

HAUDREY FERNANDA BRONNER FOLTRAN CORDEIRO

EU ISCREVU EM INTERNETÊS ☺:
O DISCURSO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE A
ESCRITA NA/DA INTERNET

CURITIBA
2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

HAUDREY FERNANDA BRONNER FOLTRAN CORDEIRO

EU ISCREVU EM INTERNETÊS ☺:
O DISCURSO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE A
ESCRITA NA/DA INTERNET

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Cultura e Tecnologia e linha de pesquisa em Cultura, Escola e Ensino, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Professora Doutora Glaucia da Silva Brito.

CURITIBA
2009

Catálogo na publicação
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Cordeiro, Haudrey Fernanda Bronner Foltran
Eu iscrevu em internetês ©: o discurso de professores de
língua portuguesa sobre a escrita na/da internet / Haudrey
Fernanda Bronner Foltran Cordeiro. – Curitiba, 2009.
152 f.

Orientadora: Profª. Drª. Glaucia da Silva Brito
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

1. Internet – escrita. 2. Língua portuguesa – estudo e ensino.
3. Escrita – internet. 4. Comunicação – internet. I. Título.

CDD 302.234
CDU 316.77



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **HAUDREY FERNANDA BRONNER FOLTRAN CORDEIRO** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo-assinados, DR^a GLÁUCIA DA SILVA BRITO, DR. HENRIQUE EVALDO JANZEN e DR^a DILMEIRE SANT'ANNA RAMOS VOSGERAU argüíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **"EU ISCREVU EM INTERNETÊS: O DISCURSO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE A ESCRITA NA/DA INTERNET"**.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a GLÁUCIA DA SILVA BRITO		aprovada
DR. HENRIQUE EVALDO JANZEN		aprovada
DR ^a DILMEIRE SANT'ANNA RAMOS VOSGERAU		aprovada

Curitiba, 17 de abril de 2009.

Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Dedico este trabalho ao meu Deus, o Deus do Impossível! Que ouviu o desejo do meu coração e o realizou em sua eterna bondade e misericórdia.

Ao meu amigo, incentivador, companheiro e debatedor (mesmo sendo da área de exatas). Àquele que sempre acreditou que eu seria capaz de cursar e concluir o Mestrado em Educação e que, ainda acredita que posso alcançar vãos mais altos. A você, César, o meu eterno amor.

A todos os professores que lutam por um ensino de Língua Portuguesa, criativo, útil, real e principalmente, social. Aos que sabem que a gramática precisa apanhar todos os dias pra saber quem é que manda!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a duas pessoas de grande importância em minha vida: meu marido César e meu filho Júlio César.

A meu esposo principalmente pela compreensão e infinita paciência nos muitos momentos em que o deixei de lado por estar ocupada demais com as obrigações que assumi em mais esta etapa de minha vida. Agradeço a ele ainda pela sua existência e pela presença, sempre certa, em minha vida.

Ao meu pequenino, agradeço pelos sorrisos, pelos abraços, pelos beijos que recebia enquanto trabalhava nesta pesquisa e ainda pela sua paciência e entendimento nos muitos momentos em que estive só, sem minha atenção e presença, inventando histórias, assistindo a vídeos, falando sozinho em toda a fantasia dos seus cinco, agora seis anos. A vocês dois, que eu amo, agradeço imensamente.

Agradeço ainda a meus pais, Ari e Erna. Ao meu pai que me auxiliou, muitas vezes, buscando meu filho na escola, pois não saíria das aulas na universidade a tempo de fazê-lo. À minha mãe, por ter cuidado de meu filho durante os horários de aula e que também, sempre torceu para que eu alcançasse este objetivo. Agradeço a minha irmã Cláudia pelo apoio incondicional nesta trajetória.

A todos os meus professores do programa de Pós-Graduação em Educação: Cultura, Escola e Ensino, em cujas aulas muito aprendi, e em especial a minha orientadora, professora Glaucia da Silva Brito, por ter acreditado em meu potencial e ter me concedido a oportunidade de ser sua orientanda; pelo direcionamento e leitura atenta deste trabalho. Mais que orientadora, uma grande amiga!

Agradeço aos meus colegas com os quais aprendi muito, entre eles, Antonio Marques, Ariana Chagas e Michele Simonian, sendo essa, companheira de trocas, de dúvidas, de pesquisas, tanto presencial como virtualmente, nos mais diferentes horários, inclusive no silêncio da madrugada.

Ao professor Ademir Valdir dos Santos que na banca de qualificação me mostrou o caminho a ser trilhado com o método de análise do conteúdo. Ao professor Henrique Evaldo Janzen que participou das bancas de qualificação e de defesa, auxiliando-me com valiosas contribuições. À professora Dilmeire Sant'ana Vosgerau pela participação na banca de defesa.

À Prefeitura Municipal de Curitiba por conceder-me a licença remunerada por 24 meses, sem a qual não poderia nem sonhar com o Mestrado.

Às minhas colegas de profissão que permaneceram nas escolas, em que eu atuava, torcendo por mim. As quais, mesmo eu estando distante do trabalho em sala de aula, nunca me esqueceram e ainda anseiam pelo meu retorno.

Às professoras de Língua Portuguesa que aceitaram participar desta pesquisa, tanto na fase exploratória, como na final, sendo assim possível a obtenção dos dados necessários para a mesma.

Acima de tudo agradeço a DEUS por tudo o que ele já me deu, como a realização deste objetivo, e pelo que me tem dado diariamente, a dádiva da vida. Amo-te, Senhor!

Muito obrigada!

Sou um gigolô das palavras. Vivo às suas custas. E tenho com elas exemplar conduta de um cáften profissional. Abuso delas. Só uso as que eu conheço, as desconhecidas são perigosas e potencialmente traiçoeiras. Exijo submissão. Não raro, peço delas flexões inomináveis para satisfazer um gosto passageiro. Maltrato-as, sem dúvida. E jamais me deixo dominar por elas. Não me meto na sua vida particular. Não me interessa seu passado, suas origens, sua família nem o que outros já fizeram com elas. Se bem que não tenho o mínimo escrúpulo em roubá-las de outro, quando acho que vou ganhar com isto. As palavras, afinal, vivem na boca do povo. São faladíssimas. Algumas são de baixíssimo calão. Não merecem o mínimo respeito.

Um escritor que passasse a respeitar a intimidade gramatical das suas palavras seria tão ineficiente quanto um gigolô que se apaixonasse pelo seu plantel. Acabaria tratando-as com a deferência de um namorado ou a tediosa formalidade de um marido. A palavra seria a sua patroa! Com que cuidados, com que temores e obséquios ele consentiria em sair com elas em público, alvo da impiedosa atenção dos lexicógrafos, etimologistas e colegas. Acabaria impotente, incapaz de uma conjunção. A Gramática precisa apanhar todos os dias pra saber quem é que manda.

Luís Fernando Veríssimo

RESUMO

Este estudo apresenta uma investigação sobre quais concepções embasam a teoria e prática dos professores de Língua Portuguesa, tendo como referência a escrita utilizada na internet, também conhecida como internetês. O objetivo desta pesquisa foi investigar qual a concepção de Língua Portuguesa e ensino de língua apresentada pelos professores, da disciplina, perante a escrita na/da Internet. Para fundamentar teoricamente a pesquisa, buscaram-se os estudos de Juana Sancho (1998, 2006), Sírio Possenti (1991, 2002, 2006, 2007), Carlos Alberto Faraco (1991, 1997, 2006, 2007), Marcos Bagno (2006, 2007), Mikhail Bakhtin (1992; 1998; 2002), Luiz Antônio Marcuschi (2005), Antônio Carlos Xavier (2007), dentre outros, e para a análise dos dados obtidos, Laurence Bardin (2008). No intuito de alcançar o objetivo definido, o percurso metodológico da pesquisa se deu a partir de um projeto-piloto e um projeto-exploratório, os quais direcionaram a pesquisa para o estudo de caso. A pesquisa foi iniciada com a realização de um projeto-piloto com 100 participantes, professores e alunos, que responderam a uma única questão por meio virtual (Orkut). Posteriormente, na tentativa de delimitar a pesquisa, aplicou-se um questionário a professores de Língua Portuguesa (selecionados no site de relacionamento Orkut, porém não sendo os mesmos do projeto-piloto), por meio de e-mails, fase esta denominada exploratória. Por fim, optou-se em realizar a pesquisa final presencialmente em uma escola da rede municipal de Curitiba, por proporcionar um contato maior com as professoras respondentes, evitando a permanência de dúvidas durante a coleta dos dados. A escola foi selecionada pelo seu desempenho positivo em avaliações nacionais de Língua Portuguesa. As professoras participantes foram as atuantes no turno da manhã, totalizando sete profissionais. O método de análise de conteúdo de Bardin (2008) foi aplicado na análise e interpretação dos dados obtidos com as entrevistas, gerando sete categorias: comunicação, didática, gramática, abordagem tradicional, prática social, uso/utilização e resistência. Os resultados indicam que as professoras de Língua Portuguesa entendem a escrita da/na internet como uma escrita específica de determinados suportes, no caso computador e celular e que elas têm o papel de orientar seus alunos a buscar a adequação lingüística tanto na forma oral como escrita, porém, apresentam resistência a esta forma de grafia, considerando-a “errada”. As concepções de língua que se evidenciaram em seus discursos ainda estão distantes da compreensão de língua como interação social na qual o processo de produção da comunicação/interação é mais importante que o produto da mesma.

Palavras-chave: Escrita na/da internet. Internetês. Comunicação mediada por computador. Língua Portuguesa. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This paper presents a research about what conceptions base the practical theory and of the professors of Portuguese Language, having as reference the writing used in the Internet, also known as netspeak. The objective of the research was to investigate what the design of the Portuguese language and teaching of the language presented by teachers, the discipline, to write in / on the Internet. To support the theoretical research, it was the studies of Juana Sancho (1998, 2006), Sírio Possenti (1991, 2002, 2006, 2007), Carlos Alberto Faraco (1991, 1997, 2006, 2007), Marcos Bagno (2006, 2007), Mikhail Bakhtin (1992, 1998, 2002), Luiz Antônio Marcuschi (2005), Antônio Carlos Xavier (2007), among others, and to analyze the data obtained, Laurence Bardin (2008). In order to achieve the objective set, the methodology of the research journey was from a pilot project and a project-exploration, which directed the search for the case study. The research began with the completion of a pilot project with 100 participants, teachers and students who responded to a single issue through virtual (Orkut). Later, in an attempt to define the search, a questionnaire was applied to teachers of Portuguese Language (selected the site of relationship Orkut, but not those of the pilot project), through e-mails, called the exploratory phase. Finally, was chosen to conduct the final search in person at a school in the municipal system of Curitiba, by providing greater contact with teachers respondents, avoiding the persistence of questions during data collection. The school was selected for its good stayed in national assessments of the Portuguese language. The participating teachers were active in the morning round, totaling seven professionals. The method of content analysis of Bardin (2008) was applied in the analysis and interpretation of data obtained from the interviews, creating seven categories: communication, teaching, grammar, traditional approach, social practice, use / use and resistance. The results indicate that teachers of Portuguese believe the writing of / on the internet as a writing-specific media, where computer and mobile and they have a role to guide their students to seek the appropriate language in both oral and written form however, show resistance to this form of spelling, considering it "wrong." The conceptions of language that is evidenced in his speeches are still far from understanding of language as social interaction in which the production process of communication / interaction is more important than the product of the same.

Word-key: Writing in /of the Internet. Netspeak. Communication mediated for computer. Portuguese language. Portuguese Language teaching.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - TRADICIONALISTAS X NÃO-TRADICIONALISTAS.....	35
QUADRO 2 - DICIONÁRIO DE GÍRIAS SURFISTAS.....	48
QUADRO 3 - GÊNEROS TEXTUAIS EMERGENTES NA MÍDIA VIRTUAL E SUAS CONTRAPARTES EM GÊNEROS PRÉ-EXISTENTES	53
QUADRO 4 - VOCABULÁRIO DE NETSPEAK E INTERNETÊS	62
QUADRO 5 - PALAVRAS EM INTERNETÊS – PESQUISA-PILOTO.....	74
QUADRO 6 - PALAVRAS EM INTERNETÊS – PESQUISA BRITO (2006b).....	75
QUADRO 7 - CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS PESQUISADAS	85

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – HIERÓGLIFOS.....	44
FIGURA 2 – PLANTA CHAMADA PAPIRO E SUA TRANSFORMAÇÃO EM FOLHA (ESPÉCIE DE PAPEL)	44
FIGURA 3 – PAPIRO EGÍPCIO.....	45
FIGURA 4 – CONVERSA DE SURFISTA	47
FIGURA 5 – TAQUIGRAFIA (RECEITA DE CAMARÃO NA MORANGA).....	48
FIGURA 6 – UTILIZAÇÃO DA TAQUIGRAFIA.....	49
FIGURA 7 – ANÚNCIO DE VENDA DE AUTOMÓVEL	49
FIGURA 8 – EMOTICONS.....	52
FIGURA 9 – BILHETE EM INTERNETÊS	55
FIGURA 10 – <i>NETSPEAK</i>	59
FIGURA 11 – <i>NETSPEAK</i> NO FILME <i>CLOSER</i>	60
FIGURA 12 – REESCRITA DO <i>NETSPEAK</i> NO FILME <i>CLOSER</i>	61
FIGURA 13 – LEGENDAS EM INTERNETÊS.....	63
FIGURA 14 – PÁGINA INICIAL PARA LOGIN NO SITE DE RELACIONAMENTOS: ORKUT.....	72
FIGURA 15 – PERFIL DE UM USUÁRIO CADASTRADO NA REDE DE RELACIONAMENTOS ORKUT	73
FIGURA 16 – PÁGINA INICIAL DE UMA DAS COMUNIDADES DO ORKUT INTITULADA “SOU PROFESSOR DE PORTUGUÊS”	79
FIGURA 17 – PÁGINA INICIAL DE UMA DAS COMUNIDADES DO ORKUT INTITULADA “PROFESSORES DE PORTUGUÊS”	80

LISTA DE SIGLAS

ABL	- Academia Brasileira de Letras
CELEPAR	- Companhia de Informática do Paraná
EaD	- Educação a Distância
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
ICQ	- <i>I seek you</i> (Eu procuro você)
IRC	- <i>Internet Relay Chat</i> (Conversa em tempo real pela Internet)
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LIC	- Linguagem, Interação e Conhecimento
MSN	- <i>Messenger</i> (Mensageiro)
NEHTE	- Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologias Educacionais
OCDE	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	- Organização das Nações Unidas
RME	- Rede Municipal de Educação
SI	- Sociedade da Informação
SME	- Secretaria Municipal da Educação
TIC	- Tecnologia da Informação e Comunicação
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UNESCO	- <i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 SOCIEDADE, CULTURA E TECNOLOGIA.....	14
1.1 A sociedade do século XXI.....	14
1.2 Reflexões sobre a idéia de Cultura.....	19
1.1.1 Cultura Escolar.....	22
1.1.2 Cultura da Escola	23
1.1.3 Cibercultura – a cultura presente.....	26
1.3 Ampliando a idéia de tecnologia.....	29
2 PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	31
2.1 O professor de Língua Portuguesa.....	31
2.2 Concepções de Língua Portuguesa	34
2.3 O desafio das TICs para os professores	39
3 ESCRITA NA/DA INTERNET: O INTERNETÊS.....	43
3.1 Primeiras reflexões.....	43
3.2 O que é Internetês?.....	51
3.2.1 Características do Internetês.....	57
3.2.2 <i>Netspeak</i> – internetês em inglês	59
3.3. A escrita na/da internet e os professores de Língua Portuguesa.....	63
4 O CAMINHO DA PESQUISA	68
4.1 Etapa 1: O piloto – Explorando o tema.....	71
4.2 Etapa 2: O exploratório – Explorando os sujeitos.....	76
4.3 Etapa 3: A entrada na escola	83
4.3.1 O campo da pesquisa.....	83
4.3.2 Os sujeitos da pesquisa	84
4.3.3 O instrumento de coleta de dados.....	86
4.3.4 O método de análise	90
5 ORKUT É ORKUT, ESCOLA É ESCOLA: ANÁLISE E DISCUSSÃO SOBRE OS DADOS OBTIDOS	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS.....	136
DOCUMENTOS CONSULTADOS	147
APÊNDICES.....	148
ANEXO.....	152

INTRODUÇÃO

Desde cedo demonstrei interesse pelas letras e pelo fantástico mundo criativo que elas proporcionam ao se misturarem formando inúmeras combinações em palavras, orações, textos e sentidos. Sendo assim, cursar a graduação em Letras Português – Inglês só veio ampliar o meu desejo de aprofundar cada vez mais meus conhecimentos lingüísticos.

Ao ingressar como professora da (RME) Rede Municipal de Educação de Curitiba, no ano de 1999, tive oportunidade de trabalhar com alunos do Ensino Fundamental I (pré à 4ª série) e II (5ª à 8ª série), tendo neste último, ministrado as disciplinas de Língua Portuguesa e, posteriormente, a disciplina de Língua Inglesa, com a qual atuo até hoje.

Entretanto, mesmo sem estar no processo de ensino e de aprendizagem do Português (no qual atuei por um ano), percebi – pelos *sites* de relacionamento, *blogs* e *e-mails* - uma maneira diferente que meus alunos possuem de se comunicar utilizando abreviações, trocas de letras, símbolos, *emoticons*, *gifs* e tudo o que a criatividade lhes permite.

Em alguns momentos constatei que esta escrita aparecia não só no computador, mas até mesmo em atividades escolares, como produções textuais, traduções ou interpretações de textos em Inglês. Então, comecei a me questionar como esta escrita poderia interferir na aprendizagem da Língua Portuguesa. Também observei na fala de alguns colegas professores, uma rejeição a esta escrita, com comentários no estilo: “Escrevem tudo errado na Internet e agora, na escola”. Comecei a refletir se haveria uma tensão entre gerações no âmbito tecnológico e educacional.

Ao ingressar no Programa de pós-graduação em Educação da UFPR - Universidade Federal do Paraná - tentei focar o problema da pesquisa na questão de a Escrita na/da Internet influenciar no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa. Porém, após leituras, pesquisas iniciais e arguições com minha orientadora, notei que já haviam trabalhos publicados¹ a respeito, como os do grupo

¹ Algumas pesquisas realizadas estão publicadas nas obras de MARCUSCHI, L. A. e XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005 e FREITAS, M. T. A. e COSTA, S. R.

de pesquisa NEHTE (Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologias Educacionais) coordenado pelo prof^o Dr^o Antonio Carlos Xavier, o qual compartilha das idéias do Prof^o Dr^o Luiz Antonio Marcuschi, e os trabalhos do grupo LIC (Linguagem, Interação e Conhecimento) coordenado pela Prof^a Dr^a Maria Tereza Freitas.

Nesses trabalhos os grupos de pesquisa chegaram a alguns resultados, tais como: os meios eletrônicos não estão atingindo a estrutura da língua, mas o aspecto do uso (MARCUSCHI, 2005); a escrita na/da internet não anula as formas já cristalizadas do português, mas já é possível imaginar outras formas de grafia da língua a depender do contexto (MARCUSCHI, 2005); o chat é um gênero de natureza híbrida, pois funde oralidade e escrita num mesmo suporte (ARAÚJO, 2005); a comunicação independe do suporte (KOMESU, 2005); existem características sistemáticas nas salas de bate-papo (BERNARDES e VIEIRA, 2006; PEREIRA e MOURA, 2006); há uma liberdade proporcionada pela Internet em relação à escrita e os usuários da escrita da/na internet devem saber a necessidade de adequar a escrita conforme o interlocutor, contexto e mensagem e são poucos que, às vezes, se enganam ao realizar esta adequação (XAVIER, 2006).

Então parti para um problema que havia sido revelado dentro da escola, na fala de alguns professores, que é o posicionamento desses a respeito da escrita na/da Internet. Como, numa visão docente, dentro das escolas a preocupação em que os alunos escrevam de maneira ortograficamente correta é responsabilidade dos professores de Língua Portuguesa – mesmo que nas demais disciplinas a língua materna se faça constantemente presente e necessária – a pesquisa voltou-se para este profissional. Inclusive, a opção pelos professores de Língua Portuguesa foi feita pelo fato deles terem cursado uma graduação voltada aos aspectos teóricos e metodológicos da língua, bem como seu processo de ensino e de aprendizagem.

Segundo Triviños (1987, p. 93), é recomendável que o foco de pesquisa do pós-graduando esteja essencialmente vinculado a dois aspectos fundamentais: “1º.) O tópico da pesquisa deve cair diretamente no âmbito cultural de sua graduação (secundariamente no da especialização); 2º.) O assunto deve surgir da prática quotidiana que o pesquisador realiza como profissional”.

Esta pesquisa está relacionada aos dois tópicos recomendados por Triviños. A investigação está diretamente relacionada à minha graduação em Letras –

Português, pois o problema começa surgir com o tema da escrita na/da internet, e também se relaciona à especialização em Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa, devido à necessidade de investigar como vem acontecendo o ensino e a aprendizagem da mesma nas escolas de Ensino Fundamental. Como explicitado anteriormente, o assunto a ser pesquisado surgiu da prática profissional, observando alunos, professores e suas metodologias diárias.

Portanto, a questão principal que irá nortear esta pesquisa é “Qual é a concepção de Língua Portuguesa e ensino da língua apresentada pelos professores, da disciplina, perante a escrita na/da Internet?”. A partir desta questão, o objetivo geral é investigar as concepções de língua que os professores apresentam ao se deparar com a escrita na/da Internet em seus discursos.

Partiu-se de três questões norteadoras secundárias para iniciar essa pesquisa:

1ª – Os professores apresentam uma postura preconceituosa no que tange à escrita na/da Internet por considerarem “erro” tudo que seja diferente da norma culta? Será que há uma concepção de ensino de língua pautada apenas em regras, gramáticas e na apropriação da norma culta, sem considerar as variações lingüísticas e estilísticas, diferentes gêneros e suportes textuais, bem como a função social da língua e seu caráter comunicativo?

2ª – Os professores que não estão “conectados” ao meio virtual apresentam maior rejeição ao Internetês por não o utilizarem e, conseqüentemente, por não compreenderem o uso desta escrita, considerando-a “errada”?

3ª – Os professores graduados há mais tempo e com mais experiência docente demonstram objeção ao uso do Internetês devido a sua formação tradicional e por estarem habituados a trabalhar, principalmente, com a escrita baseada na gramática normativa?

A construção do percurso metodológico da pesquisa se deu a partir de um projeto-piloto e um projeto-exploratório, os quais direcionaram a pesquisa para o estudo de caso.

A metodologia utilizada é a qualitativa, sendo que o procedimento para coleta de dados consistiu na utilização de questionários e entrevistas semi-estruturadas realizadas com sete professoras de Língua Portuguesa de uma instituição de ensino da Rede Municipal de Educação de Curitiba.

O método para análise dos resultados obtidos é a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2008), com o intuito de buscar as significações presentes nos discursos das professoras, analisando regularidades e contradições.

A dissertação divide-se em 5 capítulos. O primeiro capítulo abordará sociedade na qual estamos inseridos, o complexo conceito de cultura e como esta se manifesta no âmbito escolar e influencia o que é determinado para o ensino. A reflexão sobre a nova cultura, denominada Cibercultura também será alvo de estudos, assim como a questão do letramento digital, a inserção das tecnologias na sociedade e, conseqüentemente, na escola. Autores como Terry Eagleton (2005), Denys Cucho (2002), Jean-Claude Forquin (1993), Raymond Williams (1969; 1992) e André Lemos (2002, 2003), fundamentam essas questões.

O segundo capítulo traz as relações dos professores com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e os princípios e concepções que embasam o ensino da Língua Portuguesa. As discussões são apoiadas em autores como Juana Sancho (1998, 2006), Sírio Possenti (1991, 2002, 2006, 2007), João Wanderlei Geraldi (1991), Luiz Carlos Travaglia (2001), Carlos Alberto Faraco (1991, 1997, 2006, 2007), Marcos Bagno (2006, 2007) e Mikhail Bakhtin (1992; 1998; 2002).

No terceiro capítulo acontece a caracterização da Escrita na/da Internet, o que é o internetês e suas características, como esta forma de escrita se manifesta em outras línguas e alguns aspectos relevantes sobre esta escrita. Luiz Antônio Marcuschi (2005), Antônio Carlos Xavier (2007), Maria Teresa de Assunção Freitas (2006) e Andrea Ramal (2002) são os alicerces da discussão.

O quarto capítulo foca a metodologia da pesquisa, indicando o campo, os sujeitos, as etapas e o método da pesquisa, conforme Laurence Bardin (2008), Augusto Triviños (2007) e Marli André e Menga Lüdke (1986), destacando a pesquisa qualitativa. O quinto capítulo apresenta os dados obtidos e as análises realizadas com o método de Análise de Conteúdo, utilizando os autores que fundamentaram teoricamente esta pesquisa.

1 SOCIEDADE, CULTURA E TECNOLOGIA

“Cultura é o que todo mundo sabe, sem saber que sabe”.
Terry Eagleton

Considerando que esta investigação se encontra na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino, faz-se necessário refletir sobre o que vem a significar **cultura** e quais suas relações com a **escola** e com o **ensino**. Neste capítulo será abordada a configuração da sociedade atual, o conceito de cultura em sua complexidade e, ainda, como essa se apresenta no espaço escolar e suas influências sobre o ensino. A cibercultura também será alvo de reflexões, assim como o letramento digital, a inserção das tecnologias na sociedade e, conseqüentemente, na escola.

1.1 A sociedade do século XXI

O surgimento da escrita causou um grande impacto numa cultura dominada pela oralidade. Conforme Freitas (2006, p.12), até mesmo Platão ficou receoso diante desta tecnologia chamada escrita, pois acreditava que a memória perderia seu potencial. “Pensar significava ter pensamentos memoráveis. A escrita, ao possibilitar o registro, libertou a mente do esforço de recordar.” (FREITAS, 2006, p.12). Como se pôde perceber mais tarde, a escrita possibilitou que a aprendizagem do homem se desenvolvesse ainda mais, sendo que a memória continuou a exercer papel importante na construção do conhecimento. A experiência da escrita é um exemplo de como a sociedade não permanece estática no tempo e no espaço.

De acordo com Queiroz e Oliveira (2004, p.220) as mudanças mundiais também são resultados de choques entre movimentos culturais, sociais e políticos. Baseados em documentos oficiais² da União Européia, pode-se destacar três choques: o da sociedade da informação (SI), o da mundialização e o choque da civilização tecno-científica. Esse fenômeno tem sido denominado de sociedade da informação, sociedade do conhecimento (*knowledge society*) ou ainda, sociedade aprendente³ (*learning society*).

Burch afirma que

Na década passada, “sociedade da informação” foi, sem dúvida, a expressão que se consagrou como o termo hegemônico, não porque expresse necessariamente uma clareza teórica, mas graças ao batismo que recebeu nas políticas oficiais dos países mais desenvolvidos e a glorificação que significou ter uma Cúpula Mundial dedicada à sua honra. (BURCH, 2005, p. 52).

De acordo com Burch (2005), a noção do que seria a sociedade da informação surgiu em 1973, quando Daniel Bell lançou seu livro “O advento da sociedade pós-industrial”. Neste livro, Bell destacou que o ponto principal da sociedade da informação é o conhecimento teórico e “adverte que os serviços baseados no conhecimento terão de se converter na estrutura central da nova economia e de uma sociedade sustentada na informação, onde as ideologias serão supérfluas.” (BURCH, 2005, p.52).

A autora prossegue indicando que a expressão “sociedade da informação” reaparece nos anos 90 no contexto do desenvolvimento das TICs e da Internet. Burch traz um levantamento histórico da utilização do termo.

A partir de 1995, foi incluída na agenda das reuniões do G7 (depois, G8⁴, onde se reúnem os chefes de Estado ou governos das nações mais poderosas do planeta). Foi abordada em fóruns da Comunidade Européia e

² Documentos aludidos: Livro verde – Viver e trabalhar na SI: prioridade à dimensão humana – Etapas seguintes (1997); Construir a sociedade européia da informação para todos – Relatório final do grupo de peritos de alto nível (1997); Livro branco sobre A Educação e a formação: ENSINAR E APRENDER – Rumo à sociedade cognitiva (1995).

³ Hugo Assmann (1998), explica: “Com a expressão sociedade aprendente pretende-se inculcar que a sociedade inteira deve entrar em estado de aprendizagem e transformar-se numa imensa rede de ecologias cognitivas.” Para Lévy (1994), a ecologia cognitiva define as complexas relações do homem com a realidade a partir do uso coletivo da inteligência mediada ou entrelaçada pela técnica.

⁴ Grupo internacional que reúne os oito países mais industrializados e desenvolvidos economicamente do mundo: Estados Unidos, Japão, Alemanha, Reino Unido, França, Itália e o Canadá (antigo G7) e mais a Rússia (agora G8).

da OCDE⁵ (os trinta países mais desenvolvidos do mundo) e foi adotada pelo governo dos Estados Unidos, assim como por várias agências das Nações Unidas e pelo Banco Mundial. Tudo isso com uma grande repercussão mediática. A partir de 1998, foi escolhida, primeiro na União Internacional de Telecomunicações e, depois, na ONU⁶ para nome da Cúpula Mundial programada para 2003 e 2005. (BURCH, 2005, p. 52).

Segundo Burch (2005), a noção de “sociedade do conhecimento” surgiu no final da década de 90, principalmente, no meio acadêmico. Ressalta-se que a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*⁷ (UNESCO), adotou o termo “sociedade do conhecimento” ou sua variante “sociedades do saber” dentro de suas políticas institucionais, buscando incorporar uma concepção mais integral, não ligada apenas à dimensão econômica. Burch (2005) relata que

Abdul Waheed Khan (subdiretor-geral da UNESCO para Comunicação e Informação) escreve: “A Sociedade da Informação é a pedra angular das sociedades do conhecimento. O conceito de “sociedade da informação”, a meu ver, está relacionado à idéia da “inovação tecnológica”, enquanto o conceito de “sociedades do conhecimento” inclui uma dimensão de transformação social, cultural, econômica, política e institucional, assim como uma perspectiva mais pluralista e de desenvolvimento. O conceito de “sociedades do conhecimento” é preferível ao da “sociedade da informação” já que expressa melhor a complexidade e o dinamismo das mudanças que estão ocorrendo. (...) o conhecimento em questão não só é importante para o crescimento econômico, mas também para fortalecer e desenvolver todos os setores da sociedade”. (BURCH, 2005, p. 56).

Tanto Khan como a UNESCO adotam a idéia de sociedades no plural, pois consideram que a sociedade mundial não é uniforme. Esta idéia de “sociedades” implica também no interesse de que cada sociedade “se aproprie das tecnologias para suas prioridades particulares de desenvolvimento e não que deva se adaptar a elas para poder fazer parte de uma suposta sociedade da informação pré-definida.” (BURCH, 2005, p. 68).

Com base nesses apontamentos trazidos por Burch (2005) é possível identificar a utilização dos dois termos (sociedade da informação e sociedade do conhecimento) nos meios políticos, econômicos e sociais, considerando a existência de sociedades heterogêneas. Porém, autores como Area (2006), Marti (2003) e Sancho (2006) referem-se à Sociedade da Informação e à Sociedade do

⁵ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. A relação dos 30 países pertencentes a OCDE encontra-se disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ocde> Acesso em 29/07/08

⁶ Organização das Nações Unidas.

⁷ Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura.

Conhecimento, utilizando os termos como sinônimos, assim como Queiroz e Oliveira (2004).

Entretanto, os termos são distintos. Yves Courrier⁸ *apud* Burch (2005) diferencia os dois termos dizendo que enquanto a “sociedade da informação” enfatiza o conteúdo do trabalho (o processo de captar, processar e comunicar as informações necessárias), a “sociedade do conhecimento” prioriza os agentes econômicos que devem possuir qualificações superiores para o exercício do seu trabalho.

Portanto, entende-se que a sociedade da informação se preocupa com o processo e a sociedade do conhecimento, com o produtor do conhecimento. Burch (2005) afirma que a sociedade da informação desconsidera que a sociedade é constituída por pessoas.

O conceito de “sociedade da informação”, nascido sob os preceitos da globalização neoliberal, subentende que, daqui para frente, serão as “revoluções tecnológicas”, as que determinam o rumo do desenvolvimento; os conflitos sociais seriam coisas do passado. Por isso mesmo, este conceito não é o mais adequado, nem para qualificar as novas tendências das sociedades, nem muito menos para descrever um projeto contra-hegemônico de sociedade. (...) o fundamental é refutar e deslegitimar qualquer termo ou definição que reforce esta concepção tecnocêntrica da sociedade. (...) qualquer definição que use o termo “sociedade” não pode descrever uma realidade circunscrita à Internet ou às TIC. A Internet pode ser um novo cenário de interação social, mas essa interação é estreitamente integrada ao mundo físico, e os dois âmbitos se transformam mutuamente. (BURCH, 2005, p. 66, 68).

A partir do que afirma Burch (2005) entende-se que a sociedade não é constituída, nem orientada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)⁹, mas sim, é influenciada pelas relações e conflitos sociais existentes. Por mais que as TICs, em especial a internet, proporcionem uma integração social, esta integração não está dissociada do mundo físico. Assim, se preconiza que a sociedade não seja compreendida como exclusivamente tecnológica, mas sociológica.

Queiroz e Oliveira (2004) afirmam que a sociedade do conhecimento está voltada para a produção intelectual, com o uso intensivo das TICs. E ainda, de acordo com os documentos oficiais da União Européia, “o conhecimento – e não os

⁸ Courrier, Yves. **Société de l’information et technologies.**

http://www.unesco.org/webworld/points_of_views/courrier_1.shtml

⁹ De acordo com LEMOS (2002, p.73) as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) surgem a partir de 1975, com a fusão das telecomunicações analógicas com a informática, possibilitando a veiculação, sob um mesmo suporte – o computador -, de diversas formatações de mensagens.

simples dados digitalizados – é o recurso humano, econômico, e sócio-cultural mais determinante na nova fase da história da humanidade”.

Nagel (2002) faz alguns apontamentos distinguindo conhecer e informar-se. A autora articula:

Somente o ato de conhecer poderia expressar um legítimo ato educacional. De fato, o simples ato de informar-se não viabiliza, por si só, qualquer competência reflexiva para perceber o transitório, examinar a multiplicidade de relações, acompanhar as conexões que podem elucidar a intimidade do universal com o particular, próprias do ato de conhecer. Conhecer implica em pensar. (NAGEL, 2002, p.4).

Corroborando com a idéia de uma Sociedade do Conhecimento, Belluzo, que também a denomina de Sociedade da Aprendizagem, indica que esta implica em

[...] uma gestão criativa da informação e subentende a percepção das formas de acesso, seleção, articulação e organização das informações, a apreensão e concepção de contextos globais na compreensão do seu caráter multidimensional e das relações entre o todo e cada uma das partes. (BELLUZO, 2002, p.1).

Criar a partir da informação, para construir o conhecimento, para aprender e interiorizar o que é significativo é a idéia da autora.

Na sociedade do conhecimento, a aprendizagem torna-se de suma importância nas relações sociais. Senge¹⁰ *apud* Queiroz e Oliveira (2004, p.220) propõe a formação de “organizações de aprendizagem”, dizendo que nessas organizações as pessoas expandem sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, com novos e elevados padrões de raciocínio, inspirados a atuar coletivamente e nas quais as pessoas aprendem a aprender em grupo. Com isso, evidencia-se que, mais importante que obter informações, é transformá-las em conhecimento.

Lagarto (2005, p. 1), acertadamente, diz que a sociedade de hoje não pode, ainda, ser considerada como do Conhecimento. A Sociedade da Informação é a que predomina, com o acesso facilitado à informação e ao tratamento desta. Conforme o autor “pagamento de impostos, utilização do correio eletrônico, pagamento de serviços (...) são emanações visíveis desta sociedade”. Porém, a busca para que pessoas sejam capazes de elaborar e estruturar as informações para a geração do

¹⁰ SENGE, P. M. **A quinta disciplina**: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem. São Paulo: Circulo Do Livro, 1990.

conhecimento é o desafio posto a sociedade, inclusive à escola, de acordo com Belluzzo (2002).

As idéias de Burch (2005) revelam o projeto de uma sociedade mais democrática, aceitando a Sociedade da informação conforme Lagarto expôs, porém buscando a sociedade na qual

a informação seja um bem público, não uma mercadoria, a comunicação um processo participativo e interativo, o conhecimento uma construção social compartilhada, não propriedade privada, e as tecnologias um suporte para tudo isso, sem que se convertam em um fim em si. (BURCH, 2005, p. 68)

Ou seja, ao refletir sobre as idéias trazidas por Burch entende-se que a Sociedade do Conhecimento complementarizará a Sociedade da Informação, dispondo das informações, das trocas e relações interpessoais, e principalmente, da construção coletiva do conhecimento, tendo como apoio as TICs.

Retomando a analogia inicial trazida no início deste sub-capítulo, a qual se refere ao surgimento da escrita, um aspecto é verificado, ou seja, num determinado período o homem se deparou com a invenção da escrita e teve como registrar sua trajetória, seus conhecimentos e indagações, passando desta forma, para uma cultura não só oral, mas também escrita. Este mesmo homem, que Belluzzo (2002) indica ansiar pelo conhecimento, pertence a uma cultura multifacetada a qual é reconstruída diariamente pelos próprios sujeitos dela.

1.2 Reflexões sobre a idéia de Cultura

Em entrevista¹¹ concedida ao jornalista Marcus Tavares do Rio Mídia, no ano de 2007, o professor, gramático e filólogo Evanildo Cavalcante Bechara, que também é um dos imortais da Academia Brasileira de Letras (ABL), fez várias afirmações em relação aos jovens, à Língua Portuguesa e à Cultura, sendo uma delas: “Nos dias de hoje, mais do que nunca, os jovens têm muito mais acesso à cultura do que seus professores”. Tomando como ponto de partida esse enunciado é possível questionar o que é ter acesso à cultura? E principalmente, o que é Cultura?

¹¹ TAVARES, Marcus. **Os jovens e a Língua Portuguesa**. Entrevista com BECHARA, Evanildo. In: Rio Mídia – Centro Internacional de Referência em Mídias para Crianças e Adolescentes.

O professor Bechara prossegue enfatizando que “a Língua é a janela da cultura” e que “a escola tem que mostrar ao aluno o espetáculo da cultura”. Com estas afirmações, pode-se discutir a respeito de quais são as relações entre cultura e língua e, entre escola e cultura.

Quando questionado sobre as diferenças de “ensinar” antigamente e no momento atual, Bechara é decisivo: “A cultura não muda. O que muda é o procedimento de passar a cultura”. E ainda: “O que prende o aluno à escola é a possibilidade dele ter acesso à cultura”. Mais questionamentos surgem: A cultura é imutável? A cultura é transmissível? De que forma acontece este processo? O único local de acesso à cultura é a escola?

Uma breve reflexão sobre a complexidade da palavra cultura e sua diversidade semântica auxilia na compreensão do real significado de “cultura”, rompendo com as afirmações do professor Bechara.

Eagleton (2005, p.60-69) discorre sobre uma incógnita dentro da discussão do termo cultura: a tensão existente entre Cultura (ou alta cultura) e cultura (ou identidade coletiva), distinguindo Cultura como um termo mais abrangente, e cultura como um termo mais específico, referente a um povo, a um modo de vida. Este segundo, podendo ser utilizado no plural: culturas, porque “a lei, os valores, as crenças, as práticas e instituições variam de formação social para formação social.” (CHAUÍ, 2002, p. 295). Portanto, existem culturas que compõem a sociedade, e que constituem e fazem parte da Cultura (maior). Há uma tênue relação entre a idéia de culturas e de sociedades, como optado pela UNESCO, pois culturas e sociedades heterogêneas se entrelaçam, interagem entre si, e acima de tudo, convivem umas com as outras.

Tylor¹² (1878 *apud* Cuche, 2002, p. 35) entende Cultura no sentido universalista, ou seja, a cultura é a expressão da totalidade da vida social do homem, Boas¹³ (1940 *apud* Cuche, 2002, p. 37) preocupa-se em estudar as culturas de maneira particular, afirmando não existir diferenças biológicas entre os homens, e sim, diferenças culturais, sendo estas adquiridas e não inatas.

Assim, Cultura e culturas estão intrinsecamente ligadas, são interdependentes e possuem sua importância. Segundo Williams (1992, p. 11), a cultura oscila “entre uma dimensão de referência significativamente global e outra, seguramente parcial”.

¹² TYLOR, E. B. **La civilisation primitive**. Paris: Reinwald, 1878.

¹³ BOAS, F. **Race, language and culture**. New York: Macmillan, 1940.

Mesmo os diferentes grupos tendo suas particularidades, participam e formam a cultura global. Corroborando com Williams, Eagleton afirma que

A cultura é uma questão do desenvolvimento total e harmonioso da personalidade, mas ninguém pode realizar isso estando isolado (...) é o despontar do reconhecimento do que isso não é possível que ajuda a deslocar cultura de seu significado individual para o social. (EAGLETON, 2005, p.21).

Os autores co-participam da idéia de uma cultura que parte do individual para o coletivo. Isto, porém, não significa que exista uma cultura comum - no sentido de igualitária - hegemônica, mas no sentido de que as diferentes culturas integram esta Cultura maior. Conforme Eagleton (2005, p. 28-29), “todas as culturas estão envolvidas umas com as outras; nenhuma é isolada e pura, todas são híbridas, heterogêneas, extraordinariamente diferenciadas e não monolíticas”.

Em uma de suas tentativas de significar cultura, Williams afirma, de acordo com Eagleton, que cultura é

Um padrão de perfeição, uma disposição mental, as artes, desenvolvimento intelectual em geral, um modo de vida total, um sistema significativo, uma estrutura de sentimento, a inter-relação de elementos de um modo de vida, e simplesmente tudo, desde produção econômica e família até instituições políticas. (EAGLETON, 2005, p.58).

Entendendo o amplo leque de significações que emerge da palavra cultura, pode-se afirmar que ela também está intimamente ligada à escola. Assim, são plausíveis algumas relações entre cultura e escola, as quais baseadas em Mafra (2003, p. 125-131) podem ser discutidas em três dimensões: a cultura na escola, a cultura escolar e a cultura da escola.

A cultura também está relacionada à escola, portanto, é preciso entender as diferenças culturais existentes entre seus sujeitos, ou como diria Koff (2005, p. 03), a cultura social de referência de cada um, pois alunos, professores, funcionários da escola, bem como as famílias e demais indivíduos que fazem parte da comunidade escolar pertencem a diferentes grupos culturais e ressignificam a escola. Assim, de acordo com Pérez Gómez (2001, p. 12), a escola deve ser concebida como um espaço de “cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados”.

De acordo com Mafra (2003, p.125), ao se refletir sobre a cultura na escola devem ser questionadas as diversas formas de apreensão de uma cultura

hegemônica¹⁴ por grupos culturais diversos, as marcas de identidade que são produzidas nas relações socioculturais entre alunos e professores e como a escola é ressignificada por diferentes grupos culturais.

Ao se pensar em cultura na escola, reflete-se sobre a cultura na educação, referindo-se a educação sistematizada. Forquin, a respeito desta relação entre cultura e educação, ratifica que

Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima e orgânica. Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda a educação é sempre educação de alguém, por alguém, ela supõe também, necessariamente a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação. [...] este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa, nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura. (FORQUIN, 1993, p.10).

Portanto, a cultura está associada à educação e à escola, já que esta é um dos palcos onde as diferenças culturais se manifestam nas relações entre os sujeitos. Nestas relações culturais são originadas novas culturas, inclusive uma cultura própria dos ambientes escolares.

1.1.1 Cultura Escolar

Existe uma cultura própria do sistema escolar, da forma como são organizados desde os conteúdos até as práticas metodológicas. A esta relação da cultura específica do sistema escolar, Julia denomina de “cultura escolar” e a conceitua como

Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas, coordenadas a finalidades (religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) que podem variar segundo as épocas. (JULIA, 2001, p.10).

¹⁴ Cultura hegemônica no sentido da Cultura maior, conforme Williams, já explicado na p. 22.

Forquin (1993, p. 167), acrescentando à definição de Julia, define a cultura escolar como um conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que são selecionados, organizados, fundados em normas e rotinas a partir de uma didática e que são transmitidos no contexto da escola.

Assim, baseando-se nas idéias de Julia e Forquin, é possível afirmar que os horários, as regras, os conteúdos, a organização de salas com carteiras e quadro de giz, enfim, as características próprias do ambiente escolar como um todo - referindo-se ao que é sistematicamente organizado da mesma forma em todas as escolas ou em grande parte delas - constitui a cultura escolar.

Explicitando melhor, pode-se dizer, de acordo com Julia (2001, p.14), que a cultura escolar abrange três grupos de integração:

- 1 – o espaço escolar
- 2 – cursos graduados em níveis
- 3 – corpo profissional

Com o apoio de Julia deduz-se que a forma como as escolas são planejadas e construídas, bem como são organizadas suas salas e suas turmas em diferentes níveis de aprendizagem fazem parte da cultura escolar. Inclusive a maneira como os professores são formados e “ensinados” a ensinar, o modo como selecionam e organizam os conteúdos a trabalhar e ainda, a própria cultura de referência do professor também integra esta cultura específica.

Forquin complementa dizendo que

Educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que deles se nutra, que eles os incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles. Ora, um tal projeto repousa necessariamente, num momento ou noutro, sobre uma concepção seletiva e normativa da cultura. (FORQUIN, 1993, p.168).

As seleções dos elementos da cultura - citados por Forquin - que são realizadas pelos professores pertencem à cultura escolar e são influenciadas pela cultura trazida por cada profissional. Entretanto, cada escola dispõe de certa organização, certas regras, certas rotinas específicas da comunidade a qual pertence, tornando-se diferentes uma das outras.

1.1.2 Cultura da Escola

Mesmo existindo a cultura escolar no sentido mais abrangente e similar entre as escolas, há uma cultura específica de cada escola. Forquin (1993, p.167), ressalta que “a escola é também um mundo social, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. A esta cultura própria de cada escola, Forquin denomina como “cultura da escola” e a significa como a própria identidade da escola, com suas particularidades, com suas exceções a regras e elaboração de novas, com as suas relações entre alunos, professores e funcionários.

De acordo com Nóvoa¹⁵ (1995 *apud* Carvalho, 2006) as organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham. E ainda Brunet¹⁶ (1995 *apud* Carvalho, 2006), complementa que as organizações educacionais produzem uma cultura interna que as diferencia umas das outras. Tura (2000) e Lopes (1996) citam que como integrantes da cultura da escola estão o cotidiano, os acontecimentos, as interações sociais, as relações de poder, as vivências escolares, os saberes construídos, reproduzidos e transformados no seu interior, que fazem dessas escolas instituições marcadamente diferentes de outras.

Carvalho (2006) afirma que cada escola tem suas características únicas que a distingue das demais e, isto está relacionado com a comunidade em que está inserida e com seus integrantes. A relação entre as diversas culturas trazidas para a escola ajuda a formar uma cultura comum, própria daquele ambiente escolar.

[...] a cultura da escola remete, assim, para a existência, em cada escola, de um conjunto de fatores organizacionais e processos sociais específicos que relativizam a cultura escolar (enquanto expressão dos valores, hábitos, comportamentos, transmitidos pela educação sistemática a partir de determinações exteriores) e que, por isso, demonstram que não se trata de um receptáculo passivo, mas um elemento ativo na sua reinterpretação e operacionalização. (CARVALHO, 2006, p.6).

¹⁵ NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995

¹⁶ BRUNET, L. Clima de trabalho e eficácia na escola. In: NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

Barroso e Benito¹⁷, citados por Mafra (2003, p.127), subdividem a cultura da escola em quatro sub-culturas:

- A cultura das normas ou política – normas, regras de funcionamento, organização.
- A cultura estruturalista - modelos de funcionamento da escola, escola real, resultados das práticas pedagógicas construídas pela experiência e prática profissional dos atores escolares.
- A cultura interacionista – que nasce das interações sociais integra os atores escolares numa cultura própria, invisível e distinta da escola real.
- A cultura científica ou pedagógica – conhecimento produzido pelas ciências da educação, aos corpos de saberes que se expressam nos manuais, publicações e práticas pedagógicas.

Portanto, a cultura da escola é bastante complexa e abrangente, como o próprio termo cultura, incluindo regras, estruturas, relações sociais e o conhecimento construído.

Candau critica alguns aspectos da cultura da escola, afirmando que esta é

uma cultura rígida, padronizada, ritualística, pouco dinâmica, que dá ênfase a simples processos de transmissão de conhecimentos e está referida à cultura de determinados atores sociais. [...] a cultura da escola pouco dialoga com o contexto cultural das crianças e dos jovens que delas fazem parte, dificultando, por exemplo, a incorporação de novas linguagens, expressões culturais, sensibilidades próprias das novas gerações. (CANDAU, 2000, p.68).

Verifica-se que a própria cultura da escola favorece ou impede a abertura para inovações, mudanças e adequações. Apesar de cada escola apresentar idiosincrasias, Candau chama atenção para a convivência do cotidiano de diferentes escolas, pois

[...] como são homogêneos os rituais, os símbolos, a organização do espaço e do tempo, as comemorações de datas cívicas, as festas, as experiências corporais, etc. Mudam as culturas sociais de referência, mas a cultura da escola parece gozar de uma capacidade de se autoconstruir independentemente e sem interagir com esses universos. É possível detectar um congelamento da cultura da escola que, na maioria dos casos, a torna estranha a seus habitantes. (CANDAU, 2000, p. 68)

¹⁷ BARROSO, J. e BENITO, A. E. **Culturas escolares**. Trabalho apresentado no III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Coimbra, Portugal, 2000. (mimeogr.)

Há uma contradição entre as afirmações de Forquin e de Candau, pois Forquin ressalta na cultura da escola as diferenças existentes e, Candau ressalta elementos homogêneos. Entretanto, é possível perceber que as escolas - mesmo pertencentes a diferentes regiões, comunidades, com diferentes sujeitos e culturas de referência - apresentam uma padronização.

Faz-se necessário cogitar formas de professores, funcionários, alunos, administradores e governantes se mobilizarem para “abrir as portas” da escola para elementos culturais novos. Como já dito por Williams, a cultura é tradicional e moderna, ou seja, não é só o passado, o antigo que compõe a cultura, mas o novo, o atual.

Freire (1984, p.1) disse: “Faço questão enorme de ser um homem de meu tempo e não um homem exilado dele”. Cabe a cada um buscar ser homem ou mulher deste tempo, inclusive, participantes de uma nova cultura.

1.1.3 Cibercultura – a cultura presente

Lévy (1999, p. 19) define Cibercultura como “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores, que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço¹⁸” oportunizando novas relações com o saber, com a linguagem (convergência de mídias) e inclusive, com a língua. Lemos indica que a

Cibercultura nasce nos anos 50, com a informática e a cibernética, tornando-se popular através dos microcomputadores na década de 70, consolidando-se completamente nos anos 80 através da informática de massa e nos 90 com o surgimento das tecnologias digitais e a popularização da Internet. (LEMOS, 2002, p.107-108).

Lemos (2003, p. 12) complementa o conceito de cibercultura e diz que “é a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais” e é possível compreendê-la como “a forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base micro-eletrônica que surgiram

¹⁸ Lévy esboçou o conceito de ciberespaço, como um local da “prática de comunicação interativa, recíproca, comunitária e intercomunitária [...] como horizonte de mundo virtual vivo, heterogêneo e intotalizável no qual o ser humano pode participar e contribuir”. (LÉVY, 1999, p. 126).

com a convergência das telecomunicações com a informática na década de 70". Para Lemos (2003) a cibercultura é a cultura presente, não futura e exemplifica com *home banking*¹⁹, *smart cards* (cartões inteligentes – com chip), celulares, *palms*²⁰, voto eletrônico, imposto de renda via rede, entre outros.

A nova dinâmica técnico-social da cibercultura instaura uma estrutura midiática ímpar na história da humanidade onde, pela primeira vez, qualquer indivíduo pode, a priori, emitir e receber informação em tempo real, sob diversos formatos e modulações (escrita, imagética e sonora) para qualquer lugar do planeta. (LEMOS, 2003, p.14)

Destaca-se aqui na fala de Lemos a expressão “técnico-social” a qual remete a discussão já apresentada anteriormente sobre a Sociedade da Informação e a Sociedade do Conhecimento. Neste sentido, mais que informar-se, é preciso conhecer, é preciso aprender. Qualquer indivíduo pode emitir e receber informações, mas quais indivíduos produzirão conhecimento? A informação por si só é efêmera, mas o conhecimento construído é permanente.

Aprender a viver e interagir na sociedade permeada pelas TICs faz parte da Sociedade do Conhecimento (ou Aprendizagem) como visto anteriormente. Por isso, é possível relacionar esta sociedade com a cibercultura, pois ambas procuram unir conhecimento, interação e tecnologia, sem deixar de lado as relações sociais.

Para que esta cultura não seja vista com olhares assustados ou resistentes, a cibercultura tem leis. Segundo Lemos,

Uma primeira lei seria a lei da reconfiguração. Devemos evitar a lógica da substituição ou do aniquilamento. [...] trata-se de reconfigurar práticas, modalidades midiáticas, espaços, sem a substituição de seus respectivos antecedentes. A segunda lei seria a Liberação do pólo da emissão. [...] A liberação do pólo da emissão está presente nas novas formas de relacionamento social, de disponibilização da informação e na opinião e movimentação social da rede. Assim chats, weblogs, sites, listas, novas modalidade midiáticas, e-mails, comunidade virtuais, entre outras formas sociais, podem ser compreendidas por essa segunda lei. A terceira lei é a lei da Conectividade generalizada [...]. As diversas redes socio-técnica contemporâneas mostram que é possível estar só sem estar isolado. A conectividade generalizada põe em contato direto homens e homens, homens e máquinas, mas também máquinas e máquinas que passam a trocar informação de forma autônoma e independente. (LEMOS, 2003, p.22).

¹⁹ Acesso à rede bancária via internet.

²⁰ Computador de dimensões reduzidas, cumprindo as funções de agenda e sistema informático de escritório elementar, com possibilidade de interconexão com um computador pessoal e uma rede informática sem fios (wi-fi/internet).

Deste modo, a cibercultura vem acrescentar, transformar, ressignificar e não, destruir. Para participar desta cibercultura também se faz necessário o letramento digital. Valente (2007, p.13), expõe que o letramento digital é um termo que vem sendo utilizado amplamente nos meios educacionais, principalmente com a cibercultura, portanto é imprescindível a compreensão de seu significado.

Xavier (2005, p.1) aponta que a discussão entre alfabetização e letramento, perpassa os campos da lingüística e da educação e, que converge num conceito de alfabetizado como “aquele sujeito que adquiriu a tecnologia da escrita, sabe decodificar os sinais gráficos do seu idioma, mas ainda não se apropriou completamente das habilidades de leitura e escrita.” Já o indivíduo letrado usa a língua em práticas socioculturais, compreendendo textos elaborados com informações implícitas, além de escrever textos argumentativos e ser capaz de elaborar relatórios, entre outras atividades lingüísticas. Partindo do que afirma Pereira (2005, p.15) “letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto no qual a escrita e a leitura tenham sentido e façam arte da vida das pessoas”.

Conectando letramento a cibercultura tem-se o “letramento digital que é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”. (COSCARELLI e RIBEIRO, 2005, p.9). Valente (2007, p.13), amplia o termo letramento digital como “o domínio das tecnologias digitais, no sentido de alguém não ser um mero apertador de botões (alfabetizado digital), mas sim ser capaz de usar essas tecnologias em práticas sociais”.

Nesta perspectiva, mais que pessoas alfabetizadas digitalmente, é preciso formar pessoas letradas digitalmente. Portanto, o letramento digital é um aprofundar-se, um conhecer e utilizar as TICs tirando o melhor proveito possível.

Numa sociedade na qual as TICs estão presentes em seus mais diversos ramos, inclusive nos educacionais, a idéia de professores também letrados digitalmente é importante para que possam desenvolver atividades significativas, envolvendo tecnologias variadas e assim, formar cidadãos atuantes nesta sociedade tecnologizada, expressão utilizada por Cruz (2003).

1.3 Ampliando a idéia de tecnologia

Ouve-se falar, pelos meios de comunicação de massa como televisão e jornais, em tecnologias e de sua constante utilização, inclusive nas escolas. Porém o enfoque dado é na necessidade de dominar e utilizar as “ferramentas tecnológicas” para inserir-se na sociedade atual. Entretanto Sancho (1998, p.33) fala que há uma visão de senso comum, na qual “as tecnologias são ‘ferramentas’ preparadas para servir aos propósitos daqueles que as utilizam”. Conforme Freenberg²¹ *apud* Sancho (1998, p.33), esta perspectiva é da teoria instrumental, a qual concebe a tecnologia como objetos e equipamentos. Há a necessidade de se ampliar este conceito de tecnologia enquanto ferramentas, concebendo-a como conhecimento.

De acordo com Brito e Purificação (2006, p.18-19), tecnologia é “um conjunto de **conhecimentos** especializados, com princípios científicos que se aplicam a um determinado ramo de atividade, modificando, melhorando, aprimorando os ‘produtos’ oriundos do processo de **interação** dos seres humanos com a natureza e destes entre si.” (grifo nosso). Assim, as tecnologias resultam das relações sociais e demais relações estabelecidas pelo homem com o meio no qual está inserido, ao compartilhar e aplicar seus conhecimentos.

Diferentemente de técnica, que de acordo com Heródoto *apud* Sancho (1998, p.28), é “um saber fazer de forma eficaz”, a tecnologia não é um simples fazer, mas é um fazer com raciocínio. Lion (1997, p. 26) propõe como tecnologia “o uso do conhecimento científico para especificar modos de fazer as coisas de maneira reproduzível”. A autora complementa a diferenciação entre tecnologia e técnica dizendo que é a separação entre o “pensar do fazer, a explicação da aplicação, o racional do instrumental [...]”.

Sendo assim, um mundo permeado por tecnologias não se relaciona somente aos equipamentos disponíveis na sociedade, mas ao pensamento, estudo, investigação e compartilhamento. Sancho (1998, p.23) classifica as tecnologias em:

Físicas, com os equipamentos e instrumentos físicos a serem utilizados (livro, quadro de giz, computador). Simbólicas, que regulam a comunicação entre as pessoas (linguagem, representações icônicas, escrita). Organizadoras, com a gestão e controle da aprendizagem, disciplina.

²¹ FREENBERG, A. **The Critical Theory of Technology**. Nova Iorque: Oxford University Press, 1991.

Brito (2006a, p. 12-14), baseada em Brito e Purificação e Kenyon complementa esta classificação trazendo mais duas categorias de tecnologias:

- Educacionais, que são “todos os recursos tecnológicos, desde que em interação com o ambiente escolar no processo ensino-aprendizagem.” (BRITO e PURIFICAÇÃO, 2006, p.30).

Isso se refere à questão de que a tecnologia educacional é mais que a utilização dos meios, mas precisa ser, de acordo com Napoleão *apud* Niskier (1993, p.11), “um **instrumento mediador** entre o homem e o mundo, o homem e a educação, servindo de mecanismo pelo qual o educando se apropria de um saber, redescobrimo e reconstruindo o conhecimento.” (grifo nosso). Brito (2006a, p. 12-14) recorre a Kenyon²² (2003) e elenca a quinta forma de tecnologia.

- Social, que é definida por Kenyon como

o processo coletivo que visa questionar o que, como, por que e para quem a tecnologia se desenvolve, para que o cidadão se aproprie dos bens sociais e culturais numa ação conscientizadora de seu papel na sociedade democrática, que alia saber tácito das camadas populares ao saber científico gerado ao longo da história da ciência a fim de que esta contribua para a diminuição dos índices de desigualdade social entendendo a tecnologia como meio para a construção da sociedade democrática através de uma ação educativa que desmistifique a tecnologia às camadas populares para que busquem a humanização através de um trabalho participativo na comunidade e representando soluções concretas para a inclusão social. (KENYON, 2003 *apud* BRITO 2006a, p. 12-14).

Compreende-se assim, o quão abrangente é o termo tecnologia e como este envolve muito mais que o fazer ou o simples uso de equipamentos.

Além de ter esta compreensão sobre as diversas formas de tecnologia presentes no cotidiano da sociedade, e também na escola, é preciso entender como tirar proveito destas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, independente da área do conhecimento a ser estudada, como a Língua Portuguesa.

²² KENYON, Natalia de L. Bueno. Cultura tecnológica & educação popular sob a ótica do trabalho do catador de lixo: caminhos á tecnologia social. Artigo elaborado para exposição na Mesa Redonda sobre Cultura Tecnológica e catadores (as) de lixo, promovido pela ONG-Aditepp (Associação Difusora de Treinamentos e Projetos Pedagógicos – www.aditepp.org.br) em setembro de 2003.

2 PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

*“Aprender uma língua é aprender
a dizer a mesma coisa de
muitas formas.”*
Sírio Possenti

Considerando que os sujeitos desta pesquisa são os professores de Língua Portuguesa, este capítulo abordará como os professores se relacionam com as TICs, quais são os princípios e concepções que embasam o ensino da Língua Portuguesa e alguns estudos deixados por Bakhtin a propósito do que é língua, em seu aspecto social.

2.1 O professor de Língua Portuguesa

Diante dos desafios existentes para o professor que está inserido numa sociedade permeada por tecnologias da informação e comunicação (TIC), destaca-se um desafio especial para o professor de Língua Portuguesa: uma maneira diferenciada de grafar a língua na internet. Diante das transformações sociais, as quais se refletem na escola, a preparação e prontidão para trabalhar com o novo, com o diferente, precisam ser (re)vistas, pois

[...] muito se fala de transformações profundas, do importante papel do professor, da necessidade de considerar os ritmos e as velocidades dos alunos, nas transversalidades e interdisciplinaridades, mas na prática, continuamos, na operacionalização dessas propostas teóricas, reproduzindo as velhas práticas, métodos e sistemas. (PRETTO, 2000, p. 4).

Mesmo antes da chegada das TIC na escola, autores como Possenti, Faraco e Bagno já apontavam problemas no ensino da Língua Portuguesa e nas práticas de sala de aula dos professores, assim como em seu entendimento do que é ensinar língua. Faraco afirmou que

Os professores, incapazes de interpretar os programas (não compreendem que não é a nomenclatura nem a teoria que devem ser ensinadas; não compreendem que a nomenclatura está apenas a representar o fato da língua, este sim, verdadeiro objeto de ensino!) passam a ensinar a codificação gramatical em lugar de ensinar a língua. (FARACO, 1991, p. 20-21).

O autor continua falando sobre estratégias utilizadas pelos professores (p.22-23) com o intuito de “ensinar” a língua, como a busca pelo erro, o ensino de ortografia por lacunas e regras e o estudo com listas. Ele conclui que a consequência desta forma de ensino é a inibição do falante, a confusão no uso das formas lingüísticas e a insegurança no uso da língua.

Possenti (2002, p.22) corrobora com Faraco acrescentando que o professor que visa somente o que é certo ou errado revela “uma concepção problemática do que seja uma língua, tal como ela existe no mundo real”. O autor continua afirmando que o professor, ao dar aos seus alunos exercícios repetitivos, apresenta uma concepção de aquisição do conhecimento na qual “não há diferenças significativas entre os homens e animais em nenhum domínio de aprendizagem ou de comportamento.” (POSSENTI, 2002, p.24). Mesmo o professor negando tal afirmação, sua forma de ensinar revela a concepção intrínseca a sua prática. Conforme Bagno (2006, p.108), alguns professores justificam o não-aprendizado de seus alunos afirmando que esses são preguiçosos, ou ainda, dizendo que português é muito difícil. Porém, Bagno aponta que “o problema está no *modo* como se ensina português e *naquilo* que é ensinado sob o rótulo de *Língua Portuguesa*.” (grifo do autor).

Concordando com estas afirmativas, Geraldi diz

É preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula. Assim, os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a estes conteúdos, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo isto corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos. (GERALDI, 1991, p.42)

Portanto, é possível estabelecer relações entre a maneira que o professor compreende e interpreta a realidade e como exerce seu trabalho docente na sala de aula, tendo influência, deste modo, na cultura escolar, como explicitado no sub-capítulo 1.2.1.

O decálogo do professor de língua materna, escrito por Possenti (2002, p.17-56) apresenta dez princípios básicos para o professor trabalhar com a Língua Portuguesa. São eles:

- 1 - O objetivo da escola é ensinar o português padrão – porém sem desconsiderar as variações lingüísticas.
- 2 - O professor deve ter uma concepção clara de língua e de ser humano – como citado anteriormente, algumas práticas igualam o humano aos animais.
- 3 - Ter clareza de que não há línguas fáceis ou difíceis – todas as línguas têm estruturas complexas.
- 4 - Compreender que todos os que falam sabem falar – diferença não é defeito, nem erro.
- 5 - Saber que não existem línguas uniformes – todas as línguas variam.
- 6 - Entender que não existem línguas mutáveis – todas as línguas mudam.
- 7 - Perceber que falamos mais corretamente do que pensamos – pois existe uma gramática internalizada.
- 8 - A língua não se ensina, aprende-se – e isto acontece por práticas significativas, efetivas, contextualizadas.
- 9 - Sabemos o que os alunos ainda não sabem? – o que é sabido não precisa ser ensinado.
- 10 - Ensinar língua ou ensinar gramática? – depende do professor mudar o ensino.

Para tentar responder ao décimo princípio apresentado por Possenti, o professor de língua portuguesa deverá refletir sobre qual é sua concepção de língua (língua é sinônimo de gramática?). Bagno (2006, p. 9) alerta para que não ocorra o “erro milenar dos gramáticos tradicionalistas de estudar a língua como uma coisa morta, sem levar em consideração as pessoas *vivas* que a falam.” Ou seja, estudar a língua como regras isoladas e descontextualizadas, como a gramática pela gramática.

Portanto, uma formação de professores que esclareça os dez princípios elencados por Possenti é o primeiro passo para uma mudança de paradigma, indo de um extremo ao outro: do estruturalismo de Saussure, que vê na língua um fenômeno social, independente do indivíduo para a comunicação discursiva de Bakhtin, na qual não existe mais o papel de emissor e de receptor, mas dois ou mais sujeitos ativos na comunicação. (BAKHTIN, 1992, p.290).

Tratando de mudanças no ensino de língua, Bagno (2006) cita algumas constatações que faz em diversas áreas do conhecimento. Ele lembra que antes era ensinado que apenas o planeta Saturno tinha anéis, hoje se sabe que Urano e Netuno também possuem. Descobriram o fóssil de um dinossauro maior e mais forte que o tiranossauro, tido por muito tempo como o maior predador que já existiu. Os mapas com divisões políticas da Europa já não têm utilidade. Então o autor questiona

Se tantas mudanças acontecem nas outras áreas do conhecimento, decorrentes das transformações do universo, da natureza e da sociedade, sendo acolhidas como naturais e inevitáveis, por que só o estudo-ensino da língua estaria isento de crítica e reformulação? (BAGNO, 2006, p. 142)

Por que todas as demais áreas são plausíveis de mudanças e a Língua Portuguesa, não? Por que os conteúdos são os mesmos e são ensinados da mesma maneira, como se as pessoas também não mudassem? Bagno (2006, p.105) fala de uma “crise no ensino de Língua Portuguesa”,

Muitos professores, alertados em debates e conferências, ou pela leitura de bons textos científicos, já não recorrem tão exclusivamente à gramática normativa como única fonte de explicação para os fenômenos lingüísticos. Por outro lado, sentem falta de outros instrumentos didáticos, que possam, senão substituir, ao menos complementar criticamente os compêndios gramaticais tradicionais. (BAGNO, 2006, p. 105)

E assim, o que é possível fazer para resolver esta situação? Como disse Faraco (2006, p. 15) “ensinar ou não ensinar gramática: ainda cabe essa questão?”. O autor fala que a reflexão gramatical deve fazer parte do ensino de língua, porém com a subordinação dos conteúdos ao “domínio das atividades de fala e escrita, isto é, se eles têm relevância funcional” (FARACO, 2006, p. 25). Ele sugere aos professores, conduzirem o estudo-ensino da língua com ações reflexivas sobre ela mesma, de forma contextualizada e funcional.

2.2 Concepções de Língua Portuguesa

De acordo com Scarton (2002, p.4) concepção é “idéia, conceito, noção, modo de ver, ponto de vista, opinião, maneira de formular uma idéia”, portanto, concepções de língua são os pontos de vista, opiniões a respeito da língua.

Apesar das discussões a respeito da língua datarem do século XIX com os tradicionalistas e os nacionalistas – sendo estes a favor do enriquecimento da língua e adaptação segundo as necessidades dos usuários da mesma – atualmente, o conflito se estende a tradicionalistas e não-tradicionalistas. (SCARTON, 2002, p. 5).

Enquanto tradicionalistas entendem a língua como estável, única, invariável, elegendo como padrão lingüístico só os usos altamente formalizados do passado, ou seja, fixam-se na gramática normativa²³, os não-tradicionalistas, baseados nas contribuições da Lingüística²⁴, concebem a língua como um conjunto de variedades.

Para compreender as diferenças entre as duas concepções, Scarton (2002, p. 15-16) apresenta um quadro-resumo:

Aspectos	Tradicionalistas	Não-tradicionalistas
1. Concepção de língua	Língua Portuguesa= língua padrão (formal)	Língua Portuguesa= conjunto de variedades= língua padrão formal + informal + popular + temporária + gíria... ²⁵
2. Critérios de correção lingüística	Critério histórico e absolutista: só é aceito o uso formal. Critério irrealista: não considera a variação lingüística, nem aceita os usos regionais, sociais e situacionais.	Critério realista fundamentado nos usos atuais. Critério relativista: todas as modalidades lingüísticas são legítimas desde que adequadas ao contexto.
3. Papel do gramático e do dicionarista	Repetem registros tradicionais. Não observam os usos reais e atuais. São “autoridades” em questões de linguagem.	São servos da língua e não seus senhores: registram e explicam os usos lingüísticos reais.
4. Papel da escola	Tornar o falante monolíngue (norma padrão), desprezando as demais modalidades lingüísticas.	Tornar o falante plurilíngue dentro de sua própria língua, respeitando as demais modalidades lingüísticas e ampliando sua competência comunicativa com a introdução da língua padrão.
5. Papel do professor	É o juiz dos fatos lingüísticos, classificando-os em corretos ou errados.	Não julga através da perspectiva: certo ou errado, mas informa sobre diferentes usos lingüísticos de acordo com o contexto.
6. Conseqüências	São conservadores, puristas, inflexíveis, dogmáticos e irrealistas.	São mais flexíveis e distinguem o que é obrigatório, facultativo, tolerável, sempre analisando o contexto e o princípio comunicativo.

QUADRO 1 - TRADICIONALISTAS X NÃO-TRADICIONALISTAS

FONTE: SCARTON (2002).

²³ Conjunto de regras da Língua Portuguesa, relativamente explícitas e coerentes, que se dominadas, poderão produzir como efeito o emprego da variedade padrão. (POSSENTI, 2002, p.64-65)

²⁴ Lingüística é o estudo científico da linguagem verbal humana.

²⁵ Pode-se acrescentar a este conjunto de variedades, a escrita utilizada na Internet.

As concepções apresentadas por Scarton podem ser análogas das teorias tradicionais/estruturalistas (tradicionalistas) que têm como representante principal Sausurre e a teoria da lingüística da enunciação (não-tradicionalistas), representada por Bakhtin.

De acordo com Possenti (1991, p.32) a concepção de língua está intimamente ligada à concepção de gramática que os professores apresentam, e sendo assim, podem apresentar-se em três conceitos.

- 1) Língua padrão ou norma culta. O termo língua refere-se a apenas uma das variedades lingüísticas utilizadas, a das pessoas ditas cultas. “As outras formas de falar (ou escrever) são consideradas erradas, não pertencentes à língua.” (POSSENTI, 1991, p.32). Esta concepção de língua peca pela exclusão da variedade, por preconceito cultural, pois desconsidera as diversas formas de falar, dependendo do interlocutor, da região, do contexto e tantas outras especificidades que influenciam no falar. Nesta definição de língua, quem fala diferente fala errado. A variação é considerada deturpação do correto. É um conceito de língua elitista.
- 2) Língua como construtor teórico. A língua é abstrata e homogênea. Não prevê variações no ‘sistema’ (que é a língua), mas reconhece a existência de sistemas coexistentes, descreve-os, apesar de não incorporá-los. Não apresentam preconceitos referentes às variedades lingüísticas, entretanto, estas são colocadas em último lugar na escala de prioridades.
- 3) Língua como conjunto de variedades²⁶. Neste sentido, a língua é vista como o conjunto de variedades utilizadas por uma determinada comunidade e reconhecidas como heterônimas de uma mesma língua, ou seja, diferentes entre si, mas pertencentes à mesma língua. Não há língua errada, há línguas diferentes.

Com estas concepções Possenti apresenta que há os que acreditam que a língua é única, imutável, invariável e quem não “se encaixa no modelo” está errado; há os que sabem das diferenças, mas preferem desconsiderá-las e há os que vêem a língua como variedades, diferenças, porém integrantes de um mesmo conjunto.

²⁶ É relevante esclarecer que no “interior das línguas não há variantes, termo que pode dar a idéia de que uma forma deriva, bem ou mal, de outra, que é superior, melhor, mas apenas variedades, isto é, formas coexistentes” (POSSENTI, 1991, p.35)

Outros autores ratificarão o embasamento para se optar pelo terceiro grupo (língua enquanto variedades).

Travaglia (2001, p. 21-23) também aponta as diferentes concepções de língua(gem)²⁷, classificando-as em três tipos.

- 1) Linguagem como expressão do pensamento – nesta concepção a expressão se constrói no interior da mente, assim, pessoas que não se expressam bem, não pensam. O indivíduo conseguirá organizar logicamente seu pensamento dependendo da exteriorização deste por meio de uma linguagem clara e articulada. Há regras definidas nos estudos lingüísticos tradicionais, ou seja, na gramática normativa para obter uma organização do pensamento e da linguagem. Nesta concepção, a interação comunicativa independe do interlocutor, do contexto ou da mensagem.
- 2) Linguagem como instrumento de comunicação – nesta concepção a língua é vista como um código, signos que se combinam segundo regras, sendo capaz de transmitir uma mensagem, uma informação de um emissor para um receptor. Esse código deve ser dominado pelos falantes para que ocorra a comunicação efetivamente. O emissor tem uma mensagem em sua mente e a transmite a um ouvinte por meio de códigos. O ouvinte recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem. É a decodificação. A língua é estudada como código virtual separada de sua utilização na fala. Desta forma, o indivíduo falante é separado do processo de produção, do que é histórico e social na língua. Nesta concepção a língua é separada do contexto social. Os estudos lingüísticos estruturalistas (teoria representada por Saussure) representam esta concepção.
- 3) Linguagem como forma ou processo de interação – nesta concepção a linguagem é o lugar de interação humana. O indivíduo não traduz e exterioriza seu pensamento em forma de códigos a um ouvinte, nem transmite informações a outro indivíduo, mas ele age, interage, atua sobre o interlocutor, produzindo sentidos num contexto sócio-histórico. Esta concepção é representada pelos estudos lingüísticos da enunciação (teoria representada por Bakhtin).

²⁷ O autor utiliza os termos língua e linguagem como sinônimas.

A terceira concepção apresentada por Travaglia vem ao encontro da terceira concepção apresentada por Possenti. Pode-se dizer que ambas se complementam, pois a língua é variável e por meio dela interlocutores interagem das mais diversas maneiras. Assim como Travaglia (2001, p.23) aponta a teoria da enunciação de Bakhtin, cabe aqui uma exploração maior sobre a mesma.

Mikhail Bakhtin (1895-1975) foi um pensador russo que causou impacto com seus estudos a respeito da língua, entre outros. De acordo com Weedwood,

O mundo acadêmico ocidental surpreendeu-se ao ver que, nas primeiras décadas do século XX, aquele quase desconhecido intelectual soviético já assumia posturas teóricas que só viriam a cristalizar-se no Ocidente a partir da década de 1960 no trabalho dos sociolinguístas, dos teóricos da pragmática lingüística e das diversas escolas de análise do discurso. (WEEDWOOD, 2005, p.148).

Bakhtin, em seus estudos, definiu a língua como um **fato social**, de natureza social, que reflete as **variações sociais**. A palavra-chave da linguística para Bakhtin é diálogo, por isso ele afirma que a natureza da língua é dialógica. Define a língua como “expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito desta luta, servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e de material” (BAKHTIN, 2002, p.17).

Segundo Weedwood (2005, p. 149), Bakhtin elaborou três concepções de língua. Ele afirma que a língua não pode ser um subjetivismo idealista, que vê a língua como uma atividade mental, em que o psiquismo individual constitui a fonte da língua, nem como um objetivismo abstrato, ou seja, como um conjunto de regras passíveis de descrição. Para ele, a língua é uma atividade social, e não existe fora de um contexto social. O importante não é o enunciado, o produto, mas a enunciação, o processo verbal.

As concepções trazidas por Travaglia estão ligadas as concepções indicadas por Bakhtin. O subjetivismo idealista apresenta algumas semelhanças com a concepção de linguagem como expressão do pensamento; o objetivismo abstrato aproxima-se da linguagem como instrumento de comunicação e a atividade social é congruente com a linguagem como forma de interação.

O professor tendo clara a concepção de língua mais apropriada para direcionar os estudos lingüísticos em sala de aula, ou seja, como atividade social, também vê o desafio de inserir as TICs no processo de ensino e aprendizagem e utilizá-las de maneira a ajudar seus alunos na construção do conhecimento.

2.3 O desafio das TICs para os professores

As escolas de Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública do Paraná recebem recursos tecnológicos cada vez mais modernos, principalmente ao que se refere a computadores e conexões de internet.

De acordo com a Companhia de Informática do Paraná (CELEPAR), dados²⁸ divulgados em julho de 2008 informam que duas mil escolas já possuem acesso à internet no estado do Paraná, atingindo o índice de 95,24% dos estabelecimentos da rede estadual de ensino com laboratórios de informática equipados e com conectividade. Ao completar 100% das escolas, serão 2,1 mil laboratórios, totalizando 44 mil computadores, que vão beneficiar cerca de 1,5 milhão de alunos.

Apesar dos investimentos nesta área de tecnologias nas escolas, ainda há resistência por alguns professores em utilizar tais tecnologias, ou ainda, as usam de maneira limitada, mas

(...) as atitudes vão mudando aos poucos, que já houve resistência maior. Mas há professores que inconscientemente fazem o mínimo possível para utilizar a tecnologia, no máximo usam o Word. [...]. Então há uma parte dos professores que, mesmo tendo laboratórios e acesso à Internet, resistem a métodos que não sejam tradicionais. (MORAN, 2008, s/p).

Lollini²⁹ (1991 *apud* Santinello, 2004, p. 115) explica esta situação dizendo que “as mudanças geram ansiedade na instituição e nos seus membros, porque são tidas como causa de incerteza e põem em discussão rotinas já testadas pela experiência”. Porém, a abertura do professor é fundamental no processo de integração das tecnologias na escola, pois conforme Valente (1999, p. 39), a “implementação de novas idéias depende, fundamentalmente, das ações do professor e dos seus alunos”. Então, a reflexão sobre como mobilizar o professor para receber as TICs na escola, juntamente aos seus alunos, é necessária.

Mizukami (1986), ao referir-se a abordagem tradicional de ensino, aponta que o aluno era visto como uma “tábula rasa”, um receptor passivo que precisava ser “preenchido” com informações trazidas pelo professor, “o detentor do saber”.

²⁸ Dados disponibilizados em <http://www.celepar.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=329>
Acesso em 29/07/08.

²⁹ LOLLINI, P. **Didática e computador**: quando e como a informática na educação. São Paulo: Loyola, 1991.

Conforme Santinello (2004, p. 116), os alunos de hoje, em grande parte, têm acesso as mais diversas formas de informação ditadas por mídias, como TV, rádio, jornal, revistas e principalmente a Internet. Assim, o papel do professor como “transmissor de informações” necessita ser repensado.

Ferreira e Silva³⁰ (1986 *apud* Santinello, 2004, p. 117) analisam que o professor necessita assumir uma postura diferenciada, exercendo a ação de administrar contingências de aprendizagem e não mais transmitir informações. Deve ter claro que “educar é ensinar a viver na mudança e não querer controlá-la.” (MORAES, 2000, p. 225).

Sant’ana e Behrens (2003, p. 24) falam que “o docente inovador tem, entre outros, o papel de ser um guia do aluno, um conselheiro, um mediador, um parceiro na procura da informação e da verdade”. Contudo, muitos professores ainda não aceitam este posicionamento de parceiro, como citado pelos autores, mantendo a postura tradicional de detentor do saber. O professor necessita desenvolver uma postura diferenciada para atuar nesta sociedade repleta por tecnologias e, segundo Valente, essa postura manifesta-se como o

de facilitar, de supervisionar o aluno no processo de resolver problemas; de fazer com que o aluno converta essa gama de dados em conhecimento aplicável; de incentivar o crescimento da consciência para a construção do conhecimento do aluno; de ser o desafiador diante de situações problemas; e ter um profundo conhecimento dos pressupostos teóricos que embasam os processos de construção de conhecimento e das tecnologias que podem facilitar esses processos. (VALENTE, 1999, p. 40).

Para isso, o professor precisará rever suas práticas e participar das transformações que estão ocorrendo no mundo e, conseqüentemente, nas escolas.

Area (2006, p. 168) afirma que “muitos professores se recusam a gastar tanta energia em máquinas que não entendem e os deixam inseguros”. O interesse em apropriar-se das possibilidades advindas da tecnologia pode ser o primeiro passo para vencer a resistência e desenvolver uma nova postura enquanto profissional da educação, entretanto sabe-se que o desenvolvimento deste interesse do professor também é responsabilidade de quem planeja a formação dos professores.

Nóvoa entrevistado por Gentile (2001, p.14) afirma que a formação do professor é um ciclo de experiências desde sua formação básica como aluno,

³⁰ FERREIRA, O. M. de C.; SILVA, P. D. da Jr. **Recursos audiovisuais no processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1986

passando pela graduação enquanto aluno-mestre, seguindo como estagiário com práticas de supervisão, como iniciante nos primeiros anos de profissão e como titular com a formação continuada. Nóvoa complementa especificando que “só o profissional pode ser responsável por sua formação” e ainda diz que o professor, por administrar sua própria formação, é o responsável em buscar as informações que precisa para poder exercer sua função com eficiência. Entretanto, a formação do professor não depende exclusivamente dele, mas o interesse do governo com suas secretarias de educação em ofertar cursos de formação continuada aos professores, inclusive a respeito das tecnologias, é primordial neste continuum de formação qualificada.

Area (2006, p.168) diz que “os professores pertencem a um grupo que, por sua idade, foi alfabetizado culturalmente na tecnologia e formas culturais impressas”. Deste modo é compreensível o estranhamento e muitas vezes a recusa referente ao que vem da tecnologia eletrônica. A inserção neste meio pode ser árdua para os professores, e Demo (2007, p.109) cita algumas razões para esta dificuldade: “má formação original, falta de formação permanente, carência de recursos para ter computador e acesso à internet, currículos defasados e ambientes escolares atrasados”.

Apesar das dificuldades encontradas pelos professores para inserir-se nesta cultura permeada por TICs, a busca para adentrar neste meio tecnológico deve ser uma constante.

Brito (2006a) aponta três caminhos para a comunidade escolar em relação ao uso das tecnologias, e nesta comunidade inclui-se o professor,

Repelir as tecnologias e tentar ficar fora do processo; apropriar-se da técnica e transformar a vida em uma corrida atrás do novo; ou apropriar-se dos processos, desenvolvendo habilidades que permitam o acesso e o controle das tecnologias e seus efeitos. A terceira opção é a que apresenta melhores argumentos para uma formação intelectual, emocional e corporal do cidadão que cria, planeja e interfere na sociedade. Para tanto, é necessário um trabalho pedagógico em que o professor reflita sobre sua ação escolar e elabore e operacionalize projetos educacionais com a inserção das novas tecnologias da informação e da comunicação. (BRITO, 2006a, p.6)

Diante da oportunidade de inserir o uso das tecnologias na escola, pensando no processo de ensino e aprendizagem, a abertura e o preparo do professor para trabalhar com as TICs - buscando as informações necessárias e entendendo as

tecnologias como aliadas ao seu exercício profissional - podem indicar novas possibilidades pedagógicas.

Sancho (2006) fala que organismos internacionais, tais como Unesco, OCDE, Comissão Europeia etc., advertem sobre a importância de

educar os alunos para a Sociedade do Conhecimento, para que possam pensar de forma crítica e autônoma, saibam resolver problemas, comunicar-se com facilidade, reconhecer e respeitar os demais, trabalhar em colaboração e utilizar, intensiva e extensivamente, as TICs. (SANCHO, 2006, p.19-20).

Isto significa que o trabalho do professor deve objetivar tais práticas, visando à formação do cidadão para uma sociedade na qual estão explicitamente presentes.

Freire (1996) já falava sobre as exigências para o professor ensinar de forma competente, elencando 27 requisitos necessários para o perfil do professor comprometido com a formação de seus alunos. Entre essas, estão a exigência de aceitar o novo, de acreditar que a mudança é possível, de ser curioso e principalmente, a de querer bem os educandos.

Pensando nestas exigências, de aceitar o novo, de acreditar em mudanças, iniciam-se as reflexões em torno da escrita da internet, o chamado internetês.

3 ESCRITA NA/DA INTERNET: O INTERNETÊS

*“Saber escrever de duas maneiras
é bem melhor do que saber escrever de uma só.
É sinal de maior competência”
(Sírio Possenti)*

Neste capítulo serão abordadas questões relativas à prática social da língua – oral e escrita, o que é o internetês e suas características, como esta forma de escrita se manifesta em outras línguas e alguns aspectos que são recomendáveis ao professor compreender sobre esta escrita.

3.1 Primeiras reflexões

Benedito (2003), afirma que

Cada época tem tido uma forma própria de comunicar-se: os sons de tambor, o fogo, os sinais com panos ou bandeiras, o bilhete, o telefone, o telégrafo, e agora o telefone fixo-móvel, a Internet e os telemóveis³¹. O século XXI não foge à regra de qualquer outra época. As necessidades de comunicação têm sido muitas, o ritmo de vida é muito rápido, e o Homem continua a inventar sempre o material que faz avançar os seus sonhos e sempre aperfeiçoando e indo mais além, de descoberta em descoberta. E assim o homo sapiens está a converter-se em homo digitalis com a introdução, na vida diária, dos computadores, da Internet e dos telemóveis. (BENEDITO, 2003, p. 191).

Cagliari (1989) retoma a história da escrita explicando que a escrita egípcia era realizada por meio de desenhos (hieróglifos – figura 1) feitos em uma pedra (cantaria). Porém, quando os egípcios descobriram uma planta chamada papiro (figura 2) e notaram que a podiam transformá-la em uma folha³² (figura 3 - que ficou

³¹ Telefones móveis: celulares.

³² O papiro é obtido utilizando a parte interna, branca e esponjosa, do caule do papiro, cortado em finas tiras que eram posteriormente molhadas, sobrepostas e cruzadas, para depois serem prensadas. A folha obtida era martelada, alisada e colada ao lado de outras folhas para formar uma

conhecida pelo mesmo nome da planta), a escrita tornou-se mais rápida, devido ao suporte, e levou à simplificação dos sinais. Esta escrita ficou conhecida como hierática. Os egípcios ficaram com dois tipos de escrita: a hieroglífica (permaneceu) era utilizada para inscrições de templos e túmulos, pois era feita em pedra, e a hierática era utilizada no dia-a-dia feita no papiro, ou seja, uma escrita adequada para cada suporte.



FIGURA 1 – HIERÓGLIFOS

FONTE: <http://www.lampoblu.com.br/harte/03/harte-03.htm>



FIGURA 2 – PLANTA CHAMADA PAPIRO E SUA TRANSFORMAÇÃO EM FOLHA (ESPÉCIE DE PAPEL)

FONTE: <http://letraslivroseafins.blogspot.com/2007/04/papiro-origem-o-papiro-um-produto-de.html>

longa fita que era depois enrolada. A escrita dava-se paralelamente às fibras. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Papiro> Acesso em 10/11/2008.

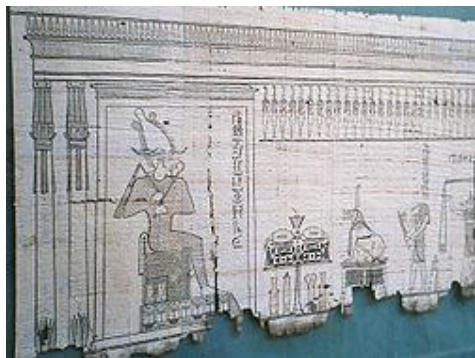


FIGURA 3 – PAPIRO EGÍPCIO
 FONTE: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Papiro>

Freitag (2006) afirma que diante de tantas transformações na sociedade, e presença cada vez mais intensa das TICs, uma maneira diferenciada de estudar e pensar a educação, inclusive no ensino da Língua Portuguesa, precisa ser considerada.

A evolução da escrita, passando por diferentes suportes como pedra e papiro, também se depara atualmente com um novo suporte, o computador. E ainda com uma rede globalizada que interliga os computadores de quem se conecta a esta rede (internet) na qual as pessoas podem se comunicar em tempo real apesar da distância física.

De acordo com Lemos (2003, p.16-17), a Internet, “incubadora de instrumentos de comunicação” impulsionou modos diferentes de se relacionar, pois “novas ferramentas de comunicação geram efetivamente novas formas de relacionamento social”, são relações mediadas. A comunicação na cibercultura apresenta práticas como *e-mail*³³, *chats*³⁴, *blogs*³⁵, num suporte de leitura e escrita diferente dos habituais até dez anos atrás.

Hoje conhecemos um novo espaço de leitura e escrita. As letras concretas e palpáveis se transformam em *bites* digitais; a página em branco é o campo do monitor; a pena é o teclado e há uma estranha separação entre nosso corpo, real, e o texto, virtual. (RAMAL, 2002, p.65).

³³ E-mail ou correio eletrônico funciona com remessa e recebimento de correspondência em ambiente virtual. (MARCUSCHI, 2005, p.26)

³⁴ Chat ou bate-papo são conversas informais mantidas na internet. (RAMAL, 2002, p.103) Acontecem em salas de bate-papo entre várias pessoas simultaneamente ou em ambiente reservado. Acontece em tempo real. (MARCUSCHI, 2005, p.27)

³⁵ Um *blog* ou *blogue* é uma página da internet cujas atualizações (posts) são organizadas cronologicamente de forma inversa (como um diário). A expressão foi criada por Peter Meme em 1999, de acordo com Ruy Miranda. Disponível em: <http://www.otimizacao-sites-busca.com/art-blogs/origem-blog.htm> Acesso em 12/06/08.

Conforme Ramal, as mudanças trazidas com a internet em relação às práticas de ler e escrever são facilmente perceptíveis. Para ler não é preciso, necessariamente, segurar um livro, uma revista ou um jornal. Para escrever, a caneta, a pena, o lápis, o carvão (...) não são mais os únicos instrumentos de registro da escrita. As letras não precisam mais ser desenhadas ou talhadas, elas podem ser “tecladas”. Pode-se constatar, neste caso, a primeira lei da Cibercultura, trazida por Lemos (2003), a da “Reconfiguração”, pois não há substituição ou aniquilamento, mas reconfiguração, ou seja, não desaparecem as formas de ler e escrever já existentes, mas surgem outras possibilidades de realizar tais práticas com o apoio de outra tecnologia, como o computador.

Neste movimento de comunicação na cibercultura, é importante compreender as diferentes maneiras de se comunicar, de interagir. De acordo com Lemos (2003, p.13) “o surgimento das novas possibilidades planetárias da comunicação digital estão na origem da cibercultura”. Se uma nova cultura se faz presente, novas possibilidades de se comunicar e interagir também surgem. E é a comunicação, a interação que é buscada intensamente, pois “o maior uso da internet é para a busca efetiva de conexão social.” (LEMOS, 2003, p.18).

Ao interpretar as palavras de Lemos, é possível entender que essa intensa busca pelas relações sociais, ou melhor, conexões sociais, pode ter influenciado no surgimento uma maneira diferenciada de grafar a Língua Portuguesa na internet, no momento que internautas, apesar da distância física, tinham a necessidade de “conversar” em tempo real.

Devido à criatividade do ser humano, a qual permite que ele “modele” a língua de acordo com suas necessidades de comunicação e interação, em diferentes suportes, com diferentes mensagens e para diferentes interlocutores, surgiu a escrita na/da internet, criada pelos usuários da língua na Internet, o chamado, popularmente, “internetês”. (OTHERO, 2002, p.7)

Em relação à criatividade, Bakhtin (1992, p. 289) diz que “a língua se deduz da necessidade do homem de expressar-se, de exteriorizar-se. A essência da língua, de uma forma ou de outra, resume-se a **criatividade** espiritual do indivíduo”, ou seja, expressar-se, comunicar-se, interagir é utilizar a língua de forma criativa.

Assim, como apareceram as gírias e expressões, como as dos surfistas, que são entendidas pelo grupo usuário delas, os quais apresentam interesses culturais em comum (OTHERO, 2002); como surgiu a taquigrafia que é um sistema de

códigos para o registro rápido da língua, que até hoje só os especialistas na área conseguem ‘decifrar’ (FARACO, 2007); surgiram os anúncios de classificados nos jornais, nos quais, devido ao espaço restrito para o anúncio, as palavras começaram a ser cada vez mais abreviadas e também não são todos que compreendem o que está sendo vendido (POSSENTI, 2006), apareceu uma escrita própria de um grupo que “conecta-se” freqüentemente com amigos e demais pessoas por meio da internet.

Ao observar estas diferentes formas de registro escrito (e falado, como no caso dos surfistas), constata-se que os indivíduos não pertencentes ao grupo usuário deste modo de escrita (ou fala) não compreendem a mensagem. O exemplo abaixo é uma amostra da divulgação de um dicionário para surfistas.

É show este dicionário brother, não sirva de bóia nem seja prego, não fique cabrero porque o mar não está flat hoje, os drops estão sinistros. Não seja maroleiro, nem paraíba, seja um pro irmão e vai no Lip .

FIGURA 4 – CONVERSA DE SURFISTA

FONTE: <http://www.reidacocadapreta.com.br/2008/05/03/dicionarioegiriasdesurfistasdeaaz/>

A fala de um surfista não é compreendida semanticamente por pessoas que não usam esta forma de comunicação, ou seja, não são surfistas. Entretanto, ao pesquisar os significados dos termos, aparentemente, “estranhos”, em um dicionário de gírias de surfistas, encontram-se palavras comuns entre eles:

Show.....Uma coisa boa. “O mar estava show.”
 Brother..... Formalidade entre surfistas ou amigos próximos. (Fala, Brother!)
 Bóia.....O cara que fica parado dentro da água e a galera passa por ele e pega as ondas, serve de bóia...
 Prego Surfista que não sabe pegar onda muito bem.
 Cabrero.....Medroso, frouxo.
 Flat.....Mar liso, sem ondas / Sem curvas
 Drop..... Significa descer a onda da crista até a base.

Maroleiro.....Surfista que gosta de ondas pequenas.

Paraíba.....Banhista que lota a praia.

Lip.....Crista da onda.

QUADRO 2 - DICIONÁRIO DE GÍRIAS SURFISTAS

FONTE: <http://www.reidacocadapreta.com.br/2008/05/03/dicionarioegiriasdesurfistasdeaaaz/>

O uso de palavras com significados próprios para o meio do surf é observada como característica desse grupo. Para eles, as palavras são significativas e identificam os pertencentes do seu grupo.

Bakhtin (2002, p. 43) aponta que “cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica” e ainda afirma que

Todo signo³⁶, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece. (BAKHTIN, 2002, p. 44).

Assim, quem determina os sentidos de uma palavra são os usuários da língua. Isso acontece de acordo com as organizações sociais (grupos e comunidades) e de acordo com as situações da interação, ou seja, com o interlocutor, o local e o contexto adequados.

Uma forma diferente de grafar a língua é a taquigrafia.

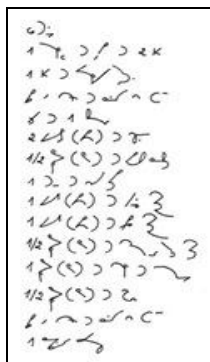


FIGURA 5 – TAQUIGRAFIA (RECEITA DE CAMARÃO NA MORANGA)

FONTE: <http://www.blog24horas.com/2008/03/curso-grtis-de-taquigrafia.html>

³⁶ Para Saussure, um signo é uma relação entre um significante (um som, uma imagem acústica ou um grafema) e um significado (um conceito). Para Bakhtin, o significado é uma impossibilidade teórica. Um signo, aceitando-o provisoriamente, não tem um significado, mas receberá tantas significações quantas forem as situações reais em que venha a ser usado por usuários social e historicamente localizados (RIBEIRO, L. F., 2006).

A taquigrafia é um sistema de escrita abreviada que, em geral, usa sinais tirados da geometria (retas, círculos, semi-círculos...), permitindo assim grande rapidez. É uma escrita fonética, ou seja, cada sinal taquigráfico refere-se a um determinado som, ou a determinados sons.

De acordo com o site 'Taquigrafia'³⁷, a escrita taquigráfica é útil para



FIGURA 6 – UTILIZAÇÃO DA TAQUIGRAFIA

FONTE: <http://www.taquigrafia.emfoco.nom.br/index.htm>

Assim, é uma forma rápida de grafar a língua, em forma de código, na qual só os indivíduos que dominam a taquigrafia compreendem o que está escrito. Vale lembrar, que a taquigrafia é uma forma de escrita. Ninguém fala “taquigrafês”.

Os anúncios ‘Classificados’³⁸ também apresentam uma grafia particular.

GOLF 1.6 BRANCA 00/01 G AL AR DH LDT LL TE UD VE AIR B

FIGURA 7 – ANÚNCIO DE VENDA DE AUTOMÓVEL

FONTE: <http://www.veiculosjw.com.br/veiculos.php?codrev=3973>

O anúncio refere-se à venda de um automóvel modelo Golf, com motor 1.6, na cor branca, fabricado no ano 2000, sendo o modelo do ano 2001. O combustível usado no carro é gasolina (G) e ele possui alarme (AL), ar condicionado (AR), direção hidráulica (DH), limpador e desembaçador traseiro (LDT), rodas de liga leve

³⁷ <http://www.taquigrafia.emfoco.nom.br/index.htm> Acesso em 15/11/08

³⁸ Seção do jornal destinada às vendas.

(LL), trava elétrica (TE), pertenceu a um único dono (UD), tem vidros elétricos (VE) e *air bag* (AIR B) – sistema de proteção contra choques/batidas.

Conforme Possenti (2006, p. 33), “as razões para que a escrita seja a que é são óbvias: o preço do anúncio depende do espaço que ele ocupa no jornal. Abreviar é economizar”. Se o anúncio ocupasse 5 linhas, como na descrição dos itens, ao invés de uma linha, como foi publicado, gastar-se-ia bem mais e as informações sobre o veículo seriam as mesmas.

As abreviações referentes aos veículos podem ser incompreensíveis para os indivíduos que não se interessam pelo assunto. Entretanto, as abreviações utilizadas em vendas de automóveis já possuem certa padronização e são facilmente entendidas pelos vendedores e compradores.

As relações com a língua, que determinados grupos mantêm de maneira a cumprir o objetivo primordial desta: a comunicação, e mais que isto, a interação, impulsionam a diversidade desta tanto na forma oral, como escrita, porque o uso social é fator primordial ao se tratar sobre língua e linguagem.

Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata. Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor (...) (BAKHTIN, 2002, p.112),

Segundo Bakhtin, o uso da língua nas diferentes formas é determinado pelas relações sociais. A língua, em sua forma oral ou escrita, é direcionada para alguém (interlocutor) e é modificada, adaptada conforme as relações estabelecidas com o outro, num determinado momento, contexto e local.

Williams (1992) afirma que a cultura organiza as relações sociais, e estas relações acontecem por intermédio da língua, da linguagem. Ainda, da mesma forma que Eagleton (2005) expressa a cultura como construída coletivamente por meio das interações sociais, sendo constituída por um “complexo de valores”, Bakhtin (2002) também aponta a língua como expressão das relações sociais construídas de maneira coletiva e carregada de valores e que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.” (BAKHTIN, 2002, p. 95), com isso, fica evidente a idéia de que cultura e linguagem são indissociáveis.

A língua que era puramente oral³⁹ e que ganhou uma forma de registro, agora também é influenciada pela disponibilidade das tecnologias. Hall (1997, p. 28-29) fala de uma “virada cultural”, pois a cultura é, segundo ele, uma condição constitutiva da vida social, e esta virada está ligada inclusive com a nova atitude em relação à linguagem, pois a cultura também se constitui de diferentes formações discursivas as quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas.

Com isso, é aconselhável que a escola e os professores estejam prontos para o trabalho com a língua de forma real, a partir da interação socioverbal, considerando o legado deixado por Bakhtin (2002).

A escola se afasta deste princípio interativo da língua quando exclui a ‘bagagem’ histórica e cultural do aluno, focando apenas o ensino da língua culta. Como Ramal explica

A escola se entende a partir das categorias próprias da cultura escrita: sua organização se faz sobre o conhecimento objetivo dos fatos, seu currículo se estrutura em função de saberes que pretendem funcionar como verdades permanentes, absolutas e universais, independentemente do contexto. [...] Nesse ponto, a escola é herdeira da tradição positivista e do estruturalismo de Saussure, que separa a *língua* (fenômeno social) da *fala* (expressão individual de cada sujeito, circunstancial e contextualizada). Seguindo a tendência da busca e da valorização da objetividade e da neutralidade, contra a diversidade de interpretações, a escola estuda a língua como fenômeno estático, direcionando o ensino para a sistematização das normas, para a adequação ao sistema, sem abrir espaço para a diversidade, para a multiplicidade de interpretação dos signos, para as intenções dos falantes. (RAMAL, 2000, p.2)

Enquanto a escola não superar esta separação entre língua e fala defendida por Saussure e assumir a postura de Bakhtin que vê a língua como uma prática social com sua realidade material e que é instrumento de interação ela permanecerá reproduzindo a idéia da língua como fenômeno estático e desconsiderando a existência dos usos sociais. (SIMÕES, 2007, p.6).

3.2 O que é Internetês?

Td de bom p vc. Xau, bju! Blz, t+! a gnt se fla por aki. Bjaum!

³⁹ Conforme visto no sub-capítulo 1.2, a língua era utilizada apenas de forma oral, pois não havia forma de registro.

Lemos (2002, p. 108) chama a década de 90, da “fase do computador conectado”, na qual os internautas “propõem a conexão generalizada” (2002, p.16). A conexão generalizada prevê novos modos de relacionamento social, como já explicitados com base em Lemos. Com essa abrangente conexão, surgiu devido às necessidades de interação de seus usuários, uma maneira diferenciada de grafar a Língua Portuguesa digitalmente. Comunicadores instantâneos como o *Internet Relay Chat*⁴⁰ (IRC), o primeiro comunicador, criado na Finlândia em 1988, de acordo com Marcuschi (2005), *I Seek You*⁴¹ (ICQ) e *Messenger*⁴² (MSN), este mais utilizado atualmente, começaram a comportar uma escrita com abreviações, ícones, *emoticons*⁴³ e imagens animadas. Esta escrita ficou conhecida como “internetês”, termo utilizado, inclusive, por alguns lingüistas e pesquisadores⁴⁴ da área.



FIGURA 8 – EMOTICONS
 FONTE: www.icons-land.com

Conforme Possenti (2002, p.22) cada criação ou modificação na língua gera discussão, como no caso do ex-ministro Magri com a palavra “imexível”⁴⁵. Assim também, o “internetês” vem causando debates entre gramáticos e lingüistas,

⁴⁰ O IRC foi escrito pelo programador finlandês Jarkko Oikarinen.

⁴¹ “Eu procuro você”. A sigla é um acrônimo feito baseado na pronúncia das letras em inglês (*I Seek You*).

⁴² “Mensageiro”

⁴³ União dos termos ícones e emocionais. Sinais criados para retratar expressões faciais.

⁴⁴ POSSENTI (2006), FARACO (2007)

⁴⁵ Possenti lembra da ocasião em que o ex-ministro Magri utilizou a palavra imexível em um de seus pronunciamentos e foi motivo de escárnio, sendo considerado um ignorante por ter usado uma palavra que não consta em gramáticas ou dicionários.

algumas vezes até apresentados na mídia⁴⁶. Porém, a voz predominante na sociedade é a dos gramáticos que tentam proteger a Língua Portuguesa contra o “assassinato a tecladas”, que ocorre diariamente na Internet, conforme afirmou Deonísio da Silva (2007).

Vale ressaltar que esta escrita desenvolveu-se por meio dos gêneros eletrônicos. De acordo com Marcuschi (2005, p.28-29), os gêneros eletrônicos são os gêneros (formas textuais) que emergem no meio virtual, e entre eles estão: o *e-mail*, o *chat* (bate-papo virtual), *chat* agendado (com comunicadores instantâneos), *chat* educacional, aula virtual, entrevista, vídeo conferência, lista de discussão, endereços eletrônicos, *weblog* ou *blog* (diários virtuais). Marcuschi (2005, p.31) apresenta o seguinte quadro para fazer um paralelo entre os gêneros emergentes, no caso, os eletrônicos, e os já existentes.

	Gêneros emergentes	Gêneros já existentes
1	<i>E-mail</i>	Carta pessoal / bilhete / correio
2	Chat em aberto	Conversações (em grupos abertos)
3	Chat reservado	Conversações duais (casuais)
4	Chat ICQ (agendado)	Encontros pessoais (agendados)
5	Chat em salas privadas	Conversações (fechadas)
6	Entrevista com convidado	Entrevista com pessoa convidada
7	E-mail educacional (aula por e-mail)	Aulas por correspondência
8	Aula Chat (aulas virtuais)	Aulas presenciais
9	Vídeo-conferência interativa	Reunião de grupo / conferência / debate
10	Lista de discussão	Circulares / séries de circulares
11	Endereço eletrônico	Endereço pessoal
12	Blog	Diário pessoal, anotações, agendas

QUADRO 3 - GÊNEROS TEXTUAIS EMERGENTES NA MÍDIA VIRTUAL E SUAS CONTRAPARTES EM GÊNEROS PRÉ-EXISTENTES
 FONTE: MARCUSCHI (2005)

Marcuschi (2005, p.13) comenta que os gêneros eletrônicos, de uma maneira geral, causam polêmica sobre o impacto na linguagem e na vida social dos usuários da Internet, pois com eles surgiram “novas formas de comportamento comunicativo”.

De acordo com Xavier (2006, s/p.) a liberdade proporcionada pela internet tem incentivado muito mais as práticas de leitura e escrita. O autor prossegue afirmando que esta liberdade proporcionou, também, o surgimento de uma nova maneira de grafar a língua em ambientes digitais com o objetivo de se comunicar de forma rápida e personalizada, com elementos pertencentes ao próprio suporte.

⁴⁶ O programa Altas Horas da Rede Globo exibido em 19/08/07 apresentou um posicionamento contra (gramático) e um a favor (lingüista) sobre o internetês

Possenti (2007) especifica que “a Língua Portuguesa está acompanhando as tecnologias”. É importante deixar claro que o “internetês” é um modo de grafar as palavras e não uma língua, pois não muda, nem influencia a linguagem oral (POSSENTI, 2006, p.30). Segundo Faraco

O ‘internetês’ nada mais é do que uma espécie de taquigrafia. É apenas um modo de grafar a língua que se tornou necessário nos chamados chats. Quando escrevemos, não conseguimos acompanhar o ritmo da fala. Por isso, inventamos estes sistemas taquigráficos, estenográficos e assemelhados. Foi exatamente o que aconteceu nas conversas na Internet. O ‘internetês’ é, neste sentido, uma solução e não um problema. (FARACO, 2007, p.17).

Tanto a taquigrafia como o internetês são grafias. Da mesma forma que a taquigrafia tem por objetivo escrever de maneira rápida, abreviada e codificada, o internetês assemelha-se a ela com os mesmos objetivos.

Quando se está diante do interlocutor, no momento comunicativo, além da fala, da prosódia (entonação da fala), do ritmo em que se é falado - bem mais rápido do que o ritmo da escrita - usam-se expressões faciais e corpóreas, gestos e retomadas de explicações, tudo com o objetivo de comunicar-se de forma eficaz, ou seja, de forma que a compreensão do que está sendo dito seja a mais completa possível. Como na escrita estes recursos não estão presentes, é preciso utilizar-se de outros que os supram na comunicação escrita que ocorre em tempo real, isto é, de forma síncrona. (FREITAS, 2000).

Bakhtin (1992) afirma que o fundamento de toda linguagem é o dialogismo, a relação com o outro. Caso contrário não haveria comunicação e a função social da linguagem estaria esquecida. Assim, também o texto escrito necessita do outro e tem como papel se adaptar a uma situação e a uma intenção pré-estabelecidas e de atingir este outro, que pode ser um determinado leitor ou grupo de leitores.

Compreende-se que a escrita na Internet fundamenta-se nesse dialogismo, ou seja, dois ou mais indivíduos conectados num espaço “virtual”, com a intenção de se comunicar a respeito dos mais diferentes assuntos, inclusive trivialidades, e que pertencem ao grupo dos internautas. Analisando o suporte no qual estão unidos com a escrita, que passa a não ser mais o papel, mas a tela do computador, e o tempo síncrono em que se encontram, a alternativa foi criar uma comunicação rápida que

se aproximasse do ritmo da fala. De acordo com Freitas (2000), “o essencial é teclar pouco e dizer muito para economizar tempo e comunicar-se rapidamente”.

Considerando as possibilidades criativas proporcionadas pelo computador, mais especificamente, pela internet, ressalva-se a importância de compreender a língua enquanto meio de interação social. Portanto, não é estática a língua utilizada no século XIX não é a mesma de hoje, por exemplo, o pronome de tratamento ‘Vossa mercê’ que evolui para ‘vosmecê’ que modificou-se para ‘você’ e que atualmente se houve falar ‘cê’ (HERNANDES, 2005). É o processo natural da língua, assim como os estrangeirismos que foram sendo incluídos e/ou aportuguesados ao nosso idioma. (FARACO; TEZZA, 1998).

A escrita com abreviaturas e supressões de letras também é utilizada fora da internet, em situações de comunicação informal. Conforme o exemplo:

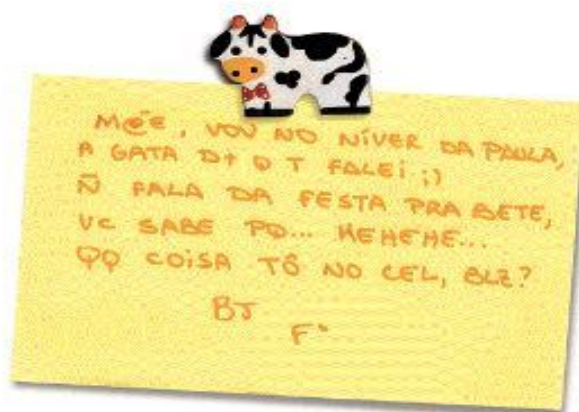


FIGURA 9 – BILHETE EM INTERNETÊS

FONTE: <http://www.marmota.org/blog/2004/12/28/1142/>

A escrita presente nesse bilhete mostra o uso da escrita internetês, mesmo fora do suporte computador. Isso pode ser um indicativo que esta escrita é vista como uma forma ágil de se comunicar de maneira informal, independente do suporte. Nesse caso, seria preciso investigar a familiaridade da mãe (vocativo do bilhete) com esta grafia, para constatar se a comunicação foi efetivada realmente. Numa crônica de Brito (2006c) aparece a preocupação de uma mãe por seu filho ter deixado um bilhete, no qual despediu-se escrevendo “bjus” ao invés de beijos. A

preocupação se dá, não pelo fato de não compreender, pois ela havia entendido a mensagem, mas pelo fato de a professora poder “brigar” com seu filho por usar esta escrita da internet, caso ele a utilizasse na escola.

Se o contexto permitir e, o interlocutor compreender o que está sendo dito, qual seria o problema em utilizar o internetês, como em bilhetes, anotações pessoais, diários?

Quantas abreviações e códigos foram criados por estudantes, mesmo os anteriores à geração cibercultura, para anotar explicações que eram repassadas de maneira rápida pelos professores em sala de aula? Quantos códigos criados para a correspondência com o colega de sala, para que no caso, de a professora pegar o “bilhetinho” não compreendesse o que estava escrito?

Freitag (2006) lembra que era muito freqüente a troca de bilhetes entre alunos, como no caso de estudantes de um colégio de São Paulo que na década de 40, criaram uma regra para seus bilhetes que consistia em substituir, nas palavras, as vogais por ‘ai’, ‘enter’, ‘imis’, ‘ober’ e ‘uft’, pronunciando ainda o nome da consoante quando não desse a leitura corrente. Assim, uma frase como “eu fui ao cinema domingo” ficava uma frase irreconhecível, “enteruft fuftimis aiober cimisenintermai dobermimisnegober”.

Santos (2005, p.177) compara a escrita na internet e a escrita em bilhetes em sala de aula e destaca as semelhanças quanto ao descuido com a pontuação, uso de abreviações e tentativa de manter o ritmo da fala.

No entanto, mesmo utilizando a escrita de forma diferente em bilhetes ou na internet, todos continuam aprendendo sua língua concomitantemente às abreviações e códigos. Santos (2005, p.181) apresenta em sua pesquisa que a escrita na/da internet não influencia negativamente a escrita fora do suporte computador e que os alunos sabem adequar a escrita utilizada ao gênero solicitado. Corroborando com Santos, é possível afirmar que a preocupação que alguns professores demonstram sobre esta forma de grafar as palavras na internet é desnecessária.

3.2.1 Características do Internetês

Como foi explicitado anteriormente, com a liberdade proporcionada pela internet, a linguagem utilizada na conversa pela rede se afasta dos padrões da norma culta.

Ramal (2002, p.116-117) chama a atenção para o uso de abreviaturas, nas quais você vira *vc*, também vira *tb*; os acentos são evitados e algumas aproximações com a forma oral são feitas como em *naum* para dizer não, e *eh* para dizer é. O uso dos *emoticons*, para suprir as limitações da linguagem escrita, também é intenso. Tudo é iconográfico, pois até letras usadas no estilo caixa alta (todas maiúsculas) podem ser interpretadas como gritos. A autora prossegue afirmando que a rapidez da comunicação é colocada acima da correção ortográfica e gramatical. E ainda

Vale ressaltar que essas não são meras opções juvenis, como as gírias podem ser em determinada época: são códigos assumidos por internautas de todas as idades. Não falar assim e agir como um purista da língua, por exemplo, exigindo crases e acentos, concordância e regências no lugar, seria considerado, dentro da ética implícita da comunicação da internet, simplesmente deselegante, desrespeitoso ou fora de contexto. A linguagem deve, assim, ser informal e adaptada à ocasião. (RAMAL, 2002, p.118).

Importa ressaltar que as análises feitas por Ramal são exclusivas de salas de bate-papo (*chats*), sendo assim, vale destacar que da mesma maneira que no suporte papel pode-se escrever de maneira mais formal ou informal, no suporte computador isto também acontece. A comunicação via internet não é exclusivamente para 'bate-papos' com amigos, o e-mail é uma forma de comunicação bastante utilizada na rede e nem sempre o contexto e o interlocutor permitem a informalidade do internetês. Apesar de Ramal (2002) confirmar com suas pesquisas a utilização desta forma de escrita entre pessoas de várias as idades, Xavier (2005, p.2) ressalta que esta escrita é mais presente nas conversas entre jovens.

Segundo Ramal (2002) há algumas aproximações na escrita internetês com a forma oral, podendo assim, classificar o internetês como uma construção híbrida. Eagleton (2005) também destaca como híbridas as culturas existentes, pois como explicitado anteriormente, culturas menores influenciam umas as outras e juntas formam uma Cultura maior.

Denominamos construção híbrida o enunciado que, segundo índices gramaticais (sintáticos) e composicionais, pertence a um único falante, mas onde, na realidade, estão confundidos dois enunciados, dois modos de falar, dois estilos, duas “linguagens”, duas perspectivas semânticas e axiológicas. (BAKHTIN, 1993, p. 110).

O internetês apresenta uma mescla de aspectos próprios da fala com os da escrita, formando uma escrita que não é fonética e nem é escrita de maneira ortograficamente oficial. Bakhtin (1992) destaca a influência da oralidade na escrita ao dizer que

Em cada época de seu desenvolvimento, a **língua escrita** é marcada pelos gêneros secundários (literários, científicos, ideológicos), mas também pelos gêneros primários (os **tipos do diálogo oral**: linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica etc). (BAKHTIN, 1992, p. 285, grifo nosso).

Com esta afirmação, e ao analisar algumas características do internetês, percebe-se a influência da oralidade na escrita, como em *naum* e *to aki*. Entretanto, como será visto a seguir, não se pode afirmar que o internetês é simplesmente uma mistura da fala com a escrita ou uma escrita fonética. A escrita da/na internet compreende outros aspectos, especialmente a criatividade.

Algumas características desta escrita virtual, também foram levantadas por Palmiere:

- o rompimento das fronteiras entre o oral e escrito originado uma mescla fonética e alfabética;
- a supressão de letras (principalmente vogais), de acentuação, sinais gráficos, de pontuação (que marca fronteira oracional);
- uso excessivo de sinais de pontuação, especialmente os pontos de interrogação, exclamação e reticências na tentativa de aproximar-se da entonação da fala;
- utilização de símbolos, ícones, algarismos;
- utilização de letras maiúsculas ou repetição de letras para marcar a entonação (associando com a linguagem oral);
- construção de frases curtas (dinamismo), com o uso excessivo da tecla *enter*, para substituir os sinais de pontuação que marcam as fronteiras oracionais;
- utilização de letras a mais (como a letra H) para substituir o som aberto (acento agudo) das palavras ou para marcar a nasalização (substituição do sinal gráfico til, como em não → *naum*). (PALMIERE, 2005, p.3).

É uma maneira de se comunicar de forma mais livre, como se pode observar nas características levantadas pela autora, porém não é uma ortografia totalmente aleatória, pois existem regras, apesar de não serem seguidas à risca, como ressalta Possenti (2006, p.30). Aproxima-se de sistemas de escritas silábicos, onde as consoantes são privilegiadas. O autor também lembra que a mudança de suporte

(pedra, papiro, papel, monitor) é um dos fatores responsáveis por mudanças da escrita. Marcuschi ainda completa dizendo que

Observa-se que a escrita dos bate-papos por exemplo, tende a ser mais abreviada. Aparecem muitas abreviaturas, mas boa parte delas é artificial, localmente decidida e não vinga. Essas abreviaturas são passageiras e servem apenas para aquele momento. Mas outras se firmam e vão formando um cânone mínimo que vai sendo reconhecido como próprio do meio. Isso significa que há uma contribuição inegável dessa escrita para a formação de novas variedades comunicativas. (MARCUSCHI, 2005, p.63).

A pesquisa realizada por Brito (2006b)⁴⁷ aponta esta sistematização de abreviações e escrita diferenciada formando o cânone mínimo citado por Marcuschi.

Em outros idiomas esta escrita da Internet também é presente, pois as línguas, de maneira geral, como já dito anteriormente, se adaptam às necessidades de seus falantes/usuários.

3.2.2 *Netspeak* – internetês em inglês

like 2 c a movie 2nite? ;)

FIGURA 10 – *NETSPEAK*
FONTE: RICHARDS (2005)

O escrito no quadro acima pode ser facilmente reconhecido e compreendido por aqueles que possuem conhecimento em língua inglesa. “Você gostaria de ver um filme hoje à noite?”. Utilizando a frase acima, será realizada uma análise do *netspeak* pela própria pesquisadora, a fim de entender de que forma ele acontece e perceber possíveis semelhanças ao internetês.

Se as normas, ortográfica e gramatical, estivessem sendo consideradas, a escrita acima seria “*Would you like to see a movie tonight?*”. Ribeiro, T. da S. (2006) em sua pesquisa elencou algumas palavras do *netspeak*, e é com base neste

⁴⁷ A pesquisa de Brito será relatada no capítulo 4 da presente dissertação por ser integrante da etapa piloto realizada nos procedimentos metodológicos.

levantamento que esta análise prossegue. Existe a presença de algarismos que possuem o mesmo som dentro das palavras, como o 2 (*two*) que apresenta o mesmo som de *to*. É o que acontece quando em português alguém escreve: ‘*conte as 9dades!*’ (conte as novidades!) ou ‘*vo6 vao na festa?*’ (você vão à festa?). Também há as letras isoladas como o caso de *c* (que em inglês pronuncia-se [si]) e é o mesmo som do verbo *to see* (ver), remete ao pronome *que*, o qual é grafado utilizando somente a letra *q*, cujo próprio nome representa o som desejado, como por ex. ‘*vc faz o q?*’ (você faz o quê?).

A escrita diferenciada na internet não é privilégio dos internautas que tem como língua materna o Português. Moraes (2007) constatou em suas pesquisas com estudantes de Língua Francesa a presença de abreviações não convencionais, e até mesmo aleatórias, de uma mesma palavra, como no caso de *bonjour*⁴⁸ que aparece grafada na internet como *bjr* ou *bjour*.

No drama americano “*Closer*”⁴⁹ (2004), traduzido como “Perto demais” aparece uma cena na qual dois protagonistas conversam pela internet com o uso do internetês, ou melhor, *netspeak*⁵⁰ (fala da rede). Segue um trecho:

DDW: hello
 DOC9: hi
 DDW: how RU
 DOC9: ok
 DDW: cum here often?
 DOC9: 1st time
 DDW: welcome. wots yr name?
 DOC9: larry. U?
 DDW: anna
 DOC9: nice 2 meet U. describe U
 (...)
 DOC9: anna? where RU?

FIGURA 11 – NETSPEAK NO FILME CLOSER
 FONTE: CLOSER (2004).

⁴⁸ Bom dia.

⁴⁹ Closer. Dir. Mike Nichols. U.S.A. 2004.

⁵⁰ Termo criado por David Crystal, professor honorário de lingüística da Universidade do País de Gales. Mais informações disponíveis em http://veja.abril.com.br/120907/p_088.shtml

Se esta conversa tivesse sido escrita baseada na norma-padrão do Inglês, em relação à ortografia das palavras, ela se apresentaria da seguinte forma:

DDW: Hello.
 DOC9: Hi.
 DDW: How **are you**?
 DOC9: ok
 DDW: **Come** here often?
 DOC9: 1st time.
 DDW: Welcome. **What is your** name?
 DOC9: Larry. You?
 DDW: Anna
 DOC9: Nice **to** meet **you**. Describe **you**
 (...)
 DOC9: Anna? where **are you**?

FIGURA 12 – REESCRITA DO *NETSPEAK* NO FILME CLOSER
 FONTE: O autor (2008)

Observa-se que na Língua Inglesa a grafia *netspeak* também não se apresenta de forma aleatória. Existem sistematizações, como o uso do número 2 (*two*) no lugar do *to*, ou a letra U que pronunciada apresenta o som de *you* e a R que apresenta o som de *ARE*. Sendo assim, tanto o internetês como o *netspeak* são grafias ágeis e criativas das línguas (portuguesa e americana) que são utilizadas para uma interação no mesmo ritmo da fala. Freitag (2006) já realizou comparativos entre o internetês e o *netspeak* e aponta semelhanças. O quadro a seguir faz parte de sua pesquisa.

português		inglês	
abs	abraços	4	For
blz	beleza	b/c	because
bjos	beijos	brb	be right back
flw	falou	cuz	because
fds	fim de semana	g2g	got to go
mt0	muito	i c	I see
msg	mensagem	j/k	just kidding
naum	não	lol	laughing out loud
tb	também	ttyl	talk to you later
tc	teclar	u	you
vc	você	wuz	was
1 ½	um e-mail	l8r	later
pq	por que	n e	any

QUADRO 4 - VOCABULÁRIO DE NETSPEAK E INTERNETÊS

FONTE: <http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?id=96&llengua=po>

Ao observar o quadro, são perceptíveis as “regras” de ambas as escritas. A utilização de algarismos para representar os mesmos sons de sua pronúncia (1 ½ - um e meio/um *e-mail*; 2 - *two/to*, 4 - *four/for*), a supressão de letras (blz -beleza; cuz - *because*), o uso de letras isoladas que já carregam em si, por meio da pronúncia, um significado (q - que; u - *you*), uso de abreviações (fds - fim de semana; lol - *laughing out loud* – gargalhar), entre outras.

Este modo de escrever não está só na Internet ou no celular. O canal de TV por assinatura, Telecine, apresenta na sessão *Cyber Movie Premium* as legendas em internetês.



FIGURA 13 – LEGENDAS EM INTERNETÊS.

FONTE: http://www.api.adm.br/phpwebquest_2_international/user_image/fpymkw207596.jpg

Desde fevereiro de 2005, as legendas do *Cyber Movie Premium* são redigidas com a escrita utilizada na internet. Conforme a pesquisa de Palmiere (2006), a justificativa para o uso do internetês nas legendas é seguir as tendências atuais, já que os diretores do canal de TV em questão sabem que milhões de pessoas conversam por meio de comunicadores instantâneos.

3.3. A escrita na/da internet e os professores de Língua Portuguesa

A escrita é privilegiada nas escolas, muitas vezes, até mais que a oralidade. Contudo, questiona-se como esta escrita e esta oralidade estão sendo abordadas pelos professores. De acordo com Bagno (2006, p.40), “qualquer manifestação lingüística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito lingüístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente”, e não é raro a gente ouvir que “isso não é português”.

Assim como na oralidade, existem diferentes maneiras de se expressar na escrita. Apesar das escritas diferentes da norma-padrão não serem destacadas na

escola, elas já se revelam em diferentes situações, como visto anteriormente (taquigrafia, anúncio classificado de venda de carro etc.). Conforme Koff (2005, p.14) “um outro aspecto que nos parece oportuno registrar é o fato da sala de aula enfatizar a linguagem escrita e oral, **resistindo** à incorporação de novas linguagens, mais plurais, presentes na sociedade e com as quais os/as jovens têm muita familiaridade”. Koff aponta o fato de existirem diferentes linguagens presentes nas vidas dos alunos, porém a escola enfatiza a linguagem oral e escrita. Contudo, evidencia-se também certa resistência em trabalhar com diferentes formas de oralidade e escrita.

Para Bagno (2006), o preconceito lingüístico está ligado à confusão que foi criada entre língua e gramática normativa. Segundo o autor, gramática não é a língua. Porém, existem os que consideram que para aprender uma língua o estudo da gramática é essencial e ignoram as demais variedades lingüísticas por considerá-las “erradas”, aceitando apenas a norma-padrão como a variedade “correta”. Esses são os que apresentam preconceito lingüístico. (BAGNO, 2006, p.61).

Bagno (2006), ao observar alguns momentos da história, afirma que é possível perceber que as gírias, as histórias em quadrinhos e, até mesmo, as variações lingüísticas sofreram e até hoje sofrem o preconceito lingüístico. Isso significa que tanto a Língua manifestada de maneira oral, como a escrita são vistas como “erradas” quando são utilizadas de maneira diferente da Gramática Normativa.

Retomando as críticas de Candau (2000), percebe-se que a cultura da escola, a qual a autora afirma ser rígida, padronizada, ritualística, pouco dinâmica, que enfatiza os processos de transmissão do conhecimento e que pouco dialoga com o contexto cultural das crianças e dos jovens que delas fazem parte, dificulta, por exemplo, a incorporação de novas linguagens próprias das novas gerações. Koff (2005) aponta as diferentes maneiras que os adolescentes e jovens usam para se comunicar, e entre estas, pode-se inserir o internetês, como uma grafia particular do meio eletrônico.

Conforme Travaglia (2001, p.17), o objetivo do ensino da Língua Portuguesa é “desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua, tanto na escrita como na oralidade, isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação”. Conforme Marcuschi (2005, p. 13), no momento atual torna-se imprescindível trabalhar os diferentes gêneros textuais e

ainda, os gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital⁵¹, visando ampliar ainda mais essa competência comunicativa nos diferentes suportes.

Além de conhecer e refletir sobre estes novos gêneros (*e-mail, blog, chat...*) sugere-se analisar como a escrita vem sendo construída social e culturalmente neste novo suporte que é o computador. De acordo com Othero (2002) é uma escrita eletrônica que visa a comunicação rápida, unindo características da fala a escrita. Bernardes e Vieira (2006, p.47) afirmam que a comunicação que só acontecia face a face, agora também se dá “tela a tela”, ou seja, é uma nova forma de comunicação mediada pelo computador.

Portanto, o professor de Língua Portuguesa precisa rever suas concepções de língua, de ensino, de ser humano, e desvencilhar-se de paradigmas que já não condizem com os tempos atuais. O preconceito lingüístico em relação às demais variedades diferentes da norma-padrão precisa ser superado, pois a língua não é homogênea. Desta forma, é necessário romper com algumas “confusões”.

Alguns equívocos são: a equiparação de “língua falada” a “informalidade”, e de “língua escrita” a “formalidade”, como se não existissem usos falados formais e usos escritos informais, como se não houvesse um amplo espectro de variação estilística pontuado pelos múltiplos gêneros textuais que circulam na sociedade, como se a heterogeneidade intrínseca da língua não se manifestasse também na escrita. (BAGNO, 2007, p.19).

A visão de erro que, muitas vezes esta intrínseca nos professores de Língua Portuguesa, necessita ser reelaborada tanto na fala como na escrita. Pois como afirma Possenti (2002, p.94), “não existem textos errados e textos corretos, mas fundamentalmente, textos mais ou menos adequados, ou mesmo inadequados a determinadas situações”. E esta é chave para romper com o preconceito lingüístico difundido na sociedade e despertar nos alunos o interesse em estudar a língua. Possenti (2002, p.83) continua enfatizando que “o papel da escola não é ensinar uma variedade no lugar de outra, mas criar condições para que os alunos aprendam também as variedades que não conhecem”. É tornar os alunos políglotas numa mesma língua.

Neste sentido, o professor deverá assumir uma nova identidade e postura frente às possibilidades que as TICs disponibilizam à sociedade, principalmente,

⁵¹ Marcuschi (2005) utiliza a expressão gêneros digitais como sinônima de gêneros eletrônicos, ou seja, os gêneros surgidos devido ao uso da Internet, como e-mails, blogs, chats, já citados anteriormente.

tratando-se de computador e internet. Saviani (1991, p.87) corrobora com este pensamento afirmando que o professor precisa ultrapassar o caráter meramente acadêmico e profissionalizante e conhecer o sistema produtivo, bem como as inovações tecnológicas. O autor continua, afirmando que este professor comprometido com a educação de seus alunos em prol da construção do conhecimento e que entende o papel mediador dos recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem atual, agora também se depara com “novos processos de produção e construção do texto escrito.” (BRITO, 2006b, s/p.).

Muitas vezes alguns professores apresentam uma certa resistência quando se deparam com novos processos de produção e construção do texto escrito. Brito afirma que essa resistência não é

somente pela Internet ou o uso do computador. Sua resistência é muito mais pela inovação da metodologia de suas aulas de Língua Portuguesa. Inovar as metodologias de sala de aula dá trabalho, principalmente quando pensamos que, para ensinar Língua Portuguesa hoje, o professor deve considerar como objeto de estudo os textos produzidos por pessoas que dominam a leitura e a escrita. Os textos são a síntese de toda a produção cultural da época em que vivemos, e a escrita na Internet faz parte dessa nossa produção neste momento. (BRITO, 2007, s/p.).

Mais que adentrar no mundo tecnologizado, o professor se depara com o medo do novo, do diferente. Ao desconsiderar que as pessoas de hoje não são as mesmas de ontem, que a sociedade não é a mesma de antigamente, desconsideram as transformações históricas, sociais, culturais e principalmente, educacionais. (BAGNO, 2007).

Ao retomar as reflexões iniciais apresentadas, de como se pode modificar as ações escolares docentes com o uso das TICs, em específico, com o uso do computador e da internet, os professores de Língua Portuguesa se deparam com mais um desafio, o de ensinar alunos “conectados” e que utilizam o “internetês”.

Esse educador deverá entender três aspectos, citados por Brito (2007)

1. que o simples uso das tecnologias não assegura a eficiência do processo de ensino—aprendizagem e não garante uma “inovação” ou “renovação” das metodologias de ensino no ambiente educacional.
2. que a produção e a circulação de textos na Internet trazem desafios para a educação formal das novas gerações.
3. que essa forma de escrita acontece num suporte específico (o computador) e tem configurações diferentes conforme a ferramenta (processador de texto, MSN, e-mail, etc.) que é utilizada. (BRITO, 2007, s/p).

A partir dos aspectos citados por Brito fica evidente que não basta simplesmente usar a “tecnologia” para oferecer uma aula inovadora que incentive a reflexão dos alunos, mas a metodologia do ensino é que fará a diferença em uma sala de aula, a maneira como o professor utilizará e irá propor as atividades aos seus alunos utilizando a tecnologia. A internet traz desafios e cabe ao professor enfrentá-los tirando proveito das inovações circundantes com o ensino das novas gerações.

Entender que a escrita pode sofrer variação quando grafada no computador ainda é algo novo e muitas vezes só é visto como “erro” pelos professores. Bagno (2007) comenta que a variação lingüística, constituída de dialetos e sotaques regionais/culturais, presente há bem mais tempo na sociedade, que é objeto de estudo de pesquisadores voltados a Sociolingüística, sofre com barreiras, preconceitos, mitos e desrespeito, por parte da população em geral. A variação estilística, que consiste nas diferentes formas de utilizar a língua de acordo com o suporte, contexto e interlocutor, está apenas começando sua trajetória de aceitação.

Sugere-se que o professor mostre aos estudantes que produzir textos (orais e escritos) é se comunicar e que cada gênero textual exige uma configuração particular, ou seja, “variam em função de um contexto, de uma situação de produção e de um portador específico.” (MARCUSCHI⁵², 1995 *apud* SANTOS, 2005, p.155). Assim, como diria Possenti (2002, p.45 e 47) “a língua não se ensina, se aprende” e “não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas”.

Com base nos fundamentos teóricos apresentados e nos autores que os embasam, iniciou-se a pesquisa, propriamente dita.

⁵² MARCUSCHI, L. A. **Fala e escrita**: relações vistas num continuum tipológico com especial atenção para os dêiticos discursivos. Texto apresentado em mesa redonda. UFPE, 1995.

4 O CAMINHO DA PESQUISA

Neste capítulo será apresentado o caminho percorrido com o objetivo de responder a questão norteadora da pesquisa: qual é a concepção de Língua Portuguesa e ensino da língua apresentada pelos professores, da disciplina, perante a escrita na/da Internet?

Na tentativa de alcançar a resposta referente à questão citada, pretende-se investigar o que os professores concebem como língua, como observam as mudanças - se houver - na Língua Portuguesa e no ensino dela (enquanto alunos e posteriormente, enquanto professores), quais atividades desenvolvem em suas aulas, como lidam com a Internet (pessoal e profissionalmente), quais suas opiniões sobre a escrita na/da internet e como trabalham com ela em sala de aula.

Parte-se de três hipóteses no intuito de solucionar o problema da pesquisa. De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p. 157) “uma hipótese pode ser definida como uma conjectura, uma ‘aposta’ que o pesquisador faz sobre o que irá resultar a investigação, ou ainda, a explicação que considera a mais provável para um dado fato ou fenômeno estudado”. Desta forma, nesta pesquisa, as hipóteses a serem testadas são:

1ª – Os professores apresentam uma postura preconceituosa no que tange a escrita na/da Internet por considerarem “erro” tudo que seja diferente da norma-padrão. Revela-se assim, uma concepção de ensino de Língua pautada apenas em regras, gramáticas e na apropriação da norma padrão, sem considerar as variações lingüísticas e estilísticas, diferentes gêneros e suportes textuais, bem como a função social da língua e seu caráter comunicativo.

2ª – Os professores que não estão “conectados” ao meio virtual apresentam maior rejeição ao Internetês por não o utilizarem e, conseqüentemente, não compreenderem a necessidade do uso desta escrita, considerando-a “errada”.

3ª – Os professores graduados há mais tempo e com mais experiência demonstram objeção ao uso do Internetês devido a sua formação tradicional e por estarem habituados a trabalhar somente com a escrita baseada na gramática normativa.

A presente investigação enquadra-se numa metodologia qualitativa, pois de acordo com Triviños (2007, p.120) “muitas informações [...] não podem ser

quantificadas e precisam ser interpretadas de forma muito mais ampla que circunscrita ao simples dado objetivo”. Erickson⁵³ (1986 *apud* Lessard-Hebert *et al.*, 1994, p.32) utiliza a expressão investigação interpretativa como sinônima de investigação qualitativa pelo fato do interesse primordial estar centrado nos significados dados pelo pesquisador e complementa afirmando que “este significado é o produto de um processo de interpretação”.

Bogdan e Biklen⁵⁴ (1982) citado por Triviños (2007) e por Lüdke; André (1986) apontam cinco características básicas que configuram esse tipo de estudo.

A primeira característica refere-se ao pesquisador como instrumento chave e ao ambiente natural como fonte direta dos dados, ou seja, “os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, sem manipulação do pesquisador.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.11), entretanto, este ambiente “é observado numa perspectiva que o vincula a realidades sociais maiores.” (TRIVIÑOS, 2007, p.128).

A segunda característica aponta para o caráter descritivo da pesquisa e, de acordo com Triviños (2007), as descrições estão repletas de significados. Deste modo,

A interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto. Por isso, não é vazia, mas coerente, lógica e consistente. Assim, os resultados são expressos, por exemplo, em retratos (ou descrições), em narrativas, ilustradas com declarações das pessoas para dar o fundamento concreto necessário, como fotografias etc., acompanhados de documentos pessoais, fragmentos de entrevistas, etc. (TRIVIÑOS, 2007, p.128).

A terceira característica diz respeito à extrema preocupação com o processo da pesquisa e não simplesmente com os resultados e produtos. Isto significa dizer que “o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.12).

A quarta característica aponta para a atenção especial que o pesquisador dispensa aos significados que os participantes da pesquisa dão aos fenômenos. A tentativa de capturar a perspectiva dos informantes está sempre presente nas pesquisas qualitativas. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.12).

⁵³ ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: M. C. WITTRICK. **Handbook of research on teaching**. Nova Iorque, Macmillan, p. 119-161.

⁵⁴ BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction for to theory and methods**. Boston, Allyn and Bacon, 1982.

A quinta característica da pesquisa qualitativa refere-se à análise dos dados de forma indutiva pelo pesquisador que a realiza. “Os significados, a interpretação, surgem da percepção do fenômeno visto num contexto.” (TRIVIÑOS, 2007, p. 129).

Santos (2001, p.25-31) explica que as pesquisas podem ser caracterizadas de acordo com os objetivos, com os procedimentos de coleta ou conforme as fontes utilizadas na coleta de dados.

- Quanto aos objetivos, pode ser: exploratória, descritiva ou explicativa.
- Quanto às fontes de informação, pode ser: campo, laboratório e bibliografia.
- Quanto aos procedimentos de coleta, pode ser: experimento, levantamento, estudo de caso, pesquisa bibliográfica e pesquisa documental.

A presente pesquisa qualitativa é, segundo os objetivos, exploratória, pois, de acordo com Santos (2001, p.26) explora-se o tema, busca-se conhecer a real importância do problema, revelar novas fontes de informações e “é quase sempre feita como levantamento bibliográfico, entrevistas com profissionais etc.”. Segundo as fontes de informação, esta pesquisa é de campo, pois, conforme Santos (2001, p.30) é a que recolhe os dados no lugar natural onde acontecem os fatos, sendo que este tipo de coleta se faz por observação direta, estudo de caso ou levantamento. E quanto aos procedimentos de coleta, pode-se dizer que é bibliográfica, por buscar informações já elaboradas e publicadas a respeito do tema e, estudo de caso, por escolher um objeto restrito com o objetivo de aprofundá-lo. (SANTOS, 2001, p.28).

Segundo Triviños (2007, p.133) estudo de caso “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente”. O autor aponta as duas características determinantes de um estudo de caso. A primeira refere-se à natureza e abrangência da unidade, podendo o participante da pesquisa ser um sujeito, uma turma, uma escola, uma comunidade, etc. A segunda característica é a complexidade dos suportes teóricos que servem de orientação no trabalho do investigador. (TRIVIÑOS, 2007).

Nisbet e Watt⁵⁵ (1978 *apud* Lüdke; André, 1986) apontam três fases no estudo de caso: a exploratória, a coleta de dados e a elaboração de relatório. Essas fases serão explicitadas nas descrições das fases desta pesquisa.

⁵⁵ NISBET, J. e WATT, J. **Case study**. Read guide 26: Guides in Education Research. University of Nottingham School of Education, 1978.

4.1 Etapa 1: O piloto – Explorando o tema

Com o tema definido “Escrita na/da Internet” era necessário construir o problema que norteasse esta pesquisa. Com o intuito de selecionar o público participante que colaborasse neste processo, foi realizada uma pesquisa piloto baseada na pesquisa de Brito (2006b). A autora enviou uma questão por *e-mail* a 100 pessoas: professores e alunos de diversos cursos e níveis, escolhidos aleatoriamente. A pergunta feita foi

Você costuma abreviar ou escrever palavras de forma “diferente” no messenger, no e-mail, no orkut, no fotolog? Se você respondeu sim, escreva pelo menos duas palavras que você abrevia ou escreve diferente com maior frequência.

Dos 100 participantes, 60 responderam a pergunta, sendo 54 de forma a afirmar utilizar a escrita diferenciada na Internet e 6 (professores) declararam não a utilizar. Brito (2006b, s/p.) constatou que existe uma técnica de abreviação de palavras – as vogais são cortadas – e que a escrita utilizada na internet é informal e “traz todas as características da diversidade e variabilidade do português falado no Brasil, como afirmam alguns autores.”

O Projeto – Piloto foi aplicado no mês de junho/2007, em 50 professores de Língua Portuguesa e 50 alunos (5ª a 8ª série do Ensino Fundamental). Os professores e alunos foram “encontrados” em comunidades⁵⁶ do *site* de relacionamento ORKUT, portanto eram de escolas, cidades e estados diferentes. Com base em Araújo, Orkut,

na verdade, é um substantivo próprio que dá nome a um jovem turco chamado **Orkut Büyükkökten**, funcionário do Google, uma bem-sucedida companhia americana de serviços de busca na Internet. Foi ele quem criou o popular *software* social que carrega o seu nome e que em tão pouco tempo granjeou milhares de adeptos. [...] o Orkut foi lançado de forma discreta em 22 de janeiro de 2004. Em menos de um ano, conseguiu ultrapassar a fantástica marca de 2.000.000 membros e, atualmente, deste total, 75% dos usuários são brasileiros, superando em muito o contingente

⁵⁶ As comunidades são formadas devido a interesses, características, hábitos, preferências, entre outros itens em comum. As pessoas entram na comunidade mesmo sem conhecerem os demais participantes da mesma.

de usuários americanos que, em números percentuais, equivale a 6,5 % do total de participantes. (ARAUJO, 2006, p.30.)

A página inicial do site Orkut apresenta o que cada pessoa pode fazer na rede, ou seja, conectar-se a amigos e familiares com recados, conhecer novas pessoas e compartilhar fotos, vídeos e outras informações pessoais.

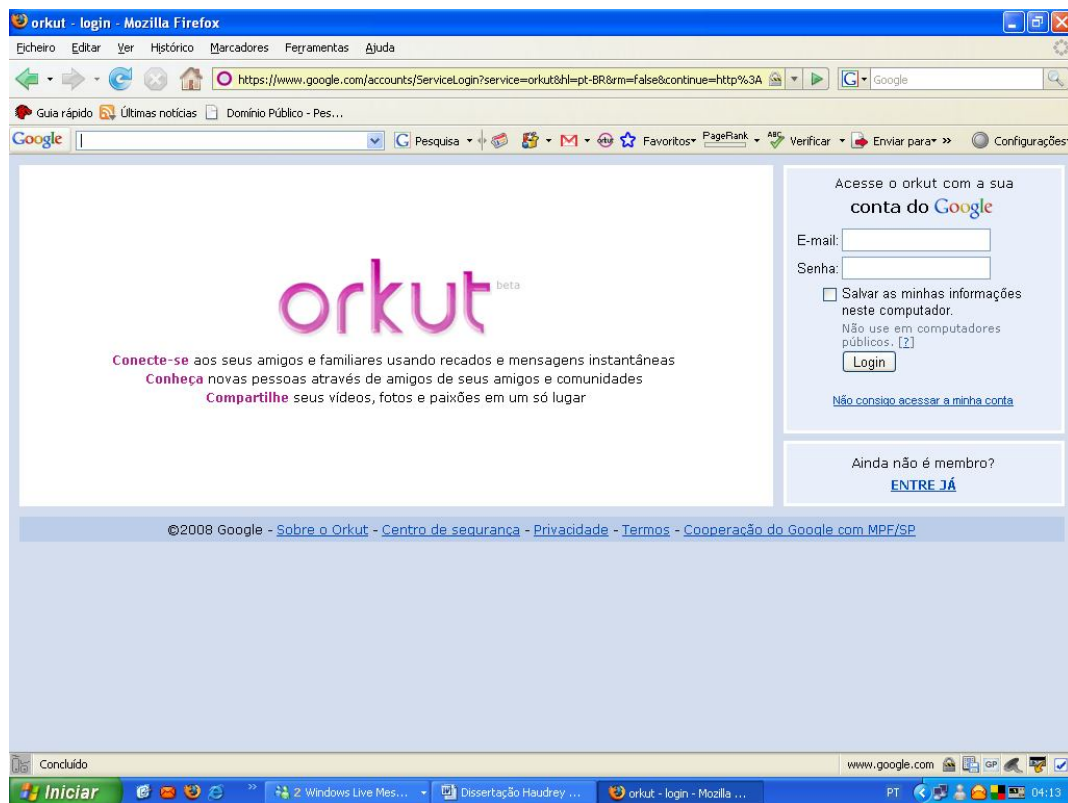


FIGURA 14 – PÁGINA INICIAL PARA ACESSO NO SITE DE RELACIONAMENTOS: ORKUT
 FONTE: www.orkut.com

Como se pode observar na imagem, o acesso ao Orkut é restrito. Cada participante é registrado pelo seu e-mail e uma senha pessoal, sendo estes solicitados a cada acesso.

Ao concluir o *login*⁵⁷, o usuário entra em seu *profile* (perfil), o qual pode ser configurado com informações pessoais, fotos e vídeos. Nesta página estão acessíveis os amigos que também fazem parte da rede Orkut e as comunidades -

⁵⁷ Login é um registro de entrada no computador. Pode ser um nome ou um código (alfabético, numérico, alfanumérico...).

selecionadas a partir de preferências – das quais participa. Recados e comentários sobre fotos podem ser lidos e respondidos. Depoimentos de amigos ficam registrados no perfil do usuário, sendo que ele pode escrever depoimentos para amigos também.

A página de cada usuário é personalizada por ele e por amigos que compartilham deste site de relacionamentos.



FIGURA 15 – PERFIL DE UM USUÁRIO CADASTRADO NA REDE DE RELACIONAMENTOS ORKUT

FONTE: <http://www.orkut.com.br/FullProfile.aspx?uid=13065831460509656297>

Selecionado o campo para realizar a pesquisa-piloto, foram escolhidas algumas comunidades para “procurar” os sujeitos desta etapa da pesquisa. As comunidades visitadas eram relacionadas a professores de Língua Portuguesa: “Sou professor de Português” e “Professores de Português”. Por meio destas comunidades, 50 professores foram contatados. Para selecionar os 50 alunos participantes, foram acessadas comunidades pertencentes a escolas e colégios, aleatoriamente, tentando identificar os alunos da seriação sugerida (5ª a 8ª série do Ensino Fundamental) por fotos.

As perguntas enviadas, com base na pesquisa de Brito (2006b) já explicitada anteriormente, foram:

1. Você é professor(a) do Ensino Fundamental? (disciplina) – pergunta exclusiva para os professores.
2. Você costuma abreviar ou escrever palavras de forma "diferente" no messenger, no e-mail, no orkut, no fotolog (...)?
3. Se você respondeu sim, escreva pelo menos duas palavras que você abrevia ou escreve "diferente" com maior frequência.

Dos 50 professores que receberam as questões, 9 responderam e, dos 50 alunos, 10 responderam. Em relação aos professores, dos 9 professores que responderam as perguntas: 6 afirmaram usar uma escrita diferenciada na Internet e destacaram vc, tb, tbm, tbem, td, pq, bjs, bjos, blz, eh, mto, q (um afirmou: “Menos Miguxês!”); um respondeu: às vezes e dois responderam: não. Totalizando assim, as respostas de sete professores para a tabulação.

Já em relação aos alunos, dos dez alunos que responderam as questões, todos afirmaram utilizar a escrita diferenciada na Internet e destacaram: vc, tbm, bj, q, pq, fds, td, qndo, oq, nd, tdb, kd, qqr. A tabela a seguir apresenta as palavras escritas na Internet de maneira “internetês” e número de pessoas que as citaram.

PALAVRA	INTERNETÊS	NÚMERO DE PROFESSORES QUE USAM (7 Respondentes)	NÚMERO DE ALUNOS/JOVENS QUE USAM (10 Respondentes)
você	vc	6	8
também	tbm tb tbem	2 2 2	2 1 0
beijos	bjs bjos bj	1 1 0	0 0 1
porque	pq	2	4
tudo	td	1	3
que	q	1	2
beleza	blz	1	0
não	ñ	0	1
é	eh	1	0
muito	mtto	1	0
fim de semana	fds	0	1
quando	qdo	0	2
Nada	nd	0	1
tudo de bom	tdb	0	1
cadê	kd	0	1
qualquer	qqr	0	1

QUADRO 5 - PALAVRAS EM INTERNETÊS – PESQUISA-PILOTO
 FONTE: O autor

As palavras elencadas pelos participantes da pesquisa-piloto corroboram com os dados levantados por Brito (2006b, s/p.). Na pesquisa realizada em 2006, a autora apresentou a tabela com resultados a seguir.

PALAVRA	INTERNETÊS	Nº DE PESSOAS QUE USAM
você	vc	35
também	tb tbém tbm	18 4 2
beijos	bjs bjos bjus bjo	13 8 7 4
porque	pq	11
que	q	11
beleza	blz bleza bleza	10 1 1
não	naum ñ n	8 3 2
para	p	9
aqui	aki	5
falou	flw falow	5 1
de	d	4
hoje	hj hje	4 1
fim de semana	fds findi	3 1
cadê	kd	3

QUADRO 6 - PALAVRAS EM INTERNETÊS – PESQUISA BRITO (2006b).
FONTE: BRITO (2006b)

Neste sentido, identifica-se uma sistematização de palavras que são escritas em internetês. Como afirma Possenti (2006, p.31) sobre a escrita da/na internet: “a grafia não é aleatória”. Isto ficou perceptível após a tabulação das respostas. O autor ainda assegura que o internetês aproxima-se de sistemas de escritas silábicos, onde as consoantes são privilegiadas. No sub-capítulo 3.2.1 desta dissertação já foram enumeradas características que explicam a sistematização do internetês e que confirmam as informações levantadas pelas duas pesquisas descritas.

Apesar do baixo número de respostas, verifica-se que entre os alunos, o “internetês” é uma escrita comum no meio digital, porém, entre os professores, há divergências. Um dos professores que respondeu a pesquisa-piloto de forma negativa justificou dizendo que *“por força do hábito e por amar e tentar cada vez escrever mais certo, escrevo todas as palavras corretamente”*.

Um dos professores que respondeu utilizar a grafia diferenciada afirmou: “Eu, como professor de Língua Portuguesa, evito ao máximo as abreviações da net, mas confesso que às vezes, principalmente no msn, cometo uns pecados e acabo usando abreviações.”

Com estas afirmações retoma-se as palavras de Bagno (2006, p.40), ao falar que qualquer manifestação lingüística que escape do triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente”. Assim, a questão do que é correto, para os professores participantes desta pesquisa-piloto, passa pela ótica do triângulo do preconceito lingüístico, como já explicado no subcapítulo 3.3.

Neste momento, definiu-se os sujeitos da pesquisa, pois entre os alunos ficou exposto o uso do internetês de forma natural, porém entre os professores, manifestações de perfeccionismo (tentar cada vez escrever mais certo), ou ainda, de resistência (cometo uns pecados) foram declaradamente mostrados. Sendo assim, a próxima etapa da pesquisa teve como participantes os professores de Língua Portuguesa.

4.2 Etapa 2: O exploratório – Explorando os sujeitos

A etapa seguinte da pesquisa, denominada de ‘estudo exploratório’ teve como objetivos:

- Aproximar a pesquisadora dos sujeitos selecionados, no caso, os professores de Língua Portuguesa;
- Investigar as opiniões dos professores a respeito do ensino da língua, uso da internet e a escrita própria da/na internet, a fim de caminhar mais um passo em direção à construção do objeto e do problema da pesquisa;
- Testar o instrumento de coleta de dados para adequá-lo, se preciso fosse, para a etapa seguinte da pesquisa.

Foram enviados, no mês de setembro/2007, *e-mails* com o questionário para 4 professores de Língua Portuguesa que responderam a pesquisa-piloto realizada por meio do Orkut, já descrita anteriormente, (2 que responderam sim e 2 que responderam não). O questionário foi composto por 11 perguntas abertas. As perguntas abertas “são as que permitem ao informante responder livremente,

usando linguagem própria e emitir opiniões”, de acordo com Marconi e Lakatos (1999, p.103). Estes sujeitos foram selecionados para que um comparativo pudesse ser realizado entre os professores de Língua Portuguesa que utilizam e os que não utilizam a escrita na/da internet no intuito de tentar detectar algumas regularidades e contradições.

Segundo Marconi e Lakatos (1999, p.100) questionário “é um instrumento de coletas de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.” De acordo com essas autoras, algumas vantagens do questionário são a economia de tempo, a obtenção de um grande número de dados, a possibilidade de menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador, um tempo maior para responder, entre outras. Ao observar estas vantagens e na tentativa de concluir mais esta etapa da pesquisa ainda no ano de 2007, optou-se por esse instrumento de coleta de dados.

O questionário utilizado continha 11 questões, além de dados para caracterização da respondente como: idade; graduação, tempo de conclusão do curso; cidade/estado; sexo e séries em que atua. As perguntas utilizadas foram:

1. O que o(a) levou a procurar a formação em Língua Portuguesa?
2. O que significa a Língua Portuguesa e o trabalho com ela, para você?
3. Como as aulas de Língua Portuguesa eram ministradas quando você estudava?
4. O ensino da Língua Portuguesa sofreu alguma modificação nestes anos em que você vem atuando como professor(a) desta disciplina?
5. Qual é o objetivo da aula de Língua Portuguesa?
6. Que atividades você costuma realizar com seus alunos nas aulas de Língua Portuguesa?
7. Você utiliza o computador em suas atividades diárias (pessoais e profissionais)? Como?
8. Você utiliza a Internet em suas aulas de Língua Portuguesa?
9. Veja este recado postado num site de relacionamento na Internet:

"qria fala tds ad qualidads dessa guria...
 eh d+ naum kberia
 qria fala o qnto eu amo ela...
 naum dah pra dizer com palavras
 qria dizer o qnto ela eh importanti pra mim..."

ia fik mto grandi
 a unik coisa q posso fala eh...
 NUNK C SQUEÇA DI MIM"

Você já viu este tipo de escrita? Qual sua opinião sobre ela? Você a utiliza ou não?
 Por que você (não) a utiliza? Se sim, em quais palavras?

10. Seus alunos já usaram esta escrita em textos escolares? Como você tratou este assunto? Se não, como você imagina que trataria?

11. O que o professor deve fazer se encontrar esta escrita em textos escolares?

Após três semanas de tentativas nenhum dos quatro professores havia retornado o questionário (inclusive um afirmou que responderia, mas não respondeu).

Como não houve retorno por parte dos professores envolvidos no projeto-piloto, foi feita uma nova tentativa. Foi enviado por e-mail o questionário a oito professoras, de 5ª a 8ª série, de uma das 11 escolas da Rede Municipal de Curitiba. Estes e-mails foram conseguidos mediante o contato com uma das professoras da escola, ex-colega de profissão da pesquisadora. Apenas uma professora respondeu no início do mês de novembro, a que havia trabalhado junto com a pesquisadora. Desta forma, esta participação ocorreu, provavelmente, devido à consideração pela antiga amizade.

Algumas explicações para a não-participação dos quatro primeiros professores (selecionados pelo Orkut) e das sete professoras de uma mesma escola municipal são que, talvez estes professores não estejam tão inseridos no meio virtual como se imaginou devido a eles utilizarem um *site* de relacionamentos e *e-mail*. Ou ainda, que estes professores não estão dispostos a debater assuntos, mesmo que relacionados ao seu trabalho, fora de seus pares. A falta de tempo pode ter sido um motivo para o não retorno, já que muitos professores trabalham em três turnos e ainda precisam conciliar a rotina profissional à vida pessoal.

Como uma única participação apresentava poucos dados para uma análise com mais profundidade e ainda, lembrando que esta só foi devolvida no mês de novembro, antes mesmo de receber de volta este questionário preenchido, uma nova experiência foi realizada.

No site do ORKUT, existem oito comunidades intituladas: “Eu sou professor de Português”, foi escolhida uma delas com 181 participantes, diferente da utilizada no piloto. No tópico: “Onde você leciona e como é”, foram escolhidos seis professores e enviada uma proposta de participação na pesquisa. Entre estes, quatro professores concordaram participar, mas somente dois responderam o questionário.

A página inicial da comunidade apresenta a descrição da mesma e os tópicos para discussão. As fotos de alguns participantes da comunidade também são visíveis.

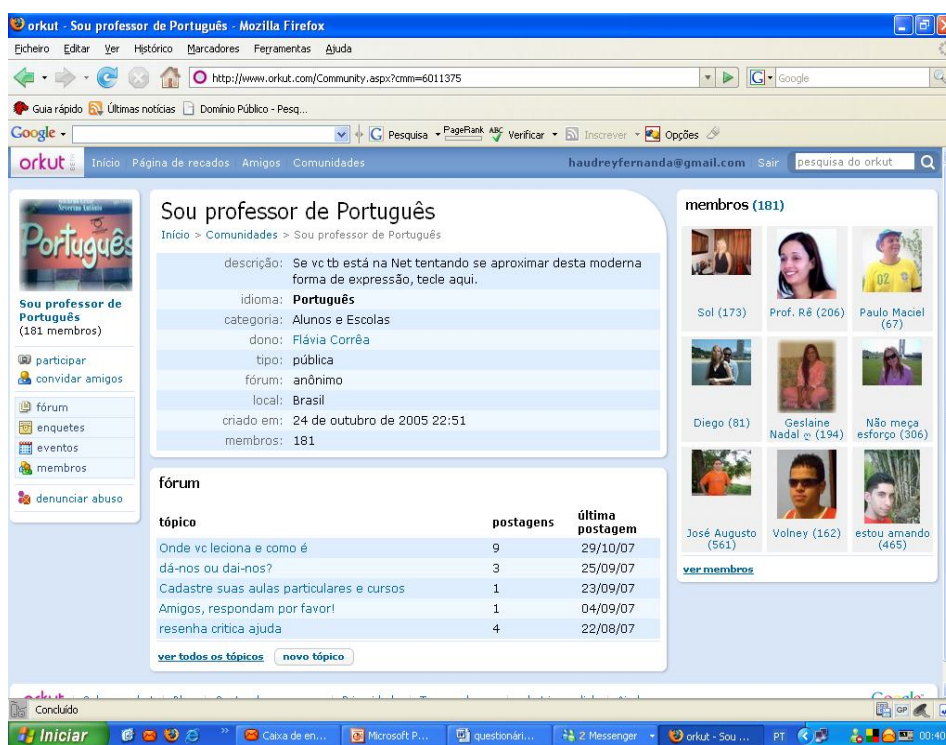


FIGURA 16 – PÁGINA INICIAL DE UMA DAS COMUNIDADES DO ORKUT INTITULADA “SOU PROFESSOR DE PORTUGUÊS”
 FONTE: <http://www.orkut.com.br/Community.aspx?cmm=6011375>

Continuando com o exploratório que começava a ter retorno, ainda, no site do ORKUT existem 66 comunidades intituladas: “Professores de Português”. Foi escolhida uma delas com 322 participantes (diferente da utilizada na etapa piloto). No tópico “Por qual razão resolveu ser professor de Português” – sendo esta uma questão do questionário - foram escolhidos quatro professores (um retornou, mas não respondeu). Já, na mesma comunidade, porém no tópico “Angústia de professor

de Português” foram escolhidos três professores (três retornaram e dois responderam).

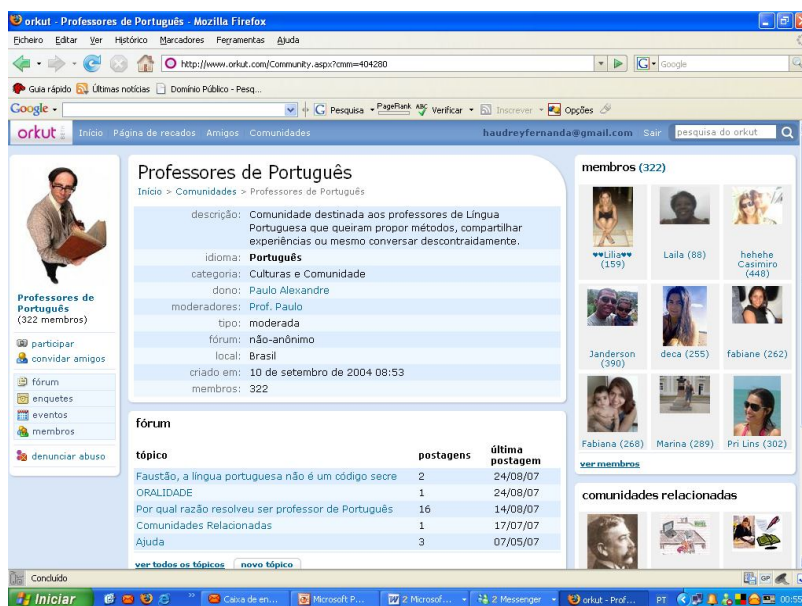


FIGURA 17 – PÁGINA INICIAL DE UMA DAS COMUNIDADES DO ORKUT INTITULADA “PROFESSORES DE PORTUGUÊS”

FONTE: <http://www.orkut.com.br/Community.aspx?cmm=404280>

Terminou-se esta etapa com quatro questionários respondidos.

O questionário enviado a todos os professores que participaram desta fase exploratória pode ter sido considerado deveras longo por alguns, motivo plausível para não retornarem, porém Marconi e Lakatos (1999, p.101), sugerem que o questionário “deve conter de 20 a 30 perguntas e demorar cerca de 30 minutos para ser respondido”. Este direcionamento em relação ao questionário não é fixo, mas é preciso cuidado ao elaborá-lo, pois “se for muito longo, causa fadiga e desinteresse; se curto demais, corre o risco de não oferecer suficientes informações”. (MARCONI; LAKATOS, 1999, p.101).

Ao retomar as orientações das autoras, constatou-se que algumas questões do questionário poderiam ter sido fechadas⁵⁸, pois facilitaria o preenchimento, ou ainda, algumas questões poderiam ter sido ou simplificadas, deixando as questões bem direcionadas ao tema da pesquisa. O fato de os participantes, desta fase, nem conhecerem a pesquisadora, também pode ter influenciado na falta de compromisso em devolver os questionários respondidos.

⁵⁸ Questões fechadas são as que já apresentam as alternativas para o respondente marcar sua resposta.

Uma breve reflexão baseada nos dados obtidos por meio dos quatro questionários respondidos será apresentada com o objetivo de apontar novos caminhos e questionamentos para a próxima fase da pesquisa.

As quatro professoras expressaram a escolha da profissão devido ao “gosto pela área”, portanto esta primeira questão será desconsiderada na próxima etapa da pesquisa por não trazer informações relevantes ao objetivo da mesma e permanecer no senso comum. Expressaram também que a Língua Portuguesa é “viva”, “rica”, “dinâmica” e possui variações e adequações. É preciso investigar de que maneira as professoras vêem todas estas qualidades na língua. Será que suas práticas condizem com todos esses aspectos da língua levantados por elas?

Em relação as suas aulas no Ensino Fundamental, todas alegaram ter assistido a aulas com abordagens tradicionais, nas quais o enfoque era a gramática. Concordam também que o ensino da língua vem sofrendo mudanças desde suas atuações como professoras, apontando que o foco saiu da gramática. Uma das professoras se expressou dizendo: “*a mudança não ocorre no ensino, ela ocorre em mim, porque nunca sou a mesma do ano anterior*”. Quanto ao objetivo da aula de Língua Portuguesa, todas apontaram o ensino da norma padrão e uma das professoras justificou

capacitar o aluno para que ele utilize os mecanismos da língua a seu favor e de acordo com a gramática normativa, pois é sabido que o preconceito lingüístico é muito forte na sociedade e, apesar de a faculdade colocar uma postura para o aluno universitário, o que acontece fora dela é bem diferente: a norma é cobrada e o aluno deve ter noção dela.

Desta maneira, constatou-se que ao invés da professora aliar-se no combate ao preconceito lingüístico, o fortalece, a medida que transmite esta idéia de que a sociedade cobra a norma padrão ao seu aluno. Outra professora diz trabalhar a norma culta mostrando aos seus alunos que na língua falada existem permissões não admitidas na escrita. Assim, pode-se deduzir que a professora afirma que só há uma maneira de escrever, independente de qualquer situação, suporte, interlocutor, porém, na fala pode-se falar de qualquer jeito.

Todas também enfatizaram que trabalham constantemente com a produção escrita (baseada sempre na norma padrão). Será que só a produção escrita trará toda a vivacidade e dinamismo apontados por elas na pergunta 2?

Em relação ao uso de computadores e Internet, duas indicaram o uso apenas para atividades escolares e pesquisas, uma citou a tutoria que exerce em um curso

de EaD (Educação a Distância) e a outra revelou o uso, além do profissional, como lazer participando de *chats*, *sites* de relacionamento e comunicadores instantâneos. A diferença de usos é contrastante e surge a questão: as professoras não querem se inserir mais a fundo neste ciberespaço por comodidade ou por medo? Quanto a usarem a Internet em suas aulas, todas expressaram naturalmente que levam atividades da Internet para a sala de aula, mas nenhuma diz levar seus alunos ao laboratório de informática. E aqui fica a questão: por que não utilizar se há o ambiente disponível na escola?

Quanto à escrita na internet, uma afirma não gostar; outra diz ter superado o preconceito anterior, pois é uma forma “*inteligente, simplificada e codificada de escrever e dá agilidade a escrita*” e termina dizendo “*uso simplesmente para ganhar tempo*”. E seus alunos, será que também usam esta escrita só para ganhar tempo? As demais professoras apontam a criatividade da língua, mas não a utilizam, pois uma “*tem a gramática internalizada*” (como se todas as pessoas desde que aprendem a falar não a tivessem também, de forma intuitiva) e a outra “*tem um jeito de ser diferente*” – não é econômica, nem icônica como esta escrita da internet. A escrita tem que se adequar a situação ou ao gosto do usuário?

Todas já viram esta escrita na sala de aula e resolveram a situação conversando com os alunos sobre as adequações de contexto, porém, sempre enfatizando que na escola se usa a escrita oficial. Uma das professoras diz “*na internet se escreve assim [...] devemos utilizar o código oficial da escrita da Língua Portuguesa para que esse texto seja entendido por todos que o leiam*”. Neste ponto a professora demonstra sua preocupação com a comunicação, com os usos sociais da língua. A última questão sobre como as professoras imaginam que é a maneira adequada de tratar a escrita da/na internet quando surge em sala de aula foi desnecessária, pois três indicaram que deveriam fazer como já praticam e uma disse ter dúvidas sobre sua postura.

Com os dados obtidos foi possível constatar algumas falhas no questionário, quanto a perguntas desnecessárias ou repetitivas e, ainda perceber que esse instrumento não trouxe a tona os dados suficientes para uma análise adequada. Muitas respostas ficaram desfocadas e trouxeram dificuldades para a pesquisadora compreender o que realmente as professoras pensam a respeito da escrita na/da internet, além de todos os questionamentos levantados durante a apresentação destes primeiros resultados.

A pesquisa via meio digital exigiu muitos pedidos de participação e pouco retorno (somente quatro professores responderam). Ao analisar o instrumento de coleta, percebeu-se sua fragilidade, pois deixou dúvidas em algumas respostas dadas pelos participantes da pesquisa e ainda, não possibilitou um aprofundamento necessário sobre as questões. Com o intuito de sanar as dificuldades apontadas, optou-se em investigar professores de Língua Portuguesa residentes na cidade de Curitiba, para uma maior aproximação com os investigados. Assim, foi pesquisado um grupo de professores de uma escola pertencente à Rede Municipal de Educação de Curitiba por meio de entrevistas, a fim de conseguir respostas mais espontâneas e aprofundadas. Os sujeitos, o instrumento de coleta de dados e o método de análise definidos para finalizarem a pesquisa serão apresentados a seguir.

4.3 Etapa 3: A entrada na escola

4.3.1 O campo da pesquisa

Para que as entrevistas fossem realizadas, foi necessária a autorização da chefe do Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Para tanto, foi enviada uma cópia (via *e-mail*) do pré-projeto de pesquisa para o Departamento, para que esse fosse analisado. Após a análise do pré-projeto feita por uma comissão dentro da SME, foi liberada a autorização (anexo 1). Com a autorização em mãos, a pesquisadora dirigiu-se à escola.

A escola escolhida para realizar a pesquisa foi a primeira escola da rede municipal a ser criada na cidade de Curitiba. Seu funcionamento, como escola municipal, se deu a partir do ano de 1963, como grupo escolar. Anterior a esta data, já funcionava desde 1956, porém sob responsabilidade da rede estadual de ensino do Paraná.

Esta escola é uma das onze entre 172 escolas da Rede Municipal de Ensino (RME), a oferecer o ensino de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e se destaca

como a melhor neste nível⁵⁹, por meio de avaliações federais como Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Também no ano de 2005, de acordo com a Gazeta do Povo (2008), a escola foi colocada entre as 10 melhores instituições de ensino do país. Foi possível perceber que o grupo de professores desta escola, de forma geral, demonstra a preocupação que possui em relação ao bom desempenho da escola.

A escola atende alunos da Educação Infantil a 8ª série (9º ano) do Ensino Fundamental, inclusive o EJA (educação de jovens e adultos) no período noturno. Possui uma estrutura com 22 salas de aula, além de uma sala para o Ensino da Arte, um laboratório de Ciências e dois laboratórios de informática, cada um com 18 computadores e com acesso à internet.

Os alunos atendidos são de classe média à baixa. Enquanto alguns têm a disposição internet banda larga em casa e demais aparelhos eletrônicos que a condição social favorece, outros são oriundos de invasões que estão localizadas próximas a escola. Portanto, a clientela é bem contrastante.

4.3.2 Os sujeitos da pesquisa

Para a realização da pesquisa foi escolhido o turno da manhã por dispor do maior número de professoras de Língua Portuguesa, pois são 12 professoras no total, sendo 8 professoras no turno indicado. As professoras dividem-se em duplas atendendo a cada série, sendo duas professoras para seis turmas de 5ª série (6º ano), duas professoras para seis turmas de 6ª série (7º ano), duas professoras para cinco turmas de 7ª série (8º ano) e duas professoras para cinco turmas de 8ª série (9º ano). Em alguns anos esta divisão sofre mudanças devido ao fluxo escolar, mas geralmente permanece assim.

Ao chegar à escola, foi entregue a autorização para a diretora, a qual também concordou com a pesquisa a ser realizada. Então, realizou-se uma conversa com cada professora de Língua Portuguesa, com o intuito de explicar o objetivo da

⁵⁹ Dados disponíveis em <http://ideb.inep.gov.br/Site> Acesso em 28/03/08.

pesquisa e fazer o convite de participação. Ao concordar, a professora assinou um Termo de Consentimento (apêndice 1) em duas vias, autorizando o uso do conteúdo das entrevistas no meio acadêmico e científico.

Como a pesquisa foi realizada com sete professoras de Língua Portuguesa (o motivo da não participação da oitava professora será apresentado posteriormente), cabe neste momento, caracterizar o grupo pesquisado. Esta caracterização foi realizada com base em um mini-questionário (apêndice 2) - para levantamento de dados pessoais - entregue minutos antes da entrevista. O quadro a seguir mostra os dados obtidos com o mini-questionário:

Código	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
Idade	40	37	42	50	60	46	29
Graduação	Letras	Letras	Letras	Letras	Letras	Letras	Letras
Ano de conclusão da graduação	1989	1998	1992	1977	1994	1986	2002
Ingresso na RME	1999	1992	1986	1982	1990	1982	2003
Ingresso de 5ª a 8ª série do E.F.	2005	2002	2002	2002	2002	Não lembra	2005
Ingresso na escola pesquisada	2006	2007	2006	2002	2002	2007	2006
Atuação em outras escolas	particular	Só na RME	Só na RME	particular	Só na RME	particular	Rede Estadual de Educação
TICs na graduação	não	informática	não	não	não	não	informática
Cursos com TICs	Informática para professores	Legó; robótica	Informática	Uso das TICs em sala de aula	Não fez	Não fez	Capacitação para o portal da RME; informática
Curso (TICs) ofertado pela RME	sim	sim	sim	sim	-	-	sim; Opet Work
Duração do curso	20h	36h	80h	1 ano	-	-	20h; 6 meses
Ano em que o curso foi realizado	2004	2003	2000	2007	-	-	2003; 1999
Interesse em participar de cursos com TICs	-	-	-	-	Sim	Não	-

QUADRO 7 - CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS PESQUISADAS
FONTE: O autor

Analisando o quadro, de forma sintética, nota-se que as professoras têm entre 29 e 60 anos de idade, sendo todas formadas em Letras – Português. A graduação

foi concluída entre os anos de 1977 e 2002 e o ingresso na Rede Municipal de Educação de Curitiba aconteceu entre os anos de 1982 e 2002. As professoras iniciaram a atuação em escolas de 5ª a 8ª série da RME nos anos de 2002 ou de 2005, uma diz não se lembrar. Existe esta diferença entre o ano de ingresso na RME e na atuação de 5ª a 8ª série, porque o sistema Municipal, geralmente, abre concurso público para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Posteriormente, abre concurso interno pra os professores que possuem a habilitação mudarem a área de atuação para as séries finais do Ensino Fundamental.

O ingresso na escola pesquisada aconteceu entre 2002 e 2007. Três das professoras trabalharam exclusivamente em escolas da RME. Duas das professoras cursaram disciplinas relacionadas às TICs na graduação e cinco participaram de cursos promovidos pela SME (Secretaria Municipal da Educação) envolvendo TICs com duração de 20 horas a um ano. Das duas professoras que não realizaram cursos envolvendo TICs, uma demonstrou interesse em participar.

O intuito de pesquisar a idade, tempo de graduação e atuação se devem ao fato de testar a hipótese 3: os professores graduados há mais tempo e com mais experiência docente demonstram objeção ao uso do Internetês devido a sua formação tradicional e por estarem habituados a trabalhar, principalmente, com a escrita baseada na gramática normativa.

O objetivo dessa caracterização foi identificar o tempo de carreira, de experiência e interesse em relação às TICs para possíveis relações na análise dos dados levantados.

4.3.3 O instrumento de coleta de dados

Como o questionário não satisfiz, totalmente, a obtenção dos dados para a pesquisa, optou-se pela entrevista semi-estruturada. Triviños aponta que

a entrevista semi-estruturada é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a Coleta de Dados [...] porque esta, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. (TRIVIÑOS, 2007, p.144-145).

O que caracteriza a entrevista semi-estruturada é o fato de se desenvolver a “partir de uma esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33-34).

Vale destacar as vantagens da entrevista sobre outras técnicas, pois existe uma relação de interação que permeia a entrevista, sendo que “ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33-34). As autoras também destacam a possibilidade de correções, esclarecimentos e adaptações oportunizada pela entrevista com a finalidade de obter as informações desejadas. Neste sentido, buscando obter informações precisas e claras, a opção pela entrevista semi-estruturada se fez essencial nesta pesquisa.

As perguntas para a entrevista sofreram duas mudanças em relação ao questionário aplicado na fase do estudo exploratório. Ao retomar a questão norteadora da pesquisa: qual é a concepção de Língua Portuguesa e ensino da língua apresentada pelos professores, da disciplina, perante a escrita na/da Internet, percebeu-se que a primeira questão proposta pelo questionário poderia ser excluída (1. O que o(a) levou a procurar a formação em Língua Portuguesa?) pois as quatro professoras de Língua Portuguesa que a responderam na etapa do exploratório, falaram sobre o imenso “gosto pela disciplina”. Sendo assim, não havia necessidade deste questionamento, pois não trazia informações relacionadas ao tema da pesquisa. A última questão proposta no questionário foi absorvida pela anterior por se complementarem. Desta forma, o esquema base para a entrevista ficou assim organizado:

1. O que significa a Língua Portuguesa e o trabalho com ela, para você?
2. Como as aulas de Língua Portuguesa eram ministradas quando você estudava?
3. O ensino da Língua Portuguesa sofreu alguma modificação nestes anos em que você vem atuando como professor(a) desta disciplina?
4. Qual é o objetivo da aula de Língua Portuguesa?
5. Que atividades você costuma realizar com seus alunos nas aulas de Língua Portuguesa?
6. Você utiliza o computador em suas atividades diárias (pessoais e profissionais)? Como?
7. Você utiliza a Internet em suas aulas de Língua Portuguesa?

8. Veja este recado postado num site de relacionamento na Internet:

"qria fala tds ad qualidads dessa guria...
 eh d+ naum kberia
 qria fala o qnto eu amo ela...
 naum dah pra dizer com palavras
 qria dizer o qnto ela eh importanti pra mim...
 ia fik mto grandi
 a unik coisa q posso fala eh...
 NUNK C SQUEÇA DI MIM"

Você já viu este tipo de escrita? Qual sua opinião sobre ela? Você a utiliza ou não? Por que você (não) a utiliza? Se sim, em quais palavras?

9. Seus alunos já usaram esta escrita em textos escolares? Como você tratou este assunto? Se não, como você imagina que trataria? O que o professor deve fazer se encontrar esta escrita em textos escolares?

Definidas as perguntas que serviriam de base para a entrevista semi-estruturada, procurou-se a chefe do Departamento de Ensino Fundamental, com cópia do projeto de pesquisa, para que esta autorizasse a entrada da pesquisadora na escola. A escola foi escolhida, pela pesquisadora, devido ao seu histórico de bom desempenho - como citado anteriormente - e pelo fato de a investigadora ter trabalhado como professora nesta escola e, assim, conhecer um pouco da cultura deste estabelecimento, bem como conhecer alguns profissionais, principalmente da área de Língua Portuguesa, que atuam na escola.

Com a autorização em mãos, no mês de abril/2007 a pesquisadora foi à escola e explicou aos professores de Língua Portuguesa o objetivo da pesquisa e solicitou que assinassem um termo de consentimento para a utilização dos dados obtidos por meio das entrevistas, assegurando o sigilo de suas identidades.

É muito importante que o entrevistado seja bem informado sobre os objetivos da entrevista e de que as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa, respeitando-se sempre o sigilo em relação aos informantes. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.37).

É válido ressaltar como a pesquisadora foi bem recebida na escola, pois atuava junto a estes profissionais no momento de ingresso no curso de Mestrado em Educação. Assim, dentre as 8 profissionais de Língua Portuguesa, com 5 a pesquisadora trabalhou por mais de um ano, com 2 professoras apenas 2 meses e apenas uma era desconhecida, por ter entrado na escola no ano de 2008. Desta forma, com exceção da professora iniciante na escola, que alegou não ter tempo para participar da pesquisa, as demais se dispuseram prontamente a colaborar. Triviños (2007, p. 149) diz que antes mesmo da entrevista ser iniciada, um clima de simpatia e confiança entre o pesquisador e o entrevistado é essencial para “atingir a máxima profundidade no espírito do informante sobre o fenômeno que se estuda.” Com isto, confirma-se que a relação da pesquisadora com as professoras entrevistadas, anteriormente ao início da investigação, vem a acrescentar nesta pesquisa.

As entrevistas aconteceram na própria escola para maior comodidade das respondentes. A pesquisadora mostrou uma tabela (apêndice 3) com os horários disponíveis para a marcação das entrevistas às professoras participantes, sendo que esta compreendia dias de 2ª à 6ª feira entre 7h e 12h. Cada horário correspondia ao período de uma aula, ou seja, 50 minutos, tempo proposto como o máximo pela pesquisadora, pois, de acordo com Triviños (2007, p. 147) “uma entrevista que se prolongue muito além de trinta minutos se torna repetitiva e se empobrece consideravelmente”. Cada professora agendou um horário, conforme sua disponibilidade na escola, já que as professoras possuem aulas vagas durante a manhã de trabalho. Conforme Lüdke e André

Há uma série de exigências e de cuidados requeridos por qualquer tipo de entrevista. Em primeiro lugar, um respeito muito grande pelo entrevistado. Esse respeito envolve desde um local e horário marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.35).

As entrevistas foram realizadas nos meses de abril e maio de 2008, no laboratório de informática da escola, por ser um local disponível para a realização das mesmas. A disponibilidade do local pode ser um indicativo do pouco uso do espaço, pois durante as duas semanas em que a pesquisadora esteve realizando as entrevistas na escola, o laboratório de informática encontrou-se sem uso. Apenas alguns professores utilizavam os computadores em seus horários vagos, sem a presença dos alunos.

Então, como o local estava “vazio”, as entrevistas foram realizadas no laboratório de informática, pelo fato das mesmas serem gravadas, pois como diz Lüdke e André (1986, p.37) “a gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado”. Triviños (2007, p.148) completa dizendo que “a gravação permite contar com todo o material fornecido pelo informante”.

Após as gravações, as entrevistas foram transcritas para proceder a análise.

4.3.4 O método de análise

O método escolhido para a análise das entrevistas é a Análise de Conteúdo. Bardin diz que a análise de conteúdo é

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2008, p.44).

Desta forma, Bardin (2008, p.45) complementa, “o objeto da análise de conteúdo é a fala, isto é, o aspecto individual e atual da linguagem. [...] A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”. Ou seja, procura ler as entrelinhas. Triviños (2007, p. 160) considera esse método um caminho para estudar a comunicação entre os homens, enfatizando o conteúdo das mensagens.

Bardin (2008, p. 121) menciona as três etapas que configuram a organização da Análise de Conteúdo: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, junto à inferência e interpretação.

Segundo Bardin (2008, p.121), a pré-análise “é a fase de organização propriamente dita”. Ela tem como objetivo operacionalizar e sistematizar as idéias iniciais, conduzindo-as a um esquema de desenvolvimento das operações contínuas, o qual segue um plano de análise. Esta fase é composta por três missões: a escolha dos documentos/textos selecionados para análise, a formulação

de hipóteses e de objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. Assim, a pré-análise tem por objetivo a organização.

De acordo com Triviños (2007), a segunda etapa, a exploração do material, começa na pré-análise, pois a partir da elaboração dos indicadores, é preciso definir as categorias de análise. Nesta fase, o corpus (material selecionado para a análise) é “submetido a um estudo aprofundado, orientado este, em princípio, pelas hipóteses e referenciais teóricos.” (TRIVIÑOS, 2007, p.161). Bardin (2008, p. 127) afirma que “esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”.

A categorização, que é parte dos procedimentos de análise, conforme Bardin (2008, p.145) “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. As categorias não são definidas a priori, mas surgem do discurso, do conteúdo das respostas, o que implica um ir e vir entre material de análise e teoria. (FRANCO, 2005, p. 59).

Bardin (2008, p. 147-148) aponta que as categorias devem respeitar algumas regras para serem consideradas boas, como a exclusão mútua, ou seja, cada elemento só pode ser classificado em uma única categoria; a homogeneidade, que refere-se a um único princípio de classificação governando a organização das categorias; a pertinência, que se encontra adaptada ao material de análise escolhido e ao quadro teórico que foi definido; a objetividade e a fidelidade, que consiste em analisar as diferentes partes de um mesmo material sob uma determinada base de categorias (frequência) da mesma maneira e a produtividade que abrange a produção de resultados férteis em inferências, hipóteses novas e dados exatos.

O terceiro passo da Análise de Conteúdo, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, já iniciado na fase de pré-análise, alcança intensidade, pois a reflexão, a intuição com embasamento nos materiais empíricos estabelece relações com as bases teóricas e busca desvendar o conteúdo latente que os documentos analisados possuem. (TRIVIÑOS, 2007, p.162).

Para Franco (2005, p. 24), “os resultados da Análise de Conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas”.

Após os estudos das etapas do método da Análise de Conteúdo e conclusão das entrevistas, bem como de suas transcrições, iniciou-se o processo de aplicação desse método à presente pesquisa.

5 ORKUT É ORKUT, ESCOLA É ESCOLA: ANÁLISE E DISCUSSÃO SOBRE OS DADOS OBTIDOS

Para melhor compreensão e aprofundamento dos dados obtidos, as questões foram analisadas de forma agrupada, conforme a frequência dos indicadores revelados para a construção das categorias. Vale ressaltar que a categorização foi realizada pela recorrência dos temas e de similaridades entre eles. Alguns indicadores, constatado com palavras também serviram de instrumento para construir as categorias da maneira mais completa possível.

As professoras participantes da pesquisa serão nomeadas como P1, P2 e assim sucessivamente até P7, (P significando professora) a fim de manter o sigilo de suas identidades, como acordado no momento em que concederam a entrevista.

Ao observar algumas respostas das professoras referentes às questões 1, 4, 5, 6 e 8, foi possível construir a primeira das sete categorias de análise.

Pergunta 1 - O que significa a Língua Portuguesa e o trabalho com ela, para você?

P2: *“Significa uma forma de você se **comunicar** (...).”*

P3: *“Bom, pra mim, é um instrumento que a gente tem de **comunicação**, é a forma que nós temos (...) é a forma que a gente tem pra se **comunicar** com os outros, com os outros indivíduos que fazem parte da nossa vida.”*

P7: *“A língua portuguesa serve de ferramenta para melhorar a linguagem do aluno, para ele poder **comunicar-se** com outras pessoas, para ajudar nas demais disciplinas e na sua vida também.”*

Ao considerar as falas das professoras P2, P3 e P7, percebe-se que elas apontam a Língua Portuguesa como uma “forma”, “instrumento” ou “ferramenta” de Comunicação. Travaglia (2001, p.21-23) ao apresentar as concepções de linguagem como expressão do pensamento, instrumento de comunicação e processo de interação, indica que quem percebe a língua somente como comunicação, também a vê como um código a ser utilizado para transmitir informações de um emissor a um receptor, separando-a de seu contexto social. Sendo um código, é convencionalizado e precisa ser decodificado. Bakhtin, estudado por Weedwood (2002, p. 150), também aponta que a língua não pode ser vista como um objetivismo abstrato, ou seja, como

um conjunto de regras a serem descritas. Desta forma, baseando-se nas idéias de Bakhtin, pode-se dizer que a língua é mais que comunicação, a língua é um “fenômeno social da interação verbal”. (BAKHTIN, 2002, p.123).

Na questão de número 5, a professora P3 retoma a questão da língua enquanto um “objeto de comunicação”.

Pergunta 5 - Que atividades você costuma realizar com seus alunos nas aulas de Língua Portuguesa?

P3: “(...) sem ficar dando discurso eu procuro fazer eles trabalharem a língua pra entenderem que a língua é um **objeto de comunicação** (...) Eles têm que pesquisar, eles têm que ler, eles têm que produzir o texto daquilo que eles descobriram, eles têm que fazer entrevista, então enquanto eles estão fazendo tudo isso, eles estão tendo... eles estão treinando a **comunicação verbal** e a **comunicação escrita**.”

Desta forma, a categoria construída pela incidência do tema e também da própria palavra, é a categoria **COMUNICAÇÃO**. Ainda, respondendo a questão 5, a professora P6 expôs:

P6: “Bom, eu vejo assim, a Língua Portuguesa é o nosso meio de **comunicação**, então quando você domina a Língua Portuguesa, você conhece, você consegue se **comunicar** com qualquer pessoa e escrever também, né. Eu vejo, eu acho assim, eu sempre gostei de quem fala bem a Língua Portuguesa, quem domina a língua, que você pode falar, fazer-se entender em qualquer situação, até com as pessoas mais simples que não entendam, né. Agora, a pessoa que não conhece a língua, né, na sua amplitude, digamos, vai ter bem mais dificuldade, agora quem conhece tudo, pode compreender até “o sordado subiu na carçada”, agora quem só aprendeu “o sordado subiu na carçada” não vai conseguir entender uma linguagem diferente.”

Com esta fala P6 deixa claro que a língua é um código a ser “dominado” e, quem alcança este objetivo, neste caso o domínio da norma culta, encontra-se num nível acima das pessoas menos favorecidas socialmente. A professora apresenta preconceito lingüístico quanto aos falantes das variedades lingüísticas que não seja a variedade culta, referindo-se inclusive, a uma menor capacidade intelectual para “aprender” e “entender”.

Como diria Bagno (2006, p. 20) não se pode culpar a professora por este preconceito, ela “está apenas exprimindo uma ideologia impregnada em nossa cultura há muito tempo”. A ideologia mencionada por Bagno faz referência a questão cultural que indica superioridade dos falantes da variedade culta em relação aos

falantes de outras variedades. O mesmo autor cita que os falantes das variedades lingüísticas desprestigiadas têm dificuldade em compreender, por exemplo, mensagens do poder público, e que enquanto o mito da língua única existir no Brasil, problemas de comunicação continuarão a acontecer (BAGNO, 2006, p.17). Porém, vale mais uma vez lembrar o que Possenti (2002, p.83) disse sobre a escola não ter como objetivo ensinar uma variedade no lugar de outra, mas de fazer com que os alunos conheçam as demais variedades que não são a sua.

Entretanto, o preconceito lingüístico precisa e deve ser combatido, começando dentro das escolas, na formação inicial dos estudantes, no ensino fundamental. Para tanto, indica-se que os professores compreendam que “as únicas pessoas em condições de encarar um trabalho de modificação das escolas são os professores”. (POSSENTI, 2002, p.56)

Dando continuidade à análise da categoria COMUNICAÇÃO, destacam-se mais respostas das professoras.

Pergunta 4 - Qual é o objetivo da aula de Língua Portuguesa?

*P7: “A **comunicação** melhor dentro da formalidade. Na escola, eu acho que o primeiro objetivo é esse.”*

Scarton (2002, p.15-16) apresenta que o papel da escola na visão tradicionalista é “tornar o falante monolíngüe (norma padrão), desprezando as demais modalidades lingüísticas.” A professora P7 ao afirmar a comunicação “dentro da formalidade”, enfatiza o ensino-aprendizagem da norma padrão, porém sem mencionar o estudo de outras variedades lingüísticas. A impressão obtida é que a única forma de “comunicação” aceitável é a formal, baseada na norma padrão.

Koff (2005, p. 11) fala da escola como a transmissora da cultura culta, hegemônica, e por consequência, transmissora da língua baseada na norma padrão ou norma culta. Entretanto, conforme Eagleton (2005) existem diferentes culturas que integram uma Cultura mais ampla, assim também, existem diferentes variedades lingüísticas que integram uma língua (POSSENTI, 2002). Isto não significa que uma cultura deva ser privilegiada em detrimento de outras, nem tão pouco uma variedade lingüística, mas sim serem estudadas como diferentes.

Outra professora aponta a comunicação, porém numa outra concepção de língua.

P5: “Olha, é a...é o trabalho com, é realmente o aluno conseguir fazer uso da Língua Portuguesa. Apesar de todos nós fazermos desde que nós nascemos... usamos a língua... é ele ter este recurso pra poder se **comunicar**, que é o que eu to tendo dificuldade, por exemplo agora (...) Então, ele ser capaz de entender, ser capaz de se **comunicar** e entender.”

A fala da professora P5, mesmo referindo-se à comunicação, remete à concepção de língua(gem) como expressão do pensamento, exposta por Travaglia (2001, p.21). Nesta concepção a língua é a maneira de expor o pensamento. A professora em questão demonstra que não consegue “expor seu pensamento” de maneira organizada e articulada, portanto, não consegue se fazer entender (do seu ponto de vista).

Outra pergunta também resultou em respostas condizentes a categoria COMUNICAÇÃO.

Pergunta 6 - Você utiliza o computador em suas atividades diárias (pessoais e profissionais)? Como?

P1: “Para **comunicação** eu uso e-mail e uso também MSN, mas só com pessoas muito próximas que daí eu digo tenho e é este, porque na escola acho que não dá!” (risos)

P5: “(...) e-mail é mais pra **comunicação** necessária, tenho lá, consulto uma vez por semana (...)”

Nestas falas as professoras se remetem a comunicação utilizando a internet. Porém, na fala de P1 fica clara a restrição desta “comunicação” a pessoas próximas. Neste sentido, ao invés da simples comunicação, pode haver uma interação, pois pelo fato da restrição a amigos subentende-se que há uma troca, uma ação, um agir entre interlocutores. Já, o discurso de P5 aponta o contrário. Como a professora diz não consultar seu e-mail freqüentemente, uma interação torna-se mais complicada, visto que o retorno pode ser tardio, tornando a professora uma receptora passiva. Ou ainda, os enunciados enviados por ela, mesmo que retornados rapidamente pelo interlocutor, são também tardiamente replicados por ela, não havendo assim uma alternância de enunciados, o que caracteriza um processo de interação social. (BAKHTIN, 1992).

Sobre essa questão, Bakhtin diz

[...] uma estimativa errada das funções comunicativas da linguagem; a linguagem é considerada do ponto de vista do locutor como se este estivesse sozinho [...] quando o papel do outro é levado em consideração, é

como um destinatário passivo que se limita a compreender o locutor. O enunciado satisfaz ao seu próprio objeto e ao próprio enunciador. A língua só requer o locutor [...]. (BAKHTIN, 1992, p.289).

Com esta afirmação, Bakhtin destaca o fato que neste tipo de concepção de língua, enquanto “comunicação”, o enunciado produzido pelo locutor é satisfatório em si mesmo, não espera devolutiva. Contudo, conforme Bakhtin (1992, p.290) o objetivo é que para cada ato comunicativo se obtenha uma “responsiva ativa”, e assim, “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados.” (BAKHTIN, 1992, p. 291).

A pergunta seguinte também apontou indicadores pertencentes à categoria COMUNICAÇÃO.

Pergunta 8: Você já viu este tipo de escrita? Qual sua opinião sobre ela? Você a utiliza ou não? Por que você (não) a utiliza? Se sim, em quais palavras?

P2: *“Na internet as pessoas se **comunicam** assim, né? Como eu não me **comunico** muito, eu não tenho assim muito contato (...) se eles estiverem escrevendo um bilhete, um e-mail pra um colega que domina esta forma de escrever, eles podem se **comunicar** desta forma (...)”*

P5: *“Eu sempre digo pra eles que esta é uma forma de se **comunicar** importante, mas tem que se entender que há momentos (...)”*

A professora P2 aponta a questão do interlocutor adequado numa relação de interação (aqui citado por ela como comunicação). P5 corrobora alertando sobre momentos de diferentes formas de comunicação. Como citado anteriormente, Bagno (2006, p.130) diz que é preciso considerar o lugar, o contexto e as pessoas adequadas ao fazer uso da língua, tanto na modalidade escrita, como na oral. Considerando estes elementos, a “comunicação” será eficiente, ou seja haverá uma interação entre os sujeitos.

A segunda categoria de análise construída emergiu de indicadores obtidos nas respostas fornecidas às questões 1, 3, 4, 5, 8 e 9.

Pergunta 1: O que significa a Língua Portuguesa e o trabalho com ela, para você?

P1: *“A Língua Portuguesa para mim é o que há de mais importante na **escola**. Aquele que **lê bem e interpreta bem**, se dá bem nas outras **matérias**, então esta é a importância da Língua Portuguesa. Eu trabalho com Língua Portuguesa visando à **interpretação**. Eu acho que hoje em dia,*

sempre foi assim, quem consegue entender nas entrelinhas consegue se sair bem na vida.”

P4: *“A Língua Portuguesa... bom eu acho que **é a base de tudo**, né? Porque a Língua Portuguesa está envolvida em **todas as áreas**. (...)É **um trabalho que eu gosto de fazer**, eu procuro me envolver, estou sempre lendo sobre as questões de Língua Portuguesa, de linguagem, estou sempre acompanhando as mudanças para fazer um **trabalho mais atual**, trazer coisas novas também pra **sala de aula**.”*

Esses indicadores, bem como os demais que serão apresentados a seguir estão diretamente relacionados à escola, à sala de aula, às demais disciplinas da escola, ao trabalho com a Língua Portuguesa e a práticas metodológicas do professor. Desta forma, a categoria construída que abrangerá todos estes apontamentos, é a **DIDÁTICA**.

De acordo com Libâneo, Didática é

uma matéria de integração: ela se nutre dos conhecimentos e práticas desenvolvidos nas metodologias específicas e nas outras ciências pedagógicas para formular generalizações em torno de conhecimentos e tarefas docentes comuns e fundamentais ao processo de ensino. (LIBÂNEO, 1994, p.11)

Libâneo (1994) ainda aponta como o objeto de estudo da Didática, o processo de ensino. Sendo assim, nesta categoria serão contemplados os discursos das professoras que envolvam os métodos, os recursos utilizados nas aulas, ou seja, o trabalho docente de um modo geral.

A questão 3 apresenta respostas relacionadas a esta categoria.

Pergunta 3: O ensino da Língua Portuguesa sofreu alguma modificação nestes anos em que você vem atuando como professor(a) desta disciplina?

P3: *“Hoje, eu me sinto **atrapalhada em sala de aula** como professora de português (...) tenho **criado caminhos**, também é uma forma de trabalhar a Língua Portuguesa e não exclui totalmente a gramática, mas eu preciso de um apoio pra isso... por exemplo, eu preferia **o livro**, mas os livros não trazem mais este tipo de exercício, então tem horas que eu me perco em **sala de aula**, sabe, não consigo... desde que houve esta mudança, mudaram as **formas de ensinar**, mudaram os livros, parece que ficou um buraco (...) depende de como a professora anterior trabalhou, não ensinou isso. Vai de cada professor. Daí, ta, “ah, mas por que o professor do ano passado não ensinou isso?” Mudou o livro! Além do professor do ano passado estar perdido nessas questões da Língua Portuguesa, se ele seguiu o livro do ano passado, não tem uma seqüência. Entendeu? Então, quando chega nesta parte eu procuro trabalhar mais através de texto (...)”*

P5: *“Na verdade eu percebo que há uma **confusão** nisso, ninguém chega a um conceito, conceito não, mas uma definição certa de **como trabalhar**.”*

*Todo mundo tá **perdido** (...) Cria uma **confusão** na cabeça do professor de que lado seguir, que caminho seguir (...) eu procuro **trabalhar com textos** tentando mostrar que a gramática faz parte dentro do texto, que ela se apresenta e é necessária, mas eu também trabalho de forma... lembrando um pouco o tradicional, não sei se é correto dizer isso, mas eu com a gramática faço eles fazerem exercícios, **faço eles consultarem, digo que existe, dou nome pra eles, né, e tento resgatar um pouco este trabalho, eu misturo um pouco.**"*

A preocupação das professoras P3 e P5 fica evidenciada ao se declararem “confusas”, “atrapalhadas” e “perdidas”. Indicam o trabalho com textos, com livros e questionam-se a respeito da relevância de trabalhar a gramática em suas aulas.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (2006, p.18) para o ensino da Língua Portuguesa priorizam “a literatura como fonte de fruição e defendem que a sistematização dos conteúdos relativos à língua deva estar pautada no eixo USO - REFLEXÃO – USO, tendo o texto como objeto de estudo”. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, citados nas Diretrizes Curriculares

sugerem o eixo USO-REFLEXÃO-USO como articulador da aquisição da língua, considerando a análise lingüística como a REFLEXÃO a respeito dos mecanismos da linguagem, que, advinda de uma situação de uso significativo, deve culminar em outra situação, reelaborada, também de uso significativo. Todavia, é necessário tomar muito cuidado para que o texto não se torne um mero *pretexto* para a sistematização gramatical. É fundamental que os elementos analisados lingüisticamente para posterior sistematização sejam relevantes para a compreensão do texto como veiculador de significados. [...]. Antes, é preciso levar o estudante a reflexões sobre o que levou o autor do texto a utilizar uma ou outra forma de expressão lingüística. Deve-se ressaltar o papel significativo que é inerente ao texto. Cada gênero, embora com variações de uso e estilo, possui especificidades recorrentes, que norteiam a utilização de alguns dos elementos textuais necessários para sua compreensão. (CURITIBA, 2006, p. 219 -220)

Desta forma, existe um direcionamento para o trabalho com a Língua Portuguesa, tanto no município (Diretrizes Curriculares) quanto na União (PCNs). Contudo, aparentemente, alguns professores discordam deste direcionamento e procuram trabalhar com outra didática.

Ao retomar o conceito de cultura escolar apresentado por Forquin (1993, p.167), como conjunto de conteúdos simbólicos, cognitivos, organizados, selecionados, fundados em normas e rotinas, os quais são transmitidos na escola, percebe-se que a dúvida que as professoras apresentam em relação ao ensinar ou não gramática, se dá porque a gramática pode ser considerada um conteúdo da cultura escolar. Sendo a gramática e seu ensino culturalmente construídos e

transmitidos por vários anos, o rompimento deste elemento cultural pode apresentar-se extremamente complicado, não só em relação aos professores, mas em relação à sociedade de maneira geral, que também espera esta forma de ensino.

A pergunta a seguir traz mais respostas relacionadas à DIDÁTICA.

Pergunta 4: Qual é o objetivo da aula de Língua Portuguesa?

P5: *“Mas é você conseguir pensar naquilo que você pensa e colocar pra fora, fazer uso, conseguir entender. Eu vejo assim que eles não conseguem **mais entender o que é lido, o que é falado, interpretar toda a sociedade, todos os discursos.**”*

Mais uma vez, a professora P5 se remete a linguagem como expressão do pensamento, conforme Travaglia (2001, p. 21) expôs. Em sua fala fica evidente a idéia de construir no interior da mente a expressão e exteriorizá-la por meio da linguagem. Inclusive, percebe-se que atribui a dificuldade de interpretação de um modo geral à “falha” na “atividade mental”. (WEEDWOOD, 2002, p.149). Conforme Bakhtin (1992, p.289) a concepção de língua como subjetivismo idealista prega que “a língua se deduz da necessidade do homem de expressar-se, de exteriorizar-se”. Esta concepção não compreende a língua enquanto fato social, e “a realidade da língua é social”. (BAKHTIN, 2002, p 122).

P6: *“(...) o principal, eu acho mesmo é você **ler e escrever bem**. São três: **ler, escrever e interpretar**, eu não consigo fugir daí, sabe? É nisto que **eu brigo com eles** e sempre estou procurando que eles entendam isso, né, que eles realmente se apropriem destes três eixos porque são eles que... porque se você souber ler e interpretar qualquer livro que você pegue você vai conseguir saber o quê que é aquilo, né. O que às vezes a gente tem dificuldade, eu mesmo professora de Língua Portuguesa às vezes tenho dificuldade de interpretação, **mesmo eu sabendo né**, mas interpretar direito mesmo, na pontuação, parando tudo, é que nós fazemos muitas coisas, que nós fazemos, **nós fazemos correndo, não paramos para pensar**, porque que aquela vírgula está ali, porque que aquele ponto, né, e é isso que ajuda bastante na hora de interpretar, então eu acho, eu acredito assim que é realmente **uma boa leitura, uma boa interpretação e saber escrever.**”*

Na fala da professora P6, são notáveis as relações de poder pertencentes à cultura da escola apontadas por Mafra (2003, p. 127). A professora se mostra desconfortável, por ser professora e não “saber tudo” e ainda “briga” com os alunos para que aprendam o que ela acredita ser importante.

Algumas respostas fornecidas a questão 5 também se enquadram nesta mesma categoria.

Pergunta 5: Que atividades você costuma realizar com seus alunos nas aulas de Língua Portuguesa?

P2: *“Uma coisa que eu acho bem importante é a questão da **leitura e da interpretação**, das diferentes interpretações e da **discussão** entre os próprios alunos, entre o professor e o aluno... isso eu acho bem importante (...) **porque quando o aluno começa a refletir, a pensar... eu acho que ele não faz muito isso em casa... não consegue pensar muito**, não consegue conversar muito, porque não tem com quem ele conversar, discutir, ler e ver o que aquele texto está mostrando, então eu acho isso importante, eu trabalho bastante isso na sala.”*

A fala da professora P2 corrobora com a fala anterior da professora P5, compreendendo a língua como expressão do pensamento. Aqui fica evidenciada a questão da “falha” na atividade mental, no pensar. A professora atribui a questão da interpretação ao fato do “aluno não conseguir pensar”. Há que se considerar o que a professora considera importante para o aluno pensar, refletir. Os seres humanos são seres pensantes, portanto não condiz a afirmação de que o “aluno não consegue pensar”.

Respondendo a questão 5, P3 e P4 afirmam:

P3: *“(...) porque se ele não souber **falar, ler e interpretar** ele vai ficar à margem (...)No laboratório eu levo pra **pesquisa** às vezes, ao invés de eu pedir... por exemplo, eu pedi pra eles pesquisarem os prefixos gregos e latinos, aí como eu descobri, eu lembro que eu comecei com a hidro, de hidrofobia, que hidro é água e quando eu aprendi isso que eu gravei, eu sabia que tudo... eu entendi que onde tinha hidro tinha haver com água, então eu quero que eles descubram isso sem eu ter, sem eu ficar falando muito, então eu pedi a pesquisa. Como eu sei que muitos não vão pesquisar em casa ou nem tem como pesquisar, eles foram pesquisar no laboratório, em grupo, fazendo **exercícios** com o outro, e no farol, não levo, mas peço para eles irem, né”.*

P4: *“**Leitura, bastante leitura**. Tem um dia que eles têm a aula específica de leitura. Leitura em voz alta que é uma coisa que muita gente que não faz mais, não cobra e eu acho necessário, a questão da **leitura oral**. É **interpretação de texto**, a gente faz bastante também; **produção de texto coletivo e individual**, e reescrita a gente também faz e alguns **exercícios** que eu sempre procuro fazer abordando questões de **gramática**, mas sempre ligado ao texto que a gente estava trabalhando.*

O trabalho com a gramática relacionada ao texto também é presente no discurso das professoras, como na fala de P4, porém precisa ser observado de que maneira esta prática tem sido realizada. Como citado anteriormente, as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, valendo-se dos PCNs alertam sobre o cuidado que os professores devem tomar para que o texto não vire um pretexto para o trabalho com a gramática.

As práticas mencionadas pelas professoras apontaram a incidência da leitura, tanto oral como silenciosa unida à interpretação e a produção textual. Bozza e Batista (2000, p.7) explanam sobre as três práticas que envolvem o ensino da Língua Portuguesa: leitura, análise lingüística e produção. É interessante observar que a análise lingüística não foi citada pelas professoras entrevistadas (apenas uma mencionou, como será visto na seqüência das análises). Entretanto, o enfoque em exercícios gramaticais mostrou-se presente. Conforme as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba

A análise lingüística deve compor todos os níveis de ensino da linguagem, sendo mais necessária no Ensino Fundamental, quando os estudantes estão se apropriando do uso da Língua Portuguesa e sistematizando a utilização dos elementos lingüísticos componentes do texto. (CURITIBA, 2006, p.220).

Ainda sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula, a professora P6 afirma:

P6: *“Porque na verdade nós, **eu trabalho muito com o livro**, embora muitos professores digam “ah, eu não gosto do livro, eu acho que o livro é ruim”, eu acho que o livro ainda traz uma meta, você sabe que se seguir o livro, o aluno no final daquele ano você deu **o mínimo necessário** para o seu aluno, isso não quer dizer que você não possa trazer outros, outros **textos**, viu uma notícia e quer trabalhar com os alunos, pode. (...) mas também, eu sou muito assim de, eu professora né, gosto de falar muito de questão de comportamento, né, então as vezes, eu estou enfocando a questão do respeito, a questão da sexualidade, o porquê que não devemos brigar, então as vezes, você **perde o tempo de aula** só fazendo estes comentários, que de certa forma podem ser que sejam bobos, mas talvez lá no futuro possa se converter em algo bom, né, sei lá.”*

Sem fazer generalizações, é importante estar atento aos livros didáticos de Língua Portuguesa, pois muitos fazem parte do círculo vicioso do preconceito lingüístico. Segundo Bagno (2000, p.73), esse círculo acontece assim, “a gramática tradicional inspira a prática de ensino, que por sua vez provoca o surgimento da indústria do livro didático, cujos autores – fechando o círculo – recorrem à gramática tradicional como fonte de concepções e teorias sobre a língua”. Obviamente, já existem muitos livros cujos autores procuram desenvolver metodologias sem estarem fixos na gramática normativa. Livros que quebram este círculo vicioso.

A professora P6 também demonstra uma preocupação com o comportamento de seus alunos, apresentando uma prática de conversar sobre diferentes assuntos, mesmo sem estarem relacionados aos “conteúdos” de suas aulas. Entretanto, ao mesmo tempo em que acha necessária essa prática para a vida futura dos alunos,

considera perda de tempo. A professora parece não compreender este momento como uma interação verbal, como uma troca, uma verbalização de situações reais. Há de se questionar ainda, se há espaço pra que os alunos exponham oralmente suas opiniões em relação aos assuntos conversados, ou são apenas “ouvintes” do discurso, ou das “brigas” das professoras.

Para Bakhtin (2002, p.92) o locutor utiliza-se da língua para “suas necessidades enunciativas concretas”, ou seja, necessidades relacionadas ao contexto dos falantes, evidenciando-se assim, a idéia da língua enquanto interação verbal.

P7 relata sobre seu trabalho docente:

*P7: “São tantas! (risos) (...) algo que eu não cobrava antes e agora estou cobrando é a **leitura oral**, a **parte mecânica** mesmo, é... **a entonação, a pronúncia, a dicção**, e eu dou nota por isso também, então normalmente eles tem esta avaliação pra que eles leiam mais, porque uma vez que eles **leiam bem**, é... eles vão **interpretar bem**... isso eu digo não só aquela leitura pra fazer uma análise ou compreensão do texto, mas **se oralmente o aluno lê bem, ele vai bem em geografia, em história porque começa a entender o texto melhor também** (...) a produção de texto eu gosto de trabalhar é... **vários textos** dentro... como eu trabalho muito com a preparação de alunos pro vestibular, então eu passei a trabalhar o texto diferente também, com propostas bem pequenas, pra fazer uma **síntese**, pra fazer uma **paráfrase**, pra transformar o texto gráfico para a **linguagem narrativa, informativa**, então são... pros alunos eu acho que é **mais gostoso trabalhar desta forma**, isso na parte de produção de texto. Em **interpretação**, eu gosto de fazer muito... sempre priorizar a interpretação textual, a contextualizar algumas perguntas e depois passa a ter uma interpretação que eles tem que fazer uma **relação para a vida** também, esta intertextualidade, então a interpretação é desta forma. A **análise lingüística** vai depender do quê que eu quero e vejo que **pré-requisitos** eles precisam antes pra sistematizar e ajudar depois na compreensão e aplicação de algo que seja importante.*

Esta prática de leitura mecânica adotada pela professora citada não condiz com o que as Diretrizes Curriculares orientam.

Por meio da leitura de diversos textos, constrói-se a compreensão de diferentes visões de mundo e de caminhos lingüísticos para a expressão de idéias, propósitos, sentimentos e fazeres. Quanto mais se lê, mais se desenvolve a capacidade interpretativa. Por essa razão, a prática de leitura na escola precisa ser priorizada diariamente. Desde o processo de alfabetização, precisa-se desenvolver com os estudantes a noção de que ler não é apenas identificar sons, reconhecer palavras (decodificação) e ter domínio dos aspectos mecânicos da leitura: ritmo, fluência e entonação. Ler implica também perceber o que está explicitado, subentendido ou omitido em um texto e ainda processos de análise e de síntese, que levam à compreensão da intenção do autor e ao estabelecimento de relações entre diferentes formas expressivas e de visão de mundo. Leitores autônomos e competentes são capazes de interagir com os textos: emitem opiniões,

fazem questionamentos, revêem suas idéias e valores prévios, ampliam suas visões de mundo. (CURITIBA, 2006, p. 208-209).

As demais professoras entrevistadas também citaram a prática da leitura como integrante de suas aulas, porém não foi possível constatar se essa prática tem como base as indicações das Diretrizes, ou se restringe a parte mecânica como citada pela professora P7.

Simultaneamente, P7 afirma a necessidade de contextualizar as interpretações com a “vida dos alunos” e da ênfase em alcançar “pré-requisitos”. Este discurso pode indicar práticas antagônicas, visto que os pré-requisitos estão relacionados às questões gramaticais, as quais dificilmente têm relação com a vida dos alunos. A professora opta por encaminhamentos diferenciados na interpretação (elemento pertencente à prática da leitura) e na análise lingüística. A concepção de língua que se evidencia neste discurso é a língua como “instrumento de comunicação”, ou seja, a língua é vista mais uma vez como um código, com normas, regras, pré-requisitos e atividades mecânicas.

A pergunta 8 também apontou para a categoria DIDÁTICA.

Pergunta 8: Você já viu este tipo de escrita? Qual sua opinião sobre ela? Você a utiliza ou não? Por que você (não) a utiliza? Se sim, em quais palavras?

P3: “Já. *Eu penso e **converso** com eles sobre isso. Eu falo assim, até tem um texto que fala sobre isso neste **livro** que a gente escolheu este ano, tem uma unidade que é sobre esse assunto, a gente até escolheu pra poder discutir com eles este assunto (...)*É diferente da linguagem que eu uso com vocês, que eu **procuro falar o mais correto possível porque eu quero que vocês percebam como que a língua é corretamente** (...)Mas eu não brigo com eles de eles usarem... não fico brigando.”

P4: “[...] eles acabam trazendo isto para a sala de aula, às vezes você pega lá, é o D+, é o vc, é o não sei o que, sabe, então... **eu faço reescrever, eu mando voltar pro lugar e escrever da forma como tem que ser escrita mesmo.**”

Aqui, a professora P3 refere-se à variedade culta, ou seja, menospreza a sua própria variedade lingüística em detrimento da língua culta por, aparentemente, acreditar ser a “correta”. A língua enquanto código, enquanto normas e regras é apontada neste discurso. O conceito de língua elitista, como apontou Possenti (1991), fica demarcado. P4 também faz referência à ortografia oficial, mostrando a recusa diante de qualquer forma escrita que não seja a convencionada e ainda, uma relação autoritária, de poder, “eu mando”.

A questão 9 trouxe várias respostas em relação a esta categoria.

Pergunta 9: Seus alunos já usaram esta escrita em textos escolares? Como você tratou este assunto? Se não, como você imagina que trataria? O que o professor deve fazer se encontrar esta escrita em textos escolares?

P1: “(...) eu pediria pra **transferir para outro tipo de letra**, com a palavra inteira, porque aparentemente está faltando letra, e é uma escrita da sala de aula. (...)Eu já ouvi professoras falarem que é um absurdo, “onde já se viu?”, que está comprometendo toda a língua portuguesa, mas eu não vejo assim. Porque eu, particularmente, tenho alunos que dizem que ficam o dia inteiro na internet, mandando mensagem o tempo todo e são alunos que escrevem muito bem, que fazem produção muito bem, sem falta de letras. Então eu não me importo que escreva assim, na agenda deles, no cadernos deles uma observação; pra entregar uma atividade, um trabalho, não! **Tem que escrever direitinho!**”

Nesta fala, P1 retoma a adequação da língua ao contexto, ao lugar, ao interlocutor, compreendendo diferentes possibilidades da escrita, ou seja, que a escrita também pode variar.

P2: “Quando os alunos da 7ª usaram, eu encarei normal, aquilo que eu te disse, existem lugares que eles podem fazer isso e lugares que não. Até um menino escreveu no texto, né, fez um texto com isso, e eu **expliquei pra ele** que ali, naquela hora, eu estava avaliando se ele sabia, se ele tinha **domínio sobre a ortografia** e tudo mais, então ele não podia escrever daquele jeito. Eu até pedi pra **ele reescrever o texto, não corrija o texto daquele jeito**. “Ah, mas eu escrevo assim no computador!” Você escreve assim porque lá você pode escrever assim, mas aqui eu vou corrigir ortografia, e isso pra mim não está correto quanto a ortografia. Foi o único caso, então **chamei ele e dei outra folha, e ele passou.**”

P4: “**Chamo, mostro, circulo**, até mesmo no caderno, quando aparece eu mando arrumar (...)sempre **chamo a atenção** para mostrar a diferença e falar a necessidade deles **estarem escrevendo a palavra correta mesmo.**”

As professoras P2 e P4 destacam a ortografia das palavras. Em suas falas evidencia-se a concepção de “erro” em relação à língua escrita. P2 reforça a correção ortográfica, porém relata que explica aos alunos sobre a adequação, ou seja, na escola há a exigência da escrita ortográfica. A escola deve sim ensinar a grafia oficial das palavras, a escrita baseada na norma culta, porém sem esquecer os diferentes suportes que comportam e transformam esta escrita, mostrando e analisando estas diferentes formas. Do mesmo modo acontece com a linguagem oral, a adequação é importante ser trabalhada, porém sem menosprezar as variedades diferentes da culta.

Possenti (2002, p. 17) assegura, a respeito do ensino da língua culta “adoto sem qualquer dúvida o princípio (quase evidente) de que o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez, mais exatamente, o de criar condições para que ele seja apreendido”. Entretanto, cabe aqui a reflexão de como está sendo este ensino, pois como citado anteriormente, Possenti (2002, p.83) diz que a escola deve criar condições para que os alunos conheçam as demais variedades, sem querer substituir uma por outra.

Assim, não cabe a escola excluir a variedade que o aluno utiliza, mas apresentar a ele outras variedades, inclusive explicitando a necessidade de adequar esta língua de acordo com o contexto, o interlocutor e o lugar, como já mencionado por Bagno (2006, p.130).

P5: *“Eu chamo, às vezes eu circulo, não é sempre que tem condições de chamar, às vezes eu circulo, mas **eu peço pra eles lerem novamente o texto antes de entregar pra adequar o texto**, mas não tem... por enquanto **não são grandes problemas (...)**Então a dificuldade que nós temos em **consertar um erro de ortografia**, é o mesmo que eu tenho para adequar a linguagem, adequação de linguagem. Então, eu não sei se a gente está fazendo a coisa certa (...).”*

P6: *“Em sala de aula, comigo não, porque dificilmente um ou outro que escapa e eu digo pra eles, **Orkut é Orkut, escola é escola**, e nós temos que saber diferenciar uma coisa da outra (...) Se aparecesse, eu **ia riscar embaixo, sublinhar e iria dizer pra ele que esta é um a linguagem para ser utilizada num determinado momento**, porque nós temos vários tipos de linguagem, uma que você usa quando está falando com o médico, outra quando você está falando com amigos, outra que você fala no Orkut, por exemplo, quando você não conhece a pessoa, você não pode falar de qualquer forma, você não sabe o que ela é.”*

A questão que emerge desse contexto é: por que tanta preocupação se a escrita internetês não é utilizada na escola? “Não são grandes problemas”? “Às vezes escapa”? P1 relata que possui alunos que ficam “conectados” durante o dia todo e produzem textos adequados, na escola, sem utilizar o internetês. Se a escrita da/na internet é vista como “errada” em sala de aula por ser diferente da ortografia oficial, ela não é o único “problema” em relação à ortografia. Com ou sem internetês os alunos sentem dificuldade de ortografia e provavelmente continuarão a ter, já que

Nosso sistema ortográfico, como explica Miriam Lemle, é, ao mesmo tempo, um sistema de representação fonêmica, um sistema de representação morfofonêmica, um sistema com memória etimológica e um sistema que privilegia uma variedade dialetal em detrimento de outra. (BAGNO, 2006, p. 135-136).

Há a possibilidade de fazer complexas combinações entre as letras do alfabeto e os sons que elas podem representar. A relação não é direta (letra - som), pois existem letras que podem mudar seu som conforme sua posição na palavra. Portanto, é normal existirem dúvidas no momento da grafia.

*P7: “**Eu arrumo pro aluno, quando a gente está fazendo a reestruturação, eles reescrevem da forma padrão (...)** Depende, porque assim, quando ele está escrevendo em sala de aula, **eles trazem muito pra eu ler, antes de fazer uma versão final eles querem que eu possa dar uma olhada, mas se escapa e se não der tempo, eles já passam a limpo e depois eu marco e reescrevo a palavra.** (...)Eu acho que os alunos até percebem quando eles estão no momento de uma linguagem... é na sala de aula, quando eles tem que usar uma outra linguagem, agora, escapa, isso... acho que por eles utilizarem... o você por exemplo, sai o VC, mas é muito difícil eles trazerem pro texto.”*

A afirmação da professora ao dizer “muito difícil trazerem pro texto” também ressalta a idéia de que os alunos estão sabendo adequar a linguagem conforme o suporte. Conforme o discurso da professora P7, suas atitudes, sua metodologia diante da produção de um texto demonstra gerar certa insegurança nos alunos, já que os mesmos não se sentem confiantes em escrever um texto em sua própria língua, precisando que a professora realize uma correção prévia. Talvez isto aconteça pelo fato de que a professora P7 ter demonstrado em outras falas da entrevista, o destaque pelo ensino da gramática, o que por gerar dúvidas nos alunos, também pode ser a causa do receio de “errar”.

Com base nesta categoria, é possível retomar a 1ª hipótese formulada nesta pesquisa: Os professores apresentam uma postura preconceituosa no que tange à escrita na/da Internet por considerarem “erro” tudo que seja diferente da norma culta. Revela-se assim, uma concepção de ensino de língua pautada apenas em regras, gramáticas e na apropriação da norma culta, sem considerar as variações lingüísticas e estilísticas, diferentes gêneros e suportes textuais, bem como a função social da língua e seu caráter comunicativo.

Apesar das professoras mostrarem uma predileção pela escrita oficial, demonstraram compreender que existe esta outra escrita utilizada na internet em celulares e outros suportes, a qual deve se utilizada em determinados momentos, ou seja, adequada ao contexto, ao lugar e às pessoas. Contudo, esta compreensão não significa aceitação.

Analisar algumas respostas fornecidas nas questões 3, 5 e 7 possibilitou a construção da terceira categoria de análise.

Pergunta 3: O ensino da Língua Portuguesa sofreu alguma mudança nestes anos em que você vem atuando como professor desta disciplina?

P1: *“A mudança que eu vejo, eu não sei se é boa ou ruim hoje em dia, porque **estudava-se muito gramática** e hoje caiu... mas era uma **gramática pela gramática**, e hoje em dia se perdeu tudo! Então eu vejo que isso se perdeu também, **por não estudar gramática e não usar gramática o texto ficou precário**. Porque as concordâncias, não conseguem fazer, não sabem o que é concordar, coerência, coesão. Então isso eu achei que deu uma diminuída. Não que a **gramática** influenciou nisto. [...] **Eu acho importante trabalhar a gramática**. Eu trabalho com os meus alunos dentro dos textos. [...] E a gente vê uma diferença assim: alguns professores da escola pública dizem “gramática, deixa pra lá, que isso não é importante, nem no vestibular estão cobrando!” Mas por que todas as escolas particulares cobram? É uma pergunta que fica no ar! É outro trabalho! **Eu acho que tem que trabalhar gramática sim, na escola, dentro do texto.**”*

P3: *“[...] eles chegam na 8ª, pegam o livro da 8ª série, os textos estão bons pra trabalhar, acho assim interessante pra eles, pra idade deles... às vezes você vai trabalhar a área de lingüística, a primeira parte do livro já é **estudo de oração**, como que é, fugiu o nome...as **orações subordinadas**, [...] as **orações subordinadas substantivas**, tem uns que não lembram nem o que é **substantivo**, nem sabem o que é **substantivo**, como é que vai falar de **substantivo**... “o que é **substantivo**?” pra eles entenderem a **oração subordinada substantiva**, eles tem que saber o que é **substantivo**, pra entender que aquela oração vai fazer o papel de **substantivo**. **Nunca ouviram falar no que é substantivo!**”*

Com as falas das professoras P1 e P3, percebe-se a ênfase que ambas dão ao ensino da gramática e seus conteúdos. Como nas falas a seguir, a discussão em torno de utilizar ou não a gramática é evidenciada. Sendo assim, a categoria construída para a análise é a **GRAMÁTICA**.

P5: *“Eu acho que eles perceberam que há a necessidade de se voltar um pouco pra **gramática**. [...] mas eu acho que eles começaram a aceitar melhor o **retorno da gramática**, pelo menos é o que eu percebo, e ela não ficou tão afastada como **criminosa**, porque até um certo tempo, se falasse “oh, eu falei em **gramática**”, nossa, você era crucificada. Então eu vejo que agora eles estão retomando um pouco, mas muito perdido o trabalho, eu acho que a mudança que teve foi pouca. Você senta pra fazer uma reunião com professores [...] e há uma divergência muito grande. Professores que são absolutamente contra o ensino mais tradicional, professores que são totalmente tradicionais, e **ninguém chega a uma conclusão de qual caminho seguir, o que eu devo fazer, trabalho com a gramática ou não trabalho com a gramática**. E há uma discussão muito grande em relação a isso e durante um tempo ela ficou **proibida**, ela foi esquecida, agora eu sinto que ela volta a ser falada sem ser massacrada, a pessoa que falou, mas **ninguém chega a uma conclusão de como a gente deve agir em**”*

sala de aula, o que dar. [...] Olha, eu não consigo ver que a gramática seja uma inimiga mortal.”

A preocupação da professora P5 está intimamente ligada à questão gramatical. Ela aponta que houve um afastamento e agora, uma reaproximação da gramática, indicando, mesmo diante da “dúvida” se deve ou não trabalhar com a gramática, uma preferência por este “retorno”. A questão é que a gramática nunca foi deixada de lado (FARACO, 2006), nem suas publicações pararam de vender. As Diretrizes Curriculares do Município (2006) apontam para um trabalho voltado ao texto, ao desenvolvimento e ampliação do domínio lingüístico dos alunos, na tentativa de, talvez, diminuir as práticas mecânicas, a ênfase na memorização e demais práticas descontextualizadas. Entretanto, muitos professores não compreendem uma forma de trabalhar a Língua Portuguesa afastada destes “rituais” da cultura escolar, dos quais a gramática já faz parte.

P6: *“eu tinha professores...tinha um que era **totalmente contra a gramática** trabalhada conforme os professores trabalham, né, de você exigir decoreba...ele dizia é que nós tínhamos que ler muito, interpretar, e... porque se nós tivéssemos o domínio da leitura, né... se soubéssemos ler direitinho, na hora nós estaríamos observando como as palavras estariam escritas e isso fazia com que você **não se preocupasse com a gramática. A gramática, ela acontece.** Não há necessidade de você saber onde está o **sujeito e predicado** ou se isso é **um substantivo ou um adjetivo**, não interessa num primeiro momento. Quando você quiser fazer uma análise mais profunda da língua, daí sim, você precisa da **gramática**, você precisa... se você for fazer por exemplo uma tese de mestrado ou vai escrever para uma pessoa importante, **você tem que saber onde está o sujeito e o predicado.** Como eu já ouvi alguém falar, assim: **“que de 5ª a 8ª não há necessidade de você dominar a gramática, a gramática você aprende no Ensino Médio”.** Porque daí você já dominou toda essa... decodificou todas as palavras, você já conhece, sabe ler, sabe interpretar e isto que é importante, você saber interpretar aquilo que você está lendo, porque se você não souber, de que vale a leitura, né? Você tem que... não é só decodificar, sem entender, você tem que decodificar e entender o que está escrito.*

A afirmação da professora P6 é questionável, pois se houvesse a necessidade de saber onde está o sujeito e o predicado para escrever, isso seria desde a alfabetização e ainda, saber onde está o sujeito e o predicado não garante uma escrita clara, coesa e eficiente. Qual a relação de precisar saber o sujeito e o predicado para escrever para uma “pessoa importante” e não precisar para escrever para qualquer outra pessoa? Conforme Possenti (2002, p.69) no momento da escrita não se pensa sobre as classes gramaticais, utiliza-se a gramática internalizada/intuitiva, inserida em cada indivíduo a qual faz com que qualquer

falante nativo da língua não utilize construções não pertencentes a sua própria língua. Bagno afirma que

A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical -, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com indivíduos que nos rodeiam. (BAGNO, 1992, p. 301).

Assim, pode-se afirmar que a língua se aprende no convívio social, nas interações, nas relações, ouvindo e falando, ou seja, no uso real da língua.

P7: *“Eu trabalho com... toda a experiência que eu tenho, eu ainda trabalho com...é...o **estruturalismo**, que eu acredito seja um meio de aprendizagem (...).É, mais a **gramática**. Por exemplo, uma coisa que eu percebo, né... por exemplo, hoje os alunos tem dificuldade na ortografia quando termina com SSE as palavras, então DISESSE, eles escrevem disse-se. Antigamente, os alunos não tinham este problema porque eles estavam acostumados a ver que na conjugação verbal existia o... **pretérito perfeito** que tinha esse DISESSE, é... dentro do **subjuntivo**, mas hoje em dia, a gente não fala com esta linguagem pros alunos, a gente tenta demonstrar com alguns exemplos para que ele perceba que não dá para escrever FALA-SE, como se fosse o FALASSE, então tem algumas confusões que não tinha.”*

A resposta da professora P7 à questão 5 demonstra claramente a centralidade da GRAMÁTICA. A professora apresenta seu posicionamento, inclusive, citando a teoria representada por Saussure, o estruturalismo. Nesta teoria, há a separação entre a fala e a língua, e ainda, a língua é apenas um enumerado de regras e normas utilizadas para transmitir uma mensagem a alguém. Qual a relevância de saber a classificação da conjugação verbal? O importante é demonstrar de maneira prática e real as diferenças de uso de uma palavra ou outra.

A comparação que Bagno faz elucidada bem o que acontece nas escolas, inclusive nesta pesquisada.

Quando alguém se matricula numa auto-escola, espera que o instrutor lhe ensine tudo o que for necessário para se tornar um bom motorista, não é? Imagine, porém, se o instrutor passar onze anos abrindo a tampa do motor e explicando o nome de cada peça, de cada parafuso, de cada correia, de cada fio; explicando de que modo uma parte se encaixa na outra, o lugar que cada um deve ocupar dentro do compartimento do motor para permitir o funcionamento do carro e assim por diante... Esse aluno tem alguma chance de se tornar um bom motorista? Acho difícil. Quando muito, estará se candidatando a um emprego de mecânico de automóveis...Mas quantas pessoas existem por aí, dirigindo tranquilamente seus carros, tirando o máximo proveito deles, sem ter a menor idéia do que acontece dentro do motor? (BAGNO, 2006, p.119-120).

Será que isso é ensinar a dirigir? Explicar regras e mais regras gramaticais, exercícios que enfatizam tais regras, treinar a leitura mecanicamente, memorizar conjugações verbais, isso é ensinar língua? Aprende-se tanto sobre a estrutura da língua, mas sua função social, seu real uso, muitas vezes, fica esquecida.

Pergunta 5: Que atividades você costuma realizar com seus alunos nas aulas de Língua Portuguesa?

P7: *“Então, 6^{as} séries, aqui na escola, as 6^{as} séries nós estamos priorizando a **análise morfológica** que é **pré-requisito para o ensino da Língua Inglesa e também pra alguns conhecimentos posteriores e mesmo pras 8^{as} séries que tem que trabalhar concordância verbal, concordância nominal e as regências pra que possa estruturar melhor o período...** então as **classes de palavras** são pré-requisitos, não a classificação das classes, mas que saiba, é... caracterizar e definir essas classes, mas é tudo junto assim, misturado, não faço “essa semana vou trabalhar **substantivo**, outra semana **adjetivo**”... é tudo junto, fazendo a **análise morfológica**, mas isso vai ficar mais pro segundo semestre; este primeiro agora, eu trabalhei pra... um pouco explicar a **acentuação gráfica** que eles estão com muita é... quase 70% da turma não utiliza acentuação gráfica, e eu me preocupo e eles, na verdade, não sabem nem intuitivamente qual é a **sílabo tônica**, então, é... assim, tem duas linhas que eu penso ou o aluno vai aprender a acentuar as palavras pelo visual, de tanto ver as palavras, ou a gente treinar um pouco o ouvido para ver qual que é a sílabo tônica e dar algumas **regrinhas**. Então, este ano eu estou dando um pouco é...de **pré-requisitos** pra trabalhar com a acentuação que eu ainda não dei as **regras**. Então eu estou trabalhando **tonicidade**, como se dividem as sílabas porque eles erram até na **divisão silábica**... é muitos tem esta dificuldade, não sabem nem palavras com sílabas simples, não sabem dividir, então eu trabalhei até este momento esta parte, tonicidade, a **classificação do número de sílabas**, quanto a sílabo tônica, aí fica mais fácil na hora de aprender as **regrinhas básicas da acentuação gráfica**. E aí que a gente trabalha o ano todo esta **classe de palavras, a ortografia em geral, e também algumas regrinhas básicas** para eles assim, mais na aplicabilidade já com **exercícios estruturais** que eu acho assim, que ele é mais rápido e direto e **eles vão lembrar sempre**.”*

A professora aqui denominada P7 insiste na idéia de pré-requisitos e ainda, faz afirmações questionáveis como morfologia ser condição prévia para o ensino da língua inglesa. Evidencia-se nessa fala que a professora em questão entende o ensino da língua como o ensino da gramática. Percebe-se em seu discurso uma imensa preocupação com a gramática, não se importando em desenvolver a ampliação do domínio lingüístico do aluno, mas em “prepará-lo” com pré-requisitos gramatiqueros.

Luft lembra que

Spencer afirmava ser a gramática a última coisa que se devia ensinar, porque é uma filosofia do idioma, e um menino não aprende a língua materna pela definição do adjetivo, substantivo, pronome, como não aprendemos a respirar estudando gravuras de pulmões. (LUFT, 1985, p.52).

A língua se aprende na prática. Desta forma, não basta estudar a gramática, é preciso estudar a língua. Mais que estudar a língua é preciso vivenciar, usar, praticá-la em diferentes situações, com diferentes pessoas e com diferentes objetivos.

De acordo com Possenti (2002, p. 60-61) muitas pessoas pensam que ensinar língua é ensinar gramática e vice-versa e ainda cita Perini, o qual diz que o ensino da gramática se dá por razões culturais, ou seja, o ensino da gramática pode não ter relação alguma com o ensino da língua. Os professores que se detêm ao ensino da gramática, podem estar trabalhando desta forma, não por ver a relação dela com o ensino da língua, mas por ser algo enraizado pela cultura, tornando esta ruptura “sem sentido” para alguns, ou ainda, extremamente complexa para outros.

Pergunta 7: Você utiliza a Internet em suas aulas de Língua Portuguesa?

P1: “Até **questões gramaticais** a gente procura, na verdade tem tudo no computador, **até gramática!**”

P5: “Ou, às vezes, eu dou o endereço e falo “oh, tem em tal lugar...” **Gramática** mesmo, tem trabalho, dêem uma olhadinha.”

A partir das respostas de P1 e P5 retoma-se um apontamento de Pretto (2001, p.11), o qual diz “mais uma vez se observa a repetição de velhos métodos, só que agora com novas tecnologias”. Mesmo dispondo de novos meios para proporcionar um ensino-aprendizagem mais contextualizado com a inserção das TICs nos diferentes ramos da sociedade e considerando que a escola disponibiliza um laboratório de informática repleto de computadores com acesso a internet, as professoras só os utilizam como se utilizassem uma “gramática” impressa.

As professoras entrevistadas deixam evidentes em seus discursos, mais uma vez, a idéia de língua como um código a ser dominado, ou seja, uma concepção de língua como “meio de comunicação”, ou ainda, conforme Bakhtin, um “objetivismo abstrato”.

Assim, como dito por Faraco (2006, p.15), a gramática é um bicho-papão que nos aterroriza desde os primeiros anos escolares. E se os professores não buscarem (e nem quiserem) a mudança, este bicho vai continuar sendo uma barreira para um ensino de língua mais eficaz e eficiente.

A análise de algumas respostas das perguntas 2 e 3 proporcionaram a construção da quarta categoria de análise.

Pergunta 2: Como as aulas de Língua Portuguesa eram ministradas quando você estudava?

P1: “Era muito chato porque as professoras pediam para trabalhar com textos sem dar subsídios antes e só falavam faça um texto sobre isso, era muito pouco comentado.”

P2: “O professor fala e o aluno escuta. E o aluno não tira dúvidas porque pode atrapalhar a aula. Era assim!”

P6: “O professor chegava, é... mandava abrir o livro e ficava sentado. Nós líamos e fazíamos o que tinha que fazer, ele levantava, corrigia a tarefa e saía. O professor não tinha contato, não existia uma comunicação.”

Ao analisar as falas das professoras P1, P2 e P6, percebe-se uma relação entre professor e aluno distanciada. Esta relação é explicada por Mizukami (1986, p. 14-15), a qual diz que a relação professor-aluno na abordagem tradicional, é vertical, sendo o professor o detentor de todo o poder de decisão sobre qualquer assunto relacionado à aula. As relações acontecem distanciadas, em função do mestre e seu comando. O professor é o transmissor do conteúdo e o detentor do saber. Deste modo, a categoria que emerge deste tipo de relação professor-aluno, bem como dos demais itens a serem apresentados são constituintes da **ABORDAGEM TRADICIONAL**. Esta categoria será subdividida para melhor compreensão. A subcategoria apresentada é a RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO dentro da abordagem tradicional.

Entretanto, outros indicadores, com base na mesma questão de número 2, constroem uma nova subcategoria.

P1: “Aí você produzia o texto e era só caneta vermelha, caneta vermelha. Então você não tinha facilidade para escrever, era difícil e desanimava porque nunca estava bom, nunca estava bom.”

P3: “Eu lembro que eu fazia uma redação por semana, era redação o nome, uma redação por semana, ele corrigia e trazia na semana seguinte corrigido, com observações, onde você tinha errado, onde tinha que melhorar.”

As professoras P1 e P3 recordam momentos de avaliação em suas aulas de Língua Portuguesa. Os momentos avaliativos lembrados incluem-se na abordagem

tradicional. Conforme Mizukami (1986, p.17) a avaliação tradicional tem um fim em si mesma. Visa somente à reprodução do que foi transmitido pelo professor. A subcategoria aqui construída é AVALIAÇÃO. Essa questão serviu como confirmação da suspeita de que as professoras estudaram num ensino tradicional, extremamente centrado em regras com destaque para o “erro”. Bagno fala sobre a paranóia ortográfica afirmando que

A atitude tradicional do professor de português, ao receber um texto produzido por um aluno, é procurar imediatamente os “erros”, direcionar toda sua atenção para a localização e erradicação do que está “incorreto” é uma preocupação quase exclusiva com a forma, pouco importando o que haja ali de conteúdo. É aquilo que chamo de paranóia ortográfica (...). (BAGNO, 2006, p. 131).

Ainda, com base na mesma questão, uma terceira subcategoria foi elaborada devido à recorrência do tema.

P3: *“Era mais **gramática**, apesar desse professor que eu tive, ele conseguia ilustrar, ele trabalhava de tudo um pouco, ele trabalhava bastante gramática, quando eu fiz a 5ª a 8ª era época do Geraldo Mattos, siga o modelo, **a gente fazia bastante exercícios de siga o modelo, continue, mas ele trabalhava bastante texto também.**”*

P4: *“Eram **regras, né, regras gramaticais**, a questão da **redação**, né, que a gente sempre fazia bastante, **em cima de listas de palavras, decorar, esta parte.**”*

Possenti (1984, p. 39) alerta para o perigo de que uma concepção de língua limitada, que expõe os alunos a modelos antigos e descontextualizados com sua realidade, pois ao invés de ensinar a língua, só consegue aprofundar a consciência de incapacidade diante da língua.

P5: *“As minhas escolas trabalhavam muito **com o texto, com a gramática**, só que a **ênfase era maior pra gramática, pra ortografia, pra exercícios de classificação, seriação**, algo mais **repetitivo** do que nós usamos hoje. Eu acho que nós abordamos de uma forma um pouquinho diferente, mas não muito diferente.”*

P7: *“Quando eu estudava... bom era bem assim, **separado os eixos**, quando se trabalhava o que chamava **redação, a gramática, a parte da expressão oral**, assim **tudo era muito estanque, separado** quando eu estudava.”*

As professoras relataram como acontecia o processo de ensino-aprendizagem, com a ênfase na gramática e em exercícios repetitivos, ortográficos, de memorização, baseados em modelos, com listas de palavras, ou seja, de forma

descontextualizada e de forma mecânica e isolada. Esta forma de “ensinar” a Língua Portuguesa, encaixa-se na subcategoria PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM, da categoria abordagem tradicional.

Conforme Mizukami (1986, 13-14), o processo de ensino-aprendizagem da abordagem tradicional enfatiza a instrução, o ensino dos alunos pelo professor. As tarefas são padronizadas e o fornecimento de “receitas” (modelos a serem seguidos) são uma constante. “A expressão tem um lugar proeminente, daí esse ensino ser caracterizado pelo verbalismo do mestre e pela memorização do aluno.” (MIZUKAMI, 1986, p.14).

Ainda analisando esta mesma subcategoria, mais respostas fornecidas a questão 3 caracterizaram o processo de ensino-aprendizagem dentro da abordagem tradicional.

Pergunta 3: O ensino da Língua Portuguesa sofreu alguma mudança nestes anos em que você vem atuando como professor desta disciplina?

P3: “[...] mas como eu aprendi, que eu acho que valeu pra mim, que **eu aprendia por listas, lista de coletivos, a gente conjugava verbo**, e pra mim que isso serviu, valeu, muita coisa que eu sei de língua portuguesa eu sei porque aprendi daquele jeito [...].”

P7: “**eu acredito na memorização**, eu acredito que esta memorização **seja pré-requisito para fazer assimilação de um novo conhecimento**, e trabalho ainda com esta sistematização, mas assim, muito menos do que antes, mesmo porque hoje os alunos não conseguem, eles não tem essa... esse preparo anterior pra gente dar uma continuidade, pra depois eles fazerem esta aplicação e por quê que naquela frase, naquele texto que ele está escrevendo por quê que não pode ser desta forma. **Então, tem coisa quem nem dá para explicar porque eles não têm conhecimentos anteriores.**”

A professora P3 mostra certo saudosismo da época em que foi aluna, acreditando que seus conhecimentos lingüísticos são, exclusivamente, resultados das práticas tradicionais. Talvez por esse motivo é que o ensino da Língua Portuguesa continua proporcionando tantas dúvidas entre as professoras, no sentido de como trabalhar com a língua, usar ou não a gramática, como visto anteriormente.

Ainda na pergunta 3, mais um item da abordagem tradicional foi exposto pela professora P2.

P2: “Hoje em dia os alunos são mais atuantes, existem outras formas de você mostrar o conteúdo, os materiais são diversificados, eu sinto que **o professor vai atrás de novas maneiras**. Antigamente, não. Era aquilo e

pronto. Ninguém tocava no assunto do professor se esforçar mais ou o professor procurar outros métodos, outras formas.”

O papel do professor como dono do saber, transmissor absoluto, principal personagem dentro da escola destaca-se neste discurso. A subcategoria que emerge é o PAPEL DO PROFESSOR. A professora questiona a idéia do “professor se esforçar mais”, entretanto, isso nem era cogitado nessa abordagem.

O papel do professor é o de garantir que o conhecimento seja adquirido, às vezes mesmo contra a vontade imediata da criança, que espontaneamente não tem condições de enveredar para a realização dos esforços necessários à aquisição dos conteúdos mais ricos e sem os quais ela não terá vez, não terá chance de participar da sociedade. (SAVIANI, 1995, p.60).

Com este pensamento, ninguém ousaria se quer questionar o papel, a postura do professor, pois ele estaria sendo o alicerce para a participação social de seus alunos.

Algumas respostas das questões 1, 4, 5 e 8 apontaram a criação da quinta categoria de análise.

Pergunta 4: Qual é o objetivo da aula de Língua Portuguesa?

P1: *“(...) preparar o aluno para realmente, eu digo assim, ser um **cidadão consciente**, este consciente parece... há uma falácia em cima disto, mas é justamente visando que ele saiba **entender o mundo dele**, não assistindo uma televisão, paralisado e, está bom e amém! Não, mas escuta, isto não está bom, isto poderia ser diferente e o que eu posso fazer diferente?”*

P4: *“(...) o objetivo é fazer com que o aluno se aproprie da linguagem culta mesmo, que **ele perceba a diferença entre esta linguagem que ele usa no dia-a-dia e a linguagem que ele tem que usar no momento de escrever, no momento de falar em algumas situações mais formais.**”*

Conforme Bakhtin (2002, p. 121) “toda enunciação, toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo.” A fala de P4 demonstra este apontamento feito por Bakhtin, pois no momento em que o aluno exterioriza, por meio da fala ou da escrita, diferentes formas de interação, ele as realiza orientado pelo meio social em que está inserido, adequando a linguagem ou a escrita conforme os elementos trazidos por este meio (interlocutor, local, contexto), ou seja, praticando socialmente a língua.

P6: “O objetivo maior é fazer com que essa língua sirva de ... ela é um meio, digamos, para a **prática social**, né? **Ela tem uma função**, ela tem uma função (...). São os três passos, são os três eixos que vão fazer que você tenha, adquira a **prática social**, que isso te ajude no social.”

Realmente a língua tem uma função, uma função social. Os PCNs (1997, p. 23) afirmam que o domínio da língua possibilita a participação social, pois é por meio dela que os indivíduos se comunicam, interagem, acessam a informação, se defendem e opinam, além de produzirem conhecimento. E ainda, que a escola tem a responsabilidade de proporcionar aos alunos os saberes lingüísticos necessários para que estes consigam efetivar essas ações, exercitando assim, a cidadania, como a professora P1 sugeriu em sua fala. Desta forma, a categoria construída com base nos elementos recorrentes ao tema é **PRÁTICA SOCIAL**.

Pergunta 1: O que significa a Língua Portuguesa e o trabalho com ela, para você?

P2: “(...) no nosso caso, que somos falantes da Língua Portuguesa, **aprender o mundo através do uso dessa língua**. (...) Então trabalhar com a Língua Portuguesa é importante para este **crescimento pessoal, para o crescimento da nossa cultura, da nossa realidade**.”

Bagno (2006, p.144) corrobora com esta idéia dizendo que “a língua permeia tudo, ela nos constitui enquanto seres humanos. Nós somos a língua que falamos. A língua que falamos molda nosso modo de ver o mundo e nosso modo de ver o mundo molda a língua que falamos.

Por meio da língua, as práticas sociais acontecem. A língua é um fato social (Bakhtin, 2002). A cultura é construída com práticas sociais (Williams *apud* Araujo (2004). Assim, de acordo com Burch (2005) as relações sociais determinam os rumos da sociedade, o próprio conhecimento é uma construção social compartilhada numa Sociedade do Conhecimento.

P6: “Olha, eu gosto do que eu faço, né, por estar oportunizando as pessoas a conhecer e não passar vergonha, porque é horrível você chegar em um lugar assim, e de repente, você quer falar alguma coisa, e fala e vê alguém dando risada que você tá falando errado; de você poder fazer com que estas pessoas também tenham **oportunidade com a língua**, porque ela **abre os caminhos** e se você não souber falar português você não vai, até pode aprender as outras línguas, mas você tem que primeiro saber a sua, né, a sua língua mãe.”

Ao mesmo tempo em que P6, concorda com P2 remetendo-se a abertura de caminhos, posiciona-se de forma a manter o preconceito lingüístico, com expressões

“dando risada que você tá falando errado” e ainda fazendo afirmações equivocadas, como a necessidade de domínio da língua materna para a aquisição de uma segunda língua.

Quanto à primeira constatação da professora em “oportunizar as pessoas que não passem vergonha por falar errado”, Bagno fala

... os sem-língua. É claro que eles também falam português, uma variedade de português não-padrão, com sua gramática particular, que no entanto não é reconhecida como válida, que é desprestigiada, ridicularizada, alvo de chacota e de escárnio por parte dos falantes do português-padrão ou mesmo daqueles que, não falando o português-padrão, o tomam como referência ideal – por isso podemos chamá-los de sem-língua. (BAGNO, 2006, p.16-17).

É preciso entender que não existe certo ou errado, mas diferenças, variedades lingüísticas. Como lembra Possenti (2002, p. 33-34) todas as línguas variam inclusive o português e “a variedade lingüística é o reflexo da variedade social e, como em todas as sociedades existe alguma diferença de *status* ou de papel entre indivíduos ou grupos, estas diferenças se refletem na língua.”

Quanto à segunda constatação, sobre precisar “saber falar português para aprender outra língua” Possenti (2002, p. 30) diz que “saber falar significa saber uma língua”. Assim, todos os brasileiros, enquanto falantes da Língua Portuguesa, sabem sua língua. Neste caso, todos podem aprender uma língua estrangeira sem problemas! Bagno (2006, p.35) complementa dizendo que “todo falante nativo de uma língua sabe essa língua. Saber uma língua, no sentido científico do verbo saber, significa conhecer intuitivamente e empregar com naturalidade as regras básicas de funcionamento dela”.

Bagno a respeito do saber português para aprender uma língua estrangeira diz

O mito de que “brasileiro não sabe português” também afeta o ensino de línguas estrangeiras. É muito comum verificar entre professores de inglês, francês ou espanhol um grande desânimo diante das dificuldades de ensinar o idioma estrangeiro. E é mais comum ainda ouvi-los dizer: “Os alunos já não sabem português, imagine se vão conseguir aprender outra língua”, fazendo a velha confusão entre língua e gramática normativa. (BAGNO, 2006, p.29-30)

O mesmo autor refere-se a essa confusão fazendo comparativos. Assim ele diz “uma receita de bolo não é um bolo, um mapa-múndi não é o mundo... a gramática não é a língua.” (BAGNO, 2006, p.9).

Pergunta 5: Que atividades você costuma realizar com seus alunos nas aulas de Língua Portuguesa?

P3: “(...) eu vejo assim, **o jornal** é um instrumento assim, fantástico de comunicação, você consegue saber lendo o jornal **o que aconteceu no mundo, tá no jornal**. Então, eu trabalho muito com o jornal, eles fazem o jornal (...)Eles tem que fazer a **entrevista**, mas a entrevista... esta semana eles estavam entrevistando, uma equipe estava entrevistando a inspetora, eles mesmos bolam as perguntas, eu não sei nem se eles estão... o que eles estão perguntando de repente, porque eles tem que pensar o que eles vão perguntar, né, eles tem que chegar... nossa, tem uma menina que ela tem uma dificuldade tremenda de conversar na sala, eu vi ela entrevistando a inspetora ali no pátio, ela é obrigada a se comunicar nem que ela não queira. Eles estão trabalhando a língua, mesmo sem saber (...)”

Bakhtin (1992, p.325) aponta a necessidade de ter um destinatário, dirigir-se a alguém, no momento da interação. Assim, quando a professora P3 relata o uso do jornal, ela trabalha com a língua de forma a praticá-la socialmente, ou seja, a língua tem uma função social. No exemplo citado pela professora, tem a função de informar os colegas da escola sobre acontecimentos que ocorrem e que envolvem a comunidade escolar. Os alunos escrevem, utilizam a linguagem com uma função social, pois escrevem para alguém ler, não só apenas para a professora corrigir.

Pergunta 8: Você já viu este tipo de escrita? Qual sua opinião sobre ela? Você a utiliza ou não? Por que você (não) a utiliza? Se sim, em quais palavras?

P2: “Que existe lugar para escrever assim, que a **nossa língua permite várias formas**, até mesmo a forma de você falar e a forma de você escrever.”

P3: “Daí eu digo assim, olha gente se eu for no jogo, quando eu vou no jogo no domingo, **eu posso até dizer palavrão lá, porque eu tô lá no jogo**. É como em casa, eu não vou dormir com uma roupa de baile e também não vou no baile de pijama. **A língua que eu uso em casa quando eu tô almoçando com meu marido e meus filhos, claro que é uma linguagem mais informal**, é uma linguagem diferente, eu não fico fazendo toda aquela concordância.”

É relevante destacar a preocupação da professora P2 em garantir a comunicação, refletindo sobre a necessidade de adequar o lugar, o contexto e as pessoas envolvidas no processo interativo. Assim, também P3 exemplifica essa mesma adequação, relacionando-a na forma oral e escrita. Bagno diz que todo

processo interativo dependerá, como já citado anteriormente, do lugar certo, do contexto adequado, com as pessoas certas, e complementa

Uma das principais tarefas do professor de língua é conscientizar seu aluno de que a língua é como um grande guarda-roupa, onde é possível encontrar todo tipo de vestimenta. Ninguém vai só de maiô fazer compras num shopping-center, nem vai entrar na praia, num dia de sol quente, usando terno de lã, chapéu de feltro e luvas... Usar a língua tanto na modalidade oral como na escrita, é encontrar o ponto de equilíbrio entre dois eixos: o da adequabilidade e o da aceitabilidade. Quando falamos (ou escrevemos), tendemos a nos adequar à situação de língua em que nos encontramos: se é uma situação formal, tentaremos usar uma linguagem formal; se é uma situação descontraída, uma linguagem descontraída e assim por diante. (BAGNO, 2006, p.130)

A escrita internetês é mais uma peça de roupa dentro deste guarda-roupa lingüístico. Levy (1999) destacou uma nova cultura permeada pelas TICs, a qual foi denominada de Cibercultura, a qual oportunizou novas relações com o saber, com a linguagem e com a língua. Assim, o internetês é uma nova relação com a língua proporcionada pela Cibercultura.

Ao retomar as leis da Cibercultura relatadas por Lemos (2003), tem-se que a primeira lei é a da Reconfiguração, o que significa reconfigurar espaços e práticas. O internetês é uma prática de escrita reconfigurada num novo espaço (tela do computador).

Outras respostas obtidas com as perguntas 6 e 7 possibilitaram a construção da sexta categoria para análise.

Pergunta 6: Você utiliza o computador em suas atividades diárias (pessoais e profissionais)? Como?

P1: “Eu **utilizo** o computador pra fazer pesquisas particulares, me reporto muito a Internet, **uso bastante**. E eu **uso bastante** a parte do word, para fazer as atividades, provas, coisas assim.”

P3: “Menina, depois que você descobre você quase nem **usa** a caneta mais, né. **Quase tudo**. Eu tenho escrito muito pouco, escrito assim a mão. [...] mas eu já me viro, eu consegui e hoje tudo pra pesquisa, pra fazer fichário de notas deles, pra fazer bilhete, tudo enfim, tudo. [...] Também **uso** e-mail, Orkut, MSN.”

Santos (2006a), lembrando o relacionamento dos homens com as máquinas desde a Revolução Industrial, aponta que este momento foi conflitante, pois as invenções eram vistas como ameaças. No caso da professora P3, não existe

ameaça! O computador está ao seu serviço para facilitar suas atividades profissionais, bem como as sociais. P1 também não se demonstra ameaçada, inclusive pela intensidade que coloca no uso do computador e da internet: “uso **bastante**”.

P5: “**Utilizo** na escola e **utilizo** o computador do meu marido, mas não consigo...[referindo-se a ficar sem o computador] agora eu comprei um, eu tô esperando chegar, sinto falta [...] Eu até **uso**... tenho e-mail, mas pouco, porque como você não consegue o computador, você precisa ter ao lado.”

P7: “Pessoal, **uso bastante**. Faço muita coisa no computador, aula, cartazes, é... provas, tudo no computador.(...) Eu só **uso** Word, Excel e o Power Point. (...)A internet eu **uso** pra pesquisa e pra trazer algum material, mas pessoalmente assim, pra minhas coisas, não.”

As professoras demonstram que o computador faz parte de sua rotina, principalmente em relação às atividades de seu trabalho. Entretanto, ainda utilizam a internet especificamente para a pesquisa, poucas demonstram uma maior familiaridade e interesse em interagir socialmente por meio do computador.

Com base nas falas das professoras sobre o computador e a internet, e a recorrência dos indicadores influenciados pela própria questão, a categoria construída é **UTILIZAÇÃO/USO**. A pergunta seguinte também traz respostas que se inserem nesta categoria.

Pergunta 7: Você utiliza a Internet em suas aulas de Língua Portuguesa?

P1: “Quando o laboratório está funcionando, trago para **fazer pesquisa na Internet**.”

P4: “Ah, **eles pesquisam**, às vezes eles trazem, porque eles estão acostumados assim, qualquer coisinha eles vão direto, né, pesquisar, então eles trazem... trazem textos, quando tem algum assunto né, que a gente esteja trabalhando eles vão atrás, às vezes não precisa nem pedir, eles mesmos vão atrás. Já tem o interesse, né. Tem o interesse, pra eles é **maneira mais fácil hoje em dia de pesquisar**.”

A facilidade em utilizar o computador para elaborar as atividades escolares a serem realizadas com seus alunos, desaparece em relação ao uso da internet junto a seus alunos. Santos (2006a) menciona uma pesquisa realizada na Itália, na qual os professores apesar de utilizarem o computador e seus recursos em sua vida cotidiana se negam a usar as máquinas nas escolas, afirmando desconhecer as possibilidades didático-pedagógica das tecnologias. Essa mesma atitude pode ser

percebida nas professoras entrevistadas. Mesmo afirmando utilizarem o computador em tarefas pessoais ou de organização particular, relutam em utilizar a internet com seus alunos.

As respostas justificando a ausência de internet em aulas de Língua Portuguesa enquadram-se em uma nova categoria que será apresentada a seguir. A última categoria foi construída com base nas respostas das perguntas 6, 8 e 9.

Pergunta 6: Você utiliza o computador em suas atividades diárias (pessoais e profissionais)? Como?

P2: *“**Não trago muito**, não muito. (referindo-se ao laboratório de informática) Por causa desta questão da **organização, do tempo** e tudo mais. (...) Eu uso também para me comunicar, **mas é mais pro meu trabalho**. Eu uso e-mail, pra msn, **mas é mais pro meu trabalho**. Não é uma coisa assim, ‘quando eu tenho um tempo vago eu vou me divertir no computador’.”*

P6: *“**Na escola, não**, por que? Porque na escola você precisa de um **apoio no laboratório**, então você até pode ter uma aula planejada, levar ao laboratório, mas de repente o **computador é lerdo, lento**, se você quiser fazer uma pesquisa você tem sites interessantes para trabalhar com a criança, porém você não consegue abrir, ou quando abre, termina a aula. (...) Já trouxe os alunos no laboratório, **nós tínhamos o estagiário, nós podíamos trazer**.”*

P7: *“O ano passado, no final do ano passado, **os computadores já não estavam muito bons não**. (...) Não. Eu acho que **perde muito tempo** (referindo-se a Orkut, MSN, e-mail). (risos).”*

Alguns motivos apresentados pelas professoras para evitar o uso do laboratório de informática em suas aulas foram: o pouco tempo, a falta de uma pessoa como apoio no laboratório e o mau funcionamento das máquinas. Destacam-se as afirmações sobre o uso pessoal, a idéia que P2 faz questão de reforçar com a fala “mas é mais pro meu trabalho” ou como P7 explica o seu não uso por ser “perda de tempo”, indicam a construção da sétima categoria de análise, a **RESISTÊNCIA**.

A resistência quanto ao uso da internet fica declaradamente exposta nas falas das professoras. Retomando a fala de Brito, essa resistência e preconceito não são “somente pela Internet ou o uso do computador. Sua resistência é muito mais pela inovação da metodologia de suas aulas de Língua Portuguesa. Inovar as metodologias de sala de aula dá trabalho [...]”. (BRITO, 2007, s/p.).

Com base em Brito, é possível afirmar que o professor tem medo de mudar práticas que já estão intrínsecas em seu trabalho docente, independente do uso do computador ou da internet. O medo é pelo novo, pelo diferente.

Algumas respostas fornecidas na questão 7, também apontam características de resistência.

Pergunta 7: Você utiliza a Internet em suas aulas de Língua Portuguesa?

P2: *“Normalmente eu prefiro fazer o trabalho com o portal, até no turno da tarde eu tenho trabalhado bastante, no **portal porque é mais direcionado, porque eu não tenho muito domínio de controlar...** eles começam a ir muito longe, entendeu? Eu não tenho muito esta **dinâmica do controle.**”*

P4: *“**Eu não gosto realmente porque você chega aqui e acaba perdendo muito tempo**, porque até às vezes né...essas máquinas... você traz uma turma, eles já tem que sentar em dupla, daí você liga uma, **não funciona**, liga outra não funciona e acaba virando confusão... e tem muita esta história agora que você traz e tem que definir bem o teu objetivo, porque você traz e **acaba se irritando** porque eles querem mexer em joguinho, esta questão de orkut e não sei o que, então **você acaba se desgastando**, então **eu evito de trazer mesmo**, mas principalmente por esta questão do **péssimo funcionamento** que a gente tem né, destes laboratórios aí, porque um começa a fazer uma coisa aqui daí não dá certo, daí o outro vai “ah professora **não dá certo, não funciona!**”, e acaba virando **bagunça**. Até pra **me poupar**, né! (risos)”*

Em relação ao controle em relação ao que os alunos acessam na internet dentro do laboratório de informática, Santos indica que,

Talvez resida aí uma das dificuldades dos educadores para lidar com a inserção das tecnologias nas práticas educativas: queremos que as crianças e jovens façam ‘exatamente’ os usos escolares que nós planejamos, sendo que, muitas vezes, nossa capacidade de imaginação criativa no ato de projetor talvez esteja mais limitada que a juvenil!” (SANTOS, 2006b, s/p).

Santos (2006b) continua dizendo que enquanto as crianças e jovens podem utilizar a internet fora da escola para pesquisar, jogar, interagir e participar de fóruns e bate-papos, na escola são colocadas regras permitindo o uso da internet apenas para fins didáticos-pedagógicos.

Na escola, os alunos tentam fazer uso da internet das formas que estão habituados fora dela, porém como a escola limita os diferentes usos acontece o que foi descrito pelas professoras: estresse, irritação e desgaste. Há de se cogitar outras formas de trabalhar com a internet, mas sem esta restrição tão fechada imposta pela escola.

Na fala das professoras aparece a idéia de que levar os alunos ao laboratório de informática ainda é uma prática quase inexistente e quando acontece é isolada das demais atividades escolares. Area (2006), analisando a implantação das TICs em escolas européias diz

Apesar de quase duas décadas de esforços continuados e projetos oficiais, a presença e utilização pedagógica dos computadores (como máquina pessoal, de multimídia ou rede), ainda não se disseminou nem se tornou prática integrada na escola. (AREA, 2006, p. 163-164).

Da mesma forma percebe-se este fato na escola de Curitiba, na qual atuam as professoras entrevistadas. De acordo com Dreyer (2007), a implantação dos laboratórios de informática na RME iniciou em 1998. Contudo, após 10 anos, as respondentes da pesquisa demonstram que não conseguem integrar esse espaço de forma natural. Area continua, dizendo que a prática pedagógica com computadores deve se converter em um elemento normal da sala de aula e cita Gross que “utiliza a metáfora do ‘computador invisível’ para indicar que a autêntica integração das escolas das tecnologias digitais⁶⁰ será alcançada quando eles forem tão *invisíveis* em aula como são hoje livros e quadro-negro.” (AREA, 2006, p.162).

Area relata, ainda se tratando das investigações em escolas européias sobre a utilização das TICs no meio escolar, algumas hipóteses levantadas por pesquisadores. Entre elas, é possível relacionar com a realidade observada na escola pesquisada em Curitiba, que “as características pessoais, como resistência a inovações ou atitude diante dos computadores, eram barreiras que dificultavam a utilização dos computadores pelos professores” (FABRY e HIGGS *apud* AREA 2006, p.164) e a falta de

financiamento dos custos para obter e manter os recursos tecnológicos nas escolas; a oferta aos professores de formação e tempo necessários, assim como manter um sistema de apoio constante e desenvolver software educativo para uso em aula (GLENNAM e MELMED *apud* AREA, 2006, p.164)

Desta forma, entre as hipóteses elencadas pelos pesquisadores citados por Area, a falta de interesse por parte de algumas professoras ou por receio ou por comodidade, como disse P4 “para me poupar”, é uma realidade na escola

⁶⁰ Neste caso, Gross refere-se ao computador como tecnologia digital por trabalhar com o sistema binário que é simbolizado por uma seqüência de zeros e uns qualquer que seja o tipo de dados. “A tecnologia digital se refere à informação, com uso de equipamentos computadorizados que aceitam e interpretam dados digitais.” ORTIZ (2008).

pesquisada. A necessidade de oferta de cursos, pela RME, de formação para as professoras se faz primordial, pois como já citado na caracterização dos sujeitos, cinco professoras afirmaram ter realizado algum curso relacionado à informática, porém, se a dificuldade continua os cursos não foram realmente significativos.

A preocupação da escola em destinar parte da verba que recebe da Mantenedora para compra, acompanhamento e manutenção dos equipamentos se é necessária, para que casos de “computadores lentos” como dito por P4 não sejam empecilho para a utilização do laboratório de informática.

Pergunta 8: Você já viu este tipo de escrita? Qual sua opinião sobre ela? Você a utiliza ou não? Por que você (não) a utiliza? Se sim, em quais palavras?

P5: *“Eu, por ser professora, **eu resisto um pouco**, uso alguns termos, mas de uma forma geral acabo usando, não tem como, principalmente no telefone, na hora que eu escrevo e-mail não, daí eu escrevo as palavras como se eu estivesse escrevendo, até mesmo porque eu não uso muito e-mail pra me comunicar com amigos, **eu escrevo mais pra trabalho**, então eu uso a linguagem como se fosse uma carta, um bi... agora, uso no telefone, no telefone eu uso bastante porque daí o espaço é pequeno, né, então quando eu mando mensagem no telefone, eu uso bastante.”*

P1: *“Sim. Eu acho que existem tipos de escrita e eu considero esta uma escrita de computador ou celular, como eu digo. **Mas para ser trabalhada na sala de aula, não.** (...) **Eu não uso muito por falta de uso mesmo.** Alguns alunos quando mandam e-mail para mim, eles mandam alguma coisa, mas não mandam muito, **porque eu não consigo responder assim**, então eles pensam: “Pô, a professora é arcaica!” Vamos escrever bonitinho (risos) Então só assim: sem acento, sem ponto, isso sim, mas abrevio muito pouco. Mais é o você (vc), o também (tb) e beijos (bjs), só.”*

Conforme Benedito (2003) expôs, cada época tem uma maneira de se comunicar. Isto não significa que uma maneira é inferior a outra, mas que é diferente. Pelo fato do professor ser imigrante no uso das TICs e os alunos nativos (DEMO, 2008), a naturalidade para usar o internetês fica mais intrínseca aos jovens.

P2: *“Se eles mostrarem um texto escrito desta forma para uma pessoa que não entenda, apesar dela saber escrever corretamente, ele não vai conseguir se comunicar, então eu mostro que existem diferenças, que ele pode escrever isto no lugar apropriado e que quando eu estou avaliando ele tem que escrever do jeito que é a forma padrão, que a escola cobra. **Não uso.** No celular algumas palavras como vc, bj, alguma coisa eu abrevio, **mas muito pouco**, a maior parte eu não escrevo deste jeito.”*

P3: *“**Uso o mínimo**, eu **procuro usar o mínimo** quando eu vou escrever...eu procuro usar assim, por exemplo, quer ver, o você eu abrevio, eu uso mais abreviatura, eu abrevio você (vc), porque eu faço só pq, mas*

que mude a palavra, que dê a sensação que a palavra esta escrita errada, daí não, daí eu não uso.”

As professoras demonstram uma resistência em admitir utilizar a escrita internetês, mesmo tratando-se só de abreviaturas – pois como já foi visto, o internetês não se restringe a abreviações – no celular. Compreende-se aí um posicionamento, ainda tradicional, de que a professora não “erra” e ao observarem esta forma de escrita como errada (apesar de algumas não admitirem é possível observar tal fato em suas falas) sentem dificuldade em assumir a atitude.

P4: “Eu fico assustada, né, de ver este tipo de escrita (risos) muita coisa, às vezes, eu não entendo. (...) Abrevio, mas assim procurando usar as palavras corretas, as letras, assim eu não troco o q pelo k, eu ate abrevio algumas coisas, mas não trocando letras (pausa) mas assim, eu abrevio, lógico, porque nem tem como você escrever uma mensagem assim, colocando as palavras todas completas, né, então eu abrevio, mas...”

Sobre a falta de inteligibilidade apontada por P4, Possenti diz

Ela deve ser computada em favor dos seus usuários, já que uma das funções dessa escrita é exatamente ser uma espécie de código secreto. Se pais e professores entenderem tudo, lá se foi uma das razões da existência do internetês. É que usar essa “linguagem” é fazer parte imaginariamente de uma comunidade jovem e moderna. (POSSENTI, 2006, p.33).

Além das características do internetês, já mencionadas anteriormente, inclusive a necessidade de comunicação/interação imediata ocasionando uma maior agilidade e conseqüentemente, abreviações, Possenti ressalta mais uma razão de se utilizar o internetês: usar um código secreto, principalmente ao se tratar de alunos.

P6: “Esta aqui é uma linguagem de computador, né? Eu entendi tudo, né. Mas ela ta totalmente...acabada. Acabaram com a língua! Eu não gosto. Eu vejo assim, se eles começarem a falar assim, a escrever assim, eu não sei se depois num certo momento, que eles tenham que botar pra norma culta, se eles vão conseguir. É esse o meu medo. (...)então eu vejo que é um pouco preocupante, ainda mais quando eles estão em fase de apropriação da estrutura...tipo você (vc), eu mesma não consigo fazer assim... só consigo mandar a mensagem inteira, se não couber tudo daí eu coloco, todos (tds) para facilitar o número de letrinhas, mas só no celular... mas se eu puder escrever tudo, eu escrevo tudo. Eu gosto assim... eu tenho facilidade, eu gosto.”

Mais uma vez, a professora P6 revela seu preconceito ao atribuir à escrita na/da internet o adjetivo de “acabada”. Não é pelo fato de a língua ser utilizada de maneira diferente da grafia oficial, da norma dita culta, que ela está “acabada”. A ortografia oficial, como diz Bagno (2006, p.132) resulta de “um decreto, de um ato

institucional por parte do governo”, portanto não significa que ela é a forma “correta”, mas sim, a forma oficial de grafar as palavras. Como disse Fernando Pessoa “a linguagem fez-se para que nos sirvamos dela, não para que sirvamos a ela.” (PESSOA *apud* OTHERO, 2002, p.2).

P7: *“Não uso. Mesmo quando eu recebo algum e-mail que... também como eu abro o e-mail só uma vez por semana, pra não perder muito tempo, então caso alguém queira me passar eu digo “então me ligue antes se você tem pressa”, daí eu vou lá e abro pra ver, e eu recebo com este tipo de linguagem, mas na hora de responder eu procuro utilizar a norma-padrão. No celular eu só recebo. Eu nunca mandei.”*

A visão de P7 é que “perde tempo” ao utilizar o e-mail, mesmo este sendo um gênero digital utilizado amplamente para informar-se, comunicar-se e interagir entre empresas, instituições e indivíduos. Conforme Paiva (2005, p.89) “Ter acesso ao correio eletrônico é hoje uma questão de inclusão social. O e-mail gerou uma revolução nas relações humanas, especialmente na área educacional”.

Pergunta 9: Seus alunos já usaram esta escrita em textos escolares? Como você tratou este assunto? Se não, como você imagina que trataria? O que o professor deve fazer se encontrar esta escrita em textos escolares?

P1: *“E alguns alunos perguntam “professora, a gente pode escrever abreviando?” e daí eu pedi que não, para não atrapalhar o processo. Como a gente trabalha de 5ª a 8ª série, eu penso que eles ainda estão no processo de formação das palavras e, eu penso, não sei, não sei se daqui algum tempo eu vou pensar assim, mas eu acho que isso interfere na formação, na fixação da palavra. (...) Tem alunos, que tem mais assim... e daí manda, mesmo com medinho ou não, mas manda. Daí eu mando alguma coisa, mas olha... (risos) também estou no meio, mas não sou fã! (...) Eu já ouvi professoras falarem que é um absurdo, “onde já se viu?”, que está comprometendo toda a língua portuguesa, mas eu não vejo assim. Porque eu, particularmente, tenho alunos que dizem que ficam o dia inteiro na internet, mandando mensagem o tempo todo e são alunos que escrevem muito bem, que fazem produção muito bem, sem falta de letras. Então, quer dizer, não está atrapalhando, mas a única coisa que eu quero salvo guardar é a formação de 5ª a 8ª série acho... de repente eu não sei... trabalhar com o 2º grau não tenha problema, mas mesmo assim... eu não tenho conhecimento, porque não existe até então um dicionário que tenha estas palavras, que tenham estas letras, que eu saiba né. Que tenha que um e com h é = é. Então não tem no dicionário e como é que eu vou saber, e outras palavras que tem. Como que eu vou saber se aquilo é realmente, pra esse grupo, a mesma palavra para aquele outro grupo. Então, não há unificação, então a Língua Portuguesa tem que ser trabalhada, até pela gramática, diz a norma culta no Brasil. Todas as regiões, a mesma... então acaba se perdendo.(...) Eles escrevem mais como rebeldia, porque tanto faz escrever ka ou ca.”*

A professora P1 ao mesmo tempo em que entende a escrita da/na internet como uma variedade de grafia para suportes específicos (internet e celular) – como afirmou numa fala anterior - ela enfatiza a questão da formação das palavras. P1 também fala da falta de um dicionário e da rebeldia dos alunos em escrever de maneira diferenciada mesmo sem obter, do seu ponto de vista, vantagem alguma. Bakhtin ressalta que

Assim, na prática viva da língua, a consciência lingüística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores. (BAKHTIN, 2002, p.95).

A questão do dicionário, considerando o que o autor traz, torna-se irrelevante no contexto de utilização da língua viva.

Analisando todos estes apontamentos é perceptível que a preocupação da professora é desnecessária já que em sua sala de aula ela tem o exemplo de que o internetês não interfere, na formação, fixação de palavras. O que interfere nisso é a falta de leitura, pois de acordo com Bagno (2006, p.138) “o aprendizado da ortografia se faz pelo contato íntimo e freqüente com textos bem escritos, e não com regras mal elaboradas ou com exercícios pouco esclarecedores”. Assim, para fixar a grafia oficial das palavras, nada melhor que ler, porque a leitura não auxilia somente nesta fixação,

A prática de leitura deve levar os estudantes a reconhecerem e a buscarem nela a informação, o divertimento, o estudo e o aprendizado. A elaborarem classificações, inferências, antecipações e, dependendo da intencionalidade de cada texto, tomarem decisões, mudarem comportamentos, alterarem rotinas e procedimentos. A compreenderem que, durante a leitura, o leitor interage com quem escreve, segundo seus próprios referenciais prévios, advindos de outras leituras. (CURITIBA, 2006, p.220)

Quanto à falta de dicionário, não se pode pensar que só faz parte da língua o que está no dicionário. Como Possenti disse, o próprio dicionário “oficial” apresenta deficiências. E ainda, existe um “cânone mínimo” como já citado por Marcuschi em relação ao internetês além de que esta grafia não é totalmente aleatória, como já dito por Possenti. Faraco (2007, p.17) diz que “embora haja variações nas abreviaturas e símbolos utilizados, há uma boa parte já convencionalizada. E a razão é óbvia: se cada um criasse seus próprios símbolos, a comunicação seria

impossível”. Sobre a escrita “rebelde”, Possenti menciona a questão do código secreto, como já mencionado.

P4: “(...) o que eu acho **perigosos é eles se habituarem a usar fora este tipo de linguagem**, eu acho que eles têm que saber que existem as duas coisas, né. **Não perder de vista a questão da grafia correta das palavras**, mesmo, né, porque querendo ou não, é o que está posto aí. Então, eu não sei, mas **isto não está sendo aceito ainda em nenhuma prova de vestibular, em redação, não está sendo aceito em nenhum concurso, então a gente não pode deixar eles escreverem só desta forma, né.**”

Ao lembrar a história da escrita contada por Cagliari (1989), retoma-se como os egípcios se acostumaram a ter duas escritas. Uma mais detalhada para a escrita na pedra e outra simplificada para a escrita no papiro. Na história não há registro de que os egípcios “confundiam” as escritas e seus suportes. Nem registro de que o fato de haverem duas formas de escrever, uma prejudicaria ou interferiria na outra.

P6: “[...] porque se eles aprenderem isto [referindo ao internetês] e não aprenderem a outra [referindo-se a norma padrão], como é que ele vão fazer **numa prova de vestibular ou uma redação para uma vaga para se candidatar para um emprego, não dá.** [...] Eu percebo quando eu estou no computador, daí eu percebo, quando eles mandam mensagem pra mim, daí eu respondo. Mas trocando os dois S por Ç eu tenho em sala de aula, essa já é uma interferência, já é alguma coisa. Eles vão escrever começa, por exemplo, e de repente eles escrevem com dois S, mas é mais fácil usar dois s do que o ç, porque você tem que ir lá no c acento e fazer aquela manobra toda, então as vezes, esta questão de trocar o ç por dois s você acaba percebendo na escrita deles. [...] Eu sempre falo pra eles, vocês podem mandar recados para mim, **mas eu sempre vou mandar a resposta escrita corretamente, mesmo vocês escrevendo errado.** Ah, professora, mas não sei que... Não! **Eu sou professora e tenho a obrigação de escrever correto.**”

Quanto à preocupação das professoras P4 e P6 com o vestibular ou com o emprego, Possenti lembra que estas são algumas razões pelas quais a discussão em torno de ensinar gramática continua. Ele diz

Outra razão é que esta discussão revela diferentes orientações didáticas (ensinar a partir do uso observado ou ensinar a partir de regras), diferentes concepções do papel de língua numa sociedade cheia de contrastes como é a nossa (serve para a comunicação ou abre acesso a oportunidades de emprego) e diferentes objetivos atribuídos à escola de primeiro e segundo graus (preparar para a vida ou preparar para o vestibular, dois objetivos que só coincidem para um número extremamente limitado de alunos). (POSSENTI, 2002, p. 62-63)

Faraco (2006, p.15) também comenta que durante toda a vida escolar ouve-se falar que se não aprender gramática não passa no vestibular e nos concursos

públicos “muito embora ninguém nos explique como os poucos que sabem, nem sempre passem em tais exames; e os muitos que não sabem, passem”. Assim, a avaliação sobre quais são os objetivos de trabalhar a Língua Portuguesa em sala de aula se faz necessária.

Neste momento é possível retomar a 3ª hipótese formulada ao iniciar a pesquisa, a qual diz: Os professores graduados há mais tempo e com mais experiência docente demonstram objeção ao uso do Internetês devido a sua formação tradicional e por estarem habituados a trabalhar, principalmente, com a escrita baseada na gramática normativa.

As falas das professoras evidenciam que o tempo de graduação ou de atuação em sala de aula não está diretamente relacionado à questão de aceitação ou resistência ao internetês. Um exemplo é a professora P3, com 50 anos de idade, graduada há 31 anos e com 26 anos de atuação docente, comentou que, mesmo valorizando a gramática, tratou do assunto em sala de aula, retomando a idéia da adequação lingüística e ainda, afirmando utilizar esta escrita, em alguns momentos.

Obviamente, pode-se questionar de que maneira é feita, e se realmente é feita, esta abordagem, este “acolhimento” à escrita da/na internet, ou se é apenas um discurso que circula entre os professores “mais modernos”, uma ressonância do meio acadêmico atual. Pois como professoras atuantes numa abordagem tradicional, que trabalham com a gramática, conforme P3 declarou, podem aceitar a escrita da/na internet de maneira tão natural? Há que se refletir sobre o que as palavras escondem, pois as palavras também são manipuladas. (BAKHTIN, 2002).

Finalizando este capítulo de análises, é necessário retomar algumas palavras de Valente (1999), o qual diz que a implementação de novas idéias depende das ações dos professores e de seus alunos. Conforme Moraes (2000), educar é ensinar a viver na mudança e não querer controlá-la.

As questões levantadas em torno do internetês, ou mesmo da concepção de língua e de seu ensino não findam as discussões sobre o tema, pois questões culturais estão envolvidas nestes assuntos que se desenvolvem no âmbito escolar, e a escola é um espaço de cruzamento de culturas (PEREZ GOMES, 2001), que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada possibilitou a construção de um conjunto de sete categorias que estão relacionadas às concepções de Língua Portuguesa e de ensino da língua, e como estas estão ligadas ao posicionamento das professoras ao se posicionarem sobre a escrita da/na internet.

O modo como as professoras discursam sobre língua, ensino e internet põem em evidência as categorias: comunicação, didática, gramática, abordagem tradicional, prática social, uso/utilização e resistência.

Vale lembrar que tanto o sujeito como a linguagem e a cultura são híbridas e heterogêneas. Assim, os sujeitos pesquisados são investigados por um sujeito investigador - os quais são heterogêneos - por um prisma dentre tantos outros, fazendo uma inferência subjetiva. Além de que, os sujeitos pesquisados, podem ocultar em seus discursos suas reais expressões e posicionamentos, as quais estão intrínsecas em seu ser. Em vista disso, as análises explicitadas não podem, e nem tem a intenção de, representar a totalidade como se fosse única, fechada e definitiva, mas sim, aberta a outras possibilidades de atribuição de sentidos. Nem tão pouco, a intenção de esgotar as possibilidades de novas pesquisas sobre o tema.

A primeira constatação da pesquisa revelou que é muito forte nas professoras entrevistadas a idéia de que língua é **comunicação**. Contudo esta visão comunicativa está embasada, segundo elas, na apreensão de normas e regras lingüísticas, revelando que a língua não passa de um objetivismo abstrato (BAKHTIN, 2002), um código passível de descrição.

A **gramática** e o ensino da mesma estão presentes em todos os discursos, apesar de algumas professoras mostrarem-se confusas em relação ao seu trabalho docente: de um lado há um elemento cultural presente em sua formação básica, o ensino da gramática normativa e, de outro, há um “rompimento” com esse ensino estruturalista, o qual, inclusive, é indicado pela Mantenedora (Prefeitura Municipal de Curitiba). No entanto, como as professoras aprenderam a Língua Portuguesa numa **abordagem tradicional**, com exercícios repetitivos, mecânicos e gramaticais, algumas compreendem que o ensino “efetivo” da língua aconteça da mesma forma.

Talvez com algumas práticas remodeladas, porém a base de estudar a língua enquanto código, enquanto gramática, permanece.

Além de perceber a língua como o objetivismo abstrato, em alguns momentos, as professoras se remetem a língua como uma expressão do pensamento, ou seja, uma concepção de língua como subjetivismo abstrato, na qual a fonte da língua é constituída pelo psiquismo individual. Essa concepção foi evidenciada quando as professoras relataram sobre suas práticas docentes, sobre sua **didática** em sala de aula.

Entretanto, em algumas falas, parece ter surgido “uma luz no fim do túnel”, quando as professoras se referiram a língua enquanto **prática social**, afirmando sobre como a língua abre oportunidades pessoais, culturais, em relação à vida e ao mundo. Ou ainda, mostrando o entendimento sobre a necessidade do outro no processo de interação. A esta concepção de língua, Bakhtin a caracterizou enquanto atividade social, pois o que importa é o processo, é o sujeito da interação verbal.

Contudo, esta “luz ao final do túnel” perdeu força no momento em que as professoras relataram suas experiências de **uso/utilização** de computadores, internet, laboratório de informática e internetês. A maior parte das professoras pesquisadas enfatizou o pouco uso dos computadores e, principalmente da internet. Usam o computador como se fosse uma máquina de escrever (só Word) e na internet “não podem perder tempo”! Se nem pessoalmente usam, quem dirá com seus alunos! O internetês é pouco usado por elas, pois são professoras e estão “acostumadas” a escrever “certo”. E mais uma vez a concepção de língua enquanto código é reforçada por elas.

O pouco uso de computadores, internet, laboratório e internetês também direcionou para a constatação que há uma **resistência** por parte das professoras no uso destes elementos. Elas elencam motivos tentando justificar a rejeição dizendo que as máquinas funcionam de maneira insuficiente, que os alunos possuem outros interesses ao se tratar de internet e, desta forma, acabam por perder o controle da situação, além da perda de tempo da aula que as idas ao laboratório de informática representam.

Esta resistência também está presente nos discursos referentes ao uso do internetês pelos alunos, porém, aparentemente, apresenta-se “camuflada” com afirmações de compreender as adequações que a linguagem pode e deve sofrer

conforme os interlocutores, contextos e lugar. Entretanto, apesar desta “aceitação”, a escrita da/na internet é vista como errada, acabada, perigosa e assustadora.

Ao retomar o objetivo da pesquisa que consistia em investigar as concepções de língua que os professores apresentam ao se depararem com o internetês, e a questão norteadora desta pesquisa: “Qual é a concepção de Língua Portuguesa e ensino da língua apresentada pelos professores, da disciplina, perante a escrita na/da Internet?” constatou-se que entre as respostas obtidas, a concepção de língua que se destaca, pela presença inserida em praticamente todas as categorias construídas, sinalizando que as respostas também apontam nesta direção, é a de “língua como meio de comunicação” (TRAVAGLIA, 2001), como “língua padrão – tradicional” (SCARTON, 2002), como “norma culta” (POSSENTI, 1991), ou seja, como um objetivismo abstrato (BAKHTIN, 2002).

Em relação às questões norteadoras elencadas no início desta pesquisa, as quais foram discutidas durante o capítulo 5 desta dissertação, merecem ser retomadas e analisadas com base nos dados obtidos.

1ª – Os professores apresentam uma postura preconceituosa no que tange à escrita na/da Internet por considerarem “erro” tudo que seja diferente da norma culta? Será que há uma concepção de ensino de língua pautada apenas em regras, gramáticas e na apropriação da norma culta, sem considerar as variações lingüísticas e estilísticas, diferentes gêneros e suportes textuais, bem como a função social da língua e seu caráter comunicativo?

Em relação a esta questão, foi constatado que apesar das professoras mostrarem uma predileção pela escrita oficial, demonstram compreender que existe uma escrita diferenciada na internet, em celulares e outros suportes, a qual deve ser utilizada em determinados momentos, ou seja, adequada ao contexto, ao lugar e aos interlocutores. Contudo, ficou evidenciado com as respostas obtidas que esta compreensão não significa aceitação.

2ª – Os professores que não estão “conectados” ao meio virtual apresentam maior rejeição ao Internetês por não o utilizarem e, conseqüentemente, por não compreenderem o uso desta escrita, considerando-a “errada”?

O que foi possível identificar por meio das respostas fornecidas é que a rejeição independe de a professora estar ou não “conectada” neste espaço virtual. Pois, durante a pesquisa foi revelado um repúdio quanto ao internetês por uma professora ativa neste meio digital/virtual e uma “naturalidade” por outra professora

que se mantém distante do ciberespaço. Assim, não é o estar “conectado” que irá orientar o posicionamento da professora, mas sua concepção de língua.

3ª – Os professores graduados há mais tempo e com mais experiência docente demonstram objeção ao uso do Internetês devido a sua formação tradicional e por estarem habituados a trabalhar, principalmente, com a escrita baseada na gramática normativa?

As falas das professoras evidenciam que o tempo de graduação ou de atuação em sala de aula não está diretamente relacionado à questão de aceitação ou resistência ao internetês. A professora (P3) graduada há mais tempo, dentre as pesquisadas (31 anos), e com 26 anos de atuação expôs a valorização da gramática em suas aulas, contudo, revelou que tratou do assunto internetês em sala de aula, retomando a idéia da adequação lingüística e ainda, afirmando utilizar esta escrita, em alguns momentos. Evidentemente, é questionável como direcionamentos opostos são integrantes de uma mesma prática docente.

Com base no que foi investigado aqui, e nos resultados obtidos, surgem novos questionamentos. Como romper esta ideologia de que ensinar língua é ensinar gramática? Como desmistificar que professor de português tem a obrigação de escrever ortograficamente correto, mesmo em situações de informalidade, como em comunicadores instantâneos? Como orientar o professor a um efetivo trabalho com a Língua Portuguesa explorando-a em seus mais diferentes aspectos e suportes, inclusive no computador? Até quando todas as ciências podem modificar-se, desenvolver-se, evoluir, menos a língua?

Tantas questões, e talvez algumas, sem respostas. Mesmo assim, é preciso prosseguir em busca de um ensino prazeroso e útil da língua, no qual escrever “oi td bem, eu axu q vo hj, bj, xau” para um amigo não seja considerado um “assassinato da língua”, e sim mais uma maneira de escrever e interagir entre tantas outras possíveis que existem.

É importante ressaltar que a língua, tanto oral como escrita, deve ser adequada ao contexto, ao interlocutor e à mensagem, pois a interação social, efetiva, só acontece quando há esta adequação.

A natureza exploratória desta pesquisa, a amostra limitada e o referencial teórico percorrido levaram a conclusões que por certo não encerram as reflexões sobre as concepções de língua e de ensino que o professor apresenta diante da escrita da/na internet. São contribuições válidas, mas provisórias e inacabadas.

Outros olhares podem levar a novas e diferentes constatações que, contrastadas com a perspectiva apresentada podem contribuir na melhoria do trabalho com Língua Portuguesa nas escolas brasileiras, gerando condições de atuar na formação com qualidade de cidadãos e profissionais.

REFERÊNCIAS

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

ARAÚJO, S. M. S. **Cultura e Educação: uma reflexão com base em Raymond Williams**. In: 27ª ANPED, Caxambu-MG, 2004. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/27/gt03/t0315.pdf. Acesso em: 24/03/2008.

AREA, M. Vinte anos de políticas institucionais para incorporar as tecnologias da informação e comunicação ao sistema escolar. In: SANCHO, J. M.; HERNÁNDEZ, F. et al. **Tecnologias para transformar a educação**. Tradução Valério Campos. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

ALVEZ-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais** - pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

BAGNO, M. **Preconceito lingüístico: o que é e como se faz**. 46. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação lingüística**. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 1. ed. Tradução do francês: Maria Ermantina. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. 4. ed. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 2008.

BELLUZZO, R. C. B. **A educação na sociedade do conhecimento**. 2002. Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=10&texto=501>>. Acesso em: 15/04/2008.

BENEDITO, J. **Dicionário da internet e do telemóvel**. Lisboa: Centro Atlântico, 2003.

BERNARDES, A. S. & VIEIRA, P. M. T. O chat como produção de linguagem. In: FREITAS, M. T. A. e COSTA, S. R. (orgs.) **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BOZZA, S. e BATISTA, A. **Produção textual: a voz e a vez do aluno na sociedade**. Cascavel: Assoeste, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa**. Brasília, 1997.

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

BRITO, G. S. **Inclusão digital do profissional professor: entendendo o conceito de tecnologia**. In: ANPOCS, 30 encontro anual. Tecnologias de informação e comunicação: controle e descontrolé. Caxambu-MG, 2006a.

_____. **Os professores frente à Internet: o que há de novo na escrita "internetês"**. In: VI ANPED SUL - Seminário de Pesquisa da Região Sul. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2006b.

_____. **Bjus, bêjo ou beijo**. Paraná on-line. 2006c. Disponível em: <<http://www.parana-online.com.br/editoria/especiais/news/199768/>>. Acesso em: 05/11/2008.

_____. **A linguagem utilizada na internet**. 2007. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/entrevistas/interativa_adultos/entrevista008.asp> Acesso em: 25/08/2007.

BURCH, S. Sociedade da informação/ sociedade do conhecimento. In: AMBROSI, A.; PEUGEOT, V. & PIMIENTA, D. (coord.) **Desafios de Palavras: Enfoques Multiculturais sobre as Sociedades da Informação**. França: C&F editions, 2005.

Disponível em: <<http://www.insme.org/documenti/wordmatters-en.pdf>>. Acesso em: 29/07/2008.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CANDAU, V. M. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In: _____ (org) **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CARVALHO, R. G. G.. **Cultura global e contextos locais**: a escola como instituição possuidora de cultura própria. In: Revista Ibero Americana de Educação. n. 39/2, 2006. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/1434.htm>>. Acesso em: 13/03/2008.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2002.

Closer. (Perto demais). Dir. Mike Nichols. USA. 2004.

COSCARELLI, C. & RIBEIRO, A. E. (org). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 2002.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. Curitiba, 2006.

CRUZ, V. V. **Re-pensando a Dinâmica Escolar na Sociedade Tecnologizada**. In: XI Semana de Humanidades, 2003, Natal/Rn. anais. Natal/Rn : CCSA, 2003. v. 01.

DEMO, P. **O porvir**: desafio das linguagens do século XXI. Curitiba/PR: Ibpex, 2007.

DEMO, P. **O desafio das linguagens do século XXI para a aprendizagem na escola**. (comunicação verbal) Centro de Convenções. Curitiba, PR. 04/06/2008.

DREYER, D. **Professores municipais de Curitiba têm capacitação anual**. Disponível em <<http://www.parana-online.com.br/canal/tecnologia/news/229893/>> Acesso em: 23/11/2008.

EAGLETON, T. **A idéia de cultura**. Tradução Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FARACO, C. A. As sete pragas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderlei. **O texto na sala de aula**. 8. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1991.

_____. Linguagem, escola e modernidade. In: GHIRALDELLI JR, P. (org) **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

_____. Ensinar X Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? In: **Calidoscópio**. Porto Alegre: UNISINOS, abril/2006, v. 4, n. 1, p. 15-26.

_____. O internetês e a constante mutação da Língua Portuguesa. In: **Notícias da UFPR**. Curitiba: UFPR, abril/2007, ano 7, n. 40, p. 16-17.

FARACO, C. A. e TEZZA, C. **Oficina de texto**. Curitiba: Livraria do Eleotério, 1998.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber livro, 2005.

FREIRE, P. A máquina está a serviço de quem? In: **Revista BITS**, maio/ 1984.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, R. M. K. **A internet e a Língua Portuguesa**: mudanças à vista? In: III Congresso Online, Observatório para a cibersociedade, 2006.

FREITAS, M. T. de A. **Escrita teclada**: uma nova forma de escrever? In: 23ª. Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG, 2000.

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

GAZETA DO POVO. **A revolta dos sabatinados**. 01/07/08. Disponível em: <<http://portal.rpc.com.br/gazetadopovo/opiniao/conteudo.phtml?tl=1&id=782002&tit=A-revolta-dos-sabatinados>>. Acesso em: 29/07/2008.

GENTILE, P. Professor se forma na escola. Entrevista com NÓVOA, A. In: **Nova Escola**. São Paulo: Abril, maio/2001, p.13-15.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 8. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1991.

GOULART, C. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, Carla e RIBEIRO, Ana Elisa (org). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HERNANDES, P. **Você sabia?** 2005, n. 99. Disponível em: <<http://www.paulohernandes.pro.br/vocesabia/001/vcsabia099.html>>. Acesso em: 13/06/2008.

JULIA, D. **A cultura escolar como objeto histórico**. In: Revista brasileira de história da educação, n.1, jan-jun, 2001.

KOFF, A. M. N. S. e. **Cotidiano Escolar e Cultura (s): dialogando com os resultados de uma pesquisa**. In: 28ª Reunião da ANPED, Caxambu-MG, 2005. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt04/GT04-1573--Int.rtf> Acesso em: 24/03/2008.

LAGARTO, J. R. **Rumo à sociedade do conhecimento**. Portugal, 2005. Disponível em: <http://joselagarto.no.sapo.pt/art_DN_7_2005.htm>. Acesso em: 20/05/2008.

LEMOS, A. **Cibercultura** – tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. Cibercultura. Alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, A. & CUNHA, P. (orgs.) **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003, p.11-23.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G. & BOUTIN, G. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

LEVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LION, C. G. Mitos e realidades na tecnologia educacional. In: LITWIN, E. (org). **Tecnologia educacional – política, histórias e propostas**. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

LOPES, J. T. **Tristes escolas**. Práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano. Porto: Afrontamento, 1996.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade: por uma nova concepção de língua materna**. Porto Alegre: L&PM, 1985.

MAFRA, L. A sociologia dos estabelecimentos escolares. Passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (orgs.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 109-136.

MARCONI, M. de A. e LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARTI, E. A escola diante do desafio tecnológico. In: GÓMEZ-GRANELL, C. & VILA, I. (org) **A cidade como projeto educativo**. Tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MONACO, G. L. Sociedade da informação X sociedade do conhecimento. Disponível em <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=10&texto=581>> Acesso em: 15/04/2008.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

MORAES, R. **Internetês: uma experiência com estudantes de Língua Francesa**. In: II Encontro Nacional sobre Hipertexto. Universidade Federal do Ceará. 2007. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte//hipertexto2007/anais/ANAIS/Art03_%20Moraes-Rozania.swf>. Acesso em: 25/05/2008.

MORAN, J. M. **A internet nos ajuda, mas ela sozinha não dá conta da complexidade do aprender**. Disponível em: <<http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0025.asp>>. Acesso em 20/11/2008.

NAGEL, L. H. **A sociedade do conhecimento no conhecimento dos educadores**. In: Revista Urutáguia: Maringá-Pr, 2002, ano I, n.4. Disponível em: <http://www.urutaqua.uem.br//04edu_lizia.htm>. Acesso em: 15/04/2008.

NISKIER, Arnaldo. **Tecnologia educacional**: uma visão política. Petrópolis: Vozes, 1993.

OTHERO, G.I de Á. **A Língua Portuguesa nas salas de bate-papo** – uma visão lingüística de nosso idioma na era digital. Novo Hamburgo, 2002.

ORTIZ, L. R. A. **A propriedade intelectual e a tecnologia digital**. Disponível em: <<http://aldeiajuridica.incubadora.fapesp.br/portal/propriedadeintelectual/doutrina/a-propriedade-intelectual-e-a-tecnologia-digital/>>. Acesso em: 15/09/2008.

PAIVA, V. L. M. O. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PALMIERE, D. T. L. "Chateando" com jovens e adolescentes: a construção da escrita na internet por grupos de diferentes faixas etárias. **Estudos Lingüísticos**. São Paulo, 2005. v. XXXIV.

_____. A escrita da internet: da tela do computador para a tela da tevê.
Estudos Linguísticos. São Paulo, 2006. v. XXXV.

PEREIRA, J. T. Educação e sociedade da informação. In: COSCARELLI, C. & RIBEIRO, A. E. (org). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PÉREZ GOMÉZ. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2001.

PRAXEDES, W. Estudos Culturais e ação educativa. In: **Espaço Acadêmico**, ano 3, n.27, agosto/2003. Disponível em
 <<http://www.espacoacademico.com.br/027/27wlap.htm>>. Acesso em: 05/11/2008.

PRETTO, N. De L. **Desafios da educação na sociedade do conhecimento**. In: 52ª Reunião anual da SBPC. O Brasil na sociedade do conhecimento – desafios para o século XXI, Brasília, 11/07/2000. Disponível em:
 <<http://www2.ufba.br/~pretto/textos/sbpc2000.htm>>. Acesso em: 15/04/2008.

POSSENTI, S. Gramática e política. In: GERALDI, J. W. (org). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 8ª ed. Cascavel, Pr: ASSOESTE, 1991.

_____. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 8ª reimpressão. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2002.

_____. Você entende internetês? In: **Revista Discutindo a Língua Portuguesa**. São Paulo: Escala Educacional. 2006, ano 1, n. 2, p. 28-33.

_____. Internetês: Você aceita este tipo de linguagem (comunicação verbal) In: **Programa Altas Horas**. Rio de Janeiro: Globo. 19/08/2007.

QUEIROZ, T. Z. & OLIVEIRA, P. C. S. de. **Ecologias Cognitivas Contemporâneas**: o ensino superior no contexto tecnológico e comunicacional da sociedade aprendente. Diálogos Possíveis, Salvador/Ba, v.2, ano 3, p.221-237. Disponível em:
 <<http://www.faculdadesocial.edu.br/dialogospossiveis/artigos.asp?ed=4>>. Acesso em: 08/05/2008.

_____. **Ler e escrever na cultura digital**. In: Revista Pátio. Porto Alegre: Artmed, agosto-outubro/2000, ano IV, n.14.

RAMAL, A. C. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIBEIRO, T. da S. **Internetês: abreviaturas e outras estratégias de escrita.** Rio de Janeiro, 2006. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

RIBEIRO, L. F. **O conceito de linguagem em Bakhtin.** 2006. Disponível em: <<http://revistabrasil.org/revista/artigos/crise.htm>>. Acesso em: 15/11/2008.

RICHARDS, J. C. **Interchange.** 3. ed. New York/USA: Cambridge University Press. 2005, book 1, p.26.

SANCHO, J. M. A tecnologia: um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência. In: _____ (org). **Para uma tecnologia Educacional.** Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: SANCHO, J. M. et al. **Tecnologias para transformar a educação.** Tradução: Valério Campos. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

SANT'ANA, E. & BEHRENS, M. A. Superação dos paradigmas conservadores na sociedade do conhecimento. In: BEHRENS, M. A. (org) **Docência universitária na sociedade do conhecimento.** Curitiba: Champagnat, 2003.

SANTINELLO, J. **A postura do docente para o século XXI e as tecnologias da comunicação e informação no contexto educacional.** 2004. Disponível em: <<http://www.unicentro.br/editora/revistas/quairaca/20/113-125%20A%20postura%20do%20doscente.pdf>>. Acesso em: 18/05/2008.

SANTOS, A. V. dos. **Tecnologia e docência: os professores têm medo da máquina?** 2006a. Disponível em: <<http://www.parana-online.com.br/editoria/especiais/news/200967/>>. Acesso em: 05/11/2008.

_____. **Apontamentos sobre o consumo e a utilização de tecnologias.** 2006b. Disponível em <<http://www.parana-online.com.br/editoria/especiais/news/209854/>>. Acesso em: 05/11/2008.

SANTOS, A. R. dos. **Metodologia Científica.** 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SANTOS, E. M. Chat: e agora? Novas regras – nova escrita. In: COSCARELLI, C. & RIBEIRO, A. E. (org). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas/SP: Autores Associados, 1995.

SCARTON, G. Concepções de língua e reflexos na prática do professor. In: SCARTON, G. & SMITH, M. M. **Manual de redação**. Porto Alegre: PUCRS, 2002. Disponível em: <www.pucrs.br/manualred>. Acesso em: 06/05/2008.

SILVA, M. Docência interativa presencial e online. In: _____(org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003.

SILVA, F. de C. T.. **Escola e cultura escolar**: gestão controlada das diferenças no/pelo currículo. In: 28ª Reunião da ANPED, Caxambu-MG, 2005. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/qt12/qt12670int.rtf> Acesso em: 28/10/2007.

SILVA, D. Internetês: Você aceita este tipo de linguagem (comunicação verbal) In: **Programa Altas Horas**. Rio de Janeiro: Globo. 19/08/2007.

SIMÕES, R. F. A linguagem no Orkut e na sala de aula; desvelando um comportamento lingüístico dos jovens. In: **Teias**. Rio de Janeiro, ano 8, n. 15-16, janeiro, 2007.

TAVARES, M. Entrevista com Evanildo Bechara: **Os jovens e a Língua Portuguesa**. Rio Mídia: Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/portal/riomidia/rm_entrevista_conteudo.asp?idioma=1&idMenu=&label=&v_nome_area=Entrevistas&v_id_conteudo=68046>. Acesso em: 24/09/07.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001

TURA, M. de L. R. **O olhar que não quer ver**. Histórias da escola. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

VALENTE, J. A. Mudanças na sociedade, mudanças na educação: o fazer e o compreender. In: VALENTE, J. A. (org) **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas:UNICAMP/NIED, 1999.

VALENTE, J. A. As tecnologias digitais e os diferentes letramentos. In: **Revista Pátio**. Porto Alegre: ArtMed, Nov. 2007/Jan. 2008, ano XI, n.44.

VERÍSSIMO, L. F. O gigolô das palavras. In: LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade: por uma nova concepção de língua materna**. Porto Alegre: L&PM, 1985.

WEEDWOOD, B.. **História concisa da lingüística**. 4ª ed. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2005.

WILLIAMS, R. **Cultura e Sociedade**. São Paulo: Nacional, 1969.

_____. **Cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

XAVIER, A. C. **Letramento digital e ensino**. 2005. Disponível em:
<<http://www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>>
Acesso em: 24/03/2007.

_____. **Reflexões em torno da escrita nos novos gêneros digitais da internet**. 2006. Disponível em
<<http://www.ufpe.br/nehete/artigos/Reflex%F5es%20em%20torno%20da%20escrita%20nos%20novos%20g%EAneros%20digitais.pdf>>. Acesso em: 25/08/2007.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de Bibliotecas. **Projetos**. Curitiba: Editora UFPR, 2007. (Normas pra a apresentação de documentos científicos, 1)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de Bibliotecas. **Teses, dissertações, monografias e outros trabalhos acadêmicos**. Curitiba: Editora UFPR, 2007. (Normas pra a apresentação de documentos científicos, 2)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de Bibliotecas. **Citações e notas de rodapé**. Curitiba: Editora UFPR, 2007. (Normas pra a apresentação de documentos científicos, 3)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de Bibliotecas. **Referências**. Curitiba: Editora UFPR, 2007. (Normas pra a apresentação de documentos científicos, 4)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de Bibliotecas. **Redação e Editoração**. Curitiba: Editora UFPR, 2007. (Normas pra a apresentação de documentos científicos, 9)

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Termo de consentimento.....	149
APÊNDICE 2 – Questionário de identificação.....	150
APÊNDICE 3 – Tabela de horários para entrevista.....	151

APÊNDICE 1 – Termo de consentimento



Universidade Federal do Paraná
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação
Linha de Pesquisa: Cultura, Escola e Ensino
Área de Concentração: Educação, Cultura e Tecnologia

TERMO DE CONSENTIMENTO

Título da Pesquisa: Escrita na/da Internet e Professores: concepções de Língua Portuguesa reveladas em seus discursos.

Pesquisadora responsável: Haudrey Fernanda Bronner Foltran Cordeiro

Professora-orientadora: Dr^a Gláucia da Silva Brito

Eu, _____, professor(a) de Língua Portuguesa pertencente ao quadro de professores da Rede Municipal de Educação de Curitiba, lotado(a) na Escola Municipal _____, no ano de 2008, declaro ter sido informado(a) que estarei participando voluntariamente de um estudo de cunho acadêmico, que tem por objetivo pesquisar as concepções de Língua Portuguesa apresentadas pelos professores perante à escrita na/da Internet.

Entendo que sou livre para recusar minha participação nesta pesquisa ou para desistir a qualquer momento, bastando para isso, informar minha decisão à pesquisadora.

Estou ciente de que a coleta de dados para esta pesquisa constará de entrevistas individuais, garantindo-se toda a privacidade e a confidência destas informações. Os resultados gerais obtidos por meio desta pesquisa serão utilizados a fim de alcançar os objetivos deste trabalho, incluída sua publicação na literatura científica especializada.

Como meu anonimato será preservado por questões éticas, confirmo estar sendo informado por escrito dos objetivos deste estudo científico. Feito em duas vias, uma cópia deste termo de compromisso ficará com a pesquisadora responsável e outra me será fornecida.

Curitiba, ____ de _____ de 2008.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador Responsável

Maiores informações com Haudrey Fernanda, (41) 99145755, haudreyfernanda@gmail.com

APÊNDICE 2 – Questionário de identificação

Nome: _____

Idade: _____

Graduação em: _____

Ano de conclusão da graduação: _____

Ano de ingresso na RME (1ª- 4ª): _____

Ano de ingresso na RME (5ª- 8ª): _____

Escolas da Prefeitura em que já trabalhou (5ª- 8ª): _____

Ano de ingresso na E. M. Papa João XXIII: _____

Já trabalhou (ou trabalha) em escolas (5ª- 8ª) da rede estadual ou particular?
Quando? Desde quando? _____

Durante sua graduação cursou alguma disciplina que envolvesse tecnologia? Qual?
Com que duração? _____

Já participou de algum curso envolvendo Tecnologia? _____

Qual? _____

Onde? _____

Pela RME? Outra? _____

Qual duração? _____

Em que ano? _____

Se não participou, tem interesse em participar? _____

APÊNDICE 3 – Tabela de horários para entrevista

	21/04 (2 ^a)	22/04 (3 ^a)	23/04 (4 ^a)	24/04 (5 ^a)	25/04 (6 ^a)
1 ^a	feriado				
2 ^a	feriado			P4	P3
3 ^a	feriado				
4 ^a	feriado		P1	P6	
5 ^a	feriado		P5		
	28/04 (2 ^a)	29/04 (3 ^a)	30/04 (4 ^a)	01/05 (5 ^a)	02/05 (6 ^a)
1 ^a				feriado	recesso
2 ^a				feriado	recesso
3 ^a				feriado	recesso
4 ^a				feriado	recesso
5 ^a				feriado	recesso
	05/05 (2 ^a)	06/05 (3 ^a)	07/05 (4 ^a)	08/05 (5 ^a)	09/05 (6 ^a)
1 ^a	P7				
2 ^a	P2				
3 ^a					
4 ^a					
5 ^a					

ANEXO

AUTORIZAÇÃO DA SME



Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Ensino Fundamental
Gerência de Currículo

Av. João Gualberto, 623 7º Andar Torre A
Alto da Glória
80030-000 Curitiba PR
Tel 41 33503020
Fax 41 3350 3047
www.curitiba.pr.gov.br

Curitiba, 13 de fevereiro de 2008.

AUTORIZAÇÃO

Informamos que Haudrey Fernanda Bronner Foltran Cordeiro, aluna do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná, está autorizada a realizar pesquisa sobre o tema: **Escrita na/da internet e Professores: concepções de Língua Portuguesa reveladas em seus discursos**. O objetivo é analisar que concepções dessa língua permeiam as falas dos professores ao se posicionarem em relação a essa forma peculiar de escrita.

A escola indicada pela pesquisadora para realizar a investigação é a Escola Municipal _____, com os professores de Língua Portuguesa. A participação desses sujeitos dependerá do interesse deles e, se for o caso, será efetivada por intermédio de entrevistas semi-estruturadas.

Atenciosamente,

Nara Luz Cherighini Salamunes
Departamento de Ensino Fundamental

Nara Luz Cherighini Salamunes
Matrícula: 35503
Diretora de Ensino Fundamental - EEF/SU
nara@smu.curitiba.pr.gov.br
Fone: 3334-3023 - Fax 3330-3000

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)