

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* – MESTRADO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE
LINHA DE PESQUISA: LINGUAGEM: PRÁTICAS LINGUÍSTICAS, CULTURAIS E
DE ENSINO

FRANCIELE MARIA MARTINY

ESTUDOS DE GÊNEROS EMERGENTES EM AULAS DE PORTUGUÊS COMO
ESTRATÉGIAS DE ENSINO

CASCADEL - PR

2011

FRANCIELE MARIA MARTINY

**ESTUDOS DE GÊNEROS EMERGENTES EM AULAS DE PORTUGUÊS COMO
ESTRATÉGIAS DE ENSINO**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste - para a obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Letras, área de concentração em Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Linguagem – Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino.

Orientador(a): Prof^ª. Dr^ª. Clarice Nadir von Borstel.

CASCADEL

2011

FRANCIELE MARIA MARTINY

**ESTUDOS DE GÊNEROS EMERGENTES EM AULAS DE PORTUGUÊS COMO
ESTRATÉGIAS DE ENSINO**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado, área de Concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste.

Prof^a. Dr^a. Aparecida Feola Sella (Unioeste)
Coordenadora

Apresentada à Comissão Examinadora, integrada pelos Professores:

Prof^a. Dr^a. Odete Pereira da Silva Menon
Universidade Federal do Paraná - UFPR
Membro Titular (convidado)

Prof^a. Dr^a. Rosângela Hammes Rodrigues
Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC
Membro Suplente (convidado)

Prof^a. Dr^a. Terezinha da Costa-Hübes
Membro Titular (da Instituição)

Prof. Dr. Alexandre Sebastião Ferrari Soares
Membro Titular (da Instituição)

Prof^a. Dr^a. Clarice Nadir von Borstel (Unioeste)
Orientadora

Cascavel, 03 de março de 2011.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a *Deus* pela inspiração e pela vida.

À *Prof^a. Dr^a. Clarice Nadir Von Borstel*, pela paciência e pelas horas de orientação sábia e amiga, pela dedicação e confiança depositada em minha pessoa.

Às *colegas de mestrado, amigas e “irmãs”, Roberta Cantarela e Andréia Cristina de Souza*, pelas inúmeras viagens a Cascavel e aos diversos cursos, durante o período de realização do mestrado.

À *colega de graduação e eterna companheira, Elisângela Redel*, pelo incentivo e carinho durante este período de grandes desafios.

Ao *Programa de Mestrado*, pelo acolhimento, pelas disciplinas ofertadas e pelos docentes de qualidade, responsáveis pela minha formação.

Aos *docentes Dr^a. Terezinha da Costa-Hübes, Dr. Alexandre S. Ferreira Soares e Dr. Ciro Damke*, membros da minha qualificação, que fizeram importantes sugestões.

À *CAPES*, agência financiadora desta pesquisa, que possibilitou a dedicação exclusiva aos estudos durante esses dois anos.

Ao revisor desta dissertação, *Célio Escher*, pela leitura cuidadosa e atenciosa.

À *docente e à escola rondonense* que cederam o espaço para a realização da pesquisa.

Aos *meus pais, Àrio e Dirse, ao meu irmão, Jefferson, aos meus amigos e familiares* que me acompanham na trajetória da vida.

Ao meu *companheiro de jornada, Clóvis*, pelo amor e paciência dedicados a mim.

RESUMO

MARTINY, Franciele Maria. **Estudos de gêneros emergentes em aulas de português como estratégias de ensino**. 2011. 144 páginas. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel.

Orientador(a): Prof^ª. Dr^ª. Clarice Nadir von Borstel.

Data de defesa: 03 de março de 2011

Este estudo tem como objetivo apresentar uma estratégia de ensino-aprendizagem pautada na seleção de gêneros textuais emergentes na internet, bem como na linguagem específica do meio, o *internetês*, em relação aos gêneros anteriores às novas tecnologias, a partir de uma sequência de aulas, sendo as primeiras de observação *in loco*, para uma turma de 3º ano do Ensino Médio da rede estadual de ensino, localizada no município de Marechal Cândido Rondon. O intuito é desenvolver e observar, durante o estágio de docência, com base no atual contexto histórico-social das novas tecnologias, uma estratégia pedagógica que englobe a língua em seus diversos usos. Para tanto, como suporte teórico, há as reflexões da Sociolinguística, observando e analisando a diversidade linguística, e a concepção e o uso dos gêneros textuais em sala de aula. São dois fundamentos teóricos que se completam e que mostram as variadas linguagens do cotidiano, evidenciando diferenças e semelhanças entre os textos, as intenções, a situação de produção e as características do meio, enfim, os traços que denotam uma língua não unívoca e estática, mas dinâmica, mutável e construída socialmente devido à interação de seus falantes. Sob essa prerrogativa, desenvolve-se uma pesquisa interpretativa, com base na microetnografia, pela qual se pode explorar a observação de uma forma participante em sala de aula. Acredita-se que este estudo seja visto como uma prática de ensino-aprendizagem do que se pode fazer, quando se busca tratar cientificamente de um objeto de pesquisa de textos escritos, sobre a abordagem de gêneros textuais emergentes em sala de aula, a fim de mostrar ao aluno os diferentes contextos de situação de uso da língua e sua adequação às situações comunicativas. Por isso, como *corpora* de análise têm-se toda a sequência das aulas e as produções textuais feitas, uma em ambiente *on-line* por *e-mail* e a outra a partir do gênero textual: carta argumentativa, estudado pelos alunos e servindo, neste estudo, como uma forma de observar a compreensão dos alunos com relação à temática da internet e de verificar traços do *internetês*, se existem ou não na escrita formal dos alunos. Ao finalizar este estudo, acredita-se que adotar uma estratégia a mais para o ensino-aprendizagem a partir de textos emergentes em relação aos não emergentes, como uma prática pedagógica, pode auxiliar os alunos na compreensão da norma eleita padrão e o respeito à diversidade linguística.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Diversidade linguística. Gêneros textuais. *Internet*.

ABSTRACT

MARTINY, Franciele Maria. **Studies on emerging genres in Portuguese classes as teaching strategies**. 2011. 144 páginas. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel.

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Clarice Nadir von Borstel.
Data de defesa: 03 de março de 2011

This study aims to present a teaching and learning strategy from a selection of text genres emerging on the Internet, considering the specific language of the medium – the Internet slang – compared to previous genres of new technologies. This strategy is based on a sequence of classes, the first ones consisting of on-site observation, for third graders (high school) of a state school in Marechal Cândido Rondon. The purpose is to develop and observe, during the teaching internship period and based on the current socio-historical context of new technologies, an educational strategy that considers the language in its various uses. To achieve this goal, the theoretical and conceptual framework of this research comes from Sociolinguistics, for the analysis of linguistic diversity, and from the studies on the concepts and use of text genres in the classroom. These two theoretical bases are complementary and show the variety of the everyday language, highlighting differences and similarities between the texts, the intentions, the situation of production and the characteristics of the medium, in sum, the features that demonstrate that language is not univocal and static, but rather dynamic, changeable and socially constructed due to the interaction of its speakers. Under this prerogative, an interpretative study is carried out, based on microethnography, which permits to explore the participant observation in classroom. It is expected that this study may be seen as a teaching and learning practice of what can be done when dealing scientifically with a research object on written texts, regarding the approach of emerging text genres in the classroom, in order to show the students the different contexts of language use and its adequacy to the communicative situations. The *corpora* for analysis consists of the entire sequence of classes and the students' text productions, based both on online environment through e-mail and on an argumentative letter, a genre already studied by the students and that constitutes, in this proposal, a way to observe the students' comprehensions related to the topic Internet and to examine traces of the Internet slang – whether they exist or not – in the students' formal writing. At the conclusion of this study, it is believed that creating an alternative strategy for teaching and learning based on emerging texts in relation to the non-emerging ones may, as a pedagogical practice, help students understand the standard language variety and respect the linguistic diversity.

Key words: Teaching-learning; Linguistic diversity; Text genres; *Internet*.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	16
2. OS GÊNEROS TEXTUAIS, OS ASPECTOS SOCIOLINGÜÍSTICOS E O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA	25
2.1 O ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS	26
2.1.1 Abordagem panorâmica sobre os estudos de gênero	28
2.1.2 Os estudos clássicos sobre os gêneros	29
2.1.3 Estudos baseados nos gêneros	30
2.1.4 O estudo do gênero carta	34
2.1.5 Os gêneros emergentes pelas novas tecnologias	39
2.1.5.1 Características dos gêneros da internet	42
2.1.5.2 O surgimento do internetês	45
2.2 ASPECTOS SOCIOLINGÜÍSTICOS	48
2.2.1 A diversidade linguística	50
2.2.2 O preconceito linguístico	53
2.3 O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA	57
2.3.1 O uso dos gêneros no ensino da língua materna	60
2.3.2 A carta no ensino	63
2.3.3 O uso do internetês em sala de aula	65
2.3.3.1 A discussão sobre os estudos de gêneros da internet e do internetês no ensino	70
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO SOBRE A ESTRATÉGIA DIDÁTICA EM SALA DE AULA	74
3.1 A OBSERVAÇÃO <i>IN LOCO</i> : O CONTATO COM A TURMA	74
3.2 A APRESENTAÇÃO DOS GÊNEROS	77
3.3 A PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS	83
3.3.1 Análise dos <i>e-mails</i>	83
3.4 A RELAÇÃO ENTRE O GÊNERO CARTA E O <i>E-MAIL</i>	93
3.5 ANÁLISE DO SEGUNDO <i>CORPUS</i> : A CARTA ARGUMENTATIVA	98

3.5.1 A delimitação da proposta.....	101
3.5.2 Os possíveis destinatários.....	103
3.5.3 Análise do <i>corpus</i>	104
3.5.4 O posicionamento dos alunos.....	108
3.5.5 O internetês e traços da oralidade na escrita dos alunos.....	116
3.6 ASPECTOS ENTRE A PRODUÇÃO DA CARTA E O ENVIO DO <i>E-MAIL</i>	124
3.7 SUGESTÕES PARA COMPLEMENTAR A ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA.....	129
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS	136
ANEXOS	143
ANEXO 1- PROPOSTA DE ATIVIDADE: A INTERNET AUXILIA OU NÃO NO DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA.....	144

INTRODUÇÃO

Com a globalização, o uso das novas tecnologias está cada vez mais presente no cotidiano das pessoas, o que promove novas situações de comunicação social devido às diferentes formas de utilização da língua, a qual, por não ser estanque, acompanha o desenvolvimento da humanidade, adquirindo novos contornos, de acordo com os fatos históricos e sociais vivenciados pelos indivíduos de determinada sociedade.

É sob essa perspectiva que se propôs um estudo que englobasse o atual contexto das tecnologias, mais especificamente o da internet, a fim de aproveitar este momento de informatização para debater os variados usos que se faz da linguagem enquanto interação entre os sujeitos. As tecnologias na escola “[...] apresentam novos caminhos, pois abrem perspectivas de interação entre as pessoas, e entre pessoas e objetos de conhecimento, jamais possibilitados pelos recursos até agora utilizados” (MAGDALENA e COSTA, 2003, p. 97).

Sobretudo, a temática dos gêneros textuais é a que mais se ajusta a essa linha de pensamento, uma vez que esse suporte teórico enriquece a língua como um constructo social, construído e moldado pelos falantes, com objetivos e finalidades definidas durante o processo interativo. A língua é um fenômeno social, fruto das relações sociais. Portanto,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. (BAKHTIN, 1997, p. 123).

Neste sentido, este estudo tem como objetivo apresentar uma estratégia de ensino-aprendizagem pautada na seleção de gêneros textuais emergentes na internet, bem como a linguagem específica do meio, o *internetês*¹, relacionando-os com os gêneros anteriores às novas tecnologias, bem como com a língua padrão, durante a aplicação de uma estratégia didática com uma sequência de aulas para uma turma de 3º ano do Ensino Médio de Marechal

¹ O termo *internetês* será tratado nesta pesquisa segundo a concepção de Komesu (2007, p. 425), que define essa linguagem como “[...] forma grafolingüística que se difundiu em gêneros digitais como chats, blogs e redes sociais como o orkut” e que, popularmente, é conhecido como o português escrito (digitado) na internet. Sendo que, “[...] a prática de abreviação, o banimento da acentuação gráfica, o acréscimo ou a repetição de vogais, as modificações do registro gráfico padrão, com troca ou com omissão de letras, são alguns dos traços que podem ser observados na ortografia desse texto” (KOMESU, 2009, p. 1).

Cândido Rondon, da rede estadual de ensino, na qual vem sendo também desenvolvido o estágio de docência pela graduação em Letras².

O intuito deste trabalho é desenvolver e testar uma estratégia de ensino-aprendizagem de diferentes situações de usos do português brasileiro, com base nos gêneros chamados de emergentes – dos quais alguns apresentam o internetês – a fim de relacionar essa nova linguagem com as demais, desmitificando seu uso e, ao mesmo tempo, compreendendo o porquê da utilização da norma institucionalizada da língua em certos eventos comunicativos, ou seja, a adaptação para cada circunstância de utilização da linguagem. Assim, observa-se que “O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais variadas formas” (MARCUSCHI, 2008, p.149).

Toda a proposta se baseia, portanto, no respeito à diversidade linguística, sendo que há continuamente a retomada da necessidade do emprego da norma padrão em textos escritos quando assim for necessário, como em textos acadêmicos e nas próprias redações dos concursos vestibulares.

O interesse pelo assunto teve início durante a realização da Pós-Graduação *Lato Sensu* em Letras: Língua, Literatura e Ensino, da Unioeste *campus* de Marechal Cândido Rondon, realizado em 2008/2009 – quando foi desenvolvida uma pesquisa sobre as produções escritas de alunos, em escolas estaduais e particulares, para analisar os traços linguísticos de uso do internetês. Na ocasião se verificou que os equívocos com relação à norma institucionalizada são semelhantes àqueles verificados em Bortoni-Ricardo (2004) sobre a diversidade linguística e a pluralidade cultural no país, ou seja, uma descrição linguística anterior ao uso da internet.

Muitas discussões existem em torno da linguagem da internet e dos novos gêneros textuais presentes na rede *on-line*, chamados de emergentes ou virtuais. Entre eles pode-se citar o gênero *blog*, o *e-mail*, os *sites* de relacionamentos, como *Orkut*, *Facebook* e os programas de envio de mensagens instantâneas, do *Messenger-MSN* e de variados *chats*, por exemplo. É por isso que houve a vontade de saber de que forma eles poderiam ser utilizados em sala de aula, o que foi tomado como um problema de pesquisa.

As diversas opiniões estão divididas entre a validade do uso de novas tecnologias, de possíveis interferências e ou transferências da linguagem virtual, repleta de abreviações e “vícios” linguísticos, como a troca de fonemas na língua padrão, entre outras questões

² É necessário esclarecer que a autora desta pesquisa é formada em Jornalismo, e, ao mesmo tempo em que está cursando o Curso de Letras/Alemão na Unioeste, *campus* de Marechal Cândido Rondon, aluna do Programa de Mestrado em Letras pela Unioeste, *campus* de Cascavel.

meramente especulativas. Sendo assim, algumas discussões ficam restritas ao falar e praticamente nada acrescentem ao ensino da língua materna³ ou no estudo das variadas linguagens inseridas nos gêneros textuais emergentes na própria *web*, e que, por isso, muitas vezes, evidenciem o caráter contemporâneo do meio social no qual o ser humano está inserido. É essa a situação que deveria ser esclarecida ao aluno

A problematização surge, pois, quer professores e ou pais aceitem ou não o uso da linguagem da internet, porque a tecnologia *on-line* está cada vez mais presente na vida de seus filhos e ou alunos. O que fazer? Apenas debater não é o suficiente. O que falta, portanto, são propostas de como efetivamente aproveitar o momento tecnológico, a fim de criar uma estratégia a mais para o ensino-aprendizagem, como uma prática pedagógica que auxilie os alunos na compreensão da norma eleita padrão e o respeito à diversidade linguística. Isto é possível através do embasamento teórico apresentado pela heterogeneidade como foco da linguagem quando é mostrada a discussão sobre a Sociolinguística⁴, discussão que possibilita observar a linguagem relacionada diretamente ao grupo, ao contexto escolar e à sociedade.

Nesse contexto surge a escola, cujo papel não é o de excluir, mas, sim, o de incluir. O internetês, assim como qualquer outra linguagem, possui seu valor linguístico e social, e, dessa forma, deve ser foco de um maior número de pesquisas a fim de ser mostrado na escola, dentro dos variados gêneros textuais presentes na internet, bem como ser empregado para o próprio ensino e desmistificação da língua padrão. É a partir da realidade, do cotidiano do aluno e do atual contexto social que se deve, ou pelo menos se deveria, tentar pautar o ensino da língua materna.

No ensino da língua, os gêneros apresentam uma especial contribuição, uma vez que “[...] se ensina a produzir textos e não a produzir enunciados soltos” (MARCUSCHI, 2003, p. 35), pois se tem a contextualização de uma dada situação comunicativa, pela qual o aluno pode se orientar para escrever.

³ O que se tem, na verdade, é que a língua materna, vista como a primeira língua ou a língua vernácula, conforme Naro e Scherre (2006), na verdade nem poderia ser ensinada, pois os falantes de uma dada comunidade, em princípio, têm completo e perfeito domínio da(s) língua(s) materna(s), e não necessitam de um ensino formal. Assim, “[...] o que pode ser ensinado é um sistema que a comunidade não possui, a saber, uma segunda língua, um segundo dialeto, uma variedade padrão, a gramática normativa ou uma língua estrangeira” (NARO; SCHERRE, 2006, p. 237). O termo, no entanto, será empregado neste estudo como sendo todo o conjunto de saberes da língua nacional que envolve o ensino de português.

⁴ O estudo que norteia esta pesquisa fundamenta-se na etnografia da comunicação social aperfeiçoada na microetnografia, ou seja, na etnografia escolar, tendo suporte na Sociolinguística, focalizando os usos concretos da língua na sociedade. Nesse sentido, tratando dos estudos de Gumperz (1991) sobre a Sociolinguística Interacional e sobre a concepção de microetnografia educacional, que tem como base Erickson (2001). Este último menciona que o trabalho em sala de aula engloba a observação e a participação, a fim de que sejam interpretados os padrões rotineiros dos participantes, envolvidos no espaço escolar.

Não obstante, quando a aula está baseada em algo que tenha ligação com o ambiente diário do educando, como uma linguagem mais espontânea, ou seja, uma maneira de falar e de escrever que tenha identificação com o sujeito, o aprendizado fica mais facilitado e dinâmico, podendo-se partir do contexto do educando. Possibilita-se, então, que o estudante faça relações entre assuntos de seu cotidiano com assuntos escolares.

Desse modo, o ensino da língua não deve se basear apenas em um conjunto de regras abstratas, sem significado, que, na maior parte das vezes, são, num primeiro momento, impostas e se tornam elas mesmas um empecilho à aprendizagem da língua. Com isso, gera-se uma situação na qual a interação entre professor e aluno pode ficar comprometida.

Um exemplo de ensino da língua materna ‘engessado’ é o uso em demasia da gramática normativa nas aulas de Português, o que, em muitas ocorrências, foge dos usos reais da língua, ou que traz uma visão limitada dentro de situações e experiências reais da função comunicativa da língua/linguagem no cotidiano do usuário da língua portuguesa. Essa situação é demonstrada por Faraco (2008), que cita que as concepções mais tradicionais de linguagem a mostram “[...] como se ela tivesse vida própria, desempregada de seus falantes, da dinâmica das relações sociais, dos movimentos da história” (FARACO, 2008, p. 105). Só existe linguagem pela interação dos sujeitos, que são ativos no processo e que podem receber também influências do meio sociocultural, no tempo e no espaço em que vivem.

Por outro lado, simplesmente não abordar o ensino das regras gramaticais também não é uma solução viável. Ao contrário, o aluno deve, sim, aprender a língua institucionalizada, padrão, pois ela é uma necessidade em vários contextos da vida social e é um dever da escola de ensiná-la. Ao mesmo tempo, porém, apenas centrar-se nela faz com que o aluno tenha uma visão distorcida do funcionamento da língua, vista apenas como uma única forma de falar e escrever, acreditado que todas as demais estão “erradas”, gerando o preconceito linguístico.

De acordo com esses argumentos, surge o contexto desta pesquisa, que defende a necessidade de formas alternativas de observação da língua materna, formas que reconheçam que a língua não é imutável, mas, ao contrário, repleta de variações e de mudanças que vão acontecendo ao longo das décadas ou dos séculos, conforme as próprias necessidades criadas pelos falantes no contexto em que estão inseridos.

Deve-se, portanto, levar em conta a valorização da linguagem fruto da interação, o que possibilita a dinamicidade e a vivacidade da língua. Essa situação nem sempre é fácil de ser mostrada e exemplificada aos alunos.

É preciso refletir estratégias de ensino-aprendizagem, porém não necessariamente estratégias prontas e fechadas, como se fossem soluções ‘mágicas’, mas que busquem auxiliar o processo de aprendizagem em sala de aula, criando formas diferenciadas e reflexões, com a utilização de novos procedimentos metodológicos embasados em práticas cotidianas de escrita. Daí decorre a importância de buscar maneiras de ensinar com suporte nos próprios meios tecnológicos, como por exemplo, a rede *on-line*, focalizada neste estudo. Até porque, “De maneira geral, *a comunicação mediada pelo computador* abrange todos os formatos de comunicação e os respectivos gêneros que emergem neste contexto” (MARCUSCHI, 2008, p. 199, grifos do autor).

Nesse sentido, esta proposta sugeriu uma seleção de gêneros textuais presentes na internet, alguns nos quais o internetês está presente (*Messenger-MSN, Orkut, blogs, e-mails*), outros nos quais não (*sites* de notícias, enciclopédias virtuais), que foram detalhados a partir de uma breve apresentação em um laboratório de informática, relacionando-os com os gêneros anteriores às novas tecnologias, com apontamentos em torno da linguagem diferenciada em cada um deles ou semelhanças, intenções, situação de produção, características do meio.

Aspectos mostrados por Pinheiro (2002), por exemplo, enfatizam a mobilidade e a dinamicidade dos gêneros a partir da visão bakhtiniana⁵. Assim, o “[...] que se quer dizer é que um gênero de hoje não é necessariamente o mesmo de antes, porque incidem, na configuração genérica, as categorias espaço/tempo que, de certa maneira, determinam as transformações de uma cultura/sociedade” (PINHEIRO, 2002, p. 271).

E, por intermédio de um trabalho de etnografia escolar, aspecto teórico-metodológico debatido por Erickson (1987, 2001), por André (1995, 1997), por Bortoni-Ricardo (2004, 2008) e por Celani (2005), foram observados aspectos referentes às discussões feitas em sala de aula. Também atividades escritas – produções textuais – foram utilizadas, isso a fim de verificar o ensino-aprendizagem por meio dessa estratégia de relacionar gêneros emergentes e os anteriores às novas tecnologias, bem como a observação das percepções dos alunos com relação à temática, principalmente quanto aos gêneros emergentes em sala de aula.

A partir de estudos teóricos, houve uma atividade de produção de um texto, no qual os alunos, a partir de uma sequência de apontamentos reflexivos, fizeram um texto escrito

⁵ O direcionamento da pesquisa – no que tange às questões da língua e, conseqüentemente, aos gêneros – baseia-se, principalmente, nos estudos de Bakhtin (1997, 2000) e de Marcuschi (2003, 2008).

ressaltando suas atitudes em torno da língua e os seus variados usos, inclusive já suscitando o debate em torno dos gêneros textuais, da linguagem padrão *versus* o internetês.

O objetivo desta primeira etapa foi o de sondar de que maneira o assunto é visto pelos discentes. Dessa forma, em um trabalho inicial de interação com os alunos em ambiente *on-line* e recolhimento do *corpus* (texto enviado por *e-mail*), foi também observado como os alunos escreveram e como se comportaram nesse ambiente, comparando-se mais tarde com a atividade final baseada na produção de uma carta argumentativa. O gênero carta é utilizado em muitos concursos vestibulares, por isso também a importância de se realizar a atividade, bem como de observar a possível ocorrência de traços do internetês, se existem ou não na produção. Essa, assim, é mais uma estratégia para avaliar, de forma qualitativa, como os alunos se portam em dois momentos diferentes de usos da linguagem.

Em meio a essas duas produções houve uma oficina, na qual se abordaram os gêneros *e-mail* e carta, utilizando os conhecimentos já trabalhados em sala sobre a carta argumentativa e, então, verificou-se como funciona o gênero emergente em relação ao outro, partindo também do conhecimento possível que o aluno já possui na utilização da internet.

Como sublinha Bezerra (2009), o enfoque nos gêneros possibilita uma reflexão por parte do aluno, pois demonstra a ele as diversas práticas de linguagem em diferentes situações. Decorre que

O estudo dos gêneros pode ter consequência positiva nas aulas de Português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e específicas em cada situação. (BEZERRA, 2009, p. 41).

O *corpus* resultante da atividade inicial (percepção dos alunos em torno da temática dos gêneros) e da atividade final (produção textual da carta argumentativa), bem como todo o processo que envolveu as aulas (observação), foi tomado de embasamento para a análise interpretativa da eficácia das aulas e da metodologia dos gêneros textuais empregada, confrontando os resultados a fim de verificar informações qualitativas sobre a turma e o aprendizado.

Além disso, como já mencionado, foram consideradas as possíveis interferências da linguagem do internetês na linguagem padrão, já que esta também é uma preocupação de muitos docentes da área de ensino.

Conforme mencionam Schuelter e Reis (2008),

A forma de escrita dos internautas tem preocupado educadores e estudiosos da língua, no sentido de que a escrita estaria sendo deturpada pelos integrantes de comunidades virtuais e a língua estaria sob ameaça como consequência de tal prática. (SCHUELTER; REIS, 2008, p. 10).

O que ocorre, porém, é que, ao refutar o assunto da escola, há uma situação de preconceito em relação às variações da língua que permeiam o cotidiano dos falantes. Como explica Xavier (2005),

Impedir os adolescentes de usarem os gêneros digitais sob o pretexto de que prejudicam a aprendizagem da escrita “correta” é ignorar o fenômeno da variação lingüística, é priorizar o ensino da forma em detrimento do conteúdo e transferir o fracasso metodológico do ensino da notação ortográfica para um fator externo à prática pedagógica que por si só não pode ser responsabilizado. (XAVIER, 2005, p. 13).

Em vista disso, o objetivo geral deste trabalho foi de apresentar uma estratégia didática por intermédio dos gêneros textuais emergentes na internet relacionados com os gêneros anteriores às novas tecnologias, para suscitar o debate e a compreensão das diversas linguagens presentes no cotidiano do aluno através da pesquisa de etnografia escolar⁶.

A partir de objetivos específicos desenvolveu-se a pesquisa: (1) propiciar reflexões sobre a diversidade linguística e a linguagem em uso através da relação entre os gêneros emergentes e os anteriores às novas tecnologias; (2) proporcionar ao educando o uso da internet, bem como a produção escrita de um texto enviado via *e-mail* à pesquisadora; (3) relacionar o internetês com a linguagem institucionalizada, a fim de demonstrar ao aluno o funcionamento da língua em diferentes contextos e situações comunicativas, além de desmistificar a linguagem da internet; (4) pensar sobre uma prática pedagógica quanto à compreensão da linguagem normativa, bem como a necessidade de sua utilização em textos que assim a requerem, com a efetivação da produção textual do gênero carta argumentativa, tendo como estratégia a proposta de vestibular/2010 da Unioeste; (5) verificar e analisar como se dá nas produções escritas dos alunos a linguagem do internetês, interpretando suas posturas linguísticas nos textos.

A relevância desta pesquisa está em sugerir uma opção a mais de ensino-aprendizagem com base no estudo e no uso das novas tecnologias, da utilização do computador e da internet.

⁶ De acordo com André (1995), o estudo etnográfico de observação “[...] se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada [...], [permitindo] reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (ANDRÉ, 1995, p. 41).

Além disso, ao mesmo tempo, abrangeu-se e reforçou-se a produção textual do gênero argumentativa, gênero solicitado em provas de português de concursos vestibulares.

Já o trabalho realizado em sala de aula foi realizado pela necessidade de verificar a aplicabilidade da estratégia pedagógica baseada na apresentação dos gêneros emergentes em relação aos anteriores às novas tecnologias, para observar de que forma os alunos compreendem a internet. Baseados na presente reflexão e interpretação, novos trabalhos poderão aprimorar ou modificar o modelo ora proposto, uma vez que é uma preocupação do Programa de Mestrado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná e da Linha de Pesquisa na qual este trabalho está inserido (*Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino*), aliás, como o próprio nome suscita, práticas de ensino com práticas linguísticas e culturais. Por isso foi escolhida uma estratégia didática baseada nos gêneros textuais emergentes e tradicionais (leia-se anteriores às novas tecnologias), o que denota as diversas linguagens e seus usos devido à interação entre os usuários da língua.

O estudo está dividido em três capítulos, sendo o primeiro a metodologia de pesquisa – etnografia escolar de cunho interpretativista; o segundo, sobre o referencial teórico – discussão e reflexão sobre os gêneros e as linguagens; e o terceiro, a análise e a interpretação de uma etnografia de situações comunicativas sobre as atividades a serem desenvolvidas, por meio da observação dos reais mecanismos da comunicação cotidiana no ambiente escolar, a fim de evidenciar como essas atividades podem se relacionar com o sistema mais abrangente de criação do conhecimento dos educandos. E, por fim, foi explanado, brevemente, como isso pode ser conseguido na estratégia de ensino-aprendizagem.

Também foram apontadas algumas sugestões para trabalhos futuros com base na estratégia pedagógica, as quais estão relacionadas no capítulo três, referente às análises.

1 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Pesquisar é uma tarefa árdua e, ao mesmo tempo, prazerosa, a qual exige, do estudioso, muita dedicação e planejamento contínuo de suas ações ao longo de todo o seu trabalho científico. Refletir seria a melhor definição para quem tem como projeto de vida pesquisar, não buscando, portanto, apenas respostas prontas e fechadas, mas estando sempre refletindo e atento para as novas formas de pensar e agir, quanto às novas possibilidades de interpretação do saber.

Sob essa perspectiva, a maneira de como iniciar um estudo é muito importante. Por isso a escolha metodológica deve apresentar-se como um elemento estruturante fundamental à pesquisa, uma vez que acompanha toda a trajetória do estudo, sendo um componente indispensável.

Este estudo, por entender que não há uma única forma de falar e de escrever, baseia-se no suporte teórico de pesquisa Sociolinguística Interacional, modelo teórico que propõe a diversidade e a riqueza linguística de uma determinada língua, como é o português brasileiro, e, que se utilize essa diversidade como estratégia pedagógica de ensino-aprendizagem.

Conforme Gumperz (1991), pela abordagem da Sociolinguística Interacional se

[...] focaliza o jogo de pressuposições linguísticas, contextuais e sociais que interagem para criar condições de aprendizado em sala de aula. A análise focaliza atividades didáticas fundamentais que se revelam, a partir de observações etnográficas, como cruciais para o processo educacional. (GUMPERZ, 1991, p. 79).

Considera-se, por esse enfoque, a observação do espaço escolar e, ao mesmo tempo, de uma sala de aula em particular, permitindo verificar as práticas diárias de professores e de alunos, pelas características apreendidas pelo etnógrafo da comunicação.

Além disso, é por intermédio de variadas linguagens que um povo se constitui historicamente, evidenciando ainda mais a relação entre língua e sociedade, que nem sempre, segundo von Borstel (2003), são caracterizados facilmente nos seus usuários, pois se trata de ligações complexas que nem sempre foram contempladas nas pesquisas.

Para a autora,

[...] estes fenômenos, somente, tiveram uma maior aceitação pelos estudiosos, a partir dos estudos da linguagem sob o ponto de vista da

sociolinguística, da antropologia e da sociologia, pesquisas linguísticas que se preocupam com a língua como fenômeno sócio-cultural-psicológico. (VON BORSTEL, 2003, p. 165).

Sob esse viés, esta pesquisa contemplou o modelo que Bortoni-Ricardo (2008) denomina como interpretativismo, modelo que engloba o conjunto referente aos métodos e às práticas utilizadas em pesquisas por essa abordagem, como a pesquisa do tipo etnográfica (modelo que direciona este estudo), as pesquisas fenomenológicas, construtivistas, estudo de caso, interacionismo simbólico, de observação participante, entre outras.

A autora defende que esse paradigma interpretativo observa o mundo com base nas práticas sociais e nos significados vigentes, fazendo uma possível interpretação do contexto enfocado. Assim, segundo a autora, “[...] a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

A seleção desse método foi devido à busca de interpretação dos sentidos sociais e das significações pelos alunos sobre o objeto de estudo: a internet, bem como a utilização dos gêneros textuais no ensino e o estudo das diversas linguagens presentes no cotidiano dos discentes, para a compreensão do conceito da língua padrão.

Para tanto, o modelo etnográfico escolar de pesquisa possibilita sondar as atitudes e observar as percepções dos educandos com base na temática dos gêneros emergentes na internet, objetivando também uma aproximação maior da pesquisadora do objeto pesquisado, sendo o docente efetivo da sala de aula um colaborador do sujeito da docência de estágio que explora e faz parte da observação de uma forma participante em sala de aula.

O termo etnografia (da palavra grega *ethnoi* “os outros” e *graphos* “registro” ou “escrita”) é datado do século XIX, no momento em que monografias eram escritas sobre a forma de vida de outros povos, os quais não eram conhecidos na cultura do Ocidente, ou seja, o registro feito dos “não gregos”, sendo que foram os antropólogos que utilizaram o termo pela primeira vez (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 39).

Dessa maneira, faz parte da pesquisa etnográfica escolar a participação direta e compromissada, uma microetnografia de situações comunicativas que descreve a forma de comunicação do grupo de alunos que se está analisando, “[...] observando tudo que ali acontece; fazendo perguntas e reunindo todas as informações que possam desvelar as características daquela cultura, que é o seu foco de estudo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 38).

Sob esse aspecto, o intercâmbio de informações é constante, uma vez que se fornece e se recebe conhecimento do ambiente selecionado, ou seja, no contexto de sala de aula. Dessa forma, tanto o observador quanto o observado sofrem influências recíprocas do meio em que estão inseridos. Por isso, nesse tipo de estudo não há passividade e uma das maiores dificuldades é manter a objetividade diante da análise.

Estagiar, observar e perguntar são procedimentos que podem trazer diferentes fontes e diferentes tipos de dados, a partir de inferências e de interpretações dessas informações. Para tanto, há a utilização do caderno de campo, no qual a pesquisadora pode anotar questões pertinentes à pesquisa, com base nos comportamentos e na interação comunicativa dos alunos. Esse instrumento foi utilizado pela estudiosa nesta pesquisa, já que é um material que pode ser revisitado sempre que necessário, até mesmo em pesquisas futuras, uma vez que um estudo nunca pode ser considerado concluído e/ou finalizado. Ao utilizar “[...] a coleta de dados não deve ser apenas um processo intuitivo que consistiria simplesmente em fazer observações em determinado ambiente e tomar notas” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 58). Essas anotações, assim, devem ser pertinentes, podendo servir de base para várias outras interpretações e análises.

Ressalta-se, além disso, a importância de desenvolver um trabalho pautado na confiança entre as partes envolvidas, na relação docente-aluno-pesquisadora. Nesse sentido, como atitude primeira em uma pesquisa de campo, como defendem Marconi & Lakatos (2008), é necessário conquistar a confiança do grupo, ou seja, da turma foco do estudo, fazendo com que o grupo colabore e participe do estágio e, assim, da pesquisa.

De acordo com Erickson (2001), pela abordagem do etnógrafo, é necessário que o estudo tenha uma familiarização com o ambiente a ser pesquisado a fim de “[...] descobrir tipos de coisas que fazem a diferença na vida social; ênfase na *qualitas* mais do que na *quantitas*” (ERICKSON, 2001, p. 12). Para tanto, a Sociolinguística Interacional visa descrever os dados empíricos de forma ideologicamente, englobando os fatores externos e os internos da língua.

Como enfatiza Bortoni-Ricardo, “[...] é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é contexto por excelência para aprendizagem dos educandos” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42).

Por isso também há a necessidade de testar novas estratégias de ensino-aprendizagem em sala de aula para propor novas teorias. Gumperz (1991), Erickson (1987; 2001) e André

(1997) arrolam que já na década de 1970, principalmente nos Estados Unidos, muitos trabalhos etnográficos foram realizados por pesquisadores educacionais a fim de focalizar a vida diária da escola, para relacionar os procedimentos analisados com alguns dos novos métodos de avaliação educacional. Naquele período os resultados não foram, porém, muito satisfatórios, pois colaboravam pouco para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem, agindo, dessa maneira, timidamente sobre a realidade escolar.

Para Gumperz, a

[...] tarefa como sociolinguistas interacionais, nos ambientes modernos, é mapear o processo pelo qual os modelos de educabilidade são colocados na prática diária e revelar a teoria implícita de aprendizagem que informa nossa escolha de modelos. (GUMPERZ, 1991, p. 81).

Também nesse modelo de estudo se consideram as várias formas pelas quais o conhecimento é construído na relação entre professor e alunos no cotidiano escolar, por intermédio do processo social de transmissão do conteúdo.

Gumperz (1991), André (1997) e Bortoni-Ricardo (2008) salientam esse princípio fundamental do trabalho etnográfico, que é baseado na contemplação dos vários significados que os sujeitos dão às suas ações, bem como nas interações que são fundamentais para o bom andamento da pesquisa.

André (1997) cita várias contribuições do trabalho etnográfico no ambiente escolar, observando que, nesse tipo de estudo, o pesquisador pode modificar suas estratégias e rever suas ações ao longo do estudo de campo, quando assim lhe parecer necessário.

Além disso,

Outra importante contribuição da etnografia para a pesquisa das situações escolares decorre da atitude aberta e flexível que deve manter o pesquisador durante a coleta e a análise de dados, o que lhe permite detectar ângulos novos do problema estudado. Essa perspectiva trouxe às pesquisas que focalizam a escola um enriquecimento muito grande tanto do ponto de vista metodológico, pela possibilidade de ajustes durante o processo, quanto do ponto de vista teórico, pela identificação de elementos não previstos no planejamento inicial da pesquisa, mas essenciais para a análise e a compreensão da prática pedagógica. (ANDRÉ, 1997, p. 5).

Sob essa perspectiva, percebeu-se que o trabalho etnográfico da comunicação não é fechado em si, mas proporciona sempre a renovação das estratégias empregadas, como se deseja neste estudo, em que, primeiramente, se desenvolveu uma sondagem das percepções

dos alunos em torno do uso das diferentes linguagens em seu cotidiano, com base no estudo dos gêneros textuais emergentes na internet.

A prática pedagógica ora apresentada foi centrada no tema dos gêneros emergentes relacionados aos anteriores às novas tecnologias e não a um único gênero como acontece nos estudos propostos pelas sequências didáticas⁷. Dessa forma, inicialmente, houve a definição de gêneros textuais, contrapondo as formas mais antigas com as mais recentes – gêneros da internet, para que o educando visualize semelhanças e diferenças entre ambos. Assim, a metodologia que se propôs, tanto pela limitação de tempo quanto por questões temáticas (utilização de variados gêneros), é uma nova concepção⁸.

Além disso, como a pesquisadora desta pesquisa não era o docente de turma, como seria o ideal, optou-se por um período de observação para o contato com a turma, uma vez que se trata de uma pesquisa de etnografia escolar, sendo necessária essa aproximação inicial entre o pesquisador e o ambiente a ser pesquisado, para estabelecer uma relação mais próxima antes do começo efetivo do estudo. Durante a observação também já foram verificadas informações importantes sobre a relação entre o professor e os alunos, alunos com alunos e com o próprio conteúdo, que serviu de base para o desenvolvimento da presente estratégia.

Cabe ressaltar, ainda, que anteriormente à presente pesquisa, a pesquisadora teve contato com turmas do Ensino Médio, algumas contempladas pelo estágio em docência pela graduação e outras como referência a estudos realizados durante no período do curso de especialização. Além disso, o colégio escolhido nesta pesquisa é conhecido da estagiária desde sua infância, uma vez que residiu naquelas proximidades 24 anos de sua vida.

Com relação à estratégia, inicialmente se trabalhou com os alunos alguns dos gêneros tradicionais (como diário, carta, classificado, poesia, entre outros detalhados no terceiro capítulo) e, na sequência, alguns dos emergentes, relacionando os primeiros com os segundos. A hipótese foi a de que os mais atuais e presentes na rede *on-line* de comunicação seriam os mais discutidos pelos alunos, sendo que a participação na aula foi realmente maior ao mencionar e discutir os gêneros emergentes, como *e-mail*, *blog*, *MSN*, *Orkut*. A situação

⁷ O modelo se diferencia, portanto, do proposto por Nascimento (2008), baseado nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pois assume uma metodologia própria devido aos objetivos da pesquisa. No esquema delineado por Nascimento (2008), focaliza-se a utilização de apenas um gênero, a fim de desenvolver um trabalho aprofundado e intensivo. Nesta pesquisa, todavia, engloba-se em um primeiro momento uma variável de gêneros com o objetivo de comparar objetivos e estruturas de cada um separadamente, com as linguagens e os estilos, para após verificar as semelhanças e as diferenças entre todos, fazendo sempre a relação com o contexto social e o histórico.

⁸ Ressalta-se que a escolha de como seria realizada a sequência das aulas, a delimitação do conteúdo, a apresentação de *slides* no *Power Point*, a elaboração da oficina, bem como o desenvolvimento das atividades escritas, tudo foi planejado pela pesquisadora em conjunto com o orientador responsável pela pesquisa.

confirmou uma motivação maior por parte dos alunos em abordar os gêneros textuais mais recentes, que estão em ascensão e cada vez mais presentes no cotidiano de suas vivências e, por isso, detentores de mais curiosidades.

Em seguida, solicitou-se a primeira produção, que é pautada nas percepções dos alunos com relação ao tema, pelo envio de um *e-mail*. Na sequência, uma aula em forma de oficina foi realizada, na qual se apresentaram os objetivos comunicativos e os demais quesitos relacionados ao uso e à existência dos gêneros emergentes *versus* tradicionais (carta x *e-mail*), baseados também nas percepções elencadas pelos alunos no último tópico; e, por fim, pela produção final, que objetivou a avaliação da estratégia e o fechamento das atividades, baseado no gênero carta argumentativa. Nesta, verificaram-se vários aspectos referentes à utilização do gênero e à observação de traços do internetês, se está ou não presente no *corpus* da pesquisa. Essa sondagem também foi desenvolvida comparando-se o *e-mail* enviado na produção inicial e a carta da produção final, verificando as diferentes escolhas linguísticas nas duas situações comunicativas.

A produção textual final fundamentou-se na proposta do Concurso Vestibular/2010, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, cujo tema se pautou justamente na escrita de um texto no gênero carta sobre a utilização da internet. “Escreva uma carta a David Weiberger ou a Mark Bauerlen, apresentando sua opinião sobre a questão: A internet auxilia ou não no desenvolvimento da inteligência?”. (Disponível em: <<http://www.unioeste.br/vestibular/>>).

Os objetivos estratégicos dessa atividade foram de que o aluno pudesse rever os estudos anteriores sobre o gênero em questão, a fim de criar uma possibilidade de pensar e constatar as diferenças ou as semelhanças entre as formas de linguagens, retomando o estudo relacionado aos gêneros textuais, e às diversas funções da comunicação em distintos contextos. Além disso, a produção escrita permitiu verificar a percepção dos alunos com relação ao uso da internet, bem como das novas linguagens e de comparar sua posição com a atividade primeira que foi o envio do *e-mail*.

A escolha pelo desenvolvimento da pesquisa de campo neste trabalho se deve, portanto, à busca de uma nova proposta e à necessidade de verificar os resultados qualitativos da aplicação da estratégia pedagógica, sendo que os detalhes serão verificados no terceiro capítulo, que mostra o procedimento adotado durante a realização do estudo, como a descrição minuciosa da estratégia didática adotada.

O modelo de pesquisa que se propôs, dessa maneira, é enfatizado por Marconi & Lakatos (2008, p. 75), autores que sublinham que o trabalho de campo vai além da simples coleta de dados, uma vez que exige constante planejamento por parte da pesquisadora, com o foco e os objetivos bem delimitados ao longo da coleta de dados a fim de obter informações em torno do objeto de pesquisa.

Com base nas etapas deste tipo de pesquisa, elencados pelos referidos autores, este trabalho se constituiu, *a priori*, de uma pesquisa bibliográfica em torno da temática do uso dos gêneros textuais da internet em sala de aula, foco da pesquisa. Após, houve a averiguação de trabalhos já realizados e resultados apontados, bem como opiniões atuais com base no tema em questão, foi realizada a delimitação de um modelo teórico de referência, modelo que será detalhado no próximo capítulo. E, conforme a natureza da pesquisa, ou seja, de cunho interpretativista, delimitaram-se as técnicas nas quais foi pautada a execução das atividades, que embasam o trabalho de etnografia escolar.

Conforme Erickson (2001), a escolha de apenas um ambiente escolar revela que a aparente similaridade entre todas as salas de aulas é uma ilusão, na colocação do autor, em que,

O conhecimento geral que temos delas é um referencial inadequado para compreender o que se passa em cenas cotidianas particulares que ocorrem em salas de aula particulares. Nossa crença de que já conhecemos as salas de aula – como futuros professores, professores experientes, administradores educacionais e técnicos educacionais – cega-nos para as nuances da particularidade na construção local da interação cotidiana como ambiente de aprendizagem. (ERICKSON, 2001, p. 10).

Por isso, cada estudo sobre etnografia escolar em uma dada sala de aula é específico e é diferenciado. Em cada contexto escolar existe um espaço em que a aprendizagem acontece de forma diferenciada, ou seja, “[...] de uma sala de aula para outra, há diferenças sutis na organização da interação entre os vários participantes na organização deles com os materiais educacionais” (ERICKSON, 2001, p. 10).

O mesmo pode ser dito dos estágios em docência de cursos com licenciaturas, estágios em que se elege apenas uma ou duas turmas de uma determinada escola para que os acadêmicos lecionem um determinado conteúdo. É nesse sentido que o trabalho da etnografia escolar pode fornecer importantes contribuições por meio da interação constante com o ambiente e com os participantes em sala de aula.

Ainda, segundo o autor,

É necessário realizar um escrutínio das sutilezas das práticas discursivas por meio das quais ambientes de aprendizagem são constituídos interacionamente, se quisermos desvendar os mistérios da pedagogia e do aparente paradoxo de que professores e alunos podem construir situações de aprendizagem fundamentalmente diversas em circunstâncias semelhantes. (ERICKSON, 2001, p. 12).

O presente trabalho etnográfico, sob o enfoque do estágio de docência, se focalizou tanto no *corpus* escrito das atividades de produção textual quanto no desenvolvimento das aulas, sondando em ambas as situações as percepções, as posturas dos alunos, que podem ser explícitas ou mesmo implícitas.

O tema mencionado também é ressaltado pelo autor ao defender que é de responsabilidade do etnógrafo “[...] ir além do que os atores locais entendem explicitamente, identificando os sentidos que estão fora do alcance da consciência dos autores locais, e revelando o currículo oculto a fim de que este possa ser encarado criticamente por professores e doutos” (ERICKSON, 2001, p. 13).

A observação como estágio de docência e a análise das aulas, bem como a formulação e a recolha do *corpus*, iniciou em fevereiro e terminou em junho de 2010. O número de aulas foi reduzido do planejamento inicial devido a uma menor disponibilidade do professor da turma e da formulação do estágio. Outra dificuldade se deve ao novo sistema escolar de ensino do Estado do Paraná, programado em blocos semestrais, o que implicou o remanejamento da carga horária semanal de aulas e na reestruturação do conteúdo por parte do docente.

Uma das estratégias de aproveitamento do tempo foi a utilização durante a prática pedagógica dos conteúdos já abordados pelo docente da turma, o que contribuiu significativamente para a realização do estudo em questão.

Sobre a finalidade da pesquisa inserida no estágio de docência, esta não foi totalmente esclarecida de início para os alunos, a fim de não prejudicar a sequência do estudo. O mesmo não se aplicou à direção e à coordenação do colégio, bem como ao professor responsável pela turma pesquisada, que desde o início foram informados plenamente sobre a intenção e o desenvolvimento da pesquisa, até porque foi solicitado o aceno positivo de uma declaração escrita das três partes, de forma hierárquica, antes da realização do trabalho.

Outra questão importante, de ordem metodológica, foi que o conteúdo que estava sendo visto naquela determinada turma se baseava justamente em tipologias textuais e do gênero carta, o que garantiu, de certa forma, uma sequência ao assunto, quando do início das aulas.

É pertinente ressaltar, ainda, que, após a finalização da dissertação, será feito o retorno à escola com a finalidade de expor e trabalhar com os docentes os resultados da pesquisa. Conforme Celani (2005), ao abordar questões éticas relacionadas à Linguística Aplicada, os resultados devem ser disponibilizados de forma que os pesquisados tenham acesso, pois eles também são os donos das informações, ou seja, dos dados da pesquisa. Segundo a autora, o “[...] equilíbrio possível a esse respeito é, sem abrir mão das exigências da academia, dar algum tipo de retorno aos participantes, em alguma forma acessível a eles, dependendo dos diferentes contextos e situações” (CELANI, 2005, p. 112).

Por isso, o compromisso foi o de desenvolver uma prática pedagógica interativa, a fim de que os alunos também possam se sentir parte fundamental nas aulas e na pesquisa como os responsáveis pela fonte de informações, sem o que não seria possível o desenvolvimento deste estudo.

Na sequência desta dissertação, estão expostos os aspectos relacionados à fundamentação teórica dos gêneros textuais e da Sociolinguística Interacional, direcionamentos que baseiam esta estratégia pedagógica de ensino-aprendizagem e lhe conferem validade, uma vez que, são teorias que apresentam a língua em suas mais variadas formas, sem estigmatização, atrelada ao ensino.

2 OS GÊNEROS TEXTUAIS, OS ASPECTOS SOCIOLINGÜÍSTICOS E O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Como já mencionado no capítulo referente à metodologia, a presente pesquisa se focalizou nos estudos em torno dos gêneros textuais, podendo-se evidenciar as várias linguagens e seus usos no cotidiano dos falantes de uma determinada língua, como é o português brasileiro.

Dessa forma, a contextualização em torno da referida temática é relevante, uma vez que essa estratégia de prática pedagógica parte da utilização de gêneros emergentes da internet como uma opção a mais para o ensino-aprendizagem, desmistificando a norma padrão e valorizando a diversidade linguística.

Por isso foi necessário situar as reflexões sobre os gêneros textuais, relacionando discussões mais antigas com as contemporâneas, estas últimas inseridas nas novas tecnologias, a fim de que se tenha um cenário mais completo em torno do uso desse suporte teórico no ensino. É oportuno informar que, o estudo em torno dos gêneros, ao contrário do que se possa pensar, é antigo.

Uma característica fundamental dos gêneros é que a relação entre língua e contexto histórico-social de interação, relação que proporciona a formação e o uso de vários textos.

Não obstante, essa relação intrínseca entre língua e sociedade já prevista por Saussure, somente se tornou o foco de estudos sistemáticos mais atuais, como os possibilitados pela Sociolinguística, suporte teórico que investiga as variações de uma língua em determinadas comunidades de falas, determinada pela interação.

Então, pelas duas abordagens teóricas, a própria definição de língua é tida como um fato social, até certo ponto estável, assim devido à interação e às mudanças socioculturais de uma sociedade, vão surgindo novas formas de comunicação entre os falantes e, dessa forma, as variações linguísticas.

Por conseguinte, é a partir dos estudos dos gêneros textuais e da Sociolinguística e do ensino de língua materna que se apresenta, na sequência, primeiramente, uma discussão de como se iniciaram os estudos na área dos gêneros, avançando no tempo até o momento atual das novas tecnologias. E, em seguida, uma reflexão sobre a Sociolinguística, enfocando a diversidade linguística do português brasileiro, debatendo situações acerca da norma e do

preconceito linguístico. Por fim, pretende-se versar sobre as dificuldades do ensino da língua materna, com estudos e pesquisas na área acadêmico-científica, inclusive associando a utilização dos gêneros emergentes, o internetês e a carta, como objetos de ensino.

2.1 O ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS

O estudo acerca dos gêneros não é recente, mas, como bem observa Marcuschi (2008), “está na moda”, em referência à variedade de estudos que estão sendo realizados nos últimos anos nessa área.

No Brasil, a maior parte das pesquisas voltada às teorias de gêneros, textuais e discursivos, surgiu na década de 1990, momento em que também se iniciam as discussões e a formulação em torno dos Parâmetros Curriculares Nacionais em Língua Portuguesa (PCNs).

Os estudos em torno da temática dos gêneros no ensino surgem, então, conforme aponta Rojo (2005), em grande parte devido aos novos referenciais nacionais, os quais apresentavam a temática como uma nova ferramenta pedagógica, a ser utilizada, com maior ênfase, em atividades de leitura e na produção de textos em sala de aula pelos educandos.

Embora os PCNs não cite especificamente o uso dos gêneros digitais no ensino, tem-se o fato de que esses documentos evidenciam o uso das novas tecnologias em sala de aula e, portanto, é justificável o uso dos gêneros presentes na internet. Justifica-se, também, porque os PCNs possuem dez anos e, durante a sua formulação, os estudos sobre gêneros digitais, quando existentes, ainda eram iniciais.

Não obstante, os PCNs evidenciam o uso dos gêneros nas aulas de português a partir do trabalho do professor com relação aos conteúdos para as diferentes práticas de ensino, esclarecendo que é preciso que a escola organize uma série de atividades a fim de possibilitar ao aluno o domínio tanto da expressão oral quanto da escrita, ambas em situações de uso público da linguagem. Assim,

[...] a escola deverá organizar um conjunto de *atividades* que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor, tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os

gêneros adequados para a produção de texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (BRASIL, 2008, p. 49, grifo do autor).

As Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná (DCEs) também apresentam os estudos linguísticos mais focalizados no texto e na interação social de práticas discursivas, bem como os estudos de pensadores do chamado círculo de Bakhtin, como os principais fatores que combateram o ensino baseado apenas pelo critério de memorização, tecnicista, utilizado até então, na década de 1970. Então, “A dimensão tradicional de ensino da língua cedeu espaço a novos paradigmas, envolvendo questões de uso, contextuais, valorizando o texto como unidade fundamental de análise” (PARANÁ, 2008, p. 17).

A nova concepção de língua se baseia na interação entre os sujeitos, divergindo das abordagens sob o aspecto normativo dos formalista-estruturalistas. É nesse contexto que a utilização dos gêneros é citada pelas DCEs, como uma forma de estreitar as relações entre a língua e sua realidade social. Ou seja,

O gênero, antes de se constituir um conceito, é uma prática social e deve orientar a ação pedagógica com a língua, privilegiando o contato real do estudante com a multiplicidade de textos produzidos e que circulam socialmente. Esse contato com os gêneros, portanto, tem como ponto de partida a experiência e não o conceito (PARANÁ, 2008, p. 21).

Esse novo cenário escolar foi um dos principais fatores responsáveis pela promoção de inúmeros estudos em torno da Linguística Aplicada, envolvendo questões referentes ao ensino-aprendizagem da língua materna.

Como informa Rojo,

Um dado complementar seria o de que, dos livros e coletâneas recentemente publicados na área de LA (no 1º semestre de 2002), pelo menos dois fazem referência a gêneros textuais em seu título. [...]. Estes dados, por si sós, demonstram a vitalidade que essa base teórica tem adquirido em LA. (ROJO, 2005, p. 185).

Na situação atual, após duas décadas da eminência desses estudos, ainda continua latente e crescente o interesse na área dos gêneros discursivos e textuais, demonstrando a relevância que esse assunto tem assumido ao longo dos últimos anos. Em grande parte, a importância em utilizar a teoria dos gêneros no ensino, está na observação da língua em suas características dentro de uma situação histórico-social e a necessidade de o trabalho escolar

estar conectado à realidade do educando, como as novas tecnologias, que, cada vez mais, estão presentes na vida desses estudantes – assunto que será retomado mais adiante neste trabalho.

2.1.1 Abordagem panorâmica sobre os estudos de gênero

No âmbito mundial, Ramires (2005) faz um panorama geral sobre a temática dos gêneros, citando as maiores contribuições de teóricos da área e fazendo a divisão deles em escolas.

Primeiramente, são ressaltados os estudos de Mikhail Bakhtin, com os princípios de interação verbal, da dialogia e com a noção de gêneros primários e secundários. Dessa forma, muitos trabalhos científicos têm como base as teorias de Bakhtin, direcionamentos teóricos que também são referenciadas nos PCNs e nas DCEs do Estado do Paraná.

Como representantes da Escola Americana, são citados Charles Bazerman, que relaciona os gêneros a propósitos sociais; Carolyn Miller, cujo conceito de gênero é tido como uma ação social; e John Swales, que traça a noção de comunidade discursiva e do gênero como instrumento de ação retórica.

Além dessas referências teóricas, tem-se também a Escola de Genebra, com Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Jean-Paul Bronckart, cujos estudos se pautam na dimensão sócio-discursiva com relação à análise dos gêneros textuais e que define os gêneros como instrumentos psicológicos.

De maneira geral, nas teorias contemporâneas dos gêneros ocorrem principalmente os estudos de Bakhtin (2000), sobre gêneros discursivos, e as teorias de Bronckart (2003), sobre os gêneros textuais. A partir de então, vários outros teóricos iniciaram seus estudos em torno da temática.

Rojo aponta que, apesar de esses dois trabalhos assumirem vias metodológicas diversas para a abordagem dos gêneros, “uns mais centrados na descrição das situações de enunciação em seus aspectos sócio-históricos” – gêneros discursivos – e “outros, sobre a descrição da composição e da materialidade lingüística dos textos no gênero” (2005, p. 185) – gêneros textuais –, ambos fazem efetivamente a descrição de gêneros, ou de enunciados ou de textos ligados ao gênero. Assim, portanto, culminando em um estudo similar que não tem

suas fronteiras totalmente demarcadas, ou suma, um estudo, ainda, em aberto, como são todos na verdade.

Os demais teóricos da área, muitas vezes, optam por utilizar uma determinada terminologia ao invés da outra, o que pode ocasionar dúvidas aos leitores. Na maior parte das vezes é, porém, referenciada a teoria de Bakhtin como precursora (como também é a opção neste estudo). Para evitar maiores dificuldades, em certos casos até já se convencionou adotar a nomenclatura “gêneros discursivo/textuais”⁹.

Na sequência, apresentam-se os gêneros dos estudos clássicos até o contexto das novas tecnologias, a fim de observar questões pertinentes em torno dos gêneros e do aspecto histórico-social que os envolvem.

2.1.2 Os estudos clássicos sobre os gêneros

Não obstante, anterior aos estudos de Bakhtin, Machado (2007) cita a Retórica e a Poética, áreas do conhecimento nas quais Aristóteles e Platão desenvolviam seus estudos, que são tidos como as linhas gerais de base teórica que até hoje orientam as análises sob a conceituação de literatura poética e em prosa. A referida autora cita a *Poética*, obra na qual Aristóteles “[...] classifica os gêneros como obras da voz tomando como critério o modo de representação mimética” (MACHADO, 2007, p. 151).

O estudo sistemático de Aristóteles é também referenciado por Marcuschi (2008), que cita a Retórica, em que os gêneros do discurso retórico são apresentados como discurso deliberativo, judiciário e demonstrativo ou epidítico: “Em Aristóteles, tem-se uma construção de teoria associando formas, funções e tempo” (MARCUSCHI, 2008, p. 148).

Sendo assim, segundo Marcuschi (2008), a visão de Aristóteles foi largamente difundida na Idade Média devido às estratégias e às estruturas propostas pelo teórico quanto à ênfase pela qual a retórica se desenvolveu e propiciou a tradição estrutural do discurso.

Foi, contudo, na literatura que o estatuto dos gêneros se consolidou mais tarde. Bakhtin (2000) observa que o estudo em torno da temática abre caminho para a classificação

⁹ Neste estudo, entretanto, optou-se pela terminologia específica de gênero textual ou gêneros textuais, uma vez que toda a proposta está baseada no uso descritivo de gêneros de textos.

não mais de espécies, mas para o chamado dialogismo no processo de comunicação, o que proporcionou uma forma diferente ao estudo dos gêneros.

Assim, primeiramente, conforme o referido teórico, foram estudados os gêneros literários, depois, os gêneros retóricos e, por fim, foram focalizados os gêneros do discurso cotidiano. Todavia,

Cumprе salientar, de um modo especial, a *heterogeneidade* dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, a carta (com suas várias formas), a ordem militar padronizada, [...], o universo das declarações públicas (num sentido bem amplo, as sociais, as políticas). (BAKHTIN, 2000, p. 279-280, grifo do autor).

Tem-se, então, além das formações poéticas, a necessidade de observar não somente na retórica, mas nas práticas prosaicas, os diferentes usos da linguagem que estão presentes no discurso devido a essa pluralidade de manifestação. Isso caracteriza, conforme Bakhtin (2000), a heteroglossia.

Desse modo, com o tempo, os debates em torno dos gêneros extrapolaram os estudos retóricos e literários (com ênfase no viés artístico-literário), aparecendo em várias outras áreas de investigações, como, por exemplo, na sociologia, na linguística, entre os analistas do discurso e os professores de línguas.

Bakhtin (2000) evidencia o novo enfoque nos estudos dos gêneros, sendo que, nos estudos mais antigos, a problematização da linguística geral, que vem a ser verificada pelos diferentes tipos de enunciados, era desconsiderada. Por outro lado, em pesquisas mais atuais, o assunto já é contemplado, como será abordado a seguir.

2.1.3 Estudos baseados nos gêneros

Bakhtin (2000) defende que a noção de gênero do discurso está presente em todas as esferas da atividade humana, esferas que estão ligadas à utilização da língua através da criação de enunciados, tanto orais quanto escritos. Esses enunciados refletem os objetivos e as condições de cada esfera, bem como o seu conteúdo e a sua construção composicional. Para o autor, “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de

utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2000, p. 279, grifos do autor).

É desse modo que se tem a diversidade e a riqueza de gêneros, que são quase que inesgotáveis devido ao fato de as atividades humanas serem muitas, assim como a língua, que pode ser utilizada de diversas formas, uma vez que não é homogênea.

Sobre os estudos de Bronckart acerca dos estudos dos gêneros textuais, Ramires (2005) discute o caráter social presente nas esferas, que se concretizam em formas de textos. Então se tem uma posição mais filosófica, posição que mostra a produção linguística como uma ação social e situada quando “As atividades de linguagem se realizam concretamente na forma de textos, os quais são unidades interativas socialmente situadas num espaço e num tempo, distribuídas num número ilimitado de gêneros” (RAMIRES, 2005, p. 64).

Bronckart (2003) menciona que os gêneros estão materializados na estrutura interna de textos, chamados por ele como ‘unidades comunicativas’ de produção oral ou escrita. Conforme os objetivos e interesses, bem como outras questões específicas às necessidades relacionadas às formações sociais, é que os gêneros centralizam seu funcionamento.

Destarte, para o referido teórico, as espécies de textos surgem a partir dessa estrutura, com “[...] características relativamente estáveis e que ficam disponíveis no intertexto como modelos indexados, para os contemporâneos e para as gerações posteriores” (BRONCKART, 2003, p. 137).

A definição de gênero do referido autor tem influência direta dos estudos de Bakhtin (2000), no momento em que mostra a relação entre o gênero e o contexto comunicativo, que serve de modelo para a formação do texto, além de citar a questão da instabilidade dos enunciados, o que também é enfatizado pelo autor.

Machado (2005), ao abordar os estudos de Bronckart, mostra que os gêneros de textos propostos pelo autor são produtos sócio-históricos e “[...] elementos explicativos da ação de linguagem” (MACHADO, 2005, p. 250).

Além disso, a autora cita que, de acordo com Bronckart, esses fatores são anteriores às próprias ações e indispensáveis para a sua realização, conforme cada ocasião requer, ou se mostre mais oportuna, como também conforme com os próprios conhecimentos que o falante possui sobre as diversas situações sociais.

Ainda sobre esse assunto, Machado acrescenta que,

Esse processo, entretanto, quase nunca é uma simples reprodução de modelos de gêneros disponíveis. Se obrigatoriamente tomamos um modelo

preexistente e determinada ação de linguagem, entretanto, quase nunca o resultado vai ser uma reprodução exata deste modelo. Dado que as situações de ação de linguagem, pelo menos em parte são sempre diferentes, o produtor vai sempre adaptar os gêneros aos valores particulares da situação em que se encontra. (MACHADO, 2005, p. 251).

Por outro lado, Bakhtin (2000) se baseia mais no discurso e não no texto para definir os gêneros, colocando-os como possibilidades combinatórias entre as formas orais e escritas de comunicação. E, apesar da heterogeneidade desses gêneros, o autor propõe uma divisão entre gêneros primários e secundários.

No primeiro caso há os gêneros considerados simples, produzidos em situação verbal espontânea, enquanto no segundo são abarcados gêneros considerados complexos, produzidos principalmente pela escrita e que, muitas vezes, possuem sua base nos primários. Assim, portanto, no seu processo de formação, o gênero secundário absorve e transmuda os gêneros considerados espontâneos (primários) de todas as espécies. O autor afirma que

Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios. (BAKHTIN, 2000, p. 281).

Nem sempre é simples delimitar especificamente onde inicia e onde termina um determinado gênero. Conforme o autor, há realmente uma heterogeneidade de gêneros e a “[...] conseqüente dificuldade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado” (BAKHTIN, 2000, p 281), apesar de possuírem formas até certo ponto estáveis.

Um exemplo é a internet, que comporta um repertório de novos gêneros que, assim como a definição de gêneros discursivos, “[...] vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (BAKHTIN, 2000, p. 279). Isso ocorre devido ao uso cada vez mais freqüente da rede *on-line*, que estimula a criação e a recriação de novos gêneros.

Assim, em cada esfera, o gênero assume uma função comunicativa que só pode ser compreendida no processo linguístico e pragmático da interação. Fazendo semelhante relação entre o espaço histórico-social e a atividade humana, Marcuschi (2003) menciona que os gêneros textuais (também denominados por ele de gêneros discursivos ou do discurso, pois o autor não faz distinção), são também práticas sócio-históricas. Dessa forma, esses gêneros são definidos como elementos históricos vinculados aos âmbitos sociais e culturais, não tendo

formatos estanques e enrijecidos. Pelo contrário, caracterizam-se por serem “[...] eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” (MARCUSCHI, 2003, p. 19).

Na relação de apropriação de um determinado gênero, o referido autor cita que os gêneros representam “[...] uma estabilização de comportamentos sociais padronizados e consagrados que produzem efeitos específicos” (MARCUSCHI 2008, p. 41).

Semelhante ao dizer anterior de Marcuschi, também Rojo (2005) posiciona-se em relação aos gêneros, definindo-os “[...] como uma designação convencional e histórica para uma família de textos que apresentam semelhanças e a possibilidade de analisar textos a partir de tipos ou sequências textuais” (ROJO, 2005, p. 190).

Para caracterizar um determinado gênero textual é necessário observar o ambiente em que ele é construído, a época, suas características e funções, tal como acontece com os gêneros da era das novas tecnologias, ou, mais especificamente, da era virtual.

Abreu (2002), ao estudar um gênero emergente – o *chat* educacional – a exemplo do que Bakhtin traz quanto à definição de gênero como um enunciado relativamente estável, diz que o gênero emergente é construído sócio-historicamente e relacionado com as diversas situações sociais, “[...] sendo que cada situação gera um determinado gênero com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias” (ABREU, 2002, p. 88).

Nesse sentido, Bazerman (2006) menciona que, para entender a existência de um determinado gênero na vida moderna, é preciso ter conhecimentos sociais e institucionais daquelas atividades que são mediadas por ele.

O referido autor cita a interpretação que se faz quando se tem contato com um determinado gênero, mesmo o mais simples. Destarte,

Os gêneros nos ajudam a navegar dentro dos complexos mundos da comunicação escrita e da atividade simbólica, porque, ao reconhecer uma espécie de texto, reconhecemos muitas coisas sobre a situação social e institucional, as atividades propostas. (BAZERMAN, 2006, p. 84).

Conforme, então, o maior conhecimento e compreensão que se tem sobre um determinado gênero, é que o falante terá facilidade de utilizar-se dele, interagindo com aquele contexto, como acontece no ambiente *on-line* e com todos os demais gêneros primários e secundários.

Para escrever uma carta, por exemplo, é necessário observar o contexto no qual esse gênero está inserido, levando em consideração o interlocutor, o objetivo e a própria estrutura

composicional. Assim, por ser um gênero textual trabalhado nas aulas de Português e parte dessa estratégia pedagógica, a seguir serão observadas mais características sobre a carta.

2.1.4 O estudo do gênero carta

Como apresentado, a presente estratégia pedagógica abordou alguns gêneros (primários e secundários) a fim de relacioná-los com os gêneros emergentes (secundários). Inserida nos gêneros anteriores às novas tecnologias, há a carta argumentativa, em que se pautou a atividade final de análise por este estudo apresentada. Desse modo, é importante situar o gênero textual em questão, uma vez que ele é também utilizado em diversos concursos vestibulares.

Utilizada em menor escala após o surgimento do *e-mail* (a partir da criação do correio eletrônico), a carta ainda é referência em muitos estudos e está presente em muitas situações de usos cotidianos. Isso ocorre porque esse gênero possui características, tanto em termos de estrutura quanto em termos de funcionalidade, que são reconhecidas em sua composição e, portanto, merecem atenção.

Baumgärtner e Cruz (2009) apontam que o gênero carta surgiu na antiga Grécia, no entanto, após um tempo,

O uso das cartas foi expandindo: de mensagens militares, administrativas e políticas, para mensagens particulares e, aos poucos, para propósitos variados: religião, documentação, petição, rebelião/manifestação, registro de histórias familiares, dando origem a outros gêneros” (BAUMGÄRTNER; CRUZ, 2009, p. 168).

Por outro lado, Costa (2008) faz menção à carta tipo correspondência, como modelo comum, que existe desde o século XVII, em uma época em que ocorreu o aparecimento, bem como o desenvolvimento, dos chamados serviços postais. O autor cita que tal gênero pode ser chamado também de epístola ou mesmo, “correspondência epistolar”.

Há, portanto, variados modelos desse gênero carta para cada situação sociocomunicativa, ou seja, um ajustamento para cada situação devido a objetivos distintos. Dentre esses modelos podem ser citadas as cartas pessoais, comerciais, jornalísticas e argumentativas. Dentro do primeiro modelo há as cartas de amor e as familiares, textos que

formam o *corpus* de análise de Watthier (2010) em sua pesquisa de mestrado, evidenciando a riqueza linguística existente nesse material, o que denota, além de situações centradas na linguagem, aspectos pessoais (relacionados à identidade dos interlocutores), históricos, culturais e sociais de uma dada época. Assim,

O interesse pelo estudo deste *corpus* surgiu a partir da compreensão de que a linguagem representa aspectos da época em que é escrita, bem como da visão de mundo do autor, o que é acentuado na escrita de textos informais e, principalmente, nas narrativas pessoais, as quais podem ser contadas por meio de cartas. (WATTHIER; COSTA-HÚBES, 2009, p. 3).

Evidenciam-se aspectos referentes à contextualização histórico-social do momento em que a carta é escrita, bem como por quem foi escrita e para quê. Sob essa forma, Barbosa (1979) enfatiza a diversidade de modelos existentes nesse gênero de texto e as diferenças com relação à forma de escrever. Portanto,

[...] não se escreve uma carta familiar com a mesma precisão sistemática no estilo empregado em uma correspondência comercial. Existem as cartas sociais que se diferem das amorosas no que tange, sobretudo, à adjetivação. Há a correspondência judicial, com todo o rigor da pragmática forense; a oficial, exclusiva dos gabinetes e das repartições públicas; a doutrinária, a acadêmica, sendo um vasto campo das permutas de relações e de mensagens por meio da palavra escrita. (BARBOSA, 1979, p. 11).

Em estudos sobre a definição de gêneros textuais, em forma de um dicionário, Costa (2008) também aborda diferenças entre várias estruturas e estilos de cartas, como as familiares e comerciais. Nesse sentido, dependendo do tipo da correspondência, a linguagem pode ser mais ou menos formal quanto à sua interlocução. Dessa forma, “[...] carta familiar, cujo conteúdo gira em torno de temas pessoais, geralmente é escrita em estilo simples, no registro informal/coloquial, pois a interlocução se dá entre pessoas que se conhecem ou são parentes próximos” (COSTA, 2008, p. 50).

O mesmo não se aplica à carta comercial, que, por ser um documento formal, tem o conteúdo direcionado aos negócios e a interlocução é feita entre duas organizações. Como informa o referido teórico, “[...] o estilo do discurso se faz, então, num registro linguístico mais formal, a partir do próprio vocativo e das formas de tratamento no corpo da carta” (COSTA, 2008, p. 50).

Ao abordar estudos referentes a cartas, Miranda (2000) também enfatiza, a partir de Heinecke, dois grandes grupos que incluiriam todas as formas deste gênero,

[...] de um lado, as de caráter erudito, subdivididas em filosóficas, matemáticas, filológicas, críticas, teológicas, jurídicas e históricas; de outro, as familiares e as “de cerimônia” (*elaboratiores*). Nesse caso, as primeiras destinam-se a conversas de indivíduos momentaneamente separados (*inter absentes colloquium*); já as segundas têm sua origem num propósito mais específico: de acordo com ele, podem ser, por exemplo, congratulatórias, petições, comendatícias, de pêsames ou de agradecimento. (MIRANDA, 2000, p. 53 – grifos do autor).

Essa situação de variedade textual presente na carta, com diferentes propósitos em distintas áreas foi muito bem contextualizado pelo professor da turma focalizada neste estudo, durante as duas aulas de observação que antecederam o início da estratégia pedagógica, como será abordado e descrito mais claramente no terceiro capítulo. Além disso, houve a exemplificação de alguns desses “subgêneros”, nas palavras de Souto Maior (2001), inseridos no gênero maior: a carta, principalmente a familiar e a argumentativa.

Além das características de possuírem diversas formas dentro de um mesmo gênero, conforme Bazerman (2006), as cartas possuem um valor especial também para a criação de novos gêneros e que possuem uma ligação estrita com as correspondências. Como exemplos são citados os periódicos, os romances, alguns instrumentos financeiros, o primeiro artigo científico, entre outros. Dessa forma, “A carta, em sua comunicação direta entre dois indivíduos dentro de uma relação específica [...], parece ser um meio flexível no qual muitas das funções, relações e práticas institucionais podem ser desenvolver” (BAZERMAN, 2006, p. 83).

Ao passo que novos usos da linguagem se criam e estimulam novas direções à comunicação, como é, mais recentemente, a utilização do *e-mail*.

Sobre o aspecto histórico que envolve a criação e a reprodução do gênero carta, Bazerman (2006) cita desde usos formais e oficiais, até chegar ao nível pessoal e particular. O autor menciona que,

Do seu amplo uso no mundo clássico, podemos ver como a carta, uma vez criada para mediar a distância entre dois indivíduos, fornece um espaço transacional aberto que pode ser especificado, definido e regularizado de muitas maneiras diferentes. As relações e transações em curso são mostradas para o leitor e o escritor diretamente através das saudações, das assinaturas e dos conteúdos da carta. (BAZERMAN, 2006, p. 87-88).

Na escola, as cartas, inicialmente, foram consideradas documentos eruditos, assim como para as bibliotecas pessoais. Bazerman (2006) cita, como exemplo, as cartas com teores filosóficos, retóricos, proféticos, matemáticos e da área médica, além das cartas-ensaios.

Em contexto um pouco mais atual, houve a ampliação da utilização da carta para diversos outros fins, como, por exemplo, a carta argumentativa. Esta é utilizada em vários veículos de comunicação e em concursos vestibulares, o que também denota a apropriação desse gênero e a necessidade de reconhecê-lo.

Ainda dentro da tradição ocidental de epistolografia, Miranda (2000) cita alguns registros antigos de filósofos gregos e muitos desses textos foram destinados ao ensino, outros continham interesses sociais e, por fim, havia as de caráter reservado.

A partir do século XVII,

[...] as características formais do gênero epistolar e sua pertinência para transmitir noções de reserva, verossimilhança e cumplicidade garantir-lhe-iam ainda um lugar de destaque entre os figurinos de exposição de trabalhos filosóficos, de escritos de polêmica e da literatura ficcional. (MIRANDA, 2000, p. 47).

Com o passar do tempo, as cartas começaram a fazer parte também do cotidiano das classes mais populares. Conforme cita o referido teórico, o gênero foi se tornando um sucesso e, a partir disso, era recomendada uma composição formada por quatro parágrafos. Estes deveriam conter, na sequência, o tema, o agradecimento, o favor e a despedida. Além disso, segundo Miranda (2000), o primeiro parágrafo deveria conter a pessoa para quem se escreve, respeitando sua qualidade. Nota-se, desde então, a preocupação com a composição da carta e com sua estrutura.

Segundo defendem Bazerman (2006) e Baumgärtner e Cruz (2009), apesar do longo tempo de existência da carta, conserva-se ainda seu objetivo principal, que consiste em mediar a distância entre os indivíduos, geralmente dois, seguindo-se modelos diferentes de acordo com cada transação.

Apesar da aparente simplicidade da carta comparada a outros gêneros, “[...] por serem tão abertamente ligadas às relações sociais e a escritores e eleitores particulares, mas isso só significa que elas nos revelam clara e explicitadamente a socialidade que faz parte de toda a escrita” (BAZERMAN, 2006, p. 99).

Dessa forma, Baumgärtner e Cruz (2009), ao contextualizarem o referido gênero, mencionam as diversas finalidades e os diversos suportes desse gênero.

Assim,

A carta é um gênero que tem servido de meio de comunicação para diferentes fins (pedido, agradecimento, informações, cobrança, intimação,

notícias familiares, prestação de contas, propaganda, etc.). Cartas circulam em diversos suportes – jornais, revistas, panfletos – e podem ser escritas com diferentes intenções: opinar sobre um tema controverso, demonstrar indignação diante de um fato, relatar acontecimentos vividos, trocar experiências, etc., dependendo do propósito comunicativo do enunciador. (BAUMGÄRTNER, CRUZ 2009, p. 167).

Trata-se, como abordado, de um gênero muito antigo, que até hoje é utilizado para diferentes fins. Nesse sentido, não há um formato único a ser seguido, mas algumas indicações são úteis.

Baumgärtner e Cruz (2009) mostram que, por se tratar de um gênero do discurso, a carta é escrita em situação de interação social. Assim, portanto,

As trocas de correspondência escrita constituem os “gêneros epistolares” (cartas de diferentes tipos, bilhete, postal, cartão, convite, e-mail, etc.). Ou seja, trata-se de um modo de intervenção realizado através do uso da linguagem em seu registro escrito, em um dado contexto sócio-histórico, de acordo com os objetivos de seus usuários, seus recursos e seus instrumentos. Sendo assim, o sujeito se compromete com a esfera social em que está produzindo o discurso. (BAUMGÄRTNER; CRUZ 2009, p. 171).

Ao citar as esferas sociais que envolvem o falante da língua e, conseqüentemente, seu discurso, Baumgärtner e Cruz (2009) retomam os estudos de Bakhtin. As referidas autoras atentam para o fato de que, ao escrever, o “[...] sujeito se compromete com sua palavra, e sua articulação individual se compromete com a esfera social em que está produzindo os discursos”. Por isso, constata-se a necessidade de adequação a esse gênero e de compreensão de sua utilização, o que acontece também com os demais gêneros.

Além disso, Baumgärtner e Cruz (2009) sistematizam um esquema a fim de mostrar como a escolha de um determinado gênero demonstra a forma de como proceder ao interagir com o outro. Elas fazem essa caracterização com os elementos contextuais do gênero carta, objeto focalizado naquele estudo. No caso, o autor da carta então observa que

[...] é alguém na sociedade; ele escreve para alguém; ele tem um objetivo; ele se constitui como sujeito de seu discurso e lança mão de estratégias para realizar o processo de interlocução; ele escolhe o gênero mais apropriado para atingir seus objetivos; ele escolhe o meio de divulgação. (BAUMGÄRTNER; CRUZ, 2009, p. 170).

Com base nesses apontamentos, nota-se toda a situação enunciativa que envolve a produção desse gênero e a ação que quem escreve tem sobre o seu interlocutor. Daí decorre a

necessidade de que “[...] o produtor se assuma como locutor, numa relação interlocutiva” (BAUMGÄRTNER; CRUZ, 2009, p. 169).

Na hora de escrever uma carta, então, é fundamental observar de que forma o texto deverá ser escrito, adequando-o ao contexto enunciativo do interlocutor. Novamente, percebe-se a necessidade de levar em consideração toda a situação comunicativa para a escolha do gênero, neste caso do subgênero (pela variedade existente de modelos de cartas), utilizando-o da forma mais eficaz. Por isso, também a importância de reconhecer e estudar cada um dos gêneros que são utilizados no cotidiano, assim como são aqueles abordados pela escola, sem desconsiderar, entretanto, os novos gêneros possibilitados e adequados à rede *on-line* de comunicação, os quais serão destacados na sequência.

2.1.5 Os gêneros emergentes pelas novas tecnologias

No campo das novas tecnologias, a circunstância histórica favorece o surgimento de novos aparatos tecnológicos, como o computador e a própria internet, o que favorece a criação de novas formas de comunicação entre seus usuários, como uma linguagem própria e que os identifica.

Esse é também o cenário para o surgimento de novos gêneros textuais, uma vez que eles surgem justamente devido às necessidades de comunicação do cotidiano dos usuários de uma determinada língua, ou seja, no círculo de atividades socioculturais desempenhadas pelo homem na sua história.

Sobre esse assunto, Marcuschi (2003) elenca três etapas históricas, relacionando-as ao aparecimento de gêneros. A primeira, segundo ele, inicia quando os povos possuíam uma cultura essencialmente oral e que, dessa forma, desenvolviam uma variedade pequena de gêneros. No século VII a.C., no entanto, com a invenção da escrita alfabética, houve a reprodução de gêneros, principalmente aqueles que eram vinculados à escrita. Por fim, no século XV, com a cultura impressa, estimulou-se a ampliação dos gêneros, o que ficou mais evidenciado três séculos depois, na fase da industrialização. Atualmente,

[...] em plena fase da denominada cultura eletrônica, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, principalmente, o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a internet, presenciamos uma explosão de novos

gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita. (MARCUSCHI, 2003, p. 19).

O número de gêneros, no entanto, continua aumentando gradativamente na era atual, denominada, por muitos, de pós-moderna, contrastando com as sociedades anteriores à escrita, cujos gêneros eram limitados. Isso ocorre porque as novas tecnologias, como a internet, estimulam a escrita, principalmente na relação de jovens e adolescentes nas salas de bate-papo virtuais, em *blogs* e em *sites* de relacionamento, comuns do meio virtual, meio em que, muitas vezes, o usuário faz uso de uma linguagem com certo hibridismo entre a oralidade e a escrita, pois é uma forma de conversa escrita.

Assis (2005), ao estudar o gênero textual *e-mail*, observa que o surgimento de novas formas de texto está diretamente relacionado com a emergência de motivações sociais novas. Ele ressalta que a disseminação do uso das novas tecnologias é responsável, em grande parte, pela criação de novas formas de estratégias de textualização e pelos novos usos da língua. Para Assis, “O estudo de gêneros textuais que emergem no contexto da tecnologia digital deve, portanto, considerar a provável relação entre expedientes de textualização e condições impostas/possibilitadas pela tecnologia de que dependem” (ASSIS, 2005, p. 100).

Assim, de acordo com a característica do meio, novos gêneros se moldam e se atualizam e isso acontece até porque, apesar do aparente surgimento de gêneros inéditos estimulado pelas novas tecnologias, eles não são inovação absoluta, uma vez que, estão amparadas em gêneros preexistentes.

Marcuschi (2003) arrola os estudos de Bakhtin para mostrar essa noção da assimilação de um gênero por outro, a fim de criar novos gêneros textuais. Ele cita como exemplo o fenômeno do *e-mail* (correio eletrônico) – ferramenta responsável por gerar mensagens eletrônicas no espaço virtual – que surge com base nas cartas (pessoais, comerciais, etc.) ou mesmo nos bilhetes, os quais são os seus precursores¹⁰.

Embora haja raízes em outros gêneros, isso não significa que o novo gênero não possua, por sua vez, um formato diferenciado e ou dependendo do contexto em que está inserido. Por isso, na estratégia empregada em sala de aula visa-se exemplificar como essa relação acontece e mostrar a composição diferenciada de cada um dos gêneros abordados, como a carta *versus* o *e-mail*, gêneros que serão atividades de ensino na estratégia pedagógica por este estudo apresentada.

¹⁰ Marcuschi (2008) atenta para o fato de o correio eletrônico ser tido como um suporte de transporte para vários gêneros, ao passo que o *e-mail* é um gênero da carta epistolar, enquanto correlato de cartas pessoais.

Retomando a discussão iniciada por Bakhtin sobre gêneros primários e secundários, Costa (2008) menciona que a internet possibilita a formação de gêneros secundários, uma vez que, mesmo possuindo similaridades com gêneros já existentes, são diferentes, pois apresentam novos objetivos discursivos, remetendo a novas práticas sociais.

Assim, mesmo usado na comunicação interindividual, o bate-papo virtual (*chat*) é diferente de uma conversa face a face (ou telefônica, que também é transformação de uma conversação). Ou seja, as conversas diretas, em grupos ou privadas, na internet, são diferentes de seus gêneros correspondentes já consagrados, historicamente, no cotidiano (COSTA, 2008, p. 17).

Sob esse prisma, os gêneros situados no meio *on-line* mostram certas especificidades e contribuem com a comunicação específica do ambiente de interação no qual estão inseridos, não eliminando os demais gêneros, mas construindo uma nova forma para eles, justamente pelo fato de os objetivos comunicativos serem diferentes.

Conforme Bezerman (2006), há um engajamento entre falantes e ouvintes, leitores e escritores, na medida em que eles encontram uma determinada forma de vida, quando se deparam com certos enunciados em dado tipo de gênero. A partir desse contato é que a pessoa busca se orientar e interagir com aquela dada situação, construindo uma forma diferente naquele dado espaço. Nesse sentido,

[...] os gêneros moldam as intenções, os motivos, as expectativas, a atenção, a percepção, o afeto e o quadro interpretativo. O gênero traz para o momento local das idéias, os conhecimentos, as instituições e as estruturas mais geralmente disponíveis que reconhecemos como centrais à sua atividade. (BEZERMAN, 2006, p. 102).

Por isso, na internet, como em qualquer outra atividade humana, há intenções e motivos que fazem os internautas interagirem de uma forma diferenciada, com uma linguagem própria, na qual se identificam. É importante que os alunos tenham essa situação esclarecida a fim de compreenderem o porquê da existência dos gêneros e de sua funcionalidade.

Defende-se que, para a análise de gêneros midiáticos, a concepção mais pertinente seria a de Marcuschi (2008), baseado nos estudos precursores sobre os gêneros de Bakhtin (1997, 2000), uma vez que é sob esse direcionamento que se está focalizando esta pesquisa.

Desse modo, para situar melhor algumas discussões sobre os gêneros emergentes, serão abordadas, no próximo tópico, algumas das características desses novos gêneros de texto, muitas das quais foram apresentadas aos alunos durante a estratégia.

2.1.5.1 Características dos gêneros da internet

Como já mencionado, a esfera social internet compreende muitos gêneros em propagação. Entre eles podem ser citados a *homepage*¹¹, o *blog*, páginas de relacionamento (*Orkut*, *Facebook*), o *e-mail*, o *chat* - com as salas de bate-papo (MSN) – entre vários outros, que possibilitam novas formas de interação e de identificação entre os usuários dessa ferramenta de mídia.

A própria linguagem é diferenciada em muitos casos. A escrita, em grande parte, é mais informal, evidenciando o hibridismo da escrita com a oralidade, repleta de abreviações, de trocas de letras que possuem semelhanças fônicas, repetição de acentos para enfatizar os símbolos prosódicos da conversação (exemplo: !!!!!!! ???????), além de sinais gráficos como o “+” e as famosas “carinhas”, *emoticons*, elementos logográficos comuns da rede, que servem, na maior parte das vezes, para simbolizar, moldar sentimentos, intenções nas comunicações, como abordou Bazerman (2006).

Essa linguagem aparece principalmente em *chats* de relacionamento, em conversas virtuais, onde o ambiente de interação é mais informal, embora isso não seja uma regra. Ao mesmo tempo, o gênero *e-mail*, por exemplo, mostra uma variedade maior de modelos de escrita, dependendo de quem escreve, para quem se escreve, qual a intenção e o próprio tempo disponível. Essas são questões abordadas e exemplificadas por esta estratégia pedagógica, a ser analisada no capítulo III.

Costa (2008) ressalta, por exemplo, os benefícios do emprego de novos gêneros textuais da internet, como é o *e-mail*, um gênero que não exige obrigatoriedades ou fórmulas

¹¹ Marcuschi (2008) apresenta a discussão existente entre alguns autores sobre a *homepage* e o *site*, se eles podem ser considerados gêneros ou se são suportes para gêneros. Para o referido autor, no entanto, a *homepage* pode ser considerada um gênero bem estabelecido, enquanto o *site* é apenas um suporte. Essa concepção é emprestada para o presente estudo. Apenas *sites* específicos de relacionamento, como *Orkut* e *Facebook*, são avaliados como gêneros, uma vez que possuem uma estrutura pré-estabelecida com características semelhantes.

convencionais, sendo também mais rápido do que a correspondência postal, além de sua fácil utilização. O autor define-o como

[...] um gênero emergente original, com qualidades linguísticas, enunciativas, e pragmáticas próprias, embora possa ter um formato textual semelhante a uma carta, a um bilhete, a um recado ou a um fax. Seu tom coloquial e direto é muito eficiente e eficaz. (COSTA, 2008, p. 87-88).

Os *blogs*, no entanto, possuem um modelo diferenciado dos *e-mails* uma vez que não se assemelham a um recado ou a uma carta, mas a um diário ou agenda *on-line*. No seu *blog*, o *blogueiro* traz informações pessoais, acontecimentos do seu cotidiano ou sobre assuntos que têm afinidade ou julga relevantes para colocar na sua página. A página pode conter, ainda, imagens e fotos. A linguagem também é descontraída e pode ter influência do internetês.

Costa (2008) descreve como sendo o gênero *blog* um texto informal, periodicamente atualizado pelo autor, visando ao público em geral, já que qualquer pessoa pode acessar a página do *blogueiro*. O autor observa que “[...] blogs geralmente trazem a personalidade do autor, seus interesses, gostos, opiniões e um relato de suas atividades. Portanto, geralmente são simples, com textos curtos, predominando os narrativos (relatos), descritivos e opinativos” (COSTA, 2008, p. 43).

Por outro lado, uma das ferramentas mais recentes da *web* é o *Twitter*. É uma espécie de desdobramento do *blog*, um *microblogging*, no qual só há um texto com no máximo 140 caracteres, sem a possibilidade de anexar fotos ou imagens, semelhante a uma mensagem de celular. Há três anos essa ferramenta é disponibilizada pela rede, mas somente agora tem um maior número de adeptos.

A diferença nesse novo gênero é que ele objetiva responder a apenas uma questão: “O que você está fazendo?”. A mensagem fica disponível via SMS, *e-mail*, *site* oficial ou programa especializado. A ferramenta permite enviar mensagens de texto simultaneamente a todos os usuários cadastrados pelo programa gratuito, mantendo-os informados sobre a vida cotidiana de quem escreve.

Sobre esse programa, Camargo (2009) informa que, em junho de 2009, foi divulgada uma pesquisa sobre o comportamento de usuários do *Twitter*, pela empresa Sysomos Inc, que analisa mídias sociais. O estudo mostra que existem 11,5 milhões de usuários dessa ferramenta no mundo e que o Brasil é o quinto país no *ranking*. Dessa forma, é mais um gênero textual emergente da internet e que está sendo utilizado. Por isso, pode ser trazido para

o contexto escolar para que se reflita sobre o seu uso e sobre o porquê de sua utilização e, conseqüentemente, da sua existência.

Apesar de certas distinções, como as já mencionadas, não há como estabelecer uma barreira específica entre os gêneros textuais, tanto os inseridos nas novas tecnologias quanto os que não fazem parte desse meio. A utilização deles também não é algo previsível, pois a situação histórico-social contribui tanto para o surgimento quanto para o desaparecimento dos gêneros, como é o caso do aparecimento mais recente do *Twitter*.

Rodrigues (2005) aponta para o fato de que cada gênero tem seu espaço e sua razão de existir, não sendo simplesmente um substituído por outro. Para exemplificar, ela cita o *e-mail* pessoal, que não suprimiu a carta. Para a autora, cada “[...] novo gênero aumenta e influencia os gêneros de determinada esfera e o seu desaparecimento se dá pela ausência de condições sociocomunicativas que o engendram” (RODRIGUES, 2005, p. 166).

Desse modo, gêneros podem surgir ou ressurgir, unir o velho com o novo, dependendo do meio em que estão inseridos. Na internet, há a constante produção e moldagem de novos gêneros a partir de outros já existentes, isso não significa a não utilização de modelos de base, a exemplo do *microblogging* (*Twitter*), que não substituiu o *blog* tradicional na rede.

Verifica-se, mais uma vez, o universo de possibilidades que os usos da língua possuem devido às diversas atividades humanas, o que também acontece na esfera social internet, no qual novas formas de comunicação surgem no atual contexto histórico-social, pelas novas tecnologias.

Essa situação é descrita também por Xavier (2005), que afirma que

As situações comunicativas inéditas geram demandas de gêneros específicos para cada uma delas. Em outras palavras, os gêneros textuais nascem para atender a essa diversidade de condições físicas, emocionais e econômicas que pressionam o usuário da língua a utilizá-la de uma certa forma e não mais de outra. (XAVIER, 2005, p. 11).

Sendo assim, a rede *on-line* de comunicação oferta essas condições para o surgimento de formas alternativas de escrita e, consecutivamente, de novos gêneros textuais, que possuem em comum a situação atual da composição da sociedade e suas necessidades. Isso afeta diretamente a linguagem, que passa a ser adequada ao momento comunicativo de uso da língua.

2.1.5.2 O surgimento do internetês

Nota-se que a internet, como uma invenção tecnológica relativamente recente, está cada vez mais presente na vida das pessoas e, da mesma forma, no cotidiano de professores e de alunos pelos motivos mais diversos.

O ingresso ao meio *on-line*, anteriormente limitado a apenas uma parcela pequena da sociedade, na atualidade, tem se estendido a um número cada vez maior de usuários, uma vez que o recurso está sendo disponibilizado nos mais variados locais da vida em sociedade, como bibliotecas públicas, centros educativos, *lan houses*, instituições de ensino superior, escolas, empresas, bem como em residências.

Consequentemente, crianças e adolescentes inseridos nesse contexto estão em contato frequente e cada vez mais cedo com as diversas ferramentas disponibilizadas pela internet. Isso ficou também evidente quando a maior parte dos alunos desta pesquisa destacou possuir *e-mail* e/ou *Orkut*.

Esse cenário histórico-social possibilitou a criação de uma nova linguagem específica das páginas da internet, principalmente em *chats* (salas de bate-papo), *blogs*, *e-mails*, além de páginas de relacionamento, o que tem sido denominado por internetês, sendo tida como uma forma diferenciada de escrever o português em páginas *on-line*. Sendo, então, uma forma diferente de lidar com a escrita.

Sob este aspecto, há o constante debate em torno do lado positivo ou não dessa linguagem, vista por parte de pesquisadores como um fenômeno linguístico e cultural que enriquece a língua, um código criativo. Por outro lado, manifestações contrárias defendem que o internetês é uma desvalorização da língua, o “vilão” que faz com que jovens e adolescentes não saibam escrever de acordo com a norma padrão, idealizada como a única maneira aceitável de escrita.

O assunto não deve ser excluído da sala de aula, mas servir de material para debate constante entre professores e alunos.

Komesu e Tenani (2009) propõem um estudo em torno do conceito internetês, levando em consideração a relação, já destacada neste estudo, entre linguagem e vida social. O internetês, uma vez inserido nos estudos da linguagem, os referidos autores relatam que não se trata apenas uma grafia, “[...] trata-se de uma (ou de algumas) possibilidade(s) da língua,

considerando-se os propósitos de comunicação dos sujeitos na linguagem” (KOMESU e TENANI, 2009, p.1).

Nesse sentido, a investigação em torno dos aspectos ortográficos do internetês evidencia o caráter enunciativo inserido nas práticas sociais, nas quais os sujeitos dialogam uns com os outros, possuindo um objetivo comunicativo.

Em grande parte, as características mais evidentes da linguagem da internet, como mencionam Schuelter e Reis (2008), pautam-se na informalidade, uma linguagem coloquial e simplificada.

Nesse gênero de texto aparecem empréstimos linguísticos e grafias cifradas ou mesmo abreviações que excluem principalmente as vogais, como “td”, “vc”, “kd”, “blz”, “bjú”, “q”, “tb”, “qto”, usadas, em grande parte, pela rapidez exigida para a composição escrita em *e-mails*, mensagens instantâneas e pela economia de espaço, bem como pelos propósitos comunicacionais, que são considerados uma espécie de código de identificação dos internautas.

É devido à utilização cada vez mais constante desses recursos que se tem desenvolvido uma nova linguagem entre os usuários da *web*, usada, principalmente, por jovens e adolescentes, que, em geral, possuem maior contato com a rede, mas que tem se propagado para outras faixas etárias. Calvet (2002), citando Labov (1976), diz que, “Na origem, a mudança se reduz a uma variação, entre milhares de outras, no discurso de algumas pessoas. Depois ela se *propaga* e passa a ser adotada por tantos falantes que doravante se opõe frontalmente à antiga forma” (LABOV, 1976 apud CALVET, 2002, p. 87, grifo do autor). Isso se aplica também para a difusão cada vez maior do internetês, um neologismo como é apresentado por Rojo como “[...] uma linguagem social adaptada à rapidez de escrita dos gêneros digitais em que circula” (ROJO, 2009, p. 103).

Uma das características que influenciam essa nova grafia é o próprio suporte no qual ela está inserida, bem como os objetivos comunicativos, o contexto virtual. Possenti menciona que

Os historiadores da escrita são unânimes em dizer que a mudança de suporte (pedra ou tijolo, papiro, papel, monitor) é um dos fatores responsáveis por mudanças da escrita e da leitura. De fato, seria estranho imaginar escritas cursivas em peças de barro ou anotações de leitura em papiros. Ora escrever “no computador”, especialmente se online, é certamente um fator que induz a inovações. (POSSENTI, 2009, p. 62).

Entre essas novidades encontra-se a dinamicidade e ou a velocidade com que se escreve, bem como as limitações do próprio suporte, como o teclado.

Por outro lado, Barros (2006) denomina essa linguagem de *ciberlinguagem*, ao invés de internetês. Segundo a autora, apesar da utilização dessa ciberescrita, muitas páginas *on-line*, principalmente *blogs*, apresentam a norma padrão. Ainda, segundo a autora, o que merece atenção é o “[...] fato de que os adolescentes, ao acessarem a internet, ainda que em um contexto de produção específico, como os *blogs* e *fotlogs* de amigos, entram em contato com a norma padrão e ainda comentam o conteúdo dos textos” (BARROS, 2006, p. 145).

Não há, portanto, a exclusão da norma padrão, porém, de acordo com o contexto e a função comunicativa, a linguagem se diferencia, como acontece com as variações. Ávila e Cox (2008) defendem que a forma de comunicação de internetês pode ser pensada e tratada como uma variedade linguística, uma vez que essa linguagem identifica o grupo dos internautas.

Da mesma forma, Deckert e Linck (2008), em trabalho apresentado no evento da INTERCOM (Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação), dizem que entender essa nova forma de comunicação *on-line* é uma forma de discutir e de refletir sobre as diversas linguagens e o próprio uso da norma culta, ideia que se defende nesta proposta de estudo.

Deckert e Linck dizem que

[...] compreender esta nova língua, ver como funciona, e quais as linguagens que se misturam nela é uma forma do professor, do pesquisador e do jornalista de compreender a sociedade contemporânea. Ou seja, esta nova forma de comunicar criada pelos internautas abre uma possibilidade para o professor discutir o conceito de norma culta, e, havendo prática significativa da norma culta na escola, abre-se a possibilidade de reflexão metalinguística no jovem. (DECKERT; LINCK, 2008, p. 8).

Por isso, a linguagem da internet pode, sim, ser trabalhada e utilizada pelos participantes no contexto escolar (alunos e professores), como uma estratégia a mais na compreensão da língua materna, podendo ser mostrada nos variados gêneros emergentes da *web*. Nesse sentido, este estudo defende a inclusão dos gêneros emergentes em sala de aula, bem como do internetês, como uma estratégia de ensino-aprendizagem nas aulas de português, o que será observado com mais detalhes na sequência deste capítulo, quando se focaliza especificamente o ensino e, depois, em apreciações no último capítulo destinado às análises.

Além disso, pelo fato de a presente pesquisa estar inserida no campo da Sociolinguística, pelo respeito à diversidade linguística e sua utilização na escola, é que se faz necessário abordar algumas das características desse campo do saber, que inclui a heterogeneidade da linguagem, mostrando a consequência disso em estudos sobre a língua e o ensino.

2.2 ASPECTOS SOCIOLINGUÍSTICOS

Este estudo apropriou-se de um espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade, focalizando precipuamente os usos linguísticos concretos, em especial o caráter heterogêneo da linguagem. Sob esse enfoque, todas as línguas apresentam um dinamismo inerente, o que significa dizer que o português falado no Brasil está repleto de exemplos que ilustram a variabilidade linguística.

A Sociolinguística é considerada em especial como objeto de estudo que contempla a variação que pode ser descrita e analisada cientificamente. Ela parte do pressuposto de que a variabilidade de usos linguísticos é influenciada por fatores estruturais e sociais.

Por isso os estudos de Labov (1976; 2008), de Tarallo (1986), de Damke (1992) e de Calvet (2002), entre outros, discutem a definição da Sociolinguística, enfatizando a relação existente e necessária entre língua e sociedade, relação que, antes dos anos de 1960, era esquecida em grande parte dos estudos no campo do saber da Linguística.

Damke (1992) menciona, a partir dos estudos de William Labov e de Fernando Tarallo, que, partindo-se da premissa de que toda ciência linguística é social, deve-se necessariamente, ao lidar com a linguagem, levar em consideração o aspecto social. O autor diz que

A língua/linguagem, no seu aspecto social, é o elemento indispensável para a comunicação e a interação dos indivíduos dentro de seu grupo. Deduz-se que a língua não existe em si, nem por si só; não pode, pois, ser definida simples e unicamente como um código de sinais. A língua/linguagem somente existe e se realiza de fato em situações sociais. (DAMKE, 1992, p. 21).

Alkmim (2003) reitera que essa ligação entre a linguagem e sociedade é algo inquestionável, sendo parte integrante da própria constituição do ser humano. Por

consequente, discussões em torno dessa relação devem ser contempladas nas reflexões e nos estudos em torno dos fenômenos linguísticos. E, embora se tenha como pressuposto que a linguagem é um fenômeno social, nem sempre se assume a relação entre a linguagem e a sociedade como um fator determinante.

O próprio Labov (2008), ao revelar sua preferência em nomear os estudos que analisam a relação linguagem e sociedade somente como linguísticos, considera a necessidade de diferenciá-los do estudo da língua fora do contexto social.

Está, assim, inserida no campo da Linguística, a subárea da Sociolinguística que estuda especificamente a língua em seu contexto social, em situações reais de uso, inserida na própria comunidade de fala, a fim de observar a variação e as mudanças linguísticas.

Ainda, de acordo com Alkmim,

Para a Sociolinguística, a natureza variável da língua é um pressuposto fundamental, que orienta e sustenta a observação, a descrição e a interpretação do comportamento linguístico. As diferenças linguísticas, observáveis nas comunidades em geral, são vistas como um dado inerente ao fenômeno linguístico. (ALKMIM, 2003, p. 42).

Assim, muitas são as áreas de interesse da Sociolinguística: a descrição de contato entre as línguas, questões relativas ao surgimento da variação e mudança, como também a diversidade linguística no processo de ensino, que ainda constituem temas de investigação na área.

O papel da variação e da mudança linguística é fundamental para os estudos sociolinguísticos. Na região Sul, há vários estudos que tratam sobre esse tema, com projetos em comum, objetivando descrever o português da região. Os pesquisadores contam com os *corpora* do Banco de dados do VARSUL (Variação Linguística Urbana da Região Sul), os dados do Projeto NURC de Porto Alegre (com regravações realizadas pela equipe VARSUL da UFRGS e da PUC-RS) e o ALERS (Atlas Linguístico e Etnográfico da Região Sul).

São vários os pesquisadores que utilizaram/utilizam dos *corpora* sobre a variação e a mudança linguística no campo da fonologia, da morfossintaxe, da semântica e no domínio pragmático-discursivo. Assim, para exemplificar, no campo da morfossintaxe pode-se recorrer aos estudos de Menon (2006), estudos que tratam sobre a indeterminação do sujeito no português do Brasil, tendo como base os *corpora* do NURC-SP e do VARSUL. São pesquisas que descrevem as variantes do português brasileiro, apresentando recursos muito mais amplos que aqueles estudados nas escolas com base no Livro Didático.

Partindo-se desse contexto, também é importante situar as questões sobre a Sociolinguística Interacional, que norteiam esta pesquisa, uma vez que a proposta se baseia no respeito à variação linguística e sua utilização na escola, na relação alunos/professor.

Como avalia Gumperz,

Se tratarmos a transmissão social do conhecimento como produto da experiência comunicativa e da compreensão interativamente criada, podemos expor algumas das complexidades até aqui não percebidas envolvidas no aprendizado. (GUMPERZ, 1991, p. 82).

Na sequência são, portanto, expostos alguns dos pressupostos teóricos que embasam a Sociolinguística Interacional, envolvendo as discussões em torno da língua e do ensino, pois antes mesmo das novas tecnologias, sabe-se das questões de etnia, de cultura e de língua no cenário brasileiro, bem como a questão territorial, foram os principais fatores responsáveis pelas diferenças existentes entre regiões e áreas do país. Assim também ocorrem as diferenças entre os diversos falares brasileiros que culminam nas variações linguísticas.

Essas considerações foram abordadas brevemente neste estudo, a fim de situar a diversidade linguística e o surgimento do *internetês*, discussões que baseiam a estratégia pedagógica por esta pesquisa apresentada.

2.2.1 A diversidade linguística

Em estudos de Callou e Leite (2002), sobre o falar português, é destacado que, embora haja uma unidade linguística no Brasil (a língua portuguesa), a própria extensão territorial do país denota a evidente existência da diversidade linguística, ou seja, os vários falares brasileiros. Não obstante, essas variações não comprometem a unidade maior de entendimento entre pessoas de regiões diversas, ou mesmo de diferentes idades, gêneros, escolaridade, por exemplo.

Tem-se, então, que a variação está inerente no cotidiano dos falantes e que uma forma diferente de escrever ou de falar não elimina as demais, portanto não apresenta perigos maiores ao idioma. Entende-se que é através da linguagem, ou seja, da interação entre as pessoas, que se caracterizam as transformações sociais e que têm ligação com as questões ideológicas, de poder.

É sob esse prisma que se elege uma língua denominada padrão ou norma culta. Britto menciona que “[...] o que se chama de *língua culta, norma culta, língua da gramática* é a idealização de uma certa modalidade do português, fortemente enviesada e normativa” (BRITTO, 1997, p. 75, grifos do autor). Desse modo, o autor defende que a questão não é apenas referente ao aspecto linguístico, mas muito mais de efeito político-ideológico.

Muitas vezes, no entanto, essas questões que envolvem a língua são passadas despercebidas pelos falantes, uma vez que o uso da própria língua abrange aspectos ideológicos e o preconceito que existe em relação a determinadas variedades. Callou e Leite (2002) observam que o privilégio do português considerado padrão é, na maior parte das vezes, privilégio particular de poucos grupos da elite econômico-social do país.

Callou e Leite (2002) enfatizam o uso de uma “norma”, que é a prestigiada (o bem falar e o bem escrever), como uma espécie de idealização de um país monolíngue, de uma gramática pura, imutável, parecida com a língua de Portugal.

Nos últimos dois séculos e meio é que foi convencionada a padronização de uma língua falada e escrita para fins de normatização no país, ou seja, visando uma uniformização padronizada do português falado no Brasil. O problema é que, devido ao ensino exclusivo dessa padronização, na maior parte das escolas excluem-se todos os demais falares como se estivessem incorretos.

Naturalmente, é preciso que os alunos dominem a língua normativa, mas que compreendam também o valor linguístico das demais e seus usos em situações diversas, para não pensar no uso de uma língua em termos de “certo” e “errado” e em variante regional “melhor” ou “pior”, mas nos variados falares brasileiros, o que faz uma língua ser criativa e rica linguisticamente.

Britto menciona que

O reconhecimento por parte da Lingüística de que todas as línguas e variedades têm o mesmo estatuto lingüístico, de modo que não se pode falar em línguas ou variedades melhores ou piores, obrigou os defensores da Gramática Tradicional a recusar uma tradição gramatical considerada purista para poder insistir na defesa do ensino da norma culta. (BRITTO, 1997, p. 52).

No ensino da língua, na maior parte das vezes, busca-se, porém, neutralizar as marcas identificadoras de cada grupo social, visando a um padrão único, abstrato e idealizado, que seja supranacional. Entretanto, Callou e Leite (2002) indicam que cada falar, principalmente o culto, tem sua norma, variantes que se sobressaem, porém que não acabam com a

manifestação de outras. Ainda para as autoras, “Cumpriria, a uma educação realmente democrática e igualitária, reconhecer a diversidade e com ela trabalhar, no sentido de possibilitar a todos os usuários da língua o acesso às normas prestigiadas e às mesmas oportunidades” (CALLOU; LEITE, 2002, p. 16).

Nos estudos de von Borstel (2007), ao abordar traços de línguas em contato em cidades do Oeste do Paraná, a autora observa as diversas variedades linguísticas presentes na região e, por conseguinte, na escola. Essa situação abrange todo território nacional, uma vez que,

No Brasil, mesmo que se tenha oficialmente a língua portuguesa como língua institucionalizada e o país seja visto como monolíngüe, como também, não é possível deixar invisível a existência de grupos étnicos, mesmo que minoritários; já não é possível deixar de levar em consideração a inter-relação de culturas e identidades sociais em contextos simples ou complexos de aproximação de línguas e culturas. O ambiente específico é a escola em que se encontram crianças e jovens, revelando-se culturalmente e convivendo com a diversidade cultural. (VON BORSTEL, 2007, p. 104).

Conforme Soares (2004), conhecer o histórico da língua portuguesa é identificar a própria história do Brasil. Dessa maneira, o estudo da língua pode ser considerado com base nos aspectos sociais, históricos e gramatical, a

[...] saber, por exemplo, que o objetivo dos jesuítas quando aprendiam a língua dos índios em terras brasileiras era por conta da necessidade de ministrar os sacramentos e catequizar os índios. Compreender que a língua falada hoje poderia ser outra se não fosse um decreto real – conhecido como Diretório dos índios – para impor oficialmente o português no Brasil. Tudo isso sem falar na história do português de Portugal. (SOARES, 2004, p. 61).

Não há, desse modo, como separar os fatores extralinguísticos que estão inseridos no linguístico e que fazem parte da composição de uma língua. Conforme aponta Suassuna, “[...] é assim que se deve compreender a natureza complexa da ação lingüística e de suas relações com o não-linguístico, ou seja, com base em sua concepção como prática histórico social” (SUASSUNA, 1995, p. 98).

Destarte, os fatores ideológicos, sociais e históricos, além dos linguísticos, evidenciam informações que compreendem o porquê da atual configuração da norma padrão, ou a variante de prestígio, ser a que é hoje. Soares diz que os professores de Português precisam refletir sobre o conceito de erro. A reflexão deve ser feita porque

[...] erro pode também significar apenas uma má adequação do que foi falado (ou escrito) em determinado contexto. Isto é, o aluno pode entender, o que não é nada muito complicado, que existem outras formas de poder dizer (e de escrever) o que ele diz (ou escreveu). (SOARES, 2004, p. 65).

Um exemplo é quando se está “batendo papo” na internet com um amigo e quando está produzindo um texto para passar no concurso vestibular.

2.2.2 O preconceito linguístico

Apesar da defesa da Sociolinguística pela variação e pela pluralidade, ou seja, a língua em situações de uso, e das questões sócio-históricas e ideológicas mencionadas acima, ainda assim se verifica o preconceito linguístico que ocorre com frequência em vários âmbitos da sociedade, até mesmo em livros didáticos. Na maioria das vezes, o assunto não é debatido entre os alunos, preconizando a questão do mito de superioridade de uma variedade ou falar sobre os demais.

Bortoni-Ricardo esclarece essa questão sublinhando que “[...] os falantes que são detentores de maior poder – e por isso gozam de mais prestígio – transferem esse prestígio para a variedade linguística que falam” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 33). É sob essa forma que a pessoa “cultura” se encaixaria.

Calvet também condena a questão do preconceito linguístico entre várias línguas e de falantes de uma mesma língua. Para o autor, “[...] se os usos variam geograficamente, socialmente e historicamente, a norma espontânea varia da mesma maneira: não se têm as mesmas atitudes lingüísticas na burguesia e na classe operária, em Londres ou na Escócia, hoje e cem anos atrás” (CALVET, 2002, p. 68-69).

Segundo o autor, “[...] o que interessa à Sociolinguística é o comportamento social que essa norma pode provocar” (CALVET, 2002, p. 69), até porque as línguas não existiriam sem as pessoas que as falam, pois são construídas socialmente, através da interação.

O referido autor atenta para a questão dos conflitos linguísticos e até da diglossia, em que se tem um paradoxo: a variedade menos favorecida e que goza de baixo prestígio é aquela que foi adquirida de maneira natural pelo falante, enquanto é a variedade de alto prestígio e “não natural” que é aprendida na escola. É esse o contexto linguístico que perdura por séculos e que quer minimizar conflitos linguísticos, apresentando uma única variedade como a normal

e estável. Na maior parte do tempo, porém, essa situação linguística não é discutida na sociedade e nem mesmo na própria escola, ocorrendo a estigmatização das variedades linguísticas de menor prestígio. Os usos da língua variam e devem ser exemplificados pelo professor em sala de aula, mesmo que o livro didático não contemple totalmente o assunto. Desmistificar o preconceito linguístico e explicar o funcionamento da língua auxilia o aluno na sua compreensão de gêneros/textos cotidianos e escolares na produção oral/escrita.

Conforme menciona Britto, “[...] o caráter preconceituoso com que se reveste a avaliação das variedades linguísticas populares superpõe-se, assim, à prática normativa, produzindo uma ideologia linguística” (BRITTO, 1997, p. 77).

Então, apesar de haver uma norma padronizada da língua, as variações linguísticas estão presentes no cotidiano de professores, de pais e de alunos e, portanto, não devem ser excluídas da sala de aula, mas, sim, alvo de estudo e debate, a fim de compreender o valor de cada linguagem e o seu uso no cotidiano.

Para Soares,

Estamos sempre adaptando a nossa fala e a nossa escrita às circunstâncias, ainda que não tenhamos consciência disso. [...]. O aluno pode aprender também a dizer de outras formas, a escrever de outras maneiras. Algumas ele já sabe e bastante bem, outras serão aprendidas. Ter opção é muito bom. Compreender este funcionamento da língua é melhor ainda. Essa é uma das tarefas do professor de língua materna. (SOARES, 2004, p. 67).

Conforme aponta Bortoni-Ricardo (2004), é por meio da identificação da diferença e da conscientização da diferença que se deve pautar uma pedagogia culturalmente sensível. Principalmente no que diz respeito à conscientização, há uma série de dificuldades por parte do próprio docente. A autora defende que,

É preciso conscientizar o aluno quanto às diferenças para que ele possa começar a monitorar seu próprio estilo, mas esta conscientização tem de dar-se sem prejuízo do processo de ensino-aprendizagem, isto é, sem causar interrupções inoportunas. [...]. O trato inadequado ou até desrespeitoso das diferenças vai provocar a insegurança, [...], ou até mesmo o desinteresse ou a revolta do aluno. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 42).

A partir disso, é importante ressaltar algumas questões referentes ao “erro”, questões que estão diretamente associadas ao preconceito linguístico. Muitas vezes os professores de Português não sabem agir diante dessa problemática. Essa situação também é enfocada por Bortoni-Ricardo (2004) em seu estudo sobre a educação em língua materna. Sobre a

expressão “erros de português”, a autora defende que é uma expressão inadequada e até preconceituosa, uma vez que,

Erros de português são simplesmente diferenças entre variedades da língua. Com frequência, essas diferenças se apresentam entre a variedade usada no domínio do lar, onde predomina uma cultura de oralidade, em relações permeadas pelo afeto e a informalidade, [...], e culturas de letramento, como a que é cultivada na escola. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 37).

Ao ingressar na escola, o aluno não compreende o porquê das diferenças entre seu falar na vida diária e a forma exigida pela norma institucionalizada da língua, o que gera desconforto e dificuldade no aprendizado.

Nesse sentido, grande parte dos equívocos acontece porque o ensino da Língua Portuguesa ainda está baseado nas modalidades de fala e de escrita, que são tratadas como algo dissociável, uma separada da outra. Ocorre, porém, cada vez mais teóricos da área de Sociolinguística demonstram a confluência, o hibridismo das duas modalidades da língua.

Marcuschi (2001) também diz que não é possível delimitar, de modo suficientemente satisfatório, as diferenças *versus* as semelhanças entre a língua falada e escrita ou, como ele denomina, as práticas de oralidade e de letramento, se não forem levadas em consideração as variáveis linguísticas de usos no cotidiano, produtos da interação dos usuários da língua. Desse modo,

[...] tanto a fala como a escrita não operam nem se constituem uma única dimensão expressiva, mas são simultâneas (por exemplo, a fala serve-se da gestualidade, mímica, prosódia etc., e a escrita serve-se da cor, tamanho, forma das letras e dos símbolos, como também de elementos logográficos, icônicos e pictóricos, entre outros, para fins expressivos). (MARCUSCHI, 2001, p. 46).

A antiga concepção de acordo com a qual a escrita tinha maior prestígio e que, dessa forma, conferiam-se a ela valores cognitivos inerentes ao uso da língua não é mais possível. Ao contrário, é preciso valorizar as duas formas de expressão humana, que são complementares e, dessa forma, indissociáveis, pois, como diz Marcuschi, “[...] hoje, predomina a posição de que se pode conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais” (MARCUSCHI, 2001, p. 16).

Decorre disso a importância de contemplar as duas modalidades da língua em sala de aula, assim desmistificando a importância de uma sobre a outra, bem como para que o aluno

consiga discernir em que momento cada modalidade pode ser utilizada e quando cada uma fica mais adequada à situação, como acontece nas produções escritas que exigem um maior cuidado com a escrita, privilegiando o uso da norma institucionalizada.

Na tentativa de exemplificar a possibilidade do cruzamento entre a fala e a escrita, Marcuschi (2001) enfatiza que tanto a língua oral quanto a escrita podem variar conforme o uso a ser feito delas, uma vez que a própria definição de língua aparece não mais enquanto um sistema abstrato, de caráter homogêneo, mas, sim, um fenômeno de caráter heterogêneo, repleto de variações, fruto de práticas tanto históricas quanto culturais e submetido às condições de produção. Marcuschi enfatiza que

A língua, seja na sua modalidade falada ou escrita, reflete, em boa medida, a *organização da sociedade*. Isso porque a própria língua mantém complexas relações com as representações e as formas sociais. Não se trata de um espelhamento, mas de uma funcionalidade em geral mais visível na fala. (MARCUSCHI, 2001, p. 35, grifos do autor).

Existem as relações referentes aos usos da língua, são relações não homogêneas e nem uniformes. Ao contrário, são um fenômeno com múltiplas formas de manifestação, um fenômeno dinâmico fruto de práticas sociais e históricas, submetido às condições de práticas de produção e, ainda, presentes em ocasiões concretas de texto e de discurso.

Soares (1986) menciona que não existe homogeneidade nem mesmo dentro de uma mesma comunidade linguística, que,

[...] embora um grupo de pessoas que utilizam a mesma língua constitua uma *comunidade linguística*, isto não significa que essa língua seja homogênea e uniforme. A diferenciação geográfica e social entre segmentos de uma mesma comunidade linguística resulta em um correspondente processo de diferenciação linguística, que pode dar-se nos níveis fonológico, léxico e gramatical. (SOARES, 1986, p. 40 – grifos da autora).

O mesmo acontece na internet, rede virtual de comunicação cada vez mais presente na vida das pessoas, incentivando seus usuários para que façam diferentes usos da língua, constituindo uma variação linguística, em todos os níveis observados por Soares (1986).

Para a autora, o que é visto como “errado” não é considerado linguisticamente melhor ou pior, mas, sim, uma distinção feita com relação à norma de prestígio, eleita como padrão. Daí decorre a necessidade de desmistificar os “erros” que surgem na escrita, “erros” que, na maior parte das vezes, são devidos a transferências da oralidade do falante.

Nesse contexto, o uso dos gêneros textuais emergentes da internet é um importante instrumento para abordar o letramento nas práticas comunicativas, a fim de tratar dos dois modos enunciativos da língua, a fala e a escrita, contextualizando as variações linguísticas e a relação entre as duas modalidades.

Conforme Marcuschi (2001), tanto a fala quanto a escrita apresentam variações e, nesse sentido, os gêneros apresentam-se como aliados a fim de demonstrar essas situações linguísticas. O autor menciona que

O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de contínuos sobrepostos. (MARCUSCHI, 2001, p. 42 – grifos do autor).

É por intermédio de comparações entre cada uso da linguagem e, aparados da linguagem da internet, que se pode desenvolver um trabalho que vise à compreensão da língua em diferentes contextos e situações comunicativas. Então, é importante focar o texto escrito, na escola a produção textual, com suas peculiaridades e características a fim de desenvolver no aluno a capacidade de entender melhor a escrita e como proceder diante dessa forma linguística.

O uso dos gêneros textuais é um importante aliado nessa tarefa, pois eles apresentam essa temática de forma mais próxima e natural ao aluno, a partir do conhecimento que ele já possui e que é proveniente de seu cotidiano.

Na sequência, algumas considerações sobre as dificuldades no ensino da língua materna e a utilização dos gêneros emergentes em relação aos gêneros anteriores, exemplo da carta, como estratégias para buscar uma opção a mais de ensino-aprendizagem.

2.3 O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

A língua acompanha e reflete as transformações da sociedade, moldando-se aos seus usuários para que a comunicação atinja seu objetivo durante a interação comunicativa. O que acontece é que, muitas vezes, a educação escolar fica atrelada somente às características

normativas do idioma e não busca a funcionalidade da língua e seus variados usos linguísticos.

Essa situação é verificada nos estudos de Da Hora e Ribeiro (2006), os quais fazem uma crítica ao ensino da língua baseado exclusivamente na gramática, ressaltando que

A metodologia tradicional tende a confundir ensino de gramática com ensino da língua. No entanto, lembrem-nos os estudos lingüísticos que são os usos que formam a língua, e não as regras de gramática normativa. Ou seja, a língua é um elemento vivo, em constante mutação, e não um amontoado de regras estáticas que devem ser seguidas pelo falante. (DA HORA; RIBEIRO, 2006, p. 215).

Damke et alii (2009), quando tratam sobre o domínio da norma culta em redações do vestibular da Unioeste, discutem a dificuldade dos candidatos em produções de escrita no gênero textual dissertação. Os referidos autores citam que, em grande parte, a situação se deva à visão limitada no próprio estudo da norma culta em sala de aula.

Não obstante,

[...] muitas vezes, as atividades se concentram numa gramática formal, voltando-se muito pouco ou nada para os aspectos e questões da língua em uso, nos aspectos gramaticais, lexicais, semânticos e pragmáticos de seu funcionamento textual-discursivo, dentro das situações concretas de experiências presentes na função comunicativa da língua/linguagem do redator, em produções escritas de tipo dissertativo. (DAMKE et alii, 2009, p. 111).

Comprova-se, mais uma vez, a dificuldade do aluno no momento de utilizar a forma normativa da língua materna, devido ao ensino limitado e devido à própria incompreensão de seu uso pelo aluno, bem como de todas as demais linguagens, que são, muitas vezes, simplesmente excluídas do ambiente escolar.

Ao discutir o ensino da língua materna em turmas do Ensino Médio ressalta-se essa necessidade de aliar o estudo da língua portuguesa padrão com o conhecimento que o aluno já possui de suas práticas de linguagens. As aulas seriam, então, uma oportunidade de amadurecimento e de ampliação do que o aluno traz de seu contexto familiar e societal. Para Faraco (2008),

Em língua materna, a escola, obviamente, nunca parte do zero: os alunos têm uma experiência acumulada de práticas de fala e escrita. Cabe-nos, no entanto, criar condições para que este domínio dê um salto de qualidade, tornando-se mais maduro e mais amplo. (FARACO, 2008, p. 105).

Bezerra (2002), ao defender o uso de gêneros da mídia em sala de aula, diz que “[...] procurando-se ou não, eleger-se uma variedade linguística padrão do Português brasileiro, as opiniões convergem para o fato de que o ensino do Português deve privilegiar o texto, e de gêneros mais diversos possível” (BEZERRA, 2002, p. 46).

Ao esclarecer o porquê da existência e a da importância do uso da norma linguística, bem como da relevância e da existência das demais linguagens, o aluno deve entender que a língua padrão é mais uma linguagem a ser utilizada quando necessário, pois ela denota uma convenção social-histórica de uma sociedade.

O objetivo das aulas de Português, em grande parte, é o ensino dessa norma, que deve ser de domínio dos alunos, principalmente em textos escritos. Até o século XX, a gramática normativa era o instrumento primordial para esse ensino. A partir de então, com base em estudos que visam à interação social e a língua como sendo heterogênea, mutável, viva, o ensino da língua materna deu lugar a uma visão mais plural, pautada nas diversas formas de como os usuários da língua a utilizam e a conjugam. Essa visão se instalou, porém, sem a exclusão do ensino da norma padronizada, que é essencial. Por outro lado, há a necessidade de fornecer um espaço maior para a diversidade linguística, o que, muitas vezes, é desconsiderado pelo docente no ensino-aprendizagem.

De acordo com a problemática mencionada em torno do ensino da língua, é que profissionais da área da educação, mais especificamente de língua materna, começaram a refletir sobre a necessidade de mudança constante nas aulas de português. Entre os questionamentos mais constantes que podem ser mencionados estão, por exemplo: – Como focalizar a língua de modo diferenciado, deixando-a menos complicada e mais atrativa?; – De que maneira motivar os alunos tanto do Ensino Fundamental quanto do Médio a estudarem e a gostarem das aulas de português?; ou – Como estimular a produção textual para que ela tenha sentido para o aluno? Essas são apenas algumas das tantas interrogações que estão presentes na vida acadêmica do docente em formação e, depois, que o acompanham em sua vida diária.

Baseados nisso é que os novos gêneros textuais exijam uma metodologia própria, estreitando os laços entre língua e sociedade. Nesse sentido, a linguagem da internet presente em parte dos gêneros emergentes evidencia uma maneira de verificar a língua em uso, fruto direto da interação.

2.3.1 O uso dos gêneros no ensino da língua materna

Segundo Marcuschi (2003), estudar os gêneros é uma oportunidade de observar o uso da língua em suas mais diversas formas. Dessa forma, no geral, tudo o que é feito linguisticamente pode ser tratado como um gênero – situação que pode ser verificada também na rede *on-line* de comunicação.

O referido autor diz que

[...] há muitos gêneros produzidos de maneira sistemática e com grande incidência na vida diária, merecedores de nossa atenção. Inclusive e talvez de maneira fundamental, os que aparecem nas diversas mídias hoje existentes, sem excluir a mídia virtual, tão bem conhecida dos internautas ou navegadores da Internet. (MARCUSCHI, 2003, p. 35).

Mais uma vez, então, fica evidenciada a importância de estudar os gêneros relacionados com o meio *on-line* e aplicá-los ao ensino.

Sobre essa relação entre os gêneros e o ensino, Schneuwly e Dolz (2004) evidenciam a importância dessa estratégia quando,

Na sua missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros, pois toda forma de comunicação – portanto, também aquela centrada na aprendizagem – cristaliza-se em formas de linguagem específicas. [...] em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 75-76).

Bezerra (2002), entretanto, fala que não basta apenas inserir os gêneros no ensino como se tem feito, restringindo-se apenas aos aspectos estruturais e formais do texto a fim de proporcionar a aprendizagem apenas do texto escrito. Para Bezerra, “[...] é justamente esta desconsideração de aspectos comunicativos e interacionais que contribui para que alunos e professores se preocupem mais com a forma do texto do que com a sua função” (BEZERRA, 2002, p. 41).

Essa postura ocasiona apenas a repetição do modelo pronto como se fosse uma espécie de protocolo a ser seguido, não estimulando a reconstrução do conhecimento. Aulas baseadas somente no modelo estrutural da redação de vestibular e da repetição desse modelo, sem

nenhum tipo de contextualização e debate, são só repetição, ou seja, ideia contrária daquela defendida neste estudo.

Por isso, a necessidade de proporcionar o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno através do uso dos gêneros em sala de aula, uma vez que, conforme defende Bezerra,

[...] aceitando-se o conceito “gênero discursivo” ou “gênero textual”, o que se constata é que a lingüística aplicada, preocupada com o ensino da língua materna, defende a idéia de que se deve favorecer o desenvolvimento de uma competência comunicativa dos alunos e, por isto, os textos escritos e orais sejam objeto de ensino (leitura, análise, produção). (BEZERRA, 2002, p. 41).

Apesar dos estudos de Bakhtin (2000) não contemplarem a questão do ensino, fica evidenciada a importância do uso dos gêneros para compreender a língua e a sociedade, principalmente na área de estudos voltados ao lingüístico, bem como ao extralingüístico, mesmo porque os gêneros contextualizam as questões históricas e do uso voltadas à língua, tornando-a não abstrata e não apenas formal.

Para Bakhtin,

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. (BAKHTIN, 2000, p. 282).

Associando-se o uso dos gêneros emergentes na sala de aula, Marcuschi enfatiza a necessidade de os professores se basearem nesse assunto. O teórico elenca quatro aspectos que ressaltam essa situação, sobre a importância da utilização dos gêneros presentes na internet no ensino, uma vez que

[...] são gêneros em franco desenvolvimento e fase de fixação com o uso cada vez mais generalizado; Apresentam peculiaridades formais próprias, não obstante terem contraparte em gêneros prévios; Oferecem a possibilidade de se rever alguns conceitos tradicionais a respeito da textualidade; Mudam sensivelmente nossa relação com a oralidade e a escrita, o que nos obriga a repensá-la. (MARCUSCHI, 2008, p. 200).

Muitas vezes professores e pais não buscam ter contato com a internet. Xavier (2005) ressalta essa situação, mostrando a posição de muitas escolas, que desconhecem ou mesmo que desconfiam da utilização das novas tecnologias, reproduzindo um discurso contrário ao uso delas. Trata-se de discurso sem nenhum teor científico, mas, sim, preconceituoso. Xavier defende que

[...] o uso dos gêneros digitais da internet não prejudica a aprendizagem da escrita pelos adolescentes. Antes, deve servir de contraponto para a escola alertar esses usuários sobre a necessidade de se comportar diferentemente diante dos vários gêneros e suportes textuais e assim se adequar à escrita de cada um deles. (XAVIER, 2005, p. 6-7).

A afirmação vem a favor da estratégia de aprendizagem aqui defendida. Na definição de Rojo e Cordeiro (2004), é preciso “enfocar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 11). Dessa maneira, vai-se além de uma simples sequência de orações, mas de usos efetivos da língua, devido ao contexto de produção e às características do meio em que se está inserido, com propósitos diferenciados de comunicação.

Retomando as reflexões de Xavier (2005) sobre os gêneros emergentes – gêneros por ele chamados de “digitais” – observa-se que o uso dessa temática proporciona aos alunos da atual geração o contato maior com as variedades de textos, ou seja, com as variabilidades de linguagens, uma vez que possuem contato com o mundo inteiro através da internet. Para o autor, a geração atual tem adquirido o letramento digital antes mesmo de apropriar-se do letramento alfabético ensinado na escola. Essa situação pode ser usada em favor do letramento escolar, aproveitando-se o letramento digital.

Ressalta-se que a língua tem diferentes usos e não é uniforme, sendo o gênero de texto o fator determinante para o qual o usuário terá que observar a variante linguística, de acordo com o contexto, com o momento histórico, com os objetivos e com os interlocutores envolvidos na interação.

Defende-se, então, que, dentro da teoria dos gêneros, pode-se estabelecer uma relação de proximidade com o suporte teórico proposto pelos estudiosos da Sociolinguística, estudiosos que defendem que a língua depende de seus falantes para existir e não ocorre fora deles, denotando os vários usos que se tem dela.

2.3.2 A carta no ensino

O estudo do gênero carta na atualidade e na necessidade de contemplá-la na sala de aula em seus diversos usos. Assim, embora se defenda o uso de gêneros emergentes no ensino e para a desmistificação da língua padrão, não se descarta a importância e a necessidade de ensino de gêneros mais tradicionais na escola, anteriores às novas tecnologias.

Um exemplo de utilização da carta no ensino é proposto por Watthier (2010). Sob o gênero carta de amor, a estudiosa apresenta uma metodologia de ensino-aprendizagem baseada em uma Sequência Didática (SD), na qual seriam efetivadas trocas de cartas dos alunos para com outros de outras séries ou escolas ou, até mesmo, o envio de uma carta para uma pessoa querida, um familiar, por exemplo. Essa seria, então, a situação de produção em que se mostram os objetivos da SD.

Na sequência da referida proposta, após a produção inicial, o professor avaliaria as cartas e, a partir de seu diagnóstico, baseado nos apontamentos propostos por Dolz, Noverraz e Schenewly (2004), organizaria os módulos de atividades para a produção da atividade final, contemplando as dificuldades apresentadas. A diferença entre o modelo teórico dos referidos autores para a discussão de Watthier (2010) está no acréscimo de mais um módulo, chamado de reconhecimento do gênero. Este se situa antes da produção inicial e teve como orientação os estudos desenvolvidos por Costa-Hübes (2008) em sua tese.

Outro estudo recente que envolve o gênero carta é apresentado por Bazarim (2009) em um projeto de cartas trocadas entre professor e alunos, o que, segundo a autora, desencadeou um processo de “andaimagem”, metáfora do andaime, entre as duas partes envolvidas na escrita. A autora demonstra que, as

[...] cartas que a professora enviou aos alunos, portanto, tornaram-se um andaime imediato no qual eles puderam se apoiar. Essa andaimagem possibilitou aos alunos vivenciarem a escrita como uma prática social situada e significativa, bem como ofereceu-lhes recursos linguístico-discursivos a serem reutilizados em seus textos. (BAZARIM, 2009, p. 239).

Nesse sentido, a autora menciona que, com a troca das cartas, pôde-se observar, mais de perto, em diferentes níveis e graus, a relação de especularidade em torno da escrita da professora e do aluno. Isso garantiu a escrita do gênero de forma dinâmica e significativa.

Outros estudos propostos denotam a importância de abordar o gênero carta em sala de aula, evidenciando a amplitude de utilizações que esta proporciona, como já mencionado.

Além disso, com relação à utilização da carta nos concursos vestibulares, Ribeiro e von Borstel (2009) constataram que, como, por exemplo, na Unioeste, poucos candidatos optam por escrever a carta, preferindo a produção de um texto dissertativo. Segundo acreditam as autoras,

[...] esta predileção pelo texto dissertativo decorra de seu desenvolvimento em sala de aula, pois consiste em um tipo de texto recorrente nas atividades de produção textual escolar. Já a carta o espaço destinado nem sempre é o mesmo, às vezes não é trabalhado em sala de aula, fator que pode ser decorrente da pouca utilidade que se tem dado a este gênero. (RIBEIRO; VON BORSTEL, 2009, p. 2).

Verifica-se, então, a necessidade de desenvolver mais atividades que contemplem o ensino-aprendizagem sobre o gênero carta, uma vez que, mesmo com a utilização do *e-mail*, que foi um dos grandes gêneros textuais responsáveis pela diminuição do uso das cartas pessoais, esta possui ainda seu espaço e relevância na sociedade.

Ribeiro e von Borstel (2009), ao abordarem a esfera comercial, por exemplo, dizem que a carta é ainda muito utilizada. Da mesma forma, a carta do leitor também está continuamente presente nos veículos de comunicação, como revistas e jornais, apesar de nem sempre serem escritas ou enviadas em folha de papel, mas com a utilização, muitas vezes, da internet, com o aporte do *e-mail*, no intuito de executar essa tarefa. Entretanto, a estrutura ainda deve ser adequada ao gênero carta. Por isso há a necessidade de não desconsiderar essa prática nas atividades de ensino-aprendizagem.

É importante, além disso, situar os variados modelos de cartas. Conforme Costa (2008), há tipos de cartas com estruturas semelhantes, como também exemplos de cartas como estilos e estruturas próprias.

O mesmo autor diz que as cartas do leitor que apresentam a opinião e, dessa forma, a argumentação que o leitor desenvolve sobre seu ponto de vista sobre as matérias que leu, para, após, enviar a carta a um determinado veículo de comunicação. Semelhante propósito se tem nas redações dos concursos vestibulares da Unioeste/2010, focalizadas neste estudo, que envolvem a produção de uma resposta a um determinado assunto veiculado na mídia.

Na proposta da carta presente nos vestibulares, Ribeiro e von Borstel (2009) mencionam que há uma “adequação” do gênero, uma vez que

[...] pressupõe-se que a mudança de destinatário do gênero carta de leitor que se supõe ser a redação da revista, mas que na verdade é a Banca de Correção do Vestibular e o candidato sabe muito bem disso, modifica o gênero, isto é, o gênero carta de leitor dentro da Prova de Redação constitui-se em um gênero que foi adaptado, logo não pode ser concebido tão somente como gênero carta de leitor, em decorrência deste fato justifica-se a opção por denominar a Prova de Redação como o gênero Redação de Vestibular, este vem a ser um gênero específico que se utiliza de outros gêneros para avaliar os candidatos do concurso, isto é, diz-se explicitamente que o interlocutor da carta de leitor será a redação da revista, mas o candidato sabe implicitamente que o seu interlocutor será a Banca de Correção do Vestibular, tem-se, neste caso, uma adaptação, mesmo que não dita na proposta, do gênero carta de leitor. (RIBEIRO; VON BORSTEL, 2009, p. 8).

Esse é outro aspecto relevante que deve ser trazido e debatido em sala de aula com os alunos. Afinal, essa “dupla” destinação da carta pode gerar dúvidas no momento de sua escrita. Baumgärtner e Cruz (2009) bem definem isso ao explicitarem que, apesar de constar na proposta um destinatário, ele é fictício. Entretanto, o interlocutor real, aquele que será o responsável por ler e avaliar a carta escrita pelo vestibulando é a Comissão Permanente de Redação da Unioeste, formada por um grupo de professores de Língua Portuguesa em sua maioria atuantes do ensino superior e outros do ensino médio. Não é uma situação simples situar “o *horizonte espacial comum* dos interlocutores” (BAUMGÄRTNER; CRUZ, 2009, p. 173 – grifos das autoras). É, porém, uma tarefa necessária, uma vez que o candidato precisa atender a esses dois objetivos comunicativos, por isso, a atenção é ainda maior. Outros traços importantes desse gênero serão retomados no capítulo seguinte deste estudo, quando analisado o *corpus* da carta argumentativa.

Como se defende neste estudo, na utilização de gêneros emergentes e não emergentes no ensino será observado também como o internetês pode auxiliar tanto no respeito à diversidade linguística quanto no ensino e na desmistificação da língua padrão, uma vez que é uma linguagem inserida, muitas vezes, nos gêneros emergentes.

2.3.3 O uso do internetês em sala de aula

O meio virtual está disponível para ser utilizado e analisado pelos docentes e alunos, pois o conhecimento e o domínio dessa ferramenta permitem ao educador desenvolver uma estratégia pedagógica diferenciada e atrativa para os alunos.

Além disso, a interação com o internetês e com os gêneros emergentes da internet pode servir para a compreensão das diversas linguagens, inclusive a norma padrão, no momento em que se mostra quando cada uma pode ser usada pelos educandos. É, portanto, tarefa dos professores de português preparar os discentes para que usem, de forma crítica, as diferentes linguagens, da maneira mais satisfatória, em cada contexto social.

Cordeiro e Brito (2008), com o objetivo de investigar as opiniões de professores de Língua Portuguesa acerca dessa escrita da internet, entrevistaram docentes de escolas da Rede Municipal de Educação de Curitiba, do Ensino Fundamental. O estudo apontou que raramente aparecem palavras do internetês nas redações – fato declarado pelos entrevistados.

Apesar dessa constatação, ainda foi percebido certo receio com relação a essa linguagem por parte dos educadores. Para Cordeiro e Brito, é necessário que os professores se conscientizem de que a língua é pertencente aos seus usuários e, dessa forma, “[...] são eles que a transformam de acordo com suas necessidades. Não se trata de substituir uma grafia por outra, mas compreendê-las, cada qual com suas aplicabilidades e adequadas à determinada situação” (CORDEIRO; BRITO, 2008, p. 1).

Da mesma maneira, Murand (2009) defende que os educandos que possuem uma boa formação educacional saberão separar, quando necessário, a maneira coloquial da formal. O mesmo se aplica, como o autor defende, ao internetês. Assim, a responsabilidade da escola e dos professores é preparar os alunos para cada situação, como é trabalhado com as demais linguagens existentes no idioma brasileiro. Não obstante, impedir ou proibir a utilização da linguagem da internet não muda a situação, podendo, sim, tornar-se um problema no futuro, até porque tanto o avanço das tecnologias digitais quanto as marcas linguísticas deixadas na língua são evidentes.

Xavier (2005) também critica o que julgaria ser uma das causas do não uso das novas tecnologias da comunicação em sala de aula. Então,

Tal atitude de repúdio às novas tecnologias esconde às vezes uma acomodação profissional dos que fazem a escola, para que não sejam revistos certos conceitos de ensino e reavaliadas algumas atividades pedagógicas repetidas anos a fio, na maior parte das vezes sem sucesso. (XAVIER, 2005, p. 6).

Sobre o argumento de que os problemas ortográficos que já aparecem comumente nas redações de alunos, que iniciam na alfabetização e prosseguem para os próximos anos escolares, podem se complicar ainda mais com a utilização da linguagem da internet, uma vez

que os “erros” são utilizados como se estivessem corretos e, com maior frequência, o autor defende que não. Ele até faz uma comparação, que o mesmo senso comum que se criou em torno da língua como sendo uniforme é tido agora com relação ao uso do internetês pelos adolescentes. Ainda, segundo o autor, “[...] é preciso despertá-los para as diferenças de comportamentos lingüísticos diante dos diversos gêneros e contextos comunicativos” (XAVIER, 2005, p. 7).

Por conseguinte, a internet não pode ser vista como negativa na prática de ensino-aprendizagem. Ao contrário, surge como uma forma de auxílio aos processos de aquisição de habilidades quanto ao saber da língua materna, como a própria escrita cuja utilização predomina no universo *on-line*.

Além disso, apesar de a linguagem específica da internet estar presente em alguns *sites*, o predomínio da escrita no ambiente virtual está centrado, ainda, no uso da língua padrão.

Evidencia-se, novamente, o caráter histórico-social da língua, que se vai moldando ao longo dos anos, como bem aponta Xavier:

Por ser um fato social, a linguagem verbal, produto da criatividade humana e construção histórica dos seus usuários, muda, é transformada por eles, renova-se juntamente com seus falantes, seres vivos e em constantes mutações pessoais e coletivas. Portanto, é natural que a cada nova necessidade de comunicação ou desejo de expressão do homem, haja modificações na forma de utilização da língua. (XAVIER, 2005, p. 10).

Possenti (2009), ao abordar as variações linguísticas, também cita o preconceito com relação à linguagem utilizada pelos jovens na internet, linguagem que ele julga ser apenas uma grafia diferente e não propriamente uma nova linguagem. Para o autor, quando se trata da discussão em torno do tema, “[...] vêm juntos todos os preconceitos contra os usuários de tal linguagem, acusados de serem iletrados (às vezes, com alguma razão), de serem jovens, de destruírem nossa amada língua portuguesa” (POSSENTI, 2009, p. 59). O autor menciona, no entanto, que se tem apenas uma forma diferente de escrever, um código secreto que está no imaginário da juventude e que só vem a acrescentar, pois “[...] saber escrever de duas maneiras é bem melhor do que saber escrever de uma só” (POSSENTI, 2009, p. 64).

Também sobre a crítica ao internetês ou aos usos que emergem na rede *on-line*, Komesu e Tenani (2009) dizem que essa posição adversa se fundamenta, ainda, em uma projeção de pureza da língua e, assim também, em uma modalidade escrita ideal.

Assim,

A imagem de degradação da escrita e, por extensão, a da língua, pelo uso da tecnologia digital, advém do pressuposto de que haveria uma modalidade escrita *pura*, associada seja à norma culta padrão, seja à gramática, seja à imagem de seu uso por autores literários consagrados; enfim, um tipo de escrita sem “influências” ou “interferências” da fala, que deveria ser seguido por todos em quaisquer circunstâncias. Há, portanto, a presunção de um sistema abstrato de formas linguísticas destituído da expressão dos modos de interação e de sua relação com a sociedade, com a história, com a cultura. (KOMESU e TENANI, 2009, p.1 – grifos dos autores).

Embora haja críticas, grande parte dos estudos na área demonstra, no entanto, que o internetês tem influenciado pouco ou nada na norma padrão. Exemplo disso são as pesquisas de Martiny e Gimenez (2009) e Schuelter e Reis (2008), estudiosos que fizeram semelhante trabalho de recolha de redações no Ensino Médio, mas em regiões diferentes, e tiveram resultados parecidos. Assim, tem-se como resultado que a linguagem da internet quase não aparece em redações escolares. O índice é praticamente insignificante.

Com base na pesquisa de Schuelter e Reis (2008), a escrita escolar foi comparada com a escrita virtual dos mesmos alunos, quando estavam em ambiente *on-line*, no MSN. Os educandos utilizaram com frequência o internetês no programa do MSN, pois em torno de 20% a 70% das palavras utilizadas pertenciam a essa linguagem, enquanto que nas redações a situação se inverteu.

Desse modo, raras grafias do internetês apareceram, como pode ser visto na tabela montada pelos referidos autores, a qual evidencia o número de palavras em internetês registrado nas duas modalidades de produção textual: a escolar e a virtual.

Tabela 1 – Comparativo entre a forma escrita em bate-papo pelo MSN e em redações feitas em sala pelos mesmos alunos.

Amostra alunos	Comunicação pelo MSN			REDAÇÃO em aula		
	Total de palavras	Número de palavras em 'internetês'	%	Total de palavras	Número de palavras em 'internetês'	%
A1	15	6	40,0	80	-	-
A2	11	5	45,5	81	-	-
A3	53	36	67,9	98	-	-
A4	60	29	48,3	133	-	-
A5	51	22	43,1	157	5	3,2
A6	13	6	46,2	132	-	-
A7	17	5	29,4	101	-	-
A8	35	7	20,0	188	-	-
A9	68	23	33,8	137	9	6,5
A10	36	21	58,3	144	-	-
A11	44	17	38,6	98	-	-
A12	20	12	60,0	84	25	29,8
A13	30	21	70,0	180	-	-
A14	44	20	45,5	122	-	-

Fonte: pesquisa de Schuelter e Reis (2008, p.10)

Assim, portanto, para Schuelter e Reis (2008),

[...] os alarmistas de plantão podem ter a tranqüilidade de que o idioma não está sob ameaça: compete ao professor de língua mostrar o motivo social de haver normas cultas, linguagem cifrada, inovadora, cheia de neologismos, de estrangeirismos, de gírias e de toda a sorte de variações de um sistema lingüístico de natureza heterogênea. (SCHUELTER e REIS, 2008, p. 11).

Além disso, no estudo de Martiny e Gimenez (2009), os equívocos ou 'erros' ortográficos observados nas redações escolares (em um *corpus* de 175 textos), na maioria das vezes, ainda continuam sendo semelhantes aos cometidos anteriormente às novas tecnologias.

As duas pesquisas mencionadas comprovam, nos ambientes dos *corpora*, que a linguagem da internet tem pouco a ver com a situação das dificuldades do ensino da língua materna. Esse panorama pode ser diferente em outras localidades, porém não se tem conhecimento sobre um estudo que mostrasse uma outra realidade.

Naturalmente, o uso do internetês tende a se intensificar com o passar do tempo, porém essa linguagem não deve ser tratada como um aspecto somente negativo, mas, sim, como uma estratégia a mais de ensino-aprendizagem para o docente levar para a sala de aula.

Assim, o aluno irá compreender que, quando está em frente ao computador e consciente de quem é seu interlocutor e de qual é seu objetivo comunicacional, pode ficar mais à vontade e escrever de maneira mais informal, descontraída e até espontânea. Quando,

porém, a situação é outra e requer uma postura diferente, o educando deve ter consciência e alterar sua forma de escrever, uma vez que diferentes situações demandam posturas diferenciadas e adequadas a cada momento.

Por isso, o professor tem papel fundamental para o esclarecimento dessas questões que envolvem a língua e seus usos, tanto em gêneros emergentes quanto aos anteriores às novas tecnologias, os quais também apresentam a diversidade linguística.

2.3.3.1 A discussão sobre os estudos de gêneros da internet e do internetês no ensino

Assim como foi demonstrado sobre o crescente número de estudos em torno desta forma de estudos dos gêneros textuais nos últimos anos, o mesmo acontece em torno do internetês (com menor ênfase) e com os gêneros emergentes da internet, uma vez que os dois assuntos estão interligados.

Conforme citam Ávila e Cox (2008), o surgimento de uma nova ‘língua’ na internet causou uma espécie de estranhamento tanto na opinião pública quanto para os linguistas, porém estes últimos, “[...] ao invés de descartá-la, vêem nela um rico filão de pesquisa” (ÁVILA e COX, 2008, p. 418).

Desse modo, surgiram e continuam surgindo várias pesquisas em torno da temática. São poucos, porém, os estudos da aplicação dessas teorias voltadas especificamente à sala de aula. Há, entretanto, trabalhos que merecem serem referenciados a fim de situar o que está sendo pesquisado na atualidade, tanto para auxílio deste estudo quanto para reiterar as questões que ficaram em aberto.

Costa (2010) mostra uma maneira de estudar a linguagem da internet presente em *chats* de salas de bate-papo, evidenciando a natureza escrita desses ambientes. Para tanto, é defendido que, apesar da presença de traços da oralidade nessa escrita, há, ainda, a predominância de características da escrita.

Outros estudos, por exemplo, Santi (2004) e Araújo (2009), trazem a temática do uso da internet em cursos *on-line*, principalmente para os de línguas estrangeiras, ou à distância, avaliando a eficácia da ferramenta. Além disso, há abordagens que focalizam as especificidades dos gêneros emergentes, a fim de classificá-los ou mesmo de sua aplicabilidade no ensino. Desse modo, muito ainda pode ser pesquisado em torno da temática

aliando-a ao ensino-aprendizagem da língua materna e esta pesquisa é uma tentativa sob um novo olhar.

Abreu (2002), citando Dionísio, Machado e Bezerra (2002), ressalta que o *gênero Chat* vem a ser uma ferramenta para o ensino-aprendizagem que permite ao professor e ao aluno o conhecimento das transformações ocorridas no meio, e os coloca como sujeitos atuantes. Apesar da constituição do gênero, as experiências mostram que falta, ainda, estudá-lo melhor para poder “[...] definir suas características e os aspectos que dele podem ser explorados para atingirmos objetivos educacionais” (DIONISIO; MACHADO; BEZERRA, 2002, p. 94). A inovação já se mostra, porém, uma forma criativa de estudar e analisar o meio virtual, não apenas criticá-lo.

Mais uma vez fica ressaltado o complemento que a internet tem em estratégias de ensino-aprendizagem, nas quais os alunos têm a possibilidade de interação maior, possibilitando-lhes o contato com novas culturas e novas linguagens.

Pinheiro (2009) descreve um projeto desenvolvido com alunos do Ensino Médio e professores de uma escola estadual, projeto segundo o qual foi feito um *blog* jornalístico na internet. Para a sua composição foram utilizados outros gêneros digitais: *e-mail*, *MSN Messenger*, *Abiword* (Software livre – editor de texto), *sites* de busca. De acordo com o autor,

[...] em todos os gêneros digitais acima elencados [...], é possível analisar os modos como os aprendizes constroem sentidos ao aprenderem e desenvolverem, de forma colaborativa, uma série de conhecimentos, possibilidades exclusivamente pela Internet, que vão desde a pesquisa até a fase final da inserção dos textos no jornal virtual do blog. (PINHEIRO, 2009, p. 218).

O autor conclui seus estudos, sustentando que os gêneros digitais proporcionam uma maneira de refletir sobre a linguagem requerida nos gêneros e as características tipológicas de sua composição, bem como a situação de produção de cada momento, promovendo uma prática social em um contexto de interação. A atividade possibilitou, assim, diferentes posicionamentos discursivos no espaço *on-line*.

Para o referido autor, é importante que as áreas do ensino que utilizam a linguagem continuem pesquisando o ciberespaço “[...] e suas múltiplas possibilidades de (re)construir significados por meio de seus múltiplos gêneros digitais para que, com isso, seja possível promover um (re)pensar, e até uma redefinição, sobre nossas teorias e práticas que compõem a comunicação” (PINHEIRO, 2009, p. 221). Já se contempla, então, essa nova forma de ver a produção textual na internet.

Esta proposta, no entanto, pautada no gênero como ferramenta de ensino-aprendizagem da língua materna, evidencia a necessidade de que os professores tenham conhecimento das teorias sobre os gêneros, o que, muitas vezes, não é trabalhado o suficiente na formação, o que dificulta ou até impede o desenvolvimento de um trabalho nessa área, ainda mais em se tratando das novas tecnologias, que são pouco contempladas nos livros didáticos.

Semelhante situação é demonstrada por Baldo (2005) em uma pesquisa sobre a percepção do professor de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental e ou Médio sobre o gênero textual a fim de verificar se é semelhante à noção teórica de gênero discursivo da tradição bakhtiniana, em que se baseiam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino da Língua Portuguesa. No referido artigo, a conclusão foi de que as respostas não estavam de acordo,

[...] ainda que os elementos constituintes do gênero apareçam nas respostas de alguns sujeitos, a essência dele não é contemplada. Essa essência, que é a relação entre os gêneros e a sociedade na qual eles ocorrem (ou, em outros termos, o contexto sócio-histórico), foi lembrada por apenas um dos vinte e seis professores questionados. Como vimos, embora outros tenham se aproximado mais dessa relação ao utilizarem palavras como comunicação, ou mesmo ao fazerem referência à intenção do autor e ao objetivo de texto, não chegaram a fazê-la de modo direto. (BALDO, 2005, p. 139).

Reitera-se que as Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná também apontam para um caminho contrário à atitude normativista, atitude que se baseia em frases e em palavras isoladas, não levando em consideração a dinamicidade e historicidade do processo. Assim, na “[...] linguagem, o homem se reconhece humano, interage e troca experiências, compreende a realidade em que está inserido e percebe o seu papel como participante da sociedade” (PARANÁ, 2008, p. 20).

Desse modo, as aulas centradas apenas na gramática tradicional não caracterizam a composição interativa da linguagem.

Por isso, além de obter uma nova concepção baseada nos diferentes usos da língua e no ensino baseado nos gêneros da internet, é preciso oferecer, ao mesmo tempo, a formação continuada aos professores de língua portuguesa, para que possam realmente efetivar um trabalho que atenda aos propósitos necessários na promoção da interatividade.

Conforme as prerrogativas das DCEs, quando se trata da produção textual – na qual a prática da escrita deve ser entendida pelo aluno como uma modalidade da língua –, a mais recente concepção de língua tem como essência a interação entre os sujeitos, divergindo,

dessa maneira, das abordagens centradas basicamente no aspecto normativo, ou seja, formalista-estruturalista da constituição da língua. É nesse sentido que a utilização dos gêneros é citada e defendida pelas Diretrizes Curriculares, como uma forma de estreitar as relações entre a língua e sua realidade social. Ou seja,

O gênero, antes de se constituir um conceito, é uma prática social e deve orientar a ação pedagógica com a língua, privilegiando o contato real do estudante com a multiplicidade de textos produzidos e que circulam socialmente. Esse contato com os gêneros, portanto, tem como ponto de partida a experiência e não o conceito. (PARANÁ, 2008, p. 21).

Com base nesses apontamentos é que a noção do que seja o gênero e sua utilização em sala de aula foi desencadeando diversos estudos sob a concepção da Linguística Aplicada, envolvendo, em geral, questões referentes ao ensino-aprendizagem da língua materna.

Por isso há necessidade de levar para a sala de aula uma noção mais ampla dos gêneros textuais, incluindo os emergentes, pois esse conhecimento possibilita contemplar a língua em seus diferentes usos, fazendo-o sem desmerecer nem desprestigiar nenhum. Ao contrário, é preciso mostrar aos alunos os diferentes contextos comunicativos e suas características, bem como, em alguns momentos, as possíveis exigências.

É sob essa perspectiva que se pretende desenvolver uma prática pedagógica que engloba uma percepção de situações distintas da linguagem, com o propósito de respeito à diversidade linguística e o reconhecimento de que a língua não é homogênea, mas repleta de variações e, por isso, rica de significações.

Nesse sentido, apresenta-se, na sequência, a exposição detalhada de como foi desenvolvida a prática pedagógica de ensino-aprendizagem, a qual levou em consideração mais o olhar dos alunos do que o ensino de um gênero específico.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO SOBRE A ESTRATÉGIA DIDÁTICA EM SALA DE AULA

Neste capítulo, apresentar-se-ão a análise e a interpretação das produções escritas em situações comunicativas das atividades desenvolvidas, por meio da aplicação da estratégia didática, para uma turma de 34 alunos, do terceiro ano do Ensino Médio da rede estadual de ensino de Marechal Cândido Rondon. Nesse sentido, aborda-se, na sequência, como essa prática de ensino-aprendizagem foi realizada, passo a passo, desde a observação *in loco*, e se os objetivos foram alcançados, além de apontamentos sobre sugestões para o aprimoramento da estratégia, uma vez que a pesquisa, por sua própria natureza, não é finalizada. Assim, portanto, novos estudos poderão surgir a partir desta prática de ensino-atividade.

3.1 A OBSERVAÇÃO *IN LOCO*: O CONTATO COM A TURMA

Como mencionado no capítulo referente à metodologia de pesquisa, o primeiro momento da pesquisa de campo foi de observação *in loco*, devido a dois motivos. O primeiro se deve à necessidade de um contato inicial com a turma foco da pesquisa, a fim de promover uma aproximação maior. O segundo motivo foi devido à necessidade de verificação do conteúdo com o objetivo de utilizá-lo durante a continuação das aulas, uma vez que se planejou com o professor titular o entrelaçamento dos assuntos em torno dos gêneros e das tipologias textuais, para que os alunos tivessem uma continuação no que já estavam estudando e não ficassem perdidos. Por ser uma turma de “terceirão”, série que antecede o vestibular ou mesmo a saída dos alunos do Ensino Médio para o mercado de trabalho, todo o tempo disponível em sala de aula foi aproveitado de forma intensificada.

A estratégia pedagógica foi empregada no primeiro semestre de 2010 e, devido ao ensino em blocos e ao remanejamento da carga horária semanal, as aulas foram agrupadas de duas em duas. Houve um contínuo do conteúdo trabalhado pelo professor titular da turma, o que contribuiu significativamente para aproveitamento do tempo e das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Em seguida, deu-se um encadeamento a partir do que já havia sido visto em sala, o que, na verdade, deveria fazer parte da estratégia também, uma vez que, devido ao tempo limitado, não se pôde estender a pesquisa e, então, fez-se essa opção de não só dar continuidade ao assunto que estava sendo estudado pela turma, mas também de englobar o que já havia sido trabalhado. Essas e outras questões pertinentes ao andamento da pesquisa foram planejadas com antecedência com o professor da turma.

Da forma como foi apresentado na metodologia, o que se propôs na presente estratégia de ensino-aprendizagem foi a utilização de mais de um gênero, para estabelecer uma relação entre os gêneros emergentes e os tradicionais, para a compreensão dos variados usos da língua. Visto que, o objetivo geral da pesquisa não era o aluno aprender e dominar um determinado gênero, como seria nos moldes de uma SD, mas compreender as diferentes linguagens em diferentes contextos e situações comunicativas através dos gêneros, inclusive e, principalmente, os emergentes na mídia *on-line*.

Nas primeiras aulas, notou-se que a turma, de um modo geral, era disciplinada e participativa. Além disso, o conteúdo estava centrado em como redigir cartas, nas modalidades pessoal e argumentativa. Foi solicitado a um aluno para que ele escrevesse no quadro um exemplo desse gênero textual. Apesar de pequenos equívocos com relação à grafia e à estrutura linguística, o aluno atendeu ao proposto, com auxílio da turma, que apontava ideias de como escrever e sobre qual assunto: um pedido para o diretor do colégio sobre a realização da festa junina da turma. Esse exemplo foi utilizado pelo docente no decorrer da aula.

Em seguida, o professor situou outros modelos de cartas – comerciais, circulares, de amor, ofícios – e houve a remissão ao uso da carta nos concursos vestibulares com as principais diferenças entre esse subgênero e os demais. Também foi mencionada a tipologia textual utilizada na carta argumentativa, a dissertação, a tipologia que também havia sido tratada anteriormente pelo docente e foi revista nesse momento.

Sobre essa distinção entre tipologia textual e gênero textual, cabe citar brevemente a distinção entre essas duas noções mostradas por Marcuschi (2003):

Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de seqüência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas, como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*. (MARCUSCHI, 2003, p. 22 – grifos do autor).

Já os gêneros, como aludido no referencial teórico, são inúmeros “[...] *textos materializados* encontrados em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-discursivas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2003, p. 23, grifos do autor). Assim, portanto, mesmo se não usar nomenclaturas em sala, em um primeiro momento, é importante frisar aos alunos as diferenças entre o que seriam as categorias que compreendem as tipologias textuais, bem como os diversos gêneros escolares. Além disso, é importante que o docente explique que tipologias podem estar presentes nos gêneros. Por isso, há a necessidade da focalização dessas duas noções em sala de aula, para que o assunto fique mais esclarecido e o aluno saiba aplicar o gênero e a tipologia mais pertinentes na sua produção textual.

Retomando aspectos da observação, verificou-se que o docente mencionou alguns pontos referentes à linguagem utilizada em textos mais formais e um aluno teve dúvida com relação ao uso de gírias e do senso comum em redações de vestibular. O questionamento mostrou o interesse do aluno em compreender melhor a linguagem a ser utilizada naquele determinado momento comunicativo.

Sobre aquele assunto, o docente explanou brevemente que se deve evitar o senso comum e as gírias ou, então, se o aluno julgar necessária a utilização de uma expressão mais informal, como uma estratégia persuasiva no texto, é preciso que fique claro que ele sabe o que está fazendo. Desse modo, um recurso comum é a utilização de gírias ou jargões, entre outras expressões, colocados entre aspas.

Nesse momento, o docente também falou sobre a necessidade de utilização da norma culta e de escrever de acordo com o gênero solicitado, aspectos que devem ser observados no processo seletivo de vestibular. Esse “gancho” será retomado posteriormente na aplicação da estratégia de ensino adotada na pesquisa, evidenciando não somente a escrita no vestibular, mas nas demais situações comunicativas. Isso cabia fazer justamente porque uma das finalidades deste estudo era e é esclarecer questões como aquela apontada pelo aluno, entre os diferentes usos da linguagem. Dessa forma, durante a observação, verificou-se que o assunto merece mais atenção, pois há dúvidas ainda com relação à temática.

Em outra aula, com auxílio da TV *pen drive*, o docente da turma centrou-se mais nos quesitos de coesão e de coerência de redações dissertativas e de cartas argumentativas. Essa situação demonstrou interesse por parte do professor em utilizar as tecnologias presentes em sala de aula, recurso que também possibilitou visualizar os diversos exemplos selecionados.

Quando o assunto de diferentes usos da linguagem foi retomado pelo professor, houve a exemplificação de dois gêneros textuais, a poesia (linguagem em verso) e exemplos de cartas argumentativas. Reforçou-se a estrutura básica da carta – local e data, destinatário, vocativo, texto, despedida e assinatura – bem como a importância do público-alvo, ou seja, para quem o texto será escrito, o seu possível interlocutor. Nessa aula, a participação dos educandos foi um pouco menor.

Verificou-se que, quando o assunto são as regras gramaticais, de que se tratou no início da aula, para os alunos há mais dificuldade na compreensão e, conseqüentemente, a participação diminui. Quando, porém, são mostrados e exemplificados exemplos de gêneros textuais e como essas formas gramaticais aparecem nas práticas linguísticas, com auxílio da tecnologia, a aula apresenta mais interação. Isso também é um dos objetivos da estratégia apresentada neste estudo.

Os indícios da observação serviram, portanto, de base para a confirmação do que já havia sido planejado pela pesquisadora e, desse modo, prosseguiu a sequência da estratégia pedagógica com a apresentação dos gêneros, relacionado os emergentes com os anteriores às novas tecnologias.

3.2 A APRESENTAÇÃO DOS GÊNEROS

Na semana posterior, depois da breve ambientação entre pesquisadora e a turma, foi realizada a primeira aula efetiva da estratégia de ensino com a apresentação da temática dos gêneros textuais, para observar suas características e funcionalidade.

Essa primeira etapa aconteceu no laboratório de informática do colégio para que houvesse o uso dos computadores. Durante a aula, 35 alunos estavam presentes e havia 14 computadores funcionando e seis com problemas técnicos, portanto, inutilizáveis. Apesar do aviso prévio da necessidade de utilização das máquinas, estas não puderam ser consertadas a tempo, porque o técnico não pôde comparecer no prazo previsto. Esta é uma situação que reflete a falta de preparo tecnológico em muitas escolas estaduais, nas quais a estrutura não é condizente com a demanda, uma vez que a maior parte das turmas conta com mais de 30 alunos em cada sala de aula.

Nesse sentido, uma proposta inicial que foi pensada anteriormente, ao início da pesquisa, era pautada na possibilidade de os alunos navegarem individualmente pela internet a fim de acessarem diferentes páginas *on-line* sugeridas pela pesquisadora, para que fossem apresentados variados gêneros emergentes com o contato direto na própria rede. Além disso, outras páginas, ainda, seriam acessadas pelos próprios alunos para observação de outros exemplos a serem compartilhados com a turma. Verificada, porém, a restrição a certas páginas na escola e dado o número insuficiente para haver uma máquina por aluno, optou-se por fazer uma apresentação em *PowerPoint*, apresentação essa que contou com uma sequência de gêneros textuais.

O referido recurso tecnológico possibilitou a ampla visualização dos gêneros elencados em uma sequência preestabelecida, bem como, se poderia voltar a algum *slide* ou avançar quando necessário. Por isso, foi feita a escolha desse instrumento de trabalho.

De acordo com isso, apresentou-se apenas uma ilustração de cada um dos gêneros selecionados e em torno da descoberta de qual seria ele, pelos alunos, a discussão iniciava. As questões centralizavam-se quanto ao tipo de linguagem utilizada, ao possível interlocutor, às condições de produção, à estrutura de base do texto (oral ou escrito), ao estilo, à composição, entre outros pontos pertinentes à contextualização e ao uso daqueles gêneros textuais.

No início da aula, notou-se certa timidez por parte dos alunos, situação que foi se modificando no decorrer das atividades, quando o assunto foi ficando mais esclarecido, ou seja, quando os alunos perceberam que a ideia era analisar atentamente como se apresentavam os diferentes gêneros e suas características. Assim, promovia-se a interação entre a pesquisadora e os alunos para a observação e a compreensão da linguagem em uso.

Os primeiros gêneros mencionados e debatidos foram os anteriores às novas tecnologias, iniciando-se com uma definição sobre o que são gêneros textuais, reflexão inicial essa baseada na própria expressão “gêneros + textuais”, com apontamentos baseados nas teorias já apresentadas neste estudo, principalmente por Bakhtin (1997, 2000) e por Marcuschi (2001, 2003, 2008).

Após a breve introdução, uma sequência de gêneros foi mostrada na seguinte ordem: (1) gênero propaganda publicitária - extremamente utilizada na atualidade, encontrada sob diversos suportes com a intenção de persuasão; (2) gênero manual de instrução, encontrado em várias situações diárias quando se adquire um determinado utensílio de uso doméstico ou comercial; (3) bula de remédio, presente também no cotidiano dos alunos e reconhecida rapidamente, o que possibilita notar uma linguagem mais técnica e específica da área médica;

(4) bilhete, gênero muito utilizado para repassar recados, que se contrapõe com o gênero anterior com relação, principalmente, à linguagem utilizada; (5) receita culinária, gênero que utiliza também uma linguagem mais simples em forma de tópicos, uso comum da forma imperativa, mostrando os passos da receita; (6) partitura de músicas, gênero pouco dominado, pois evidencia uma linguagem específica para o meio musical, destinado a um público restrito, conhecedor desse código; (7) letra de música, a qual foi relacionada ao gênero anterior como uma forma da “tradução”, para que o leigo possa interpretar o estilo utilizado pelo compositor, o que então abrange um público maior, uma vez que ler é uma competência adquirida por um grande número de pessoas, ao contrário da linguagem especificamente musical.

Até aquele momento, as primeiras conclusões foram de que a formação de um gênero textual é influenciada pela função a ser desempenhada pelo público que se visa atingir, pela mensagem a ser transmitida, pelo contexto em que é estruturado e pela interação entre produtor e interlocutor. Partindo-se dos apontamentos, continuou-se a sequência de gêneros com a disposição de: (8) placa de trânsito, a qual representava o ícone “proibido estacionar”, pois, mesmo para as pessoas que não dirigem, o domínio do gênero está presente pelo seu uso cotidiano nas ruas das cidades. Logo em seguida, mostrou-se uma figura em que existe a utilização dos dois últimos gêneros, incluindo, ainda, traços do gênero manual de instruções (mostrado no início da apresentação). Trata-se de um cartaz que se utiliza de sinais de trânsito, para, com base no humor (piada), dar instruções de como não utilizar o banheiro. Foi uma maneira animada de abordar o assunto para chamar a atenção dos usuários do local.

Segundo Marcuschi (2008), o recurso que “mescla” dois ou mais gêneros pode ser chamado de intergenericidade e, devido a essa utilização, muitas vezes, é difícil até determinar o nome do gênero, uma vez que dois ou mais estão imbricados e se interpenetram para formar novos. Além disso, há situações em que um gênero possui a função de outro, ocorrendo, assim, uma espécie de hibridismo entre eles, o que acontece com certa frequência no cotidiano e deve ser mostrado aos alunos.

Dessa forma, o referido autor observa que “A questão central não é o problema de nomeação dos gêneros, mas a de sua identificação, pois é comum burlarmos o cânon de um gênero fazendo uma mescla de formas e funções” (MARCUSCHI, 2008, p. 164). Então, há a necessidade de observar qual seria o objetivo de utilização de um determinado gênero, ou mais, em uma dada situação comunicativa. A partir do cartaz, o assunto foi trabalhado em sala

de aula, para que os alunos pudessem verificar mais essa característica presente no uso dos gêneros.

Na continuação, foi mostrado e debatido: (9) o gênero poesia, sendo explicitado um exemplo mais atual e outro pertencente ao período literário da segunda geração do Romantismo (“Mal do Século”), o que possibilitou verificar que um mesmo gênero, em diferentes épocas, possui linguagens diferenciadas, conforme características socioculturais da época em que está inserido. Foi apresentado, além disso, (10) o gênero diário, na qual foi apontada a questão da não necessidade de utilização da norma padrão, ou de obrigatoriedades da língua, uma vez que o interlocutor é a própria pessoa que escreve, a qual faz registros diversos de seu dia a dia da maneira como considerar melhor. Inclusive, há casos em que a pessoa cria um código linguístico secreto, que só ela entende.

Contudo, a parte da estratégia pedagógica adotada, foram apresentados os gêneros orais, como o telefonema, a palestra, a conferência, quando são abordados no próprio contexto que envolve a exposição oral. Conforme Marcuschi, o telefonema “[...] caracteriza-se por um diálogo mediado por telefone, sem a presença física do falante. Sobre o ponto de vista de tipo textual, um telefonema pode envolver argumentações, narrativas, ou seja, ele é heterogêneo” (2008, p. 161).

Os alunos puderam verificar que a oralidade também é importante, devendo ser considerada os seus usos. Sobre o assunto, Marcuschi (2008) observa que há poucos estudos em que se abordam os gêneros falados em sala de aula, uma vez que a classificação das interações orais é menos sistemática e mais recente do que observar os textos escritos. Isso, porém, não desconsidera o valor da inclusão dos gêneros orais em sala de aula. Pelo contrário, evidencia a necessidade de essa abordagem ser maior.

Depois, foram mostrados os diferentes gêneros textuais presentes nos jornais, com exemplo de dois classificados, um mais recente – de venda de automóvel – e outro da época da escravatura, quando o dono procurava uma escrava fugitiva (o que atualmente causa estranhamento e até risos). Novamente, o contexto histórico, bem como o social e o cultural que envolve os gêneros, foram explicitados aos alunos e conferidos com base na exemplificação.

Na sequência, a própria redação de vestibular apareceu na apresentação, sob a forma de carta ao leitor, momento quando foram retomados os aspectos estruturais e composicionais desse gênero.

Em seguida, retomando a explanação sobre o atual cenário histórico-social e de como surgem os novos gêneros e com que finalidade, foi mencionada a constante utilização do computador e também da internet, nos últimos anos. Decorre disso a necessidade de criação e de uso de novos gêneros devido ao momento contemporâneo vivenciado pela sociedade situada no contexto das novas tecnologias e dos recursos disponibilizados. Para Marcuschi, “Mais do que em qualquer outra época, hoje proliferam gêneros novos dentro de novas tecnologias, particularmente na mídia eletrônica” (2008, p. 198).

Então, iniciou-se uma sequência de gêneros emergentes presentes na rede *on-line*, entre eles, exemplos do (11) gênero *blog*, como forma de diários pessoais com depoimentos sobre a vida privada e, outros, com debates mais amplos da esfera pública sobre muitos assuntos, como por exemplo, os *blogs* de jornalistas, que discutem notícias veiculadas pela imprensa, evidenciando objetivos comunicativos diferentes; (12) *e-mail*, o qual pode ser escrito para pessoas mais íntimas (entre colegas) e outros escritos de maneira mais formal (como envio de um recado para um professor ou para o chefe).

Logo após, foram apresentados exemplos de (13) conversas *on-line* (*chats*) com a utilização do internetês e (14) páginas de relacionamento, como o *Orkut*. Notou-se que, durante a discussão em torno desses gêneros emergentes, a atenção dos alunos, bem como a interação, foi ainda maior. Essa informação foi ao encontro das teorias enfocadas neste estudo sobre o interesse maior sobre os gêneros da internet, uma vez que os alunos utilizam com certa frequência ou mesmo querem ter um conhecimento melhor dessa atividade. Por isso, a atenção e a discussão aumentam.

O recurso de multimídia proporcionou uma visão ampla dos gêneros enfocados. A atenção dos alunos também foi constante, com exceção de um pequeno grupo de alunos, que interagiam mais entre eles mesmos.

Ao falar sobre os gêneros virtuais retomaram-se as discussões sobre os gêneros anteriores para comparar as linguagens e finalidades que se assemelham e se diferenciam.

Além disso, durante a apresentação dos gêneros emergentes aproveitou-se para sondar atitudes dos alunos com relação ao uso desses gêneros. A grande maioria mencionou que utiliza esses recursos *on-line*, apesar de não ser diariamente. Mesmo aqueles que declararam não conhecer amplamente o assunto e não usaram tanto o computador, também eles se mostraram curiosos com relação à temática e participavam de forma semelhante àqueles em que se percebia um domínio mais amplo sobre a tecnologia *on-line*.

Sobre a presença da internet no cotidiano dos brasileiros, Murand (2009) – em recente matéria jornalística sobre balanço realizado em novembro passado pelo Ibope/NetRatings – estimativas são de que 40 milhões da população sejam internautas, sendo que, no ano de 2007, o número era de um pouco mais de 20 milhões. Dessa forma, é nítido o aumento de usuários da internet, sabendo-se que, seguindo a tendência, os números devem ser ainda maiores nos próximos anos

No âmbito local do presente estudo, índices de uma pesquisa realizada por Martiny e Gimenez (2009), no ano de 2008, com 185 alunos das três séries referentes ao Ensino Médio (particular e estadual) na cidade de Marechal Cândido Rondon, Paraná, lugar em que se desenvolve este estudo, mostram que, desse *corpus*, apenas três alunos, de escolas estaduais, declararam não ter contato com a internet, ou seja, 98,3% dos entrevistados utilizam com certa frequência a rede *on-line*. Outro dado expressivo é que 139 (75%) alunos possuem internet em casa e 114 (61,95%) a acessam todos os dias. Esses dados expressivos demonstram que, mesmo em cidades menores, o uso da internet é expressivo e, portanto, deve ser um tema presente em pesquisas acadêmicas.

Os dados apresentados mostram o uso ascendente da internet, demonstrando a importância de abordar os gêneros presentes na rede *on-line* na escola, uma vez os alunos possuem contato frequente com a rede.

Cabe ressaltar que, durante a aula, na explanação sobre o gênero de conversação instantânea, cujo maior programa brasileiro existente é o *Messenger-MSN*, a participação dos alunos foi considerada a maior durante as aulas. Nesse momento aproveitou-se para mostrar um *slide* que contava com as conversas típicas nesse gênero, ou seja, situações nas quais está exemplificado o uso do internetês. Os alunos reconheceram logo traços dessa linguagem, mas não citaram a nomenclatura, uma vez que ela foi criada recentemente e ainda está no campo teórico de discussão, não falada, assim, comumente pelos usuários. Logo, no entanto, características específicas da linguagem foram citadas e debatidas pelos alunos, que não mostraram dificuldade em compreender o que estava escrito com base naquele código e qual era a sua finalidade naquele contexto de interação.

A contextualização da linguagem da internet e o debate sobre o porquê de sua criação e uso – cada vez é mais frequente entre os internautas – serviu de referência para iniciar a problematização em torno do uso das diversas linguagens em diferentes contextos, com diferentes finalidades, conforme cada gênero possibilita ou requer, bem como a maneira como a escola comporta certos gêneros e outros não.

Nesse sentido, é necessário compreender cada um dos gêneros e isso é essencial à própria compreensão dinâmica da linguagem em si de maneira crítica, associando-a às relações sociais que a envolvem. Os alunos sinalizaram que não haviam pensado, ainda, dessa maneira a respeito do assunto.

Segundo os passos programados, parte-se do que é conhecido, do que é próximo do aluno, para só depois trazer um gênero escolar que é importante, mas que, muitas vezes, é visto por eles como algo abstrato, sem significação e sem contextualização, apenas como uma atividade obrigatória da escola, sem nenhuma ligação com o seu cotidiano.

No momento em que se abre um espaço para os alunos interagirem e exporem seu ponto de vista, eles conseguem revelar para eles mesmos e para o professor (a pesquisadora) as representações e os conhecimentos que conseguiram adquirir a partir de uma estratégia de atividade do cotidiano no contexto em sala de aula.

Além disso, após a verificação desse *corpus*, a pesquisadora poderia ter a possibilidade de rever sua postura ou mesmo o conteúdo. Assim, se os textos não fossem condizentes à expectativa que se tem com relação ao que foi abordado durante a estratégia, poder-se-ia mudar a estratégia ou, pelo menos, adaptá-la. Isto não aconteceu neste estudo, uma vez que os alunos mostraram nuances interessantes sobre a compreensão dos gêneros e sua utilização, das linguagens e dos contextos comunicacionais, o que será abordado mais detalhadamente na sequência.

3.3 A PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS

Apresentam-se, nesta seção, as primeiras reflexões dos alunos, que foram pautadas pela observação, com base nos estudos de gêneros textuais abordados no início desta estratégia didática.

Pelos direcionamentos desta pesquisa microetnográfica, queria-se compreender as respostas às perguntas que foram elaboradas. Assim, alguns apontamentos deram suporte à investigação com relação aos gêneros. Os questionamentos foram feitos durante a discussão e a apresentação de gêneros de forma oral e escrita, por intermédio da apresentação de *PowerPoint*, o que instigou o interesse pelo assunto.

Os *slides* utilizados mostravam apenas a figura de algum gênero e, a partir disso, foram os alunos questionados, com certa frequência, sobre: (01) A que gênero textual cada ‘texto’ pertence?; (2) Que tipo de linguagem foi utilizada e por quê? (formal, informal, padrão, cotidiana, entre outras); (03) Qual a relação entre os textos apresentados? (semelhanças, diferenças); (04) Quando usar cada um dos gêneros, com que finalidade? (conversa com os amigos, solicitação a uma vaga de emprego, redigir um texto dissertativo, escrever um bilhete, mensagem de celular, entre outros); (05) Você já refletiu sobre os possíveis usos da língua no seu dia a dia?

Com base nessas reflexões e outras, a primeira atividade foi desenvolvida pela pesquisadora com a supervisão da professora da turma, a qual agiu como observador-participante da pesquisa. Os alunos tiveram uma aula de 50 minutos para finalizar e enviar um breve texto, descrevendo suas observações e avaliações sobre os gêneros e os diferentes usos da língua, como acontece com a própria linguagem específica presente na *web*, denominada de internetês.

Estavam presentes nessa aula 35 alunos, dos quais 28 encaminharam o *e-mail*. Eles se dividiram em duplas ou grupos de três a quatro pessoas, pois não havia computadores suficientes no laboratório de informática para cada um. O grupo que não participou foi aquele que se mostrou desinteressado desde o início das aulas de estágio de docência. Observou-se, porém, que, embora não tenham realizado a atividade, navegaram pela internet durante a aula, em *sites* de carros e de jogos, situação que mostra a preferência deles quando estão em contato com a rede. Outros grupos também, após a escrita do *e-mail*, acessaram outras páginas, geralmente referentes ao *Orkut*, jornais *on-line* e *sites* de fofocas.

No geral, com base nos depoimentos recebidos, os alunos entenderam a proposta e se ativeram a ela, enviando suas percepções e seus posicionamentos com base na temática, bem como nas reflexões feitas em sala de aula, durante a interação pesquisadora e alunos. No total, formaram-se doze grupos de dois a quatro componentes cada e foi verificado o recebimento dos doze *e-mails* antes do término da aula. Apenas em um grupo os integrantes não possuíam *e-mail*, então a atividade foi enviada pelo endereço eletrônico de outro aluno.

Observaram-se, nos textos, quando ficou esclarecido o objetivo do panorama inicial, que era o de ressaltar e o de refletir sobre a existência dos gêneros e suas finalidades e usos, bem como de discutir uma definição para esses gêneros.

Entre os *e-mails* recebidos, há a seguinte colocação de um grupo, o que denota a reflexão por parte dos alunos:

(01) um gênero diferencia-se do outro pelo modo como é escrito, para quem está direcionado, depende também do lugar e do modo como a linguagem está sendo usada. (*e-mail* grupo 06/2010).

Sob semelhante método, na sequência fez-se a seleção de outros trechos dos textos escritos pelos alunos, os quais foram copiados na íntegra, ou seja, da forma como os educandos os enviaram por *e-mail* para a pesquisadora. Tal procedimento foi adotado porque o objetivo da atividade, e desta parte do estudo, não é o de avaliar a forma gramatical e a prática linguística utilizada na produção escrita dos alunos, mas verificar o conhecimento e o entendimento deles sobre os gêneros textuais e sobre a primeira impressão que tiveram com relação à temática e à aula.

Os aspectos de ordem mais formal da língua foram observados e abordados na produção final: carta/argumentativa, pois se tratava, no momento, da escrita de um *e-mail* e não se exigiu dos alunos uma produção textual mais monitorada. Ficou esclarecido que o objetivo da atividade era de deixá-los à vontade, para que apresentassem suas ideias da maneira como achassem melhor, em uma exposição informal, se quisessem.

Notou-se, durante a atividade, a dificuldade de grande parte dos alunos em entender que o momento era de descontração mesmo. A maioria perguntou, mais de uma vez, se realmente era para escrever a sua opinião, uma vez que dificilmente na sala de aula quer-se saber efetivamente uma posição do aluno sobre a aula e sobre a temática trabalhada.

Sendo assim, a referida atividade seguiu o que propõe Suassuna (1995), quando a autora menciona que é preciso interpretar os fatores de ensino-aprendizagem com base nas evidências do cotidiano escolar e na inserção do aluno como sujeito, “[...] buscando descobrir seus medos, desejos, suas alegrias e tristezas, dando-lhe vez e voz” (SUASSUNA, 1995, p. 226).

Desse modo, será observada a seguir, a interpretação que os alunos tiveram sobre a temática dos gêneros, emergentes ou não.

3.3.1 Análise dos *e-mails*

Estabelecendo uma relação entre o espaço social-histórico e a atividade humana com os gêneros textuais, como propõem Bakhtin (2000) e Marcuschi (2008), grande parte dos

alunos fez uma relação com as definições abordadas no referencial bibliográfico, mencionando que os gêneros são formas e modelos de textos que estão presentes na sua vida diária. Apresentam-se os recortes dados por *e-mail* pelos alunos sobre o que seriam os gêneros textuais:

- (02) Modelos de textos que pretendem informar. (*e-mail* grupo 04/2010);
- (03) Vários tipos de gêneros textuais que são encontrados em nosso cotidiano. (*e-mail* grupo 01/2010);
- (04) são modelos diferentes de texto, que transmitem uma mensagem para nós. (*e-mail* grupo 06/2010);
- (05) Podemos encontrar em qualquer lugar, qualquer forma de informação ou comunicação pode ser considerado um gênero textual. (*e-mail* grupo 11/2010).

Também foi mencionada a questão do interlocutor, ou seja, para quem o gênero textual está sendo direcionado, dentro do objetivo do produtor do texto. Os gêneros são, então,

- (06) tipos de textos dirigidos a um determinado grupo de pessoas com um propósito. (*e-mail* grupo 12/2010).

Sobre a noção do que seja um “texto”, noção que foi abordada também pela pesquisadora sobre a concepção teórica de Marcuschi (2008), visto, assim, como um constructo social, um grupo salientou que:

- (07) Toda forma de comunicação, de expressar uma ideia, propaganda, de interagir com alguém, ou com alguma coisa, é uma forma de texto. (*e-mail* grupo 10/2010).

Nesse fragmento verifica-se a presença do quesito da interação, ponto central em teorias recentes sobre a noção de gêneros e da língua, e mesmo de textos, os quais são produtos da interação entre os usuários de um determinado idioma. A situação é caracterizada por Bakhtin, uma vez que a “[...] interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (1997, p. 123).

Outra questão verificada no envio do *e-mail* foi apontada por um grupo no que tange à esfera social que agrupa certo número de gêneros. No trecho abaixo, por exemplo, tem-se a esfera jornalística, citada pelo suporte jornal, o qual engloba uma série de gêneros textuais.

Assim,

(08) O gênero textual está presente em nosso dia-a-dia, no jornal por exemplo, encontramos vários gêneros textuais, imagens, texto informativo, piadas, horóscopo, resumo de novelas. (*e-mail* grupo 06/2010).

Além disso, os textos produzidos pelos alunos sobre gêneros textuais compreendem tanto a forma da língua oral como da escrita, aspecto referenciado por Macuschi (2008), que demonstra a validade das duas formas de interação. Essa noção pode ser verificada nos seguintes fragmentos, nos quais os alunos escreveram que:

(09) Gêneros textuais podem ser escritos, falados ou expressos por imagens. (*e-mail* grupo 01/2010).

Outro grupo trata o assunto com semelhante noção, apontando que um texto

(10) não precisa ser só escrito, pode ser imagens que passam informações diferentes. (*e-mail* grupo 04/2010).

Ou, ainda, por outro grupo, que menciona que

(11) tudo que trás informação pode ser considerado um gênero textual, desde imagem até textos escritos. (*e-mail* grupo 08/2010).

Esses textos feitos pelos educandos estão de acordo com as propostas, que visam esclarecer que textos não são só pautados na língua escrita. Naturalmente, através de apenas uma aula não há como aprofundar o assunto, mas pode-se perceber que os alunos entenderam a língua em uso, tendo uma visão mais ampla de gêneros.

Outro aspecto foi o de estabelecer a reflexão sobre as diversas linguagens presentes no cotidiano dos discentes, além da observação de para quem se destinam alguns gêneros, e qual deve ser o provável público, e que há uma forma de adequação vocabular para cada situação comunicativa.

Essa noção também foi enfatizada por alguns alunos em seus textos, como, por exemplo, um que observa que

(12) um gênero diferencia-se do outro pelo modo como é escrito, para quem está direcionado, depende também do lugar e do modo como a linguagem está sendo usada. (*e-mail* grupo 06/2010).

Ou mesmo no recorte a seguir, no qual um grupo de alunos tenta explicar as diferenças entre linguagem técnica e formal, e, no segundo trecho, há outro texto semelhante, os quais foram baseados na primeira aula da estratégia. Para o primeiro grupo, existem

(13) as bulas de remédio que tem uma linguagem mais técnica pois é uma forma escrita especificamente para médicos e farmacêuticos, uma forma de texto mais formal estão em receitas de culinária ou em enunciados, resumo de novela, horóscopo e nas piadas”. (*e-mail* grupo 03/2010).

Para o outro grupo, a não adequação da linguagem pode provocar o não entendimento de quem tem o contato com o texto. Assim, dentro dos gêneros há diferentes linguagens para diferentes interlocutores:

(14) Os gêneros que são para algumas pessoas específicas como é o caso da bula de remédio que talvez não é compreendida por todas as pessoas que vão lê-la mas para um médico ou alguém que trabalhe nessa área será fácil entendê-la. (*e-mail* grupo 01/2010).

Também em outro recorte fica evidenciado que nos gêneros textuais não existe uma única forma de linguagem, mas há momentos que exigem mais formalidade e outros em que se é mais informal. Há

(15) sim vários tipos de linguagem, que são usadas de várias formas, como: internet, telefone, propaganda, blog's, e etc... Cada grupo tem seu jeito de se expressar. [...]. Quando você conversa com seus amigos pode ser mais despojado, sem regras de comunicação, quando faz uma entrevista de emprego a linguagem deve ser mais formal. (*e-mail* grupo 08/2010).

No fragmento a seguir há considerações em torno do uso do gênero carta pessoal e não pessoal, avaliando o modo como cada uma deve ser escrita, inclusive citando a normatização do português, necessária quando se direciona a um interlocutor com quem se tem menor grau de intimidade. Assim,

(16) Uma carta quando é direcionada a um amigo, pode ser usada uma linguagem mais comum, sem seguir gramaticalmente as normas do português. Mas quando é direcionada a alguém que não temos tanta intimidade, temos que usar outra forma de linguagem. (*e-mail* grupo 10/2010).

O mesmo grupo também menciona a adequação da linguagem conforme o interlocutor:

(17) Assim ocorre com outras varias formas de texto, você pode mudar a linguagem de acordo com o público que você quer atingir. (*e-mail* grupo 10/2010).

Há textos que fizeram uma relação dos gêneros que estão em ascendência na internet, o que foi debatido também. Para um grupo,

(18) Um outdoor, por exemplo, é uma forma de gênero textual, mesmo que nele só contenha figuras e nenhuma escrita, ele passa alguma ideia. A internet é outro grande exemplo, que contém vários gêneros textuais, tem o orkut, os blogs, messenger, facebook, Twitter, entre muitos. Também os site de notícias, os de propagandas, entretenimento. (*e-mail* grupo 10/2010).

Aparecem, nesse sentido, opiniões sobre os gêneros emergentes e o uso da linguagem específica utilizada nesses ambientes, o que também era uma das propostas desta prática pedagógica, ou seja, desmitificar o uso do internetês inserido no ambiente *on-line*. Por outro lado, em certos outros momentos, em situações específicas, o mesmo não se aplica, por isso há a necessidade da constante adequação comunicativa. O que pode ser verificada no seguinte fragmento:

(19) Para pessoas que você conhece não importa como você escreve por exemplo: “e ai cara blz? Ou e ai mano blz?”. Mas para pessoas com fala tradicional não se pode escrever ou mandar desta forma por que será considerado errado. (*e-mail* grupo 02/2010).

Ressalta-se aí a noção de que, em alguns momentos, pode-se ter uma linguagem mais formal, enquanto, em outros, há uma relação mais próxima com o interlocutor e se pode ser mais informal. Observa-se, no entanto, um equívoco nessa relação, ou seja, quando o grupo considera um “erro” a não adequação. Conforme já explicitado, nos estudos da heterogeneidade da linguagem pretende-se a desmistificação da noção de “erro”, pois, como menciona Alkmim (2003), na “[...] realidade, existe sempre um conjunto de variedades lingüísticas em circulação no meio social. Aprende-se a variedade a que se está exposto, e não há nada de errado com essas variedades” (ALKMIM, 2003, p. 42). O que existe, muitas vezes, é a intolerância linguística diante da expectativa de uma forma de linguagem, mas o falante apresenta outra. Como esse *e-mail* fez parte de um momento inicial, essa concepção tradicionalista foi mencionada na aula seguinte, sendo mostrada aos alunos a noção da variação linguística em diferentes momentos, o que é visto como um equívoco (e não um erro) quando não atendidas às exigências da situação comunicativa. Foi uma oportunidade de desmistificar essa noção de “erro”, tão presente nas aulas de português.

Como mesmo menciona Suassuna, uma “[...] das mudanças de postura mais radicais que têm que acontecer, para se encaminhar uma prática de língua diferenciada na escola, é justamente a consideração da relatividade dos usos e valores lingüísticos” (SUASSUNA, 1995, p. 110). Por isso, a internet pode contribuir nas discussões desse nível e apresentar alternativas para estratégias de ensino-aprendizagem, apresentando maneiras diferentes de observar a língua, de maneira que chame a atenção dos educandos.

Já os recortes a seguir mostram que os grupos mencionaram os gêneros emergentes, relacionando-os aos demais ou mesmo frisando seu crescente uso na atualidade. Desse modo, três grupos falaram:

(20) Quando você escreve um poema, você está colocando algo criativo ou romântico tudo aquilo que você pensa e reproduz a todos a que lêem. No MSN os gêneros que apresentam, compartilhamos com as pessoas que gostamos nossos amigos e amigas. (*e-mail* grupo 12/2010).

(21) O tipos de gêneros que podemos encontrar são os seguintes: nas imagens, textos descritivos ou informativos, em jornais, nos gestos que as pessoas utilizam, orkut, no messenger, outdoor, twitter, até mesmo na forma de escrever. (*e-mail* grupo 07/2010).

(22) Temos também gêneros textuais na internet como o msn , orkut e o blog que são muito usados nos dias atuais. (*e-mail* grupo 01/2010).

Sob semelhante aspecto, dois outros grupos enfocaram a linguagem presente nos noticiários de televisão, ressaltando que, nesse contexto, não é possível utilizar as abreviações contidas nos gêneros textuais da internet. Como mencionado, o uso de abreviações é uma das principais características do internetês, encontradas mais frequentemente na grafia de adolescentes e jovens.

Portanto,

(23) neste meio de comunicação (noticiário) não é permitido usar abreviaturas, tem que ser uma linguagem mais política para que todas as pessoas possam compreender, se for usar abreviaturas em uma propaganda. (*e-mail* grupo 09/2010);

(24) uma população da melhor idade já não teria a percepção e a associação das abreviaturas. As abreviaturas são mais usadas pelos jovens em SMS, e conversas no MSN. (*e-mail* grupo 09/2010);

(25) Internet com os orkut e msn nos trais muitas formas de gêneros textuais pois temos propagandas, texto informais podemos conversar usando abreviações mais muita palavras não são compreendidas por isso e muito bom evitar usar abreviações. (*e-mail* grupo 03/2010).

Esses recortes de suas produções escritas sinalizam que os grupos elencaram algumas características específicas de cada linguagem, situando o contexto em que elas aparecem e com que objetivo.

Um grupo cita a utilização das abreviações na internet, comumente usadas em conversações *on-line* e nas mensagens de celular, sendo assim, um recurso da língua que excede a rede *on-line*. Portanto,

(26) As abreviaturas são mais usadas pelos jovens em SMS, e conversas no MSN [...]. (*e-mail* grupo 09/2010).

Sobre as abreviações e outras características do internetês, Marcuschi (2008) – com base nos estudos de Crystal (2001) – menciona que “[...] temos uma pontuação minimalista, uma ortografia um tanto quanto bizarra, abundâncias de abreviaturas nada convencionais, estruturas frasais pouco ortodoxas e uma escrita semi-alfabética” (MARCUSCHI, 2008, p. 199). O fato é que a escrita na internet é, conforme enfatiza o referido linguista, essencial na rede *on-line*, um ponto importante a ser considerado.

Voltando-se às produções textuais dos alunos, pode-se notar que os apontamentos sobre a escolha de um gênero para cada situação foram esclarecidos pelos mesmos, quando diferenciaram os gêneros emergentes dos tradicionais. Aliás, uma comparação interessante foi feita por um grupo:

(27) Os gêneros textuais, podem ser considerados como roupas, pra cada ocasião você usa uma determinada roupa. (*e-mail* grupo 08/2010).

Outro grupo mencionou que entendeu o propósito da aula de apresentação e a discussão sobre os gêneros, pois concluiu que há vários modelos de textos e que eles possuem diferentes escritas e interpretações. Assim,

(28) nossas percepções em relação aos gêneros foram bem compreendidas, entendemos que para cada tipo de texto a um modo diferente de escrever e interpretar. (*e-mail* grupo 05/2010).

Por fim, cabe ressaltar, ainda, uma avaliação da aula feita pelo mesmo grupo de alunos, avaliação em que fica evidenciado, mais uma vez, o resultado positivo da primeira etapa da pesquisa, uma vez que

(29) uma aula diferente como essa é uma forma de nos interessarmos mais sobre a língua portuguesa. (*e-mail* grupo 05/2010).

Com base nesses apontamentos, observa-se que o contato com a internet e com a visualização e a contraposição dos gêneros atuais, presentes nas novas tecnologias, com os gêneros mais antigos, deram um suporte diferenciado à estratégia didática, estratégia que exemplificou a utilização das linguagens em diversas ocasiões de uso efetivo da língua em diferentes ocasiões de interação entre os sujeitos.

Essa situação pôde ser comprovada pelo primeiro *corpus*, quando os textos escritos enviados pelos alunos pelo endereço eletrônico. Além disso, cabe ressaltar o interesse dos alunos durante a exposição sobre os gêneros, principalmente no momento em que foram mencionados e debatidos os emergentes presentes na rede *on-line* de comunicação. Isso pode ser verificado através da postura dos alunos, de seus olhares e comentários, confirmando a hipótese lançada, de que os gêneros emergentes chamam mais a atenção dos alunos.

Sobre as expressões verbais e não verbais verificadas durante o trabalho de microetnografia escolar para verificação do andamento da pesquisa, Gumperz (1991) diz que é na interação que há certos indicadores de sinalização da situação comunicativa. Sob esse viés, presume-se que

[...] a interação nos arranjos de sala de aula, assim como a interação verbal em qualquer lugar, é orientada por um processo de inferência conversacional que se baseia na percepção, pelos participantes, de indicadores verbais e não-verbais que contextualizam o fluxo da atividade de fala diária. (GUMPERZ, 1991, p. 1981).

Esse paradigma de investigação está relacionado à Sociolinguística Interacional, a qual, conforme Gumperz (1991), objetiva mapear como os modelos educacionais estão dispostos no cotidiano da sala de aula.

Sobre a referida abordagem de análise, Gumperz menciona que o objetivo é, “[...] por meio dos reais mecanismos da comunicação diária nos arranjos escolares [...]” observar e “[...] mostrar como estes processos relacionam-se com o sistema mais amplo de criação de conhecimento” (GUMPERZ, 1991, p. 81-82).

Então, sob a perspectiva da microetnografia com o suporte nos estudos da Sociolinguística Interacional, através da interação no contexto escolar, busca-se levantar o maior número de informações relevantes sobre a estratégia de ensino-aprendizagem que ora

se está apresentando. Apresenta-se, então, na sequência, a observação e a interpretação do módulo feito na aula posterior.

3.4 A RELAÇÃO ENTRE O GÊNERO CARTA E O *E-MAIL*

A aula subsequente foi realizada depois de mais de uma semana de espaço entre as primeiras e essa demora se deveu a dois motivos. O primeiro, porque é importante que o educando reflita sobre tudo o que foi visto, ou seja, para que ele tivesse um tempo para absorver as informações, bem como começar a observar os gêneros no seu cotidiano. O segundo motivo se deve ao tempo de que a pesquisadora necessitava para ler os textos dos alunos (acima descritos) e avaliar a forma de continuidade de sua prática de aula.

O docente responsável pela turma, conforme o combinado, continuou o assunto sobre como elaborar uma carta, fazendo-o com exemplos de redações de vestibulares anteriores da Unioeste, ressaltando aspectos positivos e ou negativos encontrados nas cartas produzidas pelos alunos. Então, fica caracterizada a continuação da temática e a contribuição do professor da turma na estratégia didática.

Conforme foi verificado nos textos, devido à sinalização positiva dos alunos com relação ao assunto e aos objetivos daquela parte inicial do estudo, seguiu-se a estratégia pedagógica, pois ela já estava planejada e foi assim seguida.

Como primeira atitude na aula seguinte, a pesquisadora retomou o assunto da definição dos gêneros textuais. Em primeira reação, os alunos não responderam ao que foi indagado. Nesse sentido, foi falado para que eles relembassem noções que o próprio nome sugere “gêneros” + “textos”. Em seguida, eles já começaram a lembrar e a citar alguns exemplos e retomou-se toda a discussão sobre a temática.

Por conseguinte, de acordo com o previsto, foi apresentada a comparação mais específica e aprofundada do gênero carta *versus* o gênero *e-mail*. Novamente, houve a utilização de um gênero emergente em relação a um gênero tradicional (também objeto da produção final e por isso também a retomada de suas características).

A exposição mais detalhada dos dois referidos gêneros tinha o objetivo de que os alunos observassem, mais uma vez, diversas linguagens em diferentes situações comunicativas. Inclusive, em um dos exemplos constava o internetês, que rapidamente foi

identificado pelos alunos, que demonstraram compreender essa linguagem e utilizá-la em alguns momentos no seu cotidiano. Por outro lado, foram ressaltados os aspectos referentes à escrita de cartas pessoais e argumentativas, aspectos que já haviam sido trabalhados pelo docente da turma.

Com a utilização do quadro em sala de aula, foram transcritos dois exemplos do gênero textual *e-mail*, um com conteúdo mais formal e um informal, cada qual moldado à situação comunicativa relatada pela pesquisadora. De um lado escreveu-se um recado de um colega para outro e do outro lado uma transcrição de um *e-mail* sobre um comunicado do professor aos alunos, como segue a exemplificação a seguir:

1) Para: claudinha@gmail.com
 Assunto: festaaaaaa
 e aew claudinha,,,
 to triste d+ pq o festere ã será feito no fds
 auschaschuanchhuawww!!! Q palha isso, sniff ☹
 seria +Q de +, mas\\\\ falhow! PENA! Fika p próxima
 Xauuuu! Bjs e abrçsss! (modelo *e-mail* 01)
 (Trad.: Assunto: festa
 E aí, claudinha?
 Estou triste demais porque a festança não será mais feita no fim de semana.
 (choro). Isso é muito chato. (choro novamente).
 Seria muito legal, mas falhou! Que pena!
 Fica para a próxima
 Tchau! Beijos e muitos abraços!).

2) Para: terceiraoa@gmail.com
 Assunto: Prova
 Olá alunos!
 Na próxima quinta-feira (20) será realizada a prova
 bimestral da disciplina de Química. Não esqueçam
 de trazer a tabela periódica e uma calculadora.
 Até mais,
 Professor João da Silva (modelo *e-mail* 02)

A utilização da sala de aula para esta oficina ao invés do laboratório de informática (no qual, em princípio, ficaria mais adequada a visualização de um *e-mail*), deve-se ao fato das poucas máquinas à disposição da pesquisadora. Além disso, a utilização do quadro proporcionou um espaço amplo para visualizar a escrita e poder-se-ia a qualquer momento apagar informações ou acrescentar outras, como se previa devido a uma atividade a ser abordada na sequência.

Como pode ser verificado nos dois *e-mails* (1 e 2), houve a preocupação em utilizar, em um deles, o internetês, ou seja, um texto bem informal e contrastando com o outro, mais

formal, sabendo-se que a linguagem da internet é bem conhecida e utilizada pela pesquisadora e pôde ser utilizada no quadro sem maiores pesquisas com relação à escrita.

A identificação do gênero *e-mail* não foi feita rapidamente pelos alunos, uma vez que o gênero não estava em seu lugar habitual: na internet. Após alguns minutos, no entanto, eles observaram que poderia ser um *e-mail*, sendo ressaltadas características deste.

Na sequência, foram situadas as vantagens da utilização do gênero em questão, como, por exemplo, os aspectos relacionados por Costa (2008), aspectos que incluem a rapidez e a facilidade do envio do *e-mail* em relação à carta. Além disso, para o autor, o

[...] tom coloquial e direto é muito eficiente e eficaz. Não há perda de tempo, nem fórmulas convencionais. Vai-se diretamente ao assunto, sem obrigatoriedade de começos formais, como acontece também no bilhete. [...], o correio eletrônico (*e-mail*) permite que se modifique um texto enviado, com sobreposições de discursos, pois há possibilidades técnicas para fragmentar e divulgar uma mensagem em diversos espaços. (COSTA, 2008, p. 89).

Também é observado que o *e-mail* permite uma edição por parte do receptor ou de quem o envia por meio de recursos disponíveis pelo computador, como copiar e colar fragmentos de outras mensagens, podendo ser salvo e armazenado. Outro aspecto é a possibilidade de anexar textos, fotos, vídeos, músicas, entre outras tantas possibilidades de arquivos que estão disponibilizados pela tecnologia do computador. E, ainda, segundo Costa (2008, p. 89), pode-se dizer que “[...] tanto como correspondência pessoal quanto formal, em relação aos interlocutores, o destinatário pode ser um ou vários, simultaneamente, semelhante a uma carta circular”.

Com relação à estrutura básica do *e-mail*, foram destacados os aspectos trazidos também por Costa (2008), o qual diz que a estrutura/formato/composição desse gênero, geralmente, se organiza da seguinte maneira:

[...] a) endereço do remetente: preenchimento automático; (b) data (dia da semana, dia do mês e ano) e hora: preenchimento automático; (c) endereço do destinatário: deve ser preenchido quando é nova mensagem. Quando é resposta, preenchimento automático; (d) possibilidade de cópias a outros destinatários: deve ser preenchido; (e) assunto: deve ser preenchido, em caso de resposta, pode-se adotar o que foi enviado; (f) texto: vocativo (não obrigatório); corpo da mensagem; despedida (não obrigatória), assinatura; (g) possibilidade de anexação de documentos (*attachement*); h) possibilidade de inserção de *emoticons* (carinhas), som, desenho ou voz. (COSTA, 2008, p. 89).

Com base nos elementos que compõem a estrutura geral de cartas – local e data, vocativo/saudação, corpo/texto, despedida e assinatura – foi relacionado o referido gênero com a composição de um o *e-mail*, uma vez que os dois gêneros possuem data (no *e-mail* o preenchimento é feito automaticamente), bem como o lugar (neste gênero ocorre o endereço eletrônico no espaço virtual e não físico), a saudação (optativa e pode não ser feita no *e-mail*), mas, por exemplos conhecidos, quase sempre há uma evocação, por mais informal que seja.

A despedida, do mesmo modo opcional no *e-mail*, aparece, geralmente, de forma breve. Já a assinatura é, muitas vezes, o próprio endereço eletrônico de quem envia a mensagem, como pode ser visto no primeiro *e-mail*, que não está assinado. Assim, é a partir do endereço que tem a identificação do remetente e é com base nele que vai responder ao *e-mail* ou identificá-lo no momento em que o recebe na caixa de mensagens. Dependendo também do grau de intimidade de quem manda, fica mais fácil reconhecer ou saber quem mandou.

Foram relacionadas às formas escritas dos dois gêneros carta e *e-mail*, além de serem abordadas as questões relacionadas às linguagens, às condições de produção e aos possíveis interlocutores. Os alunos não demonstraram dúvidas sobre o assunto.

Naquele momento, acrescentou-se, ainda, a importância da utilização da carta e seus objetivos. Embora seu uso tenha diminuído, esse gênero é necessário em muitas ocasiões, como foi abordado no referencial teórico deste estudo e mencionado recorrentemente pelo docente da turma. Além disso, enfatizou-se o seu uso nas redações de vestibular, lembrando como é o formato e a utilização da carta de leitor/argumentativa.

A oficina abordada na estratégia apresenta mais profundamente os dois gêneros entre um gênero escolar (carta de opinião/argumentativa) e outro emergente (*e-mail*), para que os alunos pudessem visualizar melhor algumas diferenças e semelhanças entre eles, de maneira mais detalhada. Além disso, a carta já estudada anteriormente pela turma e seria novamente utilizada para a produção final, enquanto o *e-mail* fez parte da produção inicial, e foi utilizado também de parâmetro para a comparação da postura sociocultural e linguística dos alunos nos dois momentos comunicativos distintos, o que será visto mais adiante.

Desse modo, com a realização da oficina foi possível relacionar a carta com o *e-mail*, e abordar, de forma mais ampla, as questões referentes aos dois gêneros. Foi outra maneira encontrada para chamar a atenção dos alunos sobre como funcionam, com quais objetivos e em que momento cada um deles é usado, incluindo o internetês em um deles. Acredita-se que,

se eles fossem apresentados isolados, não seria possível a comparação e a compreensão da língua em dois diferentes usos.

Inserida nessa aula, uma atividade oral foi realizada para que os alunos citassem como ficariam os dois exemplos de *e-mails* se os destinatários fossem mudados, uma vez que se alteram certos aspectos da própria escrita, que pode passar de mais informal para formal ou vice-versa. Assim, ao invés de ser mandado para um colega, o *e-mail* tivesse que ser enviado a um vizinho, a um parente, a uma empresa, ao gerente de uma empresa, ou seja, entre outras situações que necessitariam de uma abordagem distinta, devido aos novos objetivos comunicativos. A finalidade da atividade foi proporcionar um novo momento de reflexão, o qual retomou aspectos importantes da primeira aula e reforçou a estrutura básica do gênero carta quando ela foi comparada com o *e-mail*.

Outra vez o estudo se pautou em observar a língua em uso e nas suas mais diversas formas, a fim de possibilitar essa visualização por parte do educando e a observação dele com base nos gêneros escolares ou não, como, por exemplo, os emergentes, relacionando-os e diferenciando-os sempre que possível e necessário.

Sobre a oficina realizada, depois da explanação e da discussão sobre *e-mail versus* carta, aproveitou-se a oportunidade para lembrar a utilização dos pronomes de tratamento que devem ser utilizados na saudação, da carta, conforme for o interlocutor, quais as formas mais encontradas de despedida, como a linguagem deve ser formal e evitar gírias ou mesmo o internetês. Reforçaram-se também os quesitos de coesão e coerência, já trabalhados pelo docente da turma, e da argumentação que envolve a escrita deste gênero.

Considerando os elementos argumentativos, Hoffmann et alii (2009) abordam os aspectos referentes à redação do concurso vestibular e observam que, naquele momento de escrita, fica demonstrada a preparação que o estudante teve durante sua vida escolar e que será avaliada no processo seletivo. Nesse sentido, acrescentam que

[...] a interação social por intermédio da língua caracteriza-se fundamentalmente pela argumentatividade, já que, por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta influir sobre o comportamento do outro, ou fazer com que ele compartilhe, pelo menos em parte, de suas opiniões. (HOFFMANN et alii, 2009, p. 19).

Por isso, é sempre necessário retomar as questões que envolvem a produção textual, uma vez que este conhecimento é construído durante toda a vida escolar do discente.

Todos os gêneros abordados, inclusive os emergentes, foram, portanto, vistos para que os alunos verificassem as diferentes linguagens, objetivando o desenvolvimento do respeito às variações e da verificação de uma língua mais produtiva e dinâmica. Além disso, a ideia apareceu como uma espécie de preparação, para chegar-se ao gênero carta, mais especificamente a de leitor, para que os alunos tivessem uma compreensão maior desse gênero, uma vez que ele já tinha sido abordado em outras aulas, verificando de que maneira eles se portam naquele contexto.

Ao efetuar uma forma de observação dos gêneros entre emergentes e escolares, os alunos puderam entender melhor o porquê do emprego da norma institucionalizada, quando necessária e, ao mesmo tempo, do uso de uma linguagem menos formal quando possível. Essa constatação poderá ser observada a seguir com base no *corpus* das cartas.

3.5 ANÁLISE DO SEGUNDO *CORPUS*: A CARTA ARGUMENTATIVA

A atividade final de produção textual foi realizada na última aula de aplicação da estratégia pedagógica. Os alunos, com base nas discussões já realizadas em torno dos diferentes gêneros e nas adequações comunicativas, tiveram a oportunidade de desenvolver uma carta argumentativa.

Inicialmente, a ideia era desenvolver a atividade *on-line*, porém, devido aos motivos já apresentados sobre o laboratório da informática da escola, optou-se por fazê-la do modo tradicional, com papel e caneta em sala de aula, até porque a atividade deveria ser feita individualmente.

Para a produção textual da carta, foi entregue a proposta do Concurso Vestibular da Unioeste/2010, na íntegra, a qual propunha o tema: “A internet auxilia ou não no desenvolvimento da inteligência?”. Para tanto, dois argumentos centrais embasavam a redação, um a favor da utilização da rede *on-line* (“Quanto mais contato com a rede, melhor. Os jovens lucram (e muito) com comunidades virtuais e pesquisas na *web*”) e outra contrária ao uso da internet (“É preciso tirar os jovens da rede para que passem mais tempo com os pais e, assim, fiquem mais inteligentes”). Dessa forma, são observadas duas visões bem distintas sobre um mesmo assunto, o que instiga o debate sobre a temática e leva a um direcionamento, conforme a posição ideológica de cada pessoa.

Cabe ressaltar que a Unioeste é a universidade estadual mais próxima do universo pesquisado e, portanto, muitos alunos do município optam por realizar a seleção de vestibular na referida instituição de ensino superior. Além disso, há um *campus* com vários cursos na cidade onde esse estudo foi realizado, ou seja, em Marechal Cândido Rondon.

3.5.1 A delimitação da proposta

Em um primeiro momento, notou-se que os alunos ficaram um pouco descontentes com a atividade mencionada, pois teriam que escrever na sala de aula e não no laboratório de informática. Apesar dessa primeira reação, após ser lida e debatida a proposta e de como fazê-la, houve a aceitação da atividade, tanto que todos os presentes desenvolveram a produção textual, totalizando 34 cartas, sendo três de alunos especiais, os quais estão inclusos naquela turma e serão, portanto, compreendidos da mesma forma na presente análise, sem distinção.

Sobre a situação inicial de desinteresse em desenvolver uma produção textual em sala de aula, tem-se algo recorrente em muitos eventos na escola, pois, muitas vezes, ao propor uma produção escrita, o aluno não entende o contexto comunicacional e tem dificuldade de desenvolvê-la. É, portanto, fundamental contextualizar qual será o público para quem se está escrevendo, qual o gênero e suas principais características. Esse direcionamento auxilia o aluno nas suas escolhas lexicais e linguísticas, conforme os propósitos comunicacionais da produção escrita.

Marcuschi (2008) aponta para essa situação, mostrando que “Um dos problemas constatados nas redações escolares é precisamente este: não se define com precisão a quem o aluno se dirige. A cena textual não fica clara” (MARCUSCHI, 2008, p. 78). Assim, o aluno não consegue definir quem é o seu interlocutor, tornando-se difícil operar com a linguagem específica para a situação. Além disso, o autor atenta para o fato de que, na composição dos PCNs, há mais gêneros que englobam a atividade de compreensão do que a de produção. Assim, portanto, “Isto reflete em parte a situação atual em que os alunos escrevem pouco e em certos casos quase não escrevem” (MARCUSCHI, 2008, p. 210).

Conforme apontam Baumgärtner e Costa-Hübes (2007, p. 13), de maneira diferente “[...] da fala, a escrita exige maior grau de organização mental, de distribuição espacial e da localização temporal para ser produzida na relação dialógica, tendo em vista ser

compreendida pelo outro”. O grau de dificuldade é maior ao escrever, por isso há a necessidade de desenvolver maior número de produções textuais na escola, mas não sem significação, e, sim, sempre com objetivos bem delimitados, sendo os gêneros textuais importantes aliados na tarefa, como se tem defendido neste estudo.

Além disso, como observam Ribeiro e von Borstel, no momento em que

[...] se fala em produção textual, não se restringem apenas a comandos de tessitura ou junção de palavras, ou seja, não é suficiente somente a vontade e o gosto pela escrita. A se considerar que situações mediadas por concursos trazem gêneros específicos, o candidato tem a oportunidade de escolher, quando houver mais de um tipo de texto proposto, o gênero que irá desenvolver, contudo, não cabe ao candidato optar pela escritura de outros gêneros a não ser aqueles propostos pelo concurso, está preso às propostas já estabelecidas. (RIBEIRO e VON BORSTEL 2009, p. 3).

Dessa maneira, é preciso dominar o gênero em questão, pelo menos de forma a empregá-lo de maneira eficiente. Por isso, um trabalho anterior à proposta foi feito ao longo das aulas e isso, nesse estudo, foi realizado pelo docente da turma sobre o gênero carta e somente retomado na estratégia ora apresentada.

Na atividade em sala de aula, tentou-se criar uma aproximação de momentos distintos da utilização da língua, com a disposição de exemplificações, a fim de que, no momento em que o aluno se deparar com as diversas situações de usos, possa relembrar as relações e associações feitas durante as aulas, principalmente respeitando a diversidade linguística e estando ciente para quando tiver que usar uma linguagem mais formal. Isso pode ser visto com relação à produção textual de concursos vestibulares.

Para fins de orientação apresentaram-se as determinações sobre como desenvolver a carta, o que situa o aluno sobre as questões que devem ser consideradas no momento da escrita. São elas: o “[...] tipo de texto, destinatário, linguagem mais apropriada, objetivo que deve ser alcançado” (UNIOESTE, 2010).

Observou-se que os autores consideraram aspectos importantes que norteiam o trabalho do aluno e que podem ser visto na abordagem dos gêneros. Conforme elencando anteriormente por Baumgärtner e Cruz (2009), impõe-se, porém, a questão dos prováveis interlocutores das cartas de vestibular, pois, apesar de a proposta denominar destinatário(s), ele(s) é(são) de certa forma fictício(s), pois quem irá ler e avaliar a carta será a banca de correção ou, neste estudo, a pesquisadora – questão que deve ser esclarecida aos alunos.

Ainda, conforme a proposta do vestibular há recomendações para a estrutura da carta, que deve possuir no mínimo 20 linhas e ser assinada por João ou Maria, aspecto que evidencia

a questão do anonimato do nome real do candidato perante a Banca de Redação do Vestibular da Unioeste, composta por docentes da instituição e da rede pública de ensino. A proposta destaca que a “carta” deve possuir, em sua composição de estrutura, uma assinatura e é solicitado ao candidato que coloque o nome fictício sugerido. Esse aspecto foi esclarecido também aos alunos, pois alguns não tinham conhecimento da questão.

Então, para a compreensão da atividade, toda a proposta foi lida e brevemente debatida para que os alunos estivessem mais à vontade e preparados para fazer a produção textual.

Outra questão pertinente a ser apontada é que, tradicionalmente, acompanhando a proposta de redação da referida instituição de ensino superior, há fragmentos de textos atuais que ressaltam opiniões diversas sobre o tema apresentado, a fim de que o aluno possa pensar a respeito e tomar uma posição em seu texto, argumentando de acordo com sua convicção. Geralmente esses trechos possuem informações retiradas de revistas e jornais, contendo gêneros textuais encontrados no cotidiano dos vestibulandos.

Essa questão é também evidenciada no cabeçalho da redação, o qual ressalta que

Os **textos apresentados nas propostas** foram extraídos de fontes diversas e apresentam fatos, dados, opiniões e argumentos relacionados com o tema de cada proposta. [...]: são textos como aqueles que estão disponíveis na sua vida diária de leitor de jornais, revistas ou livros”. Isto também demonstra uma aproximação com o aluno, bem como a contemporaneidade do assunto. (UNIOESTE, 2010 – grifos do texto).

Na sequência, abaixo da “Proposta 2”, há duas posições, uma contrária e outra a favor, com relação ao uso da rede *on-line* para desenvolver a inteligência, como um aparente resumo das opiniões destacadas, as quais serão abordadas a seguir neste estudo.

3.5.2 Os possíveis destinatários

A segunda proposta do vestibular, também adotada por esta pesquisa, aparece da seguinte maneira:

PROPOSTA 2
A INTERNET AUXILIA OU NÃO NO DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA?
Quanto mais contato com a rede, melhor.

Os jovens lucram (e muito) com comunidades virtuais e pesquisas na *web*. É preciso tirar os jovens da rede para que passem mais tempo com os pais e, assim, fiquem mais inteligentes. (UNIOESTE, 2010, destaques da proposta).

Na forma da composição do gênero, há a solicitação de que a carta contenha a opinião do aluno e seja escrita a David Weiberger, que se posiciona a favor do uso da internet “[...] e é justamente nesse ponto que a internet é melhor que os outros meios. Ela permite que as pessoas discutam e, assim, compreendam melhor o mundo [...]”, ou a Mark Bauerlen, o qual possui opinião distinta a de David Weiberger: “[...] eles (os jovens) não visitam um *site* de um grande museu para ver as pinturas. Preferem visitar seu perfil pessoal na internet ou fazer *upload* das fotos da última festa, ou escrever em seu *blog* como odeiam a escola”. Conforme a proposta, ambos os trechos foram adaptados e retirados da Revista Super Interessante, de maio de 2008.

O enunciado dessa proposta aparece da seguinte maneira: “Escreva uma **CARTA** a **David Weiberger** ou a **Mark Bauerlen**, apresentando sua **opinião** sobre a questão: A INTERNET AUXILIA OU NÃO NO DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA?”. (UNIOESTE, 2010, destaques da proposta).

Embora sejam mencionados os nomes dos autores das citações, não se tem nenhuma informação adicional de quem eles sejam, o que poderia situar melhor o aluno na hora de escrever, pois define melhor o seu interlocutor. Desse modo, infere-se que os vestibulandos tenham conhecimento de quem se trata.

Por outro lado, para contextualizar melhor a proposta aos alunos, foi falado durante a aula sobre quem seriam David Weiberger¹² e Mark Bauerlen¹³. O primeiro vive em Boston, é doutor em filosofia, pesquisador da Harvard University e considerado um dos gurus da era digital. É co-autor do livro “The Cluetrain Manifesto”, sem tradução no Brasil, um *best-seller* que trata de negócios no advento da revolução da internet. O segundo, também americano, professor de Inglês na Universidade Emory, em Atlanta, na Geórgia, ficou conhecido por ser diretor de Pesquisa e Análise do *National Endowment for the Arts*, supervisionando os estudos sobre a vida cultural e o cotidiano dos americanos. Publica ele, em 2008, a obra *The Dumbest Generation* (“A Geração mais Idiota”), onde discute a utilização da tecnologia *on-line*.

¹² Informações retiradas no site: <http://www.snbu2010.com.br/palestrantes_detalhe01.asp>.

¹³ Informações retiradas no site: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI19331-15224,00-MARK+BAUERLEIN+O+AMERICANO+DE+ANOS+E+UM+IDIOTA.html>>.

Estamos diante, assim, de dois autores renomados que não são brasileiros, mas que desenvolvem pesquisas com base no uso da internet e suas consequências na contemporaneidade, sendo constantemente entrevistados pela mídia brasileira.

3.5.3 Análise do *corpus*

Com base neste segundo *corpus*, a carta argumentativa, verificou-se que, com a exceção de três alunos que não colocaram alguns dos aspectos necessários nesse gênero textual em questão, os demais seguiram a estrutura base da carta – local e data, destinatário, vocativo, texto, despedida, assinatura –, evidenciando o aprendizado anterior e lembrado durante as últimas aulas.

Segue, na sequência, uma das produções, apresentada para que se possa verificar o atendimento dos alunos ao gênero sugerido, pois a grande maioria seguiu semelhante modelo, sendo que todos se ativeram ao que era proposto, tanto com relação à adequação ao gênero quanto ao conteúdo.

1 Marechal Cândido Rondon, 17 de março de 2010.

2

3 Senhor Mark Bauerlein,

4

5 Na carta escrita pelo senhor, na Revista

6 Superinteressante, concordo com alguns ter-

7 mos postados.

8 O fato de piorar a inteligência dos jovens,

9 não acredito muito nesta hipótese, pois exis-

10 tem muitos jovens que procuram na rede

11 ficar informados sobre os acontecimentos no mundo.

12 Existe também aqueles que ficam o dia

13 inteiro navegando, e não procuram nada

14 que possa trazer-lhe informações.

15 Acredito sim, no fato de tirar-lhes da

16 biblioteca, pois cada vez mais as bibliotecas

17 estão vazias, por opção ou falta de incentivo.

18 Não podemos desvalorizar a internet, pois

19 são postados notícias em tempo real, já os

20 jornais de fato são um pouco atrasado.

21 Como tudo tem seu lado positivo e ne-

22 gativo, a internet não é diferente, basta cada

23 um saber utilizar de forma adequada

24 e que traga apenas benefícios para si mesmo.

25

26 Atenciosamente,

27

28 Maria.

A maior parte dos alunos (33) utilizou o vocativo “Prezado senhor...” ou “Senhor...”, o que denotou o emprego do pronome de tratamento formal adequado à situação comunicativa da proposta. A exceção foi de um aluno que escreveu “Excelentíssimo senhor...”, situação mais formal do que o necessário.

Com relação aos pronomes específicos pertencentes a terceira pessoa, ou seja, ao interlocutor, Barbosa (1979) enfatiza essa necessidade de utilizar a forma mais pontual. Ele cita como exemplos, Senhor, Vossa Senhoria ou Prezado Senhor, destacando que “[...] usa-se o pronome *Você* para o tratamento de intimidade. Às pessoas idosas ou de respeito, como de hábito, tratamos de Senhor e Senhora” (BARBOSA, 1979, p. 12).

Nas produções textuais feitas como atividade final, essa característica fica evidenciada no momento em que os alunos souberam utilizar a forma apropriada de tratamento formal. Inclusive durante o desenvolvimento do texto alguns alunos optaram por escrever a palavra

senhor com letra maiúscula. Outros, no vocativo, optaram por utilizar a abreviação do pronome, ficando apenas “Sr.” ou, ainda, no plural “Srs.”. Ambos os empregos demonstram o conhecimento dos alunos sobre o uso do vocativo em uma situação formal.

Com relação à despedida, foi verificado que a maioria utilizou a expressão: “Atenciosamente”, a qual é recorrente em vários modelos de cartas. Por outro lado, houve alguns alunos que preferiram colocar expressões como: “Obrigado por ler minha carta” (carta número 1), “Obrigado pela atenção” (carta número 15) e “Obrigado pela informação gerada pelo senhor ao nosso conhecimento” (carta número 4). Isso mostra a tentativa de utilizar diferentes formas de despedida, mas que atendam à formalidade exigida e ao respeito ao destinatário.

Outra questão pertinente é com relação à linguagem empregada no decorrer do texto, o que envolve a escolha lexical e a postura linguística do aluno exigidas pelo gênero no contexto mencionado, como exposto, se trata de uma situação enunciativa formal, uma redação de vestibular, e que os dois possíveis destinatários são, até certo ponto, desconhecidos, inclusive são estrangeiros, apresentando-se apenas a opinião de ambos com relação ao tema abordado pela proposta.

Sobre a adequação da linguagem ao gênero carta, Barbosa (1979) elenca as principais características que devem nortear essa escrita,

Não se admite nas redações de cartas nenhum torneio de frases que lhes quebre a naturalidade nem tampouco se pode tolerar o desleixo, o mau gosto, a pobreza de linguagem, o vazio, a insipidez, a monotonia, a deselegância, a repetição banal, o desconhecimento da gramática em seus pontos básicos, tal sejam o tratamento representado por pronome específico, a topologia pronominal, a conjugação e predicação dos verbos, os princípios ortográficos e a pontuação. Junte-se a tudo isso o apuro do estilo, o vocabulário adequado, a ordem dos parágrafos, o cuidado em evitar chavões, as vulgaridades, termos que já criaram limo no dorso do gênero epistolar, [...]. (BARBOSA, 1979, p. 12).

Dessa maneira, percebe-se que se trata de um gênero textual não tão simples como se poderia pensar em um primeiro momento, uma vez que há uma série de “regras” a serem observadas durante a produção textual da carta, ainda mais em se tratando de uma carta formal, como proposta na atividade.

Na produção dos alunos, a linguagem utilizada foi, em sua grande parte, formal. Além disso, pelo fato de o assunto o exigir, muitos dos educandos utilizaram alguns termos específicos da rede, o que demonstrou o conhecimento deles ou mesmo o seu contato maior

com a internet. Quase na totalidade utilizou-se a expressão “era digital” para mencionar o momento histórico-social atual, momento que se centraliza na tecnologia digital. Por isso, essa denominação foi constante nos textos e, inclusive, empregada de forma adequada pelos alunos.

Outros exemplos que denotam a utilização de termos e de gêneros da mídia *on-line*, que foram utilizados pelos alunos, podem ser mencionados, como “perfis online”, “visitar perfil”, “perfil no Orkut” e “Orkut”. Além disso, foram citados os “sites de fofocas”, os “badalados sites de festas e relacionamentos, blogs” e os “e-mails”. Inseridos nesse contexto, houve também a utilização do termo “rede”, uma forma sinonímica de se nominar a internet. Por isso, aparece no *corpus*: “pessoas na rede”, ou seja, pessoas conectadas à internet e “rede de contatos”, que é uma lista de pessoas de que se tem contato na internet. Sob semelhante abordagem, um aluno ressaltou que “[...] a internet é uma rede, pois com mais contato, ela fica melhor” (carta número 3).

Houve remissão também ao maior programa de mensagens instantâneas do Brasil, que é citado com base na sigla “MSN” ou no nome estrangeiro por extenso “messenger”, e, ainda, com letras minúsculas, como um substantivo simples, “msn”, sendo este último um emprego mais informal, pois admite-se a abreviatura como parte já integrante da língua formal, o que, na verdade, ainda não está.

Ademais, com a utilização da internet, houve a utilização e a criação de certos verbos que designam atividades feitas na *web* e que foram citadas nas produções textuais. Como exemplos, há os verbos “teclar” (ato de conversar via digitação) e “deletar” (apagar, vocábulo que advém da sigla *Delete* do computador). Nas produções foi encontrado o uso do verbo “postar”, isso no sentido de colocar informações na rede, assim apareceu expressão como “termos postados” e o verbo “navegar”, que foi encontrado flexionado no gerúndio “navegando” e no infinitivo “navegar na internet”, denotando o acesso às diversas páginas da rede. Foi citado também o “atualizar o perfil”, que remete ao processo de deixar as informações, os dados, atualizados no perfil da pessoa colocado na internet, para estarem disponíveis aos possíveis interlocutores.

Um aluno, inclusive, ao colocar o termo “net” (abreviação de internet), usou aspas, o que demonstra que ele sabe de que se trata de um estrangeirismo e, portanto, sinalizou o seu uso no texto. Essa indicação havia sido feita pelo docente da turma durante as aulas de observação.

Outras produções evidenciaram a questão do “clique”, observando que todas as informações estão “a um clique”, sendo que a palavra “click” também aparece entre aspas, pelo fato de ser um estrangeirismo.

Além disso, pelo fato de o ambiente *on-line* apresentar várias palavras inglesas, houve um aportuguesamento do termo “site”, utilizando-o no plural “sites”. A ocorrência pode ter sido proposital ou foi grafada devido ao desconhecimento da língua inglesa.

Ainda sobre a utilização de termos referentes ao uso da rede *on-line*, tem-se a utilização do sinônimo *web* ao invés de *internet*.

Todas essas ocorrências evidenciam o conhecimento dos alunos sobre alguns dos recursos *da internet*, o que serviu de base para seus argumentos, o que será observado na sequência.

3.5.4 O posicionamento dos alunos

A grande maioria (20 alunos) optou pela proposta de redigir sua carta a Mark Bauerlen (59%) e poucos (9 alunos) escreveram a carta para o segundo possível destinatário, David Weiberger (27%). Houve, ainda, os alunos (4 deles) que direcionaram a sua carta para as duas pessoas (13%) e um que escreveu a “João” (1%), destinatário que não estava mencionado na proposta. É provável que esse aluno tenha feito confusão com a recomendação de assinatura da carta, a qual deveria ser João ou Maria. Essa inferência fica mais evidente quando se verifica que o mesmo aluno assinou seu nome próprio ao final da carta. Entretanto, apesar do equívoco da troca de nomes, a produção textual do aluno atendeu à estrutura básica da carta, pois apresentava vocativo, assinatura e os demais elementos já mencionados. Então, era preciso somente esclarecer, mais uma vez, a recomendação do vestibular, uma situação específica.

Embora a grande parte das cartas tenha sido destinada como resposta a Mark Bauerlen, que é contrário ao uso da *internet* no desenvolvimento da inteligência, poucos textos apresentaram argumentos ou só favoráveis ou só desfavoráveis ao uso dessa tecnologia. A maior parte dos alunos, assim, preferiu contemplar tanto argumentos favoráveis quanto desfavoráveis no mesmo texto, dialogando com os vários aspectos que a *internet* proporciona

aos seus usuários. A estratégia, adotada por eles foi interessante e demonstrou o lado crítico dos alunos, pois debateram o assunto antes de darem uma opinião fechada.

Verificou-se, então, que 19 alunos (56%) colocaram pontos negativos e positivos com relação ao uso da internet, enquanto 11 alunos (33%) só apresentaram aspectos positivos e 4 alunos (11%) só escreveram pontos negativos. Mesmo apresentando os “dois lados” da rede *on-line*, grande parte conclui, porém, que o lado positivo ainda supera os aspectos não favoráveis de seu uso.

Desse modo, o índice de alunos a favor da internet para o desenvolvimento da inteligência fica em torno de 65%. Por outro lado, há um aluno que apresentou, após mencionar argumentos a favor e contra, ser contrário, aumentando o índice para 15% de alunos desfavoráveis. Há os que ficaram em dúvida sobre o uso ou não da rede, totalizando 20%.

Esses resultados, de maneira geral, confirmam a opinião favorável da maioria dos alunos na utilização da internet, entretanto, tendo algumas ressalvas.

Entre aqueles que foram totalmente a favor do uso da internet, os argumentos foram relacionados à diversidade de informações presentes no meio *on-line*, bem como a rapidez de recebimento e envio delas. Relata um aluno:

(01) Na minha opinião a internet ajuda sim no desenvolvimento da inteligência, por meio dela as pessoas podem expressar sua opinião, discutir assuntos, pesquisar, tudo que você imagina existe na internet. (carta de C. H./2010: linhas 05-09).

Outro aponta que, embora haja opiniões contrárias, ele considera que a internet só possui aspectos positivos, uma vez que está a cargo do usuário saber discernir o que usar e como usar. Portanto,

(02) na minha opinião a internet só traz benefícios, cabe a cada um saber a hora de estudar e a hora de fofocar. (carta de A. C. S./2010: linhas 24-26).

Então, em muitas ocorrências, os alunos repassam para os internautas a responsabilidade do que seria o bom uso da internet, ou mesmo para pais e professores, os quais devem, segundo eles, mostrar de que forma essa tecnologia pode ser melhorada e utilizada de maneira mais benéfica.

A referida condição fica explicitada no seguinte fragmento:

(03) para melhorar a internet é preciso que pais e professores tomem conta dos jovens e façam que eles usem a internet de modo correto. (carta de J. C./2010: 19-22).

Sobre o fato de que os jovens leem menos devido ao uso da internet, argumento defendido por Mark, um aluno ressalta que este é um problema que não advém somente da rede *on-line*. Desta forma,

(04) concordo que os jovens hoje em dia estão perdendo o hábito de leitura, pois foram acostumados assim desde pequenos e não por causa da Internet. (carta de L. D. A./2010: linhas 19-21).

Então, a causa da falta de leitura não é tida como algo recente, como opina Mark Bauerlein “Os jovens têm lido cada vez menos. E me refiro a livros, jornais, revistas que ainda são o principal e o mais importante acesso ao conhecimento” (UNIOESTE, 2010). Para o aluno, a falta de leitura vem ocorrendo a mais tempo, iniciando dentro do contexto familiar, quando as crianças não são, muitas vezes, instigadas a esse hábito, uma falta que se perpetua por toda a sua vida escolar. A rede *on-line*, desse modo, não é a única responsável pela pouca leitura.

Sobre as opiniões mais divididas em torno do uso da *web*, tem-se, em outro recorte, o posicionamento de um discente que defende o uso da internet, mas com algumas ressalvas. Ele menciona que

(05) é bem verdade que a internet é muito útil é mais prática e rápida, mas é sempre bom buscar as informações, nos velhos livros e enciclopédias. (carta de A. C. S./2010: linhas 13-17).

Nesse fragmento, o aluno reproduz a noção de que os livros e as enciclopédias são mais antigos do que a internet e, por isso, merecem mais atenção, de semelhante maneira apontada por Mark Bauerlein. Além disso, a situação é tida como se fosse dado um conselho (“seria bom”). Então, isso expressa um meio termo entre utilizar a internet e não inutilizar de todo os livros e as enciclopédias.

Outro enfatiza que, embora não acredite que a internet piore a inteligência dos jovens, acredita

(06) no fato de tirá-los da biblioteca, pois cada vez mais as bibliotecas estão vazias, por opção ou falta de incentivo. (carta de T. N. V./2010: linhas 15-17).

Então, essa aparente constatação não se deve novamente somente ao uso da *web*, mas também à falta de incentivo, bem como do próprio interesse do jovem. Esse aspecto é retomado por um aluno, que responsabiliza o jovem pelos seus atos:

(07) e no caso de ler livros isso depende do interesse de cada jovem, porque se ele for interessado mesmo com a internet ele vai tirar um tempo para leitura, mas se for desinteressado mesmo não acessando a internet ele vai ler e vai procurar outra coisa pra fazer no lugar. (carta de S. M. M./2010: linhas 20-25).

Por outro lado, com relação aos argumentos contrários, há um aluno que defende que,

(08) ao ter acesso a internet os jovens preferem atualizar seu perfil no Orkut, ao buscar conteúdos que tragam conhecimento para si próprio. (carta de E. T. M./2010: linhas 13-16).

Desse modo, o aluno acredita que o acesso aos perfis de redes sociais, como é o *Orkut*, não traz conhecimento. Por isso, há um aspecto negativo com relação ao uso da internet, que fica restrito a apenas algumas páginas. A mesma ideia é observada no fragmento trazido pela proposta, no qual Mark Bauerlen afirma que os jovens “[...] não visitam um site de um grande museu para ver as pinturas. Preferem visitar seu perfil pessoal na internet ou fazer *upload* das fotos da última festa, ou escrever em seu *blog* como odeiam a escola” (UNIOESTE, 2010). Verifica-se que o aspecto da utilização do *Orkut* foi evidenciado pelo aluno em meio aos outros apresentados por Mark Bauerlen.

Além disso, como já mencionado, alguns alunos tiveram como estratégia a utilização de aspectos favoráveis e desfavoráveis na sua argumentação. Isso pode ser observado no seguinte fragmento da carta de um aluno:

(09) Eu concordo com o Senhor (Mark) e discordo em partes, pois a internet não é ruim, pelo contrário é um ótimo meio de conhecimento e de comunicação e diversão para quem sabe aproveitá-la. O que torna ela ruim são os jovens que não sabem aproveitá-la. (carta de S. M. M./2010: linhas 11-16).

Esse aluno conclui, afirmando que sempre há um lado bom e um lado ruim das coisas, por isso cabe às pessoas fazerem o melhor uso da internet. Assim,

(10) como tudo tem seu lado positivo e negativo, a internet não é diferente, basta cada um saber utilizar de forma adequada e que traga apenas benefícios para si mesmo. (carta de T. N. V./2010: linhas 21-24).

Outro, também, aponta para um aspecto favorável da internet por ser um meio mais acessível de leitura a jornais e revistas,

(11) pois, a internet é um ótimo fonte de pesquisa e leitura para quem sabe usá-la. (carta de J. C./2010: linhas 13-15).

Outro apontamento interessante feito por um aluno é pautado no argumento de que, quando se está na internet, se lê bastante, por isso o argumento da falta de leitura não procede. Esse aspecto é também evidenciado no referencial teórico deste estudo.

(12) Além do mais, o jovem lê muito quando usa a internet, e como já citei, basta ter interesse, porque há muitos conteúdos de notícias, coisas boas que agregam conhecimento. (carta de R. A. S./2010: linhas 12-16).

Por isso, um aluno menciona que se deve ter atenção ao fazer as pesquisas na rede, pois nem tudo que está disponibilizado é informação confiável. Essa afirmação pode ser verificada no seguinte trecho:

(13) Concordo em alguns pontos pois a internet é o melhor meio de buscar informações, sobre qualquer assunto, mas é preciso tomar muito cuidado com o site que irá pesquisar pois pode conter informações distorcidas e falças. (carta de A. L. D. A./2010: linhas 7-12).

A situação apontada também procede na leitura de textos escritos, pois nem sempre as informações são confiáveis, depende da fonte de pesquisa.

Em outro texto, um aluno menciona a possibilidade da verificação de sua aprendizagem com relação a trabalhos escolares feitos em casa, no entanto essa disponibilidade da informação às vezes toma outro rumo, pois

(14) muitos alunos tiram respostas e trabalhos inteiros da internet, aprendendo nada. (carta de J. L./2010: linhas 21-22).

É, então, devido ao acesso a informações que se tem uma situação paradoxal, conforme um aluno:

(15) O problema é que essa grande disponibilidade acomoda mais do que incentiva o jovem. (carta de M. P./2010: linhas 8-9).

Sob esse viés, novamente se tem a situação reforçada de que cabe aos usuários dessa tecnologia utilizar da melhor forma possível o que está na rede para, então, tornarem-se pessoas mais intelectualizadas.

Assim defende outro discente, a exemplo do que propôs Mark Bauerlein na proposta:

(16) Deve-se haver um aproveitamento melhor das informações disponibilizadas pela internet, por parte dos jovens, para que se tornem pessoas mais intelectuais. (carta de A. P. H./2010: linhas 17-20).

Até porque, conforme argumentos contrários à utilização da internet, a

(17) maioria dos jovens a utilizam de forma errada, realmente as primeiras páginas da internete que eles aderem são as de relacionamento, onde estão mais preocupados em saber sobre a vida de alheios do que cuidar e aproveitar a própria. O tempo que poderiam estar ocupando lendo um livro ou estudando, é ocupado para ver ou atualizar o “perfil na net”. (carta de G. C./2010: linhas 11-20).

Sob semelhante conclusão, outro aluno menciona que:

(18) Acho que precisamos estimular os jovens a usarem a internet como forma de pesquisa, mas a realidade é totalmente diferente, a maioria dos jovens usam a internet para falar com os amigos, entrar em sites de fofoca, saber o que vai acontecer na novela, ela também foi criada para isso, mas acho que se os jovens passassem menos tempo em seus perfis online e pesquisassem, ficassem atentos no que está acontecendo no mundo a internet seria melhor utilizada. (carta de C.H./2010: linhas 11-22).

Estas três últimas posições retomam o que Mark Bauerlein citou no enunciado do vestibular: “Eles não visitam um site de um grande museu para ver as pinturas. Preferem visitar seu perfil pessoal na internet ou fazer *upload* das fotos da última festa, ou escrever em seu *blog* como odeiam a escola” (UNIOESTE, 2010).

Grande parte da responsabilidade é atribuída aos jovens e aos pais, os quais deveriam fiscalizar o que os filhos estão buscando na rede e incentivá-los a verem páginas com temáticas mais reflexivas. Assim:

(19) Os pais também deveriam ter um papel mais influente sobre o que seus filhos veem nas páginas da web. Incentivando seus filhos a ler páginas de jornais, blogs de escritores ou jornalistas, críticos, para fazer com que eles

critiquem ou contestem o que está sendo feito. (carta de R. S./2010: linhas 22-28).

Novamente, a opinião dos alunos expressa o que já foi mencionado por Mark Bauerlein, quando este menciona que “Pais e professores deram muita liberdade e responsabilidade aos jovens. Se os pais não forem ativos e vigilantes, os jovens vão basear toda a sua realidade – suas ideias, valores e gostos – uns nos outros”. (UNIOESTE, 2010).

Nota-se que, embora os alunos tentaram argumentar, de algum modo, concordando ou discordando com alguns aspectos da utilização da internet, estes argumentos já estavam apontados na proposta do vestibular, nos fragmentos dos textos retirados da revista Super Interessante. Os alunos não vão muito além do que está posto na proposta sobre a posição dos dois especialistas. A situação mostra que os alunos necessitariam debater mais o assunto antes da escrita da carta.

Nos quadros a seguir há uma sistematização das principais vantagens e desvantagens da utilização da *web* mencionadas pelos alunos em suas produções, de maneira resumida.

QUADRO 1 – AS VANTAGENS DO USO DA *INTERNET*

Vantagens da <i>Internet</i>	Número de ocorrências	100%
Uso democrático da informação	Onze vezes	33%
Instantaneidade e praticidade	Dez vezes	30%
Contêm todos os assuntos	Dez vezes	30%
Fonte de pesquisa e de leitura	Nove vezes	27%
Permite conhecer e interagir com outras pessoas	Quatro vezes	12%
Facilidade de acesso	Seis vezes	18%
Distração e entretenimento	Três vezes	9%
Oportunidade de discutir assuntos e opinar	Duas vezes	6%
Envio de fotos e recados, trabalhos	Três vezes	9%
Encurta as fronteiras com outros estados e países	Seis vezes	18%

QUADRO 2 – AS DESVANTAGENS DO USO DA INTERNET

Desvantagens da <i>internet</i>	Número de ocorrências	100 %
Existência de pessoas com má-fé	Duas vezes	6%
<i>Sites</i> violentos e pornográficos ou não adequados	Três vezes	9%
Menos leitura de livros e revistas	Oito vezes	24%
Pouca reflexão	Uma vez	3%
Há informações distorcidas e falsas	Três vezes	9%
Plágio	Uma vez	3%
Vício	Três vezes	9%
Falta de restrição de acesso para as crianças	Uma vez	3%
Não precisa mais memorizar informações	Quatro vezes	12%
Pouca prática de atividades físicas	Uma vez	3%
O conhecimento intelectual é desconsiderado	Oito vezes	24%
Liberdade exagerada na rede	Quatro vezes	12%
Diminuição de idas à biblioteca	Uma vez	3%
Fofocas	Três vezes	9%
Visitas somente a perfis de relacionamento	Oito vezes	24%.

Pode-se verificar, nos Quadros 1 e 2, que os educandos citaram mais pontos negativos (15) do que positivos (10), embora a grande maioria dos alunos seja favorável ao uso da internet e acredita que ela não influencia negativamente o desenvolvimento da inteligência. Uma das razões é a de que os argumentos favoráveis apareceram repetidas vezes, enquanto os pontos negativos apareceram isoladamente em uma ou outra carta.

Outra forma bem marcada pelos alunos é a de que cabe ao usuário fazer o melhor uso da internet para o desenvolvimento de sua intelectualidade e, ainda, que pais e professores possuem também um papel fundamental nesse processo. Observa-se que, de maneira geral, os alunos não veem a rede *on-line* como “inimiga”, mas criticam certas posturas de jovens quando estão interagindo nesse ambiente.

Até este momento foram verificados os argumentos que demonstram algumas das percepções dos alunos com relação à internet, porém, retomando grande parte do que já havia sido lido na proposta. Na sequência, por outro lado, são vistos os possíveis equívocos com relação à norma institucionalizada nos textos e se há traços da linguagem da *web* nas produções textuais.

3.5.5 O internetês e traços da oralidade na escrita dos alunos

Verificou-se que a linguagem do internetês não estava explicitamente presente em nenhuma das cartas dos alunos, como, por exemplo, as abreviações. Essa constatação vem favorecer esta estratégia, a qual defende que, conhecendo os diversos gêneros textuais e a adequação a eles, não se devem excluir as diversas linguagens que fazem parte da caracterização de cada um deles no cotidiano do aluno e na escola.

Entretanto, foram encontrados alguns traços da oralidade que foram transferidos para a escrita, o que também acontece no internetês devido à tentativa dos internautas de escrever imitando efetivamente a fala. Especificamente em produções textuais, porém, a presença de traços orais na escrita acontece, muitas vezes, porque os educandos, quando chegam à escola, já possuem a competência de falar e ouvir e, desta maneira, possuem domínio da linguagem materna vernácula oral. Então, por não compreenderem a nova linguagem que ora se apresenta, essencialmente escrita, cheia de regras e de abstrações, acabam transferindo características da língua oral para sua produção textual. Além disso, grande parte dos professores não aborda as modalidades de fala e escrita como linguagens distintas, uma vez que cada uma tem suas especificidades.

A modalidade oral é pouco trabalhada nas aulas, dando preferência e exclusividade à modalidade escrita da língua, justamente aquela em que o aluno, de antemão, já possui maior dificuldade. Nesse sentido, Da Hora e Ribeiro avaliam que o ensino baseado na metodologia

tradicional trata a linguagem “[...] sempre sob dois ângulos: a fala caracterizada como contextualizada e não normativa; e a escrita, como vista como descontextualizada e normativa” (2006, p. 215). É o mito também da superioridade da escrita sobre a fala, como se somente a primeira pudesse ser “correta”. Essa concepção equivocada é uma das causas que pode confundir, muitas vezes, a compreensão linguística do aluno, como anteriormente debatido no referencial teórico.

Paralelamente a esse mito, grande parte dos equívocos com relação à grafia, conforme Cagliari (1996), acontecem porque o aluno tenta imitar o som que cada letra tem na fala, transferindo para a escrita, pois acredita que a escrita é a reprodução gráfica da fala. Por isso, na maior parte das vezes, os fenômenos são explicados através da própria transcrição fonética das palavras. Ou seja, descreve-se a palavra através de traços fônicos e prosódicos que ela possui, através da variação fonético/fonológica. Em outras ocorrências há aquelas em que se faz a troca de algumas letras que possuem equivalência de som.

Outra questão é acentuação que falta em algumas palavras ou mesmo a coerência verbal ou nominal, mas estes equívocos aparecem somente em algumas cartas. Assim, Rojo (2009) menciona que o conhecimento do funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever é justamente apreender as complexas relações entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que demanda de quem o faz o despertar “[...] de uma consciência fonológica da linguagem” (ROJO, 2009, p. 61).

No entanto,

Ocorre que estas relações não são tão simples quanto as cartilhas fazem parecer. Não há uma regularidade nessas relações e elas são construídas por convenção. Não há, como diria Saussure, ‘motivação’ nessas relações: ou seja, diferentemente dos desenhos, as letras da escrita não representam propriedades concretas desses sons. (ROJO, 2009, p. 61).

Outro estudo reflete essa realidade da escrita de alunos do Ensino Médio rondonense, no qual foram recolhidos 184 textos dissertativos que estavam sendo realizados normalmente pelos alunos em sala de aula, no período de agosto a outubro de 2008. Martiny e Gimenez (2009) encontraram raros exemplos da linguagem da internet naqueles textos.

Entretanto, os problemas ortográficos encontrados com maior frequência foram aqueles nos quais a escrita das palavras difere um pouco da oralidade. Na hora de escrever, o aluno tem dificuldade, dúvida com relação a algum/a fonema/letra e acaba transcrevendo a

palavra da maneira como é pronunciada. Isso pode marcar uma dificuldade já presente desde o processo inicial de alfabetização.

Nas produções elencadas para essa pesquisa, as palavras com marcas de oralidade apareceram com pouca frequência nos textos e praticamente não se repetem, evidenciando que as ocorrências são isoladas e não um problema de toda a turma. A exceção é o vocábulo “prezado”, que apareceu “presado” em seis cartas (17%) e as trocas das letras entre *s*, *c*, *ç* e *ss* e *z*.

Ocorreram, por exemplo, os seguintes trechos:

(20) Em parte o senhor tem **rasão** mas a internet não só prejudica pois ela também auxilia muito o **aprendisado**, pois muitos jovens se **intereção** em algumas notícias e não só em ver paginas de relacionamento. Mas temos que aceitar que com a ajuda da internet nossas vidas se **tornão** muito mais **fasses** pois está tudo ao nosso **alcanse**, sem precisar muito **esforso**. (carta de A.T./2010: linhas 5-20).

(21) É preciso tomar muito cuidado com o site que irá pesquisar pois pode conter informações distorcidas e **falças**. (carta de A. L. D. A./2010: linhas 10-12).

As palavras grifadas nos fragmentos (20) e (21) apresentam equívocos em relação à troca de letras “z” no lugar do “s” (aprendisado/rasão); de “s” no lugar do “ç” (esforso/alcanse); de “ç” no lugar de “s” ou “ss” (falças/intereção) e da troca de “ss” no lugar de “c” (fasses). Desse modo, observa-se que o problema está na utilização de letras diferentes, mas que são equivalentes no som. Conforme Cagliari (1996), o uso indevido das letras mencionadas “[...] se caracteriza pelo fato de o aluno escolher uma letra possível para representar o som de uma palavra quando a ortografia usa outra letra” (CAGLIARI, 1996, p. 140).

Dessa forma, quando há a troca de uma letra, como no caso de *ss* por *s*, tem-se um uso indevido, porém, possível dentro do sistema, ocorrendo em muitas palavras.

Além disso, no fragmento (20), na palavra “fasses” (fáceis), acontece, além da troca de *c* por *ss*, o fenômeno descrito pela fonética de monotongação. Cagliari (1996) enfatiza que isso acontece quando o aluno usa na sua pronúncia, um monotongo ao invés do ditongo, que, nesse exemplo, seria a pronúncia do “es” por “eis”. Tem-se, então uma palavra que possui duas vogais, mas o aluno escreve uma só.

Com relação a escrever a nasal “ão” ao invés da nasal “am”, como verificado no *corpus* na palavra “intereção” (fragmento 20), Cagliari (1996) mostra que o aluno sabe que há palavras no português que se escrevam com “am” cuja pronúncia é com “ao”, uma vez que,

são os valores relacionados no sistema da língua. “Só que ele ainda não aprendeu que esse relacionamento opera apenas num sentido (“am” para sílabas átonas e “ão” para sílabas tônicas) e não em ambos, daí seu modo de escrever” (CAGLIARI, 1996, p. 137).

Como está sendo visto, as dificuldades encontradas possuem explicações no próprio sistema de representação da língua na escrita e já foram estudadas e analisadas por pesquisadores na área da Linguística sob a abordagem dos estudos da Sociolinguística.

Outro trecho que demonstra a troca entre o emprego da letra *s* pelos dois *ss*:

(22) Acho que **precissamos** estimular os jovens a usarem a internet como forma de pesquisa, [...], mas acho que se os jovens **passasem** menos tempo em seus perfis online. (carta de C. H./2010: linhas 12-20).

Verifica-se que este seria um assunto a ser trabalhado com a turma, pois é onde se concentram os maiores problemas.

Em seguida, há outro exemplo da troca das letras *ss* por *c* e a falta de acentuação na palavra “inteligência”. Aliás, embora haja a ocorrência de alguns dos fenômenos linguísticos que estão sendo apontados, a falta de acentuação é outro assunto que, ainda, merece atenção:

(23) que o senhor **refletice**, que não internet não existe somente coisas boas, e que nem sempre a internet melhora a **inteligencia** dos jovens. (carta de A. C./2010: linhas 18-21).

A exemplo do trecho anterior (23), sobre a falta de acentuação no vocábulo “inteligencia”, outras ocorrências foram encontradas com o mesmo equívoco. Sobre a acentuação gráfica, Cagliari (1996) fala que a marcação desses acentos não é, suficientemente, ensinada ao aluno no início da aprendizagem da escrita. Isso explica o porquê de esses sinais estarem ausentes em grande parte de textos espontâneos. A autora frisa que alguns equívocos, no entanto, provêm da semelhança ortográfica entre as formas que possuem acento e aquelas que não possuem – caso típico da escrita de *e* com (*é*) e sem acento (*e*).

A falta de acentuação mostra que, mesmo após o processo inicial de letramento, o aluno segue com dificuldades durante todo o Ensino Fundamental, chegando com diversas dúvidas ao Ensino Médio, como já apontaram outros estudos.

Em outra carta, além de existir novamente o primeiro fenômeno citado com relação às consoantes (troca de “c” por “s”, por exemplo), há a troca com relação às vogais. Nesse sentido, Cagliari (1996) mostra que, na troca de fonemas vocálicos, são comuns equívocos de

alunos que escrevem *i* ao invés de *e*, uma vez que fala [i] e não [e]. No trecho abaixo, porém, houve o inverso, o aluno colocou *e* ao invés de *i* na palavra “incentiva”:

(24) O problema é que essa grande **desponibilidade** acomoda mais do que **insentiva**. (carta de M. P./2010: linhas 8-10).

O mesmo acontece na sequência, no fragmento (25), com a palavra “distração”, que aparece grafada também com o *e* no lugar do *i*:

(25) pois os hábitos dos jovens de usar a internet como uma forma de **destração** e não de acesso ao conhecimento tenha se tornado um costume. (carta de E. T. M./2010: linhas 9-12).

Sendo assim, esse fenômeno encontrado em duas cartas (fragmentos 24 e 25) pode ser devido à pronúncia do aluno dessas duas palavras ou pelo fenômeno linguístico denominado de hipercorreção. De acordo com Cagliari (1996), o fenômeno é muito comum na escrita de alunos e acontece porque o educando já sabe a forma ortográfica de determinadas palavras nas quais a pronúncia é diferente e, dessa forma, passa a generalizar essa forma de escrever, ocasionando a hipercorreção.

Sobre o assunto, Calvet (2002) afirma que a tendência à norma chamada de hipercorreção é geralmente manifesta na grafia, o que “[...] se manifesta especialmente na vontade de alguns falantes de imitar a forma prestigiosa e de ‘exagerá-la’. Esta prática pode corresponder a estratégias diferentes: fazer crer que se domina a língua ou fazer esquecer a própria origem” (CALVET, 2002, p. 78).

O referido fenômeno pode ser verificado também no trecho abaixo, quando o aluno emprega o acento agudo que existe na palavra “difícil” no vocábulo “dificilmente”:

(26) Se o jovem procura informações certamente irá encontrar, **mais** muito **difícilmente** o jovem iria somente buscar informações, [...]. (carta de A. C./2010: linhas 7-9).

Além disso, nesse fragmento (26) aparece o advérbio de intensidade “mais” ao invés da conjunção “mas”, o que caracteriza o fenômeno de ditongação, que significa novamente a transferência da oralidade para a escrita. Nesse sentido, Cagliari (1996) aponta que a transcrição fonética esclarece o equívoco em palavras como “veis” e “faiz”, que acontece quando o aluno usa, na sua pronúncia, um ditongo *e*, na hora de escrever, faz a colocação de duas vogais no lugar de uma.

O seguinte trecho apresenta outra ocorrência em que há acréscimo de letra, mas não referente à ditongação:

(27) maioria dos jovens a utilizam de forma errada, realmente as primeiras páginas da **internet** que eles aderem são as de relacionamento. (carta de G. C./2010: linhas 11-15).

Assim, outra vez pode-se supor que a oralidade está presente na escrita quando o educando escreve o vocábulo “internet”. Provavelmente esse aluno deve pronunciar a palavra com esse “e” no final. Desse modo, na hora de escrever, provavelmente, ele transpôs para a grafia um traço característico de sua linguagem oral. Em outros momentos, no entanto, quando ele cita o mesmo vocábulo, ele o escreve sem o *e* final. Há, então, um equívoco que não se repete e que deve ter passado despercebido pelo aluno no decorrer do texto, talvez até uma falta de atenção.

Por outro lado, abaixo há um exemplo de supressão do “r” nos infinitivos, o que pode ser verificado no primeiro fragmento – dificuldade que Bortoni- Ricardo (2004) avalia como um fenômeno que independe de como a letra “r” é pronunciada, por isso merece bastante atenção dos professores. É uma característica na qual se alonga a vogal final e dá mais intensidade a ela. Por isso, a vogal pode também receber o acento de forma equivocada ou a omissão do “r”. Como exemplo, a autora menciona *almoçar/almoçá*, o que não aconteceu neste *corpus*.

(28) devo **concorda** com o senhor. (carta de J. C./2010: linhas 5-6).

(29) Mas por outro lado devo discordar com o senhor, pois a internet é **um ótimo** fonte de pesquisa e de leitura para quem sabe **usá-la**. Ela dispõe de várias fontes de pesquisa e **ela permite** que pessoas se comuniquem, mesmo em países diferentes. (carta de J. C./2010: linhas 13-18).

Além disso, ocorrem no fragmento (29) a não concordância nominal e a não adequação à flexão verbal. Estudos em torno de traços da língua alemã no português apontam que a variação se refere à troca na flexão de gênero em expressões como “um ótimo”. A explicação é a de que a língua alemã dispõe dos gêneros feminino, masculino e neutro, enquanto no português acontecem apenas o masculino e o feminino, e muitos descendentes de alemães fazem essas trocas que não condizem nas duas línguas. Inclusive, as cidades do oeste paranaense são reconhecidas nacional e até internacionalmente como uma região de ascendência germânica, utilizando aspectos culturais e linguísticos de origem étnica na

comunicação verbal. Assim, em outros *corpora* de pesquisas realizadas com produções de alunos do município foram encontrados traços semelhantes a esse.

Na sequência, no fragmento (30), há uma ocorrência da falta do “s” antes do “c” na palavra “adolescente”, que não fica marcado e a falta de acentuação em outras palavras:

(30) Se um **adolecente** tiver vontade de ler um jornal, livro ou revista não vai ser a internet que vai **impedilo**, pelo contrario, poderá até **auxilia-lo** a ler um jornal sem precisar sair de casa para **compra-lo**. (carta de V. C./2010: linhas 8-13).

(31) A internet **concereteza** é muito útil para fazermos pesquisas e avaliar **varias** opiniões. (carta de V. C./2010: linhas 17-19).

Outra situação que pode ser verificada no trecho acima (31) é a junção de palavras, o que ocorreu com o vocábulo “concereteza”. Novamente, fica latente a dificuldade de alguns alunos em separar a oralidade da escrita, quando necessário, uma vez que na fala não existe a separação de palavras, a não ser quando esta fica marcada devido à entonação do próprio falante por um processo de juntura de dois vocábulos. Além disso, Cagliari (1996) diz que a “[...] juntura de palavras é muito comum em textos espontâneos de crianças, característica que reflete os critérios que ela utiliza para analisar a fala” (CAGLIARI, 1996, p.142). Essa é outra forma linguística que deveria estar, muito bem, compreendida pelos alunos do Ensino Médio, quando há a necessidade de um texto monitorado.

Verifica-se que parte das ocorrências encontradas é semelhante a situações de escrita já mostrada por Cagliari (1996), explicadas pela categoria da transcrição fonética, que apresenta o maior número das dificuldades presentes nos textos de alunos.

Bortoni-Ricardo (2004), em pesquisas sobre a variação linguística no português brasileiro, mostra também que grande parte das palavras citadas acontece com certa frequência na escola, principalmente nas séries iniciais.

O que se tem é, então, um fenômeno no qual “[...] os chamados ‘erros’ que nossos alunos cometem têm explicação no próprio sistema e processo evolutivo da língua. Portanto, podem ser previstos e trabalhados por meio de uma abordagem sistêmica” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.100). Ou seja, não são situações totalmente normativas do português escrito.

Dessa forma, o falante segue certas tendências naturais da língua e que possuem consequências no ensino da língua escrita. Sendo assim, o professor deve refletir sobre o idioma, seu uso e suas características, repassando a análise aos alunos e não somente apresentar a norma padronizada da língua. O respeito à norma pode ser conseguido através do

respeito à diversidade e à compreensão das diversas linguagens, que é o que se propõe nesta estratégia pedagógica.

De acordo com Britto,

O acesso ao mundo da escrita, ou, em outras palavras, aos bens de cultura, passa muito mais pela manipulação de discursos produzidos a partir de uma estruturação particular da linguagem e do estabelecimento de determinadas estruturas de referência cultural que pelo domínio de regras segundo a gramática normativa. (BRITTO, 1997, p. 79).

Além disso, muitas vezes, em certas ocorrências, “[...] a regra do dialeto não-padrão pode ser considerada mais ‘lógica’ e mais econômica que a regra do dialeto-padrão” (SOARES, 1986, p. 42). Por isso há a necessidade de desmistificar os “erros”, até porque, como mencionam Da Hora e Ribeiro (2006), “O fato de o processo ser registrado na escrita dessa ou daquela maneira reflete restrições que fazem parte do cotidiano social do aluno e também da língua que ele vem adquirindo desde seus primeiros anos de vida” (DA HORA; RIBEIRO, 2006, p. 224).

Após a verificação dos aspectos neste estudo evidenciados, foi realizada uma comunicação de retorno aos alunos da atividade final, fazendo algumas considerações em torno do texto escrito e do gênero em questão. O que foi feito de semelhante forma como é proposto por Gonçalves (2008) no esquema de SD, sobre o ensino do gênero “artigo de opinião”. Assim, essa volta da produção textual para os alunos é considerada uma espécie de verificação da aprendizagem.

Quanto aos problemas de ordem ortográfica encontrados nas produções escritas de alunos nas Sequências Didáticas, Marcuschi (2008) aponta que

[...] os problemas de ortografia não são questões de gênero textual, mas podem ser tratados na produção lingüística escrita sem dificuldade dentro dos módulos e até na revisão final do texto para a produção final. O trabalho de ortografia não deve sobrepor-se ao trabalho efetivo com a produção textual, pois a ortografia é um detalhe específico que deve ser cuidado, mas com outro tipo de atenção e exposição do aluno. (MARCUSCHI, 2008, p. 218).

Assim, adotando semelhante postura nesta estratégia, acredita-se que, se for focalizada em demasia a revisão ortográfica, nesse caso se desvia a atenção do objetivo central do trabalho. Por isso, deve-se ter em mente que, no estudo com os gêneros, a finalidade não é tão somente a correção gramatical, mas todo o processo de composição do gênero, de sua utilização e adequação à situação proposta.

A ideia de incluir o assunto com base em algumas ocorrências encontradas nas cartas, durante um módulo ou na revisão da produção final, seria, no entanto, interessante. Devido, porém, à restrição do tempo a medida não foi possível, mas havia a vontade de fazer uma retomada dos problemas para sanar as dúvidas e discutir o porquê de certos equívocos, principalmente devido à transferência da oralidade para a escrita.

Conforme avalia Bortoni-Ricardo,

O erro ortográfico também é muito elucidativo porque permite perceber a interferência de traços orais da fala do aluno na sua escrita. Analisando os erros de ortografia, juntamente com o aluno, o professor poderá planejar uma agenda de atividades pedagógicas que visem a ajudá-lo a superar os problemas apresentados. (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 275).

Assim, pode-se observar que os equívocos apenas foram marcados no texto, juntamente com algumas contribuições gerais sobre cada produção, a fim de dar uma resposta ao trabalho desenvolvido pelo aluno. A professora regente é quem fez a entrega e continuou com o trabalho envolvendo o gênero carta, a partir dessas e de outras considerações.

Para Bortoni-Ricardo (2004),

Da perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos alunos, podemos dizer que, diante da realização de uma regra não-padrão pelo aluno, a estratégia da professora deve incluir dois componentes: a identificação da diferença e a conscientização da diferença. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 42).

Acredita-se, assim, que é importante mostrar ao aluno o equívoco e considerar os possíveis motivos pelos quais ele pode ter cometido o engano, pois, como já apontado, os “erros” quase sempre acontecem com explicações no sistema da língua, ou seja, acontecem não aleatoriamente. Essa explicação é uma maneira de conscientizá-lo em relação ao código linguístico instituído.

Pelo fato de os textos dos alunos terem sido produzidos em dois gêneros textuais diferenciados, *e-mail* e carta, na sequência também será observada a relação da escrita deles

entre as duas produções textuais, para verificar como eles se comportam nas escolhas linguísticas em dois momentos comunicativos diferentes.

3.6 ASPECTOS ENTRE A PRODUÇÃO DA CARTA E O ENVIO DO *E-MAIL*

Neste momento serão evidenciados alguns aspectos referentes à linguagem e à postura na escrita dos alunos no desenvolvimento da carta argumentativa e do *e-mail*, em termos comparativos. Essa comparação é feita porque, nas referidas atividades, os alunos estiveram diante de dois momentos distintos de uso da língua, sendo interessante observar de que forma eles escreveram.

Conforme afirma Bakhtin (2000),

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo *na escolha de um gênero do discurso*. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído de parceiros etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado. (BAKHTIN, 2000, p. 301, grifos do autor).

Desse modo, embora estivessem em dois momentos diferentes de interação, os alunos apresentaram algumas semelhanças em sua relação com a escrita nos dois gêneros textuais. Por exemplo, tanto no *e-mail* quanto nas cartas foi utilizado um tom pessoal, o que ficou evidenciado pelo uso da 1ª pessoa do singular e ou da 1ª pessoa do plural, até porque, em ambas as atividades, era solicitado que o aluno colocasse suas impressões e ideias, ou seja, o seu ponto de vista. Embora não se tenha mencionado em que pessoa os textos deveriam ser escritos, verificou-se que os dois *corpora* apresentam a mesma escolha, a qual é condizente com as duas situações.

Uma diferença é que, no momento em que foi solicitado para que a turma escrevesse um *e-mail* a ser enviado ao observador, contendo suas percepções e considerações sobre o assunto da aula, não houve uma primeira sinalização negativa com relação à atividade de escrita, como aconteceu com a carta. Desse modo, nota-se que a internet pode realmente

auxiliar o professor em certas atividades que envolvam a escrita, a fim de que os alunos se sintam mais estimulados. Infelizmente, como houve problemas com os computadores, a carta não pôde ser escrita na rede *on-line*, caso contrário haveria a possibilidade de checar mais uma vez essa constatação e reiterar a posição defendida neste estudo a favor do uso do computador e dos gêneros emergentes em sala de aula, como ferramentas de ensino-aprendizagem.

Como apontado anteriormente, ao iniciar a carta, os alunos utilizaram a forma adequada ao gênero através do emprego do vocativo. De semelhante maneira, no *e-mail*, notou-se a preferência dos alunos na utilização de um título, embora o gênero, de maneira geral, não exija essa colocação. Nessa atividade a indicação era, porém, para que os alunos fizessem um texto da maneira que considerassem melhor e poderia ser mais informal por se tratar de um gênero mais direto e coloquial, como mencionado por Costa (2008) no referencial teórico deste estudo.

Observou-se, então, que a grande maioria dos grupos (75%) optou por colocar o título “gêneros textuais” no início de seu texto, destacando a temática a ser tratada na sequência do *e-mail*. A expressão ora aparece em caixa alta e, em outras ocorrências, em caixa baixa, o que indicaria uma liberdade um pouco maior ao escrever, ao contrário da carta, quando a norma estabelece a escrita mais monitorada e o cuidado com o emprego de letras maiúsculas e minúsculas.

Sobre essa noção de monitoramento, Bortoni-Ricardo (2004), em estudos sobre as variações linguísticas na escola, esclarece que, mesmo naquele espaço, há muita variação, inclusive na fala de professores. A autora chama de monitoração estilística o contínuo que vai desde interações espontâneas até as situações que são bem planejadas pelo falante e que exigem toda a sua atenção. Portanto,

Nós nos engajamos em estilos monitorados quando a situação assim exige, seja porque nosso interlocutor é poderoso ou tem ascendência sobre nós, seja porque precisamos causar uma boa impressão ou ainda porque o assunto requer um tratamento mais cerimonioso. De modo geral, os fatores que nos levam a monitorar os estilos são: o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 62-63).

Essas são questões que devem ser observadas na produção textual nas escolas. Nos *corpora* desta análise, percebe-se que, nos dois ambientes de escrita, houve uma mudança de monitoramento, mesmo que não seja tão evidente, sendo mais formal na carta e menos formal

no *e-mail*. A posição mostra o entendimento dos alunos com relação às duas situações, embora elas oscilem um pouco, pois há algumas cartas menos formais e *e-mails* mais formais.

Um exemplo que mostra a situação menos monitorada de escrita há quando três grupos de alunos nos *e-mails* não colocaram nenhum título e já começaram a escrever. Outro exemplo é o de um grupo que iniciou com a explicação “são gêneros textuais:”, adiantando que iria definir o que eram os gêneros na sequência. Além disso, outro grupo indagou após o título “O que é isso?” sobre a questão da definição dos gêneros, que foi esclarecida por ele na sequência.

O que chamou mais atenção, entretanto, foi um grupo que iniciou seu texto de maneira informal e espontânea, interrogando o interlocutor “olá como vai?”, o que denota uma tentativa mais evidente de interação, sendo uma adequação ainda maior ao gênero proposto – o que era também esperado de ser encontrado em outros *e-mails*, porém não o foi.

De um modo geral, nota-se que, em se tratando do início do texto, embora a atividade pudesse ser mais descontraída e menos monitorada, a maior parte dos alunos manteve uma postura mais formal. Houve uma situação um pouco diversa do restante do texto quando alguns grupos não escreveram com base na divisão formal de parágrafos, o que, na carta foi seguido a rigor, com a exceção de dois alunos.

Sobre os fatores de coerência e coesão, estes também ficaram mais soltos no *e-mail*, pois as ideias foram mais “jogadas” no texto, não havendo uma continuidade, um encadeamento entre um período e outro. Inclusive, em alguns trechos o sentido fica até vago ou as informações são redundantes. Nas cartas, embora haja dois textos que não apresentam essa problemática, em grande parte, verifica-se que há uma preocupação maior da forma de como sistematizar o texto e as ideias.

Por isso também nos *e-mails* não há uma argumentação dos alunos entre aspectos favoráveis ou desfavoráveis para com o uso do computador e dos gêneros emergentes, como aconteceu na carta, a qual era de tipologia argumentativa e apresentava, muitas vezes, dois pontos de vista. Verifica-se a compreensão da diferença entre os dois gêneros textuais.

Por outro lado, traços do internetês, que não apareceram de forma direta nas cartas (conforme a exigência da situação), são também quase nulos nos *e-mails*. Há apenas a abreviação “blz” e gírias “cara” e “mano”, mas que estão sendo empregadas pelo grupo para explicar a linguagem informal utilizada entre pessoas com contato mais íntimo.

Assim se esclarece que, no fragmento (19), referente às análises dos *e-mails* e retomada aqui, que,

(19) Para pessoas que você conhece não importa como você escreve por exemplo: “e ai cara blz? Ou e ai mano blz?”. Mas para pessoas com fala tradicional não se pode escrever ou mandar desta forma por que será considerado errado. (*e-mail* grupo 02/2010).

Nesse trecho se apresenta o que Suassuna (1995) destaca sobre o fato de que as variedades linguísticas não acontecem somente na ação interindividual, uma vez que o mesmo indivíduo faz diferentes registros de usos da língua, dependendo de onde está, com quem está falando, sobre o quê, com qual objetivo.

Para a autora, a variação aparece em várias ocasiões: “Tanto isso é verdade que podemos observar comportamentos lingüísticos diversos (e mesmo nossos), constatando a multiplicidade de pronúncias, vocábulos, entonações, estruturações sintáticas etc., em virtude do contexto de produção do discurso” (SUASSUNA, 1995, p. 106). Por isso que até mesmo os professores, em sala de aula, apresentam estilos em seu falar.

Ademais, sobre a abordagem em torno da escrita menos monitorada no *e-mail*, há algumas trocas de maiúsculas por minúsculas e vice-versa, utilização de vários pontos seguidos “...”, bem como a falta de acentuação que é mais evidente nesse ambiente. Nesse sentido, a linguagem usada pelos internautas e em eventos que não estão sendo monitorados possui menos acentuação gráfica, pois, muitas vezes, na fala, o acento pode, como descreve Maia (1986), ser atenuado ou apagado de acordo com o ritmo que se quer dar. A partir do momento em que se escreve como se fala, o ritmo é diferenciado de acordo com a conotação que se quer dar à palavra ou à expressão.

Por outro lado, os termos relacionados especificamente à utilização da internet estão presente nos dois *corpora*, com a menção dos gêneros textuais nos *e-mails* (*MSN, Orkut, e-mail, facebook, twitter, sites* de notícias e o *blog*), os quais foram citados recorrentemente naquele *corpus*. Nas cartas também foram citados vários dos gêneros emergentes e, além disso, como já foi apontado, o uso de verbos e de expressões específicas da rede. Algo interessante a se mencionar é que, com exceção de uma ocorrência, todos os demais termos *on-line*, gêneros, estavam grafados como aparecem na grafia padrão, ou seja, como se convencionou.

O não uso do internetês, pelo menos de um modo geral, pode denotar que os alunos tenham pouco contato com a rede (embora afirmassem que a utilizam) ou a preferência deles em não utilizar esse código em sua escrita, mesmo em ambientes que lhes permitem fazê-lo.

Assim, confirmou-se que a linguagem no *e-mail* foi menos monitorada, mas ainda apresentando alguns traços formais de escrita, como o título, por exemplo. Já se percebeu, no entanto, uma postura diferente ao escrever a carta, na qual os alunos ficaram mais atentos à estrutura formal que o gênero requer.

Após essas considerações, há, no próximo tópico, algumas sugestões para complementar esta estratégia pedagógica, algumas visualizadas no decorrer do estudo (possibilitadas pela etnografia) e outras pensadas durante o processo de elaboração da pesquisa, mas que, por falta de tempo e por causa dos objetivos delimitados, não puderam ser contempladas.

3.7 SUGESTÕES PARA COMPLEMENTAR A ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

Da mesma forma como foi exposto na introdução do presente estudo, não cabe ao pesquisador apresentar respostas prontas e fechadas como se fossem soluções mágicas ao ensino-aprendizagem da língua materna, mas buscar formas alternativas que possam auxiliar no processo de reflexão em torno desse processo e do que se considera ser a própria língua.

Como mostra Bortoni-Ricardo (2006), não é preciso ensinar o aluno a comunicar-se usando a língua portuguesa nas tarefas simples, pois eles já possuem competência comunicativa, porém o professor deve ajudar os alunos a refletir sobre sua língua materna para que amplie o número e a natureza das tarefas comunicativas, principalmente quando o aluno tem contato com escrita. Tal tarefa pode ser auxiliada pela utilização dos gêneros textuais.

Desse modo, o que se buscou fazer nesta pesquisa foi demonstrar uma metodologia que respeita a heterogeneidade linguística, com base em um trabalho sociolinguístico da microetnografia, observando a percepção do educando com relação à temática da internet, por intermédio dos gêneros textuais emergentes, além de relacioná-los com os gêneros anteriores, evidenciando a utilização da língua em várias situações comunicativas diárias, inclusive no espaço escolar e no ambiente *on-line*.

Assim, em novos estudos com outras adaptações e sugestões poderão ser contempladas a fim de ampliar essa estratégia pedagógica. Não obstante, é uma sugestão que se acrescente um módulo específico com o aspecto fônico do internetês, dentro dos gêneros da internet, para que se trabalhe a presença de traços da oralidade na escrita, a fim de evidenciar a questão. A

sugestão é pertinente até porque, exemplificando detalhadamente algumas dessas ocorrências, muitas questões, como as trocas de letras com equivalência de som e as junções de palavras, podem ser trabalhadas de forma mais instigante e próxima ao aluno. Como foi observado nesta pesquisa, os alunos se mostraram mais curiosos quando se trata da linguagem da internet, por isso é importante utilizar um pouco mais essa ferramenta na prática de ensino.

Nesse sentido, poderia ser pedido aos alunos que simulassem uma conversa de bate-papo na internet para verificar algumas ocorrências do internetês e utilizá-las como um suporte para o estudo sobre as modalidades da linguagem da oralidade e da escrita. Uma atividade semelhante a essa foi realizada em uma escola particular rondonense e várias expressões foram encontradas, como, por exemplo, “bjssssss”, “xato”, “entaum”, “vamu”, “dici”, “kara”, “kd???”. Naquele *corpus* verificou-se a linguagem presente na internet, permeada de alternância fônica com trocas de letras, como também ausência ou acréscimo destes, ditongações, abreviações, repetição de acentos gráficos e ou fonemas para enfatizar os recursos prosódicos da conversação, entre outras características que, em grande parte, denotam o modelo de hibridismo entre as modalidades escrita e falada, formando, assim, uma variação linguística do meio *on-line*.

Assim, há na conversação *on-line* um suporte para o professor demonstrar um modelo de hibridação entre a língua falada e a escrita, pois os usuários conversam escrevendo e transferem seus traços orais para a escrita. Dessa forma, pode-se verificar com os alunos o porquê de eles escreverem determinadas palavras para verificar, juntamente com eles, como esse processo acontece nas salas de bate-papo presentes na internet, a partir de uma análise dos traços fonéticos e das palavras escritas utilizadas entre os usuários.

Conforme explicita Komesu,

[...] o estudo da produção escrita na internet é interessante não somente por seu caráter de ineditismo, ao propiciar a investigação das transformações lingüísticas do/no texto, mas também porque permite debater questões gerais sobre a relação falado/escrito, presentes em outros tipos de material, como o produzido em contexto escolar formal, instigando indagações acerca das concepções de língua e de linguagem que regem esses usos. (KOMESU, 2007, p. 426).

Esse entendimento de Komesu é válido até porque atualmente verifica-se que toda variação é condicionada, ao contrário do que pensavam os estruturalistas, os quais acreditavam que elas aconteciam devido a um fenômeno livre. Assim, há certas possibilidades da língua que permitem que a variação aconteça.

Para tanto, o docente tem de saber como funciona esse código linguístico, o *internetês*, a fim de poder relacioná-lo ao aluno com o entrecruzamento da escrita da língua padrão e da variação que ocorre nesse meio.

Infelizmente pouco acontece de o professor conhecer o *internetês*, pois, conforme estudo realizado por Komesu (2007) com acadêmicos dos cursos de Letras e Pedagogia, verificou-se que, “Da perspectiva dos estudos linguístico-discursivos, o exame dos comentários de universitários sobre o *internetês* coloca em evidência uma visão tradicional a respeito da modalidade escrita, perpetuada, até hoje, em manuais de língua para uso do grande público” (KOMESU, 2007, p. 436). Novamente vem à tona o preconceito linguístico, existente com relação às formas linguísticas não padrão, provenientes de uma visão, ainda, homogênea da língua.

Como defendem Da Hora e Ribeiro,

O reconhecimento da variação linguística como sendo inerente à linguagem por parte do professor que atua no nível fundamental poderá contribuir para as diferentes formas empregadas pelos alunos, principalmente nos textos escritos que acabam espelhando quase sempre a fala. (DA HORA; RIBEIRO, 2006, p. 216).

Semelhante situação, como foi novamente verificado nesse estudo, pode ser encontrada na escrita de alunos do Ensino Médio. Por isso há a necessidade de programar conteúdos que evidenciem as semelhanças e as diferenças entre as modalidades orais e escritas. Isso pode ser conseguido pela linguagem da internet, a qual não é melhor ou pior do que as demais, mas que se apresenta como uma alternativa.

Como mostra Xavier (2005), é preciso “[...] aproveitar a competência comunicativa dos adolescentes que usam bem os gêneros digitais disponíveis na rede virtual para transformá-los em bons produtores de gêneros textuais valorizados na sala de aula e no mundo real” (XAVIER, 2005, p. 8).

Além disso, outra sugestão é a de que a presente estratégia possa ser utilizada em outras séries para dar início à sequência didática (SD) que focaria, então, o estudo sistemático de um gênero. Como menciona Marcuschi, “A finalidade de trabalhar com sequências didáticas é proporcionar ao aluno um procedimento de realizar essas tarefas e etapas para a produção de um gênero” (MARCUSCHI, 2008, p. 214).

Primeiramente, o aluno teria contato com a temática dos gêneros, observando e tendo contato com uma variedade deles, trabalhando com a definição e a funcionalidade. Ao mesmo

tempo deve observar as percepções dos alunos sobre a temática, para, em seguida, trabalhar com um deles por vez, em um estudo aprofundado.

Se, desta forma, o gênero carta ainda não for estudado, poderia ser incluídas cartas na continuação da prática até chegar à produção final do referido gênero. Além disso, uma nova forma de estratégia poderia ser apresentada, usando um gênero emergente que se assemelha àquele, a fim de que se possam extrair relações entre os dois, após o estudo sistemático de cada um deles.

A ideia do agrupamento de gêneros e progressão proposta por Schneuwly e Dolz (2004) também poderia auxiliar nessa sequência de atividades para que se tenha um planejamento de o que fazer e com que organização temporal. Isso poderia constituir um projeto de letramento intercalando sempre um gênero emergente e um gênero do âmbito tradicional escolar, como os que são encontrados na esfera jornalística.

Nesse sentido, nos aspectos tipológicos do argumentar haveria o artigo de opinião, a carta do leitor e o editorial, que seriam os gêneros tidos na escola, os quais poderiam ser intercalados com *blogs*, *chats* e fóruns de discussão *on-line*, que tragam a mesma tipologia, uma vez que, na internet, em tais gêneros, há presente a escrita argumentativa, quando o produtor é a favor ou contra determinado assunto.

Haveria, dessa maneira, a utilização dos gêneros emergentes e os escolares mais tradicionais dentro de uma perspectiva culturalmente crítica de observação da língua em suas mais variadas formas e funções.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa está longe de ser um modelo único de prática pedagógica a ser seguido, mas oferece uma maneira diversificada do uso dos gêneros em sala de aula, incluindo os presentes na internet, a fim de relacioná-los com os gêneros anteriores às novas tecnologias para suscitar o debate e a compreensão das diversas linguagens presentes no cotidiano do aluno. A partir do que foi exposto nesta estratégia de ensino-aprendizagem, novos estudos poderão considerar aspectos que não foram contemplados ou observar e remodelar outros, conforme a necessidade.

Verifica-se, então, que um dos grandes desafios do estudo foi o de aproveitar ao máximo o tempo disposto no estágio de docência, o que, em parte, foi conseguido, como especificado nas análises, mas que certamente poderia ser ampliado. Ressalta-se também a grande contribuição do professor da turma, que cedeu o espaço e auxiliou na continuidade do assunto no espaço de tempo entre as aulas.

Nesse sentido, puderam-se aliar os conteúdos, aproveitando o que já estava sendo estudado (o gênero carta) com o acréscimo dos gêneros emergentes, midiáticos. Desse modo, os alunos puderam observar as diferentes situações comunicativas para compreender melhor a sua relação com a língua. A estratégia, baseada na relação de semelhança e de diferença entre os vários gêneros textuais emergentes ou não, enfatizou, por vários momentos, questões pertinentes no trato com os vários gêneros de textos, como exemplo, sua composição, funcionalidade, bem como seu contexto histórico-social.

Buscou-se, assim, mostrar ao aluno que a língua é dinâmica, fruto das interações e cabe a ele verificar de que maneira mais eficiente utilizá-la tanto na escola quanto fora dela. Por isso, o internetês foi incluído, para que fosse vista uma das formas de uso possível da linguagem em um determinado contexto interativo. Entretanto, não foi desconsiderado o uso da norma institucionalizada quando necessário. Por isso as atividades foram centradas em dois usos distintos da língua, no *e-mail* e na carta, sendo que esta última também foi utilizada como uma estratégia para observar o posicionamento dos alunos com relação ao uso da internet.

O estudo com os gêneros emergentes em sala de aula não quer dizer que estes sejam melhores ou mais importantes do que os outros, mas que há a necessidade de sua inserção no contexto escolar, pois estão cada vez mais presentes no dia a dia dos professores e dos alunos, por isso são merecedores de atenção. Isso garante também uma maneira diferenciada de

relação de interação pelo ambiente *on-line*, que pode ser mais explorado com o uso de recursos audiovisuais, possibilitados por essa mídia.

Além disso, não se trata de afirmar que somente o que está ligado à *web* seja interessante, mas é uma estratégia utilizar esse espaço para apreender a atenção do aluno, o que foi observado neste estudo. Aliás, eles mesmos, em sua produção textual, mostraram vários aspectos positivos e ou negativos do uso da internet, o que mostrou a criticidade e o posicionamento dos alunos, fator que deve ser trabalhado sempre.

Em pesquisas sobre a cultura midiática e a educação da língua podem-se abordar essas duas questões, pois há dois ângulos bem opostos a serem observados: “[...] ou a cultura dos meios mais modernos e as novas tecnologias da comunicação são vistas como uma inferência maligna para o campo educacional ou uma espécie de milagre para os problemas da educação” (BARROS, 2008, p. 115-116).

Dessa forma, defende-se que deva haver um meio termo, pois a internet não é a “salvação” dos problemas educacionais, mas também não pode ser simplesmente desconsiderada, excluída do espaço escolar. O mesmo se pode afirmar com relação às variantes linguísticas, que, por muito tempo, foram desconsideradas nas aulas de português. Aliando uma situação a outra, há a proposta apresentada por esta estratégia, que contempla, pelo menos em parte, duas abordagens.

Sob essa prerrogativa, a utilização dos gêneros emergentes é uma oportunidade de os alunos observarem a língua em diversos usos e momentos devido à sua utilização cada vez mais constante. Como observa Marcuschi, os últimos dois séculos foram marcados pelo surgimento de novos gêneros atrelados às novas tecnologias. Entretanto, “[...] não são propriamente as novas tecnologias *per se* que originaram os gêneros, e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias” (MARCUSCHI, 2003, p. 20). A situação antes centrada no uso da televisão e do rádio, hoje se estende à internet.

As análises por este estudo apresentadas são exemplos de como podem ser incluídos os gêneros virtuais nas aulas de português, por intermédio de uma estratégia pedagógica, a qual prima pelo respeito à diversidade linguística, uma vez que os gêneros textuais virtuais proporcionam aos discentes uma visão mais abrangente sobre as variáveis linguísticas que são prestigiadas e as que não são, dentro do atual contexto histórico-social.

Além disso, se em outras turmas ou escolas de outras localidades existem problemas de interferências do uso do internetês em produções textuais escolares, como afirmam alguns

professores, continua valendo a estratégia neste estudo defendida, pois, da mesma forma, serão evidenciadas ao aluno as diferentes maneiras de utilização da língua e de que maneira se pode concretizar cada uso, em cada situação comunicativa.

Como defende Xavier, é necessário alertar os usuários da língua para que eles possam ser encaixar nos devidos contextos e mostrar-lhes, ao mesmo tempo, “[...] que é necessário também dominar o sistema de notação ortográfica, até porque só transgredir conscientemente uma regra quem já a domina completamente” (XAVIER, 2005, p. 12).

Dessa maneira, os alunos sentem-se motivados quando se trata do uso da internet, conforme a hipótese lançada, e não possuem dificuldades em “traduzir” o internetês, situação que mostra o domínio dessa linguagem e a curiosidade deles ao abordar a temática em sala. Isso foi utilizado para a desmistificação do uso da norma padrão, a qual é necessária, mas não é a única ou mesmo a melhor, pois não existe linguagem correta ou errada.

Além disso, nas duas situações de produção escrita, nota-se que os próprios alunos têm a noção de quando utilizar a língua de forma mais monitorada ou menos, de acordo com o que o gênero propunha. Naturalmente, isso pode ser conseguido no momento em que se esclarece a situação comunicativa a eles, como aconteceu neste estudo.

Com base nos *e-mails* recebidos, verificou-se que a estratégia de abordagem dos gêneros possibilitou a visualização do aluno dos vários registros de usos da linguagem, bem como a própria compreensão do que é um gênero textual, como foi discutido no capítulo das análises. Além disso, novamente se comprovou, com o *corpus* da carta, que o internetês não está influenciando, pelo menos não diretamente, a escrita formal dos alunos e que eles veem com criticidade os variados aspectos da utilização da internet.

Já com relação ao trabalho de etnografia escolar na presente pesquisa, este possibilitou uma avaliação qualitativa e participativa desde os primeiros contatos com a turma até a finalização da estratégia, analisando, como foi mostrado por Erickson (2001), as especificidades do espaço da sala de aula. Conforme o que foi relatado nas análises, defende-se a validade do uso dos gêneros emergentes em sala de aula, o que possibilita a ampliação da visão do aluno.

Não obstante, sentiu-se a necessidade, além disso, de que a questão ideológica possa estar mais bem contemplada num próximo estudo dentro da perspectiva multiculturalista debatida por Bortoni-Ricardo (2004) e por McLaren (2000). Para este último, os educadores e as educadoras,

[...] têm uma especial responsabilidade na construção de suas vozes narrativas na prática pedagógica. Elas precisam estar alertas a respeito de como a história é representada ou “inscrita”, não apenas em suas próprias vozes, mas nas vozes de seus alunos e alunas. (MCLAREN, 2000, p. 209).

Os professores necessitam, então, como defendem Naro e Scherre (2006), assumir-se como sujeitos da própria história, uma vez que as línguas são instrumentos de identificação e de afirmação social, podendo ser também instrumentos de exercício de poder (*vide* colonização do Brasil).

Desse modo, de acordo com os referidos autores, a “[...] fronteira entre língua como mecanismo de identificação, por um lado, e de afirmação social, de dominação e de rejeição, por outro, é tênue e, muitas vezes, imperceptível, fato que a torna extremamente perigosa” (NARO; SCHERRE, 2006, p. 236).

É, portanto, necessário que tais considerações sejam levadas aos alunos como uma forma de mostrar a eles as questões que estão veladas na língua, sendo desconhecida pela maior parte dos usuários.

Para que isso seja possível, defende-se que o professor na sua lida diária do ensinar que utilize também dos recursos da etnografia escolar, para que possa sondar as atitudes e as percepções dos educandos, contemplando com maior abrangência como se dá a prática pedagógica, avaliando e reformulando-a a partir de uma perspectiva multiculturalista. É somente através da interação que esses indícios e essas pistas sobre o trabalho pedagógico podem ser verificados e avaliados.

Assim, é por intermédio da inserção desse paradigma de investigação em sala de aula que se pode, conforme Gumperz (1991), mapear como os modelos educacionais estão dispostos no cotidiano escolar, utilizando-se dos indicadores presentes nas salas de aula como embasamento para o ensino-aprendizagem,

Desse modo, o trabalho de microetnografia oferece uma visão amplificada da situação escolar e, ao mesmo tempo, específica de cada turma, a qual direciona possíveis interpretações e reformulações de estratégias pedagógicas, o que auxiliará durante a vida escolar do docente.

Era desejo de continuar a estratégia justamente abordando as questões mais pertinentes entre a grafia do internetês e dos traços da oralidade na escrita normativa, para contemplar mais efetivamente a produção final e até a re-facção da atividade, para observar os traços orais na grafia escrita. Devido, porém, ao tempo limitado e à delimitação dos objetivos, isso não foi possível, mas poderá ser objeto de análise em outra pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Lília S. O *chat* educacional: o professor diante desse gênero emergente. In: DIONÍSIO, A. MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 87-94.

ALKMIM, Tânia M. Sociolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna C. (Orgs.). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 21-47.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus Editora, 1995.

_____. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cadernos Cedes**, v. 8, n. 43, p. 1-13, 1997.

ARAÚJO, Antonia D. Computadores e ensino de línguas estrangeiras: uma análise de sites instrucionais. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 441-461, set./dez. 2009, p. 441-461. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0903/090301.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2010.

ASSIS, Juliana Alves. Estratégias de monitoramento da compreensão no gênero textual *e-mail*. **Lingüística e Filologia Scripta**. v. 8, n. 16, p. 100-108, 1º sem/2005.

ÁVILA, Maribel C. de.; COX, Maria I. O. O “internetês” e o legado da história da escrita. **Signótica**, v. 20, n. 2, 2008, p. 419-445. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/view/6097/4794>>. Acesso em: 7 jan. 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria E. Galvão e revisão por Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BALDO, Alessandro. A percepção dos gêneros textuais/discursivos do professor de língua materna. **Revista Letras**, Curitiba, n. 67, SET./DEZ. 2005, p. 123-142. Disponível em: <http://www.letras.ufpr.br/documentos/pdf_revistas/baldo.pdf>. Acesso em: 19 maio 2009.

BARBOSA, Osmar. **Como escrever qualquer carta**. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1979.

BARROS, Cláudia G. P. de. Letramento digital – considerações sobre a leitura e a escrita na internet. **Polifonia**, Cuiabá EdUFMT v. 12 n. 1. 2006, p. 133-156. Disponível em: <<http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/136.pdf>>. Acesso em: 7 jan. 2010.

BARROS, Eliana M. D. de. O gênero textual como articulador entre o ensino da língua e a cultura midiática. In: NASCIMENTO, Elvira L. (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos, SP: Claraluz, 2008. p. 113-150.

BAUMGÄRTNER, Carmen T.; COSTA-HÜBES, Terezinha da C. Revisitando alguns conceitos teóricos. In: AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Sequência didática: uma proposta para o ensino da língua portuguesa nas séries iniciais**. Organizadoras: Terezinha da Costa-Hübes e Carmen Teresinha Baumgärtner. Cascavel, PR: Assoeste, 2007. Caderno Pedagógico 02. p. 162-188.

_____; CRUZ, Clara A. A. S. Gêneros do discurso: apontamentos. In: CATTELAN, João C. e LOTTERMANN, Clarice. (Orgs.). **A redação no vestibular da Unioeste: alguns apontamentos à luz da linguística textual**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2009. p. 111-130.

BAZARIM, Milene. Os gêneros na construção da interação entre professora e aluno(s) e os impactos no processo de ensino-aprendizagem da escrita. In: GONÇALVES, Adair V.; BAZARIM, Milene (Orgs.). **Interação, gêneros e letramento**. São Carlos, SP: Claraluz, 2009. p. 223-252.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. DIONÍSIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith C. (Orgs.). Trad. Judith C. Hoffnagel. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BEZERRA, Benedito G. **Gêneros introdutórios mediados pela web: o caso da homepage**. Disponível em: <<http://www.hipertextus.net/volume1/artigo4-benedito-bezerra.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2009.

BEZERRA, Maria A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Angela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 35-57.

BORTONI-RICARDO, Stella M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, Edair M.; COELHO, Izete L. (Orgs.). **Sociolinguística e ensino**. Contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis, SC: Ed. da UFSC, 2006. p. 267-276.

_____. **O professor pesquisador**. Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. MEC. SEF. 2008. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa – 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de línguas x tradição gramatical**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, texto e discurso: por um interacionismo sóciodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 2003.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. 9. ed. São Paulo: Scipione, 1996.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. **Como falam os brasileiros**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolingüística**: uma introdução crítica. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CAMARGO, Raquel. **Pesquisa internacional revela importantes números sobre Twitter**. Disponível em: <<http://www.twitterbrasil.org>>. Acesso em: 15 jun. 2009.

CELANI, Maria A. Questões de ética na pesquisa em Lingüística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n.1, p. 101-122, 2005.

CORDEIRO, Haudrey B. F.; BRITO, Glaucia S. **Orkut é orkut, escola é escola**: professoras de língua portuguesa opinam sobre o internetês. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/172_714.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2010.

COSTA, Ana L. S. **Conversa escrita mediada pelo computador**: uma perspectiva de contínuo tipológico de produção. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/bitstream/1884/15732/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o-%20FINAL.MAIO.2008.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

COSTA, Sérgio R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2008.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná**: um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa. Tese de Doutorado. Londrina, PR: UEL, 2008.

CRYSTAL, D. **Language and the internet**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

DA HORA, Dermeval; RIBEIRO, Sílvia R. Monotongação de ditongos orais decrescentes: fala versus grafia. In: GORSKI, Edair M.; COELHO, Izete L. (Orgs.). **Sociolingüística e ensino**. Contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis, SC: Ed. da UFSC, 2006, p. 209-226.

DAMKE, Ciro. Linguagem e ideologia. **Letras & Letras**. Cascavel, Unioeste, v. 1, p. 19-25, 1992.

_____ et alii. Modalidade gramatical: índices de domínio da norma. In: CATTELAN, João C.; e LOTTERMANN, Clarice. (Orgs.). **A redação no vestibular da Unioeste**: alguns apontamentos à luz da linguística textual. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2009. p. 111-130.

DECKERT, Cristiele T.; LINCK, Ieda M. D. **A linguagem dos internautas**: desvio, dialeto ou abreviação. Trabalho apresentado no INTERCOM - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares de Educação - em maio de 2008. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2008/resumos/R10-0421-1.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2009.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (e col.). Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 95-128, 2004.

ERICKSON, Frederick. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. **Antropology e Education Quarterly**. n.18, v. 4, p. 335-356, 1987.

_____. Prefácio de Cenas de sala de aula. In: COX PAGLIARINI, Maria I. E PETERSON-ASSIS, Ana A. de (Orgs.). **Cenas de sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 9-17.

FARACO, Carlos A. A língua portuguesa no Ensino Médio. **Revista Trama**, v. 4, nº 7, 1º semestre de 2008, p. 97-114.

GONÇALVES, Adair V. Ferramentas didáticas e ensino: da teoria à prática de sala de aula. In: NASCIMENTO, Elvira L. (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos, SP: Claraluz, 2008. p. 225-248.

GUMPERZ, Jenny Cook. **A construção social da alfabetização**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1991.

HOFFMANN, Celso et alii. A argumentação em texto de vestibular da Unioeste de 2007. In: CATTELAN, João C. e LOTTERMANN, Clarice. (Orgs.). **A redação no vestibular da Unioeste: alguns apontamentos à luz da linguística textual**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2009. p. 17-34.

KOMESU, Fabiana; TENANI, Luciani. Considerações sobre o conceito de “internetês” nos estudos da linguagem. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, volume 9, número 3, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0903/09.htm>>. Acesso em: 9 jan. 2010.

_____. **Visões da língua(gem) em comentários sobre internetês não é língua portuguesa**. Disponível em: <<http://fflch.usp.br/dlcv/lport/site/images/arquivos/FLP8/Komesu.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2010.

LABOV, William. **Modelos sociolingüísticos**. Madrid: Ediciones Cátedra, 1976.

_____. **Padrões sociolingüísticos**. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MACHADO, Ana R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, José. L.; BONINI, Adair; MOTHA-ROTH, Désirée. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 237-259.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: **Bakhtin: conceitos-chave**. BRAIT, B. (Org.). 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

MAGDALENA, Beatriz C.; COSTA, Iris E. T. **Internet em sala de aula: com a palavra, os professores.** Porto Alegre, Rs: Artmed, 2003.

MAIA, Eleonora Motta. **No reino da fala.** A linguagem e seus sons. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

MARCONI, Maria de A. & LAKATOS, Eva M. **Técnicas de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2008.

MARCUSCHI, Luiz. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna. R.; BEZERRA, Maria A. (Orgs.). **Gêneros textuais & Ensino.** 2. ed. Rio de Janeiro : Lucerna, 2003. p. 19-36.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINY, Franciele M.; GIMENEZ, Isabel. **“Internetês”:** a influência da linguagem da internet em redações no ensino médio. Especialização (artigo apresentado ao curso de especialização em Letras: Língua, Literatura e Ensino). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Marechal Cândido Rondon, 2009.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico.** Trad. Bebel Orofino Schaefer. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MENON, Odete P. da Silva. A indeterminação do sujeito no português do Brasil: NURC-SP e VARSUL. In: VANDRESEN, Paulino (Org.) **Variação, mudança e contato lingüístico no português da Região Sul.** Pelotas, RS: EDUCAT, 2006. p. 125-168.

MILLER, Carolyn R. **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia.** DIONISIO, Angela P.; HOFFNAGEL, Judith C. (Orgs.). Recife, PE: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

MIRANDA, Tiago C. P. dos Reis. A arte de escrever cartas: para a história de epistolografia portuguesa no século XIII. In: GALVÃO, Walnice N. G.; GOTLIB, Nádia B. (Orgs.). **Prezado senhor, prezada senhora: estudos sobre cartas** São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 41-54.

MURAND, Edgard. A maturidade do internetês. **Revista Língua Portuguesa**, Osasco, ano 3, n. 40, p. 24-27, fev. 2009.

NARO, Anthony J.; SCHERRE, Maria M. P. Variação lingüística, expressividade e tradição gramatical. In: GORSKI, Edair M.; COELHO, Izete L. (Orgs.). **Sociolingüística e ensino.** Contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis, SC: Ed. da UFSC, 2006. p. 235-245.

NASCIMENTO, Elvira L. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. In: _____ (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino.** São Carlos, SP: Claraluz, 2008. p. 51-90.

PARANÁ. DCE. SEED. **Diretrizes curriculares da rede pública de educação básica do Estado do Paraná**: Língua Portuguesa. Curitiba, 2008.

PINHEIRO, Alan Petrilson. Gêneros no mundo digital: um meio de “transdisciplinar” a escola. In: GONÇALVES, Adair V.; BAZARIM, Milene (Orgs.). **Interação, gêneros e letramento**. São Carlos, SP: Claraluz, 2009. p. 205-222.

PINHEIRO, Najara F. A noção de gênero para análise de textos midiáticos. In: MEURER, José L.; MOTH-ROTH, Désirée. (Orgs.). **Gêneros textuais**. Bauru, SP:EDUSC, 2002. p. 259-290.

POSSENTI, Sírio. **Língua na mídia**. São Paulo: Parábola, 2009.

RAMIRES, Vicentina. Panorama dos estudos sobre gêneros textuais. Revista **Investigações: Lingüística e Teoria Literária**, Univers. Fed. de Pernambuco, v. 8, n. 2, jul., p. 39-68, 2005.

RIBEIRO, Simone B. C.; VON BORSTEL, Clarice N. A argumentatividade em cartas do concurso vestibular/2008 da Unioeste. Trabalho apresentado na **V SIGET**, Caxias do Sul, 2009.

RODRIGUES, Rosângela H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTH-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-162.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (e col.). Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 7-20.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, José. L.; BONINI, Adair; MOTH-ROTH, Désirée. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-194.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTI, Lucimar C. de. **A afetividade de uma professora na interação com seus alunos em um curso de inglês on-line**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html>. Acesso em: 10 jan. 2010.

SCHUELTER, Wilson; REIS, Mariléia S. O internetês em comunidades virtuais: a interação pela linguagem cifrada. **Inter Letras**, Dourados – MS, v.1, n. 6-7, jan./jul. 2008. Disponível em: <http://www.unigran.br/revistas/interletras/ed_anteriores/n6_n7/textos/internetes.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2009.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (e col.). Trad. Roxane

Rojo e Glaís Sales. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 71-94.

SOARES, Alexandre S. F. A função do professor de língua materna. In: KLEIN, Rejane; BOTTEGA, Rita M. D. **O ensino nas séries iniciais**: pressupostos e desafios cotidianos. Cascavel, PR: Edunioeste, 2004. p. 59-74.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.

SOUTO MAIOR, Ana C. O gênero carta – variedade, uso e estrutura. In: **Ao pé da Letra**, 2001, p. 1-13.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de língua portuguesa**: uma abordagem pragmática. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

SWALES, John M. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolingüística**. São Paulo: Ática, 1986.

VON BORSTEL, Clarice N. BORSTEL, Clarice N. von. Sociolingüística: abordagens quantitativa e qualitativa. **Línguas e Letras**, v. 2 e 1, n. 6 e 7, 2002/2003, p. 165-172.

_____; Traços de línguas em contato: uma prática para o cotidiano de sala de aula. In: Anais da **10ª JELL**. Marechal Candido Rondon, PR: Edunioeste, 2007. p. 101-111.

XAVIER, Antônio C. Reflexões em torno da escrita nos novos Gêneros Digitais da Internet. **Investigações**: lingüística e teoria literária. v. 8, n. 2, jul., 2005, p. 01-13. Disponível em: <http://www.ufpe.br/pgletras/Investigacoes/Volumes/Vol.18.N.2_2005_ARTIGOSWEB/AntonioCarlosXavier_REFLEXOES-GENEROS-DIGITAIS-DA-INTERNET_Vol18-N2_Art06.pdf>. Acesso em: jan. 2010.

UNIOESTE. **Prova de redação do concurso vestibular/2010 da Unioeste**. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/vestibular/>>. Acesso em jan. 2010.

WATTHIER, Luciane. **Revisitando histórias guardadas no tempo**: um olhar bakhtinano para o gênero discursivo carta de amor. Dissertação. Mestrado em Letras - Linguagem e Sociedade. Cascavel, PR: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2010.

_____; COSTA-HÜBES, Terezinha da C. Cartas familiares e pessoais: da teoria sobre gêneros do discurso a uma prática de análise descritiva. In: **Anais V Siget**, Caxias do Sul, 2009, p. 1-19.

ANEXO

ANEXO 1

Atividade

Há **duas** propostas sugeridas para redação. Você deve escolher uma delas e desenvolvê-la conforme as determinações solicitadas: tipo de texto, destinatário, linguagem mais apropriada, objetivo que deve ser alcançado.

Os **textos apresentados nas propostas** foram extraídos de fontes diversas e apresentam fatos, dados, opiniões e argumentos relacionados com o tema de cada proposta. Eles não apresentam necessariamente a opinião da Banca de Redação: são textos como aqueles que estão disponíveis na sua vida diária de leitor de jornais, revistas ou livros.

PROPOSTA 2

A INTERNET AUXILIA OU NÃO NO DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA?

Quanto mais contato com a rede, melhor.

Os jovens lucram (e muito) com comunidades virtuais e pesquisas na *web*.

É preciso tirar os jovens da rede para que passem mais tempo com os pais e, assim, fiquem mais inteligentes.

“A grande mudança da era digital é fazer com que os meios, o conhecimento e a autoridade agora sejam de todos. Estamos produzindo conhecimento juntos, não de forma individual e não precisamos mais carregar os fatos conosco. Em vez de memorizar o PIB da Índia, podemos consultá-lo na Wikipédia. A compreensão não é tão simples como o conhecimento; ela é sempre objeto de novas interpretações e discussões. E é justamente nesse ponto que a internet é melhor que os outros meios. Ela permite que as pessoas discutam e, assim, compreendam melhor o mundo. Os professores precisam estimular os alunos a fazer o que nós, adultos, fazemos: consultar a informação na internet e avaliá-la com outras pessoas.”

David Weiberger

(Adaptado da Revista Super Interessante, maio/2008)

“São principalmente quatro elementos que têm feito com que a internet piore a inteligência dos jovens: curiosidade intelectual, conhecimento histórico, consciência cívica e hábitos de leitura. Os jovens têm lido cada vez menos. E me refiro a livros, jornais, revistas que ainda são o principal e o mais importante acesso ao conhecimento. Eles não visitam um site de um grande museu para ver as pinturas. Preferem visitar seu perfil pessoal na internet ou fazer *upload* das fotos da última festa, ou escrever em seu *blog* como odeiam a escola. Pais e professores deram muita liberdade e responsabilidade aos jovens. Se os pais não forem ativos e vigilantes, os jovens vão basear toda a sua realidade – suas ideias, valores e gostos – uns nos outros.”

Mark Bauerlein

(Adaptado da Revista Superinteressante, maio/2008)

Escreva uma **CARTA** a **David Weiberger** ou a **Mark Bauerlein**, apresentando sua **opinião** sobre a questão: **A INTERNET AUXILIA OU NÃO NO DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA?**

ATENÇÃO:

- ✓ Sua carta deve ter, no mínimo, **20 linhas escritas**.
- ✓ Assine sua carta como **João** ou **Maria**.