada ao educador.

Já o educador J afirmou o seguinte:

Eu procuro, assim, não reprimir, mas assim, aproveitar, né, fazer certa dinâmica, como assim? Pedindo pra reescrever o texto, mostrando assim o que tá errado pra que eles mesmos possam perceber, né, o hábito frequente no que diverte eles, que ao mesmo tempo que os diverte acaba prejudicando, né. E alertando-os também quanto a essa frequência (Entrevistado I).

De certo modo o entrevistado I revela um interdiscurso pautado no estigma certo/ errado, ao afirmar que propõe que o educando reescreva o texto a partir da percepção do erro, “do que tá errado”. O problema aqui não está na refacção textual, mas no fato de o docente conceber a variação do código escrito, expressa pelos itens do internetês, como pertencente ao campo do erro, já que as teorias linguísticas nos mostram que o mais coerente e científico é tratar tais fenômenos sob a ótica da inadequação.

E o entrevistado J relata a seguinte prática

Assim, a postura do professor é achar comum devido, né, essa linguagem que está sendo (+) é: mencionada em tantas redes sociais, na linguagem entre jovens, em mensagens de celulares, em Face, Orkut, e-mails e outros tipos de textos que eles costumam, é: colocar essa linguagem (+) mas a minha postura como professora, de certa forma eu acho normal pra eles (+) pra o público jovem, mas como professora eu corrijo, faço um círculo, eu destaco, essas passagens que eles colocam com esse tipo de linguagem, porém

assim eu tendo a corrigi-los e dizer que isso não é permitido na nossa língua, na nossa gramática normativa, que é permitido lá na linguagem da internet, mas na nossa linguagem das produções escritas isso não é permitido, até então, porque não se foi criada nenhuma lei que seja permitido isso em textos científicos (Entrevistado J).

Neste sentido, o professor J destaca os itens em internetês e adverte os educandos de que o contexto do fazer textual escolar não permite o uso deste tipo de escrita. Notamos também um certo ponto de vista preconceituoso ao afirmar que “isso não é permitido na nossa língua, na nossa gramática normativa”. O pronome demonstrativo “isso” retoma anaforicamente a palavra “linguagem”, empregada em alusão ao internetês, afirmando portanto que a Língua Portuguesa não permite o uso do internetês. Todavia, reiteramos a ideia de que a língua real é dinâmica e admite usos múltiplos. Entretanto, o que foi afirmado pelo entrevistado apresenta coerência somente quando o mesmo afirma que o internetês não é permitido “na nossa gramática normativa”, uma vez que aquele, o internetês, desconsidera as regras desta, a Gramática Tradicional.

3.1 Sobre as práticas docentes preconceituosas e suas possíveis causas

Ressaltamos neste momento que a licenciatura do educador B ocorreu no início da década de 90. Já a do entrevistado G no início da década de 80, o que pode ser um fator preponderante para que suas práticas, preconceituosas, estejam sedimentadas na Gramática Tradicional, uma vez que a discussão acadêmica sobre o ensino de língua a partir da Linguística encontrava-se no cenário acadêmico brasileiro, no período ainda inicial na época em que os docentes foram licenciados no curso de Letras. Todavia, a visão estereotipada presente no discurso e na prática dos educadores I e J foge a esse fator, uma vez que ambos concluíram a licenciatura no ano de 2011. No caso do entrevistado C destacamos que o mesmo não apresenta curso superior em Letras no seu currículo, pois é licenciado em Geografia, o que nos leva a pensar supostamente que o mesmo não entrou em contato profundo com as teorias postuladas pela ciência da linguagem ao longo do curso superior que concluiu em 1998.

Por conseguinte, podemos inferir, com base no dizer dos entrevistados, que aproximadamente metade dos docentes romperam com o paradigma da Gramática Tradicional de considerar os fenômenos linguageiros única e exclusivamente a partir da normatização da língua, uma vez que os mesmos apresentaram uma preocupação de conscientizar os educandos em relação à forma mais adequada ao contexto de produção discursiva. Dessa forma, apresentaram uma postura embasada na teoria variacionista da adequação linguística ao evento interativo, mesmo que não tenham afirmado que estão adotando uma postura pedagógica à luz da Linguística. Apenas cinco (05) dos professores revelaram posturas inadequadas ou uma atitude preconceituosa ao lidar com a presença do internetês nos textos escolares dos educandos: B, C, G, I e J. Dessa forma, nossa segunda problematização foi parcialmente confirmada, uma vez que a prática pedagógica apresentada pelos demais educadores diverge da ideia defendida nesta hipótese.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Internetês constitui uma consequência do fenômeno da variação que é característico das línguas naturais e que assinala a riqueza do idioma de uma comunidade linguística. É um tipo de escrita condicionada pelo contexto comunicativo, o *ciberespaço*, e que apresenta uma lógica própria, um certo padrão relativamente estável, ainda que marcada pela espontaneidade em sua configuração gráfica. Mesmo desobedecendo as regras da gramática normativa, esse código internetizado apresenta eficiência comunicativa, uma vez que é adotado por um número significativo de internautas como meio de comunicação através do qual eles interagem com os seus interlocutores, entendendo e fazendo-se entender.

Entretanto, sistematizamos em nosso trabalho algumas crenças sobre o internetês apresentadas pelos professores entrevistados, que, de acordo com a análise do nosso *corpus*, tinham como critérios avaliativos a noção gramaticalista de “erro” e uma visão de linguagem muito voltada para a estrutura da língua, estrutura esta normativa; revelando assim o preconceito linguístico disseminado pela ideologia excludente do ensino linguístico prescritivo. A crítica ou desmistificação dessas ideias estereotipadas ocorreu a partir de: uma concepção de linguagem na perspectiva de interação, de ação sobre o mundo e de uso de uma tecnologia surgida a partir da globalização; bem como mediante a teoria dos gêneros discursivos, considerando os gêneros midiáticos e o ambiente interativo em que se desenvolve o internetês como um espaço de produção discursiva específico.

Como já salientamos, tivemos como uma de nossas problemáticas a ideia segundo a qual o uso ou o contato frequente com as tecnologias computacionais da comunicação e os chamados gêneros textuais midiáticos faz com que muitos adolescentes acabem transpondo o internetês para a produção textual escolar; o que foi confirmado por nove (09) dos professores entrevistados, já que mesmo quando os docentes enfatizaram a pouca ocorrência de casos envolvendo o uso inadequado do internetês, deixaram implícita em suas falas a ideia de que não ocorrer muito não significa que não ocorra. A única exceção adveio do entrevistado H, que afirmou não registrar o emprego do internetês nos textos escolares escritos pelos educandos.

Em relação à nossa segunda problematização, segundo a qual os professores de Língua Portuguesa não possibilitam uma discussão orientada para o uso adequado do internetês de acordo com gêneros textuais específicos, apresentando uma atitude preconceituosa pautada na noção gramaticalista de “erro”, percebemos que dos dez (10) educadores, apenas cinco (05), B, C, G, I e J, apresentaram posturas ou abordagens preconceituosas e anticientíficas ao lidar pedagogicamente com o emprego do internetês nas produções textuais escritas dos educandos. Constatamos, também, que, com base nas respostas dos entrevistados, aproximadamente metade dos docentes, A, D, E e F, romperam com a ideologia da Gramática Tradicional de conceber os fenômenos linguageiros única e exclusivamente a partir da normatização da língua. Dessa forma, nossa segunda hipótese foi parcialmente confirmada, uma vez que a prática pedagógica apresentada pelos demais educadores diverge da ideia defendida nesta hipótese. E dentre os relatos apresentados, destacamos como modelo a ser seguido a prática interventiva apresentada pelo entrevistado A. Nessa ação pedagógica, o professor deve conscientizar o aluno de que ele está inserido na esfera comunicativa escolar e não na virtual e, a partir da evidência dos limites contextuais de cada esfera, sugerir que o educando substitua o item linguístico em internetês pela forma correspondente padrão.

É necessário, portanto, que o educador não seja mais um propagador do preconceito linguístico, mas que assuma uma postura científica frente aos fenômenos da variação, fazendo com que os educandos percebam que em determinados contextos de produção discursiva o emprego da escrita internetizada será inconveniente, especialmente em situações que apresentam um estilo mais rebuscado ou um grau maior de formalidade.

Por tratar-se de uma monografia de conclusão de curso elaborada a partir do fazer científico e em virtude do conhecimento científico estar em constante evolução, podendo sempre ser questionado, reelaborado ou aperfeiçoado, salientamos que outras pesquisas de campo poderão ser realizadas sobre o tema que abordamos, tendo em vista metodologias e objetivos diferentes. Poderão ser desenvolvidas, por exemplo, no próprio ambiente escolar, visando à observação empírica e à análise das ações pedagógicas dos professores de língua ante a transposição inadequada do internetês.

A análise exposta nesta pesquisa pode subsidiar, por exemplo, formações continuadas para professores do componente curricular Língua Portuguesa, a fim de contribuir para que estes profissionais que dia após dia lidam em sala de aula com questões acerca da linguagem e, que direta ou indiretamente formam opinião, entrem em contato com uma discussão atual no campo dos estudos da linguagem; possibilitando, portanto, uma revisão crítica de suas crenças e práticas de ensino, tornando-se coparticipantes no combate ao preconceito linguístico.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. Erro de grafia não é erro de português. In: **Português ou brasileiro?**: um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 28-32.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010, p.261-306.

BARCELOS, A.M.F. **Cognição de professores e alunos**: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In:_____; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.) Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes, 2006. p.15-42.

BONFIM, B. S. B.; CONCEIÇÃO, M. P. Crenças de aprendizagem de línguas e a formação reflexiva do professor. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 8, n. 1, p. 54-67, 2009.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

ELIAS, Vanda Maria; KOCH, Ingedore Villaça. Gêneros textuais. In: **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 101-122.

GAGNÉ, Gilles. A norma e o ensino da língua materna. Tradução: Marcos Bagno. In: BAGNO, Marcos. **Língua materna**: letramento, variação e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2002. p.165 – 216.

GALLI, Fernanda Correa Silveira. Linguagem da internet: um meio de comunicação global. In: MARCUSHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 147-164.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GONZALEZ, Zeli Miranda Gutierrez. **Linguística de Corpus na análise do internetês**. 2007. 103 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), PUC-SP, São Paulo, 2007.

MADEIRA, Fabio. Crenças de professores de português sobre o papel da gramática no ensino de língua portuguesa. **Linguagem e Ensino**. v. 8, n. 2, 2005. p. 17-38.

MAGNABOSCO, Gislaine Gracia. Gêneros digitais: modificação na e subsídio para a leitura e a escrita na cibercultura. **Revista Prolíngua**, Maringá, v. 2, n. 1, p. 90-101, jan.-jun. 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Marcadores conversacionais. In: **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000. p. 61-74.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

_____. Oralidade e letramento. In: **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010a. p. 15-43.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010b. p. 15-80.

MASTRELLA, M.R. **A relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso**. 2002. 104 f. Dissertação (Mestrado em Letras), UFG, Goiânia, 2002.

MOURA, Mirtes Zoé da Silva; PEREIRA, Ana Paula M. S. A produção discursiva nas salas de bate-papo: formas e características processuais. In: COSTA, Sérgio Roberto; FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Orgs.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, 65-83.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PERINA, Andrea Almeida. **As crenças dos professores em relação ao computador: coletando subsídios**. 2003. 104 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), PUC-SP, São Paulo, 2003.

PINHEIRO, Najara Ferrari. A noção de gênero para a análise de textos midiáticos. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru: EDUSC, 2002, p. 259-290.

SANTOS, Maria Francisca Oliveira et al. Gêneros textuais In: **Gêneros textuais: na educação de jovens e adultos em Maceió**. Maceió: FAPEL, 2004, p. 35-42.

SILVA, Kleber Aparecido da. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Lingüística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro **Linguagem & Ensino**, v.10, n.1, p.235-271, jan.-jun. 2007.

SOUZA, Ricardo Augusto de. O discurso oral, o discurso escrito e o discurso eletrônico. In: PAIVA, Vera Lúcia M. de Oliveira (Org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001, p.15-36.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Objetivos do ensino de língua materna; Concepções de linguagem; Tipos de ensino de língua. In: **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de 1º e 2º graus**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988. p. 17 – 20; p. 21-23; p. 38 – 40.

XAVIER, Antônio Carlos. A (in)sustentável leveza do internetês. Como lidar com esta realidade virtual na escola? In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita, leitura**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 167-179.

APÊNDICES

DADOS DO ENTREVISTADO

Código: _____

Nome: _____

Idade: _____

Formação Acadêmica (Onde? Quando? Em quê?): _____

Unidade Escolar de ensino: _____

Turmas em que atua: _____

Há quanto tempo está na função de professor? _____

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Você conhece o chamado internetês? Qual a sua opinião a respeito do assunto?
2. Você utiliza esse tipo de linguagem no ensino da Língua Portuguesa?
3. É comum o aparecimento do internetês na produção textual de seus alunos?
4. Que postura você assume ao encontrar esse tipo de linguagem nos textos escritos pelos alunos?
5. Em sua opinião, o currículo prescrito (documentos oficiais em torno da educação, especificamente sobre a área de Língua Portuguesa), bem como as formações continuadas auxiliam a sua prática pedagógica em relação ao tratamento dos gêneros textuais midiáticos e do internetês?

**TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO COMO SUJEITO PARTICIPANTE DE
PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA**

Eu, _____, RG: _____, Professor de Língua Portuguesa da _____ Escola _____, Município: _____, concordo em participar como sujeito da Pesquisa intitulada _____

Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador _____ sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer instante, sem que isto resulte em uma eventual penalidade ou constrangimento de qualquer natureza.

Local e data _____, ____ / ____ / ____.

Nome: _____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____